# LES ÉTUDES FRANÇAISES AUJOURD'HUI (2018)

## Interactions dans les Sciences du Langage

## Interactions disciplinaires dans les Études littéraires

**Sous la direction de**
**Veran Stanojević**
**Milica Vinaver-Ković**

**FACULTÉ DE PHILOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE BELGRADE**

FACULTÉ DE PHILOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE BELGRADE

# LES ÉTUDES FRANÇAISES AUJOURD'HUI (2018)

## Interactions dans les Sciences du Langage

## Interactions disciplinaires dans les Études littéraires

*Comité de rédaction*

Jelena Brajović, Jean-Baptiste Demarigny, Ljiljana Đurić,
Ljubica Đurić, Nađa Đurić, Branka Geratović-Ivanović,
Željka Janković, Zorana Krsmanović, Saša Marjanović, Branko Rakić,
Tatjana Samardžija-Grek, Veran Stanojević, Milica Vinaver-Ković

*Sous la direction de*

Veran Stanojević
Milica Vinaver-Ković

Belgrade, 2019

ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

# ФРАНЦУСКЕ СТУДИЈЕ ДАНАС (2018)

## Интеракције у наукама о језику

## Дисциплинарне интеракције у књижевним студијама

*Уређивачки одбор*

Доц. др Јелена Брајовић, Жан-Батист Демарињи,
доц. др Љиљана Ђурић, Љубица Ђурић, мср Нађа Ђурић,
мр Бранка Гератовић-Ивановић, мср Жељка Јанковић,
доц. др Зорана Крсмановић, доц. др Саша Марјановић,
доц. др Бранко Ракић, доц. др Татјана Самарџија-Грек,
проф. др Веран Станојевић, доц. др Милица Винавер-Ковић

*Главни уредници*

проф. др Веран Станојевић
доц. др Милица Винавер-Ковић

Београд, 2019

*Éditeur / Издавач*

FACULTÉ DE PHILOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE BELGRADE

ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

*Responsable éditorial / За издавача*

Prof. dr Ljiljana Marković

*Comité de lecture / Рецензенти*

Philippe Bonolas (AEFE – Université de Belgrade)
Jelena Brajović (Université de Belgrade, Faculté de Philologie)
Myriam Bras (Université Toulouse-Jean Jaurès)
Philippe Daros (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3)
Ljiljana Đurić (Université de Belgrade, Faculté de Philologie)
Vesna Elez (Université de Belgrade, Faculté de Philologie)
Dimitri Garncarzyk (CERC, Sorbonne Nouvelle-Paris 3)
Snežana Gudurić (Université de Novi Sad, Faculté de Philosophie)
Vera Jovanović (Université de Kragujevac, Faculté de Philologie et des Arts)
Nenad Krstić (Université de Novi Sad, Faculté de Philosophie)
Daniel Lacroix (Université Toulouse – Jean Jaurès)
Saša Marjanović (Université de Belgrade, Faculté de Philologie)
Patrick Marot (Université Toulouse – Jean Jaurès)
Jovica Mikić (Université de Banja Luka, Faculté de Philologie)
Jelena Novaković (Université de Belgrade, Faculté de Philologie)
Branko Rakić (Université de Belgrade, Faculté de Philologie)
Tatjana Samardžija-Grek (Université de Belgrade, Faculté de Philologie)
Vesna Simović (Université de Niš, Faculté de Philosophie)
Veran Stanojević (Université de Belgrade, Faculté de Philologie)
Dejan Stošić (Université Toulouse – Jean Jaurès)
Tamara Valčić Bulić (Université de Novi Sad, Faculté de Philosophie)
Sylvie Vignes (Université Toulouse – Jean Jaurès)
Milica Vinaver-Ković (Université de Belgrade, Faculté de Philologie)
Ana Vujović (Université de Belgrade, Faculté de formation des maîtres)

*Remerciements à l'Institut français de Serbie*

Изрази захвалности Француском институту у Србији

INSTITUT FRANÇAIS
Serbie

# TABLE DES MATIERES

Présentation 8

**Interactions dans les Sciences du Langage**

*François Rastier*
Linguistique et science de la littérature 21

*Françoise Collinet*
La nouvelle rhétorique : quand l'étude du discours reste l'instrument d'un projet philosophique. Paralogismes, anaphores et discours rapporté 33

*Agnieszka Konowska*
La fonction argumentative des néologismes construits à partir de noms propres (sur l'exemple du sigle DSK) 45

*Myriam Bras*
Étude du syntagme « au départ » en discours : sur le chemin d'une évolution ? 57

*Milana Dodig*
*Tijana Ašić*
Question de la traduction des non téléonomiques et du conditionnel objectif en français et en serbe 81

*Veran Stanojević*
Flexibilité de la perspective temporelle et les systèmes temporels français et serbe 95

*Milena Anđelić*
Évolution des effets de sens de la
construction *aller + infinitif* 108

*Branko Rakić*
De l'importance de la phase préparatoire dans
l'enseignement de l'interprétation consécutive 119

*Donatien Lebastard*
*Aleksandar Stefanovic*
La formation des officiers de l'armée de terre en France,
au Royaume-Uni et aux États-Unis. Approche
comparative et traductologique 131

*Ana Vujović*
Le Français sur Objectifs universitaires
pour les professeurs des écoles 148

*Jelena Brajović*
Interactions et Français sur Objectif Universitaire (FOU) 158

*Ljiljana Đurić*
L'évolution de la notion de médiation linguistique
et (inter)culturelle : quelles implications pour
l'enseignement du FLE en Serbie ? 170

*Halina Chmiel-Bożek*
La traduction dans la didactique ou la
didactique de la traduction – quelques réflexions
sur les programmes universitaires en Pologne 183

*Nataša Radusin-Bardić*
Analyse de l'interrogation totale directe dans
l'interlangue des apprenants serbophones de FLE 195

*Vesna Simović*
Lire en classe de FLE : comment motiver les apprenants ? 206

*Claire Martinot*
*Tomislava Bošnjak Botica*
L'acquisition de la langue maternelle : une entreprise à la fois syntaxique et sémantique. Exemple du français et du croate 216

**Interactions disciplinaires dans les Études littéraires**

*Philippe Daros*
Discours anthropologique et littérature 230

*Jelena Novaković*
Poésie et science 243

*Patrick Marot*
Deux modèles métaphysiques de la théorie littéraire 259

*Petr Kyloušek*
Mutations dans les philologies : temps, espace et causalité 270

*Alexandru Matei*
Les « études françaises » et la question de l'universel : pour une approche anthropologique de la littérature 280

*Dragos Jipa*
La littérature française comme discipline académique dans la Roumanie de l'entre-deux-guerres. Le cas de Charles Drouhet 293

*Dimitri Garncarzyk*
La poésie lyrique a-t-elle une valeur épistémique ? Esquisse d'une lecture croisée de Charles Batteux et Jacques Bouveresse 308

*Nađa Đurić*
*Le Labyrinthe du monde* de Marguerite Yourcenar comme texte performatif 323

*Lou Mourlan*
Humanisme et littérature d'après-guerre : la crise de la nature humainedans les romans de Vercors 337

*Eva Voldřichová Beránková*
No future forever. L'interartialité et l'intermédialité post-punk dans le roman français contemporain 348

*Nermin Vučelj*
L'Âge classique français dans les périodisations littéraires 358

*Matthieu Lesueur*
Le *Voyage du monde de Descartes* de Gabriel Daniel : étude d'une philosophique-fiction à vocation scientifique 368

*Vesna Cakeljić*
Un regard autre sur l'histoire de l'Afrique dans *La saison de l'ombre* de Leonora Miano 379

*Mohamed Boudjadja*
Intergénérécité et Histoire dans les textes d'Assia Djebar 390

# Présentation

Ce volume réunit une sélection des communications de la onzième édition du colloque *Les études françaises aujourd'hui* qui s'est tenu les 9 et 10 novembre 2018 à la Faculté de Philologie de l'Université de Belgrade. Ce colloque, traditionnellement ouvert à divers points de vue, vise à repousser les limites de nos connaissances dans le domaine des études françaises. Cette onzième édition avait pour but d'inciter les enseignants-chercheurs et les doctorants à communiquer leurs réflexions et à échanger sur l'un des deux thèmes suivants: *Interactions dans les Sciences du Langage* et *Interactions disciplinaires dans les Études littéraires*.

* * *

L'objectif du volet linguistique du colloque a été d'inciter les intervenants d'orientations théoriques diverses à une réflexion approfondie sur les interactions entre les sciences du langage et les disciplines plus ou moins voisines qui ont pu inspirer le développement et la prolifération des théories et des approches linguistiques à partir de la deuxième moitié du XX$^{e}$ siècle, tout comme les interactions au sein même de la linguistique. Dans le courant du XX$^{e}$ siècle, la linguistique s'est développée dans des directions parfois très éloignées les unes des autres, voire opposées. Ceci, non seulement en raison de la priorité accordée à tel ou tel aspect du langage naturel, mais aussi en fonction des choix méthodologiques imposés aux chercheurs par le paradigme linguistique en vigueur. Ainsi, dans un premier temps, marquée par le structuralisme, la linguistique cherchait à donner une description très formelle des langues, se focalisant sur leur structure et sur ce qu'elles peuvent avoir de codifié. Dans un second temps, c'est l'intérêt porté à la parole et au discours qui a pris le pas sur l'étude structurale. Aussi, les chercheurs ont-ils été amenés à sortir peu à peu du cadre de la stricte analyse des langues, pour se tourner vers l'étude des situations dans lesquelles il est fait usage du langage. Il s'agit, bien sûr, de l'approche pragmatique qui s'est mise à inclure, dans l'étude des langues, les facteurs extralinguistiques. À partir de là, la linguistique ne s'est plus pensée comme discipline autonome, centrée sur la langue même, mais a commencé à intégrer l'influence d'autres disciplines, plus ou moins voisines, et notamment celle des sciences cognitives, de la psychologie, de la sociologie, de la philosophie, de l'anthropologie, de l'informatique etc. Le présent volume témoigne autant de la richesse et de la variété des points de vue sur le thème des interactions dans les sciences du langage que de la haute qualité des contributions présentées.

Les rapports entre les études littéraires et les études linguistiques et leur développement mutuel au sein de la philologie, jusqu'à leur rupture dans la deuxième moitié du XX^e^ siècle, ainsi que la possibilité d'un nouveau rapprochement entre les deux à travers une linguistique des œuvres (ou *opératique*), font l'objet de l'article qui ouvre ce volume, *Linguistique et science de la littérature* de **François Rastier**. Des interactions entre la rhétorique, la philosophie et la linguistique du discours font l'objet de la contribution de **Françoise Collinet**, *La nouvelle rhétorique : quand l'étude du discours reste l'instrument d'un projet philosophique.* L'auteure fait remarquer que dans la mesure où elle n'a pas complètement évacué le présupposé d'un parallélisme logico-grammatical, la nouvelle rhétorique nous ramène à une conception anté-linguistique de la langue, à un retour à la grammaire qui, paradoxalement, s'avère être novateur : en retirant leur préséance aux propositions claires et distinctes, les notions dites *confuses* assouplissent le parallélisme logico-grammatical. L'opposition entre les *notions confuses* de la nouvelle rhétorique et les *idées claires* de la logique de Port-Royal n'empêche pas de les ranger dans un ensemble plus grand : les notions malléables que l'orateur peut clarifier ou obscurcir au gré de ses besoins. Le travail d'**Agnieszka Konowska**, *La fonction argumentative des néologismes construits à partir de noms propres (sur l'exemple du sigle DSK)* se focalise sur la créativité néologique sur l'exemple de noms propres utilisés à des fins d'argumentation discursive. À partir de quelques innovations construites sur le sigle propriel *DSK*, l'auteure se propose de (dé)montrer que leur emploi suppose une coprésence de plusieurs fonctions différentes (« fonctions-moyens ») qui sont activées ponctuellement pour servir la fonction de persuasion (« fonction-fin »). L'analyse de quelques exemples ciblés de néologismes propriels (*faire son DSK*, *être un DSK*, *dskiser*, *dskien*, *dskesque*) met à jour les principaux mécanismes argumentatifs caractéristiques des noms propres et des créations néologiques proprielles, à savoir le recours à l'implicite et à la connivence, le fonctionnement sur le mode pathémique, le recours au bagage culturel commun constituant un passage obligé pour leur décodage. Se situant dans une perspective à la fois sémantique et discursive, la contribution de **Myriam Bras** *Étude du syntagme « au départ » en discours : sur le chemin d'une évolution ?* examine les différents emplois sémantico-discursifs du syntagme „au départ" pour mettre en évidence quatre valeurs d'emploi : une valeur spatiotemporelle avec déplacement physique, une valeur spatiotemporelle avec déplacement métaphorique explicite (STME) ou implicite (STMI) et une valeur temporelle (T). L'auteure fait l'hypothèse que ces valeurs sont organisées en continuum de la valeur la plus incarnée dans un déplacement physique ST à la valeur T dans laquelle il n'est plus question de déplacement, en passant par les valeurs métaphoriques STME et STMI: la dimension temporelle s'avère être présente pour les quatre valeurs, mais il y a une perte progressive de la spatialité : on passe d'une spatialité physique de la

valeur ST à une spatialité métaphorique mais explicite pour la valeur STME puis à une spatialité métaphorique implicite pour STMI et enfin à une perte totale de la spatialité référentielle pour la valeur T. La perspective sémantico-discursive a été également adoptée dans le travail de **Milana Dodig** et de **Tijana Ašić**, *Question de la traduction des non téléonomiques et du conditionnel objectif en français et en serbe*, qui examine de manière particulièrement intéressante une façon de marquer la progression temporelle entre des événements réalisés dans le passé. Il s'agit des constructions dites non téléonomiques serbes et françaises dans lesquelles le sens final de la construction se transforme en un sens temporel grâce à des facteurs d'ordre syntaxique, sémantique et textuel. Un des objectifs de ce travail a été de déterminer et d'expliquer les possibilités de la traduction des constructions en question dans les deux langues, c'est-à-dire d'étudier les transpositions possibles des tours téléonomiques d'une langue à l'autre, et inversement. Certaines contributions sont consacrées à des phénomènes aspectuo-temporels en français, dont l'article de **Veran Stanojević**, *Flexibilité de la perspective temporelle et les systèmes temporels français et serbe*. En comparant les systèmes temporels du français et du serbe, l'auteur montre qu'il convient de postuler la flexibilité de la perspective temporelle en serbe non seulement pour rendre compte de certains emplois dits relatifs des temps verbaux de cette langue, mais en plus pour formuler de manière explicite des prédictions quant au choix des équivalents français des temps verbaux du serbe. D'autres contributions examinent en diachronie le sens de certaines constructions qui, en l'état actuel de la langue sont grammaticalisée, comme c'est le cas du futur périphrastique du français. Ainsi, dans son article *Évolution des effets de sens de la construction «* aller + *infinitif »* **Milena Anđelić** tente de vérifier l'hypothèse aspectuelle du futur périphrastique français, c'est-à-dire la primauté diachronique du sens aspectuel (prospectif) du futur périphrastique sur son sens temporel dans un corpus de textes littéraires s'étendant du XII^e^ au XVI^e^ siècles (*BFM, Frantext*). L'auteure en vient à conclure que le sens aspectuel de cette construction était bien antérieur à son sens temporel étant donné que le sens temporel n'apparaît pas une seule fois dans le corpus choisi. Les difficultés de l'analyse proviennent en revanche de la perméabilité entre le sens intentionnel de *aller + infinitif* non grammaticalisé et le sens prospectif. Se situant au croisement des études traductologiques et didactiques l'article de **Branko Rakić**, *De l'importance de la phase préparatoire dans l'enseignement de l'interprétation consécutive*, aborde le sujet de l'enseignement de l'interprétation consécutive, et plus particulièrement celui de la phase préparatoire à la prise de parole. L'auteur essaie de démontrer pourquoi cette phase est un des pas les plus importants dans le processus de l'acquisition des techniques indispensables à un interprète à la hauteur de sa tâche. À partir des principes de base de la théorie interprétative, une des approches théoriques de l'enseignement de l'interprétation les plus reconnues, établie par des auteurs, qui, eux-mêmes,

ont été interprètes, à partir de leurs expériences, ainsi qu'à partir de ses propres expériences d'interprète, de traducteur et de professeur d'interprétation, l'auteur tâche de proposer un des modèles de travail possibles pouvant servir de point de départ dans l'enseignement de l'interprétation. Toujours dans une optique traductologique, **Donatien Lebastard** et **Aleksandar Stefanovic** font remarquer, dans l'article final du volet linguistique, intitulé *La formation des officiers de l'armée de terre en France, au Royaume-Uni et aux États-Unis. Approche comparative et traductologique*, que les différences des systèmes de formation hiérarchique au sein de l'armée de terre dans trois pays différents (France, Royaume-Uni et États-Unis) sont à l'origine des non-correspondences terminologiques entre le français et les anglais américain et/ou britannique, posant des problèmes pour les traducteurs. La valeur particulière de leur article réside dans le fait que les auteurs y proposent, sous forme synthétique, des équivalences traductionnelles concrètes concernant la formation des officiers.

Le volet didactique du présent volume comporte sept contributions portant sur des thèmes aussi divers que variés en didactique des langues étrangères, à savoir l'enseignement et la mobilité universitaires, le Français sur objectif universitaire, la médiation, l'interlangue, la motivation par la lecture en classe de Français langue étrangère, l'acquisition de la langue maternelle. Les contributions de **Ana Vujović** (*Le Français sur objectifs universitaires pour les professeurs des écoles*) et de **Jelena Brajović** (*Interactions et Français sur Objectif Universitaire (FOU)*) témoignent du souci de faciliter la mobilité universitaire des étudiants serbes, futurs professeurs des écoles ou enseignants du FLE (et du FOU). Après avoir détecté les besoins concrets de ses étudiants, Ana Vujović propose des contenus possibles du programme du FOU pour les professeurs des écoles, ainsi que les supports, les compétences travaillées et les activités, tandis que Jelena Brajović se focalise sur l'interactivité dans les activités de production magistrale et les interactions entre les diverses disciplines impliquées dans le processus d'enseignement/apprentissage du français (sur objectif universitaire). Ceci après avoir fait l'inventaire des interactions possibles d'un enseignant de FOU, d'abord interhumaines, puis avec des discours spécialisés. Les articles de **Ljiljana Đurić** (*L'évolution de la notion de médiation linguistique et (inter) culturelle : quelles implications pour l'enseignement du FLE en Serbie ?*) et de **Halina Chmiel-Bożek** (*La traduction dans la didactique ou la didactique de la traduction – quelques réflexions sur les programmes universitaires en Pologne*) traitent d'un thème devenu très actuel après la parution du *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* en 2018 : la médiation dans l'enseignement du FLE et l'analyse des programmes – au niveau pré-universitaire en Serbie et universitaire en Pologne. La première auteure, Ljiljana Đurić, constate la présence constante de la médiation dans les programmes scolaires en Serbie depuis un peu plus d'une décennie, portant quand même la marque de la culture éducative du

pays dans lequel domine une vision monolingue de l'apprentissage des langues. La contribution de Halina Chmiel-Bożek porte, elle, sur la place de la médiation/traduction dans l'enseignement du français en Pologne. L'article *Analyse de l'interrogation totale directe dans l'interlangue des apprenants serbophones de FLE* de **Nataša Radusin-Bardić** aborde le statut de l'interrogation totale directe dans l'interlangue des apprenants serbophones de FLE. L'auteure en vient à confirmer son hypothèse sur le transfert positif ou négatif et à conclure qu'il faudra veiller à éviter une éventuelle fossilisation de la forme interrogative avec la formule *est-ce que* au détriment du recours à l'intonation ascendante. Le dernier article abordant la problématique du FLE est celui de **Vesna Simović**, intitulé *Lire en classe de FLE : comment motiver les apprenants ?* L'auteure y présente un projet de lecture de la nouvelle contemporaine, réalisé par un groupe d'étudiants de niveau B1 et fondé sur le modèle de la dynamique motivationnelle de l'apprenant conçu par Rolland Viau. Dans ce projet, l'accent est mis sur la conception des activités d'apprentissage, qui est un des facteurs les plus importants ayant un certain impact sur la motivation de l'apprenant. Finalement, dans l'article *L'acquisition de la langue maternelle : une entreprise à la fois syntaxique et sémantique. Perspective comparative : croate, français* **Claire Martinot** et **Tomislava Bošnjak-Botica** émettent l'hypothèse que l'acquisition de la langue maternelle des enfants français et croates est comparable au niveau sémantique mais différente au niveau syntaxique. La plus grande originalité de leur recherche est d'ordre méthodologique. En effet, l'analyse des énoncés enfantins aboutit à une explication nouvelle des phénomènes d'acquisition du langage.

* * *

Le volet littéraire du colloque, prenant pour thème les *Interactions disciplinaires dans les études littéraires*, a invité les participants à explorer les croisements disciplinaires au sein et autour des études littéraires. Suite aux évolutions divergentes, parfois déroutantes, que connaît au IIIe millénaire l'institution littéraire dans son ensemble, et le système littéraire francophone en particulier, des approches interdisciplinaires s'imposent dans la recherche académique : histoire, sociologie, anthropologie, ethnographie, philosophie, sciences cognitives, psychologie, psychanalyse, politologie, études culturelles, études de genre, études postcoloniales, humanités numériques, sciences naturelles prêtent leurs concepts et associent leurs outils à ceux élaborés pour l'analyse des faits littéraires. D'une autre part, dans les études universitaires on cherche également à décloisonner cursus linguistiques et cursus littéraires, pour les rapprocher et les ouvrir vers d'autres sciences humaines et sociales. Dans le domaine des littératures et cultures de langue française le colloque souhaitait approfondir quatre axes : a) le concours de disciplines littéraires et linguistiques ; b) la relation entre littérature

et sciences ; c) les enjeux de l'interartialité et l'intermédialité de la création littéraire contemporaine pour les discours herméneutiques ; d) un état des lieux sur l'interdisciplinarité des études littéraires en Europe centrale et de l'Est.

Ainsi, le volet littéraire de ce volume réunit quatorze contributions de chercheurs de France, Roumanie, République tchèque, Algérie et Serbie, regroupées autour de plusieurs thèmes : Littérature et savoir - littérature et philosophie ; Etudes françaises hier et aujourd'hui ; Intergénéricité, interartialité, intermédialité ; Métissages subversifs.

En ouverture, pour analyser le rapport entre « Discours anthropologique et littérature », **Philippe Daros** trace l'histoire des relations entre littérature et sciences humaines et en précise les enjeux. La littérature, qui s'est toujours intéressée à la question du sujet et à l'étude de l'homme dans sa relation au monde, se voit « à partir du développement intense des sciences positives […] dépossédée de son objet ». Alors, explique l'auteur, elle s'empare « de la marge, des lieux-limites » où le savoir des sciences humaines « devient inopérant », et s'attribue la fonction d'une « conscience adversative, différenciatrice, par rapport aux prétentions objectivantes des autres savoirs ». Philippe Daros explore cette fonction d'espace adversatif en évoquant le romantisme, surtout allemand, avec son esthétique littéraire du Mal, l'œuvre de Kafka, qui problématise la « perte du sens du geste » (objet à la fois de représentation littéraire et d'étude anthropologique), ou encore la littérature « expérimentale » française de l'après la Seconde Guerre mondiale, dont il propose une relecture anthropologique. L'auteur traite ensuite de la relation entre littérature et anthropologie en début de ce millénaire ; en s'inspirant des ouvrages de philosophie ou de critique littéraire (notamment de G. Agamben, G. Simondon, M. Macé et D. Rabaté), il insiste sur le « retour de la fiction », la récurrente « disparition du personnage » ou encore la volonté marquée de rendre compte, de manière documentaire, des « formes de vie ». Les fictions contemporaines, affirme-t-il, par « un geste profondément politique » s'attachent à dénoncer « l'imposition d'une vie nue, en mettant en évidence la façon dont nos vies se débattent pour essayer de se constituer comme valeur ».

Dans son article « Poésie et science » **Jelena Novaković** part des réflexions antiques sur le rapport entre les deux, pour en arriver à la conceptualisation de la « poésie scientifique » effectuée par René Ghil au début du XX^e^ siècle. Elaborée à partir de postulats de physiciens et de penseurs évolutionnistes, censée exprimer la relation de l'homme à l'univers d'un point de vue scientifique, cette théorie trouvera un écho chez des historiens littéraires au cours du siècle, mais également auprès des poètes. Selon Ghil lui-même, la poésie scientifique était déjà illustrée par Verhaeren ou Brioussov ; par la suite, rappelle l'auteure, plusieurs poètes serbes se sont adonnés à une poésie cosmique, tels Sibe Miličić et Stanislav Vinaver, puis Miroljub Todorović (fondateur et théoricien du mouvement signaliste yougoslave dans les années 1960, qui exige une poésie scientifique en

phase avec notre civilisation technologique et électronique). Du côté français, ce sont les surréalistes – Breton et Aragon – qui réagissent tant bien que mal à l'appel de Ghil, louant plutôt sa musicalité que son ambition « pseudo-scientifique » ; cependant, J. Novaković montre qu'une démarche quasi-scientifique sous-tend l'entreprise surréaliste, puis celle des « dissidents « Queneau et Ponge. Pour cerner la vocation scientifique dans la poésie contemporaine, l'article se clôt sur l'œuvre poétique et théorique de l'astrophysicien et poète Jean-Pierre Luminet et celle de Dany Thériault, physicien nucléaire et médical. Il en ressort que la poésie scientifique « prend des thèmes dans les connaissances scientifiques, [...] non pour les décrire ou les glorifier [...] mais pour « rêver » la science, c'est-à-dire pour exprimer une vision personnelle et originale d'un monde marqué par l'essor de la science moderne ».

Pour éclairer le cours qu'a pris la critique littéraire contemporaine, **Patrick Marot** dans son article « Deux modèles métaphysiques de la théorie littéraire » part du moment charnière – fin du XVIII^e^ et début du XIX^e^ siècle – où la métaphysique classique bascule sous l'effet de l'idéalisme allemand, et où le cercle des romantiques d'Iéna pose un nouveau rapport entre le sujet et l'Absolu, la nature et la liberté. L'auteur insiste sur la conscience romantique du divorce entre le langage poétique et le sens du monde, divorce qui confère néanmoins une nouvelle liberté à l'imagination créatrice. Dans cette optique la théorie littéraire devient une recherche portant sur les « conditions de possibilité et les modalités d'une expression du sens » par le medium littéraire, indissociable désormais aussi bien des préoccupations métaphysiques que des enquêtes philologiques sur l'origine et le fonctionnement des langues, qui font jour au XVIII^e^ siècle. Partant des analyses heideggériennes sur l' « onto-théologie » et le « théologico-politique », sur la trace également du philosophe Pierre Caye qui examine lui aussi, plus récemment, le « système » comme une articulation de trois instances - l'homme, le monde et l'être, l'auteur revient sur la contribution de l'herméneutique gadamérienne à la compréhension des œuvres littéraires, sur celle de Starobinski, Curtius, Jauss, Blanchot, Barthes, Derrida et tant d'autres, pour mettre en évidence la profonde et complexe dualité des approches métaphysiques et anti-métaphysiques du littéraire, laquelle continue à polariser le champ de la théorie littéraire encore aujourd'hui.

Suivent des contributions qui interrogent et contextualisent l'évolution globale des études françaises, ou dans un cadre national. L'article « Mutations dans les philologies : temps, espace et causalité » de **Petr Kyloušek** s'intéresse à l'évolution des études philologiques romanes – dont les études françaises et francophones - au cours du XX^e^ siècle et au début du XXI^e^, en tant que tributaire et symptôme d'une transformation plus générale de la démarche noétique caractéristique de notre époque. En effet, les études romanes ne sont plus perçues comme une discipline unie issue de l'ancêtre commun – le latin, et tendant à une

appréhension diachronique des phénomènes, mais comme des disciplines à part, inspirées en outre par un volontarisme linguistique et culturel, aussi bien que par un imaginaire spatial et rhizomatique (la métaphore cognitive dominante étant à présent celle du champ, du parcours, de la réalité liquide, processuelle). Si la philologie s'est constituée à l'époque des cultures nationales et dans un cadre philosophique et scientifique essentialiste (dont l'auteur rappelle les contours), celui-ci a été progressivement contesté et brisé au XX^e^ siècle. Avec le tournant phénoménologique, la synchronie et la spatialisation ont relayé la recherche centrée sur l'évolution historique des phénomènes, tandis que la dynamique processuelle a remplacé le modèle causal. L'auteur démontre ce mouvement noétique aussi bien en linguistique que dans les recherches littéraires et culturelles en se référant aux plus grands noms de ces disciplines, pour s'interroger ensuite sur d'autres facteurs (notamment politiques) qui jouent contre l'ancienne unité de la culture française/francophone et, partant, des études françaises et francophones.

Ayant tracé les grandes lignes qui déterminent à l'heure actuelle le champ d'études littéraires (parmi lesquelles l'orientation vers les enjeux hors-littéraires ou l'incontournable dynamique transnationale), **Alexandru Matei** affirme, dans son article « Les „études françaises" et la question de l'universel : pour une approche anthropologique de la littérature », que la valeur des études littéraires est à chercher dans l'universel, mais un universel que les études françaises, sous la double contrainte du « relativisme épistémologique » et de la « «désaffection du français langue étrangère », doivent désormais repenser. Pour répondre à la question « Au nom de quel universel faire des « études françaises » ? », il évoque la « querelle des universels » qui oppose les critères esthétique et moral ainsi que les principes qui la sous-tendent, et explore ensuite la généalogie de l'universel, perçu comme singularité ou comme construction. Il se penche finalement sur l'éco-critique en tant qu'approche littéraire, pour analyser les différences entre le discours écocritique en France et aux États-Unis, ce qui l'amène à insister sur la nécessité d'une comparaison entre perspectives, qui devient un élément nécessaire du discours critique.

Une remontée dans le temps, utile pour mieux comprendre l'état présent de la discipline, est offerte par **Dragos Jipa** dans son article « La littérature française comme discipline académique dans la Roumanie de l'entre-deux-guerres. Le cas de Charles Drouhet ». L'auteur présente de manière détaillée le parcours académique et l'activité pédagogique de Charles Drouhet, professeur de littérature française à l'Université de Bucarest au cours des troisième et quatrième décennies du siècle dernier, dans un double objectif : primo, montrer comment l'enseignement de la littérature française tant à l'université qu'au lycée (le professeur Drouet étant l'auteur de plusieurs manuels de littérature française destinés aux lycéens) visait non seulement à faire adopter aux élèves les notions essentielles de la théorie et de l'histoire littéraires, mais encore à développer leur

« sens pratique » ; secundo, souligner qu'en Roumanie l'enseignement des lettres françaises au lycée entre les deux guerres s'inscrivait dans la stratégie étatique de « former le futur citoyen roumain par la littérature française » et de « consolider » la nation en présentant aux élèves le regard que la France, capitale culturelle de l'époque, portait sur leur pays. De surcroît, en commentant les enjeux auxquels la discipline fait face dans la Roumanie contemporaine, l'auteur conclut que les enseignants de littérature française marchent dans les pas de Drouet en privilégiant l'approche historique par époques et l'explication de texte comme exercice pour les étudiants roumains, sans perdre complètement de vue leurs besoins et horizons culturels spécifiques.

Plusieurs contributions relisent l'œuvre d'un écrivain donné à la lumière novatrice de la philosophie ou théorie littéraire récente. Ainsi, **Dimitri Garncarzyk**, dans son article « La poésie lyrique a-t-elle une valeur épistémique ? Esquisse d'une lecture croisée de Charles Batteux et Jacques Bouveresse », propose une actualisation intéressante des positions poétiques de Charles Batteux à la lumière des observations philosophico-littéraires de Jacques Bouveresse. Si ces deux intellectuels adoptent des visions du monde et idéologies opposées, ils font pourtant preuve, observe l'auteur, d'une affinité quasi surprenante sur le plan de l'éthos philosophique. Cette affinité permet à D. Garncarzyk de proposer une lecture croisée de leurs œuvres, se servant de la méthode de la reconstruction rationnelle pour souligner que là où J. Bouveresse laisse le lecteur sur sa faim car sa *Connaissance de l'écrivain* se limite au genre romanesque, les considérations de Ch. Batteux, enrichies dans cet article par le vocabulaire contemporain de ce premier, viennent apporter un « complément » grâce à la place qu'il accorde à la poésie lyrique : les deux insistent, conclut l'auteur, sur une esthétique, « non kantienne, mais cognitive et rationaliste » . En démontrant de quelles manières les écrits des deux penseurs, séparés par presque trois siècles d'intervalle, se complètent autour de la question de la valeur épistémique de la littérature, l'article représente une contribution à l'archéologie du rationalisme français.

L'article « *Le Labyrinthe du monde* de Marguerite Yourcenar comme texte performatif » de **Nađa Đurić** s'appuie sur les théories des actes de langage de J. L. Austin et J. R. Searle, ainsi que sur leur application en théorie littéraire (fournissant une synthèse subtile des positions de G. Genette, J. Derrida, Sh. Felman, J. Butler, R. Ohmann et autres), afin de relever les aspects performatifs de la trilogie familiale de M. Yourcenar. Selon l'auteure, la désignation générique définissant les trois volumes en termes de « chroniques familiales et partiellement autobiographiques » n'est pas suffisante pour élucider la spécificité de l'intention et démarche yourcenariennes ; c'est pourquoi elle vise à démontrer que ce texte hybride, mêlant fiction et réalité, peut mieux s'expliquer en introduisant la notion de la performativité dans l'acte interprétatif : tout en décrivant le monde, Yourcenar cherche à en *créer* un où elle s'identifierait avec la mère de son choix et se

forgerait un passé et une identité de fille et écrivaine voulus. Pour ce faire, elle recourt surtout, souligne N. Đurić, à la modification du statut des personnages n'ayant par appartenu à la famille afin de leur assigner « un rôle symbolique important » ou bien « les traiter comme supports de la projection de son identité ».

**Lou Mourlan**, dans son article intitulé « Humanisme et littérature d'après-guerre : la crise de la nature humaine dans les romans de Vercors », insiste sur l'imbrication entre littérature et philosophie dans l'œuvre de Vercors, pour interpréter ses romans à travers le prisme de la crise de l'humanisme dans la littérature d'après-guerre. Les romans du corpus questionnent justement la notion de nature humaine : dans le diptyque formé par *Les Armes de la nuit* et *La Puissance du jour*, c'est l'expérience des camps qui entraîne la perte de la « qualité de l'homme » ; dans *Les Animaux dénaturés*, la découverte des tropis, espèce entre le singe et l'homme, nécessite une nouvelle définition de l'humain. L'auteure explique que Vercors, trouvant les définitions scientifique, biologique ou anthropologique de l'homme insatisfaisantes, se tourne vers une définition métaphysique voyant en l'homme un être rebelle qui interroge la nature ; pourtant, puisque l'homme se définit aussi par sa liberté, il peut se soustraire à son instinct de rébellion et se soumettre à la nature, en quel cas il perd sa nature humaine. Devenir humain est alors perçu comme « un processus volontaire, à l'échelle de l'humanité ». La foi en la rédemption possible des hommes inhumains, affirme l'auteure, est une preuve de l'humanisme de Vercors.

Affirmant un parallèle entre les poètes et compositeurs du dernier XIX^e^ siècle et ceux du XX^e^ finissant, basé sur leur force respective de rénovation, expérimentation et subversion face à la méfiance des milieux académiques, **Eva Voldřichová Beránková** se consacre à l'analyse des points communs entre Virginie Despentes et Michel Houellebecq dans l'article intitulé « No futur forever. L'interartialité et l'intermédialité post-punk dans le roman français contemporain ». Ces deux écrivains, à la fois musiciens, cinéastes et performeurs de l'ère post-punk, cultivent l'interartialite qui caractérise leur subculture d'origine ; le goût de la provocation et du scandale s'allie au mélange de médias et de genres, de références culturelles les plus variées. Parmi leurs points communs, l'auteure cite encore leur succès international dû à une écriture du concret, le fait de dénoncer le libéralisme au profit de groupes marginalisés, et le traitement des sujets d'actualité tels « le clonage humain, les désordres climatiques, la pollution nucléaire, la migration massive, la crise du logement, la violence entre les sexes » etc.

Dans son article « L'Age classique français dans les périodisations littéraires », **Nermin Vučelj** analyse comment l'âge classique est considéré dans l'histoire et la théorie littéraires depuis la fin du XIX^e^ siècle, tout au long du XX^e^ siècle, jusqu'au début du XXI^e^ siècle. S'intéressant à des périodisations et classifications proposées par différents auteurs français, soviétiques et yougoslaves (il se réfère notamment à G. Lanson, aux collections Bédier–Hazard, Castex–Surer,

Lagarde–Michard, à Adam, Clarac, Pomeau, Ehrard, Horville, J. Rohou, A. Génetiot, Darmon-Delon, Zékian et Viala, ainsi qu'à S. Vitanović), l'auteur essaie de répondre à deux questions polémiques concernant le problème de l'appellation du XVII^e^ siècle littéraire (à savoir le baroque ou le classicisme) et l'encadrement de l'âge classique français (à savoir les frontières entre classicisme et âge classique).

Dans l'article intitulé « *Le Voyage du monde de Descartes* de Gabriel Daniel : étude d'une philosophique-fiction à vocation scientifique » **Matthieu Lesueur** se donne pour tâche d'analyser les moyens dont se sert ce fervent jésuite, écrivant à la charnière entre les XVII^e^ et XVIII^e^ siècles, tant sur le plan esthétique que rhétorique, pour battre en brèche les fondements de la philosophie cartésienne (en s'attaquant particulièrement au système physique des tourbillons astronomiques, à la théorie des animaux machines et au *cogito*). Dans une époque où les limites entre disciplines demeurent opaques, Gabriel Daniel dans son « œuvre hybride entre philosophie et littérature » recourt à la vulgarisation des connaissances, mêlant sciences naturelles, théologie et réflexions sur la nature de l'homme dans le dessein de plaire et instruire tout en biaisant « l'honnêteté de transmission du savoir » pour donner raison à l'aristotélisme contre la philosophie jugée pragmatique de Descartes et ses successeurs, tel Fontenelle.

Que la portée subversive de la littérature-monde en français se renouvelle face aux discours idéologiques dominants quelle que soit leur provenance, démontrent les deux dernières contributions littéraires du volume. L'article « Un regard autre sur l'histoire de l'Afrique dans *La saison de l'ombre* de Leonora Miano » de **Vesna Cakeljić**, contextualise l'œuvre de cette écrivaine française d'origine camerounaise dans l'histoire de la pensée et de la littérature postcoloniale. Partant du constat que la traite négrière transatlantique n'a pas donné lieu à des récits de fiction pendant assez longtemps (contrairement à la dénonciation des pratiques coloniales ou à la représentation idyllique de l'Afrique précoloniale), l'auteure évoque d'abord les premiers romans de la littérature subsaharienne à avoir traité des pratiques esclavagistes (ceux de Yambo Ouologuem et de Ahmadou Kourouma, qui ont mis en avant la part de responsabilité des Africains pour leur propre histoire tragique et l'existence de l'esclavage avant l'arrivée des blancs sur le continent). Ensuite elle analyse les positions de deux romanciers de la quatrième génération d'écrivains noirs - Alain Mabanckou et Léonora Miano. Le refus de la victimisation comme seul pilier identitaire pour les peuples africains, leur devoir de mémoire à l'égard de la traite, un retour contestataire sur l'histoire précoloniale et la volonté de voir émerger une nouvelle conscience diasporique structurent le « polar historique » de Miano, façonnant sa narration polyphonique.

L'article « Intergénérécité et Histoire dans les textes d'Assia Djebar » de **Mohamed Boudjadja** revient sur le mélange des genres dans les textes de cette écrivaine pour mettre en évidence son refus des frontières intergénériques tradi-

tionnelles aussi bien que le nouveau sens que prend l'Histoire grâce à ces procédés. L'insertion dans le récit fictionnel de témoignages, de documents historiques et de segments autobiographiques présente pour l'auteur un gage du potentiel d'innovation dont fait preuve le roman francophone contemporain.

Ces contributions témoignent en outre d'une parente de préoccupations et conclusions qu'expriment les protagonistes des études françaises et francophones dans la région d'Europe centrale et orientale, en France et dans le monde, et favorisent la complémentarité de leurs optiques respectives.

* * *

Nous souhaiterions remercier toutes les auteures et tous les auteurs pour leurs précieuses contributions à ce volume, que nous espérons être utile pour les futurs échanges.

*Le Comité de rédaction*

# Interactions dans les Sciences du Langage

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch1

# Linguistique et science de la littérature

François Rastier
ER-TIM, Institut National des Langues Orientales, Paris*

La tradition grammaticale n'a pas cherché à décrire la littérature. Toutefois, depuis la formation de la linguistique voici deux siècles, science du langage et science de la littérature voisinent au sein des sciences de la culture. Cela a été occulté par les grammaires formelles et le cognitivisme orthodoxe. Développant la méthode comparatiste, le structuralisme a cependant permis un progrès théorique exploité par la sémiotique des cultures. Au-delà de la linguistique des textes, il reste à concevoir et à faire admettre une linguistique des œuvres (ou opératique). La linguistique et les études littéraires ont en effet beaucoup à apprendre de leurs interactions.
*Mots-clés :* linguistique comparée, littérature, structuralisme, grammaire, sémiosis, sémiotique des cultures.

## *1. Limites de la problématique logico-grammaticale*

À sa fondation intellectuelle par l'école d'Alexandrie, la grammaire était une discipline auxiliaire pour l'entreprise philologique de constitution de corpus littéraires et notamment, en premier lieu, du corpus homérique. Issu de cette « école », Denys le Thrace est reconnu comme l'auteur du premier traité de grammaire qui nous soit parvenu et où figurent les catégories fondamentales de notre tradition, notamment les parties du discours dont l'ordre et le nombre sont restés invariables, jusqu'à Chomsky inclus. À la fin de son traité, il indique que la plus belle partie de la grammaire est la critique des œuvres, critique tout à la fois philologique et esthétique.

Cette dimension restera hélas négligée dans la tradition scolaire qui s'ouvre alors, car la grammaire devient une discipline propédeutique, la première du *trivium*, enseignée aux jeunes enfants[1]. Les questions esthétiques n'étaient développées qu'à la fin du cycle d'études, avec la classe de rhétorique. Il ne s'agissait plus

* frastier@gmail.com

[1] L'iconographie les montre à l'occasion menacés des verges, voire fessés publiquement, comme c'est le cas dans l'église Saint Augustin de San Giminiano. Souvent, la grammaire est figurée comme une institutrice rébarbative et fouettarde.

d'apprendre des règles valables partout, pour former les phrases correctes d'un langage ordinaire que l'on nommait le « langage pédestre » (*sermo pedestris*), mais au contraire de déceler et caractériser des œuvres singulières témoignant d'un exemplaire « langage ailé » (*sermo alatus*).

En somme, jusqu'à la formation de la linguistique, les réflexions sur le langage (au-delà même de l'Occident) se sont divisées en trois parties : la grammaire, scolaire et centrée sur une langue de culture et/ou religieuse : sanscrit, arabe coranique, grec classique homérique, latin ; une logique philosophique, dont témoignent notamment les grands traités scolastiques sur le langage et l'esprit ; une herméneutique littéraire ou religieuse à fonction éducative, voire édifiante, depuis les interprétations stoïciennes d'Homère.

Appuyés sur une critique de l'ontologie, les théories rhétoriques d'humanistes comme Lorenzo Valla, Luis Vivès, Érasme, Giordano Bruno auraient permis un changement radical de problématique. Ils ont donc été marginalisés par la tradition universitaire, qui admettait mal la critique radicale de la conception logique du langage partagée par les grammairiens et les dialecticiens.

Traditionnellement dominante dans les sciences du langage, la problématique logico-grammaticale persiste à entraver la compréhension des rapports entre linguistique et littérature. La grammaire a toujours privilégié les règles et s'est identifiée avec leur recherche, leur formulation et leur articulation, jusqu'à postuler qu'il existe un seul système de la langue. Une approche polysystématique semble préférable : les régularités observées dans certains domaines de structuration, comme la syllabe ou le syntagme, ne font pas système, car nous avons affaire à différentes échelles et degrés d'organisation (l'auteur, 1987 : ch. 3). Quelles que soient les politiques d'optimisation, les interactions entre systèmes locaux déterminent en partie pour les conditions internes de leur évolution, les déterminations externes venant d'autres institutions sociales que la langue.

En outre, la grammaire vise pour ainsi dire au sans-faute : toute phrase française se doit d'obéir à ses règles et cette docilité lui permet d'être reconnue comme telle, faute de quoi elle serait exclue comme agrammaticale. Souvent même, comme on l'a vu avec Chomsky, Saumjan ou Montague, les grammaires se voudraient universelles, exprimant les règles de l'esprit humain, comme l'autorise la facile syllepse entre le *logos* comme enchaînement rationnel, dont dérive le nom même de la *logique*, et le *logos* comme discours ou chaîne linguistique. Les stoïciens ont bien certes distingué le discours interne, celui de la rationalité (*logos endiathétos*) et le discours externe (*logos prophorikos*) ; mais les deux acceptions renvoient l'une à l'autre, si bien que le préfixe *–logie* désigne encore un discours de connaissance (météorologie, pharmacologie, etc.).

Pour formuler des règles, la grammaire privilégie les formes d'organisation les plus récurrentes et dont la distribution est uniforme, bref celles qui

constituent le « fond » de l'organisation structurelle du matériau linguistique. En revanche, les formes complexes, qui se profilent sur ce fond morphosyntaxique, lui échappent par leur complexité même, car elles ne sont saisissables par aucune de ses catégories, ni même peut-être par une pensée simplement catégorisante : n'étant pas discrètes, elles échappent à l'apodictique de ce que Jean-Claude Milner nommait le « différentiel syntaxique », bref à l'opposition entre grammatical et agrammatical.

On ne saurait cependant en tenir rigueur à la grammaire, car elle assume ces limites et la description des formes textuelles et de leurs évolutions n'est pas son objectif. En revanche, la linguistique des textes et les études littéraires partagent l'objectif, au sein de corpus définis, de différencier les textes entre eux, et, au sein des textes, de caractériser les formes sémantiques et expressives, en décrivant leur évolution.

## *2. Formation de la linguistique et édification des sciences de la culture*

Avant la formation de la linguistique, les grammairiens ne dédaignaient pas les remarques sur les œuvres littéraires et recommandaient les bons auteurs ; pour leur part, les écrivains étaient tous formés aux langues anciennes, si bien que la connaissance des langues et celle des œuvres allaient de pair au sein des Lettres.

Ces relations se développèrent à une toute autre échelle avec les Lumières et la formation des sciences de la culture à la fin du XVIII$^{e}$ siècle, lors de la création de la linguistique comparée et de la littérature comparée. Linguistes et philologues s'attachaient à établir des corpus écrits, notamment littéraires, comme celui des troubadours, reconstitué et édité par les romanistes allemands, les frères Schlegel en premier lieu.

La linguistique dépassait dès lors les vertueuses simplifications didactiques de la grammaire scolaire. Alors que la grammaire s'était développée pendant vingt siècles, la linguistique comparée renouvela le statut des réflexions sur le langage et les langues. La grammaire s'étendit à la grammaire comparée. La littérature ne se limita plus à proposer les exemples des bons auteurs et c'est une science de la littérature qui s'ébauche avec la littérature comparée. Linguistique comparée et littérature comparée voisinent au sein du continent nouveau qui se constitue avec l'édification des sciences de la culture, projet que l'on doit pour l'essentiel aux Lumières. L'étude des langues peut devenir une discipline noblement auxiliaire de l'étude des textes, œuvres littéraires comprises. Jusqu'à Saussure et au-delà, les études de langue et de littérature iront de pair, tant pour la constitution que pour l'interprétation des corpus. En outre, la linguistique his-

torique et la littérature comparée ont su partager les exigences qu'impose leur méthodologie critique.

Cette situation nouvelle a cependant été occultée de diverses manières, tantôt par une conception mystique du langage, tantôt par une réduction de la linguistique à la grammaire. La mystique romantique du langage, qui doit beaucoup aux spéculations théosophiques d'auteurs comme Jacob Böhme, a accrédité l'idée que la littérature, et surtout la poésie, était une langue transcendante, écho du langage divin. Cette croyance, que l'on trouve de Hölderlin à Novalis, s'est perpétuée dans le romantisme tardif, dans certains cercles de poétique russe comme dans l'idéalisme de Croce qui inspire pour une part Coseriu, voire dans les dernières œuvres de Meschonnic, traversées par un souffle biblique. Pour Heidegger, la poésie témoigne des dieux disparus et c'est par elle que se révèle leur langage — qui se résume en fait à la langue allemande archaïque, purifiée et idéalisée. Ainsi, le romantisme tardif dont nous sommes encore tributaires a pu opposer les sciences et les arts, en minimisant le projet de connaissance des premières et en privilégiant les effusions sentimentales de l'*Einfühlung* littéraire, aujourd'hui prolongées dans certaines esthétiques de la réception. Dans le domaine des études littéraires, le courant déconstructeur a voulu récuser toute approche scientifique, voire simplement objectivante.

Un autre malentendu entre linguistique et études littéraires a voulu réduire la linguistique à la grammaire, comme on le fait trop souvent. Ainsi depuis plus d'un demi-siècle, les grammaires universelles et la linguistique cognitive ont rompu tout lien avec les corpus littéraires. Avec des formalismes nouveaux, elles ont repris les principes des grammaires générales qui précédaient la formation de la linguistique (voir Chomsky, *Cartesian Linguistics*, 1966). Les langues ne sont plus l'objet de la linguistique, c'est la grammaire (cf. Chomsky, 1984). Les textes, et *a fortiori* la littérature, disparaissent des préoccupations des linguistes comme de l'objet même de la linguistique. Avec les grammaires universelles contemporaines, le rejet des exemples littéraires s'est accru, au profit d'exemples aussi prosaïques que forgés. De plus, comme la grammaire, la philosophie du langage s'en est tenue au langage « pédestre » des scolastiques, jusqu'à Austin qui jugeait la poésie « pas très sérieuse » ou Strawson qui rejetait les poèmes homériques comme « oiseux » (*spurious*). Ainsi, la prévalence de la grammaire sur toutes les autres disciplines traitant des langues a conduit à la séparation entre linguistique et philologie[2] voire à la disparition de cette dernière (c'est le cas en France où les formations de linguistique et de philologie ont disparu).

Comme la linguistique comparée travaille sur des corpus, elle conserve un lien avec la philologie qui les établit, lien si nécessaire que l'on a constitué récem-

[2] Déjà, selon Raoul de La Grasserie, la philologie étudie la langue littéraire et la linguistique les langues (cf. *De la classification objective et subjective des arts, des sciences et des lettres*, Paris, Alcan, 1893).

ment une philologie numérique. Pour la linguistique comparée, la séparation de fait entre linguistique et littérature n'a rien de nécessaire ni d'irréversible. Louis Havet déclarait par exemple en 1922 : « En fait les lettres (sous l'aspect, il est vrai, qui est le moins familier au vulgaire), sont matière à science au sens propre. Ce qui définit la science, c'est la logique, c'est la méthode ; ce n'est pas l'objet » (1922 : p. 4).

Le structuralisme saussurien est une autoréflexion de la linguistique historique et comparée. Les différents foyers structuralistes (Moscou, Leningrad, Prague, Copenhague, Paris) ont toujours privilégié les textes. C'est l'usage constant dans tous les cercles structuralistes, des formalistes russes (issus du cercle de poétique de Moscou), au cercle de Prague (cf. Mukarovsky). Tous les grands linguistes travaillent sur des textes littéraires, de Saussure sur les *Nibelungen* et les poèmes homériques notamment, jusqu'à Jakobson sur un cycle épique russe.

Parallèlement, Cassirer part des sciences de la culture pour proposer une définition morphologique de la structure et, après étude de la linguistique historique et comparative (au tome premier de la *Philosophie des formes symboliques*), en vient à une théorie des formes symboliques (institutions comme le langage ou l'art ou le droit) qui rencontre la sémiologie générale de Saussure.

Ainsi, depuis l'entre-deux-guerres, maintes études linguistiques de premier plan ont pris pour objet la littérature, tout comme dans les années 1950-1970 les études se réclamant du structuralisme. À présent, la linguistique de corpus et les humanités numériques renouent des liens avec la philologie comme avec l'herméneutique matérielle.

La linguistique ne postule aucune exceptionnalité de la littérature, mais reconnaît une diversité qu'elle prend pour objet. Chaque discours définit de fait ses normes et les règles de la langue sont simplement des normes transdiscursives. Il serait donc illusoire de définir la littérature comme un écart par rapport à un langage ordinaire — qui à mes yeux du moins n'est pas moins mystérieux qu'elle. Le langage ordinaire se divise aussi en paliers normatifs, en genres et en discours : la science comme la littérature ont aussi leur « langage ordinaire », jargon infesté de stéréotypes, celui de la science normale et des *best-sellers* pour salle de transit.

Les différences entre discours et entre textes engagent à mieux préciser le rapport entre la règle et l'exception, en le reconduisant à la dualité saussurienne entre langue et parole. La règle se résume une régularité fréquente dans les usages de la langue à un moment historique donné : c'est une norme dominante. Comme elle ne s'applique jamais en tout lieu, l'exception décèle la norme, sans pourtant l'invalider, et elle ne la confirme qu'*a contrario*, tout en contribuant à son évolution.

Le langage littéraire ne transgresse les règles que d'un point de vue grammatical normatif. Du point de vue englobant de la linguistique descriptive, il n'est

qu'un usage qui définit un discours et son élaboration continue n'a rien d'une transgression, quoiqu'ait prétendu certain satanisme post-romantique. Tout usage de la langue la modifie en effet potentiellement.

Au demeurant, le discours scientifique ne transforme pas moins les habitudes, en instaurant ses normes ; mais par rapport à d'autres discours, religieux, juridique, scientifique, etc., la littérature a la caractéristique de jouer avec ses propres normes, à les problématiser en les variant de manière critique. C'est pourquoi l'on peut caractériser des styles d'auteur, qui seraient des normes paradoxalement « idiolectales », et même des styles d'œuvre qui témoignent de projets artistiques singuliers. L'écrivain crée ainsi sa langue, ou plutôt concrétise à chaque œuvre un état possible de la langue. Édouard Glissant se fixait par exemple ces tâches : « établir la liste de tant de mots en nous dont le sens nous échappe, ou plus loin fixer la syntaxe de ce que nous balbutions » (cf. 1975 : p. 231).

En réfléchissant de manière critique l'usage de la langue, la création dans les arts du langage précède, avec de tout autres moyens et objectifs, la réflexion critique qui préside à la description scientifique. Mais reconnaître cela n'est pas plaider pour une connaissance poétique ou, pire encore, pour une poétisation de la science.

## *3. Étude des œuvres et éléments* d'opératique

*Révision.* — En retour s'impose une révision, voire une refondation de la grammaire : non plus sur des catégories (au demeurant ethnocentriques) comme les « parties du discours » ou *parts of speech* partout invoquées dans les traitements automatiques du langage et dans les ontologies comme le « Web sémantique », mais sur des unités fondamentales découvertes jadis par la linguistique, comme le morphème ou le phonème ; sans oublier l'essentiel : les formes sémantiques, comme les thèmes, ou expressives, comme les courbes intonatives. Les relations syntaxiques même doivent être redéfinies, comme l'a fait Louis Tesnière avec la théorie de la translation. Par exemple, la notion de rection devient problématique : le verbe n'est plus le « roi » de la phrase susceptible de la *régir* ; et que faire dans les langues sans opposition verbo-nominale ?

Tout mot, toute phrase est un fragment de texte et la linguistique de corpus permet à présent, non pas de valider les grammaires formelles, mais de déceler leur peu d'utilité. Ainsi, dans les traitements automatiques du langage, l'échec cuisant du chomskysme, fondé sur des formalismes déterministes et ignorant les concepts même de texte et de corpus – d'où la déclaration de Chomsky, dès 1999, que « la linguistique de corpus n'existe pas ». Pour répondre aux demandes sociales, des formalismes tout autres, probabilistes, non seulement fréquentistes, mais bayésiens, se sont imposés avec l'intelligence artificielle de tradition connexionniste.

*Genèses.* — La littérature et les arts du langage tirent parti du matériau linguistique pour innover sans cesse, créer des formes inouïes, qui souvent mettent en œuvre une pluralité sémiotique, comme le chant et la calligraphie pour la poésie.

La genèse continue des signes perpétue celle des langues. Comme l'homme n'a pas de langage inné, les langues sont nos œuvres et les arts du langage les perpétuent en les réélaborant. Les expressions formulaires, comme les expressions en quatre caractères du chinois, réfèrent à des œuvres antiques passées ainsi dans la langue. Les signes sont des fragments de textes, voire des passages d'œuvres ou des traces de mythes. Parmi tous ceux qui se créent chaque jour ne demeurent que ceux qui apparaissent dans des textes oraux ou écrits jugés mémorables.

En bref, les langues sont des œuvres à partir desquelles nous créons d'autres œuvres. La conscience de l'exemplarité des œuvres semble fort partagée : textes religieux, mythiques, poétiques, sont valorisés, mémorisés, transmis. De nos jours, la conception *opératique*[3] des langues a été négligée, en raison des spéculations néo-darwiniennes sur l'origine du langage, qui est un tout autre problème, faussé au demeurant.

Le « matériau » linguistique n'est pas neutre ni uniforme : c'est un champ saturé dans lequel l'artiste provoque, exploite et réfléchit des prises de forme[4]. En somme, la genèse des signes par la sémiosis particulière des textes poursuit et concrétise celle de la langue. Comme elle relève d'une praxéologie, cette dimension n'a pas été réfléchie par la tradition grammaticale et la rémanence des ontologies philosophiques en linguistique contemporaine n'a guère permis d'aller plus loin. La pragmatique s'est certes préoccupée de ce que l'on fait avec la langue, mais non de comment on la fait.

Avec des objectifs et des méthodes différents, l'art du langage et la science du langage élaborent des points de vue complémentaires, dont témoignent les emprunts réciproques des linguistes et des analystes et critiques de la littérature. Au-delà, les linguistes trouvent dans la littérature de nouveaux observables et une critique silencieuse de leurs schématisations trop simples : à eux de relever ce défi et de savoir apprendre auprès des œuvres.

Complémentairement, bien des écrivains, de Stéphane Mallarmé à Italo Calvino et Claude Simon témoignent d'une connaissance théorique qui se reflète dans leur pratique créatrice. Les traducteurs littéraires, tout à la fois linguistes et créateurs, concrétisent si bien cette complémentarité que la traductologie pourrait bien devenir un lieu de rencontre stratégique entre linguistique et littérature.

L'étude des œuvres littéraires doit remonter des textes vers leur élaboration : c'est là une tâche majeure de l'herméneutique matérielle ou philologique. Elle s'articule en deux moments.

[3] Je reprends en un autre sens ce néologisme de Rimbaud.

[4] Ne pouvant développer ici ce point, je me permets de renvoyer l'auteur, 2016b.

(i) D'une part, les œuvres éclairent les textes et l'on peut reconnaître que l'*opératique*, l'étude des œuvres, permet de discerner des opérations linguistiques non répertoriées. Sans prétendre que le langage dit quotidien n'est qu'une sécularisation du langage des dieux, du moins ses répétitions constantes évoquent-elles des ritualisations formulaires qui sous-tendent l'ordre social dans ses institutions différenciées.

(ii) D'autre part, les textes rendent compte de l'élaboration des unités inférieures, par répétition, figement, attrition, amuïssement. Un mot n'est pour ainsi dire qu'un fragment de mythe. Souligner cela n'est pas reprendre pour autant la thèse de Vico d'une origine poétique du langage : il n'a pas d'origine, car il est pris dans des évolutions, tant l'évolution darwinienne de notre espèce, qui a développé ses substrats anatomiques, que dans l'évolution lamarkienne de nos sociétés, qui détermine notre épigénèse et par là ce que l'on pourrait nommer la somatisation de la transmission sémiotique.

Il faut rappeler enfin, en opposition au principe frégéen de compositionalité, que l'on ne passe pas du simple au complexe ; dans les sciences de la culture, c'est la prise en considération de la complexité qui permet de déterminer les grandeurs et les traits pertinents.

## *4. Directions et agenda*

Si les études littéraires rompaient avec les recherches scientifiques sur les langues et les textes, cela les mettrait dans la situation peu enviable d'une musicologie sans acoustique et sans organologie, voire d'une philosophie de la nature qui ignorerait tout de la physique.

Pour sa part, la linguistique a besoin d'ambition et l'intérêt qu'elle suscitait naguère a décru à proportion de sa dispersion en modèles partiels. Elle a tout intérêt à relever les défis multiples que lance la littérature, au niveau d'analyse qui est le sien et sans pouvoir prétendre supplanter les disciplines proprement littéraires ; par exemple, les tâches de caractérisation, comme celle de distinguer clairement *Madame Bovary* et *Bouvard et Pécuchet*, tâches banalement fondamentales pour les études littéraires, restent sous-estimées en linguistique. Voici quatre de ces défis.

(i) *Renouer avec la philologie*. — Comme le mot ou la phrase isolés ne sont que des artéfacts, le défi philologique doit être relevé, car les textes oraux et écrits sont l'objet empirique de la linguistique mais aussi son objet de connaissance. La philologie rappelle que rien n'est insignifiant, tout détail compte. Lors d'un atelier de lecture avec un ami, un différend s'éleva entre nous sur une fable de La Fontaine : après enquête, une « infime » différence de ponctuation dans nos éditions respectives suffisait à bouleverser la structure narrative. Cependant, aucune gram-

maire formelle ne souffle mot de la ponctuation, qui en tout texte compte pourtant pour le cinquième des chaînes de caractères. Avec les méthodes d'enregistrement, la philologie s'est de fait étendue à l'oral, et l'essor de la linguistique de corpus a accompagné la constitution d'une philologie numérique (l'auteur 2001 : ch. 2).

(ii) *Repenser la sémiosis*. — La langue n'est pas un répertoire de signes déjà porteurs de leur sens, comme l'atteste l'insoluble question de la polysémie, faussée d'emblée par l'image lexicographique de la langue. La sémiosis *n'est pas* codée dans la langue. Si la langue propose voire impose des conditions toujours nécessaires, elles ne sont jamais suffisantes pour réaliser la sémiosis, constitution singulière et toujours renouvelée de signes en contexte – contexte qui s'étend au texte et même au corpus.

Les particularités dites « formelles » de la poésie, tout particulièrement, la rime, le mètre, le vers, la strophe, sont autant de moyens d'innovations sémiotiques. Cela s'étend à toute littérature « à contraintes » — elles le sont toutes, car une littérature devient créative à proportion des contraintes éthiques et esthétiques qu'elle s'impose. La qualité majeure de l'écrivain n'est pas l'imagination, substitut romantique de l'antique inspiration, mais, en fonction d'un projet éthique et esthétique, la capacité à tirer parti des moindres incidents du matériau linguistique pour en tirer des formes toujours renouvelées et toujours imprévues.

L'expérimentation sémiotique propre à la littérature recèle des enseignements majeurs. De même que les peintres conservent une avance sur les théoriciens de l'optique, les écrivains distancent souvent les linguistes, pour qui les traits de facture des œuvres sont ou devraient être des observables révélateurs. Les prendre en considération peut permettre d'approfondir la réflexion sur sémiosis, et de contribuer à une refondation de la linguistique. La sémiotique fut certes, dans le projet saussurien, une extension de la linguistique ; mais à mesure de cette extension, il faut à présent ménager en retour une *reconception sémiotique* de la linguistique, qui ne peut se satisfaire de l'apocryphe signe « saussurien » du *Cours de linguistique générale* et doit reconnaître l'hétérogénéité sémiotique des langues et des textes (l'auteur 2015). Pour cette reconception, l'étude des arts du langage revêt une évidente importance.

(iii) *Tenir compte de l'interaction des langues.* — La littérature permet tout à la fois d'étendre et de relativiser le concept de langue. Les nationalismes de jadis s'efforçaient de les enserrer dans des frontières, d'en faire l'expression de la « vision du monde » d'un peuple, quitte à les normer jusqu'à leur inventer une origine illusoire.

Or, les langues ne sont aucunement des isolats et les phénomènes de diffusion relevés par la linguistique aréale intéressent tous leurs niveaux d'analyse, car toute œuvre est hantée par d'autres, qu'elle remanie des originaux ou des traductions — qui d'ailleurs font œuvre elles aussi et contribuent à renouveler la langue. À présent, l'universalisme des grammaires formelles devrait être périmé par le

cosmopolitisme raisonné qui présida à la fondation des sciences de la culture. L'exemple de la littérature engage à réaffirmer le principe comparatiste qui a pourvu la linguistique de sa base empirique et lui a permis de s'émanciper, de manière hélas non définitive, de préjugés millénaires de la philosophie du langage.

(iv) *Problématiser l'interprétation*. — La sémiosis établie, son interprétation peut être conçue comme une reconnaissance de formes. Comme la répétition est impossible, tout emploi d'un mot est un hapax, puisque chaque contexte, si prévisible soit-il, est nouveau. L'interprétation requalifie donc chaque signe à nouveau frais, sans d'ailleurs pouvoir toujours se stabiliser. Elle se trouve prise ainsi dans le cours d'une sémiosis illimitée *a priori*.

En 1956, Chomsky posait que l'interprétation n'est que le décalque de la génération et l'excluait de fait, suivi en cela par plusieurs générations de linguistes. Cependant, tous les textes, les œuvres littéraires au premier chef, posent des problèmes majeurs d'interprétation, qui ne peuvent aucunement être résolus par la compositionalité logico-syntaxique. La linguistique de corpus, l'émergence du web multilingue, tout cela engage à étendre le domaine de ce que Schleiermacher nommait déjà l'*herméneutique matérielle*, herméneutique non littéraliste mais qui tient strictement compte de la lettre.

Il importe aujourd'hui de substituer à la dualité entre grammaire et philosophie du langage, la dualité entre la linguistique générale et comparée et la philosophie des formes symboliques. Le projet complémentaire d'une sémiologie générale chez Saussure et d'une philosophie des formes symboliques, chez Cassirer, peuvent, après un siècle d'essor des recherches structurales et morphologiques, s'articuler dans une sémiotique des cultures conçue comme une théorie descriptive des institutions symboliques (langage, art, droit, technique, science, etc.). La liste de ces institutions est ouverte et leur articulation respective varie avec les cultures.

La littérature permet de découvrir la langue, décèle ses pouvoirs : les différences de tons, de registres, d'idiomatismes, de lexique, ouvrent toutes ensemble un monde d'effets de sens inconnus dans les autres usages, ordinaires ou non, auxquels un cours de langue ne saurait se limiter sans renoncer à stimuler la curiosité voire le désir d'apprendre.

Outre l'ouverture à cette diversité interne de la langue, l'étude de la littérature laisse entrevoir la diversité des langues, car les œuvres dialoguent sans cesse dans l'intertexte multilingue de la littérature internationale et font discrètement de leur lecteur un citoyen du monde, ce qui n'est pas sans intérêt dans publics divisés par des courants identitaires.

Il y a là un enjeu émancipateur, voire démocratique. La liberté prise par l'artiste permet à l'œuvre de faire événement et de continuer à trancher sur la grisaille du train-train quotidien. Elle peut devenir ainsi un exemple libérateur à l'égard des préjugés qui embrument tous les esprits. Comme les autres sciences

et les autres arts, la linguistique et la littérature partagent en effet, chacune dans leur domaine, une dimension critique à l'égard des stéréotypes et des préjugés. Dans des conditions nouvelles, nous retrouvons alors le projet des Lumières, de l'Encyclopédie jusqu'aux sciences de la culture aujourd'hui : plus encore que de réconcilier deux cultures académiques, scientifique et littéraire, jadis abusivement séparées, il faut réconcilier la culture mondiale avec elle-même, au-delà des idéologies identitaires et des replis nationalistes.

*N.B.* — Les présentes réflexions s'appuient sur divers ouvrages d'analyse littéraire (l'auteur : 2005, 2016a, 2018, 2019) impossibles à évoquer ici dans les sages limites imparties.

**Références bibliographiques**

Chomsky 1966 : N. Chomsky, *La linguistique cartésienne*, Paris : Seuil.
Chomsky 1984 : N. Chomsky, La connaissance du langage, *Communications*, 40, p. 7-34.
Glissant 1975 : É. Glissant, *Malemort*, Paris : Gallimard.
Havet 1922 : L. Havet, *Célébration du cinquantenaire de l'Ecole pratique des hautes études*, Paris : Champion.
La Grasserie 1893 : R. de La Grasserie, *De la classification objective et subjective des arts, des sciences et des lettres*, Paris : Alcan.
Rastier 1987 : F. Rastier, *Sémantique interprétative*, Paris : PUF.
Rastier 2005 : F. Rastier, *Ulysse à Auschwitz. Primo Levi, le survivant*, Paris : Cerf.
Rastier 2016a : F. Rastier, *Créer : image, langage, virtuel*, Paris-Madrid, Casimiro.
Rastier 2016b : F. Rastier, *Sens et textualité*, Limoges : Lambert Lucas (deuxième édition augmentée).
Rastier 2015 : F. Rastier, *Saussure au futur*, Paris : Les Belles-Lettres/Encre marine.
Rastier 2018 : F. Rastier, *Mondes à l'envers. De Chamfort à Samuel Beckett*, Paris : Garnier.
Rastier 2019 : F. Rastier, *Témoignages inconcevables. Littératures et exterminations*, Paris : PUF (sous presse).

Франсоа Растје

## ЛИНГВИСТИКА И НАУКА О КЊИЖЕВНОСТИ

Иако опис књижевности не припада граматичкој традицији, још од настанка лингвистике, пре два века, наука о језику и наука о књижевности сусрећу се на подручју наукâ о култури. Њихов сусрет је, међутим, остајао у сенци формалних граматика и ортодоксног когнитивизма. Ипак, семиотика културâ ослањала се на теоретска достигнућа настала захваљујући развоју упоредне методе у оквиру структурализма. Стога је, надилазећи лингвистику текста, могуће осмислити и у истраживања укључити и лингвистику дела. Лингвистика и књижевна студије могу заиста много научити из својих интеракција.

*Кључне речи:* упоредна лингвистика, књижевност, структурализам, граматика, семиоза, семиотика културâ

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch2

# La nouvelle rhétorique : quand l'étude du discours reste l'instrument d'un projet philosophique. Paralogismes, anaphores et discours rapporté

Françoise Collinet
Institut de Philologie française, Université Jagellonne de Cracovie*

Au sein de ce colloque placé sous le signe des interactions entre la linguistique et d'autres disciplines plus ou moins voisines, le libellé qui conviendra sans doute le mieux à la présente réflexion est celui de « linguistique et philosophie ». La première partie de la contribution abordera, de façon générale, le rapport entre nouvelle rhétorique, philosophie et linguistique du discours (§1). On montrera notamment que la notion (claire ou confuse) est un important fil conducteur du *Traité de l'argumentation* et qu'elle inscrit la réflexion dans un intéressant porte-à-faux avec la linguistique (§2). Ces principes généraux seront ensuite illustrés à travers la question des paralogismes et de leurs relations avec l'anaphore et le discours rapporté (§3). Les paralogismes seront envisagés comme une manière pour un locuteur L2 de disqualifier le discours d'un locuteur L1 ; L2 reprend le discours de L1 tout en requalifiant comme un paralogisme. L'enjeu est de montrer que, au-delà de la remise à l'honneur de la rhétorique et du rôle fondateur de l'auditoire, la nouvelle rhétorique perelmanienne maintient une forme de parallélisme entre pensée et expression linguistique mais ce rapport est désormais envisagé de façon souple et malléable.
*Mots-clés* : rhétorique, argumentation, paralogismes, parallélisme logico-grammatical, notions confuses

## *1. Nouvelle rhétorique et sciences du langage*

### *1.1 Nouvelle rhétorique : philosophie et étude du discours*

La nouvelle rhétorique se veut, entre autres, un projet philosophique guidé par des préoccupations de logique juridique. En effet, dans la seconde moitié du

* francoise.collinet@uj.edu.pl

XX^e siècle, les impressionnants progrès de la logique formelle conduisent à l'impasse dès qu'il s'agit de transposer les normes des systèmes formels à la philosophie pratique. Dans leur *Traité de l'argumentation*, Perelman et Olbrechts-Tyteca décident donc de s'intéresser aux moyens de preuve utilisables en langage naturel. Ils définissent leur projet comme une « étude des techniques discursives » utilisées dans l'argumentation. On voit immédiatement comment s'établit le lien entre sciences du langage et philosophie et pourquoi de nombreux linguistes et/ou discursivistes s'intéressant à l'argumentation font référence au *Traité* ; je songe notamment à Amossy, Danblon, Doury, Koren, Plantin. Cependant, ni Perelman ni Olbrechts-Tyteca ne s'inscrivent dans le cadre disciplinaire de la linguistique ou des sciences du langage. Cette situation ne manquera pas de créer certaines interférences entre les présupposés des linguistes. Amossy pose nettement le problème :

> « En quoi la 'nouvelle rhétorique', qui ne se réfère à aucun des grands textes de philosophie analytique et de pragmatique parus à l'époque où se republiait le *Traité de l'argumentation* (1970 ; première édition 1958) peut-elle s'avérer pertinente pour les sciences du langage ? » (Amossy 2002 : 153).

Les dates, on le voit, ont leur importance, car la première édition du *Traité de l'argumentation* est antérieure à la publication de *Quand dire, c'est faire*. Néanmoins, lorsque, à partir des années '70, les linguistes commencent à s'intéresser au *Traité*, c'est parce qu'ils ont en tête les présupposés et les outils conceptuels de la pragmatique linguistique. Dans la suite de sa réflexion, au vu de la proximité des préoccupations, Amossy propose de « doter la nouvelle rhétorique des outils et des procédures nécessaires à l'étude concrète de la parole argumentative » (2002 : 154). En d'autres termes, il s'agit de reformuler dans le langage des linguistes le projet perelmanien. Mais ce choix, parfaitement légitime d'ailleurs, ouvre une seconde possibilité : au lieu de chercher à réduire la distance entre les deux grilles de lecture, on pourrait s'interroger sur la nature d'un tel décalage voire tenter de le rendre fonctionnel.

## *1.2 Deux définitions concurrentes*

Un signe de ce décalage entre les préoccupations linguistiques et logico-philosophiques se laisse observer dans la manière de définir le projet perelmanien.

### *1.2.1 Réhabilitation de l'auditoire*

Perelman et Olbrechts-Tyteca déclarent que leur théorie de l'argumentation « a pour objet l'étude des techniques discursives visant à provoquer ou à

accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on propose à leur assentiment » (2012b : 211 ; TA, § I : 5). Même si c'est avec d'autres intentions que les miennes, Plantin (2015 : 454) laisse entendre que cette « définition », souvent répétée dans les manuels de linguistique, a l'avantage de mettre en exergue le rôle d'un auditoire qui reste un des points de contact les plus solides entre nouvelle rhétorique et linguistique du discours.

Entendons-nous bien : la réhabilitation de l'auditoire est certainement un des choix théoriques qui se trouvent aux fondements de cette théorie de l'argumentation. Mais chez Perelman, cette insistance sur le rôle fondateur de l'auditoire ne va pas de pair avec un intérêt pour la prise en compte de la « situation de communication ». Bien au contraire : le *Traité de l'argumentation* se présente davantage comme un inventaire des techniques argumentatives utilisables dans les contextes les plus variés (TA, § 44 : 251 voir aussi TA, § I : 8). Autrement dit, ce qui intéresse les auteurs, c'est la nature commune des schèmes argumentatifs utilisés et ce, quel que soit le contexte de communication (TA, § I : 10).

Les raisons qui poussent Perelman à théoriser le rôle de l'auditoire semblent davantage liées à l'histoire de la philosophie qu'à une réflexion d'ordre linguistique. Par opposition à la logique formelle, l'empire rhétorique, tel que l'envisagent les auteurs, s'étend à toute argumentation se faisant en langage naturel. Autrement dit, les textes de Platon, de Descartes ou de Pascal, non moins que la plaidoirie de l'avocat au tribunal ou que le discours du démagogue s'époumonant à l'assemblée, devront pouvoir s'envisager dans le cadre de la théorie de l'argumentation. Mais inscrire ces philosophes dans le champ de l'argumentation, les nommer « orateurs » sans les assimiler à des rhéteurs, ne va pas sans peine. C'est pourquoi, il devient essentiel de détacher la néo-rhétorique des situations de communication privilégiées par la rhétorique « ancienne » : jeux olympiques et surtout débats sur le forum. Il s'agit d'étendre le domaine de l'argumentation aux textes de la tradition philosophique et c'est d'abord en ce sens que Perelman parle d'une « nouvelle rhétorique (ou nouvelle dialectique) » (2012a : 21).

Vient ensuite la question de l'auditoire : l'argumentation cartésienne, par exemple, n'est pas un système clos sur lui-même comme une démonstration mathématique ou logique. Ces auteurs *se mettent en scène comme* se trouvant seuls face à leur propre raison. Ce dispositif, à l'opposé des discours complaisamment adressés à autrui, *est présenté comme* un gage de rigueur. Pour Perelman, l'enjeu théorique de l'auditoire consiste à renverser cette formule et à remettre en question le statut privilégié du débat intérieur. La délibération intime n'est pas le contraire de la persuasion, elle n'est qu'un cas particulier dans la mesure où « l'orateur » s'adresse (voire *feint* de s'adresser) à un autre lui-même qu'il a intériorisé. Dès lors, « c'est l'analyse de l'argumentation adressée à autrui qui nous fera comprendre le mieux la délibération avec soi-même et non l'inverse » (TA, § 9 : 54 ; TA, § 2 : 18-19).

Au total, l'importance de l'auditoire n'est donc pas un point d'entrée mais une solution face à un problème théorique plus fondamental.

### *1.2.2 Démonstration versus Argumentation*

Dans cette perspective, la définition de l'argumentation serait à chercher dans son opposition avec la démonstration. Mais cette opposition n'est pas, à mon sens, une opposition binaire ; la démonstration n'est pas simplement un « repoussoir » (Plantin 2015 : 201). En songeant aux premiers mots de la *Rhétorique* d'Aristote, on pourrait dire, de façon beaucoup plus ambiguë, que la démonstration est l'ἀντιστροφος de l'argumentation, elle en est « l'opposé » mais aussi le « corrélat » ; elle en est « l'analogue ». *Démonstration* et *argumentation* sont deux espèces d'un même genre : les *moyens de preuve*. Pour donner la définition de l'espèce *argumentation*, il faudrait donc d'une part exprimer l'essence de son essence (dire pourquoi *argumentation* a pour genre *moyen de preuve*) et d'autre part préciser ce qui est sa différence distinctive (dire quel est le propre de l'*argumentation* par rapport à la *démonstration*).

*Démonstration* et *argumentation* participent du genre des *moyens de preuve* ou, plus précisément, *moyens de preuve par langage*. Leur différence distinctive ? La démonstration relève des moyens de preuve exprimés dans un langage artificiel tandis que l'argumentation relève des moyens de preuve exprimés dans le langage naturel. On peut ensuite détailler. Selon Perelman (2012b : 98-99 ; 1974 : 241-242 et, de façon peut-être moins directement perceptible, TA, § 1 : 17-18), les moyens de preuve exprimés par un langage nécessitent 4 éléments constitutifs :

a) Un ensemble de signes primitifs. Dans le cas de la démonstration, ces signes primitifs peuvent faire l'objet d'une énumération exhaustive. Dans le cas de l'argumentation (en langage naturel), cette identification sera plus problématique mais le *Traité de l'argumentation* n'aborde pas spécifiquement cette question.
b) Une syntaxe. Dans le cas de la démonstration, le système repose sur des règles explicites et univoques permettant de former à partir des signes primitifs des expressions considérées comme valides dans le langage créé. Pour l'argumentation, même raisonnement que précédemment et même absence d'explicitation dans le *Traité de l'argumentation*.
c) Des propositions fondamentales. Dans le cas de la démonstration, ces propositions seront définies dès le départ de manière exhaustive et recevront le statut d'*axiomes*. Dans le cas de l'argumentation, l'identification des prémisses sur lesquelles se fonde le raisonnement se fera *a posteriori* et de façon beaucoup plus

incertaine. Faute de pouvoir faire l'inventaire de l'ensemble des prémisses des argumentations réelles et, *a fortiori*, de l'argumentation en général, toute la seconde partie du *Traité de l'argumentation* s'efforcera d'inventorier les différents statuts des prémisses possibles.

d) Des schèmes d'inférence. Dans le cas de la démonstration, les règles d'inférence devront être fixées de façon exhaustive et univoque au moment de la création du système. Dans le cas de l'argumentation, les schèmes d'inférence *s'identifieront a posteriori* et, souvent, de façon non univoque. Le rôle de toute la troisième partie du *Traité de l'argumentation* consiste à inventorier, de façon aussi exhaustive que possible, les schèmes utilisables en langue naturelle. Cet inventaire se fait *a posteriori*, puisque les auteurs travaillent à partir de fragments de textes philosophiques ou assimilables qui, en quelque sorte, leur ont servi de *corpus*.

e) Faisons le point : jusqu'à présent, l'interrogation a porté sur la relation entre philosophie et linguistique du discours. Il s'est agi de mettre le rôle de l'auditoire au premier plan (point de vue des sciences du langage) ou au second plan (point de vue du logicien). Le décalage s'envisage alors comme une différence de perspective entre des disciplines voisines, au sens de disciplines contiguës dans l'organisation des savoirs académiques telle que nous nous la représentons aujourd'hui. Mais le décalage peut s'envisager aussi dans une perspective temporelle. C'est ce que j'appellerai l'axe rhétorico-grammatical.

### *1.3 Logique, rhétorique, grammaire et ... logique*

À nouveau, Amossy nous offre un indice important : « la dimension langagière est toujours évoquée chez Perelman dans les termes de la grammaire traditionnelle » (Amossy 2002 : 153). Partant de la logique, Perelman s'est efforcé de construire une nouvelle rhétorique (ou nouvelle dialectique) et, lorsqu'il est question de langage, il s'exprime dans la terminologie de la grammaire (par exemple, TA, § 32 : 169 ou § 35 : 187. Cet inventaire recoupe les principales subdivisions du *trivium* traditionnel. Et peut-être ne faut-il pas s'étonner outre mesure de cette plongée dans le passé : c'est en remontant vers la tradition gréco-latine que Perelman et Olbrechts-Tyteca ont pu apporter une réponse aux questions qui préoccupaient les esprits depuis la fin de la guerre.

On peut donc, avec Amossy (2002 : 154) et tous ceux à qui elle se réfère considérer que la nouvelle rhétorique annonce les avancées de la linguistique du discours en ce qu'elle s'intéresse à la parole argumentative. Mais on peut tout

aussi bien dire que Perelman se situe dans un univers en décalage avec la linguistique d'inspiration saussurienne. Perelman se définit comme « un logicien désireux de comprendre le mécanisme de la pensée » (TA, § I : 7). Il se trouve donc à contre-pied du précepte saussurien qui préconise d'*étudier la langue en elle-même et pour elle-même / le système de la langue en lui-même et pour lui-même*. Au contraire, l'observation du langage sert d'instrument pour suivre les sinuosités de la pensée.

## *2. La centralité de la notion de notion*

### *2.1 Les notions et la constitution des prémisses : les techniques du clair-obscur*

La nouvelle rhétorique se présente, explicitement, comme une rupture face à la conception cartésienne de la logique (TA, § I : 1-2). Mais, à nouveau, cette opposition déclarée appelle un certain nombre de nuances. La description du mécanisme de la démonstration (en langage artificiel) et de son analogue argumentatif (en langage naturel) reste, dans sa structure, étonnamment proche de celle de Port-Royal : idées / concepts ; propositions ; enchaînements. Par rapport à cette tripartition, le différentiel le plus visible concerne l'unité minimale. Ce qu'Arnauld et Nicole nomment *concept* ou *idée* est rebaptisé *notion*. Et cette substitution est moins anodine qu'elle n'en a l'air dès que l'on se rappelle que, pour ces jansénistes, *idée* se marie de préférence avec les adjectifs *clair* et *distinct*. Chez Perelman, le mot *notion* aiguille vers tout autre chose car le mot *notion* appelle la combinaison *notion confuse*. L'orateur peut, en fonction de ses besoins, utiliser des techniques de clarification ou d'obscurcissement des notions (TA, § 34 : 178). La confusion des notions ne doit pas être systématiquement critiquée dans la mesure où, dans certains cas, elle contribue à l'efficacité de l'argumentation.

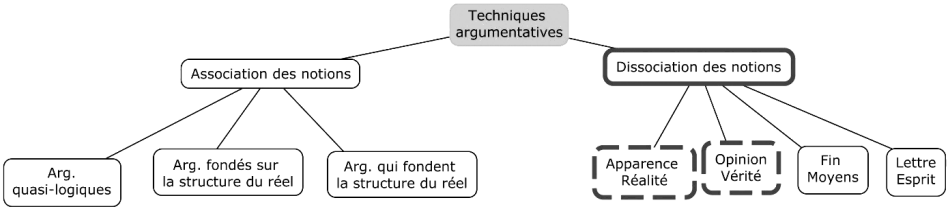
Ces notions constituent un véritable fil conducteur du *Traité*. Certes, la première grande partie ne parle guère des notions ; cette première section expose les objectifs de la théorie et pose les choix théoriques fondamentaux dont nous venons de parler (opposition *démonstration* / *argumentation*, rôle constitutif de l'auditoire et inventaire des différents types d'auditoire possibles). Mais, ensuite, les notions se retrouvent au cœur des deux autres sections de l'ouvrage. La deuxième partie du TA est consacrée à la constitution des prémisses qui sont à l'argumentation ce que les axiomes sont à la démonstration. Et les notions sont un élément constitutif des prémisses sur lesquelles l'orateur va fonder son argumentation. À l'inverse des concepts de la *Logique* de Port-Royal, les notions sont ductiles parce qu'au fond l'argumentation, au sens le plus fort du terme, consiste à tenter de modifier les représentations de l'auditoire. Supposons que *x* symbolise

tout être ou objet du monde que l'orateur peut nommer. En disant *x est un terroriste*, j'effectue une sélection drastique parmi les notions susceptibles de remplacer l'inconnue *x* et j'active dans l'esprit de mes auditeurs un certain nombre d'images ou de notions connexes. En m'exprimant en français plutôt qu'en latin ou en sanskrit, je témoigne d'une expérience du monde filtrée par ma langue maternelle. Je me situe aussi dans une époque relativement récente puisque le mot *terrorisme* apparaît en 1794 pour désigner la politique des partisans de la Terreur. En ce début de XXI[e] siècle et dans la bouche d'un Occidental, x représenterait plus vraisemblablement un membre d'Al-Quaïda ou la bande à Bader. À moins encore que, vivant dans le monde parallèle des philologues, je ne songe à l'inquiétant terrorisme de la langue. Dans les années 1950, Perelman et Olbrechts-Tyteca donnent l'exemple : pour l'occupant allemand, *x* est un *terroriste* alors que *x* se considère comme un *résistant*. Face à ce type d'usage tendancieux (TA, § 28 : 153), les auteurs citent Jeremy Bentham et son *Traité des sophismes politiques*. À côté de l'imposition d'étiquettes plus ou moins neutres à un référent quelconque, un mécanisme qui favorise ce type de « pétitions de principe » est, bien entendu, l'anaphore. Par exemple, *x a fait y* devient, dans la phrase suivante *Ce dangereux terroriste*.

Parmi les opérations référentielles ou anaphoriques qui permettent à l'orateur de de manufacturer, de façonner sa parole, le TA conduit à s'intéresser à un cas particulier : les syntagmes nominaux désignant soit l'auteur d'un discours argumentatif, soit ce discours lui-même. Par exemple, *x a dit que p. Ce charlatan a vraiment tous les culots* ou *x a dit que p. Mais cette pétition de principe cachée dans un seul mot ne nous abusera pas*.

## *2.2 Notions et mécanismes argumentatifs*

Le choix d'exemples de ce type est aussi favorisé par la 3[e] section du *Traité* qui fait l'inventaire des schèmes d'inférence utilisables en argumentation. Cette dernière section, qui représente plus de la moitié de l'ouvrage, est fondée sur l'opposition entre *association de notions* et *dissociations de notions*.



Parmi les associations de notions et, plus précisément, les arguments fondés sur la structure du réel, on trouve une rubrique « Interaction de l'acte et de la personne ». (TA, § 68). Un des cas particuliers de cette section est le lien entre l'orateur et le discours qu'il produit. Ce type d'association est rapproché de l'attaque personnelle que Perelman choisit d'appeler non pas *ad hominem* mais argument *ad personam*. Les opérations référentielles ou anaphoriques ici privilégiées sont un des moyens linguistiques de produire ce type de liaison de notions[1].

Mais on peut également rapprocher ces emplois de la deuxième grande section nommée les dissociations de notions. Au lieu de lier ou d'amalgamer les notions, l'orateur divise une notion dont l'unité devient problématique. Par exemple, face à un texte qui entre en conflit avec ses convictions, l'exégète va distinguer, dans sa lecture, la *lettre* et l'*esprit*. Perelman pense en termes de couples philosophiques. Les exemples prototypiques, vraisemblablement associés à la philosophie platonicienne, sont la dissociation apparence-réalité et la dissociation opinion / vérité. S'agissant de ce second type de dissociation, Perelman fait une remarque sur l'expression linguistique : le lecteur compétent est prévenu par certaines expressions qui, « au premier coup d'œil », permettent d'identifier les deux termes produits par la dissociation (TA, § 93 : 582-581). Par le passé (Collinet, 2016), nous avons tenté de faire l'inventaire des expressions qui, de façon prototypique, marquent la présence d'une opinion/vérité. Notre point de départ a consisté à rapprocher les dissociations opinion / vérité du discours rapporté et à considérer que, parmi les discours rapportés, il fallait sélectionner un sous-ensemble correspondant à la formule :

$$e^{o-} < E^{v+}$$

où le locuteur rapporte une énonciation qu'il *qualifie* d'opinion et qu'il attribue à un énonciateur autre que lui-même (ou à un autre lui-même). À cette première énonciation, il en préfère une seconde qu'il valorise *au nom* de la vérité. Cette seconde énonciation est attribuée à un énonciateur avec lequel il s'identifie ou qu'il présente comme un adjuvant. Prototypiquement, on aurait quelque chose comme :

*x prétend que p. En réalité, p'.*

Dans ce sous-ensemble, même s'ils ne se présentent pas comme un discours direct ou indirect, on pourrait insérer le cas particulier des anaphores désignant un discours adverse ou les auteurs de ce discours. À l'intérieur de ce sous-

[1] On pourrait montrer que ce type de fonctionnement des *notions confuses* recoupe l'idée d'*anaphore confuse* (Berrendonner, 1994 : pages).

ensemble, un cas particulier concernerait les situations où le locuteur disqualifie un discours concurrent en le requalifiant comme un sophisme ou un paralogisme.

## *3. Le traitement des paralogismes dans la NR et le rapprochement avec le discours rapporté*

### *3.1 Les paralogismes en philosophie*

Tout au long de l'histoire de la pensée occidentale, les philosophes se sont efforcés de traquer l'erreur ou la manipulation dans les raisonnements argumentatifs. Même si elles restent difficilement compréhensibles en dehors des spécificités de la culture grecque, les *Réfutations sophistiques* d'Aristote ont inspiré des générations de commentateurs. Et l'on trouve, dans le *Traité de l'argumentation,* des références régulières au *Traité de sophismes* de Bentham ou, dans une autre perspective, à *L'art d'avoir toujours raison* de Schopenhauer. Il faut cependant insister sur la différence du positionnement perelmanien par rapport à cette longue tradition. Le TA opère un recours systématique mais parfois implicite à une forme de discours rapporté. La thèse ici proposée recoupe très fortement un article de Plantin intitulé : « L'argument du paralogisme » (1995), à ceci près que son approche s'inscrit mais dans une approche grammaticale (voire logico-grammaticale[3]) que dans celle de la linguistique du discours.

#### *3.1.1 La distinction arguments valides / fallacieux*

Du point de vue de la tradition philosophique, la spécificité perelmanienne consiste non pas à gommer mais à se désintéresser, dans le cadre de sa théorie de l'argumentation, de la ligne de démarcation entre arguments valides et arguments fallacieux. À contre-pied de la tradition rationaliste, Perelman propose une étude de l'argumentation qui ne cherche pas à départager arguments corrects et arguments fallacieux comme pour séparer le bon grain de l'ivraie. Son projet philosophique se limite à une *étude des techniques discursives* qui permettent d'argumenter.

Ce choix a une conséquence qui intéresse directement notre propos car il active, de façon quasiment systématique, un mécanisme de discours rapporté. Il ne s'agit pas de savoir si l'argumentation d'un orateur x est valide ou non. Le point de départ est ce que, dans son discours, l'orateur *présente comme* vrai. Si

[2] En ce sens que l'on part du texte pour observer le mécanisme de la pensée via une procédure d'analyse. Certes, une transposition s'opère : l'analyse n'est plus grammaticale/logique mais elle porte sur une collection de schèmes où le syllogisme n'occupe qu'une place marginale. Les idées / concepts sont désormais des notions plastiques et malléables.

on compare cette tournure que Perelman affectionne particulièrement à notre formule prototypique de la dissociation *opinion / vérité*, on obtient, en manipulant légèrement les formules, cette analogie de rapports :

| **Dissociation opinion / vérité** | | **Suspension du jugement** |
|---|---|---|
| X prétend que p<br>[X prétend que **p est vrai**] | ≡ | ***à tort ou à raison***, X **dit que** p est vrai<br>X présente p comme vrai |

Dans la colonne de droite, on voit, d'une part, que la tournure *présenter comme* suppose un discours rapporté. D'autre part, moins que d'une disqualification de la proposition *p*, on a affaire à une simple suspension du jugement.

Dans la colonne de droite, on voit que, par esprit de symétrie et sous l'influence des conventions du symbolisme logique, nous avons ajouté la référence au vrai (et donc, implicitement à son opposition avec le faux). Mais, cette référence au vrai étant enserrée dans un discours rapporté, nous sommes désormais délivrés de la tâche, exorbitante, de porter un jugement sur la Vérité ou la Fausseté d'une proposition *p* quelconque.

### *3.1.2 Paralogismes et discours rapportés*

Les paralogismes et sophismes sont traditionnellement considérés comme des raisonnements défectueux. Ce qui les distingue c'est que dans le premier, on se trompe d'abord soi-même, et que, dans le second, on veut tromper autrui. Mais dans la perspective perelmanienne, la différence entre les deux disparaît en même temps que le désir de tracer une démarcation nettement identifiable entre raisonnements valides et fallacieux. Avec les paralogismes / sophismes, les discours rapportés imbriqués se démultiplient : un paralogisme, ce n'est pas une erreur de raisonnement, c'est une technique argumentative particulière visant à déforcer l'argument d'autrui. Qu'il s'agisse de pétition de principe, d'argument *ad verecundiam* ou de tout autre type de sophisme, le mécanisme sera globalement le suivant :

*À tort ou à raison, l'orateur* $O_1$ *dit que p.*
*À tort ou à raison, l'orateur* $O_2$ *dit p'.* (où p' vaut pour p est un sophisme).

On peut alors retrouver une formule très proche de celle que nous avions utilisée pour décrire le marquage linguistique des dissociations du type opinion/ vérité :

$$e_1^{-s} < E_2^{+v}$$

L'orateur$_2$ disqualifie une énonciation 1 parce qu'elle serait un sophisme. Cette disqualification se fait alors au profit d'une énonciation 2 qu'il présente comme valide. Qualifier une énonciation de sophisme, c'est donc la reprendre en la déformant, en profitant de la plasticité des notions et des techniques argumentatives.

## *4. Conclusion*

Comme le dit Perelman au seuil d'un recueil de textes remontant à 1970[3], la nouvelle rhétorique est à la fois ancienne et nouvelle. Du point de vue d'une linguiste comme Amossy, la nouvelle rhétorique anticipe certaines avancées de la pragmatique et de l'analyse du discours. Mais dans la mesure où elle n'a pas complètement évacué le présupposé d'un parallélisme logico-grammatical, elle nous ramène aussi à une conception de la langue étrangère à la linguistique de la première moitié du XX$^{e}$ s. Et, paradoxalement, ce retour à la grammaire est aussi porteur de nouveauté : en retirant leur préséance aux propositions claires et distinctes, les notions confuses assouplissent le parallélisme logico-grammatical. Au-delà de la réhabilitation de la rhétorique et de l'auditoire, l'argumentation n'est pas seulement l'opposé de la démonstration ; elle en est aussi l'analogue. De même, l'opposition entre les *notions confuses* de la nouvelle rhétorique et les *idées claires* de la logique de Port-Royal n'empêche pas de les ranger dans un ensemble plus grand : les notions malléables que l'orateur peut clarifier ou obscurcir au gré de ses besoins. Mais ce mouvement est contrebalancé par une suspension (éventuellement temporaire) du jugement en termes de vérité ou de réalité : chaque discours est étudié en tant qu'émis par un orateur quelconque. Les paralogismes qu'une longue tradition nous a habitués à reconnaître n'apparaissent que comme une complexification de cette situation générale.

**Références bibliographiques**

Amossy 2002 : R. Amossy, « Nouvelle Rhétorique et linguistique du discours », in: R. Amossy & R. Koren (dir.) : *Après Perelman. Quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques ?*, Paris : L'Harmattan, 153–172.

Collinet F., 2016 : « Anaphores argumentatives : entre l'axe sémantico-pragmatique et l'axe rhétorico-discursif ». *Neophilologica*, n°28, 34–46.

Perelman 2012a : Ch. Perelman*, L'empire rhétorique : rhétorique et argumentation*, Paris : Vrin.

[3] Ce recueil d'articles s'intitule *Le champ de l'argumentation* (Perelman, 1970 : 7).

Perelman 2012b : Ch. Perelman, *Rhétoriques [articles publiés entre 1945 et 1969]*, Bruxelles : éd. de l'Université.
Perelman 1974 : Ch. Perelman, « Perspectives rhétoriques sur les problèmes sémantiques ». *Logique et analyse*, n°67-68, 241–252.
Perelman 1970 : Ch. Perelman, *Le champ de l'argumentation*, Paris : Vrin.
Perelman & Olbrechts-Tyteca 2008 : Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation. La Nouvelle Rhétorique*, Bruxelles : éd. de l'Université.
Plantin 2015 : Ch. Plantin, *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction notionnelle aux études d'argumentation.* Lyon : ENS éditions.
Plantin 1995 : Ch. Plantin, « L'argument du paralogisme », *Hermès*, n°15, 245–262.

Франсоаз Колине

## НОВА РЕТОРИКА: КАДА ИЗУЧАВАЊЕ ДИСКУРСА ОСТАНЕ ИНСТРУМЕНТ ФИЛОЗОФСКОГ ПРОЈЕКТА. ПАРАЛОГИЗМИ, АНАФОРЕ И НЕУПРАВНИ ГОВОР

Предмет овог разматрања, које је настало за потребе скупа чија је тема интеракције између лингвистике и других више или мање сродних дисциплина, бесумње је најбоље срочити као „лингвистика и филозофија“. Први део овог доприноса посвећен је, у најопштијем смислу, односу између нове реторике, филозофије и лингвистике дискурса (§1). Показаћемо да је појам (јасан или не) важна идеја водиља *Трактата о аргументацији*, и да он ово разматрање доводи у интересантан несклад са лингвистиком (§2). Ова општа начела затим ће бити илустрована кроз питање паралогизама и њихових релација с анафором и неуправним говором (§3). Паралогизми ће бити сагледани као начин на који говорник Г2 дисквалификује дискурс говорника Г1 ; говорник Г2 преузима дискурс говорника Г1 преиначујући га у паралогизам. Циљ рада јесте не само да подсети на важност реторике и фундаменталну улогу аудиторијума, већ и да покаже како перелмановска нова реторика чува неку врсту паралелизма између мисли и језичког израза, иако се тај однос схвата као савитљив и прилагодљив.

*Кључне речи*: реторика, аргументација, паралогизам, логичко-граматички паралелизам, нејасни појмови.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch3

# La fonction argumentative des néologismes construits à partir de noms propres (sur l'exemple du sigle DSK)

Agnieszka Konowska
Institut d'Études romanes, Université de Łódź*

Cet article examine la créativité néologique exploitant les noms propres pour les besoins de l'argumentation discursive. En prenant pour observatoire quelques innovations construites sur le sigle propriel *DSK*, nous nous proposons de (dé) montrer que leur emploi suppose une coprésence de plusieurs fonctions différentes (« fonctions-moyens ») qui sont activées ponctuellement pour servir la fonction de persuasion (« fonction-fin »). Notre étude de quelques exemples ciblés de néologismes propriels (*faire son DSK*, *être un DSK*, *dskiser*, *dskien*, *dskesque*) met à jour les principaux mécanismes argumentatifs caractéristiques des noms propres et des créations néologiques proprielles : le recours à l'implicite et à la connivence, le fonctionnement sur le mode pathémique, le recours au bagage culturel commun constituant un passage obligé pour leur décodage.
*Mots-clés* : argumentation, néologie, nom propre, connivence, fonctions du langage.

## *1. Introduction*

Quelques mois après l'évènement DSK[1], *Le Monde* commentait ainsi l'apparition d'une nouvelle pratique langagière dans l'espace socio-discursif français :

> « Séisme politique et médiatique, l'affaire Strauss-Kahn a aussi bouleversé les relations hommes-femmes. En particulier dans le monde de l'entreprise. Le Petit Robert devra en tirer les conséquences : "DSK" est devenu un nom commun, et "faire son DSK", une expression courante. Par prétérition, une précaution d'usage : "*Je*

* agnieszka.konowska@uni.lodz.pl.

[1] L'affaire dans laquelle Dominique Strauss-Kahn, l'ancien président du Fonds Monétaire International, a été accusé d'agression sexuelle envers une femme de chambre de l'hôtel Sofitel à New York.

*ne voudrais pas faire mon DSK, mais...*", commence-t-on à entendre de la part des habitués de la galanterie. Un DSK est maintenant un homme qui vous saute dessus sans vous demander votre avis »[2].

L'une des fonctions fondamentales des néologismes, toujours invoquée, est de permettre de nommer les réalités nouvelles. Cependant, l'expression néologique *faire son DSK* désigne une pratique existant depuis des lustres et possédant déjà le nom de *harcèlement sexuel*. Il s'agit donc d'un néologisme nommant d'une façon nouvelle une réalité existante, mais qui jusqu'à « l'affaire DSK » restait non-dite à cause de sa tabouisation sociale. Plus que d'une fonction dénominative, il convient donc de parler ici d'une fonction euphémique du néologisme : les locuteurs ont trouvé un moyen d'évoquer publiquement une conduite dont il était difficile de parler.

L'euphémisme servant « à la construction d'un *ethos* favorable pour le locuteur qui laisse entendre qu'il aurait pu en dire beaucoup plus, mais qu'il choisit la tempérance, la conciliation » (Jaubert 2008 : 115)[3], on est en présence d'une figure argumentative : qui dit *ethos*, dit *argumentation*. L'ethos, ou l'image que le locuteur donne de lui-même à travers son discours, est une composante argumentative qui résulte de l'adaptation de ses propos au destinataire. Aussi n'est-il favorable que s'il est convaincant, *i.e.* lorsque l'image de l'argumentateur favorise la persuasion de l'argumentataire, contribue à le séduire. Cette entreprise peut avoir un résultat souhaité non seulement grâce à un euphémisme, mais aussi à son contraire : le dysphémisme ou l'hyperbole. Comme le remarque M. Bonhomme (2009 : 6-7), « la tension énonciative manifeste de l'hyperbole augmente la portée argumentative du discours. En se plaçant d'emblée au terminus d'une échelle évaluative, cette tension produit des "arguments exagérés" qui renforcent les croyances (Berrendonner, 1981) ». Les moyens argumentatifs sont en nombre illimité, chacun pouvant aider à mener à bien un projet de persuasion à sa propre façon, par des voies diverses.

Or l'exemple du *Monde*, présenté ci-dessus à titre introductif, n'a pas été choisi au hasard. Depuis plusieurs années, nos recherches se concentrent sur la manière dont l'argumentation peut être effectuée dans le discours à l'aide de noms propres. Nous croyons en effet qu'ils peuvent être pris en charge avec succès dans des situations de communication visant à persuader.

Dans cet article, nous nous intéresserons aux néologismes propriels et à leur fonction argumentative dans le discours. En prenant pour observatoire quelques innovations construites sur le sigle *DSK*[4], nous voudrions notamment (dé)mon-

[2] *Le Monde* (17.09.2011), <https://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2011/09/17/la-vie-de-bureau-apres-dsk_1573703_3208.html>.

[3] La linguiste le dit à propos de la litote, mais c'est vrai aussi pour l'euphémisme dont celle-là est, selon A. Jaubert, « une ramification particulière » (*ibid.*).

[4] Nous avons soumis à une analyse non exhaustive un corpus constitué d'énoncés glanés çà et là

trer que leur emploi suppose une coprésence de plusieurs fonctions, en apparence centrées exclusivement sur le destinateur, mais qui sont là pour appuyer la fonction persuasive, donc axée sur le destinataire, de ces unités.

## *2. Coprésence et hiérarchie des fonctions des néologismes propriels*

Comme le remarque Jakobson (1963 : 214),

> « […] il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient seulement une seule fonction. La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci. La structure verbale d'un message dépend avant tout de la fonction prédominante. Mais [...] la participation secondaire des autres fonctions [...] doit être prise en considération par un linguiste attentif ».

Il s'en suit qu'un énoncé peut avoir plusieurs fonctions dans des dosages différents, mais, si elles sont toutes à prendre en compte, on peut néanmoins dégager celle qui prévaut. Dans le cas qui nous retient ici, nous posons qu'il convient de placer au sommet de la hiérarchie fonctionnelle la fonction de persuasion et que toutes les autres fonctions lui sont subordonnées.

Arcand et Bourbeau (1995) proposent une hiérarchie des fonctions des messages suivant le critère intentionnel : « [l]a fonction dominante, disent-ils, est celle qui répond à la question : "Dans quelle intention ce message a-t-il été transmis ?" et [...] les fonctions secondaires sont là pour l'appuyer » (1995 : 27). Dans cette optique, il faut faire la différence entre la « fonction-fin » (visant l'effet persuasif que le discours cherche à produire) et les « fonctions-moyens » qui sont activées ponctuellement dans les énoncés pour servir la fin poursuivie.

## *3. Argumentation : pour une conception inclusive*

Il faut tout d'abord préciser ce que nous entendons par « argumentation », notion qui est fort différemment définie selon le point de vue adopté. Parmi les différentes approches, nous privilégions celle proposée par R. Amossy (2006), qui seule permet de rendre compte des processus mobilisant les noms propres à des fins de persuasion. Dans cette optique, sans nous engager dans des considérations détaillées sur les théories existantes[5], nous nous bornerons à relever ici deux avantages principaux de la conception d'Amossy :

sur Internet, relevant aussi bien du discours journalistique que de la « parole citoyenne » (forums, blogs, commentaires aux articles).

[5] On en trouvera un tour d'horizon complet p. ex. dans Amossy (2006, 2012) et Amossy & Koren (2009).

1) L'argumentation est envisagée par elle en termes de visée, mais aussi de dimension argumentative ;

2) Elle n'exclut pas de son champ les arguments bâtis sur le plan de l'affectivité.

Le premier avantage réside en fait dans une vision large de l'argumentation. La linguiste propose en effet de substituer à l'opposition problématique de l'*argumentatif* et du *non-argumentatif* la conception des *degrés d'argumentativité* (*ibid.*, p. 36). Dans un texte récent, l'auteure de cette conception la qualifie d'« étendue » et d'« inclusive » et explique ce qui la distingue des autres approches (2018 : 1-2) :

> « En effet, la dimension argumentative marque l'écart qui sépare une conception restreinte et une conception large ou étendue de l'argumentation (il va de soi que restreinte n'a ici aucun sens péjoratif). […] La conception restreinte entend limiter l'argumentation au déploiement d'un discours qui use d'arguments pour prouver le bien-fondé d'une thèse ; elle l'étudie dans sa singularité en le différenciant de tout ce qui n'en relève pas de façon stricte. Dans ce sens, elle est donc exclusive. La conception étendue est inclusive : elle englobe l'argumentation comprise au sens strict et la place au cœur de ses préoccupations ; mais elle la situe au centre d'un continuum qui comprend à l'une de ses extrémités la polémique comme confrontation violente de thèses antagonistes, et de l'autre *une orientation des façons de penser et de voir, de questionner et de problématiser, qui ne s'effectue pas par la voie du raisonnement formel* » (c'est nous qui soulignons).

L'approche d'Amossy permet d'inclure, dans l'analyse argumentative, les textes n'ayant pas pour objectif avoué de persuader, mais susceptibles d'orienter le regard, d'inciter à réfléchir sur un sujet. Les innovations lexicales proprielles suscitent l'intérêt et frappent l'esprit en s'inscrivant ainsi dans une stratégie de séduction. Ils argumentent à leur façon ce que les approches restreintes ne pourraient pas cerner, refusant même de s'y pencher. Par exemple, ce n'est sans doute pas la même chose de dire « l'amour au sens *DSKien* du terme »[6] que de dire « le sexe ». Le décodage des proprionymes s'effectue au niveau langagier, mais surtout au niveau culturel, ce pour quoi leur emploi constitue une marque de connivence.

Le second avantage est de faire la part belle à l'affectivité dans le processus d'argumentation : la rationalité, que d'autres chercheurs considèrent LE fondement de l'argumentation suffisant pour la soutenir, doit nécessairement être, selon Amossy (2008), « complémentée par l'affectivité pour le bon succès de l'entreprise de persuasion »[7]. Cette approche est donc capable d'expliquer comment

[6] http://lecatalog.com/coco-de-mer-nous-explique-a-quoi-nous-pensons-toutes-les-six-secondes.html

[7] https://books.openedition.org/pur/30428?lang=fr

l'emploi de néologismes propriels, qui fonctionnent sur le mode pathémique, peut influencer l'autre, modifier sa façon de penser et de voir. Si « [l]es théories de l'argumentation restreinte se focalisent sur le *logos*, y voyant avant tout un partage de la raison effectué sur la base d'arguments logiquement valides » (Amossy, *ibid.*), l'approche inclusive réévalue le rôle du *pathos*, de l'émotion, dans l'échange argumentatif.

C'est dans ce cadre méthodologique que nous allons voir de plus près certaines fonctions des néologismes forgés à partir du sigle propriel *DSK*, lesquelles appuient la fonction argumentative.

## *4. Fonctions des néologismes propriels*

Selon J.-F. Sablayrolles (2000), les fonctions des innovations lexicales peuvent être centrées soit sur le locuteur, soit sur l'interprétant, soit sur la langue, ou avoir des sources, des intentions et des effets hétérogènes. De notre perspective d'analyse, ce classement est globalement rattachable aux trois pôles de l'argumentation : l'*ethos*, le *logos* et le *pathos*, centrés respectivement sur l'orateur (l'argumentateur), le discours et l'auditoire (l'argumentataire). Or une difficulté se présente ici à l'analyste : la mixité de certains cas rend délicate l'entreprise de classification en termes de fonctions. Comme nous l'avons déjà remarqué ci-dessus, il est rare qu'un message assume une seule fonction. Nous dirions même qu'elles sont indissociables. Autant dire que l'emploi d'un néologisme propriel n'est pas à rattacher à un seul pôle argumentatif.

Pour des impératifs d'espace, dans ce qui suit, nous n'allons explorer plus en profondeur que le pôle de l'*ethos*. Nous espérons montrer à cette occasion que les fonctions qu'il est communément admis de rattacher au destinateur, concernent celui-ci tout autant que le destinataire. La volonté d'influencer l'autre n'est pas sans incidence sur l'analyse fonctionnelle qui, dès lors, devient problématique : l'examen en termes de fonctions du langage telles que déterminées par Jakobson (1963) se voit ainsi contesté dans son point concernant le prétendu centrage de chacune des fonctions sur un seul élément du schéma de communication.

### *4.1 Fonction conniventielle*

La fonction conniventielle des néologismes propriels est-elle centrée sur l'énonciateur qui veut construire son *ethos de connivence*, c'est-à-dire montrer qu'il est bien désireux de se trouver « sur la même longueur d'onde » que son partenaire d'échange ? Ou vise-t-elle ce dernier avec qui l'argumentateur veut assurer un lien qui lui permetra de persuader plus facilement ? S'il est possible de la ranger du côté de l'argumentateur, c'est parce que c'est lui qui met en œuvre les

dispositifs lui permettant d'instaurer des relations de complicité, mais on le voit bien : la connivence est un jeu à deux.

J.-B. Grize (1996 : 5) remarque qu'« [a]rgumenter est […] une activité discursive qui, en tant que telle, exige une participation active de ceux auxquels on s'adresse, réclame même de leur part une certaine connivence ». En effet, celle-ci est indispensable pour réussir l'entreprise de persuasion. Dans le cas des néologismes propriels, on a affaire à la *connivence culturelle*, *i.e.* le décodage du message s'effectue surtout au niveau culturel :

(1) On est toujours friand de nouvelles recrues féminines sur ce site c'est pas faux ☺ (ça fait un peu **DSKesque** cette phrase)[8] .

Dans cet énoncé, l'emploi de l'adjectif néologique *DSKesque* est un clin d'œil complice : le locuteur sait que la destinataire de son post est capable de comprendre le vrai sens de son message sur la base d'un savoir partagé, d'une doxa où sont inscrits les noms propres notoires[9] relevant de la langue-culture qui leur est commune. Il emploie les lexèmes *friand* et *féminine*, qui peuvent avoir ensemble des connotations sexuelles, et il admet en être conscient (*ça fait un peu DSKesque*). Or il ajoute en même temps un « mais » sous-entendu : « ça fait un peu DSKesque [vicieux], mais ce n'en est pas le cas. Mon unique intention est de dire que les femmes sont bienvenues sur ce site où les hommes constituent la majorité des utilisateurs ». Il veut en persuader sa destinataire en jouant sur le mode du « vous et moi savons que... », donc sur l'implicite qui « produit un sentiment d'appartenance communautaire : on se sent au chaud, entre soi, dans cette communauté de "ceux qui savent ce que je veux dire". La connivence ainsi produite inclut et exclut à la fois : elle instaure une ligne de partage entre "nous" (qui nous comprenons à demi-mot) et "les autres" (écartés de la compréhension) » (Krieg 1999 : 32).

## *4.2 Fonction euphémique*

Il faut avoir un fonds culturel commun pour interpréter correctement les messages contenant des néologismes construits sur les noms propres inscrits dans la mémoire collective et la doxa. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de la fonction euphémique dont un exemple a déjà été évoqué en liminaire. Considérons-en un autre, dans lequel un blogueur décrit, dans un de ses billets, la ville de Carthagène des Indes en Colombie :

[8] https://www.enigme-facile.fr/noel-gagnez-des-indices-2558/comment-page-3.

[9] Voir à ce sujet la très stimulante étude de Schapira (2010) qui propose une « définition doxale » pour les noms propres notoires.

(2) L'urbanisme, enfin ce qui en tient lieu, pourrait être qualifié par un seul mot : la pagaïe (dans un blog de bonne tenue, comme celui-ci, on n'utilise pas **le terme DSKien de b…** !). Aucune planification apparente n'a présidé à l'édification des maisons, immeubles et constructions en tous genres[10].

L'énonciateur abrège le mot trivial *bordel* à l'initiale seule, suivie des points de suspension. Pour que le destinataire puisse immédiatement repérer le mot ainsi euphémisé, il ajoute qu'il s'agit d'un « terme DSKien », en tablant sur la capacité de son partenaire à détecter les connotations sexuelles du sigle *DSK*. Parler dans ce cas d'une « double euphémisation » ne semble pas outrancier : dans la formule atténuante *le terme DSKien de b…*, l'adjectif *DSKien* contourne les réalités tabouisées à l'aide de connotations.

Mais il y a plus : l'exemple (2) est particulièrement intéressant parce qu'il montre comment les fonctions euphémique et conniventielle vont de pair dans l'argumentation. L'énonciateur souligne lui-même qu'il s'agit d'un blog « de bonne tenue » et, bien qu'il ne le qualifie pas d'adoucissant, son dire s'apparente au « jugement d'euphémisation » compris comme « le fait de désigner explicitement une formulation comme un "euphémisme" (ou de la qualifier d'"euphémique" ou d'"euphémistique") » (Krieg-Planque 2004 : 60). De plus, cette chercheuse remarque judicieusement que le jugement d'euphémisation « joue à la fois sur l'image de modération de celui qui ne dit pas tout (ménageant les choses et les personnes) et sur la connivence que le locuteur établit en laissant deviner ce qu'il aurait pu dire » (*ibid.*, p. 67)[11].

### *4.3 Fonction expressive*

L'argumentateur peut pourtant compter sur le succès de son projet autrement que par la seule construction d'un ethos de modération. Il peut ainsi, au contraire, rejeter toute tempérance au profit de l'expressivité, s'il la juge plus efficace et qu'elle correspond mieux à son intention de faire adhérer son partenaire d'échange à sa vision.

Jakobson définit la fonction expressive (ou « émotive ») comme visant « à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte […] » (*op. cit.*, p. 214). Déjà s'il est question de feindre une émotion, n'est-ce pas pour produire un effet sur quelqu'un, *i.e.* influencer le récepteur ? Dans cette perspective, nous allons certes entendre l'expressivité comme un phénomène consistant à mettre en

[10] http://latina2015.com/fr/2015/02/cartagena-de-indias/.

[11] Soit dit en passant, l'emploi dans l'énoncé analysé du mot familier *pagaïe*, témoigne aussi d'une « intention conniventielle » de son auteur, ou du moins de la recherche d'une familiarité avec le destinataire.

avant la subjectivité de l'énonciateur, mais surtout comme l'intensité de l'effet produit sur le destinataire par le choix des moyens « expressifs », c-à-d., traduisant énergiquement et de manière suggestive une pensée. Dans ce cas-là, la fonction expressive est à rattacher au pôle du *pathos* en plus de celui de l'*ethos*.

Considérons l'exemple suivant :

(3) Retenons […] ce chiffre effrayant, époustouflant, brandi comme une injonction à un peu de décence : 75 000 viols par an, en France : Aha, on fait moins les malins ! Le message est donc clair : que tous ceux qui s'amusent et font de l'esprit sur **la femme de chambre DSKisée** se rappellent qu'en France, chaque année, on viole 75 000 femmes, bordel ![12]

La fonction expressive de cet énoncé est patente : les exclamations, les interjections et le caractère émotif du propos traduisent bel et bien l'attitude de son auteure envers le viol et les sentiments qu'elle éprouve. Mais elle veut aussi faire partager sa vision et ses émotions au public, donc argumenter sur le mode pathémique. *DSKiser* devient un synonyme expressif de *violer*, condensant un maximum de contenu dans un minimum de substance d'expression.

Comme le fait remarquer Marcellesi, « l'emploi par le locuteur d'un néologisme […] ne semble pas innocent ; son utilisation traduit la recherche d'un effet, d'une action produite sur le destinataire […] » (1974 : 98). Selon Sablayrolles, « [on] peut décocher un néologisme comme on décoche un coup » (1993 : 65 cité par Vorger 2015 : 156). Les néologismes propriels semblent doublement argumentatifs grâce à la connivence culturelle qu'ils activent. C'est justement la culture partagée qui rend possible le déchiffrage de l'intention de l'auteur du post ci-dessous, lequel use du procédé argumentatif efficace qu'est la resémantisation des sigles :

(4) Le problème des **Délinquants Sexuels Kroniques, oui on peut les appeler les DSK**, c'est qu'ils ne s'arrêtent pas, ils ne s'arrêtent jamais. C'est pour cela qu'il faut les surveiller les dénoncer les condamner. **Les pédophiles et les DSK** sont des prédateurs, qui chassent leur proie en prenant autant de plaisir qu'en les consommant. […] **Les DSK et les pédophiles** recommencent toujours[13].

Par ce commentaire à l'article traitant de la pédophilie à Hollywood, l'énonciateur non seulement exprime son indignation envers les auteurs d'infractions sexuelles de tous types, mais encore a toutes les chances d'influencer la façon de voir de ses partenaires d'échange éventuels. Il met à profit le potentiel argumentatif du nom propre *Dominique Strauss-Kahn*, lequel est dû surtout à

[12] https://culturalgangbang.blogspot.com/2011_05_01_archive.html.

[13] https://www.agoravox.tv/tribune-libre/article/l-avantage-d-epouser-sa-belle-5316 1.

l'appartenance de ce nom ayant un sens associatif communément partagé à la mémoire discursive. Le public sait très bien ce que suppose ce *oui on peut les appeler les DSK*. Plus encore, l'argumentateur se rend compte de l'effet pathémique que le sigle est capable de produire : le nom propre est ici employé en antonomase, un trope qui, comme toute figure, donne à penser et oriente la vision. Appeler quelqu'un *DSK* au lieu de *délinquant sexuel* peut avoir pour but de provoquer chez le destinataire une réaction plus vive.

Grâce à son énorme pouvoir évocateur, le sigle *DSK* est apte à connoter toutes sortes de pratiques sexuelles sortant du commun, à dire beaucoup en peu de mots. Expressif et économique, ce « sigle fourre-tout sexuel » est la partie accrocheuse de l'énoncé, l'élément qui frappe l'esprit et permet d'attirer l'attention du destinataire, comme dans l'exemple suivant :

(5) Rassurez-vous Between, le nouveau réseau social spécial couple, est arrivé. Ne vous fourvoyez pas, il ne s'agit pas là d'un site consacré à l'échangisme et **autre réjouissance DSKienne**, mais bien d'une appli iPhone ou Android dédiée au couple. C'est sûr ça manquait ![14]

La valeur argumentative de l'adjectif néologique consiste ici à jouer sur l'implicite : le destinataire qui comprend son sens a « le même plaisir du déchiffrage […] et le même plaisir de l'entre-soi que produit le sentiment de la devinette réussie » (Krieg 1999 : 32).

## *5. Conclusion*

À la lumière des exemples présentés, la néologie prenant pour base le sigle *DSK* apparaît comme un procédé argumentatif efficace. Dans le cas des noms propres, c'est la référence à la culture partagée qui apparaît comme le recours premier de l'argumentateur, car ils font partie du bagage culturel, d'un réservoir commun dans lequel les locuteurs puisent pour établir un rapport de connivence essentielle à la persuasion. Bien évidemment, pour qu'un nom propre appartienne à ce stock commun, il doit être plus ou moins notoire. C'est ce que Ch. Le Bart exprime en ces mots : « [l]e nom échappe à son propriétaire lorsque ce dernier commence à exister auprès du grand public » (2000 : 128).

Que notre analyse commence par la fonction conniventielle, n'est pas un hasard. La connivence semble le soubassement de toute argumentation. Les néologismes construits à partir de noms propres fonctionnent sur le mode de l'implicite, donnant ainsi à l'argumentateur la possibilité de réussir son projet de persuasion. Comme l'affirme Herman (2008 : 197), « Il y a […] une forme d'effet de club entre personnes qui ont le privilège de se comprendre au-delà de ce qui est dit ».

[14] https://www.elaee.com/2011/12/29/12061-between-le-2-0-en-toute-intimite.

La fonction argumentative des néologismes propriels suppose toujours la coprésence d'autres fonctions qui peuvent paraître primordiales. Cependant, elles lui sont toutes subordonnées au niveau du discours qui, même s'il n'est pas ouvertement argumentatif, comporte une dimension argumentative inhérente. Comme l'affirme Amossy, « on parle toujours pour et en fonction de quelqu'un » (2006 : 41). Nous avons abordé la fonction euphémique, mais la fonction dysphémique peut servir, elle aussi, les besoins de l'argumentation discursive, le dysphémisme étant expressif et l'expressivité appuyant l'argumentation.

La vitalité et de la longévité des néologismes sont en général imprévisibles, ce qui est particulièrement évident pour les innovations proprielles, en l'occurrence celles bâties sur le sigle *DSK*, si fortement liées à la durée du référent et à ses éventuels « exploits », réels ou prétendus.

**Références bibliographiques**

Amossy & Koren 2009 : R. Amossy & R. Koren, « Rhétorique et argumentation : approches croisées », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 2. https://journals.openedition.org/aad/561. 06/02/2019.

Amossy 2006 [2000] : R. Amossy, *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.

Amossy 2008 : R. Amossy, « Dimension rationnelle et dimension affective de l'ethos », in M. Rinn (dir.), Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue, Rennes : PUR, 113–125, In : https://books.openedition.org/pur/30428?lang=fr. 09/02/2019.

Amossy 2012 : R. Amossy, « Faut-il intégrer l'argumentation dans l'analyse du discours ? Problématiques et enjeux », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 9, In : https://journals.openedition.org/aad/1346. 06/02/2019.

Amossy 2018 : R. Amossy, « Introduction : la dimension argumentative du discours - enjeux théoriques et pratiques », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 20, In : https://journals.openedition.org/aad/2560

. 06/02/2019.

Arcand & Bourbeau 1995 : R. Arcand & N. Bourbeau, *La communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression*, Anjou (Québec) : CEC.

Berrendonner 1981 : A. Berendonner, *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris : Minuit.

Bonhomme 2009 : Bonhomme, « De l'argumentativité des figures de rhétorique », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 2, https://journals.openedition.org/aad/495. 06/02/2019.

Grize 1996 : J.-B. Grize, *Logique naturelle et communications*, Paris : PUF.

Herman 2008 : T. Herman, « La connivence entre le journaliste et son lecteur. Un lieu d'échange entre sciences du langage et de la communication », in M. Burger (dir.), *L'analyse linguistique des discours médiatiques*, Québec : Éditions Nota bene, 183-206.

Jakobson 1963 : R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit.
Jaubert 2008 : A. Jaubert, « Dire et plus ou moins dire. Analyse pragmatique de l'euphémisme et de la litote », *Langue française*, n° 160, Paris : Armand Colin, 105–116.
Krieg 1999 : A. Krieg, « Vacance argumentative : l'usage de *(sic)* dans la presse d'extrême droite contemporaine », *Mots. Les langages du politique*, n° 58, Lyon : ENS Éditions, 11–34.
Krieg-Planque 2004 : A. Krieg-Planque, « Souligner l'euphémisme : opération savante ou acte d'engagement ? Analyse du "jugement d'euphémisation" dans le discours politique », *SEMEN*, n° 17, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 59–79.
Le Bart 2000 : Ch. Le Bart, « Nommer les hommes politiques : identités prescrites, stratégiques, polémiques », *Mots. Les langages du politique*, n° 63, Lyon : ENS Éditions, 127-133.
Marcellesi 1974 : Ch. Marcellesi, « Néologie et fonctions du langage », *Langages*, n° 36, Paris : Didier-Larousse, 95–102.
Sablayrolles 1993 : J.-F. Sablayrolles, « Fonctions des néologismes », in C. Cortès (dir.), *Cahiers du CIEL*, Paris : Université Paris 7 Denis Diderot, 53-94.
Sablayrolles 2000 : J.-F. Sablayrolles, *La néologie en français contemporain*, Paris : Honoré Champion.
Schapira 2010 : Ch. Schapira, « Une définition doxale : les noms propres potentiellement métaphoriques », *Publifarum*, n° 11, http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=141. 18/02/2019.
Vorger 2015 : C. Vorger, « À la recherche de l'argot perdu. Le slam et ses *néostyles* », *Folia Litteraria Romanica*, n° 10, Łódź : Université de Łódź, 147-161.

Sitographie

http://latina2015.com/fr/2015/02/cartagena-de-indias/. 02/11/2018.
http://lecatalog.com/coco-de-mer-nous-explique-a-quoi-nous-pensons-toutes-les-six-secondes.html. 06/02/2019.
https://culturalgangbang.blogspot.com/2011_05_01_archive.html. 17/02/2019.
https://www.agoravox.tv/tribune-libre/article/l-avantage-d-epouser-sa-belle-5316 1. 17/02/2019.
https://www.elaee.com/2011/12/29/12061-between-le-2-0-en-toute-intimite. 18/02/2019.
https://www.enigme-facile.fr/noel-gagnez-des-indices-2558/comment-page-3. 07/02/2019.
https://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2011/09/17/la-vie-de-bureau-apres-dsk_1573703_3208.html. 06/02/2019.

Агњешка Коновска

## Аргументативна функција неологизама насталих од властитих имена (на примеру сигле *DSK*)

У раду испитујемо неологизме настале на основу властитих имена за потребе дискурзивне аргументације. Фокусирамо се на неколико иновативних конструкција насталих од сигле *DSK*, и настојимо да покажемо како је за њихову употребу потребно присуство више различитих функција („функције-средства“) које се активирају како би остариле функцију убеђивања („функција-циљ“). Изучавајући неколико примера у којима се јављају неологизми настали од властитог имена (*faire son DSK*, *être un DSK*, *dskiser*, *dskien*, *dskesque*), откривамо главне аргументативне механизме својствене властитим именима и неологизмима насталим од њих — ослањање на импицитна или пређутна знања, функционисање на патемичкој равни, прибегавање заједничким културним предзнањима —а који су неопходни за њихово разумевање.

*Кључне речи* : аргументација, неологија, властито име, пређутна знања, функције језика

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch4

# Étude du syntagme « au départ » en discours : sur le chemin d'une évolution ?

Myriam Bras
Université de Toulouse, CLLE-ERSS, CNRS & Université Toulouse Jean Jaurès*

A partir de l'analyse des contextes d'emploi du syntagme « au départ » en position initiale détachée dans Frantext, nous décrivons ses différents emplois sémantico-discursifs. Nous mettons en évidence quatre valeurs d'emploi : une valeur spatiotemporelle avec déplacement physique (ST), une valeur spatiotemporelle avec déplacement métaphorique explicite (STME) ou implicite (STMI), une valeur temporelle (T). Ces valeurs sont organisées en continuum sémantique du spatio-temporel au temporel, continuum qui converge avec les tendances d'une analyse des usages en diachronie courte (1812-2013).
Mots clé : *au départ*, déplacement physique, déplacement métaphorique, continuum, grammaticalisation, spatio-temporel, temporel

## *1. Introduction*

Notre objectif, dans cette étude, est une description sémantique de la locution adverbiale « au départ » en français, quand elle apparaît en position détachée en début de phrase, position propice à une rôle discursif. Nous chercherons à mettre au jour les différentes valeurs sémantiques de la locution, à travers une analyse de ses emplois en contexte, et chercherons les indices d'une éventuelle évolution de ses emplois.

En guise d'entrée en matière, nous proposons d'examiner deux de ses occurrences issues de la base de textes alignés Parcolab[1] qui permet des comparaisons entre le français et le serbe. Examinons tout d'abord l'extrait (1) qui est une traduction du texte original serbe (1') :

(1) Lui, il a disparu. Bien sûr. **Au départ**, j'ai cru que c'était moi qu'il avait voulu épargner. A présent, je vois qu'il s'est épargné lui-même. Il s'est donc montré égoïste.

* myriam.bras@univ-tlse2.fr

[1] http://parcolab.univ-tlse2.fr/

(1') Njega nema. Naravno da ga nema. **U početku** sam mislila da je on hteo mene tako da oslobodi, sad vidim da je sebe oslobodio. Ispao je ipak sebičan. (Boba Blagojevic: *Sve zveri što su sa tobom*, 1975/*L'Arche de Boba*, 1979)

La traduction de « au départ », « u početku », signifie littéralement « au début », locution qui pourrait parfaitement remplacer « au départ » en (1) :

(1") **Au début,** j'ai cru que c'était moi qu'il avait voulu épargner.

Nous qualifierons cet emploi de « au départ » de « valeur temporelle », valeur confortée par l'enchaînement opéré avec la phrase suivante par la locution « à présent », participant ainsi à l'établissement d'un contraste entre deux périodes de temps.

Regardons maintenant la deuxième occurrence de « au départ » issue de Parcolab, dans le texte en français de Jules Verne (2) et dans sa traduction en serbe (2') :

(2) Que faisait pendant cette traversée l'inspecteur Fix, si malencontreusement entraîné dans un voyage de circumnavigation ? **Au départ de Calcutta**, après avoir laissé des instructions pour que le mandat, s'il arrivait enfin, lui fût adressé à Hong-Kong, il avait pu s'embarquer à bord du Rangoon sans avoir été aperçu de Passepartout, et il espérait bien dissimuler sa présence jusqu'à l'arrivée du paquebot. (Jules Verne, *Le tour du monde en 80 jours*, 1872)

(2') Šta je za to vreme radio inspektor Fiks, koji je zlom srećom krenuo na put oko sveta? **Pri polasku iz Kalkute,** ostavio je uputstva da nalog za hapšenje, ako najzad stigne bude upućen u Hong-Kong, i ukrcao se na Rangun nezapažen od Paspartua, nadajući se da će sakriti svoj boravak na brodu sve dok brod ne stigne u Hong-Kong.

Il ne s'agit pas exactement de la locution « au départ » telle que nous voulons l'étudier mais d'un syntagme prépositionnel du type « au départ de Npl » dans lequel le nom déverbal « départ » est complété par un nom propre de lieu (Npl) et décrit un déplacement, donc un événement pourvu d'une dimension spatio-temporelle, mais le syntagme pourrait être réduit à « au départ »/« na polasku », comme en (3) et (3') :

(3) Que faisait pendant cette traversée l'inspecteur Fix, si malencontreusement entraîné dans un voyage de circumnavigation ? **Au départ**, après avoir laissé des instructions pour que le mandat, s'il arrivait enfin, lui fût adressé à Hong-Kong, il avait pu s'embarquer à bord du Rangoon sans avoir été aperçu de Passepartout, et il espérait bien dissimuler sa présence jusqu'à l'arrivée du paquebot. (Jules Verne, *Le tour du monde en 80 jours, 1872*)

(3') Šta je za to vreme radio inspektor Fiks, koji je zlom srećom krenuo na put oko sveta? **Na polasku,** ostavio je uputstva da nalog za hapšenje, ako najzad stigne bude upućen u Hong-Kong, i ukrcao se na Rangun nezapažen od Paspartua, nadajući se da će sakriti svoj boravak na brodu sve dok brod ne stigne u Hong-Kong.

Ce qui frappe donc, dès le premier examen de ces exemples bilingues, c'est la différence entre ces deux emplois de « au départ » en discours : emploi temporel « au départ » / « u početku » de (1)/(1') et emploi spatio-temporel « au départ » / « na polasku » de (3)/(3'). Nous allons maintenant élargir le corpus d'étude pour découvrir plus avant le rôle de « au départ » en position initiale détachée en discours.

## *2. Questions de recherche et corpus d'étude*

Nous nous proposons dans cet article d'examiner une collection de contextes d'emplois de « au départ » afin de répertorier ses valeurs en discours et de vérifier l'hypothèse formulable à partir du premier examen que nous venons de faire : les deux valeurs mises au jour ci-avant sont-elles présentes dans le corpus ? sont-elles représentatives de l'emploi de la locution ? d'autres valeurs existent-elles ? A partir de l'inventaire des emplois de « au départ », nous chercherons à déceler une éventuelle évolution diachronique, si le corpus choisi le permet : les différentes valeurs sont-elles toujours présentes, ou bien apparaissent-elles de façon décalée dans le temps ? Et si tel est le cas une valeur a-t-elle pris le pas sur l'autre ?

Ces questions de recherche prennent place dans une problématique plus large qui est celle de l'étude des enchainements entre segments de discours. Nous nous focaliserons donc sur les emplois en position initiale détachée, position propice à un rôle discursif spécifique, introducteur de cadre de discours (Charolles 1997) ou connecteur (Le Draoulec et Bras 2006).

Dans des travaux antérieurs, nous nous sommes intéressée à la description de marqueurs de la relation d'élaboration et plus généralement de relations de cohérence subordonnantes dans la représentation du discours, dans le cadre de la SDRT (Segmented Discourse Representation Theory) de Asher et Lascarides (2003). Nous avons étudié les locutions *d'abord, dans un premier temps, en premier lieu…* (Bras 2007, Bras et Schnedecker 2014, 2017) et avons montré que *dans un premier temps* et *d'abord* peuvent, dans certaines conditions, introduire un segment élaborant, établissant ainsi une relation d'élaboration avec un segment élaboré. Il sera intéressant de déterminer si « au départ » peut jouer le même rôle.

Les données constituant notre corpus d'étude sont issues de la Base Frantext[2]. Nous avons choisi de sélectionner l'ensemble des textes de la base, soit le corpus

[2] https://www.frantext.fr/, site consulté et occurrences extraites le 11 octobre 2018.

dit « Frantext intégral » (254 millions de mots). Ce corpus comporte plus de 2000 occurrences de « au départ », dans des textes édités entre 1385 et 2013, mais dont les fréquences d'emploi sont significatives depuis le xix$^{ème}$ siècle seulement. Afin d'obtenir uniquement les contextes où « au départ » apparaît en position détachée au début de la phrase, nous avons cherché l'expression « Au départ, » (avec majuscule et virgule) dans le corpus. Nous avons obtenu 132 occurrences, réparties entre 1812 et 2013, nous aurons donc une période de 200 ans pour l'observation d'une éventuelle évolution diachronique, soit une diachronie courte.

## *3. Sémantique compositionnelle de « au départ »*

L'expression « au départ » est formée avec la préposition amalgamée « au » = « à » + « le » et le nom déverbal « départ ». Elle correspond donc au syntagme prépositionnel « à le départ » comportant un syntagme nominal défini. Sur le plan sémantico-référentiel, un tel syntagme, de par sa définitude, requiert une présupposition d'existence et d'unicité du référent décrit par le nom. Il peut donc être interprété comme une expression anaphorique dont l'antécédent X peut être récupéré dans le co-texte ou le contexte discursif, ainsi « au départ » pourrait-il avoir comme équivalent « à le départ de X ». Nous reviendrons plus loin sur les contraintes qui pèsent sur la récupération de X et sur la pertinence de la préposition *de* dans la reconstruction de « à le départ de X ».

Le nom « départ » est le nom déverbal du verbe *partir.* Voici la définition qu'en donne le TLFI[3] :

> Départ : Action de partir, de quitter un lieu, moment précis où s'effectue cette action. *Heure de départ, préparatifs de départ.*

Le verbe *partir* est, selon la classification sémantique des verbes de déplacements de Michel Aurnague (2011a, 2011b, 2012), un verbe de changement de relation et un verbe de changement d'emplacement. C'est un verbe de changement de relation, en ce sens qu'il permet de passer d'une relation initiale, l'état [être à L] à une relation finale, l'état [ne pas être à L], L représentant le lieu mentionné dans la définition du TLFI. Il s'agit donc de la description d'un événement de changement d'état, d'un passage d'un état préalable à un état résultant de l'événement.

La préposition *à* employée dans la description des états [être à L]/ [ne pas être à L] a ici son sens localisateur, comme dans « Paul est à Belgrade » (par opposition au sens de routine qu'elle a dans « Paul est au piano »). Le *à* localisateur implique un changement d'emplacement (le lieu L) en plus du changement de relation de la cible (ici le sujet) par rapport au site L[4].

[3] http://atilf.atilf.fr/

[4] Pour définition de « cible » et « site », voir (Vandeloise 1986).

Aurnague (2011a, 2001b, 2012), puis Capelli (2013) insistent sur le fait que *partir* en tant que verbe décrivant un événement, ne décrit pas le trajet[5] qui commence, contrairement à *démarrer* qui en décrit le début, il se limite à signifier qu'on passe à l'état résultant [ne pas être à L]. C'est aussi le cas quand *partir* est combiné avec la préposition *de* : par exemple, avec la proposition « Paul part de Toulouse », on décrit le changement d'état : [Paul être à Toulouse]/ [Paul ne pas être à Toulouse]. En revanche quand on dit, dans le même contexte, « Paul part à Belgrade », on décrit en réalité deux événements : celui de partir de Toulouse et celui d'aller à Belgrade. Dans un tel cas, on a effectivement, grâce à la combinaison des sens de *partir* et de *à,* la description d'un trajet dont le point de départ est le lieu où on est (Toulouse pour notre exemple) et le point d'arrivée le lieu argument de la préposition *à* (Belgrade pour notre exemple)[6].

Revenons maintenant au syntagme « au départ » et à la question de son caractère anaphorique à la lumière du passage du verbe *partir* à son nom déverbal *départ.* Commençons par le syntagme « le départ ». La proposition « Paul est parti de Toulouse » peut être reprise en discours par les syntagmes nominaux « le départ de Paul », « le départ de Toulouse », dans lesquels la préposition *de* introduit un des deux arguments du prédicat de déplacement : la cible ou le site. Il faut recourir au possessif pour avoir les deux arguments « son départ de Toulouse ». Une proposition exprimant un déplacement composite comme « Paul est parti de Toulouse pour Belgrade en avion », peut donc être reprise par plusieurs syntagmes nominaux : « le départ de Paul », « le départ de l'avion », « le/son départ de Toulouse », « le/son départ pour Belgrade ». Il semble même qu'on pourrait accepter la reprise « le départ de son voyage (en avion de Toulouse à Belgrade) », dans laquelle *départ* décrirait le début du trajet, interprétation qu'on ne peut opérer avec *partir* comme expliqué plus haut. En résumé, le caractère anaphorique du syntagme nominal défini « le départ » dans « au départ » peut s'appuyer sur différents types de liaisons : « le départ de X », X pouvant désigner la cible du déplacement, le site ou le trajet ; « le départ pour/à X », X étant le lieu final du trajet. Concernant la préposition « à » qui se combine avec « le départ », c'est une préposition locative temporelle qui s'applique à la dimension temporelle de l'événement décrit par le syntagme nominal, c'est en tout cas ce que suggère « moment précis où s'effectue cette action » dans la définition du TLFI citée plus haut. Nous verrons dans l'analyse de nos données si « au départ » peut être remplacé par « au moment de partir ».

[5] Pour la définition de « trajet », voir (Aurnague et Stosic 2002).

[6] L'étude diachronique des emplois de *partir* de Aurnague (2011a) montre que l'expression d'un tel déplacement composite (partir d'un site initial + aller à un site final) s'opérait auparavant avec « partir pour ».

## *4. Premier examen du corpus : deux valeurs en concurrence*

Nous allons commencer notre examen du corpus par l'occurrence la plus récente de « au départ » :

(4) Alexandre : « J'ai perdu mes cheveux en quelques semaines seulement. Les chances de repousse sont quasiment nulles. **Au départ,** cela a été dur à vivre pour moi, tant et si bien que je ne sortais jamais sans une casquette vissée sur la tête. Puis j'ai assumé ... Et puis il y a eu la coupe du monde en 98 où tous les quadragénaires qui commençaient à se dégarnir optaient pour un rasage total. Merci Barthez ...» (M. Simonet, *Marc Beltra : roman autour d'une disparition*, 2013)

Nous pouvons rapprocher l'emploi de « au départ » en (4) de celui que nous avons identifié dans l'exemple (1) et que nous avons associé à une « valeur temporelle » de la locution. La substitution par « au début » est possible et l'introduction des phrases suivantes par les connecteurs *puis* et *et puis* sont des indices de la description d'une série d'événements ordonnés temporellement :

(4') Au début, cela a été dur à vivre pour moi, tant et si bien que je ne sortais jamais sans une casquette vissée sur la tête. Puis j'ai assumé ... Et puis il y a eu la coupe du monde en 98

« au départ » ne décrit pas ici un événement de déplacement au sens où nous l'avons précisé dans la section 3. Il n'est pas possible de le remplacer par « au moment de partir », ni de retrouver dans le contexte un argument indiquant la cible, le site ou le trajet :

(4") a. ♯ Au moment de partir, cela a été dur à vivre pour moi,

b. ♯ Au départ de ?, cela a été dur à vivre pour moi,

Si on examine (4) de plus près, on constate que les trois phrases comportent des prédicats (« cela a été dur à vivre », « j'ai assumé », « il y a eu la coupe du monde ») classés comme des états au niveau du mode d'action au sens de Vendler (1957) ou comme des prédicats atéliques au sens de Garey (1957). Ils sont conjugués au passé composé, temps verbal qui a ici une valeur d'antériorité (i.e. événementiel ou non résultatif, au sens de Vet (2008)) et sont donc analysés comme des événements au niveau référentiel, dans la dichotomie événement/état de Kamp et Reyle (1993). Ces événements élaborent l'état résultant de l'événement de la perte des cheveux décrite dans la première phrase de l'extrait,

en en décrivant les trois étapes successives. « au départ » semble donc ici jouer le même type de rôle que *d'abord* ou *dans un premier temps*, en décrivant la première phase d'une élaboration :

(4'") D'abord/dans un premier temps, cela a été dur à vivre pour moi, tant et si bien que je ne sortais jamais sans une casquette vissée sur la tête. Puis j'ai assumé ... Et puis il y a eu la coupe du monde en 98

Passons maintenant à l'exemple le plus ancien du corpus :

(5) Le père Bourgogne donna le signal, et la noce se mit en marche. Les parents se placèrent ou plutôt s'entassèrent dans les premières voitures ; on trouva le moyen de faire entrer huit personnes dans chacune, et l'on me fit l'honneur de m'admettre dans celle où se trouvait la mariée, avec son père et sa mère. **Au départ,** trois ou quatre musiciens de la section nous régalèrent d'une symphonie que chacun jouait dans un ton différent, sans que personne s'en aperçût dans la rue thibautodé : nous traversâmes cette rue au pas, entre deux haies de voisins et de voisines (…) (E. Jouy, *L'Hermite de la Chaussée-d'Antin ou Observations sur les mœurs et les usages parisiens au commencement du XIXe siècle*,1812)

Le contexte gauche de « au départ » en (5) contient à la fois la description d'un événement de déplacement « la noce se mit en marche » et la mention d'un moyen de transport « dans les premières voitures » établissant ainsi le contexte d'une description de trajet, ensuite continuée par « nous traversâmes cette rue au pas » dans le contexte droit. Le « départ » dont il est question ici décrit bien un événement de déplacement et il est bien associé à une cible :

(5') a. Au moment de partir, trois ou quatre musiciens de la section nous régalèrent d'une symphonie

b. Au départ de la noce, trois ou quatre musiciens de la section nous régalèrent d'une symphonie

Nous qualifierons cet emploi de « valeur spatio-temporelle », au sens où tout déplacement allie la composante spatiale statique (les relations entre les entités) et la composante temporelle (événement de changement de relation). Pour cette raison, la substitution par « au début » n'est pas impossible, mais dans ce cas c'est la composante « trajet » qui doit être récupérée :

(5") a. ?Au début, trois ou quatre musiciens de la section nous régalèrent d'une symphonie

b. ♯ Au début de la noce, trois ou quatre musiciens de la section nous r égalèrent d'une symphonie

c. Au début du trajet de la noce, trois ou quatre musiciens de la section nous régalèrent d'une symphonie

Nous allons maintenant analyser l'ensemble des occurrences de « au départ » de notre corpus à l'aune de ces deux valeurs -- valeur spatio-temporelle (ST) et valeur temporelle (T). La valeur ST étant la plus proche de la sémantique compositionnelle de « au départ » et apparaissant en premier dans le corpus, nous essaierons d'observer une éventuelle évolution de la valeur ST vers la valeur T. Nous chercherons en même temps à établir les types d'indices linguistiques qui permettent d'identifier chacune de ces deux valeurs.

## *5. Valeur spatio-temporelle de « au départ » : indices et tests linguistiques*

Nous présentons en (6) un autre exemple de valeur ST de « au départ », plus récent que (5) :

(6) Jean m'accompagne à pied jusqu'à la gare d'Orsay. Notre au revoir est bref ... Ne pas s'attendrir. Ce tragique de tous les adieux aujourd'hui ... J'ai bien fait d'arriver une heure d'avance. Le train est bondé. Des gosses. Des femmes ... Les hommes restent sur le quai. **Au départ**, tout le compartiment — et sans doute le train tout entier — est en larmes. Cette petite fille rousse, le visage brouillé et qui essaye tout de même de consoler sa mère. (C. Mauriac, *Histoire de ne pas oublier : Journal 1938*, 1992)

Comme en (5), le contexte gauche de « au départ » contient des indices permettant d'orienter l'interprétation vers la valeur ST. Il s'agit ici de la mention d'un moyen de transport « le train », et de la mention de lieux associés aux étapes initiales ou finales d'un déplacement en train « la gare d'Orsay », « le quai ». L'analyse de (5) et (6) ainsi que l'examen exhaustif du corpus nous permet de confirmer que les indices suivants permettent l'interprétation ST de « au départ » :

— descriptions d'événements de déplacement (verbes de changement de relation et d'emplacement)

— mentions de moyens de transport ou instrument du déplacement (train, avion, voiture…)

— mentions de lieux de départ (gare, aéroport, quai, perron, seuil …)

Les tests linguistiques utilisés pour (5) fonctionnent aussi pour (6) :

(6') a. Au moment de partir, tout le compartiment — et sans doute le train tout entier — est en larmes.

b.Au départ du train, tout le compartiment — et sans doute le train tout entier — est en larmes.

c. Au début du voyage, tout le compartiment — et sans doute le train tout entier — est en larmes.

d. ?Au début, tout le compartiment — et sans doute le train tout entier — est en larmes.

## *6. Valeur temporelle de « au départ » : indices et tests linguistiques*

Examinons un autre exemple de valeur temporelle de « au départ », plus ancien que celui présenté en (4) :

(7) L'Aveu, le livre de London, venait de sortir. Pour beaucoup de communistes et de gens de gauche de notre génération, ç'a été un coup de tonnerre et un coup de chagrin épouvantable. C'est en Tchécoslovaquie que le livre est d'abord sorti, ce sont les Tchèques qui l'ont publié. Le parti tchèque a laissé paraître ce livre ; il a voulu qu'il paraisse. **Au départ**, le film avait donc été monté comme une coproduction franco-tchécoslovaque. Mais ça n'a pas duré longtemps : non seulement il n'était plus question que les Tchèques produisent ce film, mais il n'était même plus question qu'ils continuent de lire le livre de London. (S. Signoret, *La nostalgie n'est plus ce qu'elle était,* 1976)

Aucun indice dans le contexte gauche ne permet d'orienter vers une interprétation temporelle. Ce n'est sans doute que par défaut, en l'absence d'indices d'un déplacement qu'on opte pour cette interprétation, mais la présence d'un verbe au plus-que-parfait dans la phrase d'accueil de « au départ » semble conforter tout de suite cette interprétation car il permet la description d'une étape préliminaire ou antérieure à une autre étape qui va être décrite dans le contexte droit : c'est ce qui se produit ici avec le connecteur *mais* qui introduit une phase mise en contraste avec celle qui décrit l'étape antérieure, de façon très similaire à ce qui se passe dans l'exemple (1) avec le couple « au départ » / « à présent ». Un tel retour en arrière dans le temps ne pourrait pas se produire dans le contexte de la description d'un déplacement tel que celui qui est décrit en (5) par exemple :

(5'") Le père Bourgogne donna le signal, et la noce se mit en marche. Les parens se placèrent ou plutôt s'entassèrent dans les premières voitures ; on trouva le moyen de faire entrer huit personnes dans chacune, et l'on me fit l'honneur de m'admettre dans celle où se trouvait la mariée, avec son père et sa mère. ♯ **Au départ,** trois ou quatre musiciens de la section nous avaient régalés d'une symphonie que chacun jouait dans un ton différent, sans que personne s'en aperçût dans la rue thibautodé

Les tests linguistiques définis plus haut pour (4) semblent fonctionner également pour (7) :

(7') a. Au début, le film avait donc été monté comme une coproduction franco-tchécoslovaque. Mais ça n'a pas duré longtemps

b. ♯ Au moment de partir, le film avait donc été monté comme une coproduction franco-tchécoslovaque. Mais ça n'a pas duré longtemps

c. ♯ Au départ de ?, le film avait donc été monté comme une coproduction franco-tchécoslovaque. Mais ça n'a pas duré longtemps

## *7. Autres valeurs sémantiques*

Examinons maintenant l'exemple suivant :

(8) nous la citons en tête de ce livre dont le but est de faire mieux comprendre le monde des paysans de notre temps. Ils avaient quinze ans à la libération. Les conditions de vie qu'ils ont connues, ils les évoqueront ici. Ils retraceront un certain itinéraire : celui parcouru par des milliers et des milliers de fils et de filles d'agriculteurs. **Au départ**, un travail lourd, routinier, pénible, le refus d'être connu comme paysan, le regret d'avoir quitté trop tôt l'école. Sur le chemin, un jour, une rencontre : quelqu'un leur propose quelque chose à faire, et à faire avec d'autres. (M. Debatisse, *La révolution silencieuse : le combat des paysans,* 1963)

La présence du nom de trajet « itinéraire » et du verbe de déplacement « parcourir » dans le contexte gauche pourrait nous amener à opter pour une interprétation ST de « au départ », or on perçoit bien qu'il ne s'agit pas ici d'un déplacement physique d'une cible quittant un site, ce qui est corroboré par l'échec aux tests linguistiques de la valeur ST :

(8') a. ♯ Au moment de partir, un travail lourd, routinier, pénible, le refus d'être connu comme paysan, le regret d'avoir quitté trop tôt l'école.

b. ♯Au départ de ?, tout le compartiment — et sans doute le train tout entier — est en larmes.

Il s'agit en fait d'un itinéraire métaphorique, et non d'un itinéraire physique. La métaphore du trajet est d'ailleurs reprise dans le contexte droit avec « le chemin », qui reprend « l'itinéraire » du contexte gauche. Il n'est donc pas étonnant que, comme pour la valeur ST, on puisse accéder à la composante « trajet », qui fait partie du contexte gauche évoquant un « itinéraire » (8'. c), et que, comme pour la valeur T, la substitution par « au début » soit tout à fait possible (8' . d) :

(8') c. Au début de l'itinéraire, un travail lourd, routinier, pénible, le refus d'être connu comme paysan, le regret d'avoir quitté trop tôt l'école.

d. Au début, un travail lourd, routinier, pénible, le refus d'être connu comme paysan, le regret d'avoir quitté trop tôt l'école.

Nous parlerons donc, pour ce type d'emploi, de valeur Spatio-Temporelle avec déplacement Métaphorique (STM). Il y en a de nombreux exemples dans notre corpus, illustrés ici par (9) et (10) :

(9) Si je ne puis, en ce moment, mesurer les progrès ou les reculs de ma situation dans ses rapports avec le monde extérieur, en revanche il se produit à l'intérieur de moi **une transformation bizarre** dont je n'arrive à saisir ni les raisons ni le sens. **Cette évolution** a trait au rôle que j'avais attribué à Béatrix. **Au départ,** mon idée était de faire le siège de ma demi-sœur dans le but de découvrir le monde qui aurait dû être le mien et d'y préparer mon entrée. Ce travail ne se pouvait concevoir que si, au cours de la première phase de mon entreprise, ma demi-sœur ignorait mon identité. (R.V. Pilhes, *La Rhubarbe,* 1965)

(10) Ce monde d'horreur nous apparaissait aussi comme un monde d'incohérence, plus terrifiant que les visions de Dante et plus absurde que **le jeu de l'oie**. **Au départ,** les chances étaient peut-être égales pour le déporté d'être entraîné dans une voie plutôt que dans une autre, mais, passé l'aiguillage du destin, il n'échappait plus à la pente sur laquelle il allait dévaler vers la vie ou vers la mort : dans tel groupe, cinq chances sur cent de survivre ; dans tel autre, cinq chances sur cent de mourir. (G. Tillion, *Ravensbrück,* 1988)

Dans les trois exemples que nous venons d'examiner, le contexte gauche comporte des noms de processus de changement (transformation, évolution) ou des noms de trajets qui peuvent être interprétés de façon métaphorique (itinéraire, chemin, jeu de l'oie). Dans d'autres exemples, comme (11), la métaphore du déplacement n'est pas, à première vue, préparée par de telles mentions :

(11) C'est comme ça que je peux décrire actuellement mon travail, c'est à cause de cela aussi que je travaille sur programme, c'est-à-dire que j'ai toujours une quinzaine de livres en train, des projets qui sont quelquefois complètement formés, parfois en train de se faire. Les livres se travaillent sur des périodes extrêmement longues. **Au départ,** j'ai une sorte de projet d'ensemble, qui est un peu vague ... Vous éclairez ce que j'entendais par projet encyclopédique ... Oui, une sorte de désir de balayer un peu tout le champ du roman contemporain (G. Perec, *Entretiens et conférences, 1979-1981,* 2003)

Pourtant, elle semble être bien présente à travers la description de procès téliques, i.e. dynamiques et tendus vers un point culminant, le telos, renvoyant au processus d'écriture des livres ou à la réalisation de projets : « j'ai toujours une quinzaine de livres en train », « des projets qui sont quelquefois complètement formés, parfois en train de se faire. », dont est précisée la dimension temporelle : « Les livres se travaillent sur des périodes extrêmement longues. ». Nous les considèrerons donc aussi comme des valeurs STM. Mais pour distinguer les valeurs illustrées par les exemples (8), (9), (10), pour lesquels les déplacements métaphoriques étaient explicitement mentionnés dans le contexte gauche, d'exemples comme (11), nous introduirons, au sein de la valeur STM, une distinction entre déplacement métaphorique Explicite (STME) et Implicite (STMI).

Examinons l'exemple suivant, et envisageons l'hypothèse de l'interprétation de « au départ » comme ayant une valeur STMI :

(12) (…) au bras d'une camarade enceinte qui poussait un landau, il abattait un officier à la sortie de la messe, d'une balle dans la nuque, et planquait le revolver tout fumant à côté du bébé endormi. Des choses de ce genre. Il en a descendu quatre-vingt-trois. Il n'a jamais couru. Il ne s'est jamais fait prendre.
— Qu'est-ce qu'il est devenu ?
— Fou. **Au départ,** il n'était pas fait pour tuer. A l'arrivée, il ne pouvait plus s'en passer. Une forme d'hystérie meurtrière très fréquente chez les partisans, et qui a passionné l'internationale psychiatrique d'après-guerre.

(D. Pennac, *Au bonheur des ogres*, 1985)

En l'absence d'indices explicites de déplacement physique ou métaphorique dans le contexte gauche, la question est de savoir s'il est possible, au moment d'interpréter « au départ », de construire un trajet métaphorique. Il nous semble que le segment « il est devenu » permet de construire un tel trajet : le parcours de vie du tueur au landau, sans doute implicite dans le roman, et confirmé par « à l'arrivée » dans le contexte droit qui reprend la métaphore du trajet de vie. Nous considèrerons donc (12) comme présentant la valeur STMI de « au départ ».

## *8. Quatre valeurs organisées en continuum*

Au fil de l'analyse de nos données nous sommes passés de deux valeurs – ST et T – à quatre valeurs – ST, STME, STMI, T, récapitulées dans le tableau ci-dessous.

| | **Désignation de la valeur sémantique de « Au départ »** | **Exemples** |
|---|---|---|
| **ST** | Valeur SpatioTemporelle avec Déplacement Physique | (3) (5) (6) |
| **STME** | Valeur SpatioTemporelle avec Déplacement Métaphorique Explicite | (8) (9) (10) |
| **STMI** | Valeur SpatioTemporelle avec Déplacement Métaphorique Implicite | (11) (12) |
| **T** | Valeur Temporelle | (1) (4) (7) |

Tableau 1 : Valeurs sémantiques de « Au départ »

Notre hypothèse est que ces quatre valeurs sont organisées en continuum de la valeur la plus incarnée dans un déplacement physique ST à la valeur T dans laquelle il n'est plus question de déplacement en passant par les valeurs métaphoriques STME et STMI : la dimension temporelle est présente pour les quatre valeurs, mais il y a une perte progressive de la spatialité : on passe d'une spatialité physique de la valeur ST à une spatialité métaphorique mais explicite pour la valeur STME puis à une spatialité métaphorique implicite pour STMI et enfin à une perte totale de la spatialité référentielle pour la valeur T.

Au fur et à mesure qu'on avance dans le continuum, les indices linguistiques se font de plus en plus ténus : nous avons vu (sections 4, 5 et 6) que l'opposition entre les valeurs considérées initialement T et ST se traduisait par la présence vs. l'absence d'indices de déplacement physique, puis que l'opposition entre les valeurs STME et STMI (section 7) se traduisait par la mention vs. l'absence de mention d'un trajet métaphorique.

La difficulté va maintenant résider dans l'établissement de la distinction entre les valeurs STMI et T. Nous devrons comprendre comment établir qu'il y a ou pas la possibilité d'inférer ou de construire un trajet métaphorique. Nous devrons ensuite essayer de définir des tests linguistiques pour chacune des catégories.

Examinons pour cela les exemples (13) et (14), représentatifs des exemples pour lesquels nous avons hésité, au moment de l'analyse de nos données, entre la valeur T et la valeur STMI. Nous les confronterons ensuite avec les exemples (1) et (4) analysés plus haut comme présentant la valeur T.

(13) La société de crédit industriel et commercial date de 1859 le crédit lyonnais de 1863 la société générale de 1864. Ces grands établissements de crédit travaillent avec leur capital social, constitué par la masse de leurs actions, avec leurs réserves, enfin avec les dépôts à vue qui sont très abondants. **Au départ**, le capital du crédit lyonnais était de 20 millions. Six ans après, en 1869 il avait atteint 200 millions. On observe une courbe de l'accroissement du capital social analogue pour les établissements cités, les plus importants de France. (J.A. Lesourd, *Histoire économique : XIXe et XXe siècles*, 1968)

(14) I / l'acculturation : ses fondateurs et ses adeptes
—le mot, d'origine américaine ou allemande, est ancien : dès 1880, un anthropologue américain, Powell, évoque « la force de l'acculturation » comme facteur perturbant des « traditions indigènes ». Ses significations ne furent précisées que tardivement. **Au départ,** cette notion se différencie mal de la notion de diffusion culturelle et se réfère au transfert d'éléments culturels qui s'accomplit lorsque les « peuples » entrent en contact. En 1936 la première définition complète apparaît dans American Anthropologist sous la responsabilité de R Redfield, R Linton et M Herskovits. (G. Gurvitch, *Traité de sociologie*, 1968)

Dans ces deux exemples, le contexte gauche contient des éléments temporels, à savoir des dates : la première phrase de (13) indique, au moyen du verbe *dater* la date de naissance des établissements de crédit dont il est question dans l'extrait ; le premier paragraphe de (14) indique la date de la première occurrence du mot « acculturation », objet de l'extrait. « au départ », revient sur ces dates en opérant une sorte de reprise anaphorique temporelle. Le contexte droit fournit, dans chaque cas, une autre datation : sous la forme d'un adverbial de localisation temporelle calculée « six ans après » apposé à une date « en 1869 », en (13), sous la forme d'une date « en 1936 » en (14). Ces éléments pourraient plaider en faveur d'une interprétation strictement temporelle de « au départ », qui pourrait jouer finalement le même rôle qu'un adverbial de localisation temporelle anaphorique. Mais une lecture attentive de chacun des extraits permet de percevoir la présence implicite d'un processus : l'évolution du capital de chacun des établissements de crédit en (13), d'ailleurs corroboré dans le contexte droit par l'emploi métaphorique du verbe de déplacement *atteindre* dans « il avait atteint 200 millions » et la mention d'une « courbe de l'accroissement du capital social », nommant le processus d'accroissement et mobilisant la courbe comme métaphore du processus ; le processus d'établissement de la définition du mot « acculturation » en (14), dont la présence peut-être inférée grâce à la phrase « Ses significations ne furent précisées que tardivement » en écho à l'introduction de l'origine du processus de définition « le mot, d'origine américaine ou allemande, est ancien ». Nous concluons dans les deux cas à la possibilité de construire un

trajet métaphorique par l'identification d'un processus et de ses étapes, et donc à une valeur STMI dans ces extraits.

Il nous reste maintenant à réexaminer les exemples (1) et (4), auxquels nous avions attribué une valeur temporelle, à la lumière des analyses des exemples de valeur STMI (11) à (14) que nous venons de faire.

Pour (1), le contexte gauche « Lui, il a disparu. Bien sûr. » permet de comprendre que « au départ » s'applique à une période, celle qui s'écoule depuis la disparition d'un personnage. La narratrice met en contraste deux analyses différentes au début et à la fin de la période, en choisissant d'introduire chacune des phases par des adverbiaux détachés à l'initiale « au départ » / « à présent ». On peut certes inférer un processus d'évolution de sa pensée ayant permis de passer d'un état initial à un état final, mais cette inférence nous semble s'opérer seulement au moment où on interprète la phrase introduite par « à présent ». En effet, nous n'avons trouvé dans le contexte gauche élargi, exploré pour les besoins de l'analyse et qu'il n'est pas possible de reproduire ici, aucune mention des étapes de sa réflexion. Nous nous trouvons donc ici dans une situation où « au départ » permet d'opérer un retour en arrière dans le temps de l'histoire tout en introduisant le premier état qui sera ensuite mis en contraste avec un deuxième état « déconnecté » de celui-ci. Ces caractéristiques nous semblent confirmer la valeur temporelle que nous avions définie au début de cet article.

Qu'en est-il de l'exemple (4) examiné en section 4 ? Cet extrait comporte la description d'un processus en trois étapes, mises en contraste. Comme en (1), la description a lieu dans le contexte droit de « au départ », et aucun élément dans le contexte gauche ne permet d'identifier un tel processus. Ici, « au départ » n'effectue pas de retour en arrière, puisqu'il introduit, selon notre interprétation, la première phase de ce qui se passe pour Alexandre après avoir perdu ses cheveux. Il faut donc revenir sur les capacités de « au départ » à opérer un retour en arrière évoquées au sujet de l'exemple (1) ci-dessus pour préciser qu'il ne fait qu'accompagner un tel retour si le contexte linguistique, temps verbaux y compris, le permet (cf. (7)). L'argument majeur en faveur de la valeur temporelle sera donc le fait que le trajet métaphorique ne peut pas être inféré à partir du contexte gauche, mais qu'il l'est après l'interprétation de « au départ », en s'appuyant sur son contexte droit.

Pour clôturer cette section, nous proposons de récapituler les différents indices linguistiques présents dans le contexte gauche que nous avons pu relever depuis le début de nos analyses (Tableau 2). Ils nous permettront de préparer la mise au point des tests linguistiques de la section 9.

| | **Indices linguistique dans le contexte gauche** |
|---|---|
| **ST** | - présence d'un prédicat de déplacement et/ou de ses arguments :<br>o N de déplacement *(voyage, course*, *route*…) ou V de déplacement (*se mettre en marche, arriver, accompagner* …)<br>o N de véhicule *(voiture, train, vélo….)*<br>o N de lieux de départs (*seuil, quai …*)<br>- concordance des actants avec ceux de la phrase hôte de « au départ » |
| **STME** | - mention d'un déplacement/trajet métaphorique :<br>o présence de N ou V de processus (*évolution, transformation…*),<br>o de N de trajets potentiellement métaphoriques *(itinéraire, chemin, histoire…*),<br>o de N d'idéalités (*livre, roman, scénario…*) |
| **STMI** | déplacement/trajet métaphorique implicite = construit/inféré à partir d'indices partiels (origine/but, étape(s) d'un trajet métaphorique) |
| **T** | absence des indices précédents (contexte large nécessaire) |

Tableau 2 : Indices linguistiques contextuels pour établissement de la valeur de « au départ »

## *9. Tests linguistiques*

Au fur et à mesure de notre analyse, nous avons construit un ensemble de tests linguistiques permettant de faire la distinction entre les différents emplois. Ainsi, la substitution de « au départ » par « au moment de partir » ou par « au départ de N », N étant le nom de la cible, du site ou de l'instrument du déplacement mentionnés dans le contexte gauche, permet-elle de distinguer les emplois ST, qui acceptent cette substitution, de tous les autres emplois, qui ne l'acceptent pas.

Nous avons également montré que la substitution de « au départ » par « au début » était possible pour tous les emplois sauf pour les emplois ST. Ces trois tests permettent de conforter de façon complémentaire la bipartition ST / STME + STMI + T.

Pour les valeurs STME, nous avons proposé de tester la présence d'un trajet dans le contexte gauche par la possibilité de substitution de « au départ » par un syntagme contenant une reprise, le syntagme « au début de N », N étant le nom du trajet métaphorique mentionné dans le contexte gauche (voir (8'.c)).

Pour les valeurs STMI, nous proposons de tester la possibilité d'inférer du contexte gauche un trajet métaphorique correspondant à un processus par la possibilité de substitution de « au départ » par le syntagme « au début du processus » :

(13') La société de crédit industriel et commercial date de 1859 le crédit lyonnais de 1863 la société générale de 1864. Ces grands établissements de crédit travaillent avec leur capital social, constitué par la masse de leurs actions, avec leurs réserves, enfin avec les dépôts à vue qui sont très abondants. **Au début du processus**, le capital du crédit lyonnais était de 20 millions. Six ans après, en 1869 il avait atteint 200 millions.

Naturellement, la substitution sera possible également pour les valeurs STME, le nom *processus* étant un hyperonyme des noms de trajets métaphoriques :

(9) Si je ne puis, en ce moment, mesurer les progrès ou les reculs de ma situation dans ses rapports avec le monde extérieur, en revanche il se produit à l'intérieur de moi une transformation bizarre dont je n'arrive à saisir ni les raisons ni le sens. Cette évolution a trait au rôle que j'avais attribué à Béatrix. **Au début du processus,** mon idée était de faire le siège de ma demi-sœur

La substitution est difficile, voire impossible pour les valeurs T :

(4'") Alexandre : « J'ai perdu mes cheveux en quelques semaines seulement. Les chances de repousse sont quasiment nulles. ? **Au début du processus,** cela a été dur à vivre pour moi, tant et si bien que je ne sortais jamais sans une casquette vissée sur la tête. Puis j'ai assumé ... Et puis il y a eu la coupe du monde en 98

(7") L'Aveu, le livre de London, venait de sortir. Pour beaucoup de communistes et de gens de gauche de notre génération, ç'a été un coup de tonnerre et un coup de chagrin épouvantable. C'est en Tchécoslovaquie que le livre est d'abord sorti, ce sont les Tchèques qui l'ont publié. Le parti tchèque a laissé paraître ce livre ; il a voulu qu'il paraisse. ♯ **Au début du processus**, le film avait donc été monté comme une coproduction franco-tchécoslovaque. Mais ça n'a pas duré longtemps

Ceci nous permet de confirmer la pertinence de ce test pour distinguer nos quatre valeurs. Nous résumons dans le tableau 3 ci-après l'ensemble des tests linguistiques proposés et leur application positive (i.e. quand la substitution est possible) à chacun des exemples analysés dans l'article.

| | **Désignation de la valeur sémantique de « Au départ »** | **Exemples** | **Tests linguistiques positifs : substitution possible** (P représente la proposition hôte de « au départ ») |
|---|---|---|---|
| **ST** | Valeur SpatioTemporelle avec Déplacement Physique | (3) (5) (6) | Au moment de partir, P<br>Au départ de N, P (avec N = nom cible / site / instrument employé dans le contexte gauche) |
| **STME** | Valeur SpatioTemporelle avec Déplacement Métaphorique Explicite | (8) (9) (10) | Au début de N, P (avec N = nom trajet métaphorique employé dans le contexte gauche)<br>Au début du processus, P<br>Au début, P |
| **STMI** | Valeur SpatioTemporelle avec Déplacement Métaphorique Implicite | (11) (12) (13) (14) | Au début du processus, P<br>Au début, P |
| **T** | Valeur Temporelle | (1) (4) (7) | Au début, P |

Tableau 3 : tests linguistiques positifs appliqués aux exemples du corpus

Le tableau 4 récapitule l'application de nos 5 tests à nos 4 catégories. Il montre que cette batterie de tests est opératoire pour classer un corpus.

| | **Au moment de partir, P** | **Au départ de N, P** avec N = nom cible / site / instrument employé dans le contexte gauche | **Au début de N, P** avec N = nom trajet métaphorique employé dans le contexte gauche | **Au début du processus, P** | **Au début, P** |
|---|---|---|---|---|---|
| **ST** | + | + | - | - | - |
| **STME** | - | - | + | + | + |
| **STMI** | - | - | - | + | + |
| **T** | - | - | - | - | + |

Tableau 4 : tests linguistiques pour distinguer les valeurs sémantiques de « Au départ » en discours

## *10. Répartition des valeurs dans le corpus*

Nous donnons dans la figure 1 la répartition des 132 exemples du corpus dans les quatre classes définies ci-avant, en précisant que le contexte gauche auquel nous avons eu accès n'a pas toujours été suffisant et que nous avons pu trancher en faveur d'une valeur temporelle là où le contexte aurait permis de déceler une valeur STMI.

On observe que, tout en étant relativement équilibrée entre les 4 classes, la répartition montre une légère prévalence numérique allant du plus spatial ST ou moins spatial T, permettant ainsi d'établir l'ordre : ST > STME > STMI > T.

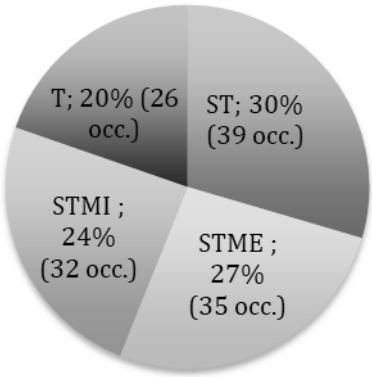



Figure 1 : Répartition numérique des 132 occurrences du corpus dans les 4 classes

Concernant la distribution des occurrences dans le temps (figure 2), nous observons que l'ordre d'apparition des quatre valeurs est le suivant : apparition de la valeur ST en 1812, de la valeur STME en 1910, de la valeur STMI en 1955 et de la valeur T en 1964. L'ordre d'ancienneté d'apparition est donc le même que l'ordre de prévalence numérique : ST > STME > STMI > T.

La figure 2 montre aussi que l'apogée et le déclin de ces valeurs semble plutôt suivre l'ordre : ST > STME > T > STMI.

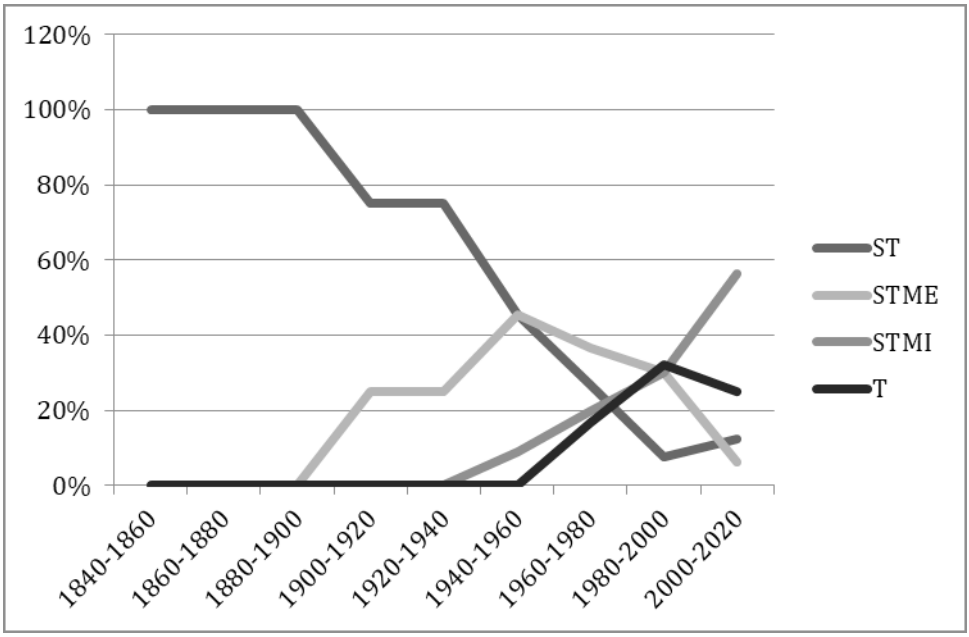



Figure 2 : Répartition des occurrences par classes et par périodes de 20 ans

Il faut bien sûr prendre ces tendances avec beaucoup de précautions étant donné le petit nombre d'occurrences de notre corpus, la taille très modeste de la période d'occurrence, et les difficultés d'accès au contexte gauche. Il est néanmoins possible, dans les limites exposées, de répondre aux questions posées au début de cet article (section 2) : les données numériques présentées font bien état d'une évolution dans l'emploi de « au départ ». La valeur spatio-temporelle apparaît avant la valeur temporelle qui semble prendre le pas sur la valeur spatio-temporelle dans la dernière partie de la période. Les valeurs métaphoriques se situent logiquement dans une position intermédiaire.

## *11. Conclusion et perspectives*

Nous avons étudié dans cet article le fonctionnement en contexte du syntagme prépositionnel « au départ » en position initiale détachée, position favorisant le rôle discursif. Grâce à l'analyse d'une collection de 132 exemples issus de Frantext, nous avons mis en évidence quatre types d'emplois de « au départ » en discours. Une première distinction a été opérée entre les emplois associés à la description d'un déplacement et les emplois temporels, n'impliquant aucun déplacement. Puis est apparu que les déplacements décrits pouvaient être des déplacements physiques ou des déplacements métaphoriques, ces derniers

pouvant être explicitement mentionnés dans le contexte gauche ou inférés à la lecture de celui-ci. Nous avons attribué les valeurs sémantiques suivantes à ces quatre types d'emploi de « au départ » :

- valeur spatiotemporelle avec déplacement physique (ST)
- valeur spatiotemporelle avec déplacement métaphorique explicite (STME)
- valeur spatiotemporelle avec déplacement métaphorique implicite (STMI)
- valeur temporelle (T)

Ces valeurs sont organisées en continuum sémantique du spatio-temporel au temporel selon le schéma suivant :

ST → STME → STMI → T

Pour expliciter et prédire l'interprétation de « au départ » selon chacune de ces quatre valeurs, nous avons mis au jour les indices linguistiques potentiellement présents dans le contexte gauche. Il apparaît que plus on avance dans le continuum, moins on dispose d'indices linguistiques. Nous avons également proposé des tests linguistiques permettant de distinguer chacun des emplois. Ces tests seront des outils précieux pour étudier d'autres corpus et élargir l'ensemble des données.

Enfin, nous avons étudié la répartition de nos exemples sur la période d'apparition de « au départ » en position initiale dans Frantext 1812-2013. Sur l'ensemble de la période la prévalence numérique correspond au schéma du continuum ci-dessus : les emplois ST sont plus nombreux que les emplois STM, eux même plus nombreux que les emplois T, mais dans des proportions assez modestes. L'ordre d'apparition des valeurs suit également le schéma : les apparitions et les déclins des emplois ST sont les plus anciens, ceux des emplois T les plus récents. La dernière période du corpus montre que les quatre valeurs sont toujours présentes et que la valeur STMI concurrence fortement la valeur T. Nous devons cependant être prudents eu égard au petit nombre d'occurrences et à la petite taille de la période.

Il est néanmoins possible d'observer que l'usage sur cette période de 200 ans correspond à l'évolution sémantique du spatio-temporel vers le temporel en passant par une phase intermédiaire de métaphorisation du déplacement : la dimension temporelle est constante dans les quatre emplois mais on assiste à une perte de la dimension spatiale présente dans la description du déplacement physique des emplois spatiotemporels, perte progressive qui passe par les emplois où le déplacement métaphorique est explicite à ceux où il est seulement implicite, pour arriver aux emplois temporels dont elle est totalement absente, sur le plan référentiel s'entend. Ceci n'est pas sans rappeler les processus de désémanticisation par métaphorisation de trajets à l'œuvre pour des expressions

comme « by the way » (Traugott 2019) ou « en passant par » (Stosic 2012) dans des parcours de grammaticalisation, d'autant que nous constatons, en parallèle une sorte de rigidification de l'expression « au départ » sur le plan syntaxique passage d'une expression anaphorique syntaxiquement et sémantiquement ancrée dans son contexte discursif « au départ (de X) » à une expression pour laquelle on n'a plus d'anaphore, qui se suffit à elle-même en quelque sorte.

Il sera donc pertinent de continuer à suivre l'évolution de « au départ » dans les décennies qui viennent, et d'étayer son analyse à partir d'un ensemble de données plus large permettant notamment de faire varier davantage le paramètre « genre », pour inclure notamment le genre journalistique, plus argumentatif que les genres proposés dans Frantext. Nous avons observé ici que la valeur temporelle était souvent associée à une valeur contrastive apportée par un autre marqueur : « Au départ, » …. « Mais »… au sein d'une structure élaborative, i.e. d'un ensemble de segments élaborant un segment déjà introduit ou implicite et dont l'inférence est déclenchée par « au départ ». Ce phénomène avait déjà été observé pour l'adverbe « d'abord » (Péroz 2001, Bras 2007, Bras et Le Draoulec 2009), dont l'origine et l'évolution pourrait bien servir de modèle à « au départ ». Il serait intéressant de comparer l'évolution de ces deux adverbiaux et de voir si « au départ » accède un jour, comme « d'abord » à des fonctions argumentatives puis métadiscursives, à l'instar également de « en passant par » (Stosic 2012), qui prend place, comme « d'abord », dans la liste des marqueurs d'intégration linéaire (Turco et Coltier 1988). Enfin, la dimension temporelle de « au départ » pourra être explorée en poursuivant les comparaisons avec « au début » et « dans un premier temps » amorcées ici.

**Références bibliographiques**

Asher, N. Lascarides, A. (2003). *Logics of conversation*. Cambridge University Press.

Aurnague, M., Stosic, D. (2002). « La préposition *par* et l'expression du déplacement : vers une caractérisation sémantique et cognitive de la notion de « trajet » », *Cahiers de Lexicologie*, 81 2002-2, p. 113-139.

Aurnague, M. (2011a). « Quittant tout, nous partîmes' : 'quitter' et 'partir' à la lumière des changements de relation locative », *Journal of French Language Studies*, 213, p. 285-312.

Aurnague, M. (2011b). « How motion verbs are spatial: the spatial foundations of intransitive motion verbs in French », *Lingvisticae Investigationes,* 341, p. 1-34.

Aurnague, M. (2012) De l'espace à l'aspect : les bases ontologiques des procès de déplacement. *Corela Numéros thématiques* | *Langue, espace, cognition*. [En ligne].

Bras, M. (2007). « French adverb *'d'abord'* and Discourse Structure », in Aurnague, M., Larrazabal, J. Korta, K. (eds) *Language, Representation and Reasoning. Memorial*

*Volume to Isabel Gomez Txurruka*, Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua/Servicio Editorial de la Universide del País Vasco, pp. 77-102.

Bras, M., Le Draoulec, A. (2009). « 'D'abord' marqueur de structuration du discours », *Journal of French Language Studies*, 19, p. 229-248.

Bras, M., Schnedecker, C. (2014). « French adverbial *dans un premier temps* and Discourse Relations: From Elaboration to Contrast », in Sarda, L., Carter-Thomas, S., Fagard, B. & Charolles, M. (eds). *Averbials in Use: From predicative to discourse functions.* [Corpora and Language in Use - Monograph 1]. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, pp. 163-193.

Bras, M., Schnedecker, C. (2017). « Dans un (premier+second+n$^{ième}$) temps vs en (premier+second+n$^{ième}$) lieu : variations diachroniques », in Dostie G. et Lefeuvre F. (eds.) « Lexique, grammaire, discours. Les marqueurs discursifs », Paris : Honoré Champion.

Capelli, F. (2013). *Etude du mouvement fictif à travers un corpus d'exemples du français : perspective sémantique du lexique au discours,* Thèse de Doctorat de l'Université Toulouse 2.

Charolles, M. (1997). « L'hypothèse d'encadrement du discours », *Cahiers de Recherche Linguistique*, 6.

Garey, H. (1957). «Verbal aspect in French». *Language,* 33, p. 91-110.

Kamp H., Reyle, U. (1993). *From Discourse to Logic*, Kluwer, Dordrecht.

Le Draoulec, A., Bras, M. (2006). « Quelques candidats au statut de connecteur temporel », *Cahiers de Grammaire*, 30, p. 219-237.

Péroz, P. (2001). «La construction des valeurs sémantiques de *d'abord* en position de détachement gauche». *Buletin Ştiinţific "Fascicula Limbi Moderne",* seria A, vol. XV, Universitatea de Nord Baia Mare (Roumanie), pp. 59-72.

Stosic, D. (2012) « *En passant par* : une expression en voie de grammaticalisation ? », *Corela Numéros thématiques | Langue, espace, cognition*. [En ligne].

Traugott, E., C., (2019) « The development of "digressive" discourse-topic shift markers in English, *Journal of Pragmatics*, 2019.

Turco, G., Coltier, D. (1988). «Des agents doubles de l'organisation textuelle : les marqueurs d'intégration linéaire». *Pratiques*, 57 : 40-60.

Vandeloise C. (1986). *L'espace en français,* Paris : Le Seuil.

Vendler, Z. (1957). « Verbs and Times ». *The Philosophical Review, 66*(2), 143-160.

Vet, C. (2008) « Six traits sémantiques suffisent à décrire tous les temps du français », in Merete Birkelund, Maj-Britt Mosegaard Hansen et Coco Norén (éds), *L'énonciation dans tous ses états : Mélanges offerts à Henning Nølke à l'occasion de ses soixante ans,* Berne: Peter Lang. 451-471.

Мирјам Бра

## Синтагма *au départ* у дискурсу: еволуција у току?

Ослањајући се на корпус *Frantext*, анализирамо контексте употребе синтагме *au départ* у иницијалној позицији у реченици а затим на основу те анализе описујемо њене различите семантичко-дискурзивне улоге. Издвајамо четири употребне вредности ове синтагме: спациотемпорална вредност здружена с физичким кретањем (СТ), спациотемпорална вредност с метафоричким кретањем, експлицитним (СТЕМ) или имплицитним (СТИМ), и темпорална вредност (Т). Ове вредности чине семантички континуум од спациотемпоралног до темпоралног, који се подудара и с развојем употреба у једном краћем временском периоду (1812–2013).

*Кључне речи*: *au départ*, физичко кретање, метафорично кретање, континуум, граматикализација, спациотемпорално, темпорално

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch5

# Question de la traduction des non téléonomiques et du conditionnel objectif en français et en serbe

Milana Dodig
Université de Kragujevac*
Tijana Ašić
Université de Kragujevac – Univeristé de Belgrade**

Les langues française et serbe ont trouvé une possibilité très intéressante pour marquer la relation de progression temporelle entre deux événements $e_1$ et $e_2$ réalisés dans l'époque passée. Il s'agit de trois constructions : (i) les non téléonomiques serbes *da + potentiel* (ii) les non téléonomiques français *pour + infinitif* et (iii) le conditionnel objectif en indépendante : (i) *Kada je poslato u Galimar, delo je bilo odbijeno,* ***da bi*** *na jesen* ***bilo objavljeno*** *u Plonu.* (ii) *Présenté chez Gallimard, l'ouvrage fut refusé,* ***pour être publié*** *à l'automne aux éditions Plon.* (iii) *Présenté chez Gallimard, l'ouvrage fut refusé. Il* ***serait publié*** *à l'automne.* Notre objectif sera de décrire d'abord le fonctionnement de ces trois constructions. Ensuite, nous allons nous focaliser sur la détermination des possibilités de la traduction des constructions en question dans les deux langues ; et finalement, nous allons nous centrer sur l'inférence des facteurs syntaxiques, sémantiques et textuels expliquant des transpositions possibles de l'un à l'autre tour.
*Mots clés :* non téléonomiques, conditionnel objectif, traductologie.

## *1. Introduction*

Dans les langues française et serbe la progression temporelle dans l'époque passée ou, plus précisément, l'ultériorité d'un procès $e_2$ produit dans le passé par rapport à un autre $e_1$, se signifie à l'aide du marquage syntaxique et de la morphologie verbale. Soit donc :

(1) Margarèthe ***entra*** à Ravensbrück le 2 août 1940 ($e_1$). Elle n'en ***sortit*** pas avant avril 1945 ($e_2$).

* dodigmilana@yahoo.com
** tijana.asic@gmail.com

(1a) Margareta ***je zatvorena*** u Ravensbrik 2.avgusta 1940 ($e_1$). Iz njega ***je izašla*** tek aprila 1945 ($e_2$).

Comme nous pouvons le remarquer, la progression temporelle est signifiée simplement par la succession des deux procès, en appui sur les circonstants chroniques « le 2 août 1940 » / « avril 1945 » : le procès de $e_2$ est, comme celui de $e_1$, au passé simple en français (on aurait bien sûr pu avoir le passé composé, le présent dans son emploi « narratif », moins fréquemment l'imparfait), au passé composé en serbe (le passé simple, le présent narratif également possibles).

Cependant, il est à noter que les langues en question ont trouvé d'autres possibilités pour exprimer la progression temporelle ($e_1 < e_2$). Dans ce travail, nous nous centrerons sur la présentation de trois possibilités, *i.e.* constructions, quelques peu marginales : le conditionnel objectif (*sortirait*) et la subordonnée non téléonomique à l'infinitif (*pour sortir*) en français, et la subordonnée non téléonomique au mode potentiel (*da bi izašla*) en serbe :

(2) Margarèthe *entra* à Ravensbrück le 2 août 1940 ($e_1$). Elle n'en ***sortirait*** pas avant avril 1945 ($e_2$).
(2a) Margarèthe *entra* à Ravensbrück le 2 août 1940 ($e_1$), ***pour*** n'en ***sortir*** qu'en avril 1945 ($e_2$).
(2b) Margareta *je zatvorena* u Ravensbrik 2. avgusta 1940. ($e_1$) ***da bi*** iz njega ***izašla*** aprila 1945 ($e_2$).

Pour les besoins de ce travail nous allons utiliser le corpus constitué par nous, contenant 100 occurrences de chacune de ces trois constructions relevées dans la littérature, la presse, sur l'internet.

En appui sur notre corpus, nous allons expliquer d'abord le fonctionnement des constructions en question, marquant la progression temporelle dans l'époque passée, avant d'effectuer l'analyse concernant la traduction de ces constructions dans les deux langues.

## *2. Conditionnel objectif*

S'agissant du conditionnel temporel, nous distinguons l'ultériorité subjective et objective du passé, *i.e.* deux emplois temporels du conditionnel : subjectif et objectif[1].

Le conditionnel subjectif (désormais CS) représente un tour traditionnel dont la présence est notée dans les textes français de toutes les époques – il suffit de consulter la collection d'exemples du conditionnel faite par Damourette et Pichon (1911-1936 : § 1837-42). Comme nous l'avons mentionné *supra*, ce

[1] Nous empruntons à Nilsson-Ehle (1943) les termes de subjectif et d'objectif.

conditionnel marque l'ultériorité subjective dans le passé ; qu'est-ce que cela signifie ? Consultons l'exemple suivant :

(3) Lisbeth triomphait donc ! […] Elle se promettait d'être la protectrice de ses protecteurs, l'ange sauveur qui ***ferait vivre*** la famille ruinée […]. Adeline et Hortense ***achèveraient*** leurs jours dans la détresse, tandis que la cousine Bette ***trônerait*** dans le monde. (Balzac, *La Cousine Bette*)

Dans le cas de (3), les procès au conditionnel *faire vivre*, *achever* et *trôner* sont situés dans l'ultériorité de l'énonciation prononcée par Lisbeth et située dans le passé. Ils sont présentés via la médiation énonciative du personnage de Lisbeth (exprimant sa promesse) et non directement par le narrateur. Lesdits procès sont inscrits dans la ramification des possibles.

La mise en comparaison des exemples (3) et (4) nous dévoile la différence entre l'ultériorité subjective du passé et l'ultériorité objective du passé :

(4) Ainsi liée à une doctrine qui ne pouvait longtemps rester progressive, la morale devait ensuite se trouver de plus en plus affectée par le discrédit croissant qu'allait nécessairement subir une théologie qui, désormais rétrograde, ***deviendrait*** enfin radicalement antipathique à la raison moderne. (Comte, *Discours sur l'esprit positif*)

L'exemple (4) introduit le procès au conditionnel *devenir* posé également comme ultérieur au procès *devoir* produit dans le passé, mais il est énoncé directement via le narrateur et il est inscrit dans l'unilinéarité du passé objectivement. Ainsi, on pourrait dire que l'on a affaire au conditionnel objectif (désormais CO).

Mentionnons-en encore un fait important concernant le conditionnel temporel. La première occurrence attestée du CS se trouve dans la *Cantilène de sainte Eulalie* de 880 :

Ell'ent aduret lo suon element :
Melz ***sostendreiet*** les empedementz
Qu'elle perdesse sa virginitet. (vers 16 de la *Cantilène de Sainte Eulalie*)

(elle se raidit : elle ***souffrirait*** la torture plutôt que de perdre sa virginité)

alors que les premières occurrences de CO n'apparaissent qu'au XIX$^{e}$ siècle. Cette donnée parle en faveur de notre hypothèse que l'emploi objectif du conditionnel est dérivé, moyennant le processus de la grammaticalisation, de son emploi subjectif.

Par la mise en comparaison des emplois subjectif et objectif du conditionnel, Bres (2010 : 209–211 ; 2011 ; 2016) propose trois tests pour vérifier qu'on a bien un CO :

(i) possibilité de remplacer par un temps du passé : PS, IMP, PqP (voire présent narratif) selon le cas, à la différence du CS :

(4a) Ainsi liée à une doctrine qui ne pouvait longtemps rester progressive, la morale devait ensuite se trouver de plus en plus affectée par le discrédit croissant qu'allait nécessairement subir une théologie qui, désormais rétrograde, ***deviendrait/devint/devenait/était devenu*** enfin radicalement antipathique à la raison moderne.

Si on remplace le CS par un temps du passé, le sens de la proposition est significativement changé :

elle se raidit : elle ***souffrirait → souffrait*** la torture plutôt que de perdre sa virginité.

Le procès *souffrir* à l'imparfait, par rapport au conditionnel, énonce que Eulalie est en train de supporter les souffrances, tandis qu'au conditionnel cela n'est qu'une des possibilités.

(ii) impossibilité d'être suivi par un adverbe épistémique :

(4b) Ainsi liée à une doctrine qui ne pouvait longtemps rester progressive, la morale devait ensuite se trouver de plus en plus affectée par le discrédit croissant qu'allait nécessairement subir une théologie qui, désormais rétrograde, ***deviendrait *probablement*** enfin radicalement antipathique à la raison moderne.

Le CS peut être suivi d'une modalisation épistémique, *i.e.* il peut sans problème entrer dans la combinaison avec un adverbe du type de *probablement*, *peut-être*, *certainement*, ce qui ne soulève aucun changement de sens:

il fut d'avis qu'on était là plus en sûreté, personne ne ***viendrait*** les chercher dans ce foin. (É. Zola, *Germinal*)
il fut d'avis qu'on était là plus en sûreté, personne ne ***viendrait certainement*** les chercher dans ce foin.

(iii)impossibilité d'enchaîner par une négation :

(4c) Ainsi liée à une doctrine qui ne pouvait longtemps rester progressive, la morale devait ensuite se trouver de plus en plus affectée par le discrédit croissant qu'allait nécessairement subir une théologie qui, désormais rétrograde, ***deviendrait*** enfin radicalement antipathique à la raison moderne. ***Elle ne le devint pas.**

Le CS peut être suivi d'une négation du même procès (du fait que le procès au CS peut ne pas avoir eu lieu) :

Le soir Milady donna l'ordre d'introduire M. d'Artagnan aussitôt qu'il ***viendrait***, selon son habitude. Mais il ***ne*** vint ***pas***. (A. Dumas, *Les Trois mousquetaires*, 1844)

Après avoir introduit le conditionnel temporel objectif, passons à la présentation des constructions non téléonomiques en serbe et en français.

## *3. Constructions non téléonomiques en serbe*

Les constructions non téléonomiques en serbe (désormais NTS) représentent un type particulier de proposition subordonnée ayant la forme syntaxique d'une proposition téléonomique (la conjonction *da* (*que*) et le verbe au *potentiel* (*bi se ugojio*)) :

On jede da ***bi se ugojio***.
Il mange pour gagner du poids.

– mais dont la fonction est différente :
dans les non-téléonomiques, la fonction de la subordonnée n'est pas de dénoter le but qui motive l'activité de l'agent dans la principale :

Prvo su putevi bili osposobljeni ($e_1$) za saobraćaj da ***bi*** potom ***krenula*** ($e_2$) i temeljna rekonstrukcija. (*Politika*, 18.8. 2000.)
Les routes ont d'abord été remises en état de service et ensuite une reconstruction substantielle fut mise en œuvre.

Ensuite, le potentiel, une forme modale, exerce l'emploi intrinsèquement temporel dans lesdites propositions. Son rôle y est d'actualiser un événement effectivement réalisé ($e_2$) auquel on attribue une nouvelle référence temporelle par rapport à l'événement ($e_1$) de la première phrase. La dévirtualisation de $e_2$ est effectuée grâce au processus inférentiel qui bloque l'interprétation intentionnelle et lui assigne une référence temporelle. Il est clair qu'entre les deux événements il existe une relation de progression temporelle dans le passé.

### *3.1 Fonctionnements des NTS*

Comme nous avons mentionné *supra* la relation entre deux événements dans les non téléonomiques est celle de succession ($e_1 < e_2$) représentant l'ordre typique selon lequel les choses se passent dans notre monde. Suit l'analyse plus précise du rapport entre $e_1$ et $e_2$ :

(i) le deuxième événement peut être une suite naturelle du premier (mais nous soulignons qu'il n'y a pas de relation de finalité entre eux) ce que l'on remarque dans le cas de 5 :

(5) Celo popodne je grmelo ($e_1$) da ***bi*** uveče ***počela da pada*** ($e_2$) jaka kiša.
Il tonnait tout l'après midi et le soir il commença à pleuvoir des cordes.

(iv) le deuxième événement peut être un événement inattendu :

(6) Japan je, pošto se predao ($e_1$), okupiran od strane američkih snaga, da ***bi*** potom ***postao*** ($e_2$) jedan od najvažnijih američkih saveznika. (Politika, 07.08.2008.)
Après la reddition, le Japon a été occupé par les forces américaines, ***pour devenir*** ensuite l'un des plus importants alliés américains.

Expliquons le mécanisme d'interprétation de l'exemple (6) : le premier événement donne au lecteur une certaine vision du monde (par ex. *la situation du Japon à la fin de la guerre*) et il s'attend à une suite congruente. Cependant, $e_2$ est le contraire de ce que le lecteur imaginait (*Japon devient l'un des plus importants alliés américains*), d'où l'effet de surprise.

Dans notre corpus, nous avons noté 60% des cas de « non-congruence » par rapport à 40% des occurrences de « congruence ».

Il faut mentionner ici l'hypothèse qui défend A. Le Draoulec. L'auteure démontre que la conjonction *avant que (de)* peut être employée dans la subordination inverse afin de focaliser soit un événement inattendu soit une continuation typique :

> Cette conquête simiesque de l'espace fait sourire dans le premier quart d'heure avant de virer à la mauvaise science-fiction. (*Télérama*, 22/10/08)

Nous posons que cette construction a plus ou moins le même fonctionnement que les constructions non téléonomiques et que *avant de* peut être remplacé par *pour*. Nous avons déjà expliqué *supra* que les NTS peuvent introduire un événement inattendu.

Qui plus est, étant donné la fonction des non-téléonomiques, nous avons formulé un test linguistique qui sert à les distinguer des téléonomiques : dans le cas des non-téléonomiques il est possible de remplacer la proposition *da+potentiel* par une proposition temporelle introduite par la conjonction *pre nego* « *avant de* ». À titre d'exemple nous pouvons paraphraser notre exemple avec la forme suivante :

> Putevi su bili osposobljeni za saobraćaj pre nego što ***je krenula*** temeljna rekonstrukcija.
> Les routes ont été remises en état de service avant qu'une reconstruction substantielle ne fût mise en œuvre.

Faute d'espace nous n'allons pas élaborer ce sujet qui sera traité dans nos futures recherches.

## *4. Constructions non téléonomiques en français*

La langue française connait un phénomène similaire à l'emploi non-téléonomiques de la construction *da* + *potentiel* en serbe. Comme les NTS, les constructions non téléonomiques en français (désormais NTF) possèdent la structure de subordination circonstancielle téléonomique (*pour* + *infinitif*), mais un usage non téléonomique. Plus précisément, il s'agit de l'emploi temporel − signifier la progression temporelle dans le passé d'un événement $e_2$ par rapport à un événement $e_1$ :

(7) Marcel Saez, chauffeur de taxi, n'est pas prêt d'oublier sa course du 31 décembre... Une course entamée à l'aube, 3h35, ***pour se terminer*** presque deux heures plus tard à l'hôtel de police... où sa cliente a avoué le meurtre de l'homme qui lui offrait l'hospitalité. (*Est Républicain*, 01-02-2003)

le procès *se terminer* ($e_2$) ne procède pas de l'intention du sujet de ($e_1$), à savoir une course. Il est posé comme s'étant effectivement réalisé, ultérieurement à ($e_1$) (presque deux heures plus tard).

Pour ce qui est de notre corpus, nous avons relevé 100 occurrences de NTF principalement dans la presse (via Europresse / Est Républicain) et sur Frantext ; une seule à l'oral (Clapi).

Passons maintenant aux transpositions possibles et impossibles de toutes les trois constructions en question.

## *5. Transpositions*

### *5.1. Transposition CO → NTF, NTS*

En appui sur notre corpus, nous inférons un petit pourcentage concernant les transpositions possibles de la relation CO et les non téléonomiques. Plus précisément, sur les 100 occurrences de CO du corpus (8), seulement 13 peuvent être glosées par *pour* + *infinitif* (8a), *i.e.* 37 par *da* + *potentiel* (8b) :

(8) Présenté chez Gallimard, l'ouvrage (Histoire de la folie) fut refusé. Il ***serait publié*** à l'automne aux éditions Plon. (E. Roudinesco, *Philosophes dans la tourmente*)

(8a) Présenté chez Gallimard, l'ouvrage (Histoire de la folie) fut refusé, ***pour être publié*** à l'automne aux éditions Plon.
(8b) Kada je poslato u Galimar, delo (Istorija ludila) je bilo odbijeno, ***da bi*** na jesen ***bilo objavljeno*** u Plonu.

La question qui s'impose naturellement est de savoir quelles sont les raisons qui bloquent la possibilité de transposition. Elles peuvent être de divers ordres :

(i) raisons syntaxiques

(a) problème de coréférentialité des sujets des $e_1$ et $e_2$

Pour employer la non téléonomique en français, la coréférence des deux sujets, de la principale et de la subordonnée, est obligatoire, ce qui ne vaut pas pour les usages du CO et des non téléonomiques en serbe : le sujet de $e_2$ au CO ou au potentiel peut être co-référent ou différent de celui de $e_1$.

(9) D'abord, Tučević (sujet$_1$) a permis ($e_1$) à Grbalj de prendre l'avantage à la 38e minute de jeu. Deux minutes plus tard seulement Raspopović (sujet$_2$) ***établirait*** ($e_2$) le résultat final 1: 1.
(9a) Prvo je Tučević (sujet$_1$) doveo ($e_1$) Grbalj u vođstvo u 38. minutu, ***da bi*** samo dva minuta potom Raspopović (sujet$_2$) ***postavio*** ($e_2$) konačnih 1:1. (CDM, 11.4. 2015.)

(b) au CO, les deux événements $e_1$ et $e_2$ peuvent faire partie du même SV : $e_2$ peut être inclus dans une relative périphrastique complément direct de $e_1$ ou complément de nom d'un SN complément de $e_1$, donc faisant partie du SV construit autour de $e_1$ :

(10) Mme Verdurin avait arraché petit à petit, les bribes successives, provisoirement inutilisables, de ce qui ***serait*** un jour son salon. (Proust)

Dans l'exemple 10, *de ce qui serait un jour son salon* est complément du SN *les bribes*, COD de *avait arraché*. Ces occurrences de CO ne sont pas transposables en non téléonomiques qui demandent que les deux procès $e_1$ et $e_2$ ne fassent pas partie du même SV.

Cette différence de fonctionnement s'explique par la rémanence de la construction à l'origine de chacun d'eux (et pour le CO c'est le conditionnel subjectif) : les procès au conditionnel subjectif appartiennent à des propositions subordonnées complétives ou interrogatives indirectes, c'est-à-dire relevant du SV. À l'inverse, les téléonomiques relèvent d'un SP de phrase. Conséquence de cela : le CO peut actualiser un procès $e_2$ dans un syntagme subordonné au SV de $e_1$ ; les NT ne sauraient le faire : elles ne pourront donc pas transposer les CO de ce type de relative.

(c) les constructions non téléonomiques ne peuvent pas traduire les CO en rafale[3]

Le CO en rafale représente un nouveau fonctionnement du CO en indépendante, ne se trouvant que dans le texte écrit littéraire :

(11) Quand même on l'invita, parfois elle *répondit* ($e_1$). Les sujets britanniques organisaient le mardi des soirées passées à danser le cake-walk sur la terrasse en Adidas, en bermuda, en transpirant parmi les tables chargées de bouteilles. Un soir, un seul soir, Gloire ***se laisserait*** ($e_2$) ***aller*** à vider cinq ou six verres d'affilée. Puis ***rentrerait*** ($e_3$) totalement ivre au Club. ***Mettrait*** ($e_4$) un temps fou à retrouver sa clef, puis la serrure, puis une fois entrée, l'interrupteur de la veilleuse. Elle ***pousserait*** ($e_5$) un cri bref en croyant distinguer une petite forme en travers de son lit. Puis elle ***se reprendrait***, ***se raisonnerait*** ($e_6$) : ma pauvre vieille tu es encore complètement bourrée. . Mais non : au bruit de la porte claquée la petite forme se *redressa* ($e_7$) brusquement, l'air mauvais. (J. Echenoz, *Les Grandes blondes*)
**[ répondit ($e_1$) < se laisserait aller ($e_2$) < rentrerait ($e_3$) < mettrait ($e_4$) < pousserait ($e_5$) < se reprendrait, se raisonnerait ($e_6$) < se redressa ($e_7$)]**

Les procès au conditionnel ($e_2$, $e_3$, $e_4$, $e_5$, $e_6$), posés ultérieurement au procès *répondit* ($e_1$), se succèdent immédiatement (ce que signale l'adverbe temporel *puis*) et puis cèdent la place au passé simple *se redressa* ($e_7$). Cet usage du CO montre que la distance temporelle n'est pas significative par rapport aux autres emplois du CO et aussi par rapport aux constructions non téléonomiques. En tant que propositions subordonnées, dépendant de la principale qui actualise $e_1$, les non téléonomiques sont difficilement récursives. Qui plus est, nous n'avons relevé aucune occurrence qui enchaînerait à plusieurs reprises *pour + infinitif* ou *da + potentiel* selon la structure : [$e_1$ < *pour / da bi* $e_2$ < *pour / da bi* $e_3$, etc.].

(ii) raisons sémantiques

Soulignons que le sémantisme de base du conditionnel est l'ultériorité alors que cette notion est impliquée par la téléonomie, *i.e.* non téléonomie. Ainsi, avec le CO, $e_2$ peut n'avoir avec $e_1$ qu'une relation temporelle de pure ultériorité, comme en (12) :

(12) À table il avait pensé lui plaire. Tandis que maintenant il ne savait plus. Plus tard il ***dirait*** : « Je sentais que vous n'étiez pas prête ». (A. Ferney, *La Conversation amoureuse*)

Cependant, l'emploi d'une construction non téléonomique est toujours conditionné par une relation spécifique existant entre les deux événements, c'est-à-dire *pour+ infinitif* et *da+ potentiel* demandent que la relation temporelle d'ultériorité soit sous-tendue par une forme de relation logique.

[3] Le terme forgé par J. Bres.

Pour cette raison il est impossible de remplacer le CO ***dirait*** par les deux constructions non téléonomiques, malgré la coréférence des sujets et la présence du circonstant d'ultériorité (*plus tard*) :

(12a) À table il avait pensé lui plaire. Tandis que maintenant il ne savait plus, *pour plus tard dire : « Je sentais que vous n'étiez pas prête ».
(12b) Za stolom je mislio da će joj se svideti. Iako sada više nije znao, *da bi kasnije rekao: „Osećao sam da niste spremni."

(iii) raisons textuelles

S'agissant de l'ordre textuel, le CO peut introduire $e_2$ avant $e_1$ dans certaines relatives, comme en (13) :

(13) Mais la gauche, qui ne ***tarderait*** ($e_2$) pas à devenir ouvertement antidynastique, n'avait su aucun gré à Louis XVIII de sa politique d'union nationale et elle *se détacha* bientôt du centre ($e_1$). (J. Bainville, *Histoire de France*)

ce qui est impossible le plus souvent dans les constructions non téléonomiques :

(13a) Mais la gauche n'avait su aucun gré à Louis XVIII de sa politique d'union nationale et elle *se détacha* bientôt du centre ($e_1$) ***pour ne pas tarder*** à devenir ouvertement antidynastique ($e_2$).

Si *pour* + *infinitif* ou *da* + *potentiel* est anticipé, nous n'avons plus affaire aux constructions non téléonomiques mais téléonomiques.

## *5.2 Transpositions NTS → CO; NTS → NTF*

Par rapport au petit pourcentage concernant les transpositions possibles de la relation CO en constructions non téléonomiques, surtout en NTF, consultons les données suivantes décrivant la relation inverse.

L'analyse de notre corpus révèle l'existence d'une assez grande proximité sémantique entre ces trois constructions : dans 62,5 % des cas, il est possible de traduire les NTS par la NTF et par le CO. Consultons les exemples suivants :

(14) Agim Čeku je pušten ***da bi*** kasnije ***postao*** predsednik privremene vlade u Prištini. (*Politika*, 23.11.2007.)
(14a) Agim Čeku a été libéré ***pour devenir*** plus tard le président du gouvernement provisoire à Pristina.
(14b) Agim Čeku a été libéré ; il ***deviendrait*** plus tard le président du gouvernement provisoire à Pristina.

Cependant, on trouve aussi des cas (14,5 %) où la construction *da+potentiel* ne peut être traduite que par la construction *pour + infinitif :*

(15) Takva je dozvola najpre data prošle subote, da bi ubrzo bila povučena na sugestiju vlade. (*Tanjug*, 12.06.1996.)
(15a) Une telle permission a été d'abord accordée samedi dernier, ***pour être*** bientôt ***retirée*** à la suggestion du gouvernement.
(15b) Une telle permission a été d'abord autorisée samedi dernier ; elle ****serait*** bientôt ***retirée*** à la suggestion du gouvernement.

Ensuite, on rencontre aussi des cas (12,5 %) où les NTS ne peuvent pas être traduites par la construction *pour + infinitif* mais seulement par le CO :

(16) Prvo je Tučević doveo Grbalj u vođstvo u 38. minutu, da bi samo dva minuta potom Raspopović postavio konačnih 1:1. (*CDM*, 11.4. 2015.)
(16a) D'abord, Tučević a permis à Grbalj de prendre l'avantage à la 38e minute de jeu. Deux minutes plus tard seulement Raspopović ***établirait*** le résultat final 1: 1.
(16b) D'abord, Tučević a permis à Grbalj de prendre l'avantage à la 38e minute de jeu, ****pour établir*** deux minutes plus tard seulement Raspopović le résultat final 1: 1.

Finalement, il existe des exemples (10,5 %) où les NTS ne peuvent être traduites ni par un CO ni par *pour + infinitif* :

(17) Dugo sam mu pomagao ***da bi*** mi napokon pre neki dan ***rekao*** hvala. (*Politika,* 1.3.2000.)
(17a) Je l'ai aidé pendant longtemps, enfin, l'autre jour, il me ***dit*** merci.

Après avoir présenté les résultats de notre analyse du corpus concernant les transpositions possibles et impossibles entre les constructions non téléonomiques et le CO, il est pertinent de faire un résumé des conditions ou des critères déterminant la possibilité de traduire les NTS par le CO :

(i) le conditionnel doit renvoyer à un $e_2$ situé dans le passé et calculé comme ultérieur *anaphoriquement* par rapport à $e_1$, sinon, cela peut être compris comme une rémanence du fait que le conditionnel subjectif (duquel s'est développé dans l'histoire du français, le conditionnel objectif) est ultérieur à une énonciation passée ;
(ii) l'existence d'une distance temporelle entre $e_1$ et $e_2$. Cela également semble être la rémanence du fait que le conditionnel subjectif présuppose un espacement[4].

[4] Le fait que, historiquement, les premières occurrences de conditionnel objectif apparaissent comme des prolepses dans des relatives.

Passons maintenant aux critères qui empêchent l'emploi du CO dans les traductions des NTS :

(i) l'existence des expressions déictiques ou autres expressions reliant $e_2$ à S (au moment de la parole)

Le CO n'est pas compatible avec des adverbes ou des circonstants temporels déictiques. Répétons que dans le cas du conditionnel objectif l'ultériorité de $e_2$ est calculée anaphoriquement par rapport à $e_1$ : il serait difficile de désigner $e_2$ à la fois comme ultérieur à un événement dans le passé et comme actualisé par rapport à un présent déictique.

(ii) l'absence de l'espacement temporel entre $e_1$ et $e_2$

En ce qui concerne les critères conditionnant l'usage des constructions non téléonomiques en serbe et en français, il est à noter qu'elles sont sémantiquement équivalentes ; la seule différence est d'ordre syntaxique : en serbe, la coréférence des sujets n'est pas obligatoire, étant donné que la construction non-téléonomique n'est pas une construction infinitive mais une proposition subordonnée. Conséquence de cela : les sujets des deux propositions peuvent ne pas être identiques.

## *6. Conclusion*

Nous sommes parties de l'observation que les langues française et serbe ont trouvé des constructions pour signifier explicitement la relation de progression temporelle effective entre deux événements, soit [$e_1 < e_2$] : $e_2$ peut être actualisé au conditionnel objectif en français, ou intégré à une proposition subordonnée non téléonomique en français et en serbe. Ces constructions se sont développées grâce à la grammaticalisation de tours antérieurs : le conditionnel subjectif pour le tour CO, la subordination téléonomique pour les non téléonomiques.

Nous avons décrit le fonctionnement de ces trois constructions à partir d'un corpus de 100 occurrences pour chacune d'elles, calculé le taux de transpositions possibles de l'une à l'autre, puis analysé les raisons qui bloquent les transferts : elles tiennent à la structure de chacune de ces constructions et aux contraintes d'ordre syntaxique, sémantique et énonciatif qu'elles leur imposent. Il est apparu que certaines de ces contraintes pouvaient être comprises comme des rémanences du tour originel dont procède chacune des trois constructions.

**Références bibliographiques**


Ašić 2007 : T. Ašić, « S one strane potencijala – novi pristupi objašnjenju upotrebe potencijala za označavanje ponavljanja u prošlosti », *Južnoslovenski filolog 36, 1*, p. 137-150.

Ašić et Dodig 2015 : T. Ašić et M. Dodig, « Conditionnel temporel en français et en serbe », Zbornik radova sa VII međunarodnog skupa, *Études françaises aujourd'hui*, Beograd : Filološki fakultet, p. 167-180.

Azzopardi et Bres 2010 : S. Azzopardi et J. Bres « Qui viendra(it) t'arrêter ? Futur, conditionnel : les effets de sens de la conjecture et de l'inconcevable en interrogation partielle », *communication*, *IX Congreso de lingüística francesa*, Madrid.

Bres 2010 : J. Bres, « Alors comme ça, le conditionnel serait polyphonique… », in Colas-Blaise M., Kara M., Perrin L. et Petitjean A. (dir.), *La Question polyphonique ou dialogique en sciences du langage, Recherches Linguistiques, 31*, Metz : CELTED, Université Paul Verlaine, p. 201-225.

Bres et Azzopardi 2011 : J. Bres et S. Azzopardi, « Temps verbal et énonciation. Le futur et le conditionnel en français : l'un est dialogique, l'autre pas (souvent) », *Cahiers de praxématique 56*, p. 55-78.

Bres, Azzopardi et Sarrazin 2012 : J. Bres, S. Azzopardi et S. Sarrazin, « Du conditionnel en français et en espagnol : ultériorité dans le passé, grammaticalisation et valeurs modales », *Faits de langues 40*, p. 37-45.

Bres 2012 : J. Bres, « Robert aurait pris sa retraite et passerait du bon temps... Du conditionnel dit journalistique », in Maury-Rouan Cl. (éd.), *Regards sur le discours*, *Énonciation, interaction. Hommage à Robert Vion*, Aix-en-Provence : Presses de l'université de Provence, p. 15-33.

Damourette et Pichon 1911-1936 : J. Damourette et E. Pichon, *Des mots à la pensée*, Paris : d'Artrey.

Dodig 2015 : M. Dodig, « Srpski potencijal i francuski kondicional u hipotetičkim rečenicama », Zbornik radova sa IX međunarodnog skupa, *Srpski jezik, književnost, umetnost*, Kragujevac : Filološko-umetnički fakultet, p. 323-335.

Dodig 2018 : M. Dodig, *Le conditionnel français et ses équivalents sémantiques en serbe – étude comparative entre le conditionnel français et le potentiel serbe*, thèse de doctorat, à paraître.

Korzen et Nølke 2001 : H. Korzen et H. Nølke, « Le conditionnel : niveaux de modalisation », in Dendale P. et Tasmowski L. (eds), *Le conditionnel en français, Recherches Linguistiques, 25*, Metz, Paris : Université de Metz, Klincksieck, p. 125-145.

Martin 1981 : R. Martin, « Le futur linguistique : temps linéaire ou temps ramifié ? », *Langages, vol. 15 / 64*, p. 81-92.

Nilsson Ehle 1943 : H. Nilsson Ehle, « Le conditionnel "futur du passé" et la periphrase *devait* + infinitif », *Studia Neophilologica, vol. 16 / 1*, p. 50-88.

Piper et al. 2005 : P. Piper i dr, *Sintaksa savremenoga srpskog jezika*, Beograd : Institut za srpski jezik SANU, Novi Sad : Matica srpska.

Popović 1977 : Lj. Popović, « Namerne rečenice u funkciji naporednih », *Književnost i jezik, 24/1*, Beograd, p. 154-163.

Wilmet 2001 : M. Wilmet, « L'architectonique du "conditionnel " », in Dendale P. et Tasmowski L. (eds), *Le conditionnel en français, Recherches Linguistiques, 25*, Metz, Paris : Université de Metz, Klincksieck, p. 21-44.
Wilmet 2003 : M. Wilmet, *Grammaire critique du français*, Paris : Hachette supérieur.

Милана Додиг и Тијана Ашић

## О превођењу нетелеономичних конструкција и француског кондиционала у француском и српском језику

У овом раду представљамо један интересантан начин за означавање односа временске прогресије између два догађаја $e_1$ и $e_2$ реализованих у прошлости, у француском и српском језику. У питању су три конструкције: (i) нетелеономична конструкција у српском језику *да* + потенцијал, (ii) француска нетелеономична конструкција *pour* + инфинитив и (iii) француски објективни кондиционал у независним реченицама: (i) *Када је послато у Галимар, дело је било одбијено,* ***да би*** *на јесен* ***било објављено*** *у Плону.* (ii) *Présenté chez Gallimard, l'ouvrage fut refusé,* ***pour être publié*** *à l'automne aux éditions Plon.* (iii) *Présenté chez Gallimard, l'ouvrage fut refusé. Il* ***serait publié*** *à l'automne.* Наш циљ је да најпре опишемо функционисање ове три конструкције. Затим ћемо се фокусирати на утврђивање могућности превођења поменутих конструкција с једног језика на други; на крају, фокусираћемо се на детерминацију синтактичких, семантичких и текстуалних фактора који објашњавају могуће и немогуће транспозиције све три конструкције.

*Кључне речи:* нетелеономичне конструкције, објективни кондиционал, превођење.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch6

# Flexibilité de la perspective temporelle et les systèmes temporels français et serbe

Veran Stanojević
Faculté de Philologie, Université de Belgrade*

Nous nous intéressons dans ce travail[1] au rôle de la position de la perspective temporelle dans l'interprétation des temps verbaux du serbe par comparaison au français. En nous appuyant sur l'approche de Co Vet selon laquelle, en français, la perspective temporelle, située soit au moment de la parole soit à un moment du passé, ne change pas de position dans différents emplois temporels des formes verbales fléchies, nous constatons qu'en serbe, par contre, pour rendre compte de différents emplois des temps verbaux, il est nécessaire de postuler la flexibilité de la perspective temporelle. Ceci explique non seulement certains emplois dits relatifs des temps verbaux en serbe, mais en plus donne des prédictions quant au choix des équivalents français des formes verbales constituant le premier sous-système temporel en serbe.
*Mots-clés :* temps verbaux, aspect, perspective temporelle, le serbe, le français.

## *1. Introduction*

La perspective temporelle (R), dont l'ancêtre est le point de référence de Reichenbach (Reichenbach 1947), a été introduite, entre autres, pour éviter de parler du rapport direct entre le procès (E) et le moment de la parole (S) dans les descriptions des temps verbaux en langue naturelle. En effet, le sens temporel de certains temps verbaux du français ne peut pas être défini comme rapport direct entre E et S, comme c'est le cas, par exemple, du plus-que-parfait que Reichenbach définit E-R-S. Qui plus est, pour certains autres temps le rapport de E à S ne semble pas du tout pertinent. Il s'agit notamment du conditionnel présent en emploi temporel, avec lequel, en fonction du contexte, E peut établir n'importe quel rapport chronologique avec S : simultanéité (E,S), antériorité (E-S) ou postériorité (S-E) :

* veranva@gmail.com

[1] Cette recherche contribue au projet scientifique N° 178002 (*Jezici i kulture u vremenu i prostoru*) financé par le Ministère de la Science et du Développement technologique de Serbie.

1) Il a dit (R) qu'il viendrait (E) hier. (R-E-S)
2) Il a dit (R) qu'il viendrait (E) maintenant. (R-E,S)
3) Il a dit (R) qu'il viendrait (E) demain. (R-S-E)

Au vu de ces exemples, il s'avère que, pour le conditionnel, seuls comptent les rapports entre R et S, R étant dans le passé (R-S), et entre E et R, E étant postérieur à R (R-E). Il s'agit donc de deux invariants sémantiques qui font partie du sémantisme du conditionnel temporel du français. La variabilité de la position de E par rapport à S étant fonction du contexte, cette relation temporelle ne figure pas dans le sémantisme du conditionnel.

Déjà dans la théorie classique de Reichenbach, la position de R par rapport à S est fixe (à S, avant S, ou après S) indépendamment de l'emploi temporel des temps verbaux. Co Vet a montré que la position de R par rapport à S est fonction de la morphologie flexionnelle (Vet 1980, 2008). Ainsi, les désinences du présent impliquent que R est dans S, alors que les désinences de l'imparfait font déplacer R dans le passé (R-S). En français, pour ce qui est de la position de la perspective temporelle, seules comptent donc les relations R,S et R-S.[2] S'y rajoutent la position de E par rapport à R, ce qui donne, pour le français, deux sous-systèmes temporels morphologiquement motivés :

Sous-système 1 (R,S)[3]
……R, S……>
p. composé/p. simple présent futur simple
(E-R) (E,R) (R-E)

Sous-système 2 (R-S)[4]
……R-S……>
Plus-que-parfait imparfait conditionnel présent
(E-R) (E, R) (R-E)

[2] Pour les arguments contre S-R voir Vet (2008)

[3] Pour plus de lisibilité, sont absents du premier sous-système quelques temps verbaux, à savoir : le futur antérieur qui est la version résultative du futur simple (c'est-à-dire S,R и R-$E_{RÉS}$), le futur périphrastique, qui peut exprimer l'aspect prospectif (cf. Vet 2008) défini par les conditions : R,S et R,PRÉ$P_E$ (où PRÉ$P_E$ symbolise la phase préparatoire, c'est-à-dire la phase qui précède la réalisation de l'action et qui est en vigueur au moment de perspective temporelle) et le passé surcomposé (ex. Quand il *a eu mangé,* il est sorti.), lequel combine le trait d'antériorité et le trait résultatif dans le passé (S,R et $E_{RÉS}$–R). Toutes ces formes verbales font, donc, partie intégrante du sous-système 1, étant donné que le procès qu'elles désignent est localisé par rapport au moment de perspective temporelle coïncidant avec le moment de la parole.

[4] Pour plus de lisibilité, sont absentes du second sous-système quelques formes verbales dotées non seulement d'une valeur temporelle mais aussi d'une valeur aspectuelle (aspect résultatif ou prospectif), à savoir le conditionnel passé (R-S et R-$E_{RÉS}$), le futur périphrastique du passé (ex. Il a dit qu'il *allait le faire*), qui a pour définition R-S et R, PRÉ$P_E$, et le plus-que-parfait composé (R-S et $E_{RÉS}$-R), qu'on trouve en corrélation avec le plus-que-parfait (ex. *Quand il avait eu mangé,* il était sorti.).

Le rapport de R à S est un élément de l'ensemble des traits sémantiques dont la conjonction engendre les temps verbaux du français. En effet, chaque temps verbal aurait deux traits temporels dont le premier encode la position de R par rapport à S et l'autre la position de E par rapport à R. Le premier trait est un élément de l'ensemble {PRÉS, PASSÉ} où PRÉS correspond à la relation R,S et PASSÉ à la relation R-S. Le deuxième trait fait partie de l'ensemble {ANT, POST, ∅} dont les éléments encodent la localisation temporelle, c'est-à-dire la position de E par rapport à R.[5] Par ANT on entend la relation E-R, par POST la relation R-E, par ∅ la relation R,E par défaut.

Toujours est-il qu'en français la position de R reste fixe dans les différents emplois d'un même temps verbal.

Ce travail a pour but de montrer, d'un côté, qu'il y a des langues, comme le serbe, dans lesquelles la position de R n'est pas fixe et, de l'autre côté, que les différences d'emploi des temps verbaux en français et en serbe proviennent, dans une large mesure, du statut de R dans les deux langues. Nous nous focaliserons sur les temps verbaux du serbe pour lesquels il s'avère nécessaire de postuler la flexibilité de la perspective temporelle en fonction du contexte. La prise en compte d'un même ensemble de traits, partagés par les deux langues, nous permettra de prédire les équivalents français des temps serbes dont nous postulons la flexibilité de R.

## *2. Un argument en faveur de la flexibilité de la perspective temporelle en serbe*

Considérons maintenant le système temporel du serbe. Il semble que certains temps verbaux de cette langue aient des interprétations dont on ne peut pas rendre compte si l'on suppose que le procès (E) est localisé toujours par rapport à une perspective temporelle (R) dont la position est fixe sur l'axe du temps. Prenons l'exemple du parfait imperfectif (le parfait des verbes imperfectifs). Ce temps peut exprimer des actions en cours ou en vigueur à un moment du passé, ce qui sous-entend qu'au moins pour ce type d'emplois ce moment fonctionne comme R (R-S). Il est à noter que dans ce cas-là le parfait imperfectif (désormais PI) a pour équivalent l'imparfait français (R-S et E,R).

4) Kad sam se vratio (R) ona je *pravila* kolače (E). (Quand je suis rentré (R) elle *faisait* des gâteaux (E).)
5) U tom trenutku (R) *čitao sam* knjigu (E). (A ce moment-là (R), je *lisais* un livre (E).)

[5] L'absence de trait marquée par le symbole ∅ est significative aussi.

En effet, pour exprimer des actions en cours dans le passé les deux langues disposent chacune d'une forme qui exprime la simultanéité de E avec R (plus précisément E en cours ou en vigueur à R), le moment de perspective R étant dans le passé (R-S). Ce sont bien le PI serbe et l'IMP français qui, dans ce cas de figure, assurent une vision imperfective du procès, ce qui veut dire que seule compte la phase de E qui est effective au moment R. Dit autrement, on se focalise sur la phase médiane du procès. Selon Vet, L'IMP français se définit par les conditions suivantes : R-S, pour la perspective temporelle et E,R (par défaut), pour la localisation temporelle. On dira donc que l'imparfait français localise, par défaut, la phase médiane du procès dans le passé. Au vu des exemples (4) et (5), le PI serbe semble fonctionner comme l'imparfait français, d'autant plus qu'on peut supposer que le rôle de l'aspect imperfectif - qui en serbe, comme dans les autres langues slaves est encodée déjà au niveau lexical et/ou dérivationnel - est de localiser la phase médiane de E dans le passé (c'est-à-dire comme étant en cours/en vigueur à R).

Cependant, les choses ne sont pas aussi simples que cela. En effet, dans certains cas, lors de l'usage du PI, la perspective temporelle semble être non pas dans le passé, mais au moment de la parole (S). Le procès (E) reste en lien avec S, ce dont temoigne l'exemple suivant, dans lequel l'équivalent français du PI est le passé composé (PC) résultatif :

6) *Pravila je* (PI) kolace. Dođi da ih probaš. (Elle a fait des gâteaux. Viens les goûter)
7) *Čitao sam* (PI) tu knjigu. Mnogo mi se dopala. (J'ai lu ce livre. Je l'ai beaucoup aimé.) R,S et E-R

Notons au passage que le parfait imperfectif, dit le parfait d'expérience, (Stanojević et Đurić 2019) présuppose aussi que R est dans S :

8) *Gledao sam* taj film. (J'*ai regardé* ce film.), *Bio sam* u Parizu. (J'*ai été* à Paris.), *Čitao sam* Balzaka. (J'*ai lu* Balzac.), etc.

On supposera que la relation R,S dans le cas du parfait imperfectif favorise la présentation globale du procès (focalisation sur le procès entier), alors que R-S (imposé par le contexte) en favoriserait la vision imperfective.[6] Rappelons que dans les deux cas on utilise la forme imperfective du verbe lexical. En fonction de la position de R par rapport à S, des formes lexicalement imperfectives comme *praviti* (*faire*) ou *čitati* (*lire*) peuvent désigner: a) des actions en cours dans le passé si la perspective dans le passé (c'est-à-dire R-S) est introduite par un loca-

[6] Pourtant, dans la section suivante nous allons voir que la présentation globale du procès n'est pas exclue même si la perspective est dans le passé (R-S).

lisateur temporel (un adverbial de localisation temporelle ou une subordonnée temporelle) auquel cas le PI fonctionne comme imparfait français imposant au procès une vision imperfective (focalisation sur la phase médiane du procès) ou b) des actions complètement terminées dans le passé, si la perspective temporelle est dans S (R,S). Dit autrement, le PI peut référer, suivant le contexte, soit à la phase médiane du procès, soit à la totalité de celui-ci.

Par ailleurs, on admettra que la combinaison 'auxiliaire + participe passé' peut introduire, selon le contexte: a) un E antérieur à R (voir exemple 9) auquel cas sera effective la lecture globale du PI, ou b) l'état résultant de E ($E_{RÉS}$) valable à S (voir les exemples 6 et 7 ci-dessus) auquel cas sera en vigueur la lecture résultative du PI.

9) Jutros je dolazio poštar. (Le facteur est passé ce matin.) E-R et R,S

L'important à souligner est que l'aspect imperfectif ne bloque pas cette lecture globale du PI. On dira que, dans le cas du PI, R est par défaut au moment de la parole. Ce sont des facteurs contextuels qui peuvent faire déplacer R dans le passé en imposant une vision imperfective au procès (E,R) et notamment lors de l'usage d'adverbiaux de localisation temporelle ou de subordonnées temporelles (comme dans les exemples 4 et 5 ci-dessus).

## *2.1 Le cas du parfait perfectif*

Le parfait perfectif (PP) du serbe a, lui aussi, un double fonctionnement. Il aurait par défaut la même lecture temporelle que le PI serbe (ou le PC français), ce qui veut dire qu'il introduirait les conditions suivantes: R,S (par défaut) et E-R (voir exemple 10). Cependant, dans certains cas le PP se comporte comme le plus-que-parfait (PQP) français (comme dans l'exemple 11) avec lequel la perspective temporelle (R) est dans le passé.[7] Donc, tout comme le PI, le PP est, lui aussi, ambivalent concernant sa sémantique temporelle. Cette ambivalence est fonction de la position de R en serbe qui semble flexible à la différence du français.

10) Juče *je otišla*. (Hier, elle *est partie*.) R,S et E-R
11) Rekao mi je da *je otišla*. (Il a dit qu'elle *était partie*.) R-S et E-R

Il est important de souligner que dans le cas du PP, le changement de la position de R se fait uniquement par le recours à un verbe d'attitude propositionnelle (comme dans l'exemple 11). Le rapport de E à R dans le passé reste alors le même que le rapport de E à R=S (E-R). Le PP exprime toujours l'antériorité par rapport à la perspective temporelle où qu'elle se trouve (à S ou avant S).

[7] En français, avec le PC la perspective est à S, avec le PQP elle est dans le passé

Dans les autres cas (usage de localisateurs temporels ou de subordonnées temporelles) R reste dans S, le localisateur précisant tout juste le moment de E (comme dans les exemples 12 et 13).

12) U pet sati *je krenula*. (Elle est partie à cinq heures.) E-R et R,S
13) Kad sam se vratio, ona *je krenula*. (Quand je suis rentré, elle est partie.) E-R et R,S

Par ailleurs, dans le cas du PI, la perspective change de position (R-S) soit sous l'effet d'un verbe d'attitude propositionnelle auquel cas le PI exprime le même rapport avec R que si R était au moment de la parole (l'antériorité) comme dans l'exemple (14), soit sous l'effet d'un localisateur temporel (adverbial ou subordonnée temporelle) comme dans les exemples (4) et (5) que nous reproduisons sous (15) et (16), auquel cas le PI exprime la simultanéité avec R.

14) Rekla mi je da *je pravila* kolače. (Elle m'a dit qu'elle avait fait des gâteaux.)
15) Kad sam se vratio (R) ona *je pravila* kolače (E). (Quand je suis rentré (R) elle *faisait* des gâteaux (E).)
16) U tom trenutku (R) *čitao sam* knjigu (E). (A ce moment-là (R), je *lisais* un livre (E).)

Donc, le PI tout comme le PP exprime l'antériorité par rapport à R si R est dans S ou si R dans le passé est introduit par un verbe d'attitude propositionnelle. Dans les autres cas, c'est-à-dire si R dans le passé n'est pas introduit par un verbe d'attitude propositionnelle, le PI exprime la simultanéité de E avec R (E en cours ou en vigueur à R).

En plus de la lecture événementielle (comme en 10), le PP peut avoir aussi la lecture résultative (voir 17) auquel cas le locuteur se focalise non plus sur E mais sur $E_{RÉS}$ valable à R,S (cf. Tanasić 2005 : 392).

17) Gde je Marija? - *Izašla* je. (Où est Marie ? – Elle est sortie.) : $E_{RÉS}$,R et R,S

Toujours est-il qu'en serbe il faut supposer que R est flexible au moins pour le parfait indépendamment de l'aspect verbal. On verra dans la section suivante qu'il faut supposer aussi la flexibilité de R dans le cas d'autres temps verbaux formés à partir de la morphologie du présent, comme le présent imperfectif ou le futur I. Avant de le faire, nous présenterons le système temporel du serbe en prêtant particulièrement attention au rôle qu'y joue la perspective temporelle (R).

## *3. Le système temporel du serbe*

Nous supposons pour le serbe aussi deux sous-systèmes, dont seul le premier, basé sur la morphologie du présent est complet (le présent, le parfait et le futur I), alors que le deuxième est incomplet parce qu'il comprend seulement le PQP, formé à partir du parfait de l'auxiliaire *biti* et du participe passé. Nous supposerons que la fonction du parfait de l'auxiliaire est de déplacer R dans le passé, auquel E est antérieur.

Sous-système 1 (R,S)
……R,S……>
Le parfait/l'aoriste présent futur I
(E-R) (E,R) (R-E)

Sous-système 2 (R-S)
……R-S……>
Plus-que-parfait ? ?
(E-R) (E,R) (R-E)

Le deuxième sous-système temporel (avec la perspective temporelle dans le passé) en serbe présente des lacunes morphosyntaxiques, ce qui veux dire qu'il n'existe pas de forme verbale spécifique pour exprimer les relations E,R et R-E. Dit autrement, le système n'engendre pas de nouveaux temps verbaux pour signaler les relations E,R et R-E, si R est dans le passé. Il suffit de considérer les exemples suivants pour se rendre compte que les lacunes morphosyntaxiques du 2ème sous-système sont comblées par les TV du premier sous-système du serbe :

18) Rekao je (R) da *je* bolestan (E). (Il a dit qu'il était malade.) R-S et R,E
19) Rekao je (R) da *će doći* (E). (Il a dit qu'il viendrait.) R-S et R-E

Dans les travaux de linguistes serbes on parle ici d'emplois relatifs du présent et du futur I (cf. Tanasić 2005 : 365-370 et 437-438). En français, on utilisera dans ce cas les temps du 2ème sous-système (voir section 1). En serbe, par contre, l'inexistence de formes spécifiques pour exprimer les relations E,R et R-E (avec R dans le passé) explique que soient empruntées ici, pour combler ces lacunes, les temps du premier sous-système exprimant les mêmes relations entre E et R. C'est pourquoi nous postulons que dans le cas des temps du premier sous-système du serbe la relation R,S est une option par défaut illustrant les emplois qu'on pourra qualifier de déictiques[8] des temps verbaux.

8 Ou indicatifs selon la terminologie des linguistes serbes (cf. Belić 1958, Stevanović 1967, Sladojević 1966, Tanasić 2005).

Comme on l'a vu dans la section précédente le parfait serbe peut aussi avoir des emplois relatifs en dépit de l'existence du PQP qui marque l'antériorité par rapport à R dans le passé. Les exemples (11) et (20) illustrent ce type d'usage du PP en présence d'un verbe d'attitude propositionnelle. L'explication pourrait être la suivante. Comme le R dans le passé, introduit par un verbe d'attitude propositionnelle, fonctionne pour la localisation de E comme le moment de la parole, le PQP serbe n'est pas approprié pour signaler ce type d'antériorité. Toujours est-il que l'équivalent français d'un tel usage du PP est le PQP qui marque l'antériorité par rapport à R dans le passé de quelque manière que R soit introduit:

20) Rekao je da *je* to *uradio*. (Il a dit qu'il *avait fait* cela) R-S et E-R

On a vu également dans la section précédente que le PI peut avoir le même type d'emploi (antériorité par rapport à un R dans le passé) lorsque R est introduit par un verbe d'attitude propositionnelle:

21) Rekao mi je da *je* već *čitao* tu knjigu. (Il m'a dit qu'il avait déjà lu ce livre) : R-S et E-R

L'action de *lire ce livre* est presentée à la fois comme terminée dans le passé et comme antérieure par rapport au procès fonctionant comme R (il m'*a dit*).[9]

De ce qui précède découle l'observation suivante : si la perspective temporelle dans le passé est introduite par un verbe d'attitude propositionnelle, alors, pour localiser un E, on doit faire comme si R était à S. Autrement dit, si un R dans le passé est introduit par un verbe d'attitude propositionnelle, il fonctionnera pour la localisation temporelle comme S, ce qui implique qu'on utilisera alors les temps du premier sous-système pour marquer les relations de simultanéité, de postériorité ou d'antériorité. Le présent désignera alors la simultanéité de E avec R, le parfait l'antériorité et le futur I la postériorité de E par rapport à R. Si la perspective temporelle (R) dans le passé est introduite d'une autre façon, la simultanéité de E avec R ne sera exprimée que par le parfait imperfectif et l'antériorité par le PQP[10]. Le futur I n'exprime la postériorité par rapport à un R dans le passé que si R est introduit par un verbe d'attitude propositionnelle.

[9] Rappelons que si R dans le passé n'est pas introduit par un verbe d'attitude propositionnelle ce n'est pas l'antériorité mais la simultanéité de E et de R qui est en vigueur, auquel cas l'équivalent français du PI sera l'imparfait comme dans les exemples (4) et (5) ou dans les exemples suivants:

i) *Čitao je* tu knjigu (E) kad sam ušao (R). (Il *lisait ce livre* (E) quand je suis entré (R).)
ii) Marko uđe (R) u sobu. Marija *je spavala* (E). (Marco entra (R) dans la chambre. Marie *dormait* (E).)

[10] Kad me je nazvala, ja *sam* već *bio otputovao* iz Pariza. U tom trenutku ja *sam* već *bio otputovao* iz Pariza. (Quand elle m'a appelé j'*étais* déjà *parti* de Paris. A ce moment-là je j'*étais* déjà *parti* de Paris.)

## *4. Sémantique des temps du premier sous-système en serbe*

Nous allons proposer une définition pour chaque temps verbal du premier sous-système temporel en serbe en adoptant l'hypothèse sur la flexibilité du moment de perspective en serbe. En admettant qu'avec les temps du premier sous-système la perspective temporelle puisse changer de place nous indiquerons pour chacun des temps verbaux concernés les deux possibilités (R,S et R-S) et préciser pour chacune la position de E par rapport à R ainsi que des facteurs imposant cette dernière et notamment dans les cas où R précède S.

En suivant Vet (2008) nous supposerons que la relation R,S correspond au trait (ou opérateur) temporel PRÉS, alors que la relation R-S correspond au trait PASSÉ. PRÉS et PASSÉ représentent donc deux manières d'encoder la position de la perspective temporelle dans la définition sémantique des temps verbaux. Aux relations entre E et R (relations encodant la localisation temporelle) correspondent les traits ANT (E-R) et POST (R-E). L'absence de trait de localisation temporelle sera noté ∅ dont l'interprétation par défaut est la simultanéité de E et de R (E,R). Pour rendre compte de la lecture résultative nous introduirons, comme Vet, le trait RÉS qui signifie que l'accent communicatif est mis sur la phase post-finale du procès (qu'on notera $E_{RÉS}$).

Présent :
< PRÉS, ∅ > (option par défaut, E simultané[11] avec R qui est à S)[12] , ou
< PASSÉ, ∅ > si R est introduit par un verbe d'attitude propositionnelle[13][14],

Parfait imperfectif :

< PRÉS, ANT > (c'est-à-dire, E antérieur à R qui est à S), ou
< PRÉS, RÉS > (c'est-à-dire, $E_{RÉS}$ simultané avec R qui est à S), ou
< PASSÉ, ANT >, si R est introduit par un verbe d'attitude propositionnelle. Sinon, < PASSÉ, ∅ >.

[11] ∅ est une option par défaut qui peut être contextuellement changée : On dolazi. (= On će doći) / On je rekao da dolazi (=on je rekao da će doći): R-E ; E-R dans le cas du présent à référence future.

[12] Cela se lit: lors de l'emploi du présent si R est au moment de la parole, alors E,R (défaut)

[13] C'est-à-dire, E simultané avec R dans le passé, si R est introduit par un verbe d'attitude propositionnelle.

[14] On pourrait rajouter aussi le discours indirect libre en tant que facteur déclenchant la simultanéité de E et R, mais pour simplifier la présentation nous avons omis ce facteur dans la définition des temps verbaux du serbe.

Parfait perfectif :

< PRÉS, ANT >, ou
< PRÉS, RÉS >, ou
< PASSÉ, ANT >, si R est introduit par un verbe d'attitude propositionnelle

Futur I :
< PRÉS, POST > ou
< PASSÉ, POST >

Les définitions proposées des temps du premier sous-système en serbe nous permettent de prédire leurs équivalents français en nous fondant sur un même ensemble de traits sémantiques concernant la position de R par rapport à S ainsi que celle de E par rapport à R. Comme on l'a déjà vu à la section 1 de cet article, ces traits sémantiques, tels que proposés par Co Vet (Vet 2008), sont les suivants : PRÉS, PASSÉ (pour la perspective temporelle), ANT, POST (pour la localisation temporelle) auxquels Vet ajoute deux traits aspectuels pertinents pour le français, à savoir RÉS et PROSP. Cependant, à la différence de Vet et pour simplifier la présentation, nous postulerons que RÉS, tout en étant un trait aspectuel signifiant la focalisation sur la phase post-finale du procès, peut servir aussi à localiser l'état résultant du procès ($E_{RÉS}$) par rapport à R, c'est-à-dire à établir une relation temporelle entre l'état résultant et R. Nous ferons l'hypothèse qu'en l'absence d'un des traits ANT[15] ou POST pour la localisation temporelle, cette relation sera par défaut celle de simultanéité entre $E_{RÉS}$ et R ($E_{RÉS}$,R)[16], signifiant que l'état résultant de E est effectif à R. Autrement dit, si résultativité il y a, l'antériorité ou la postériorité étant exclue[17], le trait RÉS signalera par défaut que l'état résultant du procès est valable à R. Nous pouvons maintenant prédire les équivalents français des temps du premier sous-système serbe (voir Tableau 1 ci-dessous) en nous basant sur les instructions temporelles encodées en termes de traits sémantiques pertinents pour l'interprétation dans les deux langues.

[15] Dans le système temporel du français les traits ANT et RÉS ne coexistent comme composantes sémantiques que dans le cas du passé antérieur et des temps surcomposés (Vet 2010 : 21), alors que POST et RÉS ne font partie que du sémantisme du futur antérieur. Dans le cas du passé composé et du plus-que-parfait, ANT et RÉS sont en distribution complémentaire, ce qui signifie que la lecture événementielle (imposée par le trait ANT) exclut la lecture résultative (imposée par le trait RÉS) et inversement (la lecture résultative exclut la lecture événementielle). Il en découle que la présence du seul trait RÉS impose (par défaut) la simultanéité de l'état résultant $E_{RÉS}$ avec le moment de perspective temporelle ($E_{RÉS}$,R).

[16] Tout comme elle l'est aussi, dans le système de Vet, entre E et R, ce que nous nous notons, en suivant Vet par l'opérateur zéro (∅).

[17] Par exemple, si le contexte implique qu'on s'interroge sur un état de choses valable au moment de la parole, le passé composé, utilisé pour nous informer sur cet état de choses, aura la lecture résultative et non pas événementielle. C'est, par exemple, le cas du passé composé dans la phrase *Il est parti* en réponse à la question *Où est-t-il ?*

Tableau 1 : Les temps du premier sous-système en serbe et leurs équivalents français

| | PT[18] (rapport de R à S) | LT[19] (rapport de E ou de $E_{RÉS}$ à R) | Équivalents français |
|---|---|---|---|
| | | | |
| PRÉSENT | PRÉS (R,S)<br>.....<br>PASSÉ (R-S), R introduit par un verbe d'attititude propositionnelle | ∅ (=E,R)<br>.....<br>∅ (=E,R) | Présent (PT: PRÉS ; LT: ∅)<br>.....<br>...Imparfait (PT: PASSÉ; LT: ∅) |
| PARFAIT IMPERFECTIF | PRÉS<br>.....<br>PASSÉ (R-S) | ANT (=E-R)<br>RÉS ($=E_{RÉS}$,R)<br>.....<br>ANT (=E-R), si R est introduit par un verbe d'attitude propositionnelle)<br>∅ (=E,R), si R est introduit autrement que par un verbe d'attitude propos. | P. composé (PT: PRÉS; LT: ANT)<br>P. composé (PT: PRÉS; LT: RÉS ($=E_{RÉS}$,R))<br>.....<br>Plus-que parfait (PT: PASSÉ; LT: ANT)<br>Imparfait (PT: PASSÉ; LT: ∅) |
| PARFAIT PERFECTIF | PRÉS (R,S)<br>.....<br>PASSÉ (R-S), R est introduit par un verbe d'attit. propos. | ANT (=E-R)<br>RÉS ($=E_{RÉS}$,R)<br>.....<br>ANT (=E-R) | P. composé (PT: PRÉS; LT: ANT)<br>P. composé (PT: PRÉS; LT: RÉS ($E_{RÉS}$,R)<br>.....<br>Plus-que parfait (PT: PASSÉ; LT: ANT) |
| FUTUR I | PRÉS (R,S)<br>.....<br>PASSÉ (R-S), R est introduit par un verbe d'attit. propos. | POST (=R-E)<br>.....<br>POST (=R-E) | Futur simple/fut. périphrastique en emploi temporel (PT: PRÉS; LT: POST)<br>.....<br>Conditionnel présent (PT: PASSÉ; LT: POST) |

[18] Perspective temporelle (rapport de R à S).
[19] Localisation temporelle (rapport de E à R).

## 5. *En guise de conclusion*

Le fait qu'un même temps du serbe puisse avoir au moins deux équivalents français est dû, au niveau sémantique, à la flexibilité de la perspective temporelle et notamment dans le cas des temps du premier sous-système temporel du serbe. Par ailleurs, en français, la perspective temporelle est fixe : elle est située, pour chaque forme verbale fléchie, soit au moment de la parole, soit à un moment du passé. Intuitivement, cela veut dire qu'à la différence du français, les temps basés sur la morphologie du présent, qui constituent un premier sous-système des temps verbaux en serbe, localisent le procès (E) par rapport au moment de perspective (R) qui, en fonction du contexte, peut changer de position par rapport à S. Le déclencheur typique d'un tel déplacement de R est la présence d'un verbe d'attitude propositionnelle au passé, ce qui fait que pour localiser le procès de la subordonnée dans le temps on utilisera, en fonction du rapport temporel entre E et R, un des temps verbaux du premier sous-système temporel.

Cette flexibilité de R en serbe est sans doute due aux lacunes morphosyntaxiques du deuxième sous-système temporel du serbe et notamment en ce qui concerne l'expression de la simultanéité et de la postériorité du procès dans le passé. Il est intéressant de constater que seulement dans le cas du parfait imperfectif la présence d'un localisateur temporel, à savoir d'une subordonnée ou d'un adverbial temporel, peut induire un changement de la position de R avec pour effet de sens un changement automatique de la localisation temporelle, qui n'est plus celle d'antériorité, mais de simultanéité de E avec R.

Faute de place, nous n'avons pu examiner des facteurs d'ordre discursif qui, eux aussi, peuvent bien jouer un rôle dans le déplacement de R en serbe, et notamment les relations temporelles entre deux ou plusieurs phrases constitutives d'un discours cohérent. Le rôle de l'aspect verbal lors du changement de la position de R reste également à explorer d'autant plus qu'on a pu constater des différences entre le parfait perfectif et le parfait imperfectif quant aux possibilités de localisation temporelle (rapport de E à R, si R est dans le passé).

**Références bibliographiques**

Belić 1958 : A. Belić, *O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku*, Beograd : Nolit.

Sladojević 1966: P. Sladojević, *O osnovnim vremenskim kategorijama upotrebe glagolskih oblika u srpsko-hrvatskom jeziku*, Beograd: Naučna knjiga.

Stanojević et Ašić 2010 : V. Stanojević, T. Ašić, « L'aspect imperfectif en français et en serbe », *Interpréter les temps verbaux*, in Nelly Flaux, Dejan Stošić, Co Vet (dir.), Frankfurt : Peter Lang, 107–129**.**

Stanojević et Đurić 2019 : V. Stanojević, Lj. Đurić, « Aspekat kao fazna kategorija i rezultativnost u francuskom i srpskom jeziku », *Srpski jezik* 24 (à paraître).

Stevanović 1967 : M. Stevanović, *Funkcije i značenja glagolskih vremena*, Beograd : Naučno delo.

Tanasić 2005 : S. Tanasić, 'Sintaksa glagola', In: P. Piper, I. Antonić, V. Ružić, S. Tanasić, Lj. Popović, B. Tošović, *Sintaksa savremenog srpskog jezika: prosta rečenica*, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga – Novi Sad : Matica srpska, 345–475.

Vet 1980 : Co Vet, *Temps, aspects et adverbes de temps en français contemporain*. Geneva : Droz.

Vet 2008 : Co Vet, « Six traits sémantiques suffisent à décrire tous les temps du français », in M. Birkelund, M.-B. Mosegaard Hansen et C. Norén (dir.), *L'énonciation dans tous ses états : Mélanges offerts à Henning Nølke à l'occasion de ses soixante ans*, Berne : Peter Lang.

Веран Станојевић

**Флексибилност временске перспективе и темпорални системи у француском и српском језику**

У раду испитујемо улогу временске перспективе у интерпретацији глаголских времена у српском у поређењу са француским језиком. Ослањајући се на Ветов приступ по којем, у француском, временска перспектива може бити или у моменту говора или у прошлости, али не мења своју позицију без обзира на различите временске употребе глаголских облика, констатовали смо да је у српском неопходно претпоставити флексибилност временске перспективе како би се објасниле различите употребе финитних глаголских облика првог темпоралног подсистема, тј. презента, перфекта и футура. Тиме се могу објаснити релативне употребе поментих глаголских времена у српском, али и предвидети њихови француски еквиваленти и то без обзира на позицију временске перспективе према моменту говора коју они, зависно контекста, могу индуковати.

*Кључне речи:* глаголска времена, глаголски вид, временска перспектива, српски језик, француски језик.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch7

# Évolution des effets de sens de la construction *aller + infinitif*

Milena Anđelić
Faculté de Philologie, Université de Belgrade*

Dans cet article, nous essaierons de vérifier le bien-fondé des arguments de Vet et de Bres sur l'évolution du sens de la construction *aller+infinitif*, qui aurait eu une lecture purement aspectuelle dans la langue française d'autrefois. Pour vérifier cette hypothèse, nous analyserons les exemples tirés des textes du XII^e^ au XVI^e^ siècles et nous déterminerons s'ils s'intègrent dans un des trois niveaux d'interprétation de cette construction : 1) le sens spatial ; 2) l'aspect prospectif ; 3) le futur périphrastique. Dans la langue française préclassique on devrait retrouver des exemples qui suivent les deux premiers niveaux d'interprétation, mais pas encore le troisième, qui n'émergerait complètement que vers le XVII^e^ siècle.
*Mots-clés :* l'aspect prospectif, la phrase préparatoire, le futur périphrastique, la grammaticalisation, le temps verbal.

## *1. Introduction*

Dans un court commentaire sur la diachronie de la construction *aller + infinitif*, Co Vet affirme que « les formes [de la construction *aller + inf.*] qui avaient d'abord un sens aspectuel seulement en sont venues à pouvoir fonctionner comme un temps » (Vet 2011 : 24). De même, Bres et Labeau en donnent un cadre temporel : « [le sens aspectuel] se développe entre la fin du XIII^e^ et le XVI^e^ siècle » (Bres & Labeau 2013 : 19).

En nous inspirant de ces informations sur l'évolution de la construction *aller + inf.*, nous nous proposons d'observer son fonctionnement dans les exemples tirés des textes datant du XII^e^ au XVI^e^ siècles, afin de vérifier en pratique les affirmations des linguistes.

Nous définirons d'abord les trois niveaux d'interprétation de la construction *aller + infinitif*, qui existent tous en français contemporain : 1. le sens spatial, 2. l'aspect prospectif, et 3. le futur périphrastique. Ensuite, à partir de ce système

* milenandelic@hotmail.com

à trois niveaux, nous procéderons à l'analyse des exemples. Les corpus de textes utilisés sont la *Base de français médiéval* (BFM) pour les textes du XII^e^ au XV^e^ siècle et *Frantext* pour les exemples du XVI^e^ siècle.

## *2. Niveaux d'interprétation*

En français (moderne), il est possible de distinguer trois interprétations possibles pour la construction *aller* + *infinitif* : le sens spatial, l'aspect prospectif et le futur périphrastique.

### *2.1 Le sens spatial*

L'effet de sens spatial serait à l'origine des autres emplois de la construction *aller* + *infinitif* (Rey 2016 ; Bres & Labeau 2013), étant attesté en même temps que la construction elle-même, au XI^e^ siècle. Puisque les deux verbes gardent leur sémantisme d'origine, on constate que la construction n'est pas encore grammaticalisée. De même, nous ne pouvons pas encore la traiter comme une périphrase, puisqu'elle exprime non pas un seul, mais bien deux signifiés – celui du verbe *aller* et celui du verbe à l'infinitif.

C'est le verbe *aller* qui dénote le mouvement nécessaire pour que l'action du verbe à l'infinitif soit réalisée. Le sujet se déplace (*aller*) *en vue d'accomplir* une seconde action (*infinitif*). Nous pouvons nous poser la question si le laps de temps implicite entre l'action de déplacement et l'action intentionnée est à l'origine de l'interprétation prospective.

L'effet de sens spatial permet au verbe conjugué de prendre n'importe quelle forme temporelle, alors que ce ne sera pas le cas pour les niveaux d'interprétation prospectif et futural.

### *2.2 L'aspect prospectif*

La construction *aller* + *infinitif*, en tant que périphrase aspectuelle, décrit la *phase préparatoire* de l'action du verbe à l'infinitif. Le verbe *aller* devient un (semi-)auxiliaire et cesse de dénoter le mouvement d'un point à A un point B afin de faciliter la réalisation de l'action suivante. Le verbe à l'infinitif est désormais traité comme « verbe principal ».

À l'opinion de Vet (Vet 2008 : 21), l'interprétation prospective est l'interprétation par défaut en français contemporain. Pour pouvoir identifier une construction comme étant prospective, il est nécessaire d'avoir un nombre d'*indices* dans le contexte précédent, qui constitueraient un point d'appui. Ces indices peuvent être de natures différentes : « la décision du locuteur de faire l'action

future, son pressentiment, sa conscience qu'un événement nouveau de manquera pas de se produire » (Stanojević 2014: 197). À cause de la présence des indices, les locuteurs ont l'impression de proximité temporelle par rapport au moment de la parole.

Contrairement à l'interprétation spatiale, l'auxiliaire *aller* peut seulement prendre la forme d'indicatif présent, ou d'indicatif imparfait si le point de référence R est situé dans le passé (Bres & Labeau 2013 : 20). Les autres formes temporelles de l'auxiliaire excluent l'interprétation prospective parce qu'elles paraissent rétablir le sémantisme du verbe.

Le *Dictionnaire du Moyen Français* (DMF) donne quelques explications dans l'article du verbe *aller* qui concernent l'interprétation d'*aller* + *infinitif* dans les textes anciens :

si *aller* est au présent [dans un contexte au passé (simple)], la construction est l'équivalent d'un passé simple ; c'est la forme fréquente pour introduire le discours indirect *et lui va dire…* ;

si *aller* est au présent [dans un contexte au présent (historique)], la construction est l'équivalent d'un présent (historique) ;

si *aller* est à l'imparfait, il s'agit d'une périphrase [prospective] d'action imminente ;

si *aller* est au passé simple, il s'agit s'une périphrase inchoative, marquant la soudaineté.

Nous verrons, à partir des exemples, qu'en français moyen et préclassique, il est possible de confondre les interprétations spatiale et prospective, parce qu'il est difficile de décider définitivement quel effet de sens est présent. Peut-être est-ce aussi parce que les deux interprétations ne s'excluent pas complètement.

## *2.3 Le futur périphrastique (le futur proche)*

À la différence des cas où il s'agit de périphrase aspectuelle, la périphrase *aller* + *infinitif* à l'effet de sens futural est remplaçable par le futur simple (FS) dans les contextes futuraux, souvent en présence d'un adverbial temporel. De là provient la problématique dans l'analyse des exemples de futur périphrastique (FP) en français moderne. En effet, dans les exemples où il est impossible d'utiliser un FS à la place d'un FP, il faudrait envisager une autre lecture de la construction. En général, les interprétations spatiale et futurale ne prêtent pas à confusion, alors qu'il est souvent important de faire une analyse plus poussée du contexte afin de décider si ladite construction est futurale ou prospective.

L'une des explications possibles de cet état de choses serait que le FP a évolué à partir de la lecture aspectuelle, sans pourtant la remplacer. Néanmoins, au lieu de créer seulement l'impression d'une réalisation imminente, la distance

temporelle du FP entre le moment d'énonciation (S) et le point de référence (R) est variable – de quelques secondes à plusieurs années. En outre, un FP se passe facilement d'*indices* nécessaires à une lecture aspectuelle.

D'après le DMF, « à la première personne, *aller + inf.* semble avoir déjà la valeur de futur proche qu'il a en français moderne » même dans un texte en moyen français. Puisque dans notre article nous allons traiter seulement un nombre d'exemples restreint à travers une époque où le FP est beaucoup plus rare que les autres lectures, nous ne pourrons que brièvement aborder cette problématique.

## 3. *Aller + infinitif dans les textes du XII^e^ au XVI^e^ siècle : analyse des exemples*

Dans cette partie, nous analyserons quelques exemples pour tenter de montrer comment la construction *aller + infinitif* était utilisée en moyen français et en français préclassique. Nous avons consulté le corpus *BFM* pour les textes du XII^e^ au XV^e^ siècle, et le corpus *Frantext* pour les textes du XVI^e^ siècle. Nous présenterons ici seulement les exemples où le verbe *aller* est soit au présent soit à l'imparfait de l'indicatif, parce que ce sont les cas où différentes interprétations peuvent s'appliquer.

Dans les exemples suivants, où la construction a une valeur prospective, le verbe *aller* est au présent, mais dans un contexte au passé, ce qui élimine l'interprétation futurale. Le verbe à l'infinitif est un verbe déclaratif (*cf.* DMF) introduisant le discours indirect : il ne s'agit pas seulement du verbe *dire*, on rencontre également *appeler, (ra)conter, répondre*.

1) Dreit a Orenge les paiens de la terreVont chasçant le bon marchis Willame.
   Vint a la porte, mais nel trovat mie overte.
   Serrement le porter en *va apeler* :
   « Ohi, porter frere, lai mei lainz entrer ! » (*ChGui*, v. 2212–2216)
2) et vint a la tente des deux freres qui le bienviengnerent moult. *Et il leur va accointier* comment le roy estoit fort blecié, et comment il leur prioit humblement qu'il leur pleust a venir devers lui pour eulx mercier (*Mél* : 115)
3) Si se bessa de rechef et redressa le roy d'Espaigne, lequel *va commancer a dire* en se desconfortant et criant a haulte voix : « Trescrestien, hault, et puissant roy, je vous mercie humblement [...] » (*Rom* : 4)
4) Le roy d'Angleterre pour ces parolles ce print moult fort a rire *et luy va respondre* : « Par Dieu, mon amy, il fauldroit avoir des holiffans grant planté a porter tant de maisons. » (*Rom* : 39)
5) Quant les chariotz et les deux cens hommes d'armes eurent passé, le roy *va dire* que l'on allast disner ce pendant (*Rom* : 58)

6) « Je te prie, mon amy […] compte-moy la sorte de ton entreprinse [...].» Le gentil homme luy *vat compter* comme elle avoit moyen de faire laisser la grande porte de la maison ouverte, soubz coulleur de quelque maladie (Navarre 1965 : 807)

Il est important d'observer aussi le contexte précédent pour éliminer l'interprétation spatiale. En effet, dans les deux premiers exemples, nous avons le verbe *venir*, qui indique que les locuteurs sont déjà présents dans les lieux où l'action de l'infinitif se réalise. De même, dans les exemples où l'on comprend qu'une conversation est en cours, l'idée qu'un des locuteurs doive se déplacer pour la continuer est invraisemblable. L'existence d'un échange verbal peut donc constituer un *indice* à partir duquel on conclut que l'action des verbes déclaratifs est imminente.

En outre, il faut souligner ici que l'action des verbes déclaratifs est non seulement imminente, mais aussi accomplie dès que la personne commence à parler (appeler, raconter…).

Dans l'exemple (3), la périphrase aspectuelle du début de l'action (*commencer à + inf.*) est insérée à l'intérieur de la construction, ce qui ajoute un élément inchoatif à l'analyse.

Quand l'action de l'infinitif (*se coucher*) nécessite logiquement un changement de lieu par rapport à l'action précédente, il faudrait analyser la construction comme ayant la valeur spatiale :

7) Quant ses matines out chantees
Li evesques, et definees
A Avrenches, enz el mostier,
Nuit ert encor, va se couchier. (ChrR, v. 2943–2946)

Mais lorsque l'infinitif est lui-même un verbe de mouvement (8), il supprime nécessairement le sémantisme de *aller* (s'avancer pour courir n'est pas logique) et il s'agit donc d'une périphrase prospective. Nous proposons la même interprétation pour (9) où l'infinitif dénote une activité plus abstraite (se faire couronner, usurper) :

8) Ilz virent leurs ennemis rengiez sur les champs, si leur vont courir sus. (Mél : 235)
9) si fu pris le duc d'Osteriche, comme dit est dessus et sa bataille desconfite ; et tantost Loys de Baviere se va faire coronner et usurper les drois de l'Empire en soy appellant roy des Romains semper Augustus en ses lettres (GrChr : 38)

Dans l'exemple suivant, nous avons des verbes de mouvement dans le contexte précédent (*venir*, *entrer*), mais, à la différence des exemples cités plus

haut, où ces verbes rendent superflu tout mouvement postérieur, ici, on peut facilement imaginer le déplacement à l'intérieur de la pièce. La construction est de valeur spatiale :

> 10) Et a tant veez cy venir et entrer ses hommes de la garde qui tous ensemble saluerent la compaignie, et puis se vont sarrer en une part contre ung coing de la salle, qui sembloit que tous cent ne tinssent pas la place de quarante. (Rom : 77)

Néanmoins, ni pour (7) ni pour (10), l'interprétation prospective n'est à rejeter. Dans leur article, Bres et Labeau (Bres & Labeau 2013 : 19) ont analysé un exemple où la construction *aller + inf.* est analysée comme prospective parce qu'elle est au présent, alors que le contexte est au passé. L'argument pour justifier cette analyse est, à notre avis, pertinent : le verbe *aller* ne représente plus un mouvement concret, mais un déplacement *abstrait*. De même, nous ajouterions : pourquoi l'auteur n'a-t-il pas utilisé un temps du passé à la place d'un *va + inf.* si le sens spatial était celui qu'il a voulu obtenir ? Nous donnons un exemple similaire de la même œuvre et du même auteur :

> 11) Quant son mary s'en fut allé et tous ses varletz avec luy, deux pauvres vielles, qui en sa santé l'avoient si longuement gardée, ne se doubtans plus de la perdre, sinon par mort, se vont très bien coucher à leur aise. Et quant elle les ouyt dormyr et ronfler bien hault, se leva toute en chemise et saillist hors de sa chambre (Navarre 1965 : 1062)

Effectivement, pourquoi Marguerite de Navarre a-t-elle utilisé le verbe *aller* au présent, alors que *s'allèrent coucher* est une forme courante en français préclassique ? Ou, tout simplement, pourquoi ne pas avoir mis *se couchèrent* ? Bres et Lebeau (Bres & Labeau 2013 : 19) expliquent qu'il s'agit d'une « ressource stylistique complémentaire du présent narratif pour dynamiser le récit ». Dans cet exemple, nous avons aussi un *indice* qui nous suggère que l'action de *se coucher* découle logiquement des convictions personnelles des « deux pauvres vieilles »: elles *ne doutaient pas de perdre* leur charge, et, par conséquent, elles sont allées dormir *à l'aise*. En prenant les choses de ce point de vue-là, on peut tout de suite trouver que, dans (7), l'évêque est allé dormir parce qu'il était encore nuit, ou, dans (10), que Louis de Bavière a usurpé l'Empire et s'est fait couronner une fois son adversaire éliminé.

Donc, dans ces exemples, il est impossible de ne pas remarquer qu'il s'est produit un mouvement qui favorise la lecture spatiale, mais que nous avons aussi la présence d'*indices* qui suggèrent la lecture prospective. Puisque l'aspect prospectif a directement évolué de l'effet de sens spatial, sans le supplanter pour autant, nous proposons de ne pas séparer les deux lectures coûte que coûte, mais de supposer une ou plusieurs étapes de passage de l'une vers l'autre.

La construction *aller + inf.* peut aussi être précédée par un adverbe indiquant une faible distance temporelle entre elle et une action antérieure (*maintenant, (et) lors, (et incontinent) après*). De cette manière, l'effet d'imminence est renforcé.

12) Quant Lanpars l'ot, grant joie en a.
Vers lui maintenant s'en ala,
Maintenant le va acoler ;
Molt bel sanblant li fait mostrer :
« Sire, molt avés enduré
Et molt travillié et pené [...] » (BelInc : v. 2725–2730)
13) Et lors, a ce mot, Melusigne le va acoler et baisier moult doulcement en disant : « Adieu, mon tres doulz amy, mon bien, mon cuer et toute ma joye [...] » (Mél : 258)
14) […] car celle qui estoit meneur d'eage, et la devoit honorer et avancier, si l'avoit ainxi reboutée arrieres. Lors va jurer li contes et dist a la contesse sa femme « Par le paterne Dieu, qui est mon serement [...] » (ChrM : 164)
15) Et incontinant après va arriver deux cens hommes d'armes tous em point comme pour combatre, et venoient quatre a quatre en moult belle ordonnance et sans bruyt (Rom : 58)

*Va accoler* de l'exemple (12) est clairement prospectif, parce que le mouvement est déjà exprimé par le verbe *s'en aller* au passé simple. L'exemple est intéressant parce que l'auteur continue le récit au présent après la périphrase. On observe le même changement de temps verbal dans (14). L'exemple (13) pourrait être interprété comme spatial, bien que nous ayons un indice – *a ce mot*. Ceci dit, les adverbes d'imminence temporelle pourraient, eux aussi, servir d'incices si le contexte se prête à une interprétation de cause – conséquence. Les deux exemples suivants sont prospectifs parce que le verbe *jurer* introduit le discours direct (14) et parce que le verbe *arriver* (15) rend superflu l'idée de mouvement exprimée typiquement par *aller*.

La lecture spatiale est facilitée si *aller + inf.* au présent se retrouve dans un contexte au présent de l'indicatif (16 et 17) ou bien s'il y a des compléments circonstanciels de lieu (18) :

16) Une herbe voit an une haie,
mout bone por dolor tolir
de plaie, et il la va coillir.
L'erbe a coillie, si s'an va (Perc : v. 6668–6671)
17) Lors broche le cheval des esperons et estraint l'espee ou poing et va ferir le roy sarrasin sur le heaume par telle vertu qu'il l'embrunche sur le col du destrier (Mél : 180)
18) Al dos le siwent dis mil homes od helmes ;
En l'Archamp vont rei Deramed requere. (ChGui, v. 142–143)

Lorsque le verbe *aller* est à l'imparfait, l'interprétation spatiale serait l'interprétation par défaut si le contexte est au passé :

19) Por mialz feire la traïson,
L'aloit visiter mout sovant (Cligés : v. 5658–5659)
20) Il ne se tindrent pas atant que il ne feissent vilenie au message le roi ; car endementiers que il aloit une nuit dormir en un solier d'une maison, il errachierent l'entablement qui estoit devant son lit. (GrChr : 78)

Mais si la construction est à l'imparfait dû à une concordance des temps, il s'agit d'aspect prospectif. Dans les trois exemples suivants, les verbes introducteurs du discours indirect sont *conter, enquester, panser* (penser).

21) Lors li a l'uevre recontee,
Ensi com cil li ot contee
Ki aloit rescorre s'amie ;
Et il jurent qu'il n'ira mie (Âtre : v. 4519–4522)
22) Or est temps que je vous parle de Guyon et du maistre de Rodes, qui avoient enquesté aux Sarrasins que ilz tenoient prisonniers, ou la grosse flote aloit prendre terre, et ceulx leur dirent : En Chippre. (Mél : 130)
23) Si panserent que il aloient assaillir messire Nicole le Maure et sa compaignie (ChrM : 369)

En ce qui concerne l'interprétation futurale, nous n'avons trouvé aucun exemple dans notre corpus. Ceci peut être dû non seulement au fait que le futur périphrastique ne se manifeste explicitement que vers l'époque classique, mais aussi au fait que la première personne du singulier est rarement utilisée dans les anciens textes narratifs et, par conséquent, nous ne pouvons pas vérifier l'argument du DMF[1]. Néanmoins, nous citerons ici trois exemples du XVI^e^ siècle avec la première personne du singulier.

24) « [...] je vous apprendray à confesser que la nature des femmes et des hommes est de soy incline à tout vice, […] et pour vous abbatre l'audace que vous prenez, quant on en dit à vostre honneur, je vous en vais montrer un exemple qui est très veritable. » (Navarre 1965 : 946)
25) Que deviendrai-je moi pauvrette ?
Resterai-je en ce monde ici,
Voyant mon frère en tel souci ?
Mon esprit fuira comme vent :Ž
Mais je vais courir au-devant,
Je veux l'infortune savoir. (Jodelle 1968 : 55)

[1] *cf.* chapitre 2.3. sur le futur périphrastique.

26) Maintenant en doute je suis
S'on n'auroit point changé nostre huis.
J'y va voir pour le reconoistre.
Tout y est comme il souloit estre. (Baïf 1979 : 93)

Les exemples sont prospectifs, puisque les locuteurs annoncent leur intention de réaliser une action dans les plus brefs délais. On dit qu'il s'agit de *l'implication personnelle du sujet* (Stanojević 2014 : 192). Dans (25), le verbe *courir* empêche en plus la lecture spatiale.

Si l'on essayait de vérifier la possibilité d'interpértation futurale en remplaçant les paraphrases par des FS, on verrait que c'est impossible.

## *4. Conclusion*

Pour peu que le chercheur s'intéresse à l'origine de la construction communément appelée « futur proche » ou « futur périphrastique », il découvre rapidement que, dans une certaine époque du développement de la langue française, cette construction n'exprimait pas une action future, mais qu'il s'agissait d'une périphrase aspectuelle. Si l'on remonte encore plus dans le temps, la construction perd aussi son épithète « périphrastique » et c'est seulement à l'aide du sémantisme du verbe *aller* que l'action du verbe à l'infinitif peut être considérée comme appartenant au procès suivant. Au cours de notre analyse des exemples concrets, nous avons réussi à confirmer que non seulement les affirmations de Vet et de Bres sont valables, mais qu'il y a aussi plusieurs facteurs à observer afin de déterminer quelle interprétation est à adopter.

En se penchant sur le contexte de chaque phrase, nous avons repéré d'abord que le sémantisme des verbes y joue un rôle dominant, qu'il s'agisse de l'infinitif faisant partie de la construction ou des autres verbes du contexte. Puis, l'emploi de certains temps verbaux (dans le contexte et à l'intérieur de la construction), l'existence de certains adverbes (temporels), ainsi que les indices de nature pragmatique apportent des informations cruciales. Néanmoins, il semble que l'analyse de la construction *aller* + *infinitif* ne puisse être strictement réduite aux trois niveaux d'interprétation que nous proposons. En effet, il y a un nombre d'exemples qui peuvent être interprétés comme spatiaux et comme prospectifs.

À défaut d'exemples explicites de futur périphrastique, nous n'avons pu déterminer son degré d'interaction avec le sens aspectuel, qui existe en français moderne.

**Sources**

*Âtre* – Anonyme, *Âtre périlleux*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/atrper›. 01/11/2018.
*ChGui* – Anonyme, *Chanson de Guillaume.* ‹http://catalog.bfm-corpus.org/guill1›. 01/11/2018.
*ChrM* – Anonyme, *Chronique de Morée*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/moree›. 01/11/2018.
*Floire* – Anonyme, *Floire et Blancheflor*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/floire_jl›. 01/11/2018.
*Grchr* – Anonyme, *Grandes chroniques de France, tome IX, Charles IV Le Bel*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/grchron9›. 01/11/2018.
*Rom* – Anonyme, *Roman de Jean de Paris*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/jehpar›. 01/11/2018.
*Gen* – Anonyme, *Vie de sainte Geneviève (version V)*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/SGenPr5›. 01/11/2018.
*Mél* – Arras, J. d', *Mélusine*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/melusine›. 01/11/2018.
Baïf 1979 : J.-A. de Baïf, *Le Brave*, Genève : Droz.
*BelInc* – Beaujeu, R. de, *Bel Inconnu*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/belinc›. 01/11/2018.
*Jouv* – Bueil, J. de, *Le Jouvencel*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/jouvencel2›. 01/11/2018.
Jodelle 1968 : É. Jodelle, *Oeuvres complètes, t.2*, Paris : Gallimard.
Navarre 1965 : M. de Navarre, *Conteurs français du 16e siècle*, Paris : Gallimard.
*ChrR* – Saint Pair, G. de, *Chronique rimée du Mont Saint Michel*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/ChronSMichelBo›. 01/11/2018.
*CJouv* – Tringant, G, *Commentaires du Jouvencel*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/tringant›. 01/11/2018.
*Cligés* – Troyes, C. de, *Cligés*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/CligesKu›. 01/11/2018.
*Érec* – Troyes, C. de, *Érec et Énide*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/ErecKu›. 01/11/2018.
*Perc* – Troyes, C. de, *Conte du Graal (Perceval)*. ‹http://catalog.bfm-corpus.org/PercevalKu›. 01/11/2018.

**Références bibliographiques**

BFM 2016 : *Base de Français Médiéval*, Lyon : ENS de Lyon, Laboratoire IHRIM. ‹http://www.txm.bfm-corpus.org›. 01/11/2018.
Barbazan 2010 : M. Barbazan, « Comment choisir le meilleur de futurs ? contraintes et libertés d'usage pour le Futur Simple et le Futur Composé (*aller* + infinitif) », *L'Information grammaticale*, n° 127, 3–9.
Bres & Labeau 2013 : J. Bres & E. Labeau, « Aller et venir des verbes de déplacement aux auxiliaires aspectuels-temporels-modaux », *Langue française*, vol. 179, n° 3, 13–28.
DMF 2015 : *Dictionnaire du moyen français*, ATILF – CNRS & Université de Lorraine.‹http://www.atilf.fr/dmf›. 01/11/2018.
Frantext 1998-2018 : ATILF, Nancy. ‹http://www.frantext.fr›.
Helland 1995 : H.P. Helland, « Futur simple et futur périphrastique : du sens aux em-

plois », *Revue Romane*, vol. 30, n° 1, 3–26.
Revaz 2002 : F. Revaz, « Le présent et le futur « historiques » : Des intrus parmi les temps du passé ? », *Le français aujourd'hui*, n° 139, 87–96.
Stanojević 2014 : V. Stanojević, « Quelques réflexions sur le futur périphrastique et son rapport au futur simple », in M. Vinaver-Ković et V. Stanojević (dir.), *Les Études françaises aujourd'hui (2014)*, Belgrade : Faculté de Philologie de l'Université de Belgrade, 181–198.
Stavinohova 1977 : Z. Stavinohova, « Le futur « proche » et le futur simple dans la langue littéraire contemporaine », *Études romanes de Brno*, vol. 9, 115–126.
Vet 2008 : C. Vet, « Six traits sémantiques suffisent à décrire tous les temps du français », in : M. Birkelund, M.-B. Mosegaard Hansen et C. Norén (dir.), *L'énonciation dans tous ses états :Mélanges offerts à Henning Nølke à l'occasion de ses soixante ans*, Berne : Peter Lang, 451–471.
Vet 2011 : C. Vet, « L'aspect grammatical en français », in F. Neveu, P. Blumenthal et N. Le Querler (dir.), *Au commencement était le verbe. Syntaxe, sémantique, cognition*, Berne : Peter Lang, 443–465.

Милена Анђелић

**Развој значења перифразе *aller* + инфинитив**

У овом раду покушаћемо да провјеримо оправданост Ветових (2008, 2010) и Бресових (2013) аргумената о развоју значења конструкције *aller* + инфинитив. Како бисмо провјерили њихову претпоставку да је у старијим облицима француског језика постојала само аспектуална интерпретација ове конструкције, анализираћемо примјере из текстова од XII до XVI вијека и одредићемо да ли се они могу сврстати под једну од три категорије: 1) интерпретација кретања како би се остварила одређена радња; 2) проспективни аспекат; 3) перифрастични футур. У предкласичном преиоду развоја француског језика требало би да се примјери слажу само са интерпретацијама кретања и проспективности, али не и футуралности, јер ће се перифрастични футур појавити тек око XVII вијека.

*Кључне ријечи:* проспективни аспекат, припремна фаза, перифрастични футур, граматикализација, глаголско вријеме.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch8

# De l'importance de la phase préparatoire dans l'enseignement de l'interprétation consécutive

Branko Rakić
Faculté de Philologie, Université de Belgrade*

Dans notre travail, nous aborderons le sujet de l'enseignement de l'interprétation consécutive, et plus particulièrement celui de la phase préparatoire à la prise de parole. Nous essaierons de démontrer pourquoi nous considérons cette phase comme un des pas les plus importants dans le processus de l'acquisition des techniques indispensables à un interprète à la hauteur de la tâche. Nous présenterons également les grandes lignes et les principes de base d'une des approches théoriques à l'enseignement de l'interprétation les plus reconnues, à savoir la théorie interprétative. À partir de cette théorie et de ses principes établis par des auteurs, qui, eux-mêmes, ont été interprètes, à partir de leurs expériences, ainsi qu'à partir de nos propres expériences d'interprète, de traducteur et de professeur d'interprétation et de traduction, nous tâcherons de proposer un des modèles de travail possibles pouvant servir de point de départ dans l'enseignement de l'interprétation.
*Mots-clés :* théorie interprétative de la traduction (théorie du sens), procédé de visualisation, procédé de déverbalisation, reformulation, exercices d'analyse de textes/discours.

## *1.Introduction*

Pour expliquer le pourquoi du sujet que nous avons décidé d'aborder dans cet article, nous devrions d'abord présenter en quelques mots un des tout premiers projets de formation universitaire des interprètes, mis en place en Serbie. Il s'agit, en effet, du master en Interprétation de conférence et en traduction MCIT (*Master in Conference Interpreting and Translation*). Ce programme de master dure deux ans, et il est organisé par la Faculté de Philologie de Belgrade, avec le soutien pédagogique et financier de la Direction générale de l'interprétation (SCIC) de la Commission européenne. [2]

* joliepuce11@yahoo.fr

[1] Un master en interprétation d'une durée de deux ans est également organisé par la Faculté de

Ce sont les traductions trop littérales de nos étudiants à l'examen d'entrée du master ainsi que leur évident assujettissement au pouvoir attractif des mots au début de leur formation qui nous ont convaincus de la nécessité de mettre en place une phase d'enseignement préparatoire.

En effet, le besoin d'acquérir du vocabulaire lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère aura justifié, à un niveau inférieur, de privilégier souvent le mot-à-mot lors des exercices de traduction. Cela aura eu, semble-t-il, pour résultat, d'habituer les étudiants à une traduction qu'on pourrait appeler « linguistique » et qui ne saurait satisfaire aux exigences de l'interprétation. La phase d'enseignement préparatoire au cours d'interprétation devra comporter un volet théorique et un volet pratique.

Cette introduction théorique devrait leur faire comprendre que le rôle d'un traducteur/interprète n'est jamais de traduire des mots, mais de transmettre le message que ces mots véhiculent. Et pour arriver au message, pour saisir son sens et le transmettre dans une autre langue, ils devront absolument apprendre à se libérer des mots.

Sans cela, ils ne seront jamais capables d'assurer leur mission, qui est de faire passer le message, et ils ne feront que des traductions/interprétations littérales et presque toujours incompréhensibles comme celles que nous allons citer à titre d'exemple.

Ces exemples sont tirés des traductions écrites que nos étudiants actuels en master nous ont proposées à l'examen d'entrée en octobre 2018. Dans un article de presse intitulé « *Gaspillage alimentaire: donner plutôt que jeter* », la pierre d'achoppement qui a fait trébucher nos candidats se trouve dans l'extrait suivant:

> « On ne jette que ce qui n'a pas de valeur à nos yeux. Les pertes et les gaspillages sont donc tolérés et peu visibles", soupire le chercheur de l'Ademe (Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie). Autre signe de ce désintérêt, en une génération, le temps consacré à cuisiner a chuté de 25%. **La cuisine est devenue une affaire de vitesse**. Pas étonnant que la part des produits préparés augmente de 4,4% dans le budget annuel, depuis près de six décennies. »

Les traductions de la phrase mise en gras témoignent des erreurs typiques commises par les débutants en traduction. Car, au lieu de rechercher le sens de cette phrase et de le transmettre dans une phrase serbe claire et compréhensible, ils cherchent à trouver un mot serbe qui correspond à chaque mot français en restant ainsi prisonniers de la forme de cette phrase, tout en oubliant son fond.

C'est la définition même de la traduction mot-à-mot, et une bonne recette pour une mauvaise traduction.

---

Philosophie de l'Université de Novi Sad. Les deux masters ont été conçus dans le cadre du projet REFLESS (*Reforming Foreign Language Studies in Serbia*) mis en place en Serbie de 2010 à 2013 et financé par l'Union européenne (le programme TEMPUS).

Bien que le contexte renvoie clairement au sens de cette phrase, et que nos étudiants l'aient compris, ils n'ont pas réussi à le transposer en serbe, car ils ne se sont pas du tout demandé si leur traduction voulait vraiment dire quelque chose en serbe.

Ainsi, pour la phrase *La cuisine est devenue une affaire de vitesse*, ils nous ont proposé les traductions suivantes:

1) Kuhinja je postala stvar brzine.
2) Kuvanje je postalo stvar brzine.
3) Kuvanje je postalo pitanje brzine.
4) Kuvanje je postalo usputni posao.

La première phrase est une traduction littérale qui laisse deviner le sens de la phrase française, qui reste pourtant très vague en serbe car en serbe, on n'emploie que le syntagme « une affaire de prestige » (*stvar prestiža*). En plus, le mot *kuhinja* désigne plutôt le lieu où l'on fait la cuisine, ou une cuisine nationale (*la cuisine française – francuska kuhinja*), et jamais l'action de faire cuire un aliment (*kuvanje*).

La deuxième traduction proposée (la phrase 3) présente un véritable défi pour le lecteur car elle met sur le devant de la scène le prétendu syntagme serbe *pitanje brzine* qui ne signifie rien dans aucun contexte, et surtout dans celui-ci. Nous pourrions supposer que le candidat a été influencé ici par l'analogie avec l'expression serbe *samo je pitanje vremena [...]* qui a son équivalent français: *ce n'est qu'une question de temps [...]*.

La phrase 4 se veut novatrice car elle introduit le mot serbe *posao* (*travail*), mais qui, combiné avec l'adjectif *usputni* (*secondaire, qu'on ne fait qu'en passant*), ne propose qu'une nouvelle traduction emprisonnée dans sa forme d'origine et presque mot-à-mot, ce qui a empêché leurs auteurs d'accomplir leur mission de traducteur comme il convient, c'est-à-dire de transmettre le message qu'ils ont sans doute compris, dans une phrase que les autres, aussi, pourraient comprendre sans effort.

Notre expérience nous a convaincus qu'il fallait absolument concevoir une phase de préparation qui permettrait aux étudiants de se libérer de leurs habitudes „linguistiques", de se séparer des mots et de partir à la recherche de ce qui compte uniquement pour un bon traducteur/interprète, c'est-à-dire, à la recherche du sens.

Cette phase préparatoire que nous avons conçue et mise en application dans le cadre de nos cours universitaires, repose sur une introduction théorique centrée sur les procédés les plus importants dans le processus de la traduction et de l'interprétation (tels que la visualisation, la déverbalisation et la reformulation) et sur plusieurs types d'exercices permettant aux étudiants d'améliorer leurs capacités d'analyse de ce qu'ils lisent ou de ce qu'ils entendent.

## *2. Les points de départ théoriques*

Le volet théorique de notre phase préparatoire est basé sur la théorie interprétative de la traduction orale ou la théorie du sens, développée par Danica Seleskovitch dans les années 1970 et 1980, et approfondie par sa collègue Marianne Lederer, toutes deux interprètes et professeures de L'ESIT de Paris (*L'école supérieure d'interprètes et de traducteurs*).

Pour les étudiants en traduction/interprétation, il est de la plus grande importance de comprendre qu'il faut se libérer de l'assujettissement aux mots, que la traduction n'est pas au service de l'acquisition d'une langue étrangère, car sa maîtrise se sous-entend, et que traduire ne veut pas dire transmettre des mots, mais transmettre le message que ces mots véhiculent. Il s'agit là du principe essentiel de la théorie interprétative: « les langues, à condition qu'elles soient maîtrisées par le traducteur, ne sont pas l'objet de la traduction » (Lederer 2006: 37).

Cette théorie, tout à fait contraire aux conceptions linguistiques de la traduction d'avant les années 1980, permettra aux étudiants de se rendre compte que la traduction doit se centrer sur « l'interaction entre les formules linguistiques et des contenus mnésiques qui leur sont extérieurs et [...] qu'aucune analyse des signes eux-mêmes ne peut fournir la clé du sens » (Seleskovitch 2014: 363).

Elle les aidera à se libérer des mots auxquels ils sont complètement assujettis, ce que nous avons constaté en cours d'interprétation consécutive, au moment où ils commencent à prendre des notes.

Cet aveuglement produit par les mots est tel qu'au lieu d'écouter attentivement, d'analyser ce qu'ils entendent et de n'en noter que les idées principales, les liens logiques ou quelques chiffres, ils s'efforcent d'écrire tout, mot à mot. Il suffit d'un peu d'inattention, d'un petit mot qu'ils n'ont pas bien entendu, ou qu'ils ne comprennent pas, pour qu'ils perdent le fil du discours et qu'ils butent contre ce premier obstacle. Ce qui les fera tomber définitivement, c'est l'illisibilité des notes prises ainsi, en toute hâte.

C'est pour cette raison qu'avant toute prise de parole et toute tentative d'interprétation, s'impose une petite initiation théorique.

Une introduction théorique qui devrait faire découvrir aux étudiants, futurs interprètes, les fondements de la théorie interprétative de la traduction orale et écrite, jetés sur la conclusion que Danica Seleskovitch avait tirée de sa propre expérience d'interprète professionnelle, c'est-à-dire que « l'opération traduisante comprend trois temps – compréhension du discours original, déverbalisation des unités de sens, expression de ces unités dans un nouveau discours ». (Seleskovitch 2014: 118).

Pour Florence Herbulot, c'est encore plus simple, il ne s'agit que de comprendre et dire. Bien que ce processus puisse paraître aux débutants si facile et

pourtant plus que compliqué, c'est, en réalité, « un processus non seulement important, mais également naturel » (Herbulot 2004: 309).

Et c'est ce qu'il faut démontrer aux débutants qui sont, après leurs études de langues étrangères, trop habitués à « un transcodage » (Seleskovitch & Lederer 2002: 37), c'est-à-dire qu'ils ont pris l'habitude d'entendre par *traduction* la recherche des correspondances entre deux langues différentes, et de traduire, linéairement et littéralement. Dans le cas de nos étudiants, un nom français par un nom correspondant serbe, un verbe français par un verbe correspondant serbe, un adjectif français par un adjectif correspondant serbe, et ainsi de suite.Danica Seleskovitch et Marianne Lederer (Lederer 2006: 38) ont constaté que, lors du processus d'interprétation/traduction, on avait, en réalité, recours à deux stratégies, différentes, mais qui coexistent dans chaque interprétation/traduction:

> « D'une part la traduction par correspondances entre langues de certains éléments linguistiques sur lesquels le contexte n'exerce pas d'influence, tels que les noms propres, les chiffres, les termes techniques, et de l'autre la traduction par établissement d'équivalences entre segments de discours ou de textes, dans lesquels les significations linguistiques, sous l'effet du contexte, perdent leur polysémie et, sous l'effet des connaissances extralinguistiques du traducteur, révèlent le vouloir dire du locuteur. »

Après la compréhension du discours original, qui sous-entend une maîtrise linguistique, le processus d'interprétation/traduction devrait passer d'abord par la visualisation de ce qu'on entend. Ce premier moyen a pour but de n'attirer l'attention des étudiants que sur le sens et pour les empêcher d'être aveuglés par les mots, car «voir mentalement un objet ou imaginer les aspects d'un événement dont on entend la description, c'est en entendre le sens » (Seleskovitch & Lederer 2002: 24).

Ce procédé de visualisation est inséparable de l'étape de déverbalisation, de cette disparition de l'enveloppe linguistique qui « marque l'aboutissement de la compréhension en même temps que l'amorce de la reformulation » (Plassard 2015: 99). La fondatrice de la théorie du sens, Danica Seleskovitch (Seleskovitch 2002: 364-365) décrit comme suit ce procédé de déverbalisation, ainsi que l'étape qui vient après, à savoir, la réexpression, tout en résumant en quelques lignes le processus de la traduction/interprétation:

> « La "déverbalisation" dont l'appellation est récente mais la prise de conscience au moins aussi ancienne que l'interprétation, se heurte encore souvent au scepticisme de ceux qui ne croient pas à une pensée sans langage. Or, il n'est sans doute pas d'interprète de consécutive auquel il ne soit arrivé de répéter dans la même langue le discours qu'il était censé traduire. Dans la même langue, mais pas dans les mêmes mots. On a donc pu constater qu'il se produit entre le moment de la com-

> préhension d'un discours et celui de sa réexpression, une phase intermédiaire au cours de laquelle les mots disparaissent à quelques exceptions près; en revanche, les sens qui subsistent sont dépourvus de forme verbale. Une fois le phénomène dégagé à partir de cette situation mainte fois répétée, on comprend mieux que l'on puisse traduire en désignant les choses plutôt qu'en substituant des signifiés à ceux d'une autre langue. »

La dernière étape du processus de traduction/interprétation est celle de la reverbalisation, de la reformulation du sens qui est « un vouloir dire extérieur à la langue (antérieur à l'expression chez le sujet parlant, postérieur à la réception du discours chez le sujet percevant) [...] » (Seleskovitch 2014: 87). C'est l'étape de la réexpression du message dans un nouveau discours ou un nouveau texte en langue d'arrivée, ce qui sous-entend aussi une parfaite maîtrise de cette langue.

Mais, il ne faudrait jamais arrêter de rappeler à ses étudiants que ce sont les idées qu'ils auront la tâche de réexprimer, et qu'ils doivent se concentrer toujours et uniquement sur « les idées exprimées par les énoncés plutôt que sur les énoncés eux-mêmes. » (Seleskovitch 2014: 3).

## *3. Le volet pratique – exercices d'analyse de textes/discours*

Après cette introduction théorique, on doit passer au volet pratique, c'est-à-dire aux exercices d'analyse de textes qui seraient, en effet, des discours retranscrits. Grâce à ces exercices, les étudiants devraient apprendre à analyser les informations dans un texte et à les hiérarchiser. En s'entraînant à „décortiquer" un discours retranscrit, à identifier ses idées principales, ses mots-clefs et les rapports logiques existant entre ses différentes parties, ils ont la possibilité d'améliorer leurs capacités d'analyse.

Ce travail a pour objectif de leur faciliter la recherche du sens, qui, après cette phase préparatoire, deviendra « l'écoute du sens » (Seleskovitch & Lederer 2002: 16).

Le texte que nous donnons ici à titre d'exemple est, en effet, un discours retranscrit de Michel Barnier, le négociateur en chef du Brexit pour l'Union européenne, lors d'une des nombreuses conférences de presse consacrées aux négociations sur le Brexit.

Le premier type d'exercices que nous faisons avec nos étudiants durant la phase préparatoire, avant la prise de parole et les exercices d'interprétation, consiste à faire un découpage en paragraphes dans un discours retranscrit, dans un bloc homogène de phrases qui se succèdent sans pause (**exercice 1**). Ce type d'exercices doit les aider à se repérer vite dans une série d'informations, de recon-

naître de prime abord les idées principales dans un texte/discours et d'en identifier les différentes parties.

### Exercice 1 – BLOC HOMOGÈNE

| Conférence de presse de Michel Barnier - Brexit | liens | mots-clefs |
|---|---|---|
| Je voudrais, puisque j'ai la chance de pouvoir m'exprimer devant vous aujourd'hui, rappeler trois points sur le cadre général de cette négociation qui doivent être bien compris et parfois mieux compris. Cette négociation est inhabituelle et sans précédent. C'est en particulier vrai pour la Commission européenne qui agit, avec toute l'expertise de ses services que je remercie, sous l'autorité du Président Juncker, dans le cadre d'un mandat qui lui a été fixé dès le début, dès le premier jour par les 27 chefs d'États et de gouvernement réunis en Conseil européen sous la présidence de Donald Tusk. Et naturellement, nous travaillons en confiance avec le Parlement européen qui s'est exprimé en tout premier, à une très large majorité, en votant une résolution. Je recommande que personne ne sous-estime ce rôle du Parlement européen. C'est ce mandat, adopté à l'unanimité par les 27 chefs d'États et de gouvernement que je mets scrupuleusement en œuvre. Ce mandat est clair et précis. Il organise le *sequencing*. Il nous demande tout simplement de mettre les choses dans le bon ordre pour réussir. Il évoque clairement les conditions d'une période de transition si le Royaume-Uni la demande. Et il nous demande d'organiser ce retrait ordonné en tenant compte d'une future relation, ce que j'ai appelé moi-même dès le début le nouveau partenariat. | | |

## Exercice 2

| Conférence de presse de Michel Barnier – Brexit | liens | mots-clefs |
|---|---|---|
| Je voudrais, puisque j'ai la chance de pouvoir m'exprimer devant vous aujourd'hui, ***rappeler trois points*** sur le cadre général de cette négociation qui doivent être bien compris et parfois mieux compris. | Rappel | 3 points |
| Cette ***négociation*** est inhabituelle et sans précédent. | | Négociation |
| C'est ***en particulier*** vrai pour la ***Commission*** européenne qui agit, avec toute l'expertise de ses services que je remercie, sous l'autorité du Président Juncker, dans le cadre d'un ***mandat*** qui lui a été fixé dès le début, dès le premier jour par les 27 chefs d'États et de gouvernement réunis en Conseil européen sous la présidence de Donald Tusk. | En particulier | Commission<br>Mandat |
| ***Et*** naturellement, nous travaillons en confiance avec le ***Parlement européen*** qui s'est exprimé en tout premier, à une très large majorité, en votant une résolution. Je recommande que personne ne sous-estime ce rôle du Parlement européen. | Et | Parlement européen |
| C'est ce ***mandat***, adopté à l'unanimité par les 27 chefs d'États et de gouvernement que je mets scrupuleusement en œuvre. | | Mandat |
| Ce mandat est ***clair*** et ***précis***. | | Clair, précis |
| Il organise le *sequencing*. Il nous demande tout simplement de mettre les choses dans le ***bon ordre*** pour réussir. | | Bon ordre |
| Il évoque clairement les conditions d'une période de ***transition si*** le Royaume-Uni la demande. | Si demande | Transition |
| ***Et*** il nous demande d'organiser ce retrait ordonné en tenant compte d'une future relation, ce que j'ai appelé moi-même dès le début le ***nouveau partenariat.*** | Et | Nouveau partenariat |

Après avoir fait un découpage en paragraphes dans le texte, les étudiants passent au deuxième type d'exercices (**exercice 2**). Ils ont pour consigne de souligner les liens logiques et les mots-clefs dans le texte même qui se trouve dans la première colonne du tableau, et puis d'écrire ces liens et ces mots-clefs dans deux colonnes correspondantes.

Cet exercice a pour objectif de les rendre capables de trouver, au premier coup d'œil, les rapports logiques entre les différentes parties d'un discours, et de localiser tout de suite les mots-clefs autour desquels ces différentes parties gravitent. Cela leur permettra d'apprendre à suivre le fil rouge d'un discours et à se concentrer sur ce qui est le plus important.

Une fois que les étudiants ont déterminé les liens logiques et les mots-clefs dans leur texte, l'enseignant doit leur donner une nouvelle feuille (**exercice 3**) où il n'y aura que deux dernières colonnes avec les liens logiques et les mots-clefs qu'ils ont marqués préalablement.

## Exercice 3

| liens | mots-clefs |
|---|---|
| Rappel | 3 points |
| | Négociation |
| En particulier | Commission |
| | Mandat |
| Et | Parlement européen |
| | Mandat |
| | Clair, précis |
| | Bon ordre |
| Si demande | Transition |
| Et | Nouveau partenariat |

Ce troisième exercice consisterait à reconstituer le discours d'origine, et cela à partir de ces liens logiques et de ces mots-clefs. Bien sûr, on ne demandera pas aux étudiants de reconstituer le discours mot à mot, mais ils devraient tout au moins évoquer toutes les informations importantes, toutes les idées principales, en suivant la chronologie du texte.

Il faut leur donner cette consigne avant la lecture du texte, ce qui les obligera à se concentrer au maximum sur le message qu'ils doivent apprendre à mémoriser et à reproduire grâce à ces quelques liens et mots-clefs servant de déclencheur de mémoire.

Le dernier type d'exercices (**Exercice 4**) que nous faisons en master d'interprétation a, lui aussi, pour but de pousser les étudiants à se concentrer sur le fil conducteur d'un texte/discours, à en reconnaître les informations principales.

On demande aux étudiants de rayer tout ce qui n'est pas indispensable, tout ce qui a déjà été dit, mais en d'autres mots, tous les détails, comme dans l'exemple suivant, concernant certains des problèmes rencontrés par les négociateurs du Brexit, toutes les informations, donc, qu'en situation réelle, un interprète est censé déjà connaître.

On suggère aux étudiants de ne garder que les informations essentielles et absolument nécessaires à la compréhension du vouloir dire du locuteur. Comme ça, ils peuvent s'entraîner à analyser les informations qu'ils entendent, à les hiérarchiser, à donner la priorité à l'essentiel.

## Exercice 4

Mesdames et Messieurs,

~~Sur l'Irlande comme sur les droits des citoyens et sur le règlement financier~~, nous avons besoin de progrès suffisants ~~pour avancer~~.

Vous voyez ~~dans notre papier aujourd'hui~~ quelle est notre définition des „progrès suffisants", ~~quels sont les progrès politiques que nous devons accomplir en ce qui concerne l'Irlande~~.

Une fois cette étape franchie, nous rédigerons avec le Royaume-Uni le Traité organisant son retrait ordonné.

Ce Traité, ~~au titre de l'article 50~~, doit être ~~évidemment~~ précis. Il doit créer de la sécurité juridique ~~sur tous les sujets où le Brexit a créé et crée de l'incertitude~~, ~~sur nos trois sujets prioritaires, mais aussi sur des sujets techniques que les négociations doivent clarifier dans les prochains mois~~.

Pour atteindre cette sécurité et cette précision juridique, nous publions aujourd'hui quatre papiers ~~présentant nos positions sur les droits de propriété intellectuelle, les douanes, la protection des données échangées avant le retrait et les marchés publics~~.

Au total, nous avons publié depuis le mois de juin 14 papiers ~~qui couvrent les sujets du retrait ordonné du Royaume-Uni~~.

Et je veux dire qu'il est positif, ~~de mon point de vue~~, que le Royaume-Uni publie également de nouvelles positions~~, y compris dans les jours qui viennent~~. Nous allons étudier ces papiers attentivement ~~en travaillant sur ce qui relève du retrait ordonné et en gardant pour plus tard ce qui concerne la future relation~~.

Ce qui nous importe, c'est que ces papiers soient suffisamment précis ~~pour avancer concrètement~~.

Mesdames et Messieurs,

Plus tôt nous constaterons des progrès suffisants, ~~de vrais progrès~~, plus tôt nous commencerons à discuter ~~parallèlement~~ d'une ~~éventuelle~~ période de transition, ~~si le Royaume-Uni la demande~~, et de notre future relation ~~qui exigera un second traité~~.

À travers ce second traité, nous voulons un accord ambitieux avec le Royaume-Uni, ~~pas seulement pour faire du commerce mais aussi pour notre coopération nécessaire en matière de sécurité, de la lutte contre le terrorisme et de défense~~.

Ce second traité doit être fondé et sera construit sur un équilibre de droits et d'obligations ~~comme l'est chacun des accords que nous avons déjà conclus avec des pays tiers~~.

~~Je pense par exemple à la Norvège, à l'Islande et au Liechtenstein, qui ont choisi d'être partie au marché unique, d'en accepter les règles, et qui contribuent financièrement à la cohésion européenne~~.

~~Je pense aussi au Canada, avec lequel nous venons de négocier un accord de libre-échange très ambitieux, le CETA. Le Canada ne fait pas partie du marché intérieur. Il n'en a donc pas les opportunités ni les obligations~~.

Chacun comprend bien qu'il n'est pas possible et qu'il ne sera pas possible pour un État tiers d'avoir en même temps les bénéfices du modèle norvégien et les faibles contraintes du modèle canadien.

~~Et c'est à la lumière de ces principes,~~ ~~que le Royaume-Uni connaît bien puisqu'il les applique depuis 44 ans~~, que nous attendons ~~avec intérêt~~ et que nous étudierons ~~avec objectivité et, je vous le promets, de manière constructive~~ les prochaines propositions du gouvernement britannique ~~dont nous avons besoin pour progresser~~.

En guise de conclusion, nous tenons à souligner que cette phase préparatoire est, à notre avis, d'autant plus importante qu'elle est suivie d'une phase de consécutive sans notes, puis d'une phase de prise de notes où l'analyse, la hiérarchisation et la mémorisation des informations d'un discours sont au premier plan. Ayant pour objectif d'améliorer la capacité d'analyse et la mémoire des candidats, les types d'exercices que nous avons proposés sont également une sorte de préparation à ces phases qui viennent après. Ces exercices devraient les préparer à mémoriser les points les plus importants d'un discours, sous la forme d'une « ossature mentale » ce qui sera un des outils essentiels pour qu'ils puissent assurer leur mission d'interprète.

**Références bibliographiques**

Herbulot 2004: F. Herbulot, « La Théorie interprétative ou Théorie du sens: point de vue d'une praticienne », *Meta: journal des traducteurs*, vol. 49, n° 2, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 307-315.

Lederer 2006: M. Lederer, « La théorie interprétative de la traduction – origine et évolution », in Ballard Michel (dir.), *Qu'est-ce que la traductologie*, Arras: Artois Presses université, 37-52.

Lederer 2016: M. Lederer, « Pourquoi 5e édition d'Interpréter pour traduire? », *FORUM 14 (1)*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 64 -78.

Plassard 2015: F. Plassard, « Déverbalisation et traduction écrite », *FORUM 13 (2)*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 95-128.

Seleskovitch, Lederer 2002: D. Seleskovitch, M. Lederer, *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Luxembourg: Opoce; Paris: Didier érudition.

Seleskovitch 2002: D. Seleskovitch, « Identité, altérite, équivalence – la traduction comme relation », *Discours de clôture in Fortunato Israël (éd.)*, Paris: Minard, 359-368.

Seleskovitch 2014: D. Seleskovitch, *Interpréter pour traduire*, 5e édition, Paris: Les Belles Lettres.

Бранко Ракић

**О значају припремне фазе у настави консекутивног превођења**

У овоме раду бавићемо се темом наставе консекутивног превођења, а нарочито питањем почетне, припремне фазе која би требало да претходи вежбама усменог превођења. Настојаћемо да покажемо зашто ову фазу сматрамо једним од најважнијих корака у оспособљавању будућих усмених преводилаца на висини задатка. Укратко ћемо представити и темељне принципе једног од најзначајних теорсијких приступа усменом превођењу, интерпретативној теорији. На основу ове теорије чији су аутори и сами били усмени преводиоци, на основу њихових професионалних искустава, као и на основу наших искустава у усменом и писменом превођењу и праксе у наставничком раду са будућим преводиоцима, покушаћемо да дефинишемо и представимо један од могућих модела рада који би могао да послужи као полазна тачка у образовању усмених преводилаца. Сматрамо да је ова припремна фаза изузетно значајна јер се после ње почиње са вежбама консекутивног превођења, најпре без, а затим и са белешкама, током којих примат има рад на анализирању, хијерархизацији и меморизацији информација у говорима које студенти слушају. У том погледу, вежбе које смо предложили и које и сами користимо, својеврсна су припрема и за наведене касније фазе у настави консекутивног превођења.

*Кључне речи:* интерпретативна теорија превођења (теорија смисла), поступак визуелизације, поступак девербализације, реформулација, вежбе анализе текстова/говора

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch9

# La formation des officiers de l'armée de terre en France, au Royaume-Uni et aux États-Unis. Approche comparative et traductologique

Donatien Lebastard*
Aleksandar Stefanovic**
Sorbonne Université, Centre de Linguistique en Sorbonne (CeLiSo)

Les traductions relatives aux parcours professionnels des officiers dans ces trois pays sont source de difficultés et donc d'erreurs, les glossaires existants n'apportant qu'une aide limitée. L'étude qui se veut une aide à la traduction s'est appuyée sur l'expérience d'officier de réserve des auteurs et sur la documentation disponible sur internet. Selon des modes de recrutement variables car liés au système éducatif du pays, les parcours-types peuvent être les suivants : La formation initiale est de trois ans en France, quatre ans aux États-Unis et un an au Royaume-Uni. La formation intermédiaire préparant au rôle de commandant d'unité tenu pas des capitaines (France et États-Unis) ou commandants (*majors* au Royaume-Uni) est partout de quelques mois. La formation supérieure s'adressant à des officiers supérieurs (commandant, lieutenant-colonel, colonel) comporte des cycles de quelques mois à une année souvent associés à d'autres enseignements. Le commandement d'un régiment ou d'une brigade suit cette formation. Les droits à retraite sont acquis après 27 à 30 ans de service (France, États-Unis) après un parcours statutaire continu. Au Royaume-Uni, la carrière peut se terminer après un temps de service équivalent, mais peut aussi s'arrêter statutairement plus tôt. Ces considérations ont été synthétisées dans des tableaux récapitulatifs.
*Mots-clés :* recrutement, écoles, formation, officiers, grades, retraite, France, Royaume-Uni, États-Unis.

Les parcours professionnels des officiers en France, au Royaume-Uni et aux États-Unis présentent des similitudes mais aussi de nombreuses divergences au regard des grades, des périodes de formation, des fonctions occupées à l'issue de ces dernières et des titres universitaires éventuellement accordés. La traduction des appellations définissant les organismes et les cursus n'est pas immédiate

* donatien.lebastard@wanadoo.fr
** aleksandar.stefanovic@sorbonne-universite.fr

et peut engendrer des erreurs, les glossaires et/ou dictionnaires français/anglais existants[1] ne traitant que partiellement ce sujet complexe. Compte tenu de cette lacune paroxystique dans les ouvrages spécialisés, il s'agira donc pour le traducteur d'adopter une véritable stratégie afin de proposer une traduction pertinente, en bref d'adopter une approche traductologique. Il faudra ainsi étudier les différents organismes de formation et les cursus suivis sous les angles suivants : critères de recrutement (âge, niveau d'études préalable pour la formation initiale, grades pour les formations ultérieures) et type de sélection (dossier, entretiens, concours sur épreuves théoriques et sportives), objectifs de la formation, durée de celle-ci, grades et éventuellement diplômes universitaires à la sortie. En parallèle, devront également être mises en exergue les composantes statutaires : engagements réciproques de l'officier et de l'État, contrat de durée limitée ou carrière complète jusqu'à la limite d'âge correspondante. Cette analyse, menée dans le cadre des missions de traduction ou de révision des traductions confiées aux auteurs au profit du CDEF[2], permettra en conclusion, dans un souci permanent de parallélisme, de proposer des correspondances traductologiques.

L'étude se concentre sur la carrière d'un officier d'active issu du recrutement direct, ayant choisi l'infanterie et appelé à exercer successivement les fonctions de chef de section, d'adjoint puis de commandant d'unité élémentaire et enfin de chef de corps en alternance avec des passages en état-major. Les différentes étapes, organismes de formation, cycles suivis et fonctions occupées à l'issue sont explicitées pour les trois pays, en soulignant leur positionnement : spécifique à l'arme (ou à la fonction opérationnelle terrestre), interarmes ou interarmées[3]. Compte tenu de la grande diversité des formations possibles, l'analyse se limite aux principales.

[1] Voir la bibliographie en fin. Le seul dictionnaire qui analyse plus en détail cette problématique est celui de Jean-Claude Laloire (Laloire 2016) qui propose en effet soit des équivalents britanniques, américains ou canadiens, soit des correspondants traductologiques pour l'appellation des différents centres de formation français. Toutefois les choix de Laloire ne sont pas toujours exempts de critiques notamment en ce qui concerne les équivalents. Ces derniers ne couvrent quasiment jamais les mêmes réalités même s'ils peuvent parfois être proches du correspondant de la langue source ; voir la suite de notre analyse. Une parfaite correspondance n'est donc quasiment jamais possible et cela met constamment le traducteur dans la difficile position de trouver une stratégie à adopter : laisser le centre dans son appellation d'origine avec une éventuelle explicitation entre parenthèses ou en note de bas de page ; trouver l'équivalent le plus proche dans la langue cible avec ou sans explicitation ; ou traduire littéralement.

[2] Centre de doctrine d'emploi des forces (CDEF) situé à l'École Militaire à Paris. Devenu Centre de doctrine et d'enseignement du commandement (CDEC) en 2017. Ce centre est notamment chargé de la traduction de divers productions doctrinales et recueils d'histoire militaire du français vers l'anglais.

[3] La traduction des fonctions opérationnelles peut présenter un problème épineux pour le traducteur. Cf. à ce propos Lebastard & Stefanovic 2016.

Les considérations faites sont souvent applicables à des carrières d'officiers de carrière d'autres armes ou services, de recrutement semi-direct ou tardif[4] ainsi que, dans une certaine mesure, aux parcours d'officiers de réserve. Dans le cadre d'accords bilatéraux, les cycles mentionnés sont souvent accessibles à des officiers étrangers au pays.

Compte tenu de la constante évolution de l'enseignement militaire dans les différents pays concernés, la réflexion, qui utilise les informations disponibles à fin 2017, n'a donc pas une valeur immuable.

L'étude est, en outre, accompagnée de diagrammes qui font apparaître, selon le nombre d'années de service, les formations-clés, les grades et les principales fonctions pouvant être occupées. Soulignons que l'étude est essentiellement descriptive et orientée vers la problématique de la traduction du français vers l'anglais, toute considération des mérites respectifs des différents cursus et statuts étant exclue.

Très schématiquement et afin de trouver plus facilement des équivalences, nous structurons les cursus des pays étudiés en trois phases liées aux fonctions (et non aux grades) :

Formation initiale (depuis le recrutement jusqu'à la formation comme chef de section) ;

Formation intermédiaire (jusqu'à la fonction de commandant d'unité élémentaire) ;

Formation supérieure (au-delà).

## *1. Le cursus en France*

Ce cursus, bien connu en France, comporte cependant quelques évolutions récentes qu'il semble nécessaire de mettre en exergue. Une caractéristique importante du système français est le mode de sélection par concours aux principales étapes du parcours. L'autre caractéristique concerne les dispositions statutaires différenciées selon le mode de recrutement. Les officiers issus des écoles de Saint-Cyr Coëtquidan (voir ci-dessous) bénéficient de la possibilité de poursuivre leur carrière jusqu'à la limite d'âge, actuellement à 59 ans pour les officiers des armes, la retraite pouvant, quant à elle, être demandée à 27 ans de service. L'engagement vis-à-vis de l'État est lié à la durée de la formation et est, pour l'École Spéciale Militaire (ESM) de servir cinq ans après la sortie.

[4] Concernent les candidats ayant eu un parcours comme sous-officier et éventuellement comme militaire du rang.

## *1.1 Formation initiale*

Le campus militaire des Écoles de Saint-Cyr-Coëtquidan (ESCC) abrite deux écoles de formation initiale d'officiers des armes.

L'École Spéciale Militaire de Saint-Cyr-Coëtquidan se caractérise par un recrutement direct de 200 élèves par an. Ce recrutement est majoritairement pourvu par concours ouvert aux candidats issus des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ou diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur (Baccalauréat +3), âgés de moins de 22 ans au 1er janvier de l'année du concours, avec un taux d'intégration estimé à 5%. Le Recrutement direct sur titres (Officier Sur Titre/OST) concerne environ 10% de l'effectif d'une promotion et s'adresse aux candidats détenteurs d'un Master ou d'un diplôme équivalent de niveau Bac +5, âgés de moins de 25 ans. La scolarité est de 3 ans (1 an pour les candidats titulaires d'un master recrutés sur titres), les élèves-officiers étant nommés sous-lieutenants (SLT) en début de 3e année. La scolarité débouche sur un titre de Master (diplôme d'ingénieur pour la filière sciences), les OST en étant déjà titulaires. L'objectif est de forger la capacité de commandement de l'officier[5].

L'École Militaire Interarmes (EMIA), dont l'objectif est identique à celui de l'ESM, concerne le recrutement semi-direct de 100 élèves par an ; ce recrutement fonctionne, d'une part, sur concours parmi le personnel non-officier, âgé de 23 à 29 ans, titulaires d'un baccalauréat et ayant accompli au moins trois ans de services militaires actifs et, d'autre part, sur dossier suivant les mêmes critères mais visant du personnel avec un premier parcours universitaire (au minimum Bac + 2). La scolarité se conclut par une licence.

A l'issue de la formation aux ESCC, la division d'application des écoles d'armes forme les officiers destinés à être chefs de section (ou de peloton) au sein des régiments. Pour l'infanterie, d'une durée de 10 mois de septembre à juin, la formation alterne instruction à l'école et sur le terrain que ce soit en France ou à l'étranger (Djibouti, Allemagne…) et se termine par des stages de spécialisation ou qualifiants.

[5] Aux côtés des 3 bataillons correspondant aux 3 années de l'ESM, le 4e bataillon accueille les stages courts et notamment un stage de 6 mois pour les élèves officiers sous-contrat (OSC) âgés de moins de 32 ans et déjà titulaires d'un diplôme universitaire de niveau Bac+3.

### *1.2 Formation intermédiaire*

Celle-ci est dispensée dans deux types d'écoles :

Tout d'abord dans les écoles d'armes, la division d'application forme dans son cycle FFCU (formation des futurs commandants d'unité) les jeunes capitaines ayant vocation à commander une unité élémentaire, c'est-à-dire une compagnie au sein d'un régiment. D'une durée de 14 semaines, la formation alterne cours à l'école et exercices sur le terrain ou en centre de simulation.

L'École d'État-major (EEM) est interarmes et forme les officiers[6] de l'armée de Terre aux fondamentaux du travail en état-major (EM). Dans ce cadre, l'école organise le stage de 14 semaines délivrant le diplôme d'état-major (DEM) au profit des capitaines de recrutement direct (ESM) et semi-direct (EMIA)[7].

### *1.3 Formation supérieure*

Tout en maintenant pour chaque armée des partenariats avec des écoles et universités civiles, l'Enseignement Militaire Supérieur (EMS), de nature interarmées, dispose de deux organismes de formation propres.

L'École de Guerre (EG), organisme interarmées dénommé dans un passé récent Collège Interarmées de Défense (CID), reçoit chaque année 150 à 200 officiers supérieurs – en majorité des commandants relevant d'une des trois armées ou de la gendarmerie – au terme d'un concours particulièrement sélectif. Les futurs stagiaires ont, dans leur très grande majorité, assumé avec succès au cours d'une première partie de carrière des responsabilités opérationnelles et de commandement au sein de leur armée d'appartenance. Cette école prépare ainsi, pour l'armée de terre, au commandement d'un régiment et au grade de colonel.

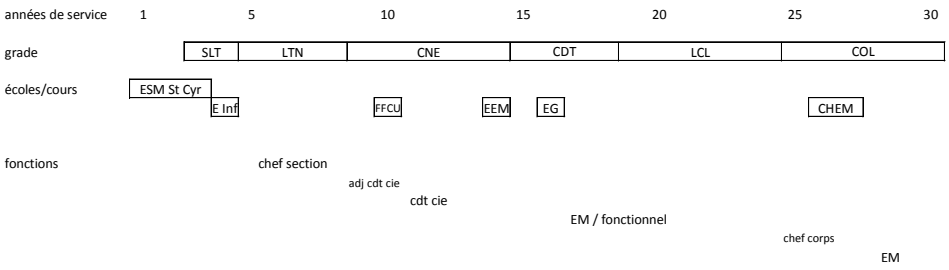
Le Centre des Hautes Études Militaires (CHEM) représente le niveau d'enseignement militaire le plus élevé en France. De septembre à juin, les auditeurs, au nombre de 25 après un processus très sélectif suivent une formation de niveau politico-militaire et stratégique. Elle concerne les domaines opérationnels, la préparation du futur, le management et l'organisation des armées ainsi

[6] Il existe également un cursus s'adressant aux sous-officiers destinés à servir en état-major.

[7] Ce stage s'adresse également aux officiers sous-contrat/encadrement (OSC E) issus du 4e bataillon de l'ESM. Par ailleurs, l'EEM prépare également le stage de 4 semaines donnant le diplôme d'aptitude aux emplois d'officier supérieur (DAEOS) au profit des capitaines de recrutement tardif. Cf. également à ce propos, *supra* note 5.

que les aspects interministériels et internationaux des questions de défense et de sécurité. Les auditeurs participent également aux sessions de l'Institut des Hautes Études de la Défense Nationale (IHEDN) dont le cycle annuel associe également des auditeurs civils.

### *1.4 Diagramme résumant le cursus en France*




SLT : sous-lieutenant LTN : lieutenant CNE : capitaine
CDT : commandant LCL : lieutenant-colonel COL : colonel
E inf : école d'infanterie (école d'armes) adjt cdt cie : adjoint de commandant de compagnie
cdt cie : commandant de compagnie

## *2. Le cursus aux États-Unis*

Les formations étudiées sont les principales mentionnées dans le *Pamphlet 600–3* (*Personnel-General Commissioned Officer Professional Development and Career Management*). Les formations dites courtes (inférieures à un mois) ne sont pas prises en considération. Les différentes étapes de formation peuvent se dérouler soit entièrement dans l'armée de terre, soit en partenariat avec échanges de stagiaires avec les autres composantes des armées (*US Marine Corps, US Air Force, US Navy*) ainsi qu'avec des armées alliées – dont la France. Les éléments résumés dans un diagramme en fin de chapitre reprennent les principaux éléments du *Pamphlet 600-3*.

Les officiers en activité ont depuis 2005 tous un statut *regular* (comparable au statut de carrière français) et bénéficient par conséquent d'une stabilité de l'emploi. Les officiers supérieurs peuvent servir pendant 28 ans (lieutenant-colonel) ou 30 ans (colonel) voire au-delà pour les officiers généraux. Par ailleurs, la retraite étant possible dès 20 ans de service, cette solution peut être choisie notamment en cas de non-promotion deux années consécutives.

## *2.1 Formation initiale*

L'*United States Military Academy* (USMA) à West Point constitue la voie la plus prestigieuse et la plus connue. Le recrutement concerne des candidats âgés de 17 à 23 ans au 1er juillet de l'année d'entrée ayant terminé leur scolarité au lycée (*high school*) et parfois ayant suivi une année préparatoire optionnelle. La sélection s'effectue d'abord sur dossier : à titre d'illustration, pour 2016, 13 827 candidats ont renseigné le questionnaire prenant en compte les résultats scolaires. La recommandation (*nomination*) d'au moins un élu du congrès (député ou sénateur) est, dans un second temps, requise (4120 candidats l'ont obtenue), l'accent étant ensuite mis sur les épreuves physiques et l'aptitude médicale à l'issue desquelles 2360 candidats ont été sélectionnés. Au final, 1257 cadets sont entrés à l'USMA en première année. Parmi ceux-ci, 100 étaient déjà militaires et ont été recommandés par leur hiérarchie (au minimum par leur commandant d'unité élémentaire). L'objectif est de former en 4 ans des officiers. En fin de scolarité, les cadets sont nommés sous-lieutenants (*second lieutenants 2Lt)* avec un diplôme de *Bachelor of science* (licence scientifique quels que soient les enseignements suivis). L'engagement est ensuite de servir pendant cinq ans.

Outre l'USMA, d'autres voies pour devenir officier, non détaillées ici, sont également possibles : le *Reserve Officer Training Corps* (ROTC) des universités civiles et l'*Officer Candidate School* (OCS) pour les candidats déjà militaires et sélectionnés (voie représentant la majorité des candidats retenus) ou les civils titulaires d'une licence.

> Le *Basic Officer Leader Course B* (BOLC B) est un cours dispensé dans les écoles d'armes (*Branch Schools*)[8] qui s'adresse aux sous-lieutenants nouvellement nommés – sortant de l'USMA ou d'un autre cursus. Il est d'une durée de 12 à 22 semaines selon les armes et spécialités (18 semaines pour l'infanterie). Il complète le BOLC A qui est inclus dans le cursus de l'USMA. Préparant à la fonction de chef de section, il peut être complété par des stages de spécialité (parachutistes, *rangers*…) ou liés à l'emploi

[8] Plusieurs pôles peuvent être mis en exergue. Si certaines écoles sont regroupées dans un même centre d'excellence, notamment pour les armes de mêlée (le *Maneuver Center of Excellence* ou *MCoE*, rassemble en effet l'*Infantry school* pour l'infanterie et l'*Armor school* pour l'arme blindée et cavalerie), d'autres sont dissociées entre plusieurs centres : les armes de l'appui au combat sont ainsi dissociées entre le *Maneuver support CoE* [qui regroupe le *CBRN* (*Chemical, biological, radiological and nuclear defense* – arme nucléaire, radiologique, biologique et chimique – NRBC), l'*engineer* (génie) et la *Military Police* (police militaire)] et le *Fires* (appuis feux) *CoE* ; enfin certaines écoles sont seules dans leur *CoE*, comme par exemple l'*Army Aviation* – Aviation légère de l'Armée de terre (ALAT) ; toutes sont cependant sous l'autorité du *Combined Arms Center (CAC)* – Centre interarmes et du *Training and Doctrine Command (TRADOC)* – Commandement de l'entraînement et de la doctrine de l'armée de terre.

de matériels lourds tels que ceux de la gamme *Bradley* (véhicule blindé chenillé de combat d'infanterie ou de reconnaissance) ou *Stryker* (véhicule blindé à roues dans ses diverses versions…).

### *2.2 Formation intermédiaire*

Le *Captains Career Course* (CCC) prépare des officiers subalternes au commandement au niveau compagnie et au service des états-majors de niveau régiment/bataillon ou brigade. Il est commun pour les armes de mêlée au centre dédié (*Maneuver CoE*)[9] et dure 22 semaines.

### *2.3 Formation supérieure*

Le *Command and General Staff College* (CGSC) (Fort Leavenworth, Kansas) regroupe plusieurs écoles et cours.

> Tout d'abord dans la Command and General Staff School (CGSS), le cycle dit ILE Intermediate Level Education[10] (anciennement Command and General Staff Officer Course) d'une durée de dix mois prépare les commandants, officiers supérieurs à mi-carrière, aux opérations d'envergure dans des environnements interarmées, interministériels et multinationaux. Divers autres cycles ILE sont également possibles dans les organismes partenaires.
>
> Ensuite la School of Advanced Military Studies (SAMS) s'adresse quant à elle à des officiers du grade de commandant ou lieutenant-colonel qui ont terminé leur Intermediate Level Education et qui viennent en majorité du Command and General Staff School. Le cycle Advanced Military Studies Program (AMSP)[11] est d'un an et a pour objectif de fournir un enseignement supérieur en sciences militaires aux officiers ayant vocation à commander et à occuper des postes en état-major central.
>
> Pour mémoire, la School for Command Preparation (SCP) prépare dans son pre-command course en un mois les lieutenant-colonels et colonels futurs chefs de corps et commandants de brigade à leur commandement.

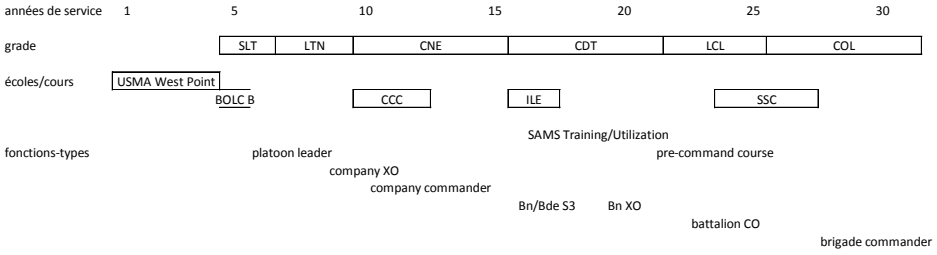
[9] Cf. *supra* note 8.

[10] Même si l'appellation *intermediate* est employée, à notre sens, ce cours se situe d'évidence dans la formation *supérieure* d'officier notamment en regard du cursus français.

[11] Les autres programmes (cycles *Advanced Strategic Leadership Studies Program-ASLSP*, *Advanced Strategic Planning and Policy Program-ASP3*) peuvent s'étendre sur plusieurs années et s'adressent à un public plus restreint.

Enfin, le plus haut niveau est assuré par les Senior Service Colleges (SSC). Divers établissements relèvent de cette classification, le plus communément suivi est l'Army War College (AWC) (Carlisle Barracks, Pennsylvanie) qui prépare en neuf mois des colonels sélectionnés après leur temps de commandement à des responsabilités au niveau stratégique. Un master en études stratégiques est décerné aux lauréats. Un partenariat existe avec l'IHEDN[12].

### *2.4 Diagramme résumant le cursus aux États-Unis*




XO : executive officer (adjoint)
CO : commanding officer (chef de corps)
S3 : operations officer
Bn : battalion Bde : brigade

## *3. Le cursus au Royaume-Uni*

Si la formation initiale est la même pour tous les officiers, leurs carrières sont structurées par la durée des *Commissions* (correspondant à des contrats à durée déterminée) qui leur sont accordées et qui correspondent à des étapes de sélection et donc de formation (voir plus loin) pour la promotion au grade supérieur. On distingue en effet : la *Short Service Commission* (SSC carrière courte de 3 à 8 ans de service après la formation), l'*Intermediate Regular Commission* (IRC carrière intermédiaire jusqu'à 18 ans de service) et le *Regular Commission* (RC carrière longue de 35 ans de service ou jusqu'à l'âge de 60 ans, la retraite étant possible à partir de l'âge de 55 ans).

[12] Cf. en 1.3.

### *3.1 Formation initiale*

Pour la *Royal Military Academy Sandhurst* (RMAS), le recrutement concerne les candidats de 18 à 29 ans, titulaires au minimum d'un diplôme de fin d'études secondaires (*2 A levels*). En pratique 80% des cadets sont déjà diplômés d'université[13]. La sélection se fait pour les candidats aptes physiquement sur dossier et entretiens. Le *Commissioning Course*, cours d'élèves officiers qui est le creuset unique (recrutement interne et externe) est organisé en trois sessions annuelles d'une durée de 44 semaines. A titre d'illustration, en 2014, 540 cadets ont été formés (4280 candidatures ayant été présentées). Le cursus comporte l'attribution de 120 ECTS *(European Credits Transfer System)* sur 360 requis pour l'obtention d'un *Bachelor of arts BA (Hons)* (licence en lettres). Il existe également un *Late Entry Officer Course* (LEOC) de quatre semaines toujours à Sandhurst pour les sous-officiers expérimentés accédant à l'épaulette (grade d'officier dans le jargon militaire).

La formation se poursuit ensuite dans les écoles d'armes. Pour l'infanterie, il s'agit de l'*Infantry Battle School* (Brecon). Avec des sous-lieutenants (*2Lt*) sortant de Sandhurst, le *Platoon commander's battle course* vise à former des chefs de section de combat en 16 semaines.

### *3.2 Formation intermédiaire*

Dans un premier temps, le *Land Warfare Centre* à Warminster propose deux cours :

> Le *Junior Officers Tactics Awareness Course* (JOTAC) prépare en quatre semaines des lieutenants au grade de capitaine. L'objectif final est la connaissance du combat requise pour être adjoint d'une unité élémentaire ou pour occuper une fonction de veille, d'officier de liaison.
>
> Le *Captains Warfare Course*. Ce cours de huit semaines après une préparation à distance (*Military Knowledge 2*) est une étape obligatoire pour la promotion au grade de commandant (*major*).

Ensuite, le *Joint Services Command and Staff College* (JSCSC) à Shrivenham constitue dans le cadre de la *Defence Academy* une véritable université

[13] Ce système se rapproche en cela de celui du recrutement CPGE de l'ESM (cf. en 1.1). Seul le baccalauréat est requis mais les candidats français ont tous suivi deux à trois ans de préparation de haut niveau.

militaire. Outre des formations supérieures détaillées plus loin, il organise en particulier la formation intermédiaire suivante :

L'*Intermediate Command and Staff Course (land)* [ICSC(L)] prépare en 30 semaines les jeunes commandants (*Army* – armée de terre et *Royal Marines* – infanterie de marine appartenant à la *Royal Navy*) à des commandements d'unité élémentaire et à des fonctions d'état-major tenues jusqu'au grade de lieutenant-colonel.

### *3.3 Formation supérieure*

L'*Advanced Command and Staff Course* (ACSC) à Shrivenham prépare en 46 semaines des officiers supérieurs des trois armées (commandants et lieutenant-colonels)[14] sélectionnés pour occuper des fonctions de commandement, en particulier de chef de corps ou de direction. Ce cours est structuré selon les 3 composantes : objectifs, modes d'action et moyens *(Ends, Ways, Means)*. Il peut permettre l'acquisition d'un master.

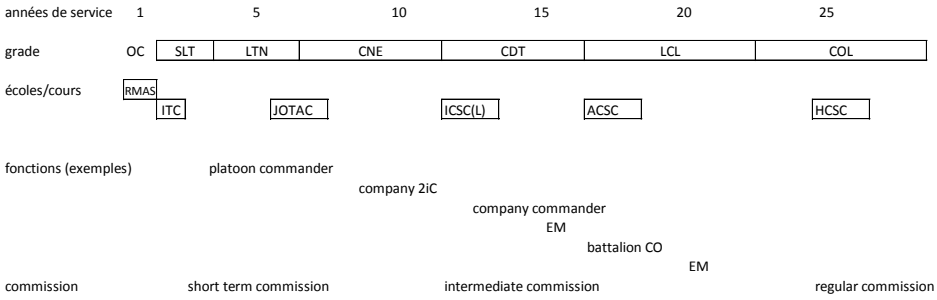
Le *Higher Command and Staff Course* (HCSC) à Shrivenham, de création relativement récente (1988), s'adresse à des colonels et généraux de brigade appelés aux plus hautes fonctions de leur armée d'appartenance. En 17 semaines, le cours se focalise sur les problèmes complexes contemporains de nature interarmées et les décisions prises aux niveaux militaro-stratégique et opératif. Sur une promotion de 36 stagiaires, 24 viennent des forces armées britanniques dont 15 de l'armée de terre, les autres stagiaires sont des civils du monde de la défense britannique ou des officiers de nations alliées. A l'issue du cours, le *Chartered Management Institute* délivre un diplôme de niveau 8 (équivalent à un doctorat).

Le *Royal College of Defence Studies* (RCDS) à Londres. Cet organisme, de création plus ancienne (1927) est largement ouvert aux étrangers qui constituent les deux-tiers des promotions, celles-ci comptant de 90 à 100 stagiaires. Ainsi 50 nations sont-elles représentées dans la promotion 2016. S'adressant en priorité à des colonels anciens et généraux de brigade qui ont démontré leur potentiel pour des responsabilités élevées au sein de leur armée, ce cours de 45 semaines est structuré en trois trimestres dont les thèmes sont respectivement : le contexte stratégique ac-

[14] Ainsi que quelques civils fonctionnaires ou du privé exerçant dans le domaine de la défense.

tuel et futur, les conflits et la stratégie dans le monde moderne et enfin les problèmes internationaux contemporains. Sous réserve de satisfaire à l'examen de sortie, il délivre un master en sécurité internationale et études stratégiques en partenariat avec le *King's College* de Londres.

### *3.4 Diagramme résumant le cursus au Royaume-Uni*




2iC : second in command (adjoint)

### *3.5 Tableaux récapitulatifs des principales formations et propositions de correspondance traductologique français/anglais*

| Établissement et durée des formations | France | États-Unis | Royaume-Uni |
|---|---|---|---|
| Formation Initiale | ESM 3 ans (1 an pour les titulaires d'un master) | USMA 4 ans | RMAS 1 an |
| | Ou EMIA 2 ans | | |
| | | Ou OCS 12 semaines<br>Ou ROTC | |
| | Écoles d'armes (Infanterie 10 mois) | Branch schools (Inf. school 18 semaines) | Infantry Battle school 16 semaines |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Formation Intermédiaire | FFCU École d'Armes (Infanterie 14 semaines) | CCC 22 semaines | JOTAC 4 semaines |
| | EEM 14 semaines | | CWC 8 semaines |
| | | | ICSC(L) 30 semaines |
| Formation supérieure | EG 1 an | ILE 1 an | ACSC 46 semaines |
| | CHEM 1 an | ACSC 1 an | HCSC 17 semaines |
| | | SSC 1an | RCDS 45 semaines |

Le tableau ci-après donne pour chaque entité ou formulation française (liée à la formation) le nom de l'entité comparable ou la formulation équivalente aux États-Unis et au Royaume-Uni.

Pour la traduction proposée, l'expression que nous estimons la plus facilement comprise dans les deux pays a été choisie.

| France | Entité comparable US | Entité comparable UK | Traduction anglaise proposée pour le cursus français |
|---|---|---|---|
| Commandement RH Formation | | | HR & Education Command |
| Écoles de Saint-Cyr Coëtqidan (ESCC) | | Royal Military Academy Sandhurst (RMAS) Commissioning course | Saint-Cyr Coëtquidan College |
| ESM Saint-Cyr/ Coetquidan | US Military Academy (USMA) West Point | | (French) Military Academy |
| EMIA | | | (French) Combined Arms Military School |
| Élève-officier | Cadet | Officer Cadet | Officer Cadet |

| | | | |
|---|---|---|---|
| École du combat interarmes | Combined arms center Maneuver Centre of Excellence (CoE)<br><br>Maneuver Support CoE | | Combined arms combat school |
| École d'armes infanterie artillerie… | Branch schools : Infantry School, Armor school Fires CoE | Arms schools Infantry Battle School | Branch schools Infantry school Cavalry/Armor school Artillery school Engineer school |
| Cours des chefs de section | BOLC B | Platoon commanders battle course | Platoon leaders/ commanders course |
| FFCU formation futurs commandants d'unité élémentaire : « Cours des capitaines » | Captains Career Course (CCC) | CWC<br>ICSC (L) | Company commanders course |
| EEM | Inclus dans autres cycles | Inclus dans autres cycles | Staff school |
| EMS | | Senior/ Executive Officer Development | Senior Officer Development Directorate |
| ESG (anciennement CID) | Intermediate Level Education ILE (anciennement Command & general staff course)<br><br>School of Advanced Military Studies SAMS | Advanced command and staff course | Advanced command and staff course |

| | | | |
|---|---|---|---|
| IHEDN | | RCDS | Defense higher studies institute |
| CHEM | SSC (Army War College…) | HSCS | Higher command and staff course |
| Lycée | High school | Secondary school | |
| Baccalauréat (Bac) | High school diploma | GCSE A levels | |
| Classes préparatoires | Preparatory course | | |
| Licence | College degree | Bachelor's degree | Bachelor degree |
| Diplôme d'ingénieur | Master's degree (engineering) | | |
| Master | Master degree | Master | Master |
| Doctorat | Ph D | Doctorate | Doctorate |

Un certain nombre de pièges se présente et l'attention est attirée sur les points suivants :

Si pour la formation militaire l'ESM, l'USMA et le RMAS sont proches, l'EMIA n'a pas vraiment d'équivalent américain. La formation dispensée à l'OCS est en effet beaucoup plus succincte, trois mois au lieu d'une année de formation militaire. En revanche, il est loisible de comparer l'EMIA à RMAS qui recrute également en semi-direct.

Les stagiaires de l'EG (interarmées) sont essentiellement des commandants comme ceux de l'ILE (US) ou de l'*Advanced Command and Staff Course* (UK). En revanche, l'*US Army War college* reçoit des lieutenant-colonels et colonels, ce concept américain restant spécifique à chaque armée (*US Army, US Marine Corps, US Air Force, US Navy*). Il n'est donc pas souhaitable de traduire l'EG par *War College* comme c'est très souvent le cas dans des traductions peu scrupuleuses.

En anglais standard, les termes *advanced* et *higher* sont proches mais correspondent dans l'enseignement militaire à des niveaux très différents : jeunes commandants dans un cas et colonels dans l'autre.

Il importe donc de bien distinguer, d'une part, l'établissement, groupe d'écoles (par exemple JSCSC) ou école et, d'autre part, les cycles suivis (ACSC et HCSC)

L'analyse menée se réfère à la documentation disponible sur internet au moment de la rédaction : sites internet (voir ci-après), documents officiels, glossaires et dictionnaires[15]. Elle est donc sans conteste appelée à évoluer, compte tenu de l'évolution prévisible des formations. Les partenariats et échanges donnant des équivalences pour les officiers suivant des formations à l'étranger constituent un bon moyen de positionner les cycles suivis.

Rappelons enfin que les traductions sont proposées comme un compromis, un équivalent étant rarement possible.

**Références bibliographiques**

Boi 2005 : P. Boi, *Dictionnaire Interarmées des Termes Militaires et Paramilitaires – anglais/français et index français*, Paris : La Maison du Dictionnaire.

Goursau 2006 : H. Goursau, *Dictionnaire des termes militaires/Dictionary of military terms, anglais/français*, Saint-Denis : Éditions Henri Gourseau.

Laloire 2016 : J.-C. Laloire, *Dictionnaire des ressources humaines de la défense et de l'entreprise*, Paris : L'Harmattan.

Le Lay 2002 : P. Le Lay, *Lexique interarmées français/italien/anglais*, Paris : La Maison du Dictionnaire.

Lebastard & Stefanovic 2016 : D. Lebastard et A. Stefanovic, « Fonctions opérationnelles françaises et warfighting functions américaines ; le point de vue du traducteur français/anglais », *Lettre du RETEX-Recherche,* n° 28, Paris : Centre de doctrine d'emploi des forces, 12 p.

Pamphlet 600–3 Personnel-General Commissioned Officer Professional Development and Career Management, US Army.

Rostaing 2000 : P. Rostaing, *Dictionnaire des Forces terrestres – français/anglais avec index anglais/français*, La Maison du Dictionnaire.

**Webographie**

Armée de terre française :

www.defense.gouv.fr (ministère de la défense)

www.recrutement.terre.defense.gouv.fr/parcours/eleve-officier-lecole-speciale-militaire-de-saint-cyr

www.st-cyr.terre.defense.gouv.fr/ (écoles de Saint-Cyr Coëtquidan), www.dems.defense.gouv.fr (Direction de l'enseignement militaire supérieur)

[15] Cf. *supra* note 1.

US Army :
www.usma.edu/SitePages/Home.aspx (US Military Academy West Point) www.apd.army.mil/pdffiles/p600_3.pdf (Pamphlet 600–3)
www.apd.army.mil/pdffiles/r600_8_29.pdf (Army Regulation 600–8–29 Personnel-Officer Promotions)

UK Army :
www.army.mod.uk/training_education/25238.aspx (officers' education)
www.da.mod.uk (Defence Academy of the United Kingdom)
www.army.mod.uk/training_education/24475.aspx (Royal Military Academy Sandhurst).

Донасијен Лебастар
Александар Стефановић

**Обука за официре копнене војске у Француској, Уједињеном Краљевству и САД-у: Компаративна и традуктолошка метода**

Преводи везани за професионалну каријеру официра у ове три земље представљају извор потешкоћа, али и грешака, нарочито јер постојећи лексикони и речници пружају само ограничену помоћ. Тиме мотивисана, ова студија, има за циљ да помогне у превођењу, те је заснована на искуству аутора (у војној служби) и на документима која су доступна на интернету. Према различитим методама регрутовања у војсци везаним за образовни систем земље, типични курсеви могу бити: Иницијална обука (пандан војној академији у Србији), која има различит рок – у Француској траје три године, четири године у Сједињеним Државама и годину дана у Уједињеном Краљевству. Средња обука којом се припрема за функцију команданта јединице и коју држе капетани (у Француској и Сједињеним Државама) или мајори (у Великој Британији) је свуда неколико месеци. Висока обука за старије официре (мајоре, потпуковнике и пуковнике) укључује циклусе од неколико месеци до годину дана који су често повезани с другим студијама. Команданти бригаде или пука прате ову обуку. Када је реч о вишим официрима, они право на старосну пензију стичу након 27 до 30 година стажа (Француска, Сједињене Државе) и према статусу није могуће да официр буде отпуштен (осим у специфичним ситуацијама). У Уједињеном Краљевству по статусу каријера се може завршити након истог периода службе, али и доста раније. Ова разматрања су приказана у табелама које су део текста.

*Кључне речи:* регрутовање, школе, обука, официри, оцене, пензија, Француска, Уједињено Краљевство, Сједињене Америчке Државе.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch10

# Le Français sur Objectifs universitaires pour les professeurs des écoles

Ana Vujović
Faculté de formation des maîtres, Université de Belgrade*

Il est évident que pour les étudiants de différentes facultés non-philologiques la connaissance d'une langue étrangère comprend, avant tout, les compétences linguistiques dans le domaine de leur future profession (ce qu'on appelle, le plus souvent, une langue sur objectifs spécifiques ou une langue de spécialité). En plus, ces dernières années, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et l'expansion de la mobilité étudiante influencent fortement le fonctionnement des universités européennes. Grâce aux programmes de coopération développés entre la Faculté de formation des maîtres de l'Université de Belgrade et les ESPE de Bordeaux et de Lyon, nos étudiants peuvent intégrer les programmes de mobilité universitaire Erasmus+ (au niveau de Master I et II), ainsi qu'exercer une partie de leur stage professionnel dans un milieu francophone. Vues ces nouvelles possibilités de découvrir un milieu académique avec une organisation, des contenus et des méthodes de travail très différents de ceux qu'ils ont connus dans leurs pays d'origine, l'objectif de notre recherche est de détecter les besoins concrets de nos étudiants (ceux qui désirent intégrer un programme de mobilité dans l'espace francophone, ceux qui envisagent de poser leur candidature pour une bourse en vue d'un master en France ou dans un pays francophone et ceux qui désirent partir pour un stage professionnel dans une ESPE). À partir d'une analyse détaillée de ces besoins concrets, en utilisant la méthode descriptive et comparative, nous proposerons des contenus possibles du programme du FOU pour les professeurs des écoles, ainsi que les supports, les compétences travaillées et les activités.
*Mots-clés :* FOU, programme, compétences travaillées, supports, activités, professeurs des écoles

## *1. Introduction*

En mars 2018, à la Faculté de formation des maitres de l'Université de Belgrade a eu lieu une formation consacrée au français sur objectif spécifique

* ana.vujovic@uf.bg.ac.rs

et au français sur objectif universitaire. Organisée par la Section des professeurs universitaires des langues sur objectif spécifique et soutenue par l'Agence universitaire de la francophonie et l'Institut français de Belgrade, la formation a été assurée par Chantal Parpette et s'est déroulée en deux temps : 2 jours ont été consacrés au FOS et 3 jours au FOU. Il s'agissait de mener une réflexion autour des enjeux, et de la construction de programmes de FOS dans le champ professionnel et universitaire en relation avec les spécialités étudiées dans les départements de l'université. La formation a également porté sur la didactisation des supports de cours, en particulier en compréhension de l'oral et de l'écrit. Il s'agissait à la fois de conforter les notions structurant le FOS-FOU (étapes de la démarche, rôles combinés d'information culturelle et de formation linguistique, types de données-supports, relation entre didactique et institution, etc.) et de développer des savoir-faire en programmation et didactisation. Les séances se sont donc essentiellement déroulées sous forme de travaux de groupe (études de cas, constructions de programmes, élaboration de consignes, et analyses critiques) entrecoupés de courtes présentations magistrales.

La décision qui a été prise de poursuivre le travail et de lui donner une visibilité par la publication de fiches pédagogiques sur différents sites internet est tout à fait positive et susceptible de regrouper un plus grand nombre d'enseignants autour de la question de l'enseignement du français en Serbie. Donc, la dissémination des résultats de cette formation auprès des enseignants (lors de différents séminaires et colloques) est un de ses objectifs et une tâche importante pour tous les participants.

## *2. Distinction des notions-clés*

La distinction créée au sein du FLE par la notion de FOS a conduit à la création de celle de *français général* désignant toute la partie du FLE qui n'est pas du FOS. Le français général (FG) a un objectif large avec une grande diversité de thèmes et de compétences visées ; l'enseignant maîtrise bien tous les contenus et peut travailler en autonomie, dispose d'un matériel déjà existant et même d'un grand choix de manuels. Par contre, le français sur objectif spécifique a un objet précis centré sur certaines situations et compétences cibles ; les contenus sont souvent nouveaux pour l'enseignant qui est obligé de prendre contact avec les acteurs du milieu étudié et d'élaborer le matériel pédagogique. D'habitude, la formation pour le français général est à moyen ou long terme, tandis que celle du FOS se fait souvent à court terme, même en urgence. Mais l'aspect sur lequel les deux démarches se rejoignent presque totalement est celui des activités didactiques : le FOS n'a pas inventé d'activités d'enseignement particulières. (Mangiante, Parpette, 2004 : 153-159) Le FOS n'est pas un domaine séparé du

FLE mais un sous-champ du FLE et le meilleur moyen de comprendre ce qu'est la méthodologie communicative.

Les notions connexes mais distinctes sont :

— Français sur objectif spécifique qui est lié à une demande / un besoin clairement identifié(e), besoin extérieur à l'apprentissage de la langue

— Français de spécialité qui est lié à un domaine professionnel mais sans besoin clairement identifié (concernant les situations de communication ou les compétences)

— Français thématique qui ne dépend pas des besoins extérieurs particuliers et qui est une sorte du français général centré sur un thème spécifique (qui n'appartient pas nécessairement à un domaine professionnel).

Dans le cadre du FOS on distingue la notion du Français sur Objectif universitaire (FOU) qui comprend, au-delà de la compétence linguistique, une compétence de communication dans le cadre universitaire qui est très influencée par la dimension culturelle. La préoccupation interculturelle est aussi présente en FOS dans la mesure où la plupart des programmes visent à intégrer les apprenants dans un environnement professionnel français ou francophone déterminé (informations socio-économiques et politiques, habitudes de travail et relations professionnelles), mais elle est davantage présente et évidente dans le domaine du FOU.

Le contexte du FOU aussi peut être différent pour les étudiants qui étudient en français dans leur pays d'origine et pour ceux qui vont en mobilité dans un pays francophone, car l'acculturation au milieu universitaire français ou autre crée des situations de communication et exige des compétences différentes par rapport à celles d'une filière francophone dans le pays d'origine. Il peut être approché et travaillé au sein d'une discipline professionnelle répondant aux besoins spécifiques (par exemple, le FOU pour les étudiants en médecine qui partent en stage dans un hôpital français ou pour les futurs professeurs des écoles qui partent en master à une ESPE), mais aussi hors d'une discipline particulière envisageant des besoins communs à tous (une formation en FOU pour tous les boursiers serbes partant en mobilité en France, par exemple). D'où proviennent des stratégies transversales pour un public diversifié ou des stratégies disciplinaires pour un public de la même discipline.

## *3. Le programme d'introduction au FOU pour les PE*

L'internationalisation de l'enseignement supérieur et l'expansion de la mobilité étudiante ont modifié le paysage universitaire en Europe et ailleurs. Chaque année, différents programmes d'échanges et mobilités universitaires, ainsi que de nombreuses bourses sont offerts à nos étudiants. Pour eux, c'est l'occasion de découvrir un milieu académique avec une organisation, de contenus et méthodes

de travail différents de ceux qu'ils ont connus dans leur pays d'origine. La Faculté de formation des maîtres de l'Université de Belgrade développe la coopération avec plusieurs ESPE en France (celles de Lyon et Bordeaux), mais nos étudiants – futurs professeurs des écoles (PE), n'ont pas la possibilité de faire des études en français chez eux, dans une filière délocalisée d'une université française partenaire. Ce qu'ils ont, néanmoins, c'est la possibilité (s'ils sont intéressés et si leurs compétences langagières le permettent) de passer en France un semestre d'études dans le cadre d'Erasmus+, de faire un stage de trois semaines dans une école élémentaire française ou encore de poursuivre leurs études supérieures avec une bourse du gouvernement français.

Avec la baisse sensible du niveau linguistique de nos étudiants, les cours de langue française leur sont indispensables pour réussir leurs études ou le stage en français. En préparant ce programme du FOU, nous avons voulu aider nos étudiants – futurs professeurs des écoles - à se préparer au mieux sur le plan langagier afin que leur expérience professionnelle soit optimale. Notre objectif n'est pas de leur faire apprendre leur future profession (c'est-à-dire d'étudier ce qu'ils étudient déjà dans leur langue maternelle) ni de leur permettre d'exercer vraiment en langue française (puisqu'ils ne travailleront pas dans une école française ou francophone), mais de leur permettre de se débrouiller dans un milieu professionnelle francophone (soit universitaire, s'ils partent en mobilité, soit scolaire, s'ils sont en stage pratique). Nos étudiants rencontrent des difficultés à suivre un cursus en français, à prendre des notes tout particulièrement, à restituer des notions théoriques dans un plan cohérent ou à réaliser un rapport de stage. Nous avons voulu leur fournir des connaissances de base du français universitaire et répondre à quelques questions qu'ils pourraient se poser dans les différentes étapes de leurs études. Les contenus prévus comprennent avant tout la présentation du fonctionnement de l'enseignement supérieur français et ensuite leur préparation à étudier dans un nouvel environnement culturel et à s'approprier la méthodologie des activités universitaires nécessaires à la réussite académique.

Écouter un enseignant n'a jamais un impact aussi fort que d'aller soi-même chercher une information, la trouver, la classer, la comparer avec d'autres et finalement en faire une synthèse. Recentrer le contenu sur les étudiants et leurs besoins concrets implique aussi une prise en compte de leur rythme d'apprentissage sans oublier les apports en termes d'autonomie et de flexibilité. Afin de permettre aux étudiants de se rapprocher du milieu universitaire et professionnel, on propose des documents authentiques : divers syllabus de Licence et de Master, cours magistraux, entretiens avec des enseignants, témoignages des étudiants et des professeurs des écoles, lettres de motivation, rapports de stage, etc.

Il est conseillé et prévu de commencer ce programme avec un niveau A2, à l'écrit comme à l'oral. Le niveau de français visé à l'issue de ce travail est B1 pour l'ensemble des compétences. Organisés en 10 unités et 40 heures de

travail, on propose des *contenus* concernant : l'organisation des ESPE ; les documents et démarches nécessaires à la candidature pour une mobilité ou pour une bourse ; renseignements sur l'inscription, l'arrivée au campus, le logement, la restauration, le fonctionnement des CDI ; compréhension des discours universitaires (cours magistraux, travaux dirigés) ; informations essentielles sur les structures possibles des travaux écrits à l'université, l'évaluation, l'organisation des examens et le comportement par rapport aux professeurs/étudiants/employés de service ; résolution des problèmes ; vie étudiante et activités extrascolaires (dans le campus ou en ville).

Pour pouvoir travailler chacune des quatre compétences linguistiques fondamentales avec lesquelles les étudiants sont déjà familiers (compréhension et production orale, compréhension et production écrite) mais prenant en compte les besoins des différents groupes d'étudiants, nous envisageons plusieurs *supports* : site des Académies, des universités et des ESPE, ainsi que de l'Institut français et de l'AUF ; programmes d'études ; documents et formulaires différents (Candidature pour les étudiants entrants, Contrat de mobilité, Visa de long séjour, Fiche de situation familiale, Fiche d'information, Appel à candidatures pour les bourses de mobilité d'études, assurance maladie, réclamations etc.) ; exemples de CV et de lettres de motivation comme modèle de rédaction ; plusieurs séquences du site *Étudier en francophonie* ; règlements des universités et des résidences universitaires ; vidéos des cours magistraux et des travaux dirigés ; travaux écrits des étudiants ; vidéos, photos, brochures ou sites internet des bibliothèques ; manuels utilisés dans l'enseignement à l'ESPE ; fiches d'évaluation et de notation ; exemples des examens des sessions précédentes ; témoignages des étudiants serbes rentrant de France ou des stagiaires français venant en Serbie ; photos et vidéos des activités sportives, culturelles et artistiques.

Les unités commencent le plus souvent par un exercice de compréhension orale (à partir d'un vidéo) ou écrite (à partir d'un site officiel) et on vérifie ce que les étudiants ont compris (d'abord dans l'ensemble et ensuite dans les détails du document). La grammaire est étudiée en fonction des situations dans lesquelles elle apparaît.

Nous envisageons de commencer par des activités simples, comme : trouver les informations sur les sites officiels, lire l'emploi du temps et demander des précisions/explications, trouver le lieu de stage, se présenter dans un milieu inconnu (accueil de l'ESPE ou du campus universitaire, école élémentaire etc.), visionner un document vidéo présentant l'institution d'accueil. On continue par comprendre et remplir les documents nécessaires, rédiger son CV et la lettre de motivation, téléphoner ou écrire un courriel pour se renseigner, demander des renseignements oralement ou sous forme écrite, simuler des entretiens dans la rue, dans le campus et à l'université. Le vocabulaire est abordé en fonction des thématiques et de nombreux liens vers les pages web sont proposés. On travaille

les éléments essentiels du vocabulaire administratif et judiciaire (pour pouvoir remplir les formulaires et comprendre les informations officielles). On propose d'analyser les manuels, les situations professionnelles et les travaux écrits des étudiants, de faire le plan d'un mémoire, de faire les commentaires des enregistrements et comparer avec la situation dans sa propre faculté.

Dans un programme d'apprentissage du FOU, les sujets culturels ne sont pas donnés à titre d'information complémentaire (ce qui est souvent le cas pour le FOS) mais sont travaillés sous la forme de diverses activités. Il faudrait toujours envisager plusieurs activités appliquées à la tâche professionnelle se terminant par un exercice de production orale. Cet exercice est particulièrement important : il a pour objectif d'aider les étudiants à faire la synthèse des compétences étudiées et de les mettre en situation. Il constitue un résumé de ce dont ils ont besoin pour leur stage professionnel ou pour leurs études en France.

Une fois le programme d'enseignement élaboré, nous constituons un corpus de supports authentiques sélectionnés en milieu universitaire mais aussi scolaire. Il suit une analyse pré-pédagogique et l'élaboration des activités didactiques.

On envisage d'utiliser des données déjà existantes dans les différents manuels du FOU (français et autres) ou sur les sites officiels des institutions universitaires et scolaires, ou encore des sites comme *Étudier en Francophonie* qui présente des situations réelles (cours, exposés, échanges administratifs ou de la vie quotidienne des étudiants etc.). On pense aussi à la préparation de données sollicitées particulièrement pour les besoins concrets de nos étudiants : interviews avec nos étudiants ayant déjà participé à une mobilité universitaire ou exercé un stage pratique en France, mais aussi avec les stagiaires français qui viennent en stage en Serbie et qui peuvent témoigner de différents aspects de la vie étudiante en France.

Le corpus répond aux besoins d'apprentissage de nos étudiants, mais il ne s'agit pas de collecter tout et n'importe quel texte moissonné au hasard sur internet. La représentativité du corpus est fondamentale pour intégrer la question de l'identité professionnelle dans la conception d'une formation qui s'appuie ainsi sur les données textuelles authentiques représentant des discours professionnels et universitaires que les apprenants sont amenés à maîtriser. L'enseignant, dans une phase préliminaire, se sert du corpus pour identifier et analyser des faits linguistiques et discursifs propres au discours étudié et qui pourraient être didactisés ultérieurement. Il s'en sert également pour en tirer des exemples qui vont enrichir cette didactisation en fournissant des contextes authentiques. On a une application indirecte du corpus dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue et il est utilisé pour réajuster la qualité et la quantité d'activités et d'exercices. (Dechamps 2018 : 358)

Nous choisissons tel ou tel type d'exercices et d'activités selon le temps disponible pour la préparation et la réalisation, les spécificités du document traité, l'intérêt et les compétences des étudiants, ainsi que leur besoin concret. On

peut poser des questions oralement supposant des réponses quasi spontanées et assez courtes qui ont une dimension plutôt évaluative. Nous avons aussi l'habitude de donner aux étudiants plusieurs questions sous forme écrite, en leur donnant le temps pour réfléchir et chercher des réponses (en classe ou même parfois à la maison) et en respectant leur rythme individuel. Cette deuxième procédure demande à la totalité des étudiants un travail sur l'ensemble des questions (au lieu d'une participation active de chacun seulement à une ou deux questions dans la première procédure). Dans la première procédure la prise de parole est assez limitée, tandis que dans la deuxième, outre la compréhension, l'expression orale est également mise en œuvre, surtout pendant la concertation entre les étudiants.

En parlant des langues de spécialité on met l'accent sur l'importance du vocabulaire spécialisé et la compétence lexicale est vue non seulement comme nécessaire mais comme essentielle et principale parmi les compétences langagières utilisées dans la communication professionnelle. Heureusement, une grande partie du lexique universitaire et pédagogique comprend des termes internationaux d'origine latine ou grecque et donc déjà connus de nos étudiants. Des termes comme *université, département, pédagogie, psychologie, système, instruction, orientation, autorité, autonomie, motivation* etc. sont nombreux et facilitent donc la compréhension. Mais parmi eux il y a aussi des termes qui sont de faux-amis : ils sont immédiatement reconnaissables mais leur sens n'est pas le même dans toutes les langues, comme par exemple, *méthodologie, méthode* ou *didactique*. D'après notre expérience, leur explication et surtout traduction du français en serbe représentent une grande difficulté. (Vujovic 2018 : 32)

Évidemment, le vocabulaire ne peut pas être réduit aux problèmes des mots isolés (il faut penser aux tournures syntaxiques spécifiques ainsi qu'à la dimension culturelle) ; cependant, la problématique du vocabulaire professionnel reste au premier plan. Toutefois, la question qui nous semble la plus importante reste ouverte : est-ce que toutes les notions pédagogiques, même celles qui sont essentielles et les plus fréquentes, sont bien claires et est-ce que nous connaissons leur traduction exacte dans la langue étrangère dont nous nous servons ? Nous savons tous qu'il existe de très grandes différences entre le vocabulaire pédagogique français et serbe. Nous avons essayé de les distinguer :

— Le lexique sans équivalent dans l'autre langue, ce qui est souvent la conséquence des différences culturelles entre les deux systèmes éducatifs (professeur des écoles, IUFM d'autrefois et ESPE d'aujourd'hui, collège, vanredni profesor, učiteljski fakultet, etc.)

— Les mots de la même origine qui se ressemblent beaucoup mais qui n'ont pas le même sens dans les deux langues (éducation / edukacija, obrazovanje, vaspitanje ; formation / formiranje, formacija, obrazovanje ; concours / konkurs, etc.)

— Les mots de la même origine qui se ressemblent beaucoup mais qui n'ont pas le même emploi et la même extension du sens (école / škola ; classe / razred, odeljenje ; gymnase / gimnazija, didactique / didaktika, metodika, etc.)

— Les notions qui existent dans les deux langues et sont traduites facilement, mais qui n'ont pas le même sens: *l'école primaire/élémentaire* en France correspond uniquement au premier cycle de notre école primaire/élémentaire ; *l'enseignement primaire* en France dure huit ans, comme en Serbie, mais répartis différemment (en France 3 ans de l'école maternelle + 5 ans de l'école élémentaire, enfants de 3 à 11 ans ; en Serbie deux cycles de 4 ans chacun, enfants entre 7 et 15 ans) ; l'enseignement secondaire en France dure sept ans (collège + lycée, enfants entre 11 et 18 ans) et en Serbie quatre ans (lycée, enfants entre 15 et 19 ans). (Vujovic 2018 : 33)

Vus les problèmes et les confusions possibles, il serait préférable de faire un glossaire des notions universitaires et pédagogiques avec une présentation des systèmes scolaires de plusieurs pays francophones en comparaison avec ceux des pays serbophones. Nous pensons que ces informations seraient très utiles à tous les étudiants qui se préparent pour les divers métiers de l'enseignement et de l'éducation, ainsi que pour tous les enseignants actifs et les responsables de l'administration publique. Évidemment, il ne faut pas oublier qu'il y a toujours beaucoup de changements dans ce domaine, que les nouveaux sigles et les nouvelles appellations se multiplient et qu'il n'est jamais possible de les énumérer tous.

## *4. En guise de conclusion*

Le FOU se fraie un chemin puisqu'il répond à un besoin urgent de développer chez les étudiants des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la réussite de leurs études universitaires. Les initiatives se multiplient et traitent les besoins d'étudiants de nombreuses filières professionnelles, mais il serait tout de même très utile, voire nécessaire que les enseignants rassemblent leurs efforts et partagent leurs expériences (bonnes aussi bien que mauvaises) pour éviter toute perte du temps due aux répétitions des mêmes activités.

Il faut surtout prendre en considération plusieurs choses : s'adapter le plus possible aux besoins concrets de chaque groupe d'étudiants (selon le fait qu'ils partent pour un semestre entier ou pour un court stage pratique) ; insister sur un travail individuel sérieux et constant de chaque étudiant (vu que cette formation au FOU se fait souvent hors les cours prévus par le programme d'études suivi par tous nos étudiants francophones et qu'elle n'est destinée qu'à un nombre très

restreint). Il ne faut surtout pas oublier l'essentiel – une forte motivation des étudiants qui exige de nombreux efforts de la part de l'enseignant : travailler beaucoup et établir un exemple personnel ; développer une bonne relation enseignant-apprenant et créer une atmosphère de travail agréable; augmenter l'autoconfiance linguistique des apprenants ; personnaliser le processus de l'apprentissage et promouvoir l'autonomie des étudiants. La motivation augmente si les étudiants deviennent conscients de leur propre parcours d'apprentissage et s'ils sont impliqués dans la création du programme.

**Références bibliographiques**

Courtillon 2003 : J. Courtillon, *Elaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.

Cuq, 2003 : J.P.Cuq (dir.), *Dictionnaire du didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

Mangiante & Parpette 2004 : J.-M. Mangiante, Ch. Parpette, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.

Parpette 2018 : Ch. Parpette, « Le français sur objectif universitaire : entre contexte, savoir-faire didactique et stratégie institutionnelle », in A. Vujović, S. Šipragić-Đokić, M. Paprić (dir.), *Langues sur objectifs spécifiques et identité professionnelle*, Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Učiteljski fakultet, 55-67.

Dechamps 2018 : C. Dechamps, « Corpus de spécialité et didactique du français sur objectif spécifique : quelles perspectives pour le français juridiques ? » in A. Vujović, S. Šipragić-Đokić, M. Paprić (dir.), *Langues sur objectifs spécifiques et identité professionnelle*, Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Učiteljski fakultet, 355-366.

Vujović 2018 : A. Vujović, « Notions de pédagogie en français et en serbe », *Filolog,* n° 18, Banja Luka: Filološki fakultet Univerziteta u Banjoj Luci, 30-43.

Ана Вујовић

**Француски језик за академске намене за учитеље и васпитаче**

За студенте нефилолошких факултета и стручњаке у свим областима познавање страних језика подразумева пре свега језичке компетенције у домену њихове (будуће) професије, што називамо страним језиком струке. Осим тога, последњих година интернационализација високог образовања и развој студентске мобилности у оквиру европских пројеката *Еразмус+* у великој мери утичу на рад и организовање европских универзитета. Учитељски факултет Универзитета у Београду годинама развија успешну сарадњу са Високим школама за образовање наставника из Лиона и Бордоа. Наши студенти могу да на овим институцијама обаве део своје стручне праксе или да се укључе у програме прве и друге године мастер студија. Суочени са овим новим могућностима које се нуде нашим студентима, али и изазовима њихове адекватне језичке припреме за одлазак на поменуте француске високошколске установе, приступили смо осмишљавању и разрађивању посебног програма француског за академске намене намењеног управо будућим учитељима и васпитачима. Програм који овде представљамо плод је нашег вишегодишњег искуства у раду са овим студентима, али и размишљања представљених током семинара одржаног у марту 2018. на Учитељском факултету у Београду, а посвећеног француском језику струке и француском за академске намене. Полазнице семинара биле су универзитетске наставнице француског језика на филолошким и на нефилолошким факултетима, као и студенткиње француског језика на докторским и мастер студијама. На основу детаљне анализе конкретних потреба наших студената и компетенција које треба развијати, а користећи дескриптивну и компаративну методу, предлажемо неке могуће садржаје програма академског француског језика, наставне материјале и активности.

*Кључне речи:* француски језик за академске намене, компетенције, програм, наставни материјал, активности, учитељи и васпитачи.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch11

# Interactions et Français sur Objectif Universitaire (FOU)

Jelena Brajović
Faculté de Philologie, Université de Belgrade*

Le présent article s'inscrit dans le cadre de la formation des futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) à la Faculté de Philologie de Belgrade et s'intéresse à l'importance des nombreuses formes d'interactions qu'on peut relever dans la didactique du FLE, et tout particulièrement du Français sur Objectif Universitaire (FOU). Cette recherche de type qualitatif porte sur l'activité prépédagogique et pédagogique d'un enseignant de FOU, supposant principalement l'interaction entre la didactique du FLE, d'une part, et la linguistique, d'autre part. Une attention particulière est portée à l'interactivité dans les discours oraux à l'université française, peu connue par les étudiants serbes qui, en nombre croissant, partent en France y faire une partie de leurs études. Ce sujet, comme du reste la méthodologie de l'enseignement supérieur en général, est également un peu marginalisé dans notre milieu scientifique, ce qui nous a incitée à décrire quelques techniques rendant plus interactives les activités de production magistrale.
*Mots-clés :* Français sur Objectif Universitaire, didactique du Français Langue Etrangère, interactions, exposé, cours magistral, discours, rétroaction.

La notion d'interaction comprend des acceptions diverses dans plusieurs disciplines, mais globalement il s'agit d'une action réciproque, d'influences mutuelles. Selon le *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, l'interaction, en linguistique, désigne « un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent mutuellement, par leur rapport au groupe, par le dialogue, par l'approbation ou la contradiction, etc. » (Robert 2008 : 106).

En didactique des langues, « on accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (*Cadre européen commun de référence pour les langues* 2001 : 18), c'est-à-dire qu'à partir des années 70 du siècle dernier et l'approche communicative on insiste sur les activités interactives en classe de langue étrangère (lecture interactive, compréhension orale interac-

* jbakaluca@gmail.com

tive, discussion, etc), ainsi que sur les interactions accompagnant ces activités (collaboration entre les apprenants lors de concertations après écoute/lecture, échange d'informations), crées par le choix de modalités de travail participatives favorisant l'apprentissage interactif et développant les conduites interactives.

Pour cette occasion, notre attention est plutôt orientée vers les (nombreuses) interactions propres au sous-champ de la discipline du FLE, et du Français sur Objectif Spécifique (FOS), à savoir le FOU, qui touche également à la méthodologie de l'enseignement supérieur, ce qui nous intéresserait plus particulièrement.

En déterminant le FOS comme « un exemple de recherche-action en didactique du FLE », Mangiante et Desroches donnent quelques pistes pour les chercheurs en didactique du FOS, que nous allons par la suite mettre en relation avec la notion d'interaction :

> « Le FOS se définit comme une démarche didactique de conception d'une formation linguistique à partir d'une demande précise et des besoins langagiers d'un public identifié, réuni autour d'un même projet. […] La recherche en didactique du FOS s'oriente ainsi vers la conception de ressources didactiques, l'analyse de discours spécialisés dans des domaines de plus en plus diversifiés, la construction de référentiels de compétences du monde du travail et la relation entre langue et action en contexte professionnel et universitaire. » (Mangiante, Desroches 2014 : 52)

Le texte qui suit se focalisera d'abord sur « la conception de ressources didactiques », sur la « recherche » de l'enseignant de langue étrangère, impossible sans interactions caractéristiques de son activité prépédagogique, qui rendent sa vocation particulièrement intéressante et créative. Si nous pensons qu'elles méritent une attention particulière, c'est que la qualité des interactions en classe – ou « action » de l'enseignant - dépend de ces interactions préparatoires, ce qui représente un bon exemple pour nos étudiants, futurs enseignants du FLE, qui négligent souvent la planification et la préparation, cruciales dans le métier. Cependant, il ne faut pas confondre le travail de conception avec la préparation du cours, car, comme le soulignent Mangiante et Parpette (2004 : 148), il s'agit d'une « tâche différente, supplémentaire ».

D'autre part, certains de ces mêmes étudiants partent en Erasmus, sans aucune préparation à la vie universitaire française et, surtout, aux discours auxquels ils seront confrontés, parmi lesquels nous choisirons de parler plus particulièrement de ceux, comme les cours magistraux (CM) et les exposés, qui sont, en France (de nos jours du moins), généralement plus interactifs qu'en Serbie. Il s'agit d'un sujet qui nous semble attractif et utile, pour les étudiants autant que pour les enseignants universitaires. Si, à Belgrade, les études de premier cycle ne prévoient pas la formation en FOU, « le sous-champ du FLE qui travaille sur l'acquisition des compétences langagières universitaires par les étudiants allo-

phones » (Dufour, Parpette 2017 : 67) [1], c'est en adoptant une bonne pratique française qu'on peut satisfaire aux besoins actuels de nos étudiants. La dernière partie du texte traitera donc de certaines interactions liées à l'enseignement universitaire, ou plus précisément quelques techniques pour rendre plus interactives les activités de production magistrale (exposés, CM).

## *1. Activité prépédagogique d'un enseignant de FOU : interactions et discours*

Dans une situation d'enseignement du FLE à un public (adulte) universitaire ayant des demandes spécifiques, des objectifs d'apprentissage précis et clairement identifiés, l'enseignant doit élaborer un programme et concevoir le matériel pédagogique. Ce processus est accompagné d'interactions, observables dans des perspectives interhumaine et discursive.

Pour s'informer et dresser un programme, l'enseignant de français doit étudier la demande et analyser les besoins du public, il doit « entrer en contact avec un domaine professionnel nouveau pour lui, pour y découvrir ses acteurs, les situations qu'ils vivent, les échanges langagiers qu'ils y produisent » (Mangiante, Parpette 2004 : 7). Autrement dit, l'activité prépédagogique d'un enseignant de FOU est marquée par de nombreuses interactions interhumaines et formes de discours interactives, comme : prendre rendez-vous avec des acteurs de ce nouveau domaine universitaire, rencontrer des enseignants et converser sur le projet, envoyer des courriels et des questionnaires, téléphoner, interviewer, s'entretenir avec des étudiants (interviews, témoignages sur leurs parcours d'études).

Ensuite, toujours en collaboration avec les enseignants disciplinaires, l'enseignant-concepteur d'un programme en FOU doit observer les pratiques langagières sur le terrain et en collecter les données, qui seront par la suite analysées[2]. L'enseignant de langue analyse ces données pour « repérer les formes discursives et linguistiques récurrentes mises en relief par les locuteurs » (Mangiante 2017 :

[1] Nous citons aussi la désignation donnée par Mangiante (2017) : « Le FOU constitue une déclinaison de la démarche du FOS appliquée au contexte universitaire avec pour objectif global l'intégration linguistique et culturelle des étudiants allophones. Il concerne trois contextes d'enseignement universitaire en français : celui de la formation des étudiants allophones dans les universités françaises, celui des pays où l'enseignement supérieur est partiellement ou complètement en français (Maghreb, Liban…) et celui des filières universitaires francophones (double diplôme ou cours intégrés en français). »

[2] La collecte des discours oraux peut présenter des problèmes, car on n'a pas toujours l'autorisation de faire des enregistrements vidéo ou audio (d'un cours magistral, d'une conférence, d'un exposé, de dialogues dans les différents secrétariats). Dans ce cas-là, l'enseignant de FOU prend des notes pour reconstituer ensuite les discours oraux, enregistre des « discours oraux périphériques » – « données sur les programmes, les examens, les formes de travail, etc. » (Mangiante, Parpette 2011 : 98).

31), c'est-à-dire pour construire les activités menant d'abord à la compréhension, puis à la production de discours spécialisés. Autrement dit, il doit dresser les « caractéristiques » du document, « s'interroger sur leurs contenus et leurs formes » (Mangiante, Parpette 2004 : 8) et, en fonction de ces caractéristiques, élaborer les consignes. C'est donc l'interaction entre les connaissances générales, discursives et linguistiques de l'enseignant avec les indices des textes, qui lui a d'abord permis d'accéder à son sens puis de concevoir comment favoriser l'accès des apprenants à ce même sens. Cette étape exige de l'enseignant l'utilisation de sa capacité de lecture interactive des écrits spécialisés, telle qu'elle est décrite, entre autres, par Claudette Cornaire (1999 : 22) : « … le sens du texte se construit par la mise en correspondance des structures de connaissances du lecteur avec les données qu'il extrait du texte. Il s'agit d'un échange continu, d'une interaction entre le lecteur et le texte. » En parlant de la compréhension interactive et l'analyse des documents de la part de l'enseignant comme d'une étape préparatoire à la construction des activités pour la classe, nous parlons en fait de l'interaction entre la psychologie cognitive, la linguistique, et plus précisément l'analyse de discours pour l'écrit, et de la didactique du FLE.

## *1.1 Discours polyfonctionnels ou « dialogisme interlocutif »*

Le constat de Mangiante et Parpette que «dans certaines cultures, les cours magistraux des enseignants ainsi que les exposés des étudiants sont plutôt *lus* que *dits* » (2004 : 133) ne peut pas surprendre les étudiants issus de la tradition universitaire serbe. Pourtant, la mobilité des étudiants actuels nous oblige à les former à la pratique langagière en France, « celle qui consiste à ne pas lire un texte intégralement rédigé mais à parler à partir de notes, de plans, en intégrant une part d'improvisation, un contact avec le public, procédures attendues dans une prestation orale en français » (*ibid.*).

« Improvisation » et « contact avec le public » suggèrent une construction non linéaire et différents niveaux de discours d'un CM - l'information principale (notions disciplinaires) et les commentaires de divers ordres, « les phénomènes discursifs liés à la présence des étudiants » (Mangiante, Parpette 2011 : 66), nommés par les didacticiens de façons suivantes, ayant toutes pour origine les études de Bakhtine sur les genres du discours premiers et seconds :

> Discours expositif et discours interactif (Eurin, Henao 1992 : 102) ;
> Discours disciplinaire (monologue) et discours pédagogique (interaction) (Mangiante, Parpette 2011 : 61) ;
> Discours d'expert et divers énoncés secondaires, latéraux (Dufour, Parpette 2017 : 63) ;
> Discours spécialisé et discours didactique (Causa, Pasquariello 2017 : 4).

Les CM, et surtout les débuts de cours, représentent donc les « discours polyfonctionnels » (Dufour, Parpette 2017 : 62) ou les « discours imbriqués » (Mangiante, Parpette 2011) dont les énoncés ont les fonctions suivantes (Mangiante, Parpette 2004 : 99 ; Mangiante, 2017 ; Dufour, Parpette 2017 : 63) : rappel/prise en compte des connaissances des étudiants présents dans la salle, annonces, conseils de travail, répétitions (liées à la nécessité de laisser aux étudiants le temps de prendre des notes et à rendre le discours moins dense), reformulations (destinées à simplifier le contenu du discours ou les reformulations vulgarisées des termes spécialisés), précisions (par exemple sur « l'interaction existant entre les cours, travaux dirigés et travaux pratiques », Mangiante, Parpette 2011 : 65), une prise de position de l'enseignant-chercheur, etc. Pour aider les étudiants étrangers à distinguer l'information principale d'un CM d'autres niveaux d'énoncés (des digressions), les enseignants de FOU doivent d'abord observer et analyser le corpus afin de concevoir ensuite les activités de compréhension qui mettent en évidence les fonctions énumérées, par exemple : repérage des indices de rappel et d'annonce, comparaison de différents débuts de cours, analyse comparative d'un extrait de CM et du passage correspondant du polycopié, transformation d'un extrait oral en extrait de polycopié, distinction des données factuelles et du discours pédagogique (Mangiante, Parpette 2011 : 194).

### *1.2 « Dialogisme interdiscursif » ou polyphonie*

Il est possible de parler non seulement d'interactions interhumaines, d'interaction entre l'enseignant et ses étudiants, ou du « dialogisme interlocutif » (Mangiante, Parpette 2011 : 61 ; Marlot, Baques 2013 in Dufour, Parpette 2017 : 65), mais aussi d'interactions liées aux discours, « la relation dialogique qu'il [l'enseignant] entretient avec les discours d'autres chercheurs ou acteurs de la spécialité traitée » (Dufour, Parpette 2017 : 62), appelée chez Mangiante et Parpette (2011) la « polyphonie » ou « le dialogisme interdiscursif » (Dufour, Parpette 2017). Le phénomène du « dialogisme »[3], « qui participe à la compréhension du cours magistral » (Rakotonoelina, 2017 : 10), fait partie des notions de l'analyse de discours et « il semble que l'on doive à l'analyse du discours sa présence en didactique » (*ibid.*). C'est l'analyse du discours[4] qui « en déconstruisant le cours magistral destiné à des natifs, montre à la fois ses différentes fonctions, souvent confondues par l'apprenant de la langue » (Rakotonoelina, 2017 : 13).

Dufour et Parpette trouvent que le dialogisme (interdiscursif) « pose au didacticien les problèmes les plus sérieux » (2017 : 65) parce qu'il faut trouver

[3] Sur la théorie du dialogisme selon Bakhtine et selon les praxématiciens, v. par exemple Vargas 2017.

[4] Sur la place accordée à l'analyse du discours en didactique du FLE et les points de rencontres entre les deux approches, v. Claudel 2017.

les stratégies d'aide à la compréhension et à la reconnaissance de plusieurs instances d'énonciation « et surtout de positionnement de l'enseignant à l'égard de ces autres discours » (*ibid.*). Ce positionnement, parfois difficilement reconnu par les étudiants étrangers, peut être distancié, neutre, objectif ou, encore plus complexe, impliqué, critique : « Les connotations et dimensions pragmatiques de certaines expressions, la complexité du phénomène de l'ironie, la polysémie du pronom "on", etc. rendent très délicate la perception de ces phénomènes discursivement imbriqués et interrogent la didactique du FLE sur les moyens à mettre en œuvre pour y sensibiliser les apprenants. » (Dufour, Parpette 2017 : 67)

D'autre part, Dufour et Parpette font une hypothèse intéressante d'après laquelle on peut avoir des interactions entre la didactique des langues et la théorie de l'analyse de discours à propos d'autres caractéristiques des situations de communication magistrale, c'est-à-dire des genres oraux comme les CM, conférence et exposé :

> « Si le dialogisme appartient bien aux notions étudiées par l'analyse du discours – et répertoriées par Maingueneau dans son glossaire (2009) –, la polyfonctionnalité et les discours oralographiques[5] en revanche renvoient à des phénomènes abordés de manière plus empirique par les didacticiens de FLE. […] La réflexion présentée dans cet article permet ainsi de faire l'hypothèse que si la didactique peut trouver dans l'analyse du discours des outils utiles pour la mise en place de stratégies d'enseignement, elle peut aussi lui fournir des objets d'étude. » (Dufour, Parpette 2017 : 70).

C'est surtout Parpette qui plaide pour une analyse des discours pour une visée didactique :

> « Certains aspects de discours ne sont pas réellement décrits par la linguistique tels que la didactique en aurait besoin. Il semblerait qu'il faille trouver un compromis entre l'analyse du discours telle qu'on peut la rencontrer en Sciences du Langage et l'analyse des discours non plus pour une visée descriptive, mais didactique dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. » (Parpette 2016 : 74)

## *2. Activité pédagogique d'un enseignant de FOU : vers la production magistrale plus interactive*

La question que nous nous posons dans cette partie du texte est de savoir quelles sont les stratégies méthodologiques qui rendent les CM et les exposés d'étudiants plus interactifs, donc plus motivants et efficaces, ce qui nous amène à

[5] Les discours oralographiques sont les cours oraux d'enseignants accompagnés de diaporamas, donc une combinaison de l'oral - écoute de la voix de l'enseignant, et de l'écrit - lecture du diaporama et prise de notes (Mangiante, Parpette 2011 ; Dufour, Parpette 2017), ce qui présente une difficulté pour les étudiants étrangers.

nous interroger également sur les interactions qui existent entre la méthodologie des langues, la psychologie[6] et la pédagogie (critique et numérique).

## *2.1 Exposé*

Pour apprendre à ses apprenants à préparer et présenter un exposé, l'enseignant doit d'abord travailler sur la méthodologie de la présentation orale et de la création d'un diaporama, ainsi que sur les expressions utiles pour un exposé oral (pour commencer/introduire un thème, parler du plan, présenter les informations, faire une transition, mettre en évidence, ouvrir et fermer une digression, résumer et conclure), sans oublier celles permettant la prise de contact avec son auditoire. Cela signifie qu'il y a d'abord un travail individuel – la rédaction d'un exposé, et puis il est possible de mettre en place un travail en groupe sur la réalisation d'un diaporama (*powerpoint*). En plus de chercher à développer, chez les apprenants, la capacité à analyser, expliquer et présenter des faits, il faut également les entrainer à s'écouter attentivement, à argumenter et contre-argumenter. C'est la raison pour laquelle celui qui expose devrait aussi formuler plusieurs questions qu'il va poser à toute la classe après sa présentation orale. En revanche, les étudiants qui écoutent prennent aussi l'habitude de poser des questions à « l'intervenant » et de lui faire des retours, par l'inventaire, d'abord, des points forts de l'exposé et en suggérant ensuite des possibilités d'amélioration. Ainsi renforcent-ils la confiance en soi de la personne qui a exposé tout en lui donnant envie de progresser. Tous les étudiants apprennent à être bienveillants et à accepter la différence, mais aussi à formuler des commentaires, surtout négatifs, qui ne doivent pas s'appliquer à la personne (*Tu n'es pas capable de …*) mais aux productions (*Ton exposé ne comporte pas…*). Les étudiants apprennent également à recevoir l'évaluation : à remercier l'évaluateur, quelle que soit l'évaluation, et au lieu d'être vexés par une remarque, à se demander plutôt pourquoi elle vexe et comment faire mieux. En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignant, elle s'applique non seulement à la compétence méthodologique et verbale des apprenants, mais aussi à leur compétence non-verbale : il donne également des retours constructifs sur la voix et les gestes (par exemple la vitesse et le volume de la voix, le détachement des notes, la communication par le regard, etc.).

La procédure décrite respecte le modèle d'apprentissage socio-constructiviste : l'activité guidée de cette manière est susceptible de motiver parce qu'elle est authentique et signifiante aux yeux des apprenants, elle ressemble à celle que les étudiants accompliront dans leur future profession, elle représente un défi pour l'étu-

[6] Les principaux secteurs de recherche en psychologie dans le domaine de l'enseignement supérieur sont : psychologie sociale, psychologie cognitive et ergonomie pédagogique, neuropsychologie, psychologie de la santé ou la psychopathologie, psychologie de l'éducation ou psychologie des apprentissages.

diant, elle permet de collaborer avec les autres, elle a souvent un caractère interdisciplinaire, elle implique les étudiants dans leur apprentissage (en mobilisant le niveau supérieur de la taxonomie de Bloom), en tant que conseillers d'autres étudiants.

Une autre variation de cette technique, tant pour les exposés d'étudiants que pour ceux de l'enseignant, comporterait des corrections collectives par vidéo projection. Etant donné que nous n'en avons pas d'expérience personnelle, il nous reste à explorer cette technique avant de la commenter.

### *2.2 Cours magistral*

Concernant les techniques qu'un enseignant universitaire peut introduire pour rendre son CM plus interactif et dynamique, et par conséquent plus favorable à l'apprentissage, nous allons surtout mentionner et commenter celles que nous utilisons dans le cadre de nos enseignements en quatrième année et en master pour le cursus de didactique du FLE à la Faculté de Philologie de Belgrade. La motivation à l'origine de l'utilisation de tels dispositifs est d'essayer d'améliorer les CM dispensés à un public d'environ 70 étudiants, futurs professeurs de langue et littérature françaises. Comme on le verra plus loin dans le texte, il s'agit presque toujours d'une rétroaction[8] contribuant à l'interactivité en cours et permettant de maintenir l'attention des étudiants, qui, en outre, ont la possibilité de juger par eux-mêmes de leur bonne assimilation du cours.

a) Au début du CM, nous posons quelques questions orales au groupe entier, dont la fonction est la réminiscence du cours précédent. Ce sont presque toujours les mêmes volontaires qui prennent part à cette conversation inaugurale. Ensuite, par la même méthode interrogative et orale nous vérifions, toutes les 15 ou 20 minutes, l'assimilation du contenu du cours. Parfois, les questions facilitent l'émergence de débat entre l'enseignant et les étudiants ou entre les étudiants eux-mêmes.

b) Cependant, comme nous venons de le suggérer, ce ne sont pas les questions orales qui impliquent le plus les étudiants - ce sont plutôt les questions, activités ou mini-tests écrits, réalisés en binôme ou individuellement. Après leur exécution, une correction collective immédiate donne lieu à une discussion au niveau du groupe-classe. Afin de stimuler la stratégie d'utilisation des ressources, ainsi que les interactions entre les étudiants, il est possible de permettre aux étudiants de consulter leurs notes ou Internet, ou de se consulter mutuellement.

[7] Nous citons la définition suivante de la rétroaction : « Les réactions des apprenants, les résultats des tests et bilans apportent à l'enseignant et à l'institution un retour d'informations qui permettent de contrôler le processus de production. C'est la rétroaction. » (Eurin Balmet, Henao de Legge 1992 : 17)

c) Nous utilisons divers supports favorisant l'interaction (textes, extraits de manuels, diaporamas, vidéos, etc.), parmi lesquels la plateforme de formation Moodle, un support numérique devenu indispensable à l'enseignement (accès facile aux contenus, aux documents du cours et aux hyperliens vers des bases de données à consulter) et à la collaboration en ligne.

d) Après la correction des travaux personnalisée, certains CM sont consacrés à la discussion concernant la correction de travaux pratiques (par exemple des fiches de préparation de cours ou des comptes rendus de stage), ce qui permet de faire des liens entre « les contenus théoriques » et leur emploi pratique. Nous guidons cette discussion en projetant les extraits de travaux comprenant de bons exemples de production, ensuite d'exemples types d'une mauvaise compréhension, en n'oubliant pas les productions atypiques d'un point de vue théorique et méthodologique, qui, par leur singularité, peuvent motiver et pousser à la réflexion.

e) Parfois en CM (mais plus souvent pendant les travaux dirigés), pour rompre le protocole habituel de la plupart des cours, nous proposons aux étudiants de lire et de corriger mutuellement le travail d'un pair. Ainsi non seulement reçoivent-ils un retour sur leur travail qui s'en verra amélioré, mais ils développent également leur capacité d'analyse critique, précieuse pour leur propre travail. Le devoir écrit est donc d'abord commenté par un pair, puis discuté les étudiants entre eux avant d'être remis à l'enseignant. Encore une fois, les rétroactions mutuelles assurent une meilleure qualité du travail et permettent une collaboration positive entre les étudiants.

f) Une situation similaire se produit avec les étudiants en master, à qui nous proposons une activité réflexive - la rédaction d'un journal de bord, où ils notent leurs attentes de la formation, ensuite des commentaires, des impressions, des questions, des références utiles, des notions et concepts clés acquis. À la fin de la formation, les étudiants échangent des journaux de bord et choisissent un extrait à commenter d'abord à l'écrit, ensuite à l'oral, en classe. Ce retour mutuel est à la fois le retour sur nos cours - les journaux de bord représentent également une source d'informations nécessaires pour mieux adapter les CM aux attentes des étudiants.

g) Nous recueillons surtout des informations sur notre pratique pédagogique par le biais de questionnaires anonymes, et nous utilisons ces informations pour essayer d'adapter la démarche choisie. Les examens oraux sont également occasion de recevoir des retours.

h) Nous cherchons à mettre à profit l'expérience personnelle de certains étudiants, pour amener le groupe-classe à prendre conscience de ce qu'ils peuvent apprendre les uns des autres. Par exemple, nous permettons à une étudiante qui vient de soutenir son mémoire de master de donner un cours

sur FOS/FOU, en partant de son expérience vécue en France, lors de ses cours en FOS suivis dans le cadre d'échange Erasmus, qui se trouve à l'origine de son travail sur le FOU pour nos étudiants qui partent eux-aussi faire une partie de leurs études en France.

## *3. Conclusion*

Tout au long du texte, nous avons suivi l'idée de lister les interactions possibles d'un enseignant de FOU (interhumaines et avec des discours spécialisés), dans les étapes prépédagogique et/ou pédagogique de son intervention, mais aussi entre les diverses disciplines impliquées dans ce processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

L'activité prépédagogique d'un enseignant de FOU se caractérise par de nombreuses interactions orales interhumaines, qui contribuent à la collecte de données et à la compréhension des discours spécialisés, mais aussi par l'interaction entre l'enseignant et des discours spécialisés, c'est-à-dire entre ses connaissances générales, discursives et linguistiques et les indices des textes (autrement dit entre la psychologie cognitive, la linguistique, et plus précisément l'analyse de discours, et la didactique du FLE). L'analyse des discours oraux préparés (CM, exposés), proches des discours écrits, montre qu'ils deviennent de nos jours de plus en plus interactifs, en apparence plus spontanés, mais en fait plus planifiés et adaptés à un public nouveau, plus dynamique.

Ces interactions « préparatoires » sont importantes parce qu'elles influencent directement la qualité des cours d'un enseignant de FOU et parce qu'elles sont beaucoup plus stimulantes que les interactions ordinaires d'une classe de français général : l'enseignant devient plus créatif, car il doit non seulement collaborer avec les autres mais également concevoir et analyser le matériel pédagogique pour élaborer des activités, mais il devient aussi plus apte à s'adapter à son public adulte que caractérisent ses mêmes qualités – dans une classe de FOU, tous les participants sont, en principe, engagés, motivés et responsables de leur succès ou « échec ».

Après avoir montré les relations existantes entre l'analyse du discours et didactique des langues (l'impact de la didactique sur l'analyse du discours à propos de « dialogisme interlocutif», et de l'analyse du discours sur la didactique à propos de « dialogisme interdiscursif »), nous avons décrit quelques techniques susceptibles de développer la capacité à faire un exposé « réussi », comprenant le contact avec le public (questions, rétroaction) et combinant la parole et la projection écrite (diaporama), ainsi que le travail individuel et en petits groupes. Notre texte finit par la réminiscence des stratégies utilisées en CM de didactique du FLE, donc dans l'enseignement universitaire, ayant pour but de les dynamiser en

favorisant l'interaction. Dans cette dernière partie du texte il a été question des interactions entre la méthodologie des langues, la psychologie et la pédagogie (surtout critique et numérique). Ces dernières remarques nous amènent surtout à conclure que l'expérience nous a confirmé l'exactitude des conseils didactiques sur la nécessité d'assurer une rétroaction continue, d'aider les étudiants à analyser leurs réussites et échecs et de donner un retour d'une manière constructive. Même un peu vexés au début, les étudiants habitués aux interactions évaluatives deviennent plus engagés et enclins à prendre des risques, à faire des essais, à commettre des erreurs dans leur processus d'apprentissage. Cette capacité à donner et à recevoir des retours doit faire partie d'une formation continue, puisqu'il s'agit d'une des compétences clés d'un bon (futur) enseignant.

**Références bibliographiques**


Causa & Pasquariello 2018 : C. Mariella, M. Pasquariello, « Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère ». <https://journals.openedition.org/cediscor/1057>. 13/2/2018.

Claudel 2018: Ch : Claudel, « Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires ». <https://journals.openedition.org/cediscor/1006>. 14/2/2018.

Conseil de l'Europe CECR 2001 : *Cadre européen commun de référence pour les langues* : *apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Dufour et Parpette2018 : S. Dufour ; Ch : Perpette, « Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours ». <http://journals.openedition.org/cediscor/1023>. 13/2/2018.

Balmet & De Legge 1992 : S. Eurin Balmet, M. Henao De Legge, Pratiques du français scientifique, Paris : Hachette.

Mangiante 2018 : J.M. Mangiante, « Discours et action(s) en milieux professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01541654/document>. 10/8/2018.

Mangiante & Parpette 2004 : J.M. Mangiante, Ch. Parpette, *Le Français sur Objectif Spécifique* : *de l'analyse des besoins à l'*élaboration d*'un cours*, Paris : Hachette.

Mangiante & Parpette 2011 : J.M. Mangiante, Ch. Parpette, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Mangiante & Desroches 2014 : J.M. Mangiante, F. Desroches, « Le FOS un exemple de recherche-action en didactique du FLE », Le Français dans le monde, № 391, Paris : CLE International, 52-53.

Parpette 2016 : Ch. Parpette, « Table ronde », Points Communs – Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), № 3, 62-76.

Rakotonoelina 2018 : F. Rakotonoelina, Avant-propos : « De l'analyse du discours à la didactique des/en langues étrangères : un recentrage des problématiques ». <http://journals.openedition.org/cediscor/1003>. 15/2/2018.

Robert 2008 : J.P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.
Vargas 2018 : É. Vargas, « Vulgarisation scientifique et reformulation intratextuelle ou comment l'analyse de discours peut participer à l'enseignement de l'allemand à l'université ». <https://journals.openedition.org/cediscor/1047>. 13/2/2018.

Јелена Брајовић

**Интеракције и француски језик за универзитетске намене**

Овај чланак, настао у оквиру рада са студентима француског језика и књижевности на Филолошком факултету у Београду, чији је обавезан предмет Методика наставе француског језика, указује на бројне облике интеракција о којима говори дидактичка литература посвећена француском као страном језику, при чему нас нарочито занима француски језик за универзитетске намене и тема активне универзитетске педагогије, неодвојива од међуљудских интеракција. У тексту се прво даје кратак преглед интеракција у које ступа наставник језика припремајући се за непосредан рад са студентима који треба да се нађу у комуникативним ситуацијама карактеристичним за француски универзитет, укључујући и анализу усмених жанрова као што су предавања и излагања. У вези с том припремном наставном фазом, могуће је говорити и о интеракцији између научних дисциплина дидактике француског као страног језика, лингвистике и когнитивне психологије. Наше квалитативно истраживање завршава се описом интерактивних активности које код студента развијају способност критичког мишљења, аргументовања, (само)вредновања и прихватања туђег мишљења, те се у овом (завршном) делу текста заправо говори и о интеракцији између методике, психологије и педагогије.

*Кључне речи:* француски за универзитетске намене, дидактика француског као страног језика, интеракције, експозе, предавање, дискурс, повратна информација.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch12

# L'évolution de la notion de médiation linguistique et (inter)culturelle : quelles implications pour l'enseignement du FLE en Serbie ?

Ljiljana Đurić
Faculté de Philologie, Université de Belgrade*

La notion de médiation linguistique et (inter)culturelle, popularisée en 2001 par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, a ouvert de nouvelles possibilités quant à l'enseignement des LV, et donc du FLE. La publication, en 2018, du *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* par le Conseil de l'Europe, témoigne d'une évolution de cette notion, phénomène qui nous a amenée à nous intéresser à ses implications pour ce qui détermine l'enseignement du FLE en Serbie, notamment les programmes scolaires. Ainsi la recherche que nous présentons a-t-elle un double objet et un double objectif : cerner, à l'aide d'une analyse conceptuelle, l'évolution notionnelle en question, et dégager, par une analyse des programmes scolaires et d'autres documents produits par les autorités éducatives, les retombées de l'apparition de cette notion sur l'enseignement des LV au niveau pré-universitaire en Serbie. La conclusion qui s'impose est que la récente évolution de la notion de médiation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage/utilisation des LV va dans le sens de son élargissement vers les activités langagières de production et d'interaction ; en ce qui concerne la présence de la médiation dans les programmes de LV en Serbie, elle est constante depuis un peu plus d'une décennie et porte la marque de la culture éducative du pays.
*Mots clés :* médiation linguistique et (inter)culturelle – programmes d'enseignement du FLE en Serbie – niveau pré-universitaire – CECR 2001 – nouveaux descripteurs 2018

## *1. La médiation : une notion mouvante*

Les travaux de didactique des langues et des cultures qui, depuis la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en 2001 (dorénavant :

* ljiljana.djuric.55@gmail.com

CECR 2001), ont pour objet la *médiation* dans les classes de langues vivantes – notion relativement peu connue des enseignants de langues avant la parution de ce document – s'intéressent de manière récurrente à l'étymologie du mot, à son histoire et à celle des sens qu'il véhicule, mais surtout aux définitions qui en sont données dans différents contextes et activités humaines : les domaines juridique, politique, économique, social, médical, etc., et, plus récemment, dans le domaine de l'éducation en général et de l'utilisation des langues en particulier[1]. Cet intérêt des didacticiens pour le mot et pour le concept[2], ce besoin soutenu de clarification, témoignent, à notre sens, d'une difficulté à appréhender ce qui semble en même temps familier et lointain, peut-être même d'un certain malaise face à cette activité langagière qui présente un large spectre de caractéristiques et revêt une variété de formes impressionnante. Le flou qui, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, continue apparemment à entourer cette notion polyvoque, pour emprunter le terme utilisé par Molinié et Moore 2012 à propos de la notion *littéracie*, est sans doute dû en partie au manque de descripteurs pour cette activité langagière dans la version du CECR de 2001, flou menant à des interprétations théoriques et au développement de pratiques très diverses. D'autre part, la crainte de confusion entre *médiation* et *traduction* (cette dernière considérée comme appartenant à la méthode grammaire-traduction bannie depuis des décennies des classes de langues vivantes) a provoqué à son tour chez de nombreux spécialistes une certaine réticence vis-à-vis de la médiation et de son intégration dans les curricula scolaires. Peu incluse dans les curricula et encore moins dans les manuels de langues, celle-ci continue néanmoins à intriguer les didacticiens, si bien que des journées d'étude et des colloques lui sont assez régulièrement consacrés, par exemple, pour n'en mentionner qu'un, le colloque de l'Acedle *La médiation en didactique des langues : formes, fonctions, représentations* qui s'est déroulé à l'Université Bordeaux Montaigne en janvier 2017.

Poser la question suivante nous semble donc légitime : la publication, en 2018, du *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* par le Conseil de l'Europe (dorénavant : VC 2018), qui témoigne d'une évolution de cette notion,

[1] « C'est en 1981, que l'on repère un sens nouveau ou plutôt un contexte nouveau qui, de fait, n'est répertorié ni dans le *Trésor de la langue française* ni dans le *Grand Robert* et qui cependant préfigure la recherche ici conduite. Ainsi Henri Lefebvre, dans *La Vie quotidienne dans le monde moderne,* installe-t-il le concept de médiation dans un univers qui va bientôt investir la vie des jeunes et pénétrer dans les classes : ' Le reflet des rapports avec l'objet technique, avec le *médium* (écran de cinéma, poste de radio, téléviseur, etc.), ce reflet d'un reflet, remplace l'art comme *médiation* et joue un rôle analogue.' On ne se situe pas encore dans la médiation linguistique, mais déjà dans une configuration où la médiation, reflet d'un reflet, tend vers la notion de traduction, dans le cadre d'un truchement. » (Pruvost 2012 : 261-263)

[2] Nous utilisons les termes *notion* et *concept* comme synonymes tels que définis par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : […] ; (2) Idée générale et abstraite en tant qu'elle implique les caractères essentiels de l'objet. Le site https://www.cnrtl.fr a été consulté en octobre 2018.

a-t-elle réussi à répondre aux nombreuses interrogations des didacticiens et des enseignants de langues ? Rien n'est moins sûr ! Mais elle a donné une nouvelle impulsion à la réflexion autour de cette notion, réflexion à laquelle nous souhaitons participer en proposant, en autres, une lecture contextualisée de la problématique.

## *2. Une recherche à double objet et à double objectif*

Située dans une optique de didactique des langues-cultures, réalisée dans une perspective qualitative/interprétative, la recherche que nous présentons dans cet article a un double objet et un double objectif : (A) cerner, à l'aide d'une analyse conceptuelle, l'évolution notionnelle mentionnée plus haut, avec, comme corpus principal, le CECR 2001 et les nouveaux descripteurs du VC 2018, et (B) dégager, par une analyse des programmes scolaires et d'autres documents normatifs produits par les autorités éducatives, les retombées de l'apparition de cette notion sur l'enseignement des langues vivantes au niveau pré-universitaire en Serbie, cette partie de la recherche pouvant être considérée comme portant sur une contextualisation de l'approche proposée par le CECR 2001.

La recherche a été effectuée à partir des hypothèses de travail suivantes :

(A) La notion de médiation linguistique et (inter)culturelle n'est pas statique : son évolution est induite, entre autres, par :

– certains changements sociétaux importants,

– le système de croyances idéologiques des chercheurs et des professionnels qui en font (ou non) un outil de travail : conception de programmes, de matériels et tâches didactiques, de modalités d'évaluation.

(B) L'apparition de cette notion a effectivement eu des retombées significatives sur les programmes scolaires en Serbie, mais son interprétation est marquée par la culture éducative du pays.

## *3. Quelle évolution de la notion de médiation dans les travaux du Conseil de l'Europe ?*

Les travaux du Conseil de l'Europe, organisation intergouvernementale dont la Serbie est l'un des 47 pays membres depuis 2003 et « qui occupe une place centrale dans la production et la diffusion de travaux sur la médiation » (Huver 2018 : 8), ont largement influencé l'enseignement des langues vivantes. L'un des instruments d'influence les plus efficaces est le CECR qui a servi comme point de départ à la plupart des pays européens dans leurs réformes de l'enseignement des langues étrangères ou vivantes.

Le CECR 2001 présente la médiation comme l'une des activités langagières, à côté de la réception, la production et l'interaction (section 2.1.3) :

> Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent la communication entre des personnes qui, pour une raison ou une autre, sont incapables de communiquer directement. La traduction ou l'interprétariat, la paraphrase, le résumé ou le compte rendu, permettent à un tiers qui n'y a pas directement accès de reformuler un texte source. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte donné, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.

Cette définition est reprise et précisée un peu plus loin (section 4.4.4) :

> Dans les activités de médiation l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque celle du texte original est incompréhensible pour son destinataire.

Pour les auteurs du CECR 2001 la médiation, activité langagière à part entière, est donc une pratique communicative ordinaire qui peut être intra ou inter-linguistique, professionnelle ou non. La vision du rôle d'intermédiaire du médiateur qui s'abstient d'exprimer sa pensée est fondamentale en ce qu'elle pose une nette différence entre production – expression de soi, et médiation – compréhension et transmission des dires d'autrui. C'est également une activité pluridimensionnelle : elle convoque les compétences linguistique, discursive, pragmatique, interculturelle, méthodologique, etc. Il semble par ailleurs que la médiation soit perçue avant tout comme un transfert d'information : en effet, dans la section 4.4.4.3, les stratégies de médiation sont définies comme « les façons de **se débrouiller avec des ressources limitées**[3] pour traiter l'information et trouver un sens équivalent […] ». Cette conclusion est confirmée par les auteurs des nouveaux descripteurs : « Le CECR met donc l'accent sur le transfert d'information et sur le rôle d'intermédiaire, dans une ou plusieurs langues » (VC 2018 : 183).

Les exemples d'activités de médiation, classés dans le CECR 2001 en médiation orale et médiation écrite, représentent différentes formes de reformulation et de remaniement de textes, ainsi que la traduction et l'interprétation.

Dès les premières pages, les auteurs de l'Avant-propos[4] du VC 2018 précisent que l'élaboration des descripteurs pour la médiation (en plus de ceux pour les réactions à la littérature, l'interaction en ligne, etc.) fait suite à de nombreuses

[3] Souligné par les auteurs.

[4] Sjur Bergan, chef du Service de l'Éducation, et Villano Oiriazi, chef de la Division des Politiques éducatives du Conseil de l'Europe.

demandes (VC 2018 : 21) et que « la médiation, concept important, présent dans le CECR, […] a pris une dimension encore plus grande, à la hauteur de la diversité linguistique et culturelle croissante de nos sociétés. » (VC 2018 : 22)

Un peu plus loin, dans le chapitre qui reprend les éléments clés du CECR 2001, il est souligné que « la médiation comprend la réception et la production, plus, souvent, l'interaction » et que la distinction Réception, Production, Interaction, Médiation « indique en fait une progression des difficultés susceptible d'aider à l'élaboration du concept de qualifications partielles » (VC 2018 : 32).

L'approche retenue par les auteurs des nouveaux descripteurs, « modèle plus riche de la médiation » (VC 2018 : 33), s'inspire du travail de Coste et Cavalli 2015 qui établissent une distinction entre *la médiation relationnelle* – « processus de mise en œuvre et de gestion des relations interpersonnelles afin de créer un climat positif et coopératif », et *la médiation cognitive* – « processus de facilitation de l'accès à la connaissance et aux concepts, en particulier lorsque l'individu se révèle incapable d'y accéder de lui-même, sans doute à cause de la nouveauté et de la méconnaissance des concepts et/ou d'une barrière linguistique ou culturelle » (VC 2018 :183). Les nouveaux descripteurs proposent 23 échelles ou, plus exactement, 18 pour les activités de médiation et 5 pour les stratégies de médiation (VC 2018 :183). Pour une plus grande lisibilité, nous les présentons dans le tableau suivant :

| *Médier un texte* (VC 2018, pages 110 à 123) | *Médier des concepts* (VC 2018, pages 123 à 128) | *Médier la communication* (VC 2018, pages 128 à 131) |
|---|---|---|
| – Transmettre des informations spécifiques à l'oral<br>– Transmettre des informations spécifiques à l'écrit<br>– Expliquer des données à l'oral (graphiques, diagrammes, tableaux, etc.)<br>– Expliquer des données à l'écrit (graphiques, diagrammes, etc.)<br>– Traiter un texte à l'oral<br>– Traiter un texte à l'écrit<br>– Traduire à l'oral un texte écrit<br>– Traduire à l'écrit un texte écrit<br>– Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.)<br>– Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature)<br>– Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature) | Coopérer dans un groupe<br>– Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs<br>– Coopérer pour construire du sens<br>– Diriger le travail de groupe<br>– Gérer des interactions<br>– Susciter un discours conceptuel | – Établir un espace pluriculturel<br>– Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis et des collègues)<br>– Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords |

Tableau 1 : Les nouveaux descripteurs du *Volume complémentaire* 2018

L'analyse des échelles nous permet de conclure que le VC 2018 présente des descripteurs pour la médiation et pour les stratégies de médiation qui manquaient dans le CECR 2001, mais qu'il apporte de surcroît un changement du concept à notre avis bien plus important que ne le disent les auteurs. Il s'agit d'un modèle non seulement plus « riche », mais fondamentalement différent en ce qu'il se confond en partie avec la production (expression de ses propres idées, de son ressenti) comme c'est le cas, par exemple, avec l'échelle de descripteurs Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature), et avec l'interaction (facilitation et gestion de la communication, etc.) comme c'est le cas, par exemple, avec le groupe d'échelles proposées sous le titre Médier la communication. Bien que toujours activité langagière à part entière, cette évolution conceptuelle est le produit de phénomènes sociétaux – mobilité sociale accrue, sociétés de plus en plus multilingues et multiculturelles, individus dont on attend qu'ils soient de plus en plus plurilingues et pluriculturels.

Avec cet élargissement conceptuel important, la médiation façon VC 2018 est toujours en relation avec les notions communication/dimension interculturelle, plurilinguisme, co-construction de sens, mais les caractéristiques qui définissent le plus souvent la notion, à savoir le rôle d'intermédiaire, joué par le médiateur, qui tend vers l'objectivité, la neutralité, l'impartialité et « le caractère très largement procédural de la médiation (distinction de différentes stratégies à déployer pendant l'activité de médiation (planification, exécution, évaluation, remédiation) » (Huver 2018 : 9), surtout du point de vue proprement didactique, semblent en partie perdues dans la nouvelle définition. Affirmer, comme le font les auteurs du *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), que la compétence de médiation est « ce qui fonde toutes les 'mises en relation' entre langues, entre cultures et entre personnes » (Candelier et al. 2007 in Huver 2018 : 9) revient à dire que tout est médiation, ce qui est difficilement contestable. La question se pose, cependant, dans quelle mesure une notion aussi large est opérationnelle sur le plan didactique, i.e. comment peut être mis en place un enseignement de la médiation vue de cette façon.

## *4. La médiation dans les textes officiels des autorités éducatives de Serbie*

Les retombées, en Serbie, de l'apparition de cette notion dans le CECR 2001 sur l'enseignement des LV au niveau pré-universitaire sont intéressantes à analyser, d'autant plus que les études réalisées dans différents pays d'Europe ont montré un retard dans l'introduction de cette activité langagière dans les programmes scolaires, les manuels et les dispositifs d'évaluation : par exemple en France, selon Aden (Aden 2012 : 273), mais dans d'autres pays également, à en juger des commentaires des collègues lors du colloque *Études françaises aujourd'hui* qui s'est tenu à Belgrade, en novembre 2018.

Rappelons, au passage, que l'enseignement des LV (et donc du FLE) est déterminé en Serbie, comme dans la plupart des pays, par les programmes scolaires, d'autres documents normatifs produits par les autorités éducatives, les manuels scolaires et les matériels didactiques, la formation des enseignants, le dispositif d'évaluation, mais aussi par la culture éducative du pays et de chaque institution scolaire spécifique, les circonstances dans lesquelles l'enseignement est réalisé, la vision des priorités par l'enseignant, etc.

Aujourd'hui, la médiation est présente dans tous les documents officiels d'enseignement/apprentissage pré-universitaire des langues produits par les autorités éducatives serbes. Voici une brève chronologie de l'introduction de la médiation dans les programmes de langues étrangères (a) et dans les documents qui définissent les niveaux de maîtrise en langues étrangères (b) en Serbie[6] :

[5] Les textes des Programmes scolaires et des Niveaux de maîtrise, conçus par des équipes de

**a) École primaire-collège** (école obligatoire, durée de 8 ans) :

– 2008 : première apparition de la médiation dans un programme scolaire pour la classe de VI$^{ème}$ (première langue étrangère, sixième année d'apprentissage) ;

– 2010 : pour la deuxième langue étrangère, en VIII$^{ème}$ classe, quatrième année d'apprentissage.

**Lycées professionnels :**

– 2010 : à partir de la II$^{ème}$ classe ;

– 2014 : à partir de la I$^{ère}$ classe.

**Lycées d'enseignement général** (durée de 4 ans) :

– 2013, puis

– 2017 : à partir de la I$^{ère}$ classe, pour la première et la deuxième langue étrangère.

**b) Lycées d'enseignement général et lycées professionnels** :

Publié en 2013 (appliqué à partir de janvier 2014), le document Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања за предмет Страни језик (Niveaux de maîtrise des langues vivantes étrangères à la fin des lycées d'enseignement général et professionnel) ne tient pas compte de la médiation, bien que celle-ci ait déjà été incluse dans les programmes scolaires de l'époque. Cette absence de la médiation du document Niveaux de maîtrise des langues vivantes étrangères à la fin des lycées d'enseignement général et professionnel est significative et montre que l'équipe qui l'a réalisé n'avait pas pris connaissance des programmes scolaires ou bien avait une raison (qui n'a pas été explicitée dans le texte) de ne pas prendre en compte la médiation, parfois confondue, comme nous l'avons déjà signalé, avec l'exercice traditionnel de la traduction. Ce document ne sera donc pas l'objet de notre analyse.

**École primaire-collège :**

Publié en 2017, le document *Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за Страни језик* (Niveaux de maîtrise des langues vivantes étrangères à la fin de l'école primaire-collège[6]) ayant pour mission d'impacter fortement les pratiques d'enseignement et d'évaluation[7] prévoit des des-

spécialistes (didacticiens universitaires et enseignants), approuvés par le Conseil national de l'éducation, sont pris par le ministre de l'éducation nationale sous forme de décrets d'application, à valeur contraignante.

[6] Nous précisons avoir fait part de l'équipe d'experts qui a réalisé ce document, comme, d'ailleurs d'équipes ayant travaillé sur la plupart des programmes scolaires analysés.

[7] Ce document contient 22 descripteurs originaux pour la médiation, 11 pour la première langue (niveau élémentaire → 3, niveau moyen → 4, niveau avancé → 4) et 11 pour la deuxième langue (niveau élémentaire → 3, niveau moyen → 4, niveau avancé → 4). Quant au Guide, il propose 23 tâches de médiation au total, 8 pour la première langue (niveau élémentaire → 1, niveau moyen →

cripteurs pour la médiation[8], avec une gradation en trois niveaux aussi bien pour la première et que pour la deuxième langue étrangère : niveau élémentaire, niveau moyen, niveau avancé.

La médiation y apparaît comme une activité langagière et une compétence à développer à part entière, possédant les caractéristiques suivantes :

– la médiation est avant tout inter-linguistique et concerne la langue étudiée et le serbe langue maternelle ;

–elle n'apparaît jamais en début d'apprentissage ;

–une idée de progression y est repérable : le niveau élémentaire prévoit pour la première langue étrangère, par exemple, la capacité de comprendre l'essentiel d'une information/d'un message en langue étrangère et de le transmettre en langue maternelle, tandis que le niveau avancé prévoit : 1. la capacité de comprendre de manière globale, sélective et détaillée des textes oraux divers et, de manière globale et sélective, des textes relativement courts et simples (y compris des textes littéraires) adaptés à l'âge et aux centres d'intérêts des adolescents, et d'en transmettre le contenu en langue maternelle, et 2. de transmettre en langue étrangère des informations simples concernant des situations de communications et des thématiques familières, fournies par une tierce personne.

La progression analysée à partir du contenu des descripteurs des *Niveaux de maîtrise des langues vivantes étrangères à la fin de l'école primaire-collège* montre que celle-ci, envisagée avant la parution des nouveaux descripteurs, correspond en grande partie aux compétences de médiation telles qu'elles sont décrites aux niveaux A1 et A2 des nouveaux descripteurs ; la matière de la médiation relationnelle présentée dans le VC 2018 se retrouve en partie dans les *Niveaux de maîtrise des langues vivantes étrangères à la fin de l'école primaire-collège* sous le titre de Compétence interculturelle, compétence à laquelle une place importante est consacrée dans ce document.

Réalisé dans le but d'aider les enseignants à faire des *Niveaux de maîtrise* un outil au service aussi bien de la planification des cours que de l'évaluation des élèves, le Guide contient, en plus des descripteurs, un grand nombre de tâches communicatives illustrant chacune des compétences. Le tableau suivant présente un résumé des tâches proposées pour la première langue étrangère :

1, niveau avancé → 6) et 15 pour la deuxième langue (niveau élémentaire → 4, niveau moyen → 6, niveau avancé → 5).

[8] Outre ceux qui décrivent la compétence de compréhension orale, la compétence de compréhension des écrits, la compétence de production orale, la compétence de production écrite, la compétence de compréhension linguistique et la compétence interculturelle.

| Niveau de maîtrise | Textes et langues | Résumé de la consigne |
|---|---|---|
| Élémentaire | Une petite annonce en anglais<br>Production attendue en serbe langue maternelle | L'élève doit transmettre oralement à ses parents serbophones qui ne comprennent pas l'anglais l'essentiel de la petite annonce. |
| Moyen | Une information orale donnée en serbe par la guichetière<br>Production attendue en anglais | L'élève doit aider un touriste anglophone à comprendre et calculer le prix des billets. |
| Avancé | 1. Présentation orale en espagnol d'une série télévisée<br>Production attendue en serbe langue maternelle.<br>2. Texte journalistique en russe.<br>Production attendue en serbe langue maternelle.<br>3. Texte d'un livre de cuisine en français.<br>Production attendue en serbe langue maternelle.<br>4. Le règlement d'un supermarché en allemand.<br>Production attendue en serbe langue maternelle.<br>5. Information sur Internet concernant un établissement scolaire en italien.<br>Production attendue en serbe langue maternelle.<br>6. Une information orale en anglais concernant les modalités de location de pédalos aux touristes.<br>Production attendue en serbe langue maternelle. | 1. L'élève doit transmettre à ses amis serbophones le contenu de la série.<br>2. L'élève doit transmettre à ses amis serbophones le contenu du texte lu.<br>3. L'élève doit expliquer à ses amis serbophones l'histoire de la mousse au chocolat et quels ingrédients sont nécessaires pour la réalisation de la recette.<br>4. L'élève doit transmettre à ses amis serbophones le contenu du règlement lu.<br>5. L'élève doit transmettre à ses amis serbophones les spécificités de l'établissement scolaire italien.<br>6. L'élève doit transmettre à ses parents serbophones les dires de la personne qui loue les pédalos aux touristes. |

Tableau 2 : Exemples de tâches de médiation dans le Guide des Niveaux de maîtrise des langues vivantes étrangères à la fin de l'école primaire-collège

Comme dans les Programmes scolaires et Niveaux de maîtrise analysés, on constate dans le Guide une vision socioconstructiviste de l'apprentissage dans lequel sont impliqués des apprenants-acteurs sociaux qui agissent dans un contexte socioculturel donné (groupe-classe, environnement social, virtuel…). Cependant, on remarque également une prédominance de textes écrits comme textes sources et de textes oraux comme textes produits par l'élève médiateur. Comme le constatent d'autres chercheurs ayant analysé des tâches de médiation dans des manuels scolaires allemands, celles-ci se déroulent toujours à l'intérieur de « dyades linguistiques », dont l'une des deux langues est la langue étrangère apprise et l'autre la langue maternelle ; on transmet des informations, aucun

malentendu n'est suggéré, « les éventuels conflits et affects ne sont pas pris en compte » (Melo-Pfeifer et Schröder-Sura 2018 : 13).

Toutes les caractéristiques listées s'expliquent avant tout par l'influence de la culture éducative de la Serbie qui, tout comme nombre de pays européens (et autres), privilégie la compétence monolingue ; encore dominante, l'idéologie linguistique monolingue dévalorise systématiquement « toute trace d'hybridation linguistique du discours » (Melo-Pfeifer et Schröder-Sura 2018 : 13) et représente une pression implicite qui formate en partie le travail des experts qui pourtant ne la partagent pas.

## *5. En guise de conclusion*

Après avoir constaté une forte évolution de la notion de médiation dans les travaux du Conseil de l'Europe, nous avons tâché de dégager la nature de cette activité langagière telle qu'elle apparaît dans les textes des autorités éducatives serbes dans lesquels elle occupe une place de plus en plus importante. L'accent y porte sur la médiation des textes – le travail sur la médiation relationnelle étant intégré dans le développement de la compétence interculturelle. Ce choix est en harmonie avec la culture éducative du pays dans lequel domine une vision monolingue de l'apprentissage des langues.

Nous nous prononçons en faveur d'un enseignement de la médiation qui pose la neutralité, l'objectivité du médiateur comme objectif non pas à atteindre, car il est hors d'atteinte, le subjectif se faisant toujours chemin ne serait-ce que dans la sélection des informations à présenter, mais vers lequel tendre, car seul un médiateur qui fait l'effort manifeste de se détacher de sa subjectivité peut préserver la confiance des interlocuteurs impliqués dans ce processus triadique. Ceci est vrai quel que soit le type de médiation – non formelle, semi formelle ou formelle, qu'elle engage des enfants, des jeunes ou des adultes, qu'elle traite d'informations banales ou d'enjeux vitaux. Peu de recherches en didactique des langues-cultures en Serbie se sont penchées sur la difficulté du médiateur à trouver entre deux langues et deux cultures (ou plus) cette posture si déstabilisante et incertaine que lui impose l'impératif de distanciation et d'alterocentrage[9] à la fois.

Plusieurs questions restent ouvertes quant à la thématique que nous avons traitée, mais soulignons l'une d'entre elles qui nous semble particulièrement importante : celle de la médiation dans la pratique des enseignants de langues vivantes en Serbie, en lien, naturellement, avec la façon de chacun de percevoir cette activité langagière qui, plus que toute autre, engage « l'éthique de la communication humaine dans le sens large » (Melo-Pfeifer et Schröder-Sura 2018 : 13).

[9] Néologisme proposé par Jean-Louis Lascoux, médiateur, formateur, initiateur du Droit à la médiation.

**Corpus**

Corpus (A)

CECR 2001 : Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer 2001, Paris, Didier, Conseil de l'Europe.

VC 2018 : Les Nouveaux descripteurs 2018 : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Conseil de l'Europe.

Corpus (B)

*Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета* (2013). Службени гласник РС, бр. 117, 30. децембар 2013.

*Правилник о општим стандардима постигнућа за крај основног образовања за страни језик* (2017). Службени гласник РС, бр. 78, 18. август 2017.

*Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за страни језика – Приручник за наставнике*, 2017. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

**Références bibliographiques**

Aden 2012/3 : J. Aden, « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 2012/3 numéro 167, p. 267-284.

Coste et Cavalli 2015 : D. Coste et M. Cavalli, *Éducation, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école*, Conseil de l'Europe.

Huver 2018 : Emmanuelle Huver, « Penser la médiation dans une perspective diversitaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 15 juin 2019. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2964 ; DOI : 10.4000/rdlc.2964

Melo-Pfeifer et Schröder-Sura 2018 : S. Melo-Pfeifer et A. Schröder-Sura, « Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 20 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/3589 ; DOI : 10.4000/rdlc.3589

Molinié et Moore 2012 : M. Molinié et D. Moore, « Les littératies : une *Notion en Questions* en didactique des langues *(NeQ)* », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 9-2 | 2012, mis en ligne le 10 septembre 2018, consulté le 20 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2757 ; DOI : 10.4000/rdlc.2757

Pruvost, Jean. « Avant-propos. La médiation, un maître mot, un mot de maîtres », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 167, no. 3, 2012, pp. 261-263.

Љиљана Ђурић

**Еволуција појма језичког и (интер)културног посредовања (медијације) и његове импликације за наставу француског као страног језика у Србији**

Појам језичког и (интер)културног посредовања или медијације, чија је шира употреба у настави страних језика подстакнута 2001. године објављивањем *Заједничког европског оквира за живе језике*, отворио је нове могућности у настави страних језика уопште, па тако и француског као страног језика. *Допунска књига са новим дескрипторима*, коју је Савет Европе објавио 2018. године, показује да је у међувремену дошло до еволуције овог појма у радовима Савета Европе, што нас је подстакло да се усредсредимо на његове могуће импликације за оно што у великој мери одређује учење француског језика у Србији, а то су наставни програми и стандарди постигнућа за крај одређеног нивоа образовања. Истраживање које представљамо има стога двоструки предмет и двоструки циљ: с једне стране утврђивање, на основу појмовне анализе, природе поменуте еволуције и, с друге стране, на основу анализе наставних програма и других докумената које доносе просветне власти, сагледавање утицаја појаве овог појма на наставу живих језика на предуниверзитетском нивоу у Србији. Закључак који се намеће јесте да недавно обзнањена еволуција појма медијације у области наставе / учења / употребе живих језика иде у правцу његовог проширења ка језичким активностима изражавања и интеракције; када је реч о заступљености медијације у програмима страних језика у Србији, она је константна већ нешто више од једне деценије, и носи печат образовне културе Србије.

*Кључне речи:* језичка и (интер)културна медијација – настава француског језика у Србији – наставни програми – предуниверзитетски ниво образовања – Заједнички европски оквир за живе језике – нови дескриптори

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch13

# La traduction dans la didactique ou la didactique de la traduction – quelques réflexions sur les programmes universitaires en Pologne

Halina Chmiel-Bożek
Faculté de Philologie, Université Pédagogique de Cracovie[1*]

Le présent article vise à présenter la didactique de la traduction et avant tout le rôle de la traduction didactique dans les plans d'études de la philologie romane en Pologne. Les démarches des autorités ministérielles polonaises, qui vont de pair avec les solutions européennes présentées, entre autres, dans le CECR, ont pour but de préparer les futurs diplômés aux besoins du marché de travail. L'analyse des plans d'études de quatorze philologies romanes en Pologne, y compris le type de cours, le nombre d'heures et de points ECTS, permet de constater que les solutions universitaires ne sont pas homogènes dans cette matière. La traduction didactique est enseignée seulement par quatre universités au premier cycle d'études et par cinq au deuxième cycle. Malgré les recherches actuelles sur le rôle de la traduction didactique et de la médiation/traduction dans l'enseignement du FLE, cette approche est trop souvent regardée en Pologne comme un exercice archaïque et régressif.
*Mots-clé :* compétences en traduction, traduction didactique, didactique de la traduction, programmes universitaires, programmes d'études, médiation.

En Pologne, à partir des années 90, pour diverses raisons, principalement politiques et économiques, le marché de la traduction se développe considérablement. Vus les besoins croissants du marché, on introduit successivement dans les universités polonaises des cours de traduction, généralement obligatoires, pour les étudiants en études philologiques. Aujourd'hui personne ne s'interroge sur la légitimité de ces cours car personne ne s'interroge sur la question si l'on peut et s'il faut enseigner et apprendre les compétences en traduction. Les recherches en didactique ont déjà confirmé la possibilité ou même la nécessité de ces démarches. Comme l'écrit Piotrowska, la traduction comporte des éléments de compétences et, à ce titre, elle peut être apprise et enseignée avec un effet positif (Piotrowska 2016 : VIII). Les cours consacrés à la traduction constituent une

* halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl

réponse à des besoins pertinents et concrets du marché et, avant tout, aux besoins des étudiants, futurs diplômés, qui seront amenés, plus ou moins régulièrement, à effectuer des traductions dans leur vie professionnelle. Dans le présent article nous allons réfléchir sur la place de la traduction dans la didactique au niveau supérieur en Pologne. Plus précisément, étant donné les dimensions limitées du présent article, en nous penchant sur l'analyse des plans d'études proposés aux étudiants de philologie romane, nous allons analyser avant tout la portée de la traduction didactique dans les programmes universitaires.

## *1. Objectifs théoriques*

Notons tout d'abord que les projets du ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur polonais sont, à ce propos, assez ambitieux comme en témoigne déjà la Résolution n° 494/2013 du Conseil principal de la Recherche et de l'Enseignement supérieur du 13 juin 2013 concernant les résultats d'apprentissage prévus pour certains programmes d'études[1]. Dans l'annexe n° 3 du document ministériel visé, nous lisons qu'après avoir terminé le premier cycle universitaire d'études philologiques, le diplômé sait, entre autres, traduire de la langue d'un espace culturel donné vers le polonais et inversement. Quant aux diplômés du deuxième cycle universitaire, conformément au document mentionné, ils savent déjà traduire des textes de niveau avancé vers le polonais ainsi que vers la langue étrangère. Qui plus est, le diplômé est capable de traduire de manière autonome des textes pragmatiques, spécialisés et littéraires de la langue source vers la langue ciblée, à la fois de façon orale et écrite, et en utilisant des outils de traduction spécialisés. En outre, il possède des compétences avancées dans le domaine de la traduction orale et écrite. Enfin, le diplômé connaît et sait appliquer les normes éthiques et professionnelles du comportement du traducteur à l'égard du texte, de l'auteur, du client et du destinataire. Après avoir analysé la liste des compétences en traduction, qui doivent être acquises par les étudiants au cours des études, nous pouvons nous interroger sur la pertinence des projets ministériels, peut-être trop ambitieux, et nous demander s'ils sont réalistes ? Quelle que soit notre réponse à cette interrogation, l'annexe de la Résolution, citée plus haut, montre le rôle et le poids accordés aux compétences en traduction des futurs diplômés[2].

[1] Voir: http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/uchwaly/uchwala-nr-494-2013-rady-glownej-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-z-dnia-13-czerwca-2013-roku-dotyczaca-propozycji-wzorcowych-opisow-efektow-ksztalcenia-dla-wybranych-kierunkow-studiow.html

[2] L'analyse détaillée des programmes universitaires permet de constater que pour faire atteindre les compétences attendues, si ambitieuses, les autorités universitaires polonaises proposent des cheminements différents. Les solutions adoptées ne sont pas uniformes. Cette constatation concerne à la fois la traduction didactique et la didactique de la traduction (Cf. Chmiel-Bożek 2019).

Notons que les démarches des autorités polonaises semblent aller de pair avec les solutions déjà proposées par les institutions européennes au début du XXI[e] siècle. Il convient de souligner que dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues,* publié en 2001, apparaît la notion de médiation qui, bien qu'elle soit une notion assez large, englobe beaucoup d'aspects propres à la traduction. Rappelons que, selon les auteurs du document, visé ci-dessus, la médiation constitue l'un des modes d'activités langagières, à côté de la réception, de la production et de l'interaction, qui construit la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant. L'utilisateur de la langue n'exprime pas sa pensée mais il doit jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre. Parmi les activités de médiation on cite, entre autres, l'interprétation et la traduction. Ajoutons encore que les stratégies de médiation visent à traiter l'information et à trouver un sens équivalent (CECR 2001 : 68). En publiant le CECR, les autorités européennes voient la nécessité de développer la compétence de médiation dans l'espace éducatif européen.

## *2. Mise en pratique*[3]

L'introduction et la réalisation, dans la réalité universitaire, des projets théoriques, mentionnés ci-dessus, paraissent difficiles. Plusieurs facteurs peuvent poser différents problèmes aux enseignants et aux étudiants, surtout ceux qui veulent apprendre une autre langue que la langue anglaise[4]. Rappelons qu'à l'heure actuelle en Pologne dans le cas qui nous intéresse le plus, c'est-à-dire dans le cas de la langue française, la majorité des universités polonaises[5] proposent aux étudiants du premier cycle un enseignement à partir du niveau A1. Cela concerne treize parmi quatorze universités polonaises où il y a une chaire ou un institut de philologie romane[6].

[3] Les données présentées dans le présent article s'appuient sur les plans didactiques proposés dans l'année académique 2017/2018 aux étudiants dans quatorze universités polonaises où l'on peut étudier la langue française ou la philologie romane. Pour la clarté de notre étude, toutes les sources électroniques utilisées sont citées seulement à la fin de la bibliographie.

[4] D'ailleurs les enseignants de la langue anglaise rencontrent également des difficultés liées, entre autres, aux méthodes qui favorisent la fluidité d'expression et non la correction (Smentek 2011 : 446).

[5] Toutes ces universités proposent le premier et le deuxième cycle, sauf l'Institut de langues modernes de l'Université de Białystok qui ne propose que le premier cycle d'études.

[6] L'Institut des Langues Romanes et de Traduction de l'Université de Silésie constitue une exception, en ne proposant des études qu'aux personnes qui ont passé le baccalauréat du français.

La carte présente des établissements universitaires en Pologne où l'on peut étudier la philologie romane ou la langue française. Dans l'ordre alphabétique des noms de villes, ce sont :

1. Institut de langues modernes de l'Université de Białystok
2. Institut de philologie romane de l'Université Jagellonne de Cracovie
3. Institut de langues vivantes de l'Université de pédagogie de Cracovie
4. Institut de philologie romane de l'Université de Gdańsk
5. Institut de philologie romane de l'Université catholique Jean-Paul II de Lublin
6. Institut de philologie romane de l'Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin
7. Institut de philologie romane de l'Université de Łódź
8. Chaire de culture et de langue françaises de l'Université d'Opole
9. Institut de philologie romane de l'Université Adam-Mickiewicz de Poznań
10. Institut des langues romanes et de traduction de l'Université de Silésie
11. Chaire de philologie romane de l'Université de Szczecin
12. Chaire de linguistique et de philologie romane de l'Université Nicolas Copernic de Toruń
13. Institut de philologie romane de l'Université de Varsovie
14. Institut de philologie romane de l'Université de Wrocław

Une grande partie des étudiants commencent l'apprentissage de la langue, à partir du niveau débutant, bien que des groupes soient constitués selon le niveau déjà acquis. Parfois, pour que les études soient attrayantes, il est proposé d'apprendre deux langues. Nous pouvons donc nous poser la question si, dans ces conditions, l'acquisition des compétences avancées en traduction est possible ou si les compétences des futurs diplômés seront suffisantes pour commencer à fonctionner sur le marché des traducteurs/interprètes professionnels ? Rappelons

que le document ministériel, déjà mentionné, suppose la compétence en traduction non seulement vers la langue maternelle mais aussi vers la langue étrangère. Quelles solutions peut-on donc proposer pour répondre aux besoins du marché concurrentiel de traduction qui nécessite des professionnels capables de réaliser des tâches complexes et hétérogènes ?

Pour esquisser les démarches des universités polonaises visant à satisfaire les besoins réels du monde actuel et voir quelle est la présence de la traduction dans les programmes universitaires des quatorze philologies romanes en Pologne, nous avons analysé les programmes du premier et du deuxième cycle qui sont entrés en vigueur pour les étudiants commençant leurs études au mois d'octobre 2017, c'est-à-dire au début de l'année académique 2017/2018. Les données examinées et citées concernent des étudiants qui apprennent seulement une langue, c'est-à-dire la langue française (les cas des sections où l'on enseigne deux langues n'ont pas été analysés).

En premier lieu concentrons-nous sur les propositions adressées aux étudiants du premier cycle. Les cours de traduction sont généralement présents dans les programmes universitaires[7], quoique leurs dimensions horaires et poids soient variées. Quant aux cours obligatoires, généralement, on peut les diviser en deux parties. La première englobe les matières générales, souvent théoriques et assez restreintes, quant aux heures et le nombre de points ECTS, comme, par exemple, « Introduction à la théorie de la traduction » ou « Bases de l'atelier du traducteur » ou « Introduction à la traductologie[8].

La deuxième solution, qui nous intéresse le plus, acceptée seulement par une partie des universités polonaises, concerne l'introduction de la traduction, comme cours obligatoire, dans le bloc des travaux pratiques, c'est-à-dire ce que l'on appelle « apprentissage pratique de la langue française », à côté des autres activités visant à développer les compétences réceptives et productives. Notons à la fois que seulement quatre établissements universitaires sur quatorze le proposent, à savoir l'Institut de philologie romane de l'Université catholique Jean-Paul II de Lublin, l'Université de Łódź, l'Université Adam-Mickiewicz de Poznań et la Chaire de linguistique et de philologie romane de l'Université Nicolas Copernic de Toruń. L'Université catholique de Lublin propose le plus large éventail de possibilités. La totalité de ce cours dure six semestres et équivaut, en somme, à 12 points ECTS. Dans le tableau ci-dessous sont présentées les universités qui dans leurs programmes englobent la traduction dans le bloc des travaux pratiques.

[7] L'Institut de la Philologie romane de l'Université de Varsovie constitue une exception, en ne proposant à ses étudiants du premier cycle aucun cours lié à la traduction.

[8] Voir les données sur les sites de l'Institut de langues modernes de l'Université de Białystok, de l'Université Marie Curie-Skłodowska ou l'Université Adam-Mickiewicz de Poznań.

| Université | Matière | Semestre | Nombre d'heures | Nombre de points ECTS |
|---|---|---|---|---|
| Institut de philologie romane de l'Université catholique Jean-Paul II de Lublin | Français pratique – traduction (exercices) | 1, 2, 3, 4, 5, 6 | 30 x 6 = 180 | 2 x 6 = 12 |
| Institut de philologie romane de l'Université de Łódź | Français pratique – traduction | 5, 6 | 30 x 2 = 60 | 2 x 2 = 4 |
| Institut de philologie romane de l'Université Adam-Mickiewicz de Poznań | Français pratique – traduction | 5, 6 | 30 x 2 = 60 | 2 x 2 = 4 |
| Chaire de linguistique et de philologie romane de l'Université Nicolas Copernic de Toruń | Français pratique – traduction | 5, 6 | 30 x 2 = 60 | 3 x 2 = 6 |

La traduction dans le bloc des travaux pratiques au premier cycle

La gamme des cours liés à la traduction devient plus riche et diversifiée au premier cycle seulement pour les étudiants qui choisissent, soit certains cours, soit la traduction comme spécialisation. Tel est le cas, avant tout, de la philologie romane à l'Institut des langues vivantes de l'Université de pédagogie de Cracovie, de l'Institut de philologie romane de l'Université de Gdańsk, de l'Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin et de l'Institut des langues romanes et de traduction de l'Université de Silésie.

En ce qui concerne le deuxième cycle d'études, la majorité des cours liés à la traduction est offerte aux étudiants qui choisissent, soit la spécialisation, soit le module de traduction. Ainsi la gamme des matières devient-elle variée pour les étudiants de la plupart des établissements universitaires, à savoir de l'Institut de philologie romane de l'Université Jagellonne de Cracovie, de l'Institut de langues vivantes de l'Université de pédagogie de Cracovie, de l'Institut de philologie romane de l'Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin et de l'Université de Łódź, de la Chaire de philologie romane de l'Université de Szczecin, de l'Université Nicolas Copernic de Toruń, de l'Institut de philologie romane de l'Université de Varsovie et de l'Université de Wrocław. Notons également que les étudiants qui choisissent l'option pédagogique n'ont généralement guère de cours

de traduction, ce qui engendre des inconvénients, car comme nous l'avons dit au début, tout le monde, y compris les professeurs de français, sont de temps en temps amenés à traduire ou à se servir de leur compétence de médiation. L'Institut de philologie romane de l'Université de Łódź et la Chaire de culture et de langue françaises de l'Université d'Opole constituent ici une exception car, à côté des cours au choix, tous les étudiants suivent des cours englobant la traduction écrite et l'interprétariat, estimés en somme à 16 points ECTS dans le cas de Łódź et 20 points ECTS dans le cas d'Opole[9].

Des cours de traduction dans le cadre de l'apprentissage pratique de la langue, donc obligatoires pour tous les étudiants, sont proposés aux étudiants seulement par cinq universités sur treize qui offrent les études du deuxième cycle. Le tableau ci-dessous présente la liste de ces universités ainsi que la portée de cette formation avec le nombre d'heures et de points ECTS.

| Université | Matière | Semestre | Nombre d'heures | Nombre de points ECTS |
|---|---|---|---|---|
| Institut de philologie romane de l'Université de Gdańsk | Traduction : langue française | 2, 4 | 30 +15 = 45 | 5 + 3 = 8 |
| Institut de philologie romane de l'Université catholique Jean-Paul II de Lublin | Français pratique – traduction spécialisée (exercices) | 3, 4 | 30 + 30 = 60 | 2 + 4 = 6 |
| Institut de philologie romane de l'Université Adam-Mickiewicz de Poznań | Français pratique – traduction | 1, 2, 3, 4 | 30 x 4 = 120 | 2 + 2 + 4 + 4 = 12 |
| Chaire de philologie romane de l'Université de Szczecin | Exercices de traduction: langue française | 1, 2 | 15+15 = 30 | 2 + 2 = 4 |
| Institut de philologie romane de l'Université de Varsovie | Français pratique – traduction | 1, 2, 3 | 30 x 3 = 90 | 4 + 4 + 3 = 11 |

La traduction dans le bloc des travaux pratiques au deuxième cycle

9 Notons que l'approche de traduction que l'on adopte à Łódź et à Opole est totalement différente. À Łódź on propose aux étudiants la traduction des textes techniques et professionnels tandis qu'à Opole on se concentre sur la traduction des textes littéraires et culturels.

Quoique le rôle de la traduction dans les programmes universitaires augmente, on voit que les différences sont considérables. Les universités jouissent dans ce domaine d'une autonomie, d'où toutes ces dissimilitudes, même dans les cas où les exercices de traduction font partie de l'apprentissage pratique de la langue (le décalage, par exemple, entre 4 et 12 points ECTS dans tout le deuxième cycle, comme nous l'avons montré dans le tableau ci-dessus).

## *3. À la recherche d'une solution*

Malgré les efforts universitaires, la formation des compétences en traduction des acteurs sociaux qui seront censés pratiquer la médiation dans des situations de communication différentes, ainsi que la formation de futurs traducteurs/interprètes professionnels exigent plus d'effort. Comme l'écrit Płusa, c'est « un processus complexe et coûteux » (Płusa 2007 : 19). Sans doute, ne peut-on pas former un traducteur en 120 heures, mais le nombre de 330 heures dans le cycle semble, lui aussi, insuffisant. C'est pourquoi dans la littérature apparaissent différentes propositions qui visent à combler cette lacune et à résoudre, au moins partiellement, le problème mentionné ci-dessus.

L'une d'elles est liée notamment à la possibilité du renforcement de la traduction dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère. La traduction, autrefois bannie de la didactique des langues étrangères, y compris de la didactique du FLE, à présent y revient en force, bien que les liens entre la didactique et la traduction soient abordés maintenant à partir des présupposés théoriques tout à fait différents, ce qui est accentué dans des publications récentes (Medhat-Lecocq, Negga, Szende 2016 ; Lipińska, Seretny 2016). Dans la littérature consacrée à ce sujet nous rencontrons plusieurs arguments qui soulignent les avantages découlant de l'introduction de la traduction dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue étrangère. La traduction y est présentée comme une quintessence de toutes les compétences ou comme la « cinquième compétence langagière » qui développe la communication entre les langues et les cultures (Smentek 2011 : 447). Selon Małgorzata Smentek, par exemple, la traduction est en mesure de répondre à de nombreuses exigences dont la mise en œuvre dépasse les possibilités de l'approche communicative (Smentek 2011 : 447). Cette dernière énumère toute une liste de profits qu'on peut tirer grâce à la traduction (Smentek 2011 : 448). Płusa, à son tour, cite des techniques et des exercices sous-estimés, tels que des exercices de traduction en vue de la consolidation des structures, traduction de mémoire, comparaison de différentes traductions du même texte (Płusa 2007 : 15).

D'ailleurs la traduction didactique et la traduction professionnelle ont beaucoup de points communs dont a déjà parlé, entre autres, Jean Delisle. Les

dix similitudes énumérées par ce dernier nous permettent de distinguer deux groupes. Le premier concerne généralement les compétences langagières. Or, en traduisant, que ce soit une traduction didactique ou bien professionnelle, on apprend à repérer les difficultés de traduction, à éviter les inférences, on complète son apprentissage par l'acquisition des connaissances sur la civilisation liée à une langue donnée, on apprend à appliquer la méthode de réflexion logique et analytique, en cherchant à reproduire l'articulation d'une pensée, on développe la souplesse langagière. Le second groupe des similitudes se réfère aux stratégies appliquées lors de la traduction, que ce soit la traduction didactique ou la traduction professionnelle. En premier lieu on apprend que la traduction ne s'exerce pas dans une subjectivité pure, mais qu'elle obéit à certaines règles. On apprend donc à pratiquer ces principes, règles et procédés. On utilise aussi le même métalangage (Delisle 1998 : 213).

Vues les similitudes énumérées ci-dessus, on peut constater qu'au moins une partie des objectifs, qu'on veut atteindre, en utilisant la traduction dans la didactique et la didactique de la traduction professionnelle, est la même. Les objectifs de la didactique de la traduction visant à atteindre des compétences professionnelles, quoique sans doute plus vastes, ne se distinguent pas toujours des objectifs des exercices propres à la traduction didactique. Bref, les avantages liés à l'introduction de la traduction dans l'éducation langagière au niveau avancé l'emportent sur tous les contre-arguments. En conséquence, ces deux domaines, au lieu de s'opposer, devraient plutôt se compléter, voire se soutenir mutuellement.

Malheureusement en Pologne les enseignants de langues étrangères, même au niveau supérieur, sont souvent convaincus que l'introduction de la traduction dans la didactique est injustifiée car la traduction constitue une approche archaïque qui n'est pas capable de relever les défis posés par le monde moderne de la communication dynamique. Płusa constate que la traduction, considérée à tort comme un composant principal de la méthodologie régressive, a été catégoriquement rejetée (Płusa 2007 : 14). Smentek regrette qu'en Pologne la traduction dans la didactique est fautivement associée à la méthode grammaire-traduction. Durant plusieurs années la traduction dans la didactique est regardée comme un exercice ennuyeux et difficile, long, non-communicatif, ne favorisant que le développement de la grammaire et des compétences en lecture et en écriture (Smentek 2011 : 447). Lipińska et Seretny ajoutent à ce propos que les exercices basés sur la traduction sont souvent perçus comme une manifestation d'ignorance et d'incompétence des enseignants qui les utilisent, ce qui résultent d'un manque de connaissances sur le rôle de la traduction dans la didactique des langues et d'une pénurie de matériel didactique approprié (Lipińska, Seretny 2016 : 9). C'est pourquoi, entre autres, la traduction présente dans le bloc des matières liées à l'apprentissage pratique de la langue, reste toujours en marge. Comme

nous l'avons vu, seulement quatre établissements universitaires, sur quatorze, l'introduisent au premier cycle d'études et cinq au deuxième cycle études.

Notons enfin que cette méfiance à l'égard de la traduction dans la didactique n'est pas seulement un phénomène polonais. Citons à ce propos l'opinion du chercheur chinois Chen Wei qui explique en quoi consistent les difficultés liées au choix des textes adéquats, au public ciblé, dont les besoins et le niveau de la langue ne sont pas souvent uniformes, ou aux objectifs différents de la traduction didactique et de la didactique de traduction « qu'il est impossible de réaliser en même temps » (Wei 2017 : 46). Qui plus est, ce problème n'a pas été résolu par l'introduction de la notion de médiation dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). D'après Ivana Franić, de l'Université de Zagreb, « il semble que certains concepts introduits par le Cadre ne soient pas suffisamment pris en compte dans la pratique. La composante qui nous semble peu exploitée est celle de la médiation » (Franić 2011 : 40). D'ailleurs le fait qu'en 2016, entre autres, le Conseil de l'Europe a publié le volume complémentaire du CECR, entièrement consacrée à la médiation, qui vise à « permettre aux utilisateurs du CECR de mieux comprendre la nature et l'intérêt de la médiation dans l'enseignement (des langues) à tous les niveaux » (North, Piccardo 2016 : 53) en témoigne le mieux.

## *4. Conclusion*

Chen Wei aboutit à la constatation que, malgré toutes les difficultés pour lier « la pédagogie de la traduction » et « la traduction pédagogique » lors du cours de traduction chinois-français, ce cursus est un « mal nécessaire » qui « répond à des besoins pertinents et réellement existants » (Wei 2017 : 55). Vu le besoin de communiquer, le rôle des compétences en traduction et en médiation augmente sans cesse. Les efforts des universités, visant à satisfaire ce besoin du marché et du monde globalisé, sont perceptibles en Pologne bien que les programmes d'études concernant la traduction dans la didactique et la didactique de la traduction, loin d'être homogènes, proposent des cheminements différents pour atteindre les résultats attendus. Il n'y a jamais de solutions idéales pour tout le monde et, en élaborant des programmes, les autorités universitaires sont souvent forcées à prendre des décisions définitives pour toute la communauté universitaire. Malgré tous les efforts déjà entrepris, il semble que le développement de la compétence en traduction exige plus de démarches. L'apprentissage et l'enseignement de la traduction ainsi que l'apprentissage et l'enseignement de la langue à l'aide de la traduction ne sont pas faciles surtout dans le cas de la langue française car le manque de matériel didactique approprié est, en Pologne, apparent. Étant donné les dimensions limitées du présent article, nous nous sommes concentrée particulièrement sur l'analyse de la traduction dans la didactique, bien que l'analyse

détaillée de l'offre des universités concernant la didactique de la traduction puisse mener à des conclusions intéressantes (Chmiel-Bożek 2019). À ce stade de nos réflexions, nous pouvons constater que le temps est venu d'introduire enfin la traduction dans la didactique du FLE. Comme le conclut avec justesse Płusa, toutes les méthodes qui sont efficaces doivent être autorisées lors de l'apprentissage de la langue et de la traduction (Płusa 2007 : 16). Si tout ce qui ne nuit pas au développement est permis et si les didacticiens et même les institutions européennes le soulignent, pourquoi ne pas introduire la médiation/traduction dans le bloc des travaux pratiques du FLE dans toutes les universités polonaises. La traduction didactique mérite sa place dans les programmes universitaires.

**Références bibliographiques**

CECR 2001 : Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Didier.

Chmiel-Bożek 2019 : H. Chmiel-Bożek, « Miejsce dydaktyki przekładu w planach nauczania na kierunkach kształcących romanistów w polskich ośrodkach uniwersyteckich », Rocznik Przekładoznawczy, n° 14, (en cours d'impression).

Delisle 1998 : J. Delisle, H. Lee-Jahnke (dir.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa.

Franić 2011 : I. Franić, « Le concept de médiation proposé par le CECR : les représentations des apprentis traducteurs sur la médiation », Synergies Europe, n° 6, 39-49. https://gerflint.fr/Base/Europe6/Europe6.html. 03/02/2019.

Lipińska, Seretny 2016 : E. Lipińska, A. Seretny (dir.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Medhat-Lecocq, Negga, Szende 2016 : H. Medhat-Lecocq, D. Negga, T. Szende (dir.), Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation, Paris : Éditions des archives contemporaines.

North, Piccardo 2016 : B. North, E. Piccardo, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Piotrowska 2016 : M. Piotrowska, *Proces decyzyjny tłumacza. Zarys metodyki nauczania przekładu*, Warszawa: Wydawnictwo C.H.Beck.

Płusa 2007 : P. Płusa, Rozwijanie kompetencji przekładu i kształcenie tłumaczy, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Smentek 2011 : M. Smentek, « Doskonalenie kompetencji językowej przyszłych nauczycieli języka angielskiego: inne spojrzenie na przekład», in U. Malinowska (dir.) Język – literatura – kultura. Konteksty glottodydaktyczne, Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku, 445-451.

Wei 2017 : Ch. Wei, « Réflexions sur le cours de traduction chinois-français dans le cadre du programme de français en licence à l'université chinoise », Synergies Chine, n° 12, 43-56. http://gerflint.fr/Base/Chine12/Chine12.html. 03/02/2019.

**Liste de sites universitaires, consultés le 2 février 2019, contenant des plans d'études:**

http://neo.uwb.edu.pl/?page_id=13310
http://www.ifr.filg.uj.edu.pl/filologia-romanska-i-stopnia
http://neofilologia.up.krakow.pl/?page_id=299
https://fil.ug.edu.pl/wydzial/instytuty_i_katedry/instytut_filologii_romanskiej/biezacy_rok_akademicki/plan_studiow
http://e.kul.pl/qlprogram.html?ra=0&etap=0&kid=499&op=2
https://www.umcs.pl/pl/programy-studiow,11651.htm
http://romanistyka.uni.lodz.pl/programy.htm
http://romanistyka.wfil.uni.opole.pl/siatki-studiow/
http://neo.amu.edu.pl/ifrom/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=28
https://irk.us.edu.pl/irk/application/program?id=33
http://wf.usz.edu.pl/katedra-filologii-romanskiej/strefa-studenta/#program-studiow
http://www.home.umk.pl/~kfrwww/programy-i-studiow/
http://irom.wn.uw.edu.pl/?page_id=28&lang=pl
https://ifr.uni.wroc.pl/pl/program-studiow-1

Халина Хмјел-Божек

**Превођење у дидактици или дидактика превођења:
неколико запажања о факултетским програмима у Пољској**

У чланку се испитује дидактика превођења с посебним освртом на улогу дидактичког превода у наставном плану и програму различитих катедри за романистику у Пољској. Одлуке донете на нивоу министарства, које су у складу с европским решењима представљеним, између осталог, у Заједничком европском оквиру за живе језике, имају за циљ да припреме студенте за тржиште рада. Анализа наставних планова четрнаест катедри за романистику у Пољској, укључујући ту и тип часа, укупан број часова и број ЕСПБ, показује да су универзитети ово питање решавали на различите начине. Тако је дидактичко превођење присутно на свега четири универзитета на основним студијама, и на пет универзитета на мастер студијама. Упркос савременим истраживањима о улози дидактичког превођења и медијацији/превођењу у настави француског као страног језика, ова наставна метода се у Пољској често сматра застарелом, па чак и назадном.

*Кључне речи*: преводличке компетенције, дидактички превод, дидактика превођења, универзитетски програм, наставни план, медијација

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch14

# Analyse de l'interrogation totale directe dans l'interlangue des apprenants serbophones de FLE

Nataša Radusin-Bardić
Faculté de Philosophie, Université de Novi Sad*

Partant de l'analyse contrastive de l'interrogation totale directe en français et en serbe, nous essaierons de prédire les difficultés encourues dans l'acquisition de cette partie de la grammaire par des locuteurs serbophones en classe de FLE. Étant donné qu'en serbe les formes de l'interrogation totale directe les plus utilisées sont celles avec la particule simple *li* et avec la particule complexe *da li* et que cette dernière pourrait être rapprochée de la forme de l'interrogation totale directe utilisant la formule *est-ce que* en français, nous faisons l'hypothèse que cette ressemblance formelle pèsera sur le choix de la structure interrogative dans l'interlangue des apprenants serbophones de FLE. D'autre part, comme la question totale directe par intonation ascendante n'est pas aussi fréquemment utilisée en serbe qu'en français, le transfert négatif aurait pour effet que cette forme interrogative soit négligée à l'oral dans l'expression de l'interrogation totale directe par des apprenants serbophones de FLE. Pour vérifier nos hypothèses, nous analyserons les formes de l'interrogation totale directe dans un corpus constitué de conversations d'étudiants de première année qui font des études de langue et littérature françaises parallèlement à l'apprentissage d'une autre langue romane (l'italien ou l'espagnol) à la Faculté de philosophie de l'Université de Novi Sad. Il s'agit de la transcription de discussions en paires enregistrées dans le laboratoire de langue Sanako Lab 100 (suivant le modèle des exercices de dialogue simulé ou de jeux de rôle pour l'examen du DELF A1 et des exercices en interaction pour l'examen du DELF A2).
*Mots-clés :* interrogation totale directe, français, serbe, interlangue, FLE.

## *1. Introduction*

Étant un sujet fort complexe, toute recherche qui porte sur l'interrogation directe en français, qu'elle soit totale ou partielle, nécessite une analyse

* natasa.radusin.bardic@ff.uns.ac.rs

d'ordre formel, fonctionnel, sémantique et socio-pragmatique qui permette de comprendre la coexistence de ses variétés linguistiques. Comme notre recherche sur l'interrogation totale directe en français s'inscrit dans un contexte d'enseignement de FLE aux apprenants serbophones, nous nous sommes tout d'abord donné pour tâche de faire une analyse contrastive de l'interrogation totale directe en français et en serbe. Une comparaison intraliguale et interlinguale des différentes variétés de l'interrogation totale directe en français et en serbe devrait nous permettre de faire des hypothèses sur les difficultés éventuelles de l'acquisition de cette partie de la grammaire par des locuteurs serbophones en classe de FLE. Pour vérifier nos hypothèses, nous mènerons une analyse qualitative et quantitative d'un corpus composé de formes transcrites de l'interrogation totale directe suite à un exercice de production orale fait à la Faculté de philosophie de l'Université de Novi Sad suivant le modèle des épreuves du DELF A1 et A2. Grâce à l'analyse contrastive de l'interrogation totale directe en français et en serbe et aux résultats obtenus, nous essaierons ensuite de déterminer les facteurs potentiels conditionnant le transfert positif ou négatif dans le processus d'appropriation du système de l'interrogation totale directe chez les apprenants serbophones de FLE.

## *2. Formation de l'interrogation totale directe en français et en serbe*

En français, on distingue généralement trois formes principales d'interrogation totale directe qui appartiennent toutes à la langue standard (Delatour et al. 2004 : 180-181 ; Grevisse, Goosse 2008 : 482-504 ; Le Goffic 1993 : 94-95, 98-99, 101-102 ; Riegel et al. 2004 : 391-393) :

a) avec intonation ascendante (*Tu lis un livre ?*),
b) avec la formule *est-ce que* (*Est-ce que tu lis un livre ?*)
c) avec inversion du sujet, soit simple (*Lis-tu un livre ?*) ou complexe (*Pierre lit-il un livre ?*).

En serbe, la classification des formes de l'interrogation totale directe est loin de faire l'unanimité parmi les grammairiens. Les normativistes ainsi que les descriptivistes sont d'accord sur le fait que l'interrogation totale directe peut apparaître sous au moins trois formes différentes (Minović 1987 ; Mrazović 2009 ; Piper in Piper et al. 2005 ; Simić, Jovanović 2007 ; Stanojčić, Popović 2010) :

a) avec la particule simple *li* (*Čitaš li knjigu?*),
d) avec la particule complexe *da li* (*Da li čitaš knjigu?*),
e) avec la particule simple *zar* (*Zar čitaš knjigu?*).

Dans une moindre mesure, on parle aussi de deux formes standard de l'interrogation totale directe qui viennent parfois s'ajouter à la liste précédente et ce sont les formes données ci-dessous (Minović 1987 : 20, Mrazović 2009 : 55-56, Piper in Piper *et al.* 2005 : 676, Rakić 1987 : 92-94, Stanojčić, Popović 2010 : 349, Stevanović 1989 II : 8-9, 15) :

f) avec la particule *da* suivie d'un verbe conjugué à la forme négative, toute la forme étant éventuellement complétée par l'adverbe *možda* (*Da ne čitaš (možda) knjigu?*)
g) avec intonation ascendante (*Čitaš knjigu?*).

En plus des formes standard, le serbe possède aussi deux formes familières de l'interrogation totale directe souvent négligées par les grammairiens :

a) avec la particule complexe *je li* ou *je l'* (*Je l'čitaš knjigu ?*)
h) avec l'ellipse de la particule *li* (*Čitaš (li) knjigu? Jesi (li) čitao knjigu? Hoćeš (li) čitati knjigu?*).

Dans le premier groupe des formes interrogatives familières, la particule complexe *je li* est équivalente à celle de *da li* et il ne faut pas la confondre avec la forme interrogative standard où la particule *li* est précédée de la forme atone de la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif du verbe *biti* (Popović 2004 : 147, Piper in Piper *et al.* 2005 : 675), comme dans l'exemple suivant : *Je li srećan?* Dans le deuxième groupe des formes interrogatives familières, bien que la variante avec les verbes de forme simple (*Čitaš (li) knjigu?*) ressemble à la forme standard de l'interrogation totale directe avec intonation ascendante (*Čitaš knjigu?*), ses variantes avec les verbes de forme composée montrent bien qu'il s'agit d'un emploi elliptique de la particule *li* (*Čitao si knjigu?* vs *Jesi (li) čitao knjigu?, Čitaćeš knjigu ?* vs *Hoćeš (li) čitati knjigu?*).

## 3. *Comparaison de l'interrogation totale directe en français et en serbe*

En comparant la formation de l'interrogation totale directe en français et en serbe, nous constatons que l'intonation ascendante suffit comme trait distinctif minimal pour différencier l'assertion de l'interrogation dans les deux langues. Nous remarquons aussi qu'il est possible de rapprocher la forme interrogative française marquée morphologiquement par la formule *est-ce que* de la variante serbe contenant la particule complexe *da li*, employées toutes les deux généralement en tête de phrase interrogative et avec un verbe conjugué à la forme affirmative. En revanche, quoique l'inversion existe dans les deux langues, elle n'a pas le même statut et cela est dû au fait qu'en français l'ordre des mots est fixe tandis qu'en serbe il est relativement libre grâce à son système flexionnel. Par

conséquent, il est impossible de parler d'une équivalence distributionnelle, quelle qu'elle soit, dans ce contexte.

Par la suite, si nous nous donnons pour tâche de comparer la fréquence d'emploi et la valeur stylistique des formes de l'interrogation totale directe que nous venons de sélectionner par leur apparente ressemblance structurale en français et en serbe (à savoir la forme interrogative avec intonation ascendante dans les deux langues et celle avec la formule *est-ce que* en français et avec la particule complexe *da li* en serbe), nous remarquons qu'en réalité elles diffèrent largement. En effet, la forme interrogative avec intonation ascendante est de loin la forme de l'interrogation totale directe la plus employée à l'oral en français (Coveney 2002 : 111, 118 ; Elsig 2009 : 16, Gadet 2001 : 112) alors qu'elle semble non seulement être moyennement utilisée en serbe (Mirić 1994 : 83) mais reste souvent négligée par les grammairiens. En revanche, la forme interrogative française avec *est-ce que* est beaucoup moins utilisée à l'oral que la forme avec intonation ascendante et cela encore moins à l'écrit qu'à l'oral (Coveney 2002 : 111, 118 ; Elsig 2009 : 16, Gadet 2001 : 112), tandis que les questions avec *da li* sont considérées, à peu près à la même échelle que celles avec *li*, comme les formes dominantes de l'interrogation totale directe en serbe (Rakić 1987 : 97-99, Mirić 1994). En général, en ce qui concerne la valeur stylistique de l'interrogation totale directe en français et en serbe, rappelons encore une fois qu'en français toutes les trois, voire quatre formes interrogatives appartiennent à la langue standard mais que leur usage varie considérablement en fonction du registre employé et du fait que l'on s'exprime à l'oral ou à l'écrit. Par contre, le serbe distingue, d'une part, les formes interrogatives standard, parmi lesquelles, entre autres, celle avec intonation ascendante et celle avec la particule complexe *da li*, dont la variation en fonction du registre employé n'est pas aussi évidente qu'en français et, d'autre part, les formes non standard réservées particulièrement à l'oral.

Finalement, si nous voulons compléter notre comparaison des différentes formes de l'interrogation totale directe en français et en serbe par leur aspect fonctionnel, nous constatons qu'en français c'est la forme interrogative avec intonation ascendante qui se distingue comme forme par excellence ayant la possibilité d'exprimer le plus grand nombre de valeurs communicatives (Moignet 1966 : 49) alors que la forme correspondante en serbe n'est en général réservée que pour traduire une valeur emphatique (Mirić 1994, Mrazović 2009, Rakić 1987). Par contre, la forme interrogative avec la formule *est-ce que* tout aussi bien que celle avec la particule complexe *da li*, employées généralement toutes les deux avec un verbe conjugué à la forme affirmative, se montrent plus susceptibles d'avoir une valeur neutre, c'est-à-dire d'exprimer une question plus ou moins objective, sans sous-entendre, prédire, suggérer voire même imposer de réponse possible.

## *4. Hypothèses de la recherche*

En nous basant sur tout ce que nous venons de dire, nous faisons l'hypothèse que c'est le critère formel qui conditionnerait un transfert positif ou négatif dans l'expression de l'interrogation totale directe chez les apprenants serbophones de FLE. Autrement dit, nous supposons, d'une part, que les apprenants serbophones, à l'instar de la forme serbe avec *da li*, aient une tendance générale à employer excessivement la forme française avec *est-ce que* au détriment de celle avec intonation ascendante et cela malgré leurs différences fonctionnelles, sémantiques et socio-pragmatiques dans les deux langues et, d'autre part, qu'ils évitent en général la forme avec inversion.

## *5. Corpus et méthodologie de la recherche*

Afin de pouvoir vérifier nos hypothèses et de pouvoir identifier des difficultés éventuelles dans la perspective de l'acquisition de l'interrogation totale directe chez les apprenants serbophones de FLE, nous avons mené une analyse qualitative et quantitative de notre corpus. Celui-ci est constitué de la transcription des formes de l'interrogation totale directe faisant partie d'un exercice de production orale fait par 25 étudiants de première année du Département d'études romanes à la Faculté de philosophie de l'Université de Novi Sad. Ces étudiants, dont la langue maternelle est le serbe, font tous des études de langue et littérature françaises parallèlement à l'apprentissage d'une autre langue romane (l'italien ou l'espagnol). Il faut dire que leur niveau de langue varie considérablement, allant du niveau A1 au niveau B1 du CECRL, ce qu'il faut prendre en compte lors de l'interprétation des résultats de notre recherche.

L'exercice de production orale a été organisé suivant le modèle des épreuves du DELF A1 et A2 dont les sujets proposés étaient les suivants : dans un café, un nouveau voisin, valise perdue, vacances entre amis. Tous les dialogues ont été enregistrés dans le laboratoire de langue Sanako Lab 100 au cours du deuxième semestre de l'année scolaire 2017/2018.

Avant d'exposer les résultats de notre recherche, nous voulons expliquer la signification de quelques symboles qui apparaissent dans notre transcription de données linguistiques orales : * = erreur phonétique, morphologique, syntaxique ou lexicale, # = mot improbable ou difficile à identifier. Notons aussi que nous avons donné entre crochets la transcription en API de certains mots dont la prononciation défaillante risque parfois de nuire à la compréhension du message. Au cas où il y une interférence évidente avec d'autres langues étrangères (l'anglais, l'italien ou l'espagnol) ou une hésitation linguistique exprimée en serbe, les propos tenus sont mis entre parenthèses. Nous avons aussi mis entre parenthèses des

commentaires spécifiques sur la courbe intonative ou, par exemple, s'il y a une longue pause dans un discours, si l'on entend des rires etc.

## *6. Analyse quantitative et qualitative des résultats de la recherche*

Dans 17 dialogues d'une durée totale de 89minutes 30 secondes, nous avons noté 99 formes de l'interrogation totale directe dont 52 avec la formule *est-ce que*, 42 avec intonation ascendante et 5 avec inversion simple.

La prédominance de la forme interrogative avec la formule *est-ce que* confirme notre hypothèse sur son suremploi dans l'interlangue des apprenants serbophones de FLE. Nous en donnons ci-dessous quelques exemples :

1) Est-ce que [tu] fais du sport ?
2) Est-ce qu'il y a *de [bus] *en cette date ?
3) Est-ce que [nu iʀɔ̃] à l'hôtel # [o] les appartements ?
4) Et est-ce que vous aimez *le ville ?
5) Est-ce que vous avez *un fille ou un fils ?
6) Est-ce que vous pouvez m'envoyer *mon valise... ma valise ?
7) Est-ce que vous pouvez *descripter votre valise ?
8) Je vais donner *mon numéro de mon passeport. Est-ce que vous pouvez *entendez... *entendre, excusez-moi, *entendre ?
9) Est-ce que tu veux... vous # m'aider ?
10) Est-ce que j'ai besoin de *quel type de transport (or) je peux marcher de *cette magasin ?
11) Est-ce que *peux la description de votre valise : couleur, # [maʀik]... ?
12) Est-ce que vous savez où c'est les magasins et *tous les choses *que [vu zɔkup] ?
13) Est-ce que [vu zave] quand... quand... – *Parler sur les dates ? – (Šta?) Oui, quand nous allons... euh aller, *en quelle date ?
14) Je ne sais* où est la bibliothèque. Est-ce que vous savez ?
15) Est-ce que tu veux... Est-ce que tu *me dire où est l'école ?
16) Est-ce que vous pouvez dire *à moi quels sont les prix pour *cette produits ?

Dans les exemples 17 et 18, nous voyons en effet que la forme avec la formule *est-ce que* est souvent la forme présupposée de l'interrogation totale directe dans l'interlangue des apprenants serbophones de FLE :

17) Est-ce que... ? (Čekaj, šta sad da pitam? Bože, stani...) (rires)
18) Bonjour. (Da li...) Est-ce que vous voulez... Est-ce que vous *voudrez un autre café ?

Ainsi, avant même de savoir sur quoi l'on veut interroger son interlocuteur, la question est entamée avec la formule *est-ce que* (l'exemple 17). L'emploi

inséré de la forme avec la particule complexe *da li* montre bien l'influence de la langue maternelle sur la production de l'interrogation totale directe en français (exemple 18). Il indique aussi le processus sous-jacent de traduction mentale des formes langagières de la langue maternelle vers la langue étrangère.

Nous citerons encore quelques exemples où le français et le serbe s'entrecoupent :

19) Il y a quatre jours... (Kako se kaže na srpskom da sam se preselila?) Euh, j'ai déménagé il y a... (Ne!)... là il y a quatre jours.
20) Bon, euh... (Kako da kažem videćemo se?) Nous [və]... nous [vəʀɔ̃]. – Hm. (– To je to! Ćao! – Ćao!)
21) *Dans quel pays vous... – Euh, j'ai... – Je viens. Euh, vous venez ! (Da!) *Dans quel pays vous venez. (pas d'intonation interrogative) – Je *suis habitée ? (Je li tako?) J'ai habité ? – J'ai habité. – J'ai habité en Suisse...
22) Il y a beaucoup de mon [abijəmɑ̃]. (Je l' to odeća? – Aha.)
23) Nous avons [ɛ̃]... [un] bibliothèque [an]... [sɛn]... [sɛn]... (Je l' se kaže [sɛntʀ]?) – Au centre [o sɑ̃:tʀ].
24) Je l' me čuješ?

Parmi les exemples donnés ci-dessus, il y en a deux qui relèvent de l'interrogation partielle directe avec l'adverbe interrogatif *kako* (19 et 20) et quatre de l'interrogation totale directe avec la particule simple *li* (21 et 22) ou la particule complexe *je l'* (23 et 24).

Dans notre corpus, nous avons noté un nombre important de formes de l'interrogation totale directe avec intonation ascendante dont nous donnons quelques exemples ci-dessous :

25) [tu] peux venir avec moi ?
26) [tu] as *[ɛ̃] proposition pour *le activité ou pour *le chose que nous pouvons voir ?
27) Nous sommes « tu » maintenant ? (rires)
28) Nous pouvons aller en [ɔt] ?
29) Si vous voulez, je peux vous... nous pouvons *[fɛ] une promenade (?) (la courbe intonative n'est pas très montante) – Oui, c'est *bonne idée.
30) Vous *n'ai pas de croissant ?
31) Bon, [ɑ̃ ete] parce que *ce n'est pas beaucoup chaud comme dans la mer, tu sais ?
32) Nous pouvons chercher un airbnb pour trouver *un chambre pour... nous deux ?
33) Nous avons la musique de l'opéra et *musique classique. Tu aimes ?
34) Donc, nous *avons allé peut-être en mini-tour en Italie (?) (la courbe intonative n'est pas très montante)
35) Nous pouvons... - ... aller *avec avion ?
36) C'est tout ? (To je to?) (rires)

Il est important de mentionner que parmi les questions avec intonation ascendante il y en a au moins une dizaine qui interrogent plus sur la forme que sur le contenu du message :

37) Je voudrais un peu de... [ʒus] ou [ʒu] ? (Sok? – Ne znam.) (rires)
38) Sport ? Non, je ne *faire jamais *le sport mais si tu veux, je peux te montrer où sont... euh... les [klab] ?
39) Et si vous pouvez le *chauder...? (Ne. Kako se kaže ugrejati? – Chauffer.) ...chauffer un peu (?) (la courbe intonative n'est pas très montante) – Oui, bien sûr.
40) Vous êtes *nous *nouveau [vwasɛ̃] ? – Oui. – (Ne!) (pause) Notre nouveau voisin ? – Oui... (Ili *nouvelle voisin ? Nemam pojma, nebitno.) Oui, *je suis. – Nouveau. (rires)
41) Uh, très bonne idée, je suis d'accord avec... [tu] ? (Avec [tu] ili [twa] ? – [twa].) – Avec toi.

Dans les exemples cités ci-dessus, nous observons des hésitations des apprenants serbophones de FLE sur la prononciation (37, 38), sur le lexique (39) et sur la morphologie (40, 41). En raison d'une faible compétence linguistique en français, ils se servent de l'intonation ascendante pour demander de l'aide à leur interlocuteur en essayant de trouver le mot juste. Les difficultés d'expression orale au niveau de la microstructure deviennent à tel point préoccupantes qu'elles affectent la macrostructure et rendent le rythme très saccadé. Il est difficile de parler d'une continuité intonative, l'intonation montante étant mise sur les mots problématiques en position finale.

Quant au choix lexical, en plus des interférences avec le serbe, nous en notons aussi avec l'italien (42), l'espagnol (43) et l'anglais (44 et 45) :

42) Et... (Htela sam da kažem : Quanto costano ?) (rires) Ah... (Kako se to kaže? – Combien...) – Combien d'argent il faut que je [pa]... [pɛj]... [pɛj] ?
43) Et nous pouvons... visiter... (mercado...) mercade ? Comment *s'est dit... *dire ? Je ne sais pas. (rires)
44) Je voudrais un peu de... [ʒus] ou [ʒu] ? (Sok? – Ne znam.) (rires) *Avec (un gla... Kako se kaže...) un verre de [ʒus]. – Quel [ʒus] ? – Euh, d'orange.
45) Peut-être nous pouvons... [kuke]... [ku]... à nous (?) – Cuisiner. – Cuisiner à nous.

Finalement, pour compléter la présentation des résultats de notre recherche, nous donnerons aussi quelques exemples des formes de l'interrogation totale directe avec inversion simple qui ont une faible occurrence dans notre corpus :

46) Tu peux aller *au Institut *de français. – Ah, oui ?... Est-il dans le centre aussi ?
47) Pouvez-vous me dire où se trouve la bibliothèque dans ce quartier ?
48) Voulez-vous [ʀegaʀde] *cette menu ?

## *7. Conclusion*

Suite à une comparaison intralinguale et interlinguale des différentes variétés de l'interrogation totale directe en français et en serbe du point de vue formel, fonctionnel, sémantique et socio-pragmatique, nous avons fait des hypothèses sur les difficultés éventuelles encourues dans l'acquisition de cette partie de la grammaire dans un contexte d'enseignement de FLE aux apprenants serbophones. En raison de leur ressemblance formelle, nous avons supposé que les apprenants serbophones identifiaient la particule complexe *da li*, très répandue en serbe, avec la formule *est-ce que*, moyennement utilisée en français, et, par conséquent, qu'ils utilisaient excessivement des questions avec *est-ce que* à l'oral, au détriment de celles avec intonation ascendante, bien que ces dernières soient les plus employées à l'oral par les locuteurs natifs. Nous avons aussi supposé que les apprenants serbophones évitaient en général la forme interrogative avec inversion en français.

Toutes nos hypothèses ont été confirmées par les résultats de notre recherche comprenant l'analyse quantitative et qualitative de notre corpus composé de la transcription des formes de l'interrogation totale directe des apprenants serbophones de FLE. En effet, nous pouvons parler d'un transfert positif formel vu le fait que les questions avec intonation ascendante existent dans les deux langues et qu'il est possible de rapprocher formellement, d'une part, les questions avec *da li* en serbe et, d'autre part, les questions avec *est-ce que* en français. Malgré ce qui vient d'être dit, si l'on prend aussi en compte les critères d'ordre fonctionnel, sémantique et socio-pragmatique, il serait plus raisonnable de parler d'un risque de transfert plus négatif que positif, en sachant qu'en serbe les questions avec *da li* sont plus employées que celles avec intonation ascendante, alors qu'en français les questions avec intonation ascendante sont plus employées à l'oral que celles avec *est-ce que*. En plus, les questions avec intonation ascendante n'ont ni la même valeur communicative ni la même valeur stylistique dans les deux langues. En guise de conclusion, nous considérons qu'il faudra veiller à éviter la fossilisation éventuelle du suremploi de la forme interrogative avec la formule *est-ce que* au détriment de celle avec intonation ascendante dans l'interlangue des apprenants serbophones de FLE.

**Références bibliographiques**

Coveney 2002 : A. Coveney, *Variability in Spoken French. A Sociolinguistic Study of Interrogation and Negation*, Bristol (UK) / Portland (USA) : Elm Bank.

Delatour et al. 2004 : Y. Delatour et al., *Grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*, Paris : Hachette F.L.E.

DELF A1, Exemple des épreuves, Document réservé aux examinateurs, Production orale, Dialogue simulé (ou jeu de rôle), Sujet 4 (Au marché, p. 6), CIEP. ‹http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/delf-dalf-a1-tp-examinateur-sujet-demo.pdf›. 08/11/2018.

DELF A2, Exemple des épreuves, Document réservé aux examinateurs, Production orale, Exercice en interaction, Sujets 3, 4 et 9 (Un nouveau voisin, Valise perdue, Vacances entre amis, p. 13-14), CIEP. ‹http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DELF_A2_exemple3.pdf. 08/11/2018›.

Elsig 2009 : M. Elsig, *Grammatical variation across space and time: The French interrogative system*, Amsterdam : John Benjamins.

Gadet 2001 : F. Gadet, *Le français ordinaire*, Paris : Armand Colin, Collection U, Série Linguistique, № 375.

Genouvrier 1972 : É. Genouvrier, « Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français », Langue française, № 13/1, Paris : Armand Colin, 34-51.

Grevisse & Goosse 2008 : M. Grevisse & A. Goosse, *Le bon usage. Grammaire française*, Bruxelles : Éditions De Boeck, J. Duculot.

Le Goffic 1993 : P. Le Goffic, *Grammaire de la Phrase Française*, Paris : Hachette, Hachette Supérieur, Hachette Université Langue française.

Minović 1987 : M. Minović, *Sintaksa srpskohrvatskog-hrvatskosrpskog književnog jezika za više škole. Rečenica, padeži, glagolski oblici*, Sarajevo : Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Mirić 1994 : D. Mirić, *Upitni iskaz u ruskom i srpskom jeziku* (thèse de doctorat non publiée), Novi Sad : Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Moignet 1966 : G. Moignet, « Esquisse d'une théorie psycho-mécanique de la phrase interrogative », *Langages*, № 1/3, Paris : Armand Colin, 49-66.

Mrazović & Vukadinović 2009 : P. Mrazović (u saradnji sa Z. Vukadinović), *Gramatika srpskog jezika za strance*, Sremski Karlovci / Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Piper *et al.* 2005 : P. Piper *et al.*, *Sintaksa savremenog srpskog jezika: prosta rečenica*, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga / Novi Sad: Matica srpska.

Popović 2004 : Lj. Popović, *Red reči u rečenici*, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.

Rakić 1987 : S. Rakić, « Srpskohrvatska pitanja i teorija govornih činova », *Delo*, № XXXIII/4, Beograd : Nolit, 89-111.

Riegel *et al.* 2004 : M. Riegel et al., *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF, Collection Quadrige Manuels.

Simić & Jovanović 2007 : R. Simić & J. Jovanović, *Mala srpska gramatika* (ekavsko izdanje), Beograd: Jasen.

Stanojčić & Popović 2010 : Ž. Stanojčić & Lj. Popović, *Gramatika srpskoga jezika: za gimnazije i srednje škole*, Beograd: Zavod za udženike.

Stevanović 1989 : M. Stevanović, *Savremeni srpskohrvatski jezik (gramatički sistemi i književnojezička norma)*. II Sintaksa, Beograd: Naučna knjiga.

Наташа Радусин-Бардић

**Анализа директног тоталног питања у међујезику српских говорника који уче француски као страни језик**

Полазећи од контрастивне анализе директног тоталног питања у француском и српском, покушали смо да предвидимо потешкоће на које наилазе говорници којима је матерњи језик српски у процесу усвајања наведених упитних облика у контексту наставе француског као страног језика. Будући да се у српском најчешће користе облици директног тоталног питања који се изражавају помоћу просте речце „ли" и сложене речце „да ли" и будући да се може извести извесна формална кореспонденција између потоњег облика у српском и упитног облика изведеног помоћу израза „est-ce que" у француском, претпоставили смо да би та формална сличност између наведених облика могла да утиче на одабир упитног облика у међујезику говорника чији је матерњи језик српски, а који уче француски као страни језик. С друге стране, с обзиром на чињеницу да директно тотално питање изведено помоћу упитне интонације није у толикој мери заступљено у српском као што је то случај у француском, претпоставили смо и да би негативни трансфер могао резултирати чињеницом да тај упитни облик буде занемарен у изражавању директног тоталног питања међу српским говорницима који уче француски као страни језик. Како бисмо проверили наше претпоставке, спровели смо истраживање током којег смо анализирали облике директног тоталног питања у усменом изражавању студената прве године француског језика и књижевности са другим романским (италијанским или шпанским) језиком и културом на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Наш корпус је био састављен од транскрипције снимљених разговора у језичкој лабораторији Санако Лаб 100 (по моделу симулираних дијалога, игре улога и интерактивних вежби за испит ДЕЛФ А1 и ДЕЛФ А2). Квалитативна и квантитативна анализа нашег корпуса потврђује наше полазне хипотезе, те говори у прилог чињеници да би требало имати у виду наведене тенденције у изражавању директног тоталног питања у међујезику српских говорника који уче француски као страни језик како би се избегла њихова фосилизација.

*Кључне речи:* директно тотално питање, француски језик, српски језик, међујезик, француски као страни језик.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch15

# Lire en classe de FLE : comment motiver les apprenants ?

Vesna Simović
Faculté de Philosophie, Université de Niš*

Vue l'importance de l'écrit dans l'apprentissage du FLE aussi bien que dans la vie quotidienne professionnelle et personnelle des apprenants, nous avons voulu inciter nos étudiants à lire et à écrire en français. Pour leur donner envie de lire, nous leur avons proposé un projet de lecture fondé sur le modèle de la dynamique motivationnelle de l'apprenant conçu par Rolland Viau. Afin de réussir notre projet, nous avons privilégié l'un des facteurs influençant la motivation de l'apprenant voire la conception des activités d'apprentissage. Ce projet, ayant pour l'objectif principal la lecture de textes littéraires, et plus précisément la nouvelle contemporaine, a visé également à développer des compétences langagières, communicatives et interculturelles chez les apprenants ainsi qu'à élargir leur savoir socioculturel. Le présent article se donne pour but de présenter le projet pédagogique de lecture conçu dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Niš et réalisé par un groupe d'étudiants de FLE de niveau B1. D'abord, nous décrivons le cadre théorique sur lequel le projet en question repose. Puis, nous abordons de près la conception et le déroulement du projet pour finir par le bilan voire l'évaluation du projet faite par les étudiants. L'évaluation est faite selon les critères établis et proposés par le cadre théorique de la dynamique motivationnelle.
*Mots-clés :* enseignement/apprentissage du FLE, compréhension écrite, production écrite, nouvelle contemporaine, pratique de classe.

## *1. Introduction*[1]

Selon l'opinion des enseignants largement répandue, même de nos jours, l'oral est vu comme le but primordial de l'enseignement/apprentissage d'une

* vesna.simovic@filozofski.rs

[1] Le présent article est réalisé dans le cadre des projets *Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence* N° 81/1-17-8-01 financé par la Faculté de philosophie, Université de Niš, L'agence universitaire de la francophonie (AUF) et l'Ambassade de France en Serbie et *Cours de langues étrangères: cadre théorique et implications pratiques* N° 183/1-16-(2)-01.

langue étrangère. Pourtant, la lecture et la compréhension écrite restent des compétences langagières de grande importance pour l'apprenant (Cornaire 1999). Maîtriser la lecture permet à l'apprenant non seulement de mener à bien ses études et de s'insérer dans la vie professionnelle mais aussi de développer l'esprit critique et de devenir un citoyen conscient. Réussir en lecture représente un défi à relever pour l'apprenant aussi bien que pour l'enseignant : pour l'apprenant, cela veut dire maîtriser les composantes linguistiques, culturelles et pragmatiques tandis que pour l'enseignant c'est donner envie de lire à l'apprenant, le faire lire par plaisir, le faire communiquer, le rendre autonome.

Pour atteindre des objectifs aussi complexes, la motivation de l'apprenant se révèle l'un des facteurs décisifs (Bandura 2003, Prince 2009, Raby 2008, Raby & Narcy-Combes 2009, Vallerand &Thill 1993). En s'appuyant sur les recherches menées dans ce domaine par Rolland Viau (1994, 1995, 1996, 1998, 2000, 2004, 2009, 2010) et les résultats obtenus, nous présentons un projet pédagogique de lecture conçu dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Niš.

Le projet en question est réalisé par un groupe d'étudiants apprenant le français comme langue vivante optionnelle (niveau B1). On a visé à développer les compétences communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et interculturelle des étudiants. Pourtant, le but principal de notre projet consistait à motiver et à encourager les étudiants à lire, les faire réfléchir sur les textes lus, en parler, imaginer. Les textes littéraires se sont donc imposés comme un support incontournable. Ils ont permis aux étudiants de découvrir des auteurs français contemporains ainsi qu'un genre littéraire spécifique qui est la nouvelle. Ce type de texte s'est facilement prêté aux activités jugées motivantes qui reposaient sur l'imaginaire et la créativité des étudiants donnant la possibilité aux étudiants de s'exprimer d'une façon personnelle et authentique.

Dans cet article, nous décrivons d'abord le cadre théorique sur lequel repose notre projet, puis nous en présentons les composantes et finalement, nous dressons un bilan de l'expérience vécue en fonction des critères proposés par Viau.

## *2. Cadre théorique*

Dans le domaine de (dé)motivation des étudiants à l'apprentissage d'une langue étrangère, de nombreuses études ont été menées, celles de Lambert et Gardner (Gardner 1991) étant probablement les plus connues. Ces études de l'approche psychosociale constatent la plus grande influence des aptitudes et de la motivation des étudiants sur leur apprentissage d'une langue étrangère et indiquent les causes de la démotivation pendant l'apprentissage. À la différence de Gardner, qui ne traite pas du rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenants, Viau

développe un modèle de dynamique motivationnelle de l'apprenant et précise les facteurs sur lesquels l'enseignant peut influer. Il propose aussi des stratégies que celui-ci pourrait utiliser pour susciter la motivation de ses apprenants.

Dans ses nombreux travaux, Viau (1994, 2000, 2001) définit la dynamique motivationnelle comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager dans une activité et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » voire afin d'apprendre (Viau & Joly 2001: 3). La notion de dynamique motivationnelle indique la complexité de l'interaction entre les facteurs externes à l'apprenant et les sources intrinsèques de la motivation qui influent sur l'apprenant et son apprentissage. Autrement dit, la motivation dépend de l'interaction des facteurs liés à l'environnement sociétal, familial et scolaire de l'apprenant et ses propres perceptions. Parmi les facteurs externes à l'apprenant qui influent sur la dynamique motivationnelle, on distingue les suivants (Viau 2004, 2010) :

— facteurs relatifs à la société (valeurs, marché du travail, emplois, etc.) ;
— facteurs relatifs à l'institution (règlements, horaires, etc.) ;
— facteurs relatifs à la vie de l'apprenant (famille, amis, etc.) ;
— facteurs relatifs à la classe (climat de la classe, enseignant, activité pédagogique, évaluation, récompenses et sanctions).

Il est évident que l'enseignant ne peut influer que sur les facteurs concernant la classe pour favoriser la motivation de ses apprenants. Comme nous nous intéressons au potentiel motivationnel des activités d'apprentissage[2], nous nous basons sur le modèle de Viau qui met en évidence les composantes intrinsèques de la dynamique motivationnelle relative aux activités de la classe. La dynamique motivationnelle de l'apprenant sera positive ou négative en fonction de :

— sa perception de la valeur de l'activité (l'activité a du sens pour l'apprenant. Il la juge intéressante et utile en fonction de ses buts. Par exemple : l'apprenant croit que les activités de lecture et d'écriture peuvent l'aider à utiliser mieux les réseaux sociaux et communiquer plus facilement à l'écrit avec des francophones ; lui permettre de réussir un concours et continuer ses études en France, etc.) ;
— sa perception de sa compétence (l'apprenant se croit capable de réussir de manière adéquate l'activité proposée)[3] ;
— sa perception de la contrôlabilité (l'apprenant a le sentiment d'avoir un certain contrôle sur le déroulement de l'activité et sur ses conséquences).

[2] Viau fait la distinction entre les activités d'enseignement dans lesquelles l'enseignant a le rôle principal (par ex. exposé, cours magistral) et les activités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est au premier plan (exercices individuels, lecture, présentation devant la classe, la rédaction de textes, etc.,Viau 2004 : 6).

[3] Dans ce cas-là, il faut faire la différence entre la perception de sa compétence et l'estime de soi. La première notion porte sur la capacité de l'apprenant à accomplir une activité spécifique alors que la seconde porte sur le jugement général que l'apprenant porte sur lui-même (Viau 2004 : 3).

Dans le cas de la dynamique motivationnelle positive, l'apprenant perçoit l'intérêt de l'activité pour son apprentissage, il croit qu'il a les compétences nécessaires pour la réussir et qu'il peut contrôler la façon dont l'activité se déroule. Motivé, l'apprenant :

— s'engage sur le plan cognitif pour accomplir l'activité (choix de stratégies d'apprentissage appropriées) ;

— travaille avec persévérance (plus l'apprenant est motivé, plus il consacre de temps à l'activité et plus il a de chances de réussir) ;

— apprend et réussit (la réussite est la conséquence de la motivation mais en même temps sa source parce qu'elle influence les perceptions de l'apprenant qui sont à l'origine de sa motivation).

Pour qu'une activité stimule l'apprenant et l'incite à apprendre, c'est-à-dire pour qu'elle soit motivante, elle doit remplir les conditions suivantes :

— être signifiante aux yeux de l'étudiant ;
— être diversifiée et s'intégrer aux autres activités ;
— représenter un défi pour l'étudiant ;
— avoir un caractère authentique à ses yeux ;
— exiger de sa part un engagement cognitif ;
— le responsabiliser en lui permettant de faire des choix ;
— lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres ;
— avoir un caractère interdisciplinaire ;
— comporter des consignes claires ;
— se dérouler sur une période de temps suffisante (Viau 2000, 2004 : 8, 2010 : 8, 11-12).

## *3. Conception et déroulement du projet*

S'appuyant sur le modèle conçu par Viau, nous avons mis en place un projet de lecture pour les étudiants de l'Université de Niš apprenant le français comme langue vivante optionnelle. Notre but principal était de stimuler la curiosité des étudiants et de les encourager à lire en français en leur proposant des activités motivantes. Il va de soi que l'un des objectifs à atteindre était le développement des compétences communicative et interculturelle. À la fin du projet, un questionnaire a été proposé aux étudiants pour connaître leur opinion sur les activités accomplies.

Projet : Lecture des textes littéraires des auteurs contemporains. Les textes ont été sélectionnés en fonction de leur valeur littéraire, des sujets correspondant aux intérêts des étudiants et du niveau de langue approprié aux connaissances des étudiants.

Public : 20 étudiants en anglais de la Faculté de philosophie de Niš, Serbie) apprenant le français comme langue vivante optionnelle (niveau B1).

Objectifs visés : Favoriser la motivation et le plaisir à lire en français ; développer les compétences communicative (travail sur les compétences langagières de compréhension et de production écrites ainsi que sur les composantes linguistique et pragmatique) et interculturelle (faire découvrir aux étudiants quelques auteurs français et étrangers et leurs univers littéraires).

Supports utilisés : Les nouvelles des auteurs français contemporains (Ph. Delerm, A. Saumont, F. Kassak, H. Gougaud, C. Bourgeyx), ainsi que les nouvelles des écrivains anglais, américain et néerlandais (R. Rendell, F. Brown, M. Minco), traduites en français.[4]

Activités proposées : Lecture et écriture (créative) à partir des consignes données.

Déroulement : Un corpus de 16 textes de longueur et de niveau de langue différents est proposé aux étudiants. Les auteurs et les textes leur sont brièvement présentés ainsi que les caractéristiques de la nouvelle, genre littéraire commun à tous les écrivains choisis. Les textes sont accompagnés d'une liste de 21 activités demandant aux étudiants une production écrite variée. Pour pouvoir y répondre, un compréhension globale et détaillée des textes lus est présupposée. Les étudiants sont obligés de lire 8 nouvelles qu'ils choisissent selon leurs affinités. Ils choisissent aussi les activités à faire parmi celles proposées en fonction de leurs propres goûts. Chaque texte sert de support à 2 activités différentes. Les copies des textes lus suivis des activités choisies et accomplies, accompagnées de remarques, observations, et autre matériel ajouté au choix sont présentées sous forme de dossier à la fin du projet.

Durée : 8 semaines (lecture d'une nouvelle par semaine).

## *4. Bilan*

Un questionnaire fondé sur les conditions[5] établies par Viau (1998, 2000) qui permet aux apprenants d'évaluer les activités réalisées du point de vue de leur qualité motivationnelle a été proposé aux étudiants à la fin du projet. Il a été complété par des questions portant sur leur appréciation personnelle du projet en général. Des réponses obtenues, nous pouvons tirer la conclusion suivante :

Tous les étudiants ont considéré le projet et les activités proposées comme bien présentés et suffisamment expliqués, ce qui leur a facilité le travail. Rassurés et sans éprouver de doutes, ils savaient comment s'y prendre, ce qui les a motivés

[4] Il s'agit des nouvelles *Aller aux mûres*, *Le cinéma*, *Le Tour de France*, *Le journal du petit déjeuner*, *Le croissant du trottoire*, *Lire sur la plage* et *On pourrait presque manger dehors* de Ph. Delerm, *La femme du tueur* et *Rencontre* de A. Saumont, *Iceberg* et *Dédicace* de F. Kassak, *Simple distraction* de H. Gougaud, *Lucien* de C. Bourgeyx, *Le foulard astronomique* de R. Rendell, *Cauchemar en jaune* de F. Brown, *L'adresse* de M. Minco.

[5] Ces conditions sont présentées à la fin de la deuxième partie de notre article.

pour se lancer dans le projet (*critère de clarté*). Le travail était jugé diversifié par les étudiants vu qu'ils ont dû accomplir différentes tâches langagières et non langagières : la lecture, la compréhension, la production écrite mais aussi l'utilisation d'Internet, la recherche d'informations, l'organisation des informations, etc. La diversité des tâches a favorisé la perception des étudiants qu'ils avaient du contrôle de leur apprentissage. Le fait de pouvoir choisir parmi les activités variées celles qui les ont intéressées le plus a donné aux étudiants ce sentiment de contrôle sur leur apprentissage et les a motivés à se montrer persévérants et à réussir leur travail (*critère de diversité*).

Les étudiants ont estimé que le travail accompli était en relation avec leur vie en dehors de la classe ainsi qu'avec leurs goûts et intérêts personnels. Les stratégies cognitives et métacognitives sollicitées pour l'accomplissement des activités étaient celles que les étudiants sont sensés utiliser tout au long de leur vie non seulement professionnelle mais aussi personnelle (la planification du travail, la prise des notes, la mémorisation, la classification, l'inférence, la révision, l'identification de problèmes, la recherche, la sélection et l'organisation des informations et des idées, la gestion du temps et des activités pour tirer le plus grand profit de l'apprentissage, la vérification et l'autocorrection, l'autoévaluation, Cyr 1998, Cornaire & Raymond 1999b, Defays 2005). De plus, les sujets abordés dans les nouvelles proposées étaient ceux qui suscitent toujours le plus d'intérêt chez des jeunes. Il s'agit de nouvelles policières, d'amour, celles décrivant le quotidien (les petits plaisirs, les ennuis de la vie de tous les jours, etc.). Donc, des thèmes proches de chacun d'entre eux leur ont permis de s'identifier aux personnages ou de faire le lien avec des connaissances qu'ils possédaient déjà dans d'autres domaines tels que la littérature nationale ou étrangère, les films, l'art. Vu que les activités avaient du sens pour les étudiants, la perception de la valeur qu'ils leur accordaient a augmenté. Par conséquent, plus les activités étaient signifiantes, plus ils les considéraient utiles et intéressantes, plus ils étaient motivés à les accomplir (*critère de signifiance*).

Comme le nombre de textes et d'activités proposées dépassait celui nécessaire à l'accomplissement du projet et que ceux-ci étaient variés, les étudiants étaient libres de faire leur propre choix en fonction de leurs affinités et de travailler à leur propre rythme. De même, ils pouvaient décider de la forme de présentation de leur travail. De cette façon, ils avaient un certain contrôle sur le processus d'apprentissage dont ils sont devenus responsables. C'est l'aspect qu'ils ont le plus apprécié en évaluant les activités comme motivantes (*critère de responsabilité*).

Excepté la compétence communicative, le travail sur les activités choisies demandaient aux étudiants la mobilisation de compétences générales : le savoir (le savoir sur la littérature générale, sur les notions de la théorie littéraire, sur les médias et les arts – film, BD, presse, peinture, musique), le savoir-faire (l'utili-

sation de l'ordinateur, d'Internet), le savoir-être (l'ouverture et l'intérêt devant de nouvelles expériences et idées, le désir de transmettre ses opinions et émotions, les traits de caractère tels que confiance en soi, indépendance, ambition, activité, optimisme, etc.). Le fait que les activités menées dans le cadre du cours de français mobilisaient des compétences et des savoirs acquis dans différents domaines et étaient reliées à d'autres disciplines a permis aux étudiants de se rendre compte que leur apprentissage du français dépassait largement un travail dont le seul but est d'obtenir une bonne note à l'examen et qu'il leur permettait une véritable communication avec les autres ce qui les a motivés encore plus dans leur travail (*critère d'interdisciplinarité*).

Presque tous les étudiants ont trouvé que leur travail, voire le dossier en résultant, méritait d'être présenté à d'autres personnes que l'enseignant. Le fait que les activités accomplies sortaient du cadre scolaire (faire quelque chose pour montrer la performativité, pour obtenir une note) et conduisaient à la fabrication d'un « produit » similaire à celui qu'on trouve dans la vie réelle qui en plus peut être montré au public en dehors de la classe (mis sur un site Internet, partagé sur les réseaux sociaux, par ex.) a permis aux étudiants de percevoir les activités comme authentiques. La perception que les étudiants ont eu alors de la valeur des activités en a été d'autant plus forte. Par conséquent,  es activités proposées ont suscité plus de motivation chez les étudiants (*critère d'authenticité*).

La motivation des étudiants pour la réalisation du projet a été favorisée aussi par l'engagement cognitif que l'accomplissement des activités leur a demandé. Pour les réussir, les étudiants ont dû utiliser différentes stratégies pour pouvoir comprendre les textes et s'exprimer à l'écrit voire faire appel aux connaissances acquises, organiser les informations repérées, formuler des propositions, etc. Les étudiants ont dû faire la chose suivante : relire le texte plusieurs fois (la compréhension globale et détaillée), faire des hypothèses sur le sens des mots, utiliser le contexte pour comprendre les mots inconnus, mémoriser, faire un plan avant de rédiger leurs productions, rédiger, vérifier, corriger, etc. Comme le plus grand nombre d'activités consistait en rédaction de textes, plus ou moins longs, les étudiants étaient obligés de mobiliser leurs connaissances et savoir-faire non seulement linguistiques mais aussi discursifs (l'organisation et l'enchaînement logique des idées et des phrases, le développement thématique, la cohérence, la cohésion, le registre de langue approprié). Le fait que les étudiants ont été incités à s'engager sur le plan cognitif et de s'investir et non pas d'utiliser de manière mécanique leurs connaissances linguistiques dans des activités a influencé la perception qu'ils avaient de leurs compétences. Ils ont pris conscience qu'ils étaient en mesure d'accomplir les activités proposées en s'impliquant et en engageant leurs savoir et savoir-faire acquis ce qui les motive davantage (*critère d'engagement cognitif*). En même temps, les activités proposées ont représenté un défi pour les étudiants parce ils les ont accomplies grâce à leur effort et à leur persévérance et

non parce que les activités étaient faciles à faire. Le fait de pouvoir relever le défi que les activités représentaient les a rassurés à l'égard de leurs capacités et les a motivés pour leur apprentissage ultérieur (*critère de défi*).

## *5. Conclusion*

Vu l'importance de l'écrit dans l'apprentissage du FLE aussi bien que dans la vie quotidienne professionnelle et personnelle des apprenants, nous avons voulu inciter nos étudiants à lire et à écrire en français. Pour leur donner envie de lire, nous leur avons proposé un projet de lecture fondé sur le modèle de la dynamique motivationnelle de l'apprenant tel que conçu par Rolland Viau. Pour réussir notre projet, nous avons privilégié l'un des facteurs influençant la motivation de l'apprenant. C'était la conception des activités d'apprentissage qui devaient être signifiantes pour les étudiants, favoriser la perception qu'ils avaient de leur compétence et leur donner le sentiment de contrôler leur propre apprentissage.

Tous les étudiants étaient unanimes à juger les activités proposées motivantes et favorisant le goût de la lecture. Des différents aspects du projet réalisé, les étudiants ont apprécié le plus les suivants : (a) la diversité des textes dont les sujets les touchaient personnellement et correspondaient à leurs intérêts et la variété des activités proposées. Cela leur a donné la possibilité de faire leur propre choix de textes à lire et des activités à faire donc d'avoir un certain contrôle sur leur apprentissage et d'en être responsables ; (b) la liberté de lire et de comprendre les textes en fonction de leurs propres expériences, connaissances, impressions et non de reproduire les jugements établis des critiques ; (c) la possibilité de s'investir personnellement dans des activités, de donner leur opinion, d'exprimer leur créativité, leur imagination dans les activités de l'écriture créative (inventer et décrire des personnages, des situations, des intrigues) ; (d) la possibilité de faire le lien avec tout leur acquis (les compétences générales) et d'engager les compétences langagières différentes (la compréhension, l'expression) pour l'accomplissement des activités ; (e) le temps suffisant pour la réalisation des activités.

Les activités n'étant qu'un des facteurs relatifs au contexte de la classe influant sur la motivation des apprenant, il faut veiller à ne pas négliger les autres (la motivation de l'enseignant, le climat dans la classe, l'évaluation, les récompenses et les sanctions) pour créer un cadre propice à l'apprentissage du FLE. Notre article portait sur un projet précis qui a donné de bons résultats dans le domaine de la motivation des apprenants à lire en français. Nous espérons qu'il peut permettre aux enseignants d'élargir leurs connaissances relatives à ce sujet et leur donner des idées pour enrichir leurs pratiques de classe.

**Références bibliographiques**


Bandura 2003 : A. Bandura, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck.

Cornaire 1999 : C. Cornaire, *Le point sur la lecture*, Paris : CLE International.

Cornaire & Raymond 1999 : C. Cornaire, P. M. Raymond, *La production écrite*, Paris : CLE International.

Cyr 1998 : P. Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.

Defays 2017 : J.-M Defays, « De l'enseignement à l'apprentissage, le paradigme cognitif en didactique des langues ». <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/13055/1/Defays%20De%20l%27enseignement%20%C3%A0%20l%27apprentissage%20le%20paradigme%20cognitif%20en%20didactique%20des%20langues.pdf>.10/08/2017.

Gardner 1991 : R. C. Gardner, « Attitudes and motivation in second language learning », in A. G. Reynolds (ed.) *Bilingualism, multiculturalism and second language learning*, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum : 43-63.

Prince : P. Prince, « Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues », *Lidil* <http://journals.openedition.org/lidil/2925> ; DOI : 10.4000/lidil.2925. 09/09/2018

Raby 2008 : F. Raby, « Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs ». <https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article1874>. 15/06/2017.

Raby & Narcy-Combes 2008 : F. Raby & J-P. Narcy-Combes, « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? », *Lidil*, 40. <http://journals.openedition.org/lidil/2896>. 09/09/2019.

Vallerand & Thill 1993 : R. J. Vallerand, E. E. Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval : Éditions Études vivantes.

Viau 2008 : R. Viau, « Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit. » <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1995-v21-n1-rse2277/502009ar/>. 06/09/2018

Viau s. a. : R. Viau, « La motivation : condition essentielle de la réussite ». <https://xcrustyx.free.fr/.../17-%20La%20motivation-condition%20> 15/06/2017.

Viau 1998 : R. Viau, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck (2e édition).

Viau 1999 : R. Viau, *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

Viau 2000 : R. Viau, « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves ». <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>. 01/07/2017.

Viau & Bouchard s. a. : R. Viau, J. Bouchard, « Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire ». <https://patrickjjdaganaud.com/9-SUR%20DEMANDE/x-MCR/SYNTH%C8SE/MOD%C8LE%20MOTIVATIONNEL%20%C0%203%20VARIABLES-CJE25-1-viau.pdf>. 01/07/2017.

Viau & Jolly 2001 : R. Viau, J. Jolly, « Comprendre la motivation à réussir des étudians universitaires pour mieux agir ». <https://www.uquebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Viau.pdf>. 15/06/2017.

Viau 2004 : R. Viau, « La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire ». <https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf> 15/06/2017.

Viau 2009 : R. Viau, *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal : ERPI.

Viau s.a. : R. Viau, « La motivation dans l'apprentissage du français ». <https://patrickjjdaganaud.com/5-EHDAA/x-MOTIVATION/MOTIVATION%20ET%20APP.%20DU%20FRAN%C7AIS-.pdf>. 15/06/2017.

Весна Симовић

**Читање у настави француског језика : како мотивисати ученике ?**

Имајући у виду важност писаног кода не само у учењу француског језика већ и у свакодневном професионалном и приватном животу ученика, желели смо да подстакнемо наше студенте да читају и пишу на француском. Да бисмо их у томе мотивисали, осмислили смо читалачки пројекат заснован на моделу мотивационе динамике ученика Ролана Виоа (Rolland Viau). При разради пројекта, посебну пажњу посветили смо планирању и осмишљавању активности које се задају студентима јер је то сегмент мотивационе динамике на који наставник у процесу наставе може директно да делује, а који има велики утицај на мотивацију ученика за учење. Пројекат је имао за циљ да подстакне студенте на читање књижевних текстова, тачније савремене приче и новеле, али исто тако и да развије код њих комуникативну и интеркултуралну компетенцију будући да је реч о настави и учењу француског језика. У овом раду представљен је поменути читалачки пројекат спроведен у оквиру наставе француског као страног језика на Филозофском факултету у Нишу. У првом делу рада описан је Виоов теоријски модел мотивационе динамике на ком почива наш пројекат. Следи опис пројекта и његове реализације. У последњем делу рада изнети су резултати пројекта добијени евалуацијом студената – учесника. Евалуација је урађена на основу критеријума и услова које Вио наводи у свом теоријском моделу.

*Кључне речи:* настава и учење француског језика, разумевање текста, писана продукција, савремена прича, наставна пракса.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch16

# L'acquisition de la langue maternelle : une entreprise à la fois syntaxique et sémantique. Exemple du français et du croate

Claire Martinot
Sorbonne Université EA 4509 STIH*
Tomislava Bošnjak Botica
Institut de langue croate et de linguistique**

Cet article illustre de quelle façon l'acquisition de la langue maternelle a lieu au niveau sémantique et syntaxique de la langue. L'enfant gère cette double contrainte à travers différentes procédures de reformulation qu'il met en œuvre pour s'approprier sa langue maternelle. Deux de ces procédures, l'une davantage sémantique, l'autre davantage syntaxique, sont analysées dans le cadre de la restitution de la même histoire auprès d'enfants francophones et croatophones de 6, 8 et 10 ans. Au niveau sémantique, la procédure analytique est très comparable dans les deux langues tandis qu'au niveau syntaxique, la procédure synthétique présente des différences quantitatives entre le croate et le français.
*Mots clés :* acquisition de la langue maternelle, français, croate, procédures de reformulation, paraphrase par analyse lexicale, paraphrase par synthèse syntaxique.

## *1. Introduction*

L'étude[1] ci-dessous s'appuie sur une partie des résultats issus du programme de recherche « Reformulation et acquisition de la complexité linguistique – Perspective interlangue », publiés avec un titre éponyme (Martinot *et al.* 2018). Nous défendrons dans cet article le point de vue que toute langue, celle du locuteur expert comme celle de l'enfant non encore expert, est une entreprise à la fois syntaxique et sémantique. En effet, si une langue est un ensemble non fini d'énoncés

* martinot.claire@gmail.com

** tbosnjak@ihjj.hr

[1] Cette recherche est co-financée par la Fondation Croate de la Science (HRZZ) dans le cadre du projet *Multilevel approach to spoken discourse in language development* (UIP-2017-05-6603).

prédicatifs, qui véhiculent une information ou un sens, ce sens résulte du fait que la langue est régie par une grammaire spécifique, c'est-à-dire par un ensemble de contraintes sur le choix de certains mots par rapport à d'autres mots (Harris 1988, 2007). Les enfants apprennent à parler parce qu'ils veulent dire quelque chose et parce qu'ils font fonctionner les potentialités de l'outil linguistique qui est mis à leur disposition par leur environnement immédiat, en gérant à la fois la contrainte sémantique (message particulier à communiquer) et la contrainte syntaxique (obligation d'utiliser certains mots avec d'autres). Pour ce faire, ils manipulent, transforment les énoncés sources, qui leur sont fournis, en les simplifiant, dans un premier temps, puis en complexifiant, dans un second temps, les énoncés de leur « stock linguistique » (Bošnjak Botica *et al.* 2016) . Nous désignons l'ensemble de ces manipulations - transformations par le concept de *reformulation*. Ce mouvement spontané de construction du sens linguistique, la reformulation, se réalise à travers différentes procédures que les locuteurs mettent en œuvre. Nous allons illustrer ici le fonctionnement de deux de ces procédures, l'une s'appuyant sur le niveau sémantique de la langue, l'autre sur le niveau syntaxique, dans des restitutions d'histoire produites par des enfants francophones et croatophones de 6, 8 et 10 ans.

## *1.1 Postulats théoriques*

a. La langue parlée par les enfants fonctionne selon les mêmes lois linguistiques que la langue parlée par les adultes : les uns et les autres construisent des prédications, c'est-à-dire des énoncés de un à plusieurs mots qui véhiculent un sens.

b. Le mode d'appropriation de la langue, que les enfants mettent en œuvre très tôt, est nécessairement déterminé par la nature même des langues, c'est-à-dire d'ensembles de discours prédicatifs : s'approprier une langue, c'est apprendre à la faire fonctionner en tant que langue, en tant qu'objet spécifique constitué de prédications.

c. Pour s'approprier sa langue maternelle, l'enfant est obligé – il ne peut faire autrement - de transformer les énoncés qu'il entend pour produire à son tour des énoncés, le plus souvent différents, sur le plan du sens ou sur le plan de la forme.

d. Ces transformations correspondent au principe de reformulation que nous posons pour expliquer l'acquisition de la langue maternelle. Ce principe peut être résumé de la façon suivante : le locuteur reprend à l'énoncé source un aspect invariant et introduit un aspect inédit (Martinot 1994). En reformulant, le locuteur négocie entre deux aspirations contradictoires qui vont être toutes deux présentes, dans des proportions et sous des formes différentes, dans les énoncés reformulés : l'une de ces aspirations l'entraîne vers la production d'un message

identique au message source, l'autre l'entraine vers la production d'un message différent ; cette seconde aspiration est la plus forte dans l'immense majorité des cas, ce qui a pour corollaire que les reformulations par répétition stricte sont rarissimes, et peu utiles à la construction du sens, tandis que les reformulations qui modifient la forme et, dans une moindre mesure, le sens sont les plus fréquentes.

### *1.2 Protocole expérimental*

Pour pouvoir analyser les reformulations de nos jeunes locuteurs, et en particulier le mode de passage entre le texte source (voir annexes) et le texte qu'ils restituent, nous utilisons le protocole expérimental suivant.

Un adulte lit à chaque enfant l'histoire : *Tom et Julie / Tom i Julija*. L'enfant, prévenu du mode opératoire, et volontaire pour participer à l'expérimentation, raconte à son tour l'histoire, immédiatement à la suite de la lecture offerte ; la consigne donnée est la suivante : « tu racontes la même histoire avec tes mots à toi et en essayant de ne rien oublier ».

20 enfants par tranche d'âge de 6, 8 et 10 ans, soit 60 enfants francophones vivant dans la région parisienne et 60 enfants croatophones de Zagreb participent à l'expérimentation. Ils ont tous été enregistrés dans leurs écoles respectives, à l'écart de leur classe et de façon individuelle.

Pour l'analyse des procédures de reformulation, nous avons d'abord séquencé le texte en 14 séquences narratives, puis en prédications élémentaires, notées [P1], [P2]... ou, quand les prédications sont complexes [P1a], [P1b] ... En effet, l'analyse des procédures de reformulation ne peut se faire qu'au niveau de chaque prédication élémentaire. L'analyse doit repérer, parmi tous les changements opérés lors du passage de la prédication source à la prédication reformulée, la procédure dominante qui donne alors son nom à la reformulation de la prédication. Ainsi par exemple, la reformulation de l'énoncé source (ES), séq. 1 : *elle tenait par la main une petite fille*, en énoncé reformulé (ER, Edward, 6 ans) : *la maîtresse tena à la main une petite fillette,* est étiquettée REP (répétition) malgré la lexicalisation de *elle* en *la maîtresse*, malgré le changement de temps verbal, malgré le changement de préposition et malgré la variante *fille* > *fillette*. Ces changements sont considérés comme marginaux relativement à l'invariant lexical, syntaxique et sémantique.

## *2. Deux procédures de reformulation remarquables : présentation*

Parmi les neuf procédures de reformulation (voir ci-dessous) que nous avons inventoriées dans nos recherches (Martinot *et al.* 2018 : 11–25), nous dé-

crirons ici les procédures paraphrastiques par analyse lexicale (PAL) ainsi que les procédures paraphrastiques par synthèse syntaxique (PSS). Ces deux procédures correspondent à deux tendances inverses : en mettant en œuvre une PAL, l'enfant analyse, c'est-à-dire décompose au-moins un mot prédicatif de l'énoncé source, et à l'inverse, en mettant en œuvre une PSS, l'enfant synthétise, condense plusieurs informations en une. Les PAL sont beaucoup plus précoces que les PSS. La liste ci-dessous classe les procédures par ordre de difficulté croissante de mise en œuvre :

REP : Reformulation par répétition
CHG : Reformulation avec changement d'information
**PAL : (reformulation par) Paraphrase par analyse lexicale**
PAS : (reformulation par) Paraphrase par analyse syntaxique
PSI : (reformulation par) Paraphrase sémantique ou interprétative
PFT : (reformulation par) Paraphrase formelle par transformation
PFR : (reformulation par) Paraphrase formelle par restructuration
PSL : (reformulation par) Paraphrase par synthèse lexicale
**PSS : (reformulation par) Paraphrase par synthèse syntaxique**

2.1. Les paraphrases par analyse lexicale (désormais PAL) se situent essentiellement au niveau sémantique de l'énoncé dans la mesure où l'enfant décompose le sens du verbe (prédicatif) pour le reformuler par un verbe élémentaire, non décomposable. Les PAL permettent aux enfants de simplifier le lexique verbal des énoncés sources (*découvrir > voir*, *trouver)*. Ces paraphrases sont précoces et présentes dans toutes les langues. On devrait donc les trouver aussi bien en croate qu'en français, et dans les mêmes proportions à 6 ans et à 10 ans.

ES (séq. 6) – Tom découvrit un morceau de papier (voir annexes)
Héloïse (6 ans) : il voit un mot
Luka (6 ans) : vidio je papirić / (il) a vu (le) petit papier
Alexia (6 ans) : il a trouvé un papier

La décomposition du verbe source *découvrir / otkriti* en *voir / vidjeti* ou *trouver / naći*, faite par les enfants, signifie qu'ils expliquent (ou s'expliquent) ou plus simplement rendent compte du sens complexe du verbe source *découvrir* par l'un des verbes élémentaires descripteurs du sens de *découvrir*, soit *voir* soit *trouver.* Le linguiste, de son côté (Ibrahim, 2015), décrit le sens de l'énoncé source : *Tom découvrit un morceau de papier*, de la façon suivante :

Fr. *Tom fit la découverte d'un morceau de papier alors qu'il ne s'attendait pas à* (*voir + trouver*) *quelque chose* (dans la boîte)

Cr. *Tomu se dogodilo otkriće jednoga komada papira dok se nije nadao da će* (*vidjeti* + *naći*) *nešto* (u kutiji)
Glose fr. *La découverte est arrivée à Tom d'un morceau de papier alors qu'il ne s'attendait pas à* (*voir* + *trouver*) *quelque chose* (dans la boîte)

L'enfant se contente de remplacer le verbe source *découvrir* par *voir* ou *trouver*. Le linguiste explicite en plus l'effet de sens (surprise : *il ne s'attendait pas à* …) produit par *découvrir* dans le contexte de l'histoire et rend compte également de l'équivalence dérivationnelle entre *découvrir* et *faire une découverte* (cr. *se dogodilo otkriće* / *la découverte est arrivée*).

La décomposition matricielle fournie par Ibrahim (*ibid.*) sous le concept de *matrice analytique définitoire* (MAD) révèle que le locuteur expert comme l'apprenti locuteur explicitent le sens d'une prédication par la même procédure analytique. Pour Ibrahim (*ibid.*), l'analyse matricielle reconstruit un énoncé très analytique, c'est-à-dire parvenu au plus haut degré de dégrammaticalisation (avec un maximum de mots lexicaux élémentaires et un minimum de grammaire), destiné à rendre compte de tout ce qui a été, lors de l'énonciation effective, effacé ou réduit. L'auteur postule donc que chaque énoncé prédicatif effectif a un correspondant non attesté, susceptible de rendre compte de tous les effets de sens mais aussi de l'ensemble des relations grammaticalisées attestées dans l'énoncé effectivement produit. La reformulation analytique de l'enfant lui permet de produire les différents éléments sémantiques qui décrivent le sens d'un verbe complexe et s'apparentent à des MAD très lacunaires (Martinot 2017). Rappelons que l'acquisition de la langue maternelle consiste à savoir ce qui doit être dit ou effacé du fait de la grammaire de la langue (les déterminants explicites en français *versus* effacés en croate, par exemple).

2.2. Les paraphrases par synthèse syntaxique (désormais PSS) se situent essentiellement au niveau syntaxique du fonctionnement de la langue. Elles sont à la fois difficiles à mettre en œuvre et produisent des prédications complexes. En effet, il s'agit dans ce cas de fournir la même information de façon condensée, grammaticalisée, ce qui présuppose une grande maîtrise du lexique et de la syntaxe de la langue. On devrait les trouver tardivement (à partir de 8 ans) et dans des proportions différentes selon les langues, en effet, les langues ne synthétisent pas, ne grammaticalisent pas les prédications de la même façon (Ibrahim 2015).

ES (séq. 1) – [P1a] učiteljica je stigla u školsko dvorište [P1b] kasnije nego obično / [P1a] (la) maîtresse est arrivée dans (la) scolaire cour [P1b] plus tard que d'habitude
Matija K. (8 ans) : jednog jutra [P1b] učiteljica je kasnila [P1a] u školu / un matin [P1b] (la) maîtresse était en retard [P1a] à (l') école

De même que l'énoncé source est constitué de deux prédications, [P1a-P1b] dont la seconde est réduite : [P1a] (*la) maîtresse est arrivée dans (la) scolaire cour*, [P1b] *(la) maîtresse est arrivée plus tard que d'habitude*, ce qui produit une prédication complexe, la prédication reformulée par Matija est également une prédication complexe dont le second composant prédicatif est réduit : [P1b] (*la) maîtresse était en retard* [P1a] (*lorsqu'elle est arrivée*) *à l'école.* En-effet, le locatif *à l'école* ne peut pas être régi par *être* (l'information : *la maîtresse était à l'école* n'est pas véhiculée par : *(la) maîtresse était en retard à (l') école*), l'information véhiculée par le locatif correspond nécessairement à la prédication reconstruite : *lorsqu'elle est arrivée à l'école.* Cet enfant de 8 ans a changé le sens de [P1b] et a synthétisé la prédication [P1a] : *lorsqu'elle…école,* pour l'intégrer à [P1b], ce qui produit une prédication complexe [P1b-P1a].

## *3. Analyse des procédures de reformulation*

### *3.1 Analyse des PAL*

Dans la restitution de la séquence 4, les paraphrases par analyse lexicale sont les procédures de reformulation les plus fréquentes à 6, 8 et 10 ans par rapport aux autres procédures, aussi bien en croate qu'en français. Relativement aux autres procédures, elles sont un peu plus nombreuses chez les 10 ans français, et chez les 6 ans croates.

| | 6 ans | 8 ans | 10 ans |
|---|---|---|---|
| PAL (fr) | 24 (52%) | 26 (50%) | 17 (54%) |
| PAL (cr) | 13 (56%) | 19 (44%) | 22 (50%) |

Tableau des PAL produites à 6, 8 et 10 ans par les enfants francophones (fr) et croatophones (cr)

Séquence 4 (TS)

Fr. Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
Cr. Sutradan ujutro u školskome dvorištu Tom iščekivaše dolazak svoje nove susjedice. Čim ju je spazio, uputio se prema djevojčici i pružio joj kutiju koju je bio izradio za nju prethodne večeri.
Glose fr. (Le) lendemain matin dans (la) scolaire cour Tom guettait (l') arrivée de sa nouvelle voisinette. Dès qu'(il) l'a aperçue, (il) s'est dirigé vers (la) petite fille et a tendu lui (la) boîte qu'(il) avait fabriquée pour elle (le) précédent soir.

*Exemple* :
ES. Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine

*6 ans*

François : il l'attendait près de la porte de l'école
Daphné : il l'attendait guettement sa petite voisine
Krešo : čekao ju je na dvorištu / (il) l'attendait sur (la) cour

En prenant pour référence la MAD de la prédication complexe : *Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine* pour le français :

MAD : Tom était dans l'attitude du guetteur qui attend l'arrivée de quelqu'un qui est désigné par sa nouvelle petite voisine et qui regarde avec un regard fixe dans une direction précise

et la MAD de la prédication complexe : *Tom iščekivaše dolazak svoje nove susjedice* / *Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle voisinette* pour le croate :

MAD : Tom je bio u stavu onoga koji željno i nestrpljivo čeka dolazak nekoga koji je označen kao njegova nova mala susjeda.
Glose fr. Tom était dans l'attitude de quelqu'un qui attend avec désir et impatience l'arrivée de quelqu'un qui est désigné par sa nouvelle petite voisine.

on remarque que François et Krešo décomposent *guetter/ iščekivati* en *attendre / čekati* et produisent une paraphrase par analyse lexicale lacunaire (relativement à la MAD) tandis que Daphné ajoute un adverbe, qu'elle fabrique (**guettement*), mais qui correspond à la façon d'attendre, et que l'on retrouve dans la MAD sous une autre forme. On dira alors que la PAL produite par Daphné est complète, même si tous les éléments de la MAD ne sont pas présents.

Les trois enfants simplifient la prédication source complexe, qui comporte deux prédicats : *guetter* et *l'arrivée.*

*8 ans*

Lauriane : Le lendemain il attendait Julie dans la cour
Lana : i onda ju je čekao / et al.ors (il) l'attendait
Oto : čekao jako jako dugo (da se pojavi) / (il) attendait très très longtemps (qu'elle apparaisse)

Les mêmes procédures qu'à 6 ans sont attestées chez Lauriane et Lana (PAL lacunaires). En revanche, Oto produit non seulement une PAL complète en préci-

sant que l'attente est très longue, ce qui correspond au sentiment d'impatience de Tom pendant qu'il guette. Ce n'est plus la manière d'attendre qui est énoncée mais le temps de l'attente. On remarque que la double prédication de l'énoncé source (*guetter, l'arrivée*) est restituée mais sous une forme un peu moins complexe, la subordination étant considérée comme une forme de complexité (condensation) moindre que la nominalisation (Havu & Pierrard 2012 : 41).

*10 ans*

Océanie : (le lendemain matin il va à l'école) il voit fixement la petite fille
Ema : Tom je čekao na školskom dvorištu (da dođe Julija) / Tom attendait sur (la) scolaire cour (que vienne Julie)
Jure : strpljivo je čekao Juliju / (il) attendait patiemment Julie

A 10 ans, la proportion d'enfants qui produisent des PAL complètes, se rapprochant donc de la MAD de référence, augmente légèrement. Si l'enfant croate, Jure, précise l'état d'esprit de Tom tandis qu'il attend, et produit donc une PAL complète, Océanie se focalise sur le regard, c'est-à-dire sur la façon d'attendre : *il voit fixement la petite fille,* sa reformulation reste lacunaire puisqu'elle n'évoque pas du tout l'attente. On peut penser cependant que l'expression de la manière mobilise toute son attention et que dans un second temps, elle pourrait reformuler l'énoncé source en utilisant *attendre* et *regarder fixement* (plutôt que *voir* qui n'est pas approprié à l'adverbe). Ema (10 ans) procède comme Oto (8 ans) : le prédicat nominal *l'arrivée* est transformé en subordonnée complétive.

Ce qui est remarquable dans l'utilisation des PAL par les enfants est que, dès 6 ans, cette procédure est non seulement présente mais elle est majoritaire (dans la séquence 4) par rapport aux huit autres procédures de reformulation de la même séquence. On peut aussi constater que les proportions sont plus stables chez les francophones, et que le taux le plus élevé se trouve chez les croates de 6 ans ; par la suite la proportion de PAL baisse, éventuellement au profit de procédures plus spécifiques au croate comme nous le verrons ci-dessous avec les reformulations synthétiques.

## *3.2 Analyse des PSS*

Dans la restitution de la séquence 1, les PSS augmentent entre 6 et 10 ans dans les deux langues. De même, leur fréquence relative par rapport aux autres procédures augmente entre 6 et 10 ans. On remarque une grande différence entre le français et le croate : les PSS doublent en français entre 6 et 10 ans alors qu'elles sont multipliées par 6 en croate entre 6 et 10 ans. Ce résultat peut s'expliquer de deux façons : soit les PSS sont particulièrement difficiles à produire en

croate et par conséquent ce n'est qu'à partir de 8 ans qu'elles deviennent relativement nombreuses, soit elles correspondent à une caractéristique grammaticale du croate, perçue et produite plus tardivement.

| | 6 ans | 8 ans | 10 ans |
|---|---|---|---|
| PSS (fr) | 4 (7%) | 6 (10%) | 8 (14%) |
| PSS (cr) | 1 (3%) | 6 (11%) | 9 (19%) |

Tableau des PSS produites à 6, 8 et 10 ans par les enfants francophones (fr) et croatophones (cr)

Séquence 1 (TS)

Fr. Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
Cr. Tog je jutra učiteljica stigla u školsko dvorište kasnije nego obično. Za ruku je držala djevojčicu koju još nitko nikad nije vidio
Glose fr. Ce matin (la) maîtresse est arrivée dans (la) scolaire cour plus tard que d'habitude. Par (la) main (elle) tenait (une) petite fille que encore personne jamais n'a vue.

*Exemple* :
ES. [P2a] Elle tenait par la main une petite fille [P2b] que personne n'avait encore jamais vue.

*6 ans*

Chloé : (la maîtresse elle arrive plus en retard que d'habitude) avec une nouvelle petite fille
Fran : (došla učiteljica) sa novom curicom Julijom / (est arrivée (la) maîtresse) avec (une) nouvelle fillette Julie
Les deux enfants reformulent [P2a] et [P2b] mais [P2b] perd sa valeur prédicative lors de la reformulation. Par ailleurs, la reformulation de la relative [P2b] par un adjectif (non prédicatif) simplifie la syntaxe par rapport à la prédication complexe source [P2a-P2b].

[P2a] source garde sa valeur prédicative sous la forme prépositionnelle *avec ... fille* (même cas en croate) que proposent les enfants. En effet, le groupe prépositionnel correspond à la réduction de : *elle était avec une nouvelle pe-*

*tite fille.* La réduction de [P2a] à un groupe prépositionnel permet d'intégrer ce groupe dans la prédication précédente, notée entre parenthèses, voir ci-dessus Chloé & Fran. Cette dernière prédication devient donc complexe. La réduction correspond à un mouvement de synthétisation qui agit sur la syntaxe (intégration d'une prédication réduite à une prédication complète) sans modifier le lexique.

*8 ans*

Amandine : (…) (elle arrive) avec une petite fille dans la main
Tin : (učiteljica je došla) sa jednom djevojčicom u ruci / ((la) maîtresse est venue) avec une petite fille dans (la) main

Ces deux enfants de 8 ans procèdent comme les enfants de 6 ans, ci-dessus, à la différence près qu'ils reformulent *par la main* en *dans la main* (en français, il aurait fallu dire *à la main*). En français comme en croate, *dans la main* correspond à une seconde réduction : (*elle était avec une petite fille) qu'elle avait dans/à la main.*

Les deux enfants produisent donc chacun deux PSS, ce qui complexifie d'autant leur énoncé reformulé.

*10 ans*

Léo : (Il était une fois euh à l'école une maîtresse qui arrivait plus tard) à la main une petite fille
Jure : (učiteljica je išla u školu) s jednom djevojčicom / ((la) maîtresse est allée à l'école) avec une petite fille

Jure procède comme les enfants de 6 ans. La reformulation de Léo ressemble à celle des enfants de 8 ans. Il efface *avec,* ce qui confirme que l'énoncé synthétisé de Léo correspond à la reconstruction : (*... une maîtresse qui arrivait plus tard) elle avait à la main une petite fille*. On peut considérer que la reformulation de [P2a : *elle tenait ...*] effectuée par Léo est davantage synthétisée que celle des enfants de 8 ans.

## *4. Conclusion*

Ce bref aperçu de la façon avec laquelle on peut analyser les énoncés enfantins pour en montrer l'évolution révèle que la description de ce qui change entre un énoncé source et un énoncé reformulé permet non seulement de comparer des productions d'enfants d'âges différents mais aussi des productions d'enfants de langues maternelles différentes. On peut voir dans nos exemples que la procédure

par analyse lexicale est comparable d'une langue à l'autre tandis que la procédure par synthèse syntaxique augmente beaucoup plus chez les enfants croatophones que chez les enfants francophones. Ces résultats ne peuvent pas, à eux seuls, donner des tendances générales sur le fonctionnement du français ou du croate, ils montrent cependant qu'une analyse qualitative de toutes les procédures de reformulation sur un nombre très varié d'énoncés sources permettrait de comparer comment, dans chaque langue maternelle, les enfants se rapprochent progressivement de la grammaire spécifique de leur langue. Nos recherches tendent à répondre à ces questions (Martinot, Bošnjak Botica *et al.* 2018) en apportant une méthodologie nouvelle fondée sur une explication nouvelle des phénomènes d'acquisition.

Les procédures de reformulation semblent bien correspondre à un savoir-faire qui s'acquiert, tout en étant la condition de l'acquisition de la langue. Cette apparente contradiction s'explique par le fait que la manipulation de la langue source faite par les enfants pour s'en approprier les énoncés revient, on peut le penser, à décrire le fonctionnement de la langue par elle-même. L'enfant n'a en effet pas d'autre issue. Le linguiste harrissien est dans la même posture : il n'existe pas de métalangage extérieur à la langue pour en décrire son fonctionnement, en particulier aux niveaux lexical, syntaxique et sémantique.

## *Annexes*

Textes sources (séquences 1, 2, 3, 4, 6)
*Tom et Julie* (texte original en français)

Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.

Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! »

Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.

Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.

(…)

Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ». (…)

*Tom i Julija* (traduction croate)

Toga je jutra učiteljica stigla u školsko dvorište kasnije nego obično. Za ruku je držala djevojčicu koju još nitko nikad nije vidio.

Stigavši u razred, učiteljica je rekla : Djeco, predstavljam vam novu učenicu, zove se Julija. Tome, mjesto pokraj tebe je slobodno, Julija će biti tvoja susjeda, budi ljubazan prema njoj !

Tom bijaše lud od sreće pri pomisli da će možda steći novu prijateljicu. Navečer je kod kuće izradio Juliji malenu okruglu, crveno-zlatnu kutiju.

Sutradan ujutro u školskome dvorištu Tom iščekivaše dolazak svoje nove susjedice. Čim ju je spazio, uputio se prema djevojčici i pružio joj kutiju koju je bio izradio za nju prethodne večeri.

(…)

Jednoga dana Julija prošapta Tomu : «Otvori kutiju !» Tom podiže poklopac i otkri komad papira na kojem je Julija bila napisala : «Čekam te večeras u 8 sati ispod velikoga stabla na ulazu u šumu». (…)

**Références bibliographiques**

Bošnjak Botica *et al.* 2016 : T. Bošnjak Botica ; J. Kuvač Kraljević ; K. Vujnović Malivuk, « Complexité linguistique chez les enfants croatophones de 6 et 10 ans dans le cadre de la théorie de Z.S. Harris », in C. Martinot *et al.* (dir.), *Perspectives harrissiennes*, Paris : CRL, 188–202.

Harris 1988, 2007 : Z.S. Harris, *Language and Information*, New York : Columbia University Press (traduction française, 2007, *La langue et l'information*, Paris : CRL)

Havu & Pierrard 2012 : E. Havu et M. Pierrard, « Prédication seconde et subordination : à propos du degré de complexité de la connexion de prédications », in U. Paprocka Piotrowska *et al.* (dir.), *La complexité en langue et son acquisition*, Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 37–51.

Ibrahim 2015 : Ibrahim, A. H., *L'analyse matricielle définitoire : un modèle pour la description et la comparaison des langues*, Paris: CRL.

Martinot 1994 : C. Martinot, « La reformulation dans des productions orales de définitions et explications (Enfants de maternelle) : Compte-rendu de la thèse », *Les Cahiers du Creslef* 37, Besançon : Université de Franche-Comté, 92–101.

Martinot 2017 : C. Martinot, « Pourquoi les locuteurs décomposent pour définir ?» in C. Martinot et D. Ghoul (dir.), *Universalité et grammaire : paradoxe insoluble ou solution matricielle*, Paris : CRL, 52–60.

Martinot *et al.* 2018 : C. Martinot ; T. Bošnjak Botica ; S. Gerolimich ; U. Paprocka-Piotrowska, *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique – Perspective interlangue*, Londres : ISTE éditions.

Kler Martino i Tomislava Bošnjak Botica

**Usvajanje materinskoga jezika: sintaktičko-semantički razvoj na primjeru francuskoga i hrvatskoga**

Članak ilustrira na koji se način usvajanje materinskoga jezika istodobno provodi na semantičkoj i sintaktičkoj razini jezika. Dijete prevladava to dvostruko opterećenje pomoću različitih postupaka reformulacije kojima se koristi da bi usvojilo materinski jezik. U prepričavanju iste priče u djece govornika hrvatskoga jezika i djece govornika francuskoga jezika u dobi od 6, 8 i 10 godina izdvojena su i analizirana dva reformulacijska postupka, jedan više semantički, drugi više sintaktički. Na semantičkoj razini *analitički postupak* vrlo je usporedljiv u dvama jezicima, dok na sintaktičkoj razini *sintetički postupak* pokazuje kvanitativnu razliku između hrvatskoga i francuskoga.

*Ključne riječi:* usvajanje materinskoga jezika, francuski, hrvatski, postupci reformulacije, parafraza leksičkom analizom, parafraza sintaktičkom sintezom

# Interactions disciplinaires dans les Études littéraires

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch17

# Discours anthropologique et littérature

Philippe Daros
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3*

L'action de la littérature peut être définie comme une réflexion sur la question de l'identité du sujet historique dans sa représentation fictionnelle sous la figure du personnage, de ses actions, de son rapport à l'espace, au temps, de ses pratiques symboliques dans des termes similaires à l'approche anthropologique contemporaine de l'identité conçue en termes d'identification et de relation. C'est cette conception anthropologique du fait littéraire qui sera examinée dans une perspective de critique littéraire.
*Mots-clés :* littérature, anthropologie, sciences humaines, critique littéraire, sujet, identité.

## Généalogie d'une « Querelle de propriété »

L'expression est de Ramon Fernandez et il la formule, en 1935, pour qualifier les rapports entre sciences humaines, sociales et littérature. Vingt ans plus tard, Claude Lévi-Strauss publie *Tristes Tropiques* et ce « roman ethnologique » connaît un retentissement considérable dans la presse, dans la critique littéraire. Raymond Aron, dans *Libération*, en date du 16 novembre loue l'ouvrage mais s'interroge pour savoir à quel genre il appartient. Toujours est-il que tous les intellectuels de l'époque de Claude Roy à Georges Bataille, de Pierre Nora à Maurice Blanchot, rendent compte de cet « événement littéraire ». Tous sauf un : Roland Barthes, alors pourtant au cœur des grands débats intellectuels sur la littérature depuis la parution du *Degré zéro de l'écriture* (1953), demeure totalement silencieux ; ne disant absolument rien de cet essai entre littérature et document ethnographique. Ce silence est extrêmement significatif d'une opposition née plus d'un siècle auparavant, d'une querelle de territoire entre discours « scientifique » ethnologique et fait littéraire. D'entrée de jeu, en effet, nous le verrons, les rapports entre cette science humaine et la littérature ont témoigné simultanément, de la part des écrivains, d'une forte fascination, mais aussi de méfiance, voire d'un rejet.

* philippe.daros@univ-paris3.fr

Je fais volontiers, avec Vincent Debaene à qui je dois toutes les informations qui précèdent extraites de son ouvrage *L'adieu au voyage. L'ethnologie française entre science et littérature* (Debaene 2010), l'hypothèse que Barthes a dû détester ce livre à cause de son écriture « bourgeoise », rhétorique, marquée par un régime anthropomorphique de l'image, ce régime que dénoncera, pour des motifs poétiques, idéologiques, anthropologiques, Alain Robbe-Grillet quelques années plus tard dans son essai polémique *Pour un nouveau roman* (Robbe-Grillet 1963). Chacun le sait aujourd'hui, l'époque était alors à la déconstruction du grand roman « aristotélicien » du XIX^e^ siècle pour d'évidentes raisons, théoriques (rôle décisif du formalisme russe), idéologiques (l'héritage critique de « l'ère du soupçon ») et peut-être de façon encore plus fondamentalement historique que ne l'explicite Nathalie Sarraute : comme conséquence d'un refoulement de l'histoire récente, de l'histoire de la Catastrophe et de sa conséquence la plus marquante, la plus irréversible, celle d'une remise en cause de l'anthropogenèse de l'humanisme héritée des Lumières, de la tension kantienne vers les Lumières. Cette déconstruction, ce devenir métaphorique des valeurs de l'Occident, a eu pour conséquence un refus du roman centré sur la psychologie comportementale, autour d'une saisie « interne » de la part d'un auteur clairvoyant, de l'identité fictionnelle au profit de cette « mythologie de l'écriture » qui perdurera tout au long des années 70, en France tout au moins. C'est donc en suivant l'affirmation péremptoire, marque d'une époque aujourd'hui partiellement révolue, d'une certaine « mort de l'homme » que Barthes fait silence sur l'humanisme, pour lui, à la fois déphasé et politiquement réactionnaire, dont porte preuve *Tristes Tropiques*.

Mais ce n'est là que la phase historique la plus récente de déconstruction de l'humanisme que j'évoque et, donc, d'occultation de la question, anthropologique entre toutes, celles du sujet et de ses relations au monde historique.

Depuis bien longtemps, les rapports entre discours « scientifique » et fait littéraire ont été un enjeu essentiel, dans une définition réflexive de ce fait littéraire. Si l'on en parle de façon très générale, il est évident que la littérature, l'art dans son ensemble ont toujours été liés à une saisie descriptive de la question du sujet, et de ses représentations. Dans une finalité claire : rendre compte des conduites humaines par rapport au B/bien, au vrai (ou au « vraisemblable »), à la morale, à l'éthique etc. D'un point de vue poétique, le roman mais aussi le théâtre vont, conformément d'ailleurs à un certain idéal des Lumières exalter l'individu, le personnage romanesque dans sa singularité, dans son aptitude à s'affirmer comme « je » dans son agir et les répercussions de cette action par rapport aux autres, à la société, d'où, bien entendu, la nature en quelque manière « héroïque » de ce personnage, dont Lotman disait qu'il apparaît dans la fiction romanesque comme celui qui « troue » un champ sémantique. Et c'est là la raison – qu'analyse longuement Marielle Macé dans son ouvrage récent *Styles. Critique de nos formes de vie* (Macé 2016) –, de l'apparition, au XIX^e^ siècle, de la notion

de « style », de la saisie narrative des comportements dont l'œuvre de Baudelaire sera un paradigme avec sa figure du « dandy », de la volonté de différence. Car, dit Marielle Macé en préambule de sa réflexion : « … la question du style […] engage l'inlassable conquête de valeur rejouée en toute forme. Le « style » en cela ne s'oppose ni au banal, ni au commun, mais à l'indifférence. C'est d'ailleurs la leçon de la littérature, dans son immanence : toute singularité compte, car elle peut être l'amorce d'un possible de la vie. » (Macé 2016 : 19–20).

Cette exaltation de la singularité du personnage dans son « milieu » explique, bien entendu, l'intérêt porté à « la psychologie » par la littérature de ce XIXe siècle, une littérature qui voit dans la peinture de l'homme « tout entier » sa fonction cardinale et sa spécificité, fonction au demeurant affirmée à l'époque, par Hugo : « Vous savez que je ne dédaigne aucun détail et que pour moi, tout ce qui touche à l'homme révèle l'homme. J'examine l'habit comme j'étudie l'édifice. Le costume est le premier vêtement de l'homme, la maison est le second. » (Hugo 1842 : 198, cité par Marielle Macé, 2016 : 168). D'où, bien entendu encore, le rôle qui sera conféré par les Naturalistes au « milieu », aux déterminismes génétiques, etc. La littérature est là pour rendre compte de ces singularités comportementales mais plus encore, dans cette tradition naturaliste, pour les rendre, dans l'affirmation de la toute puissance herméneutique de « l'auteur », lisibles, dicibles et ce, dans un but peu ou prou lié à une morale, ou contre une morale dominante.

Mais c'est à partir du développement intense des sciences positives, au XIXe que naît donc une « querelle de propriété », en forme de conflit où la littérature se sent dépossédée de son objet, de ce que Bataille, commentant, un siècle plus tard, *Tristes Tropiques* avait qualifié du propre de la littérature : une recherche « qui "engage l'homme tout entier", […] « "la dimension de l'homme", tout ce qui "rend sensible un élément souverain, que ne subordonne aucun calcul" » (Bataille 1956 ; cité par Vincent Debaene, 2010). C'est, au demeurant, autour de cette expression « sans calcul », c'est-à-dire sans limitation logique, sans réduction scientiste à un savoir explicatif, au « calcul » que se nouera le conflit entre anthropologie, entre les sciences humaines en général, et la littérature.

## Épistémologie d'un grand partage

Il importe en effet de rappeler qu'une grande ligne de partage se met en place depuis le début du XIXe siècle, entre les sciences « positives » et la littérature au sujet de leur fonctions respectives : rendre compte de la question du « Qui ? »[1], de la « dimension de l'homme ».

[1] C'est là un constat que retrouve Gisèle Sapiro (2011), lorsqu'elle évoque l'apparition de « discours d'expertises » : « … les écrivains se trouvent, dès le milieu du XIXe siècle, en concurrence avec les nouveaux groupes professionnels qui interviennent au nom de leur expertise – c'est le cas notamment des nouvelles sciences sociales : statisticiens, démographes, économistes, sociologues. Ne détenant aucun savoir positif, ils se trouvent fragilisés dans leur position sociale à un moment

L'ouvrage, déjà évoqué, de Vincent Debaene y insiste dans le chapitre « La littérature, les lettres et les sciences de l'homme » où il examine, méthodiquement, de Gustave Lanson à Georges Bataille, de Ramon Fernandez à André Breton, le sentiment de dépossession progressive de ces hommes de lettres chassés par ces sciences « positives », alors en plein essor, du territoire historique qui était celui de leurs prédécesseurs : l'étude de l'homme dans sa relation au monde. En réaction à ce constat, on peut avancer une réelle lucidité de la part de Lanson quant à la fonction, à venir, de la littérature, de l'art en général : celui de la présentation du personnage comme *singularité quelconque*. C'est dans un article intitulé « La littérature et la science », publié en 1895, qu'il prend acte de la dépossession de la littérature, par les sciences humaines, la sociologie, l'ethnologie, pour traiter de façon analytique la question du sujet, du « Qui ? ». Il tente alors de proposer un territoire spécifique, résiduel en quelque manière pour celle-ci, en la caractérisant par son objet spécifique : les « faits de conscience », « les passions, les sentiments, les instincts », ainsi que par son mode de transmission où la notion de vérité de type objectif n'est pas requise[2].

C'est la perspective épistémologique dégagée par Foucault qui fait apparaître cette ligne de partage, une ligne de front bientôt, entre ce que Gisèle Sapiro appelle « les discours d'expertise » et ce que Deleuze appelle un « délire » : la littérature. En en faisant la question même de la modernité ; notre question, aujourd'hui encore. Foucault (1966) constate en effet...

> … le seuil de notre modernité n'est pas situé au moment où on a voulu appliquer à l'étude de l'homme des méthodes objectives, mais bien le jour où s'est constitué un doublet empirico-transcendantal qu'on a appelé l'homme. […] Comte et Marx sont bien témoins de ce fait que l'eschatologie (comme vérité à venir du discours sur l'homme) et le positivisme (comme vérité du discours définie à partir de celle de l'objet) sont archéologiquement indissociables : un discours qui se veut à la fois empirique et critique ; l'homme y apparaît comme une vérité à la fois réduite et promise. (Foucault 1966 : 330-331)

Et cette conception, décisive, conquérante des sciences humaines, et des philosophies de l'histoire – conquérante car ce n'est que plus tard que se manifestera une auto-réflexivité critique sur l'objectivité de ces savoirs –, va écarter la littérature, l'art en général de leurs traditionnelles (depuis Aristote !) responsabi-

où les valeurs scientifiques s'affirment contre celles de la culture littéraire. Sous ce rapport, on peut voir dans les procès intentés aux écrivains naturalistes le signe de l'échec que rencontre Zola dans sa tentative de faire de la littérature un domaine d'expertise sociale à part entière. » (Sapiro 2011 : 691).

[2] On trouvera une intéressante réflexion à ce sujet dans l'ouvrage de Jean Clair, sur l'évolution de l'art depuis le XIXe siècle où il insiste sur « l'ab-normalité », sur « la fabrique du monstre dans l'art moderne » : Jean Clair, *Hubris. La fabrique du monstre dans l'art moderne*, Paris : Gallimard, coll. « Connaissance de l'inconscient », 2012.

lités communes, peindre l'homme ou le passage, peindre la « nature humaine », « représenter » le sujet dans toutes ses figures par rapport à l'objet, au « milieu », à la société. Alors le littéraire s'emparera de la marge, des lieux-limites où ce savoir devient inopérant, en inventant des personnages comme figures d'exception, comme « hors-la-loi », mettant ainsi en question cette « vérité » réductrice de l'homme donnée comme objectivable[3].

Les conséquences me paraissent importantes pour penser synthétiquement les orientations des pratiques esthétiques depuis maintenant plus de deux siècles. Je voudrai faire l'hypothèse suivante : l'art (la littérature en particulier) n'aura eu de cesse l'exploration de ce lieu conflictuel entre unicité de l'expérience et possibilités (largement problématiques) d'insertion de cette singularité dans une collectivité. En dernière instance, les sciences humaines tentent de définir la norme, la règle et les systèmes. Certes, et Foucault y insiste, la psychanalyse et l'anthropologie peuvent apparaître comme des « contre-sciences » car elles problématisent les impensés qui président à ces cadres comportementaux en les historicisant et en les relativisant, faisant par là même la preuve de la finitude de l'homme, mais il n'en demeure pas moins qu'elles tentent, elles aussi, de rendre compte « scientifiquement » des comportements par une objectivation de l'inconscient (psychanalyse), par l'objectivation de tous les systèmes symboliques qui déterminent le rapport entre le sujet et le groupe auquel il s'identifie culturellement, fût-ce dans un phénomène paradoxal de rejet (anthropologie culturelle). On peut avancer alors que les pratiques esthétiques auront été le lieu de contestation de cette normativisation, de cette réglementation, de cette systématisation des expressions du Désir, de la Mort et de la Loi. Et elles l'auront fait en s'adossant de manière explicite ou implicite mais toujours conflictuelle, à la psychanalyse ainsi qu'à l'anthropologie. Des Surréalistes à Victor Segalen mais encore de Samuel Beckett, Michel Leiris, Desnos à Alain Robbe-Grillet et bien d'autres, la littérature s'inscrit, en creux, dans une volonté d'exploration des limites du champ des positivités que pointent réflexivement

[3] Foucault l'avait formulé clairement dans une perspective épistémologique : les positivités empiriques attestent l'acquisition d'un savoir analytique sur le langage, sur l'économie, sur la psychologie et fondent certes alors une connaissance « objective » de l'homme, mais une connaissance bornée par les présupposés de la représentation elle-même. Ces savoirs analytiques s'annexent cette représentation « bornée » et, dans le même temps, comme par réaction peut-être, les arts, la littérature tentent de s'affranchir de ces mêmes bornes. L'enjeu de cet essor des sciences humaines est précisé par Michel Foucault : il s'agit de donner à lire, à comprendre le « vécu » de l'homme. Mais l'analyse de ce « vécu » est elle-même prise dans le filet de ces positivités : qu'elle s'inscrive dans des pensées de type positiviste ou eschatologique (au premier rang desquelles le marxisme), qu'elle soit déterminée par des réflexions inspirées de la phénoménologie et donc de la connaissance originaire, spontanée de la nature qui s'esquisse avec le corps ; dans l'un et l'autre cas, ce vécu est inséré dans l'histoire d'une culture, dans une continuité évolutive ou dans une téléologie de l'histoire.

ces deux contre-sciences[4] mais sans la volonté de réduction par le « calcul », par le savoir « objectif »[5].

Probablement peut-on dater l'apparition du mot même de *littérature* de l'âge où se manifesta cette conscience adversative, différenciatrice, par rapport aux prétentions objectivantes des autres savoirs. Tout ceci justifie et radicalise la constatation de Proust lorsqu'il affirme, dans *Contre Sainte-Beuve* : « Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère ». Cette langue est étrangère à la communauté des discours sociaux, étrangère à la Loi (ou plutôt dit l'étrangeté inconnaissable de la Loi), étrangère à l'Histoire ou plutôt traite de ceux qui sont sans histoire, dont la parole est muette, rejetés qu'ils sont de l'Histoire des vainqueurs[6].

[4] C'est exactement l'analyse développée par l'avocat général Jean Boucheron lors du procès intenté, en 1958, à l'éditeur de l'*Histoire de Juliette* : Jean-Jacques Pauvert. Dans ses conclusions, comme le rappelle Gisèle Sapiro, celui-ci affirme que l'écrivain... « comme romancier il a le droit de traiter sous la forme du roman même des aberrations de l'homme, parce qu'il a le droit d'apporter sa contribution à la connaissance de l'homme, de révéler l'homme à lui-même. La sexualité n'est plus réservée à des ouvrages de pathologie ou à des études de morale. Liberté du thème et liberté du sujet, liberté de la forme d'expression, voilà ce que revendique le romancier et le poète. » (cité par Gisèle Sapiro, 2011 : 698).

[5] Il serait idéologiquement incohérent de ne pas remarquer, ici, que si cette opposition a pu advenir c'est que la société occidentale et son système de valeurs, ont évolué vers un *ethos* démocratique pour rendre possible l'expression de ces discours sur les limites, les marges qui ébranleront progressivement la centralité humaniste de son fondement. (Tout un discours serait à tenir sur la capacité, apparemment illimitée, d'intégration de la contradiction de la part du capitalisme « démocratique ».)

[6] Rétrospectivement, il me semble possible d'avancer que, tout au long du XIX^e^ siècle, de Baudelaire à Poe, d'Hoffmann à Dostoïevski, non sans contrepartie « solaire » (ou réaliste, ou naturaliste), « fleurit » ce que ce fidèle entre tous de Hegel, Jürgen Habermas, appela une « littérature noire ». Et cette littérature noire, cette apparition du Mal comme catégorie esthétique a, me semble-t-il encore comme élément de caractérisation, l'emploi d'une langue dans la langue : une langue du Mal. Elle incarne d'abord le Mal parce que, d'elle, sourd un refus obstiné d'une finalité univoque, d'une téléologie historique. Hegel avait donc raison, de son point de vue, de détester le Romantisme en l'excluant de la sphère de l'« Esprit », comme expression du « négatif », en le plaçant dans la catégorie du Mal. Et s'il en est ainsi c'est que cette littérature se détourne du « vrai », du « solide », du « réel » et surtout du général puisque le personnage romantique est uniquement préoccupé de lui-même (voir Hegel (1979), chap. 3, « Dissolution de l'art classique » ; cf la critique de Schlegel). Le Romantisme exacerbe en effet ce que Hegel déteste : la singularité comme figure de l'imprévisible (du point de vue de l'Histoire), de l'imprédictible (du point de vue de la question — anthropologique — du « Qui »). Encore convient-il de s'entendre sur le mot de « Mal » ! Et pour ce faire, je suis au plus près la réflexion de Karl Heinz Bohrer dans son ouvrage *Le présent absolu* (Bohrer 2000) parce que cet ouvrage me paraît remarquable, parce que, surtout, il développe ce lien entre Mal et dissolution, contrainte ou choisie, d'un imaginaire du temps « orienté » et orienté, dans l'ontologie naturaliste occidentale, selon l'idée du progrès, sous toutes ses formes. Il suffit en effet de faire se mouvoir la roue herméneutique d'un tour supplémentaire pour avancer le lien entre l'illisibilité du comportement humain, le devenir énigme de la question du « Qui ? » et dénégation du temps historique comme téléologie. À partir du XIX^e^ siècle et comme le note justement, je crois, Böhrer, « le mal » est avant tout ici un attribut de l'intemporalité, c'est-à-dire de l'élimination des conditions spatio-temporelles de notre faculté de jugement normale, qui détermine aussi les critères moraux.

Une conscience adversative : elle apparaît donc avec le Romantisme, tout particulièrement allemand. Le Romantisme va installer, durablement, une conception de l'esthétique où le concept de réalité échappe au rationalisme hégélien pour caractériser, précisément, « ce qui résiste au sujet » (Hans Blumenberg). Cette littérature prône encore l'informe, l'inachevé, le devenir, la métamorphose, au lieu de l'être. L'« inconscient esthétique » fait apparaître en effet un univers de présences inquiétantes, d'allusions à tout ce qui échappe : « des mécanismes sombres, des déterminations sans figure, tout un paysage d'ombre que directement ou indirectement on a appelé l'inconscient » (Foucault 1966 : 337).

Une esthétique littéraire du Mal se définit comme un mode de présentation fictionnel de comportements énigmatiques, suggérant une imagination incontrôlée, échappant à la formalisation précisément et en cela irréductible à la raison solaire comme Réponse (non sans rapports étroits avec ce sublime que Burke définissait selon les trois termes de « terreur », d'« obscurité » et d'« infini »). Walter Benjamin, il y a bien longtemps, avait clairement pointé cette évolution de la littérature, romanesque dans son propos, comme la mise en scène de figures de l'exception, de la marginalité, dans l'article (Benjamin 1930) qu'il consacrait, sous le titre « La crise du roman » à Döblin et à son ouvrage *Berlin Alexanderplatz* en opposant la choralité épique du conte à l'expression romanesque de l'être seul, de celui à qui, pour paraphraser une notation de Michaux, « il reste peu de temps pour aller au bout de lui-même » :

> Le romancier, quant à lui, s'est isolé du peuple et de ses faits et gestes. Le lieu de naissance du roman est l'individu dans sa solitude, qui ne dispose plus d'expression exemplaire de ses intérêts les plus vitaux et qui, n'étant conseillé par personne, est lui-même incapable de conseiller qui que ce soit. Écrire un roman c'est pousser l'incommensurable dans la représentation de l'existence humaine à son extrême. (Benjamin 1930 : 189)

« S'isoler du peuple et de ses faits et gestes » et ce sera la perte du sens du geste, allégorisée par Kafka ; « pousser l'incommensurable dans la représentation de l'existence humaine » et ce sera une littérature de la perte de la relation, de la dissolution de la conscience comme intériorité et de la volonté individuelle comme conditions d'une exposition lisible du conflit et, donc, comme possibilité d'inscription de l'agir dans le temps historique (très exactement, répétons-le, ce que Blumenberg qualifie de conception contemporaine de la « réalité » objective et subjective : « ce qui résiste au sujet »).

Cette « perte du sens du geste » est peut-être l'indicateur le plus manifeste du conflit entre sciences exactes, sciences humaines et littérature. Dans un essai intitulé « Notes sur le geste » Giorgio Agamben (2002) en faisait le constat significatif. Alors qu'avec le développement de la technique photographique, les

scientifiques à la fin du XIXe siècle, analysent les gestes en les décomposant (Muybridge, à l'Université de Pennsylvanie photographie « L'homme qui marche »), objectivant en cela le petit opuscule de Balzac formulant de façon plus facétieuse que scientifique sa *Théorie de la démarche*, il note que, au moment même où apparaît l'image-mouvement du cinématographe, « … la bourgeoisie qui était encore quelques dizaines d'années auparavant, solidement assurée de la possession de ses symboles, succombe à l'intériorité et se livre à la psychologie » (Agamben 2002 : 63) comme conséquence réflexive de la perte, anthropologique, idéologique, politique du sens de ses gestes. Quant à l'anthropologie, il est évident que sa recherche porte, constamment, sur l'explicitation du sens des gestes, des comportements symboliques, des rites, des règles déterminant les échanges, etc. Kafka apparaît alors bien comme le révélateur génial de la fonction même de la littérature : une problématisation énigmatique du sens du geste. Cette épistémologie des rapports entre sciences positives et littérature et tout particulièrement le rapport complexe, tendu, fasciné avec l'anthropologie car cette science humaine étudie, précisément, l'homme dans la double dynamique d'identification et de relation qui détermine sa vie en société aura donc fait la preuve d'une « querelle de territoires » qui rend sans doute compte, *a posteriori*, de cette tendance forte du littéraire, jusqu'à la fin du XXe siècle, à se déporter vers la présentation de sujets/personnages comme expressions des marges, comme « singularités quelconques »... La littérature « moderne » depuis Sade et jusqu'à Bataille, Deleuze[7] et bien d'autres, aura tenté de donner à percevoir tout ce qui, chez le sujet échappe à une réduction rationalisante, sans restes, creusant par là un espace adversatif, mettant en évidence les limites mêmes de la représentation comme achèvement[8].

Sans doute, et parce que ce sujet mériterait une réflexion autonome qu'il n'est guère possible de conduire ici, faudrait-il relire toute la littérature « expérimentale » de l'immédiat après Seconde Guerre mondiale en France, celle du Nouveau Roman et, d'ailleurs les thèses de la « Nouvelle critique » qui lui ont été associées, en termes anthropologiques, orientations de lectures à quoi l'époque ne se prêtait guère, dominée par une affirmation, trop vite devenue formule : celle de « la mort de l'homme ». Certes, Bruce Morrissette dès 1963 concentrait, à rebours des grilles de lectures alors dominantes, ses réflexions (mais de façon vraiment

[7] « La littérature est délire, et à ce titre joue son destin entre deux pôles du délire. Le délire est une maladie, la maladie par excellence, chaque fois qu'il érige une race prétendument pure et dominante. Mais il est la mesure de la santé quand il invoque cette race bâtarde opprimée qui ne cesse de s'agiter sous les dominations, de résister à tout ce qui l'écrase et l'emprisonne et de se dessiner en creux dans la littérature comme processus. » (Deleuze 1993 : 15)

[8] Il serait ici possible de proposer un raisonnement pas aussi digressif que son éloignement pourrait le donner à croire, celui de la sur-représentation comme expression des totalitarismes. De fait, la représentation aura toujours, historiquement été l'expression d'une littérature « majeure » et, à ce titre, liée aux idéologies dominantes : tous les fascismes du XXe siècle ont valorisé sans partages cette représentation.

très « psychologique ») sur la signification anthropologique des romans d'Alain Robbe-Grillet (Morrissette 1963), signification qu'évoquait au demeurant, mais ici encore de manière vraiment très superficielle Roland Barthes dans sa préface[9] ; certes les liens entre déconstruction de la fiction traditionnelle et déterminismes anthropologiques étaient évoqués par ce même Robbe-Grillet toujours dans son essai *Pour un Nouveau Roman*, mais on peut rapidement dire quels rapports entre discours anthropologiques et littérature auront été, non absents, bien au contraire, mais occultés surtout par le champ critique, pendant toute la seconde moitié du XX^e^ siècle. Il serait souhaitable, voire nécessaire, de relire, aujourd'hui les œuvres de Butor, de Simon, de Duras et de bien d'autres en mettant en évidence ce dialogue silencieux, occulte entre perspectives anthropologique et poétiques.

Mais qu'en est-il depuis le début de ce millénaire (ou un peu avant) des rapports entre littérature et anthropologie ? Je m'inspirerai, pour tenter de répondre, de quatre auteurs, apparemment très dissemblables, de deux philosophes, Giorgio Agamben et Gilbert Simondon, d'une sociologue de formation littéraire, Marielle Macé déjà citée et, enfin, d'un critique littéraire, Dominique Rabaté.

C'est dans son bref essai récent, intitulé *Désirs de disparaître. Une traversée du roman français contemporain* (Rabaté 2015) que ce dernier se demande comment la littérature française actuelle hérite, de façon critique, des « débats théoriques » des années 60/70 sur le statut de la fiction notamment romanesque et de la conception idéaliste d'un Absolu littéraire et du « langage à l'infini ».

> La période actuelle me semble marquer une inflexion différente. J'y vois une réouverture de l'univers fictionnel, où le jeu reprend ses droits, où la machine romanesque se remet à fonctionner, en faisant précisément du motif de la disparition son moteur dramatique. (Rabaté 2015 : 40)

Rabaté repère, en effet, nombre de romans incluant comme thème principal celui de la disparition du personnage. Il ajoute, à la suite de Pierre Zaoui et en faisant de celui-ci un héritier de Blanchot que ce motif thématique de la disparition s'accompagne en général, chez le narrateur, d'une volonté de « discrétion ». Il cite Pierre Zaoui : « Peindre, écrire, peut-être filmer, ce serait toujours chercher à disparaître » (Zaoui 2013 : 124). Selon trois acceptions : disparition de l'auteur, de l'œuvre au profit de l'exercice ou de la tentative incessante, disparition de l'art lui-même.

Je retiens de cette première référence : le retour de la fiction, le thème de la disparition (ou de l'évanouissement) du personnage, la « discrétion » de l'instance narrative[10].

[9] Dans la préface, Barthes note : « … provoquer le sens pour l'arrêter, ce n'est rien d'autre que de prolonger une expérience moderne qui a son origine dans l'activité surréaliste et qui engage l'être même de la littérature, c'est-à-dire en définitive la fonction anthropologique qu'elle détient au sein de la société historique tout entière. » (Morrissette 1963 : 11).

[10] Quelques titres significatifs à cet égard : Tanguy Viel, *La disparition de Jim Sullivan*, Sylvie

De l'ouvrage de Marielle Macé, déjà cité, je souhaite faire mienne l'idée que les arts contemporains (cinéma, littérature, bandes dessinées etc.) rendent compte avec insistance d'une forme documentaire, d'une volonté de « documentation des formes de vie ». Cet essai tente de caractériser la vie comme forme, comme formes pour définir ce que pourrait être une « stylistique de l'existence », mais de la manière la moins prescriptive qui soit (contrairement à l'exigence d'évaluation que ne peut délaisser totalement la sociologie, fût-elle marquée par le principe du doute systématique, de l'incertitude...[11]). Une forme de vie doit, constamment, s'éprouver, se remettre en cause, en exiger une ou des autres, se pluraliser donc, en contestant l'exigence idéologique de la société d'une forme de vie surdéterminée par notre rôle, de notre place, de notre fonction dans la société où nous vivons[12].

Et il me semble en effet que nombre de fictions contemporaines, profondément anthropologiques en cela, s'efforcent de décrire les formes de vie, de vies contraintes, de « vies nues », de vies « pauvres en mondes » comme nos formes d'existence les plus fréquentes aujourd'hui. Loin de se situer dans la continuité fictionnelle des grands romans du XIX^e^ siècle ces fictions traitent de la vie quotidienne la plus quelconque, développent des intrigues minimales, sans recours à quelque événement dramatique, tragique ou, moins encore, héroïque comme moteur diégétique. Elles documentent les formes de vie communes, elles décrivent nos « lieux-communs », ceux dont la formulation rythme nos rapports à autrui, voire à nous-mêmes.

C'est là faire un constat que Giorgio Agamben – largement cité d'ailleurs par Marielle Macé – effectuait mais à propos de la vision du monde franciscaine lorsqu'il rappelait le dualisme fondamental de toute forme de vie humaine. C'est en effet dans *L'usage des corps, Homo sacer, IV, 2*, dans le chapitre « Pour une ontologie du style » que se trouve formulée cette opposition :

Germain, *Hors champ* mais aussi cette disparition du personnage est fréquente dans les romans de Modiano, Ndiaye, Quignard ou Garcin...

[11] J'avoue apprécier tout particulièrement dans les réflexions de Marielle Macé, l'attestation constante de son cheminement réflexif avec la pensée des autres, et dans le cas présent avec celle de Luc Boltanski, auquel elle rend un hommage appuyé, précisément à cause de sa volonté de laisser dans l'analyse sociologique la place au doute, à l'incertitude, contrairement à la pensée « judiciaire » de Bourdieu :

« J'admire de ce point de vue le parcours irrésolu, mécontent, et pourtant constamment convaincu de Boltanski dans ces questions, en l'occurrence le fait qu'il semble n'en avoir jamais fini avec ce tourment, et la façon dont, de livre en livre, se re-débat pour lui l'écart, qui est donc aussi un lien, entre description et jugement. Je retiens de sa démarche, tantôt allant vers, tantôt s'éloignant de la critique, la place concrète faite à l'incertitude. » (Macé 2016 : 290)

[12] L'expression de « vie nue » est employée par Agamben pour qualifier la situation limite de l'« Homo sacer » : « Il est important de ne pas confondre la vie nue avec la vie naturelle. Par sa division et sa capture dans le dispositif de l'exception, la vie prend la forme de la vie nue, c'est-à-dire d'une vie qui a été scindée et séparée de sa forme. » (Agamben 2015 : 359).

> Les théologiens distinguent entre la vie que nous vivons (*vita quam vivimus*), c'est-à-dire l'ensemble des faits et des événements qui constituent notre biographie, et la vie par laquelle nous vivons (*vita qua vivimus*), ce qui rend la vie vivable et lui donne un sens et une forme... […] dans toute existence, ces deux vies se présentent divisées et, toutefois, on peut dire que toute existence est la tentative, souvent manquée et néanmoins sans cesse réitérée, pour réaliser leur coïncidence. En effet, seule une vie où cette scission disparaît est une vie heureuse. (Agamben 2015 : 359)

Et il fait de cette opposition un thème essentiel du roman depuis Henry James, le « laboratoire » même de la question des formes de vie : « … le lieu où la recherche de la coïncidence entre les deux vies a trouvé son laboratoire le plus sophistiqué est le roman moderne » (Agamben 2015 : 313).

D'Annie Ernaux à François Bon, de Modiano à Sebald, du dernier Calvino (*Palomar*) à Bergounioux nombre de fictions de ce début du XX^e^ siècle documentent ces vies que nous vivons comme des vies souvent privées de choix, privées de « ce qui rend vivable la vie ». Le personnage qui disparaît ne fait, dans ce geste d'autosuppression, d'auto-exclusion que vérifier la radicalité de l'opposition entre « la-vie-que-l'on-vit » et « la vie-par-laquelle-on-vit » en supprimant la première au profit, dans le meilleur des cas, de la seconde.

Et ce faisant, cette littérature s'avère constituer un geste profondément politique en dénonçant l'imposition d'une vie nue, en mettant en évidence la façon dont nos vies se débattent pour essayer de se constituer comme valeur. Cette volonté de faire comparaître les formes de vie me semble aussi une tendance significative de la fiction aujourd'hui.

## Anthropologie du fait littéraire : conclusion

Georges Simondon enfin. Pour rendre compte de cette tendance de la fiction dans laquelle la perspective anthropologique me paraît essentielle, il faut sans doute en passer par une référence à la société civile, aujourd'hui, ou, du moins au rapport entre individualisation et collectivité. C'est à Georges Simondon – tel en tout cas qu'il est commenté par Paolo Virno –, que je dois cette approche du mode de constitution de l'individualité, de la singularité (Virno 2002). Loin de s'opposer à l'individualité, la « multitude », les manifestations collectives de la société civile (qui sont sans doute une marque de notre temps) contribuent à son façonnement. Simondon définit le sujet individuel comme un champ de tensions entre un pré-individuel (le *general intellect* et les rapports de productions dominants, la langue, les perceptions sensibles spontanées) et les traits spécifiques d'une individuation faisant la singularité de chacun.

> Si le « je » individué cohabite avec le fond biologique de l'espèce (la perception sensorielle, etc.), avec les caractères publics ou inter-psychiques de la langue maternelle, avec la coopération productive et le *general intellect*, il faut ajouter cependant, que cette cohabitation n'est pas toujours pacifique et qu'elle engendre même toutes sortes de crises. Le sujet est un champ de bataille. Il n'est pas rare que les aspects pré-individuels semblent mettre en question l'individuation : cette dernière se révèle être un résultat précaire, toujours réversible. (Virno 2002 : 84-85)

Le sujet, champ de bataille. Peut-être le rapport entre littérature et anthropologie, depuis le XIX^e^ siècle, se trouve-t-il alors défini. Mais tandis que la littérature des siècles passés mettait en fiction une opposition fondée sur la singularité sans partages du « héros » (ou de l'héroïne) qui entre en conflit avec la société à cause même de son exception qualitative, de René de Chateaubriand jusqu'à Des Esseintes de Huysmans en passant par Emma Bovary ou Raskolnikov, chacun de ces personnages ayant un ancêtre commun, en terme de singularité adversative, dans l'inénarrable Don Quichotte de la Manche bien sûr, la littérature depuis une trentaine d'années maintenant traite de cette « bataille » avec des singularités quelconques, des personnages du commun qui se définissent, précisément, par rapport à la « multitude », à la société civile à laquelle ils appartiennent dans leur quotidienneté la plus répétitive.

**Références bibliographiques**


Agamben 2002 : G. Agamben, « Notes sur le geste », trad. de l'italien par Daniel Loayza, in *Moyens sans fins : notes sur la politique*, Paris : Éditions Payot & Rivages, coll. « Rivages poche. Petite bibliothèque », 59-71.

Agamben 2015 : G. Agamben, *L'usage des corps, Homo sacer, IV, 2*, traduit de l'italien par J. Gayraud, Paris : Éditions du Seuil, coll. « L'ordre philosophique ».

Bataille 1956 : G. Bataille, « Un livre humain, un grand livre », *Critique* n° 105, 99-112.

Benjamin 2000 [1930] : W. Benjamin, « La crise du roman. À propos de *Berlin Alexanderplatz* de Döblin », in W. Benjamin, *Œuvres II*, trad. de l'allemand par M. de Gandillac, R. Rochlitz et P. Rusch, Paris : Gallimard, coll. « Folio. Essais », 189-197. Première publication : *Die Gesellschaft* n° 7, 1930.

Bohrer 2000 : K. H. Bohrer, *Le présent absolu : du temps et du mal comme catégories esthétiques*, trad. de l'allemand par O. Mannoni, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Debaene 2010 : V. Debaene, *L'adieu au voyage. L'ethnologie française entre science et littérature,* Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines ».

Deleuze 1993 : G. Deleuze, *Critique et clinique*, Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Paradoxe ».

Foucault 1966 : M. Foucault, *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines,* Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines ».

Hegel 1979 : G. W. F. Hegel, *Esthétique II*, trad. de l'allemand par S. Jankélévitch, Paris : Flammarion, coll. « Champs. Champ philosophique ».
Hugo 1842 : V. Hugo, *Le Rhin II*, Paris : Henzel.
Macé 2016 : M. Macé, *Styles*. *Critique de nos formes de vie*, Paris : Gallimard, coll. « NRF essais ».
Morrissette 1963 : B. Morrissette, *Les romans de Robbe-Grillet*, préface de Roland Barthes, Paris : Éditions de Minuit, coll. « Arguments ».
Rabaté 2015 : D. Rabaté, *Désirs de disparaître. Une traversée du roman français contemporain*, Université du Québec à Rimouski : Tangence éditeur, coll. « Confluences ».
Robbe-Grillet 1963 : A. Robbe-Grillet, *Pour un nouveau roman*, Paris : Éditions de Minuit. On se reportera à l'article « Nature, humanisme, tragédie », 45-69.
Sapiro 2011 : G. Sapiro, *La responsabilité de l'écrivain. Littérature, droit et morale en France (XIX^e^-XXI^e^ siècle),* Paris : Éditions du Seuil.
Virno 2002 : P. Virno, *Grammaire de la multitude. Pour une analyse des formes de vie contemporaines,* trad. de l'italien par Véronique Dassas, Nîmes : Éditions de l'éclat, Montréal : Conjonctures.
Zaoui 2013 : P. Zaoui, *La discrétion ou l'art de disparaître*, Paris : Autrement, coll. « Les grands mots ».

Филип Дарос

**Антрополошки дискурс и књижевност**

Деловање књижевности можемо да дефинишемо као промишљање питања идентитета историјског субјекта, што у фикцији бива представљено у виду лика, његовог деловања, његовог односа према месту, времену, његових симболичких поступака, а то би одговарало начину на који савремена антропологија приступа идентитету, посматрајући га кроз идентификацију и релацију. Такво антрополошко схватање књижевног испитаћемо из перспективе књижевне критике.

*Кључне речи:* књижевност, антропологија, друштвене науке, књижевна критика, субјекат, идентитет.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch18

# Poésie et science

Jelena Novaković*
Faculté de Philologie, Université de Belgrade

L'auteure examine la veine scientifique dans la poésie des xx^e^ et xxi^e^ siècles, en partant de la théorie de la « poésie scientifique », élaboré par René Ghil, qui met en relief le caractère double de la parole poétique, à la fois « phonétique et idéographique ». Cette théorie est acceptée par les poètes qui trouvent dans la science un modèle esthétique à opposer à l'implication romantique du Moi dans un texte poétique, pour exprimer une vision personnelle et originale du monde moderne, marqué par l'essor de la science (Verhaeren, Brioussov, S. Miličić, Queneau, Ponge, M. Todorović, Luminet, Thériault, etc.).
*Mots-clés :* poésie, science, poésie scientifique, symbolisme, surréalisme, matérialisme, spiritualisme, égotisme.

## Poésie, illustration des concepts scientifiques

Les rapports entre la poésie et la science ont fait l'objet de réflexion dès l'Antiquité. Dans *Phèdre*, Platon écrit que « l'espace qui s'étend au-dessus du ciel n'a encore été chanté par aucun des poètes d'ici-bas, et ne sera jamais chanté dignement » (Cité par Luminet 2014 : 45) et, dans *Poétique* (I, 1447, a – b 17), Aristote affirme qu'il ne suffit pas d'exposer en mètre les sujets qui relèvent de la science pour être poète : « il n'y a rien de commun entre Homère et Empedocle sinon le mètre, si bien qu'il est légitime d'appeler l'un poète et l'autre naturaliste plutôt que poète[1] ».

En cherchant le beau, le discours poétique abonde en ornements et figures de rhétorique, tandis que le discours scientifique, orienté vers le vrai, est clair et méthodique. « Rien n'est plus déplacé que de parler de physique poétiquement, et de prodiguer les figures, les ornements, quand il ne faut que méthode, clarté et

* novakovicj@sbb.rs

[1] Il en est de même pour Hérodote : « On pourrait mettre l'œuvre d'Hérodote en vers, elle n'en serait pas moins l'histoire » (*Poétique*, IX, 1451 b 2-3). À la différence du discours historique qui ne rend compte que du particulier, le discours poétique, qui « représente » ou « imite » les exemples généraux de l'action humaine, peut avoir une portée générale et philosophique (*Poétique*, IX, 1451, b 5-11. Cité dans : Galland-Hallyn & Hallyn 2001: 181-182).

vérité », écrit Voltaire (Voltaire 1775 : 9). Au XIXe siècle Baudelaire rend compte de cette différence en parodiant l'*Art poétique* de Boileau : « Des savants, des docteurs les mystères terribles / D'ornements égayés ne sont point susceptibles » (Cité dans Loupâtre - Marchal 2014 : 6). Vers la fin du XXe et au début du XXIe siècles, Jean-Pierre Luminet constate que la poésie est à première vue la forme d'art la plus éloignée des objets de la science. De ce point de vue, le syntagme « poésie scientifique » apparaît comme un oxymore (Luminet 2014 : 45).

Pourtant, la poésie ne manque pas de se référer aux connaissances scientifiques et de les intégrer dans son domaine, si bien que les textes poétiques se présentent aussi comme des illustrations des concepts scientifiques et des paradigmes épistémiques en vigueur à une époque donnée. D'une part, dans certaines périodes de l'histoire littéraire, la science se prête plus facilement à la forme poétique. Dans l'Antiquité dont la science est « à demi poétique » (Bertrand 1897 : 261), Lucrèce unit à la science épicurienne la dimension visionnaire de la poésie, au XVIe siècle, la poésie est marquée par le platonisme de Ficin, uni à la tradition de Lucrèce et art et science expriment la même vision orphique de la nature (Lenoble 1969 : 304), tandis qu'au XVIIIe siècle, qui n'est pourtant pas un siècle de poésie, Jacques Delille et André Chénier, qui traitent de science, connaissent un grand succès, ce dernier étant considéré comme le plus grand poète de son temps.

D'autre part, à certaines époques la poésie et la science ont pris des chemins différents. Au XIXe siècle la science se constitue parfois en contradiction avec la poésie, marquée par les envolées romantiques et par le rejet d'une réalité insatisfaisante, si bien que, comme le remarque Louis Bertrand, « mettre en vers des formules ou des expériences de biologie » se présente comme « souverainement ridicule et anti-poétique » (cité dans Loupâtre - Marchal 2014 : 8). On considère que la poésie qui traite de la science s'éteint avec le romantisme, bien que la veine scientifique soit présente, par exemple, chez un Victor Hugo.

Pourtant, c'est justement vers la fin du XIXe siècle que certains prosateurs et poètes trouvent dans la science un modèle esthétique à opposer à l'implication romantique du Moi de l'auteur dans une œuvre littéraire, comme Gustave Flaubert qui écrit, dans sa lettre à Louise Colet du 6 avril 1853, que « la littérature prendra de plus en plus les allures de la science », ou Émile Zola, qui fonde sa théorie du roman sur les acquisitions de la physiologie et de la sociologie et qui dit que « la grande poésie de ce siècle, c'est la science » (Zola 1906 : 413). À ces deux écrivains, qui se rattachent à la tradition réaliste et naturaliste et qui ont surtout en vue la création romanesque, se joignent Rimbaud, qui plaide, après les parnassiens, dans sa lettre à Izambard du 13 mai 1871, pour une « poésie objective » en prêtant à cette expression un sens social et politique et en se considérant lui-même comme un travailleur qui lutte pour édifier une société nouvelle, et Stéphane Mallarmé qui partage l'aspiration flaubertienne à l'impersonnalité et qui tend à cesser d'être Stéphane que tout le monde connaît pour devenir impersonnel, c'est-à-dire

« une aptitude qu'a l'Univers spirituel à se voir et à se développer, à travers ce que fut moi », comme il l'écrit dans sa lettre à Henri Cazalis du 14 mai 1867.

## Le concept de « poésie scientifique »: René Ghil et ses descendants

Si on a en vue l'aspiration symboliste à l'impersonnalité, il n'est pas étonnant que ce soit justement au sein du mouvement symboliste qu'est né le concept de « poésie scientifique », mais seulement au moment où il est à son déclin. Ce concept est lancé par un de ses « dissidents », René Ghil, dans son article « De la poésie scientifique » (1909), où celle-ci est définie comme une poésie qui part des « données de la science, et pour la pensée directrice et pour la technique » et qui « représente toute une doctrine, à développement philosophique, sociologique, et d'éthique, et supporte une métaphysique » (Ghil 2008 : 124-125). Au début grand admirateur de Mallarmé qui a écrit un avant-propos pour son *Traité du verbe* (1886), Ghil rompt en 1888 avec son maître en rejetant résolument son idéalisme et en considérant que la poésie symboliste est « de par son essence toute émotive », « égotiste », incapable d'atteindre au sens universel qui est le véritable objectif de la création poétique : « Toute œuvre poétique n'a de valeur qu'autant qu'elle se prolonge en suggestion des lois qui ordonnent et unissent l'Être-total du monde » (Ghil 2008 : 146). Mais il garde des traces du symbolisme, si bien qu'on pourrait dire, surtout si on a en vue l'hétérogénéité de ce mouvement (cf. Novaković 2012 : 370-383), qu'au fond il enrichit la poétique symboliste d'une veine scientifique dont il trouve le point de départ chez Mallarmé lui-même, notamment dans la lettre où celui-ci lui rend hommage « de ne point produire au hasard », en appréciant surtout son « effort d'orchestration écrite » (Ghil 2008 : 125).

Dans ses réflexions sur la « poésie scientifique », Ghil se réfère aux travaux de Christian Gottlieb Kratzenstein et Hermann von Helmholtz, deux physiciens qui ont démontré que les voyelles doivent être considérées comme des timbres vocaux. « Le langage scientifiquement est musique : Helmholtz a, en effet, démontré que, aux timbres des instruments de musique et aux timbres de la voix, les voyelles sont les mêmes harmoniques : l'instrument de la voix humaine étant une anche à note variable complétée par un résonateur à résonance variable, que sont le palais, les lèvres, les dents, etc. », dit Ghil dans sa réponse à l'enquête de Jules Huret sur l'évolution littéraire (Huret 1891 : 112). Mais, ajoute-t-il, la musique ne fait que « décrire » et « suggérer » et ne peut pas « définir », tandis que le langage « décrit, suggère et définit nettement le sens », si bien qu'il est au-dessus de la musique (Huret 1891 : 112).

Les travaux de ces deux physiciens constituent pour Ghil le point de départ dans l'élaboration de ce qu'il appelle l'« instrumentation verbale », c'est-à-dire

d'un procédé de la poésie scientifique qui « donne à la parole poétique son sens complet et nécessaire en lui rapportant son primordial élément de phonalité » (Ghil 2008 : 149), qui est le « cri ». La mission du poète est de retrouver cette origine perdue du langage, ce qui n'est pas sans rappeler un des objectifs des surréalistes. La théorie de l' « instrumentation verbale », qui met en relief le caractère double de la parole poétique, a orienté beaucoup de poètes vers des recherches de musique verbale et a influencé les théoriciens postérieurs. L'instrument du poète est le « verbe-vidéogramme » qui exprime « totalement » la pensée et l'émotion, par sa valeur phonétique et idéographique, complétée par le « dessin graphique » et des « intensités colorées ». Cette théorie unit en quelque sorte ce qui est exprimé dans les « Correspondances » de Baudelaire, le « Sonnet des Voyelles » de Rimbaud, l'« Art poétique » de Verlaine et les réflexions de Mallarmé pour lequel « l'œuvre pure implique la disparition élocutoire du poète, qui cède l'initiative aux mots » (Mallarmé 2003 : 211), pour ouvrir la voie au vers libre pratiqué par Émile Verhaeren et théoriquement élaboré par Gustave Kahn.

Aux théories physiques qui se rapportent à la langue se joignent les théories évolutionnistes sur lesquelles repose, et dont elle part, la théorie de la poésie scientifique. Il ne s'agit pas de la théorie évolutionniste de Charles Darwin ou des déductions de Spenser et de Nietzsche, fondées sur la loi de la lutte pour la vie, vue comme le but de l'évolution vitale, et que Ghil rejette. Sa théorie est fondée sur « une loi d'amour procréateur » et une « tendance à l'harmonie » dont est pénétrée la Matière, elle a un aspect « altruiste » (voir Bobillot 2014 : 379-395). « Non-consciente d'elle-même », la Matière est en évolution constante vers la prise de conscience d'elle-même, produite par la science et mue à travers la sensation et la pensée par l'Amour, pris dans le sens « d'affinité chimique » (Ghil 2008 : 151).

Dans ses examens théoriques, Ghil se propose de résoudre l'antinomie du matérialisme et du spiritualisme, qu'il considère comme un avatar de l'antinomie du bien et du mal, de la lumière et de l'ombre. Son spiritualisme, qui demande de prendre plus de conscience du Tout, est rationnel et immanent à la matière même de l'Univers. Son objectif n'est pas de mettre en vers l'histoire naturelle[2], mais de parvenir à « une métaphysique scientifique » qui rejette le dualisme symboliste au profit d'une vision moniste du monde qui sera aussi celle du surréalisme et des autres mouvements de l'avant-garde, marqués par la tendance à effacer toutes les frontières et à abolir toutes les antinomies.

Le concept de « poésie scientifique » sera accepté et appliqué par certains chercheurs et historiens littéraires, comme Casimir-Alexandre Fusil, auteur du livre *La poésie scientifique de 1750 à nos jours, son élaboration, sa consti-*

[2] « Il me paraîtrait oiseux d'insister davantage sur une définition de la "Poésie scientifique". Nous n'en sommes plus aux heures où des ignares, ou des plaisantins de plus ou moins de probité, demandaient ingénument si nous mettions en vers l'histoire naturelle ! S'il s'en trouve encore, c'est au dam de leur intelligence. » (Ghil 2008 : 149).

*tution* (1917), ou Albert-Marie Schmidt qui examine *La poésie scientifique en France au seizième siècle* (1938)[3]. Suivent un nombre de chercheurs, dont Muriel Loupâtre, Hugues Marchal et Michel Pierssens, qui se sont engagés avec d'autres chercheurs, à partir de 2007, dans le projet « Euterpe : la poésie scientifique en France de 1792 à 1939 » pour mettre en lumière les œuvres de cette période dont la science contemporaine constitue le sujet principal. Le résultat de ce travail est l'ouvrage collectif électronique, *La Poésie scientifique, de la gloire au déclin*, mis en ligne en janvier 2014, auquel nous nous référons à plusieurs reprises dans cette communication.

L'idée d'une « poésie scientifique » qui se propose d'exprimer les rapports de l'homme et de l'univers « selon la science », a attiré certains poètes symbolistes que Ghil mentionne dans son texte et qui ont voulu dépasser « l'égotisme » pour « produire l'âme et l'œuvre complexes de l'homme-social » et pour s'approcher du sens universel. Ce sont, entre autres, le poète belge Émile Verhaeren, notamment celui des *Campagnes hallucinées* (1893), des *Villages illusoires* (1895) et des *Villes tentaculaires* (1895), qui cherche « les énergies nouvelles – des campagnes inquiètes, troublées intimement, et du monstrueux et intelligent mécanisme des usines, par les villes, au tragique et occulte trafic des Bourses du monde. – et, hors de l'égotisme, produire l'âme et l'œuvre complexes de l'homme social » (Ghil 2008 : 135-136) et qui est pour Ghil le représentant authentique de la « poésie scientifique » ; ensuite c'est le poète russe Valéri Brioussov qui proclame « que la poésie doit savoir et penser pour en dire nouvellement son émotion et son lyrisme, et à œuvrer ainsi selon son énergique personnalité » (Ghil 2008 : 159) ; aussi bien que Josip Sibe Miličić[4], auteur du manifeste du « cosmisme » et du recueil de poésie « cosmique » *Le Livre de la Joie* (1920), le poète serbe que Ghil mentionne dans *Les Dates et les œuvres* (1923) comme promoteur de la poésie cosmique. Miličić partageait avec Ghil la croyance dans « une grande poésie de l'amour universel cosmique » (Miličić 1920 : 192), en considérant que la tâche du poète est de rétablir les liens entre l'homme et l'univers.

Parmi les écrivains qui se réfèrent à René Ghil et à sa théorie de la « poésie scientifique », il convient de mentionner quelques autres poètes serbes, tels que le moderniste Stanislav Vinaver[5], avec son « poème cosmique » *Les Gardiens du*

[3] Schmidt définit la poésie scientifique comme une poésie qui cherche à « ordonner en une cosmologie les résultats épars de la philosophie naturelle » (Schmidt 1938 : 15). En prêtant à ce terme un sens philosophique, il l'emploie surtout pour les œuvres des poètes du XVI[e] siècle, telles que le *Microcosme* de Maurice Scève, l'*Uranie* de Jacques Peletier, les *Météores* de Jean-Antoine de Baïf, *La Semaine ou Création du monde* de Guillaume du Bartas, les *Hymnes* de Ronsard.

[4] Sibe Miličić et René Ghil ont entamé une correspondance après leur rencontre à Paris, lors de l'Exposition de peinture en 1919. Pour plus de détails sur cette correspondance, qui a duré jusqu'à la mort de Ghil en 1925, voir : Kreho 2016: 247-254.

[5] En 1922 Vinaver a publié un court article sur le rapport de Ghil à Sibe Miličić, dans la revue littéraire serbe *Misao* [La Pensée].

*monde* (1926), où il utilise des symboles anthropologiques et cosmiques, aussi bien que Miroljub Todorović, fondateur et théoricien du signalisme[6], mouvement artistique et littéraire de la nouvelle avant-garde, né dans la culture serbe dans les années 1960, pour se propager ensuite sur l'espace yougoslave. Dans *Le Manifeste de la science poétique* (1968), il vise à affranchir l'esprit de la pure subjectivité qui, selon son opinion, domine la poésie serbe, pour lui rendre possible d'établir la communication avec la structure de l'univers. Il plaide pour une poésie scientifique qui exprime l'état d'esprit dans la civilisation technologique et électronique contemporaine par des expérimentations avec le langage qui impliquent la « visualisation » du texte et par des références aux mathématiques et à différentes sciences naturelles (physique, astrophysique, chimie, biologie, biochimie). Dans ses réflexions théoriques, il mentionne trois sources du signalisme : Émile Verhaeren, glorificateur des hommes de science qui s'efforcent d'élargir le domaine de nos connaissances, René Ghil, qui s'est proposé de créer une poésie scientifique et les futuristes qui célébraient le progrès industriel et technologique. Pourtant, pense-t-il, ils ont tous échoué dans leurs tentatives n'étant pas capables de faire la synthèse de la langue poétique et de la langue scientifique. « Tandis que Verhaeren et les futuristes n'ont accepté que les signes extérieurs de la nouvelle civilisation technologique – avion, automobile, phonographe, lumière électrique, machines comme objets poétiques – René Ghil a trop élargi le cercle des sciences susceptibles de s'associer avec la poésie, en y introduisant la sociologie et l'histoire, si bien qu'il s'est perdu dans les labyrinthes de nombreuses disciplines scientifiques peu apparentées » (Todorović 1978 : 78). (Voir : Novaković 2016 : 73-88).

## Le surréalisme et ses « dissidents » face à la « poésie scientifique »

La théorie de Ghil n'a pas passé inaperçue par les surréalistes dont le mouvement est une grande entreprise sur le langage, notamment par André Breton et Louis Aragon, qui apprécient pourtant plutôt la musicalité de ses vers que ses réflexions théoriques. Aragon trouve en Ghil un représentant exemplaire de ce « chant à travers les siècles variable, mais toujours étrange » qu'il appelle *bel canto* et qui n'est autre que « la poésie, quand elle se met à chanter », ce qui la distingue « de cette poésie sans voix à laquelle on voudrait nous confiner » (Aragon 1947 : 87-91, cité dans : Bobillot : 2012). Dans l'entretien radiophonique avec André Parinaud (1952), Breton déclare qu'il « aimait » René Ghil, « le poète le plus décrié du symbolisme », de façon en quelque sorte « subversive » et « distante ». D'une part, il était impressionné par le « volume musical » avec lequel ses

[6] Le mot vient du latin « signum ».

poèmes « déferlaient sur une salle » et qui « dominait tous les autres » et surtout par sa persévérance dans la lutte pour un « art difficile et sacré ». D'autre part, à la fois « contrarié » et « attiré » par l'hermétisme de ses poèmes qui le plongeaient dans « une sorte de nuit verbale, ponctuée de rares étincelles », il rejetait sans réserve ses préoccupations « pseudo-scientifiques » (Breton 1969 : 14). Cette déclaration semble confirmée dans un autre entretien avec Parinaud, publié dans *Arts* (7 mars 1952) :

> Je ne vois pas pourquoi, de si tôt, la science et l'art cesseraient de se regarder en chiens de faïence. Du train où la civilisation est allée, dans une direction qu'après Rousseau et Fourier je tiens pour non nécessaire et même totalement aberrante, je ne vois pas comment pourraient converger les deux routes labyrinthiques de la science et de l'art (Breton 1969 : 293).

À première vue, il semble que le surréalisme, qui s'efforce de mettre en échec la pensée logique et les conventions sociales et morales et de réhabiliter l'irrationnel, est incompatible avec la science. « Je maudis la science, cette sœur jumelle du travail », écrit Aragon dans « Fragments d'une conférence » (Aragon 1925 : 24). Pourtant, l'objectif des surréalistes n'est pas esthétique, mais cognitif. Ils identifient la poésie à la vie même, considérée comme un « cryptogramme »[7] qui contient un message chiffré et qui demande un effort de déchiffrement. Aussi leurs procédés reposent-ils sur certaines bases scientifiques ou pseudo-scientifiques, telle que l'expérimentation à laquelle Aragon attribue une « valeur révolutionnaire » car elle rend possible au matérialisme dialectique de progresser dans la connaissance du monde tel qu'il est en réalité (Aragon 1931 : 8). Cette expérimentation se réfère à la psychanalyse, notamment à la méthode freudienne d'associations libres que Breton a eu l'occasion de connaître dès 1916, alors qu'il était mobilisé au centre de neurologie à Saint-Dizier[8], où il utilisait les acquisitions de cette nouvelle science, encore insuffisamment connue en France. Ce travail lui a découvert les possibilités de pénétrer les secrets des phénomènes psychiques, mais aussi de changer son rapport au monde par la simulation des aliénations mentales, par l'analyse des rêves ou en suivant la dictée de l'inconscient. Dans le *Manifeste du surréalisme* (1924), Breton « rend grâce » aux découvertes de Freud et, dans *Les Vases communicants* (1932), il commente *La Science*

[7] « Il se peut que la vie demande à être déchiffrée comme un cryptogramme. » (Breton 1964 : 133).

[8] Il est intéressant de mentionner ici la remarque spirituelle d'Henri Béhar, dans son texte introductif de la revue *Mélusine* nº 27 (2007 : 9), consacrée aux rapports entre le surréalisme et la science, concernant la rencontre possible, « surréaliste », de Breton et d'Aragon devant une table de dissection étant donné que tous les deux avait commencé les études de médecine et étaient affectés dans des centres médicaux. Béhar y fait allusion à la définition célèbre de la beauté par Lautréamont comme « la rencontre fortuite sur une table de dissection d'une machine à coudre et d'un parapluie », à laquelle les surréalistes se référaient souvent.

*des rêves*, parue en français en 1926. La théorie de l'écriture automatique, qui est un des fondements de la poétique surréaliste, se présente comme l'application directe de la méthode de Freud à des fins surréalistes, mais elle se réfère aussi aux sciences naturelles, comme le montrent *Les Champs magnétiques* qui font allusion aux découvertes scientifiques de l'époque, le livre qui devait primitivement s'intituler *Les Précipités*, ce qui renvoie aux expérimentations chimiques. L'objectif du texte automatique n'est pas esthétique, mais scientifique : il découvre « le fonctionnement réel de la pensée », fonctionnement inconscient, dirigé par le désir tout-puissant qui est repoussé par les conventions sociales et morales.[9] De ce point de vue, *Le Malaise dans la culture* (1930) de Freud[10], où le développement individuel de l'homme et le développement de la société sont représentés comme un processus du refoulement des instincts, qui provoque des frustrations et de névroses, apparaît comme une confirmation explicite de leurs idées (voir Novaković 2009 : 80-97).

Pourtant, une différence fondamentale sépare les surréalistes du fondateur de la psychanalyse. En trouvant dans l'éducation et dans l'organisation sociale des sources des affections nerveuses, Freud ne veut que rendre compte des nécessités auxquelles l'homme doit s'adapter, tandis que les surréalistes se proposent de supprimer les contraintes sociales et morales, en s'en prenant aux principes mêmes sur lesquels la société repose, donc de « transformer le monde ». Aussi pourrait-on dire que leurs références psychanalytiques, comme l'analyse des trouvailles que Breton a faites avec Giacometti dans *L'Amour fou*, ont une valeur plutôt poétique que scientifique. Il s'agit d'une « poésie de la psychanalyse » (Durozoi - Lecherbonnier : 1974, 197), où les références à la science ont la fonction d'ouvrir le champ de l'imaginaire[11]. En refusant d'accepter le concept de « poésie

[9] À propos de l'impact de la psychanalyse sur la création poétique, on peut mentionner aussi Armen Tarpinian, poète, psychothérapeute et essayiste français d'origine arménienne, qui attribue à la poésie une fonction thérapeutique. Comme la psychothérapie, la poésie est pour lui un moyen de délivrance par l'image et la métaphore est un médicament pour l'angoisse qui l'envahit souvent.

[10] *Le Malaise dans la culture* est un des principaux livres de référence du surréaliste serbe Vane Bor, qui élabore une théorie du désir dans ses textes « Introduction à la métaphysique de l'esprit » (1930) et « Le talent et la culture » (1934), aussi bien que dans sa réponse à l'enquête sur le désir, publiée en 1932 dans la revue *Le Surréalisme aujourd'hui et ici*, et dont la traduction française paraît dans *Mélusine* n° XXX (2010), consacrée aux surréalistes serbes. En constant que le refoulement du désir a rompu le rapport spontané de l'homme au monde extérieur, il remarque que cette constatation exige « une large interprétation scientifique » (p. 226).

[11] Un exemple: le titre du recueil de Breton *Clair de Terre*, trouvé dans un livre d'astronomie où cette expression indique l'éclairement des objets dans l'espace par la lumière solaire renvoyée par la Terre, pourrait être inspiré également par les vers du sonnet « Quand l'ombre menaça... » de Mallarmé dont Breton fut grand admirateur : « Oui, je sais qu'au lointain de cette nuit, laTerre / Jette d'un grand éclat l'insolite mystère, / Sous les siècles hideux qui l'obscurcissent moins. ». Mais ce titre se présente aussi comme le contraire de l'expression beaucoup plus fréquente « clair de Lune », ce qui transforme cette expression, selon l'interprétation du surréaliste serbe Dušan Matić, en « une métaphore lumineuse qui gagnait la rue, montait aux toits, illuminait en secret la Terre, noire de

scientifique », Breton soumet la psychanalyse, aussi bien que les sciences naturelles auxquelles il se réfère, à l'objectif surréaliste, la science à la poésie. C'est dans ce sens qu'on pourrait comprendre sa déclaration en quelque sorte prophétique qu'« un jour viendra où les sciences, à leur tour, seront abordées dans cet esprit poétique qui semble à première vue leur être si contraire » (Breton 1924 : 151)[12].

Le texte automatique est une forme d'écriture irrationnelle à opposer au rationalisme, que les surréalistes pratiquent aussi dans la création poétique consciente, en trouvant parfois dans des modèles mathématiques, telle que l'équation, une possibilité de libérer le langage de son écorce de conscience et du poids des conventions morales. C'est ainsi que le poème de Benjamin Péret « 26 points à préciser », dédié à André Masson et faisant partie du recueil *Le Grand Jeu* (1928), consiste en vingt-six vers libres (par analogie aux vingt-six lettres dans l'alphabet), composés de phrases et de formules algébriques et se présente comme une sorte de « texte-vidéogramme » où s'unissent le langage poétique et les éléments mathématiques. « Il ne s'agit pas tout à fait d'équations puisque l'égalité n'est jamais marquée mais toujours suggérée – ce qui est peut-être une manière pour le poète de ne pas imposer une définition, mais au contraire d'ouvrir tout un champ de possibles », constate Virginie Duzer dans son article « Le surréalisme en équations », pour conclure :

> Mettre le surréalisme en équation ce serait avant tout revenir sur la dimension esthétique des mathématiques [...]. La révolution surréaliste pourrait s'appuyer sur une certaine forme de poésie scientifique. Il s'agirait particulièrement d'une poésie du signe scientifique jouant sur la dimension cryptique du langage. Et cette poésie serait éminemment apte à libérer l'homme (Duzer 204 : 410).

Les expérimentations poétiques, qui jouent des procédures scientifiques en les détournant de manière mi-ludique mi-sérieuse, seront pratiquées par certains « dissidents » du surréalisme, comme Raymond Queneau et Francis Ponge, deux poètes qui, ayant rejeté l'écriture automatique, se réfèrent aux recherches oulipiennes, marquées par un raisonnement mathématique. Dans *Petite cosmogonie portative* (1950), Queneau décrit l'histoire du monde de ses origines à l'époque moderne, en faisant référence aux nouvelles connaissances scientifiques acquises dans la première moitié du xx$^{e}$ siècle, telles que la théorie de la relativité d'Einstein et la théorie de l'atome primitif de l'abbé Georges Lemaître qui a supposé qu'à l'origine de l'univers aurait pu être une explosion primordiale,

haine, s'élevait au ciel, et à peine quarante ans plus tard, devint pour quelques regards d'hommes, pour nous tous, ce qu'on appelle la «réalité», aussi vraie et aussi fantastique que celle de la lune » (Matic 1976 : 97), interprétation qui est tout à fait dans l'esprit de la poétique surréaliste.

[12] Cf. la déclaration de René Ghil en 1924: « Dans cinquante ans le poète sera celui qui commandera à des machines phonétiques. La poésie sera une science ou ne sera plus » (Ghil 2008 : 12.

appelée aujourd'hui big-bang. Dans « Le Chant du Styrène » (1959), destiné à accompagner un documentaire cinématographique d'Alain Resnais qui représente une visite des usines de polystyrène Péchiney, le jeu de mots du titre suggère la « polymérisation » (Baillaud 1993 : 25-63) du personnage mythique de la sirène[13], tandis que le recueil oulipien *Cent mille milliards de poèmes* (1961), qui offre au lecteur la possibilité de combiner des mots et des vers de façon à composer des poèmes en forme de sonnet régulier, se présente, comme nous le lisons dans la préface, comme « une machine à fabriquer des poèmes ». Francis Ponge publie en 1955, dans *La Nouvelle Revue Française*, le « Texte sur l'électricité », écrit sur commande de la Compagnie d'électricité et destiné à ses architectes, où il recommande à ses lecteurs de rassembler, comme dans un rêve, les connaissances scientifiques récentes, celles d'Einstein et de Poincaré, de Planck, de Bohr et de Heisenberg, pour contribuer à la création des « nouvelles Figures, qui nous permettront de nous confier à la Parole pour parcourir l'Espace courbe, l'Espace non-euclidien. » (Ponge 1955 : 15). Une de ces figures est l'électricité, « grande figure métaphysique » (Ponge 1955 : 20) qui apparaît comme une fée moderne, à la fois princesse, servante et prostitué : « L'électricité, certes, est une princesse, et qu'elle ait le teint du cuivre ne me déplaît pas. [...] Mais, pourtant, cette princesse est aussi une domestique. [...] En effet c'est une prostitué, mais que m'importe, puisque jamais elle ne perd rien de sa distinction, de son éloignement par principe. » (Ponge 1955 : 19-21). Comme dans le cas du « Chant du Styrène » de Queneau, l'objectif pratique cède la place à un effet poétique. Le « Texte sur l'électricité » pourrait être considéré comme un manifeste de la poésie scientifique moderne à partir duquel s'est formée, comme le remarque Jean-Pierre Luminet dans son article **«** Renaissance de la poésie scientifique (1950-2010) », une nouvelle Pléiade, « avec les étoiles littéraires tels que Raymond Queneau, Charles Dobzynski, Roger Caillois, André Verdet, Maurice Couquiaud ou Jacques Réda » (Luminet 2014 : 45). Et, ajouterions-nous, Jean-Pierre Luminet lui-même.

## La « poésie scientifique » aujourd'hui : Jean-Pierre Luminet

Astrophysicien et poète, Luminet est focalisé, dans sa poésie et dans ses réflexions théoriques, sur les thèmes relatifs à l'astronomie et à la cosmologie, en trouvant une anticipation de la cosmologie relativiste chez Mallarmé, notamment, dans sa lettre à Villiers de l'Isle Adam du 24 septembre 1867, où il écrit : « J'avais, à la faveur d'une grande sensibilité, compris la corrélation intime de

[13] « Le Chant du Styrène » fait aussi l'objet de recherche de Pierre Lazlo dans son article éponyme, publié dans l'ouvrage collectif mentionné *La Poésie scientifique, de la gloire au déclin*.

la Poésie avec l'Univers, et pour qu'elle fût pure, conçu le dessein de la sortir du Rêve et du Hasard et de la juxtaposer à la conception de l'Univers. » (Mallarmé 1998 : 724) (cité dans : Luminet 2014 : 49)[14].

Luminet distingue quatre périodes de la poésie scientifique qui correspondent aux quatre « révolutions scientifiques » : l'Antiquité gréco-latine de Lucrèce, Aratus ou Manilius, époque où le discours mythique sur l'univers est remplacé par le discours logique (avec Thalès, Démocrite, Pythagore, Platon, Aristote) ; le XVI^e^ siècle de la Pléiade, marqué par l'héliocentrisme de Copernic, Kepler et Galilée, qui ont contribué à « minimiser l'importance des affaires terrestres ou humaines » (Luminet 2014: 47); le XVIII^e^ siècle de Delille, influencé par les *Principia* (1687) de Newton qui a découvert la loi universelle de la gravitation et le début du XX^e^ siècle, marqué par la révolution relativiste et quantique (la théorie de la relativité et de l'espace-temps courbe d'Einstein, les modèles de big-bang de Georges Lemaître, la naissance de la mécanique quantique qui décrit l'infiniment petit). À ces découvertes correspondent certaines œuvres littéraires, comme « Les licous du temps et de l'espace » (1912) du futuriste Marinetti qui « reprend à sa manière les concepts relativistes d'élasticité des distances et des durées », les *Gravitations* (1925) de Supervielle, la *Grande Féerie* (1929) de Maurice Maeterlinck, les œuvres de Paul Valéry, *Le Dépouillement par l'espace* (1966) de Henri Michaux qui y décrit « comment l'espace du dedans renferme autant de gouffres et de lumières lointaines que l'espace galactique, et comment s'y perdre en dérives infinies » (Luminet 2014 : 50). Et, ajouterions-nous, une suite de recueils de poésie cosmique des poètes de l'avant-garde serbe, tels que, entre autres, *Le Livre de la Joie* (1920) de Sibe Miličić, *Les Gardiens du monde* (1926) de Stanislav Vinaver, *Rêverie galactique* (1939) de Marko Ristić, qui se réfère à la fois à l'idée de deux infinis de Pascal et à *La Volonté de puissance* de Nietzsche, *Planète* du signaliste Miroljub Todorović (1965). En remarquant que chaque révolution scientifique inspire une production poétique abondante, ce qui est le signe que, « même mathématisé et géométrisé », le ciel « n'en garde pas moins une part de son attrait poétique », Luminet envisage la possibilité d'une cinquième révolution, annoncée par « les tentatives actuelles de trouver une théorie unifiée de toute la physique, qui s'appellent théorie des cordes, modèles binaires ou gravitation quantique à boucles » (Luminet 2014 : 48-49).

Mais, traiter dans un poème un sujet qui relève de la science ne suffit pas pour qualifier ce poème de « scientifique ». À ce sujet, dans son article « Lire la poésie du XVII^e^ siècle : enjeux, obstacles et questionnements », Philippe Chométy attire l'attention sur les imprécisions terminologiques quand il s'agit de la

[14] « L'espace à soi pareil qu'il s'accroisse ou se nie /Roule dans cet ennui des feux vils pour témoins / Que s'est d'un astre en fête allumé le génie », lisons-nous dans les derniers vers du sonnet de Mallarmé « Quand l'ombre menaça... », que Luminet cite et analyse dans son examen de la poésie scientifique, en l'envisageant dans le contexte de la cosmologie relativiste. (Luminet 2014 : 49-50).

poésie dite scientifique : si on considère que l'expression « poésie scientifique » regroupe le plus souvent les poèmes qui ont pour objet de décrire et de célébrer la variété des phénomènes de la nature, on peut se demander en quoi cette poésie est à proprement parler scientifique étant donné qu'elle ne fait que « décrire » et « célébrer » (Chométy 2005 : 297). Mais, ajouterions-nous, on peut se demander aussi si elle est à proprement parler poétique car, tout en prenant thème dans les connaissances de l'époque donnée, comme la définit Ghil (Ghil 1923 : xi), elle devrait aussi satisfaire à l'exigence aristotélicienne d'avoir « une portée générale et philosophique » (*Poétique*, IX, 1451, b 5-11).

Conscient des apories qu'entraîne le concept même de « poésie scientifique », qui ressemble à un oxymore, Jean Luminet divise ce genre poétique en deux sous-genres. Le premier est la poésie didactique ou descriptive, qui décrit et glorifie la science dans des « envolées lyriques plaquées sur le jargon du savant » et qui n'exprime qu'un « émerveillement extérieur ». Et si un Du Bartas, un André Chénier, un Jacques Delille ont créé d'authentiques œuvres poétiques, les autres ne font le plus souvent que confirmer le jugement de Platon que l'espace qui s'étend au-dessus du ciel « ne sera jamais chanté dignement ». Le second est la poésie philosophique ou cognitive qui, tout en étant inspirée par la science, est « fondée sur l'émotion fugitive et individuelle » et a « la prétention d'atteindre à l'universel en créant chez le lecteur des résonances émotionnelles ». Cette poésie, « illustrée par des représentants aussi prestigieux que Lucrèce, Dante ou Victor Hugo »[15], est pour Luminet l'authentique poésie scientifique qu'il cultive lui-même. À ces deux genres de poésie scientifique correspondent deux types de poètes : les poètes qui imitent le discours scientifique en traitant des thèmes fournis par la science et les « rêveurs d'univers » qui, « sachant voir au-delà du décor, réinventent le monde », en complétant d'intuition les matériaux objectifs apportée par les sciences (Luminet 2014 : 45-46).

Pour les poètes contemporains, ces sciences sont surtout la physique et l'astrophysique. À ce sujet il convient de mentionner Dany Thériault, spécialiste en physique nucléaire, qui travaille comme physicien médical au département de radio-oncologie de l'Hôtel-Dieu de Québec. En 2012 il a publié un livre qui a deux parties. La première, intitulée *Harmonies*, contient les poèmes visant à découvrir, dans l'esprit d'un symbolisme « scientifique » qu'il a trouvé dans les *Charmes* de Valéry, des harmonies du monde, souvent cachées derrière un désordre extérieur. La seconde partie est un court texte théorique, intitulé *Manifeste post-symboliste*, dans lequel il examine son propos d'un point de vue théorique. Conscient que « la société actuelle compte sur la méthode scientifique pour connaître le

[15] Dans cette catégorie, Luminet range aussi Maurice Scève, Pierre de Ronsard et les autres poètes français de la Renaissance qui s'étant employés « à faire reculer le « Monstre Ignorance » par la diffusion de la culture antique et scientifique et la rénovation de la langue française », en rappelant que le nom même de « Pléiade » vient de l'astronomie (Luminet 2014 : 43-44).

monde qui l'entoure » et que l'homme du XXI[e] siècle est conditionné à envisager son existence à travers une « démarche pseudoscientifique », il remarque qu'une fois « dépassé le premier degré utilitariste admis, connaître est une émotion, le sentiment simple et gratifiant d'être « égal » à une partie du monde » (Thériault 2012 : 13). Il s'agit, pour parodier Roland Barthes, d'une sorte de plaisir de la science, plaisir esthétique que constitue « l'impression plaisante de cohérence qu'une théorie provoque » et qui actualise la remarque d'Einstein qu'« une fois atteint un certain niveau de technicité, la science et l'art tendent à se fondre dans l'esthétique, la plasticité et la forme[16]» (Thériault 2012 : 14).

Ces deux poètes contemporains expriment d'une manière explicite le vrai sens du concept de « poésie scientifique », en précisant la définition de René Ghil : c'est une poésie qui prend des thèmes dans les connaissances scientifiques, mais non pour les décrire ou les glorifier en imitant le discours scientifique, mais pour « rêver » la science, c'est-à-dire pour exprimer une vision personnelle et originale d'un monde marqué par l'essor de la science moderne.

**Sources**

Breton 1921 : A. Breton, *Les Pas perdus*, Paris : Gallimard.
Breton 1964 : A. Breton, *Nadja*, Paris : Gallimard, [1928].
Breton 1937 : A. Breton, *L'Amour fou*, Paris : Gallimard.
Breton 1969 : A. Breton, *Entretiens (1913-1952)*, Paris : Gallimard.
Ghil 1923 : R. Ghil, *Les Dates et les œuvres. Symbolisme et poésie scientifique*, Paris : Les Éditions G. Crès et C[ie].
Ghil 2008 : R. Ghil, *De la Poésie-Scientifique & autres écrits.* Textes choisis, présentés et annotés par Jean-Pierre Bobillot, Grenoble : ELLUG, Université Stendhal.
Luminet 2014: J.-P. Luminet, « Renaissance de la poésie scientifique (1950-2010) », in: Muriel Loupâtre, Hugues Marchal et Michel Pierssens (éd), *La Poésie scientifique, de la gloire au déclin*, ouvrage électronique mis en ligne en janvier 2014 sur le site Épistémocritique, www.epistemocritique.org, 43-65.
Mallarmé 1998: S. Mallarmé, *Oeuvres complètes*, I, Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
Mallarmé 2003: S. Mallarmé, *Oeuvres complètes*, II, Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
Miličić 1920: S. Miličić, « Jedan izvod koji bi mogao da bude Program », *Srpski Književni Glasnik*, 1920, I, 3.
Péret 1969: B. Péret, *Œuvres complètes*, I, Paris: Le terrain vague.
Ponge 1955: F. Ponge, « Texte sur l'Électricité », *La Nouvelle Revue Française*, n° 31, 02/07/1955, 1-29.

[16] Paroles d'Einstein rapportées par Archibald Henderson, Durham Morning Herald, 21 août 1955.

Queneau 1950: R. Queneau, *Petite Cosmogonie portative*, Paris: Gallimard.
Theriault 2012 : D. Thériault, *Harmonies et Manifeste post-symboliste*, Québec : Fondation littéraire Fleur de Lys.
Todorović 1978: M. Todorović, *Signalizam*, Niš: Gradina.

**Références bibliographiques**

Aragon 1925 : L. Aragon, « Fragments d'une conférence », *La Révolution surréaliste*, nº 4, 15 avril 1925, 23-25.
Aragon 1931 : L. Aragon, « Le surréalisme et le devenir révolutionnaire », Le Surréalisme au service de la révolution, no 3, 2-8.
Aragon 1947 : L. Aragon, *Chroniques du Bel canto*, Paris : Skira, 1947.
Aristote IX : Aristote, Poétique, IX, 1451 b 2-3.
Baillaud 1993: B. Baillaud, « Raymond Queneau, la polymérisation des sirènes », in Denis Hüe (éd.), Sciences,Techniques & Encyclopédies. Actes du colloque de Montagne-Au-Perche, 28-29 mars 1992, Caen: Paradigme, coll. « Varia », n° 8, 25-63.
Bertrand 1897: L. Bertrand, La fin du classicisme et le retour à l'antique dans la seconde moitié du XVIIIe siècle et les premières années du XIXe en France, Paris: Hachette, 1897.
Bobillot 2012 : J.-P. Bobillot, « L'anté-tradition futuro-lettriste de René Ghil. Instrumentation verbale et Poésie scientifique », Loxias, 36. Mis en ligne le 15 mars 2012, URL : http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=7029.
Bobillot 2014: J.-P. Bobillot, « René Ghil : altruisme et poésie scientifique », in Muriel Louâpre, Hugues Marchal et Michel Pierssens (éd.), La Poésie scientifique, de la gloire au déclin, ouvrage électronique mis en ligne en janvier 2014 sur le site Épistémocritique, www.epistemocritique.org, 379-395.
Bor 1934: Vane Bor, « Le talent et la culture », Danas, 1er avril 1934, No 4, 44-54.
Chométy 2005 : Ph. Chométy, « Lire la poésie du XVIIe siècle : enjeux, obstacles et questionnements », in Libertinage et philosophie au XVIIe siècle , Les Libertins et la science, Publications de l'Université Saint-Étienne.
Durozoi & Lecherbonnier 1974 : Gérard Durozoi & Bernard Lecherbonnier, André Breton, l'écriture surréaliste, Paris : Librairie Larousse.
Duzer 2014 : Virginie Duzer, « Le surréalisme en équations », in Muriel Loupâtre, Hugues Marchal et Michel Pierssens (éd), La Poésie scientifique, de la gloire au déclin, ouvrage électronique mis en ligne en janvier 2014 sur le site Épistémocritique, www.epistemocritique.org, 399-411.
Galland-Hallyn & Hallyn 2001: Périne Galland-Hallyn et Ferdinand Hallyn (éd.), Poétiques de la Renaissance: le modèle italien, le monde franco-bourguignon et leur héritage au XVIe siècle, Genève: Droz.
Huret 1891: J. Huret, Enquête sur l'évolution littéraire, Paris: Bibliothèque Charpentier.
Kreho 2016: V. Kreho, « René Ghil et Josip Sibe Miličić : une amitié littéraire », in Jelena Novaković (éd.), Le Symbolisme en son temps et aujourd'hui, Beograd: Faculté de Philologie – Association de coopération culturelle Serbie-France.

Lenoble 1969: R. Lenoble, Histoire de l'idée de nature, Paris, Albin Michel.
Loupâtre 2014: M. Loupâtre, Hugues Marchal et Michel Pierssens (éd), La Poésie scientifique, de la gloire au déclin, ouvrage électronique mis en ligne en janvier 2014 sur le site Épistémocritique, www.epistemocritique.org
Matic 1976 : D. Matic, André Breton oblique, Fata Morgana.
Novaković 2009 : J. Novaković, Recherches sur le surréalisme, Sremski Karkovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
Novaković 2012: J. Novaković, « L'impact francophone sur la littérature serbe: le symbolisme français », in Langue, littérature et culture françaises en contexte francophone, (dir. Zvonko Nikodinovski), Skopje, Faculté de Philologie « Blaže Koneski » – Université « Sts Cyrille et Méthode », 370-383.
Novaković 2016: J. Novaković, « La réception d'Émile Verhaeren dans le milieu littéraire serbe", in Jelena Novaković (éd.), Le Symbolisme en son temps et aujourd'hui, Beograd: Faculté de Philologie – Association de coopération culturelle Serbie-France.
Schmidt 1938: A.-M. Schmidt, La Poésie scientifique en France au XVI^e siècle, Paris: Albin Michel.
Voltaire 1775 : Voltaire, « Aristote », Questions sur l'Encyclopédie, Œuvres de M. de Voltaire, 1775, t. XXVI.
Zola 1906: Émile Zola - Œuvres critiques, II, Paris : Eugène Fasquelle.

Јелена Новаковић

**Поезија и наука**

Посматрана још у античком добу као књижевни жанр који је неспојив са науком, поезија се међутим позива на научна сазнања и често их укључује у свој свет.

У раду се испитују теме и поступци који се позивају на науку, у поезији XX et XXI века, која је у знаку веровања у творачку моћ језика. То веровање је у основи теорије о „научној поезији" коју је Рене Гил дефинисао као поезију која настоји да „изрази односе човека и света према науци" (« La poésie scientifique », 1909). Заснована на радовима Кристијана Готлиба Краценштајна и Хермана фон Хелмхолца, који су показали да самогласнике треба посматрати као вокалне боје, Гилова теорија истиче двоструко обележје поетске речи која је истовремено „фонетичка" и „идеографска", унапређујући у систем Бодлерова „Сагласја", Рембоове „Самогласнике", Верленову „Песничку уметност" и Малармеово препуштање иницијативе речима.

Идеју о „научној поезији" прихватају песници који у науци налазе поетички модел обезличавања песничког исказа и песниковог сједињавања са универзалним животом, попут Емила Ведрхарена, Валерија Брјусова, Сиба Миличића, као и оних

који се поигравају научним поступцима, попут надреалисте Бенжамена Переа или, педесетих година прошлог века, надреалистичких „дисидената“, Ремона Кеноа и Франсиса Понжа, а шездесетих Мирољуба Тодоровића, оснивача сигнализма који се позива на Гила и Верхарена. Донекле потиснута у други план у време одвајања књижевности од реалности и њеног затварања у сопствени свет, које достиже врхунац средином и у другој половини XX века, научна поезија данас као да доживљава нови процват. Од њених представника, пажњу привлаче, између осталих, астрофизичар Жан-Пјер Лимине, који поетизује теме из области астрономије и космологије и Дани Теријо, стручњак за нуклеарну физику који у науци налази нови извор лепоте. Ова два песника изражавају прави смисао појма „научне поезије“, прецизирајући Гилову дефиницију: није у питању подражавање научног дискурса кроз обраду тема које пружа наука, него нека врста „сањарења“ о науци кроз изражавање личне и оригиналне визије једног света обележеног напретком модерне науке.

*Кључне речи:* поезија, наука, научна поезија, симболизам, надреализам, материјализам, спиритуализам, еготизам.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch19

# Deux modèles métaphysiques de la théorie littéraire

Patrick Marot
Université de Toulouse 2 - Jean Jaurès*

La critique littéraire moderne et contemporaine est tributaire de modèles métaphysiques antagonistes : la modernité se déploie en effet à partir de la conception romantique du « système », qui commande les approches herméneutiques. Deux inflexions en contestent toutefois le principe ; l'une (la « nouvelle critique ») qui radicalise le système en « extème » ; l'autre qui par réaction tente une refondation onto-théologique.
*Mots-clés :* extème, herméneutique, métaphysique, modèle, onto-théologie, poétique, post-structuralisme, système, théologico-politique, théorie.

La théorie littéraire, au sens que nous lui donnons aujourd'hui de réflexion sur la spécificité du littéraire à travers la diversité de ses expressions historiques, apparaît au moment même où s'effectue la mise au tombeau des métaphysiques classiques sous les attaques du criticisme kantien et fichtéen — à la charnière des xviii^e^ et xix^e^ siècles, et où simultanément se mettent en place avec l'idéalisme allemand des projets esthétiques susceptibles d'instaurer à nouveau frais les conditions d'une union retrouvée du sujet et du monde. L'exégèse, avec Schleiermacher[1] dont le nom doit être associé à celui de Friedrich Schlegel dans l'invention de la poétique du romantisme d'Iéna (voir Schleiermacher 1987), a pris après Johann Georg Hamann la mesure de l'impossibilité d'un accès direct au Verbe divin (voir Hamann 2002), et par là-même de l'illusion que pouvait constituer l'idée d'une traduction directe par le langage d'un quelconque sens du monde. C'est, rappelons-le, l'époque où Jean-Paul Richter à la suite de la lettre ouverte de Jacobi à Fichte (Jacobi 1946 : 303-335) s'interroge dans sa *Clavis fichteana* (Richter 1800) sur l'abîme qu'ouvre devant les écrivains la perte d'une continuité entre les essences

* patmarot@orange.fr

[1] S'il est l'auteur d'une *Esthétique*, d'une *Éthique* et d'une *Dialectique,* Friedrich Schleiermacher est surtout connu comme fondateur de l'herméneutique moderne, dont il réserve toutefois l'exercice à l'exégèse biblique. Voir *Herméneutique. Pour une logique du discours individuel,* Paris, Le Cerf, 1987.

et les phénomènes, et la libération aussi exaltante qu'inquiétante qui s'ensuit des puissances de l'imagination qu'au demeurant il s'ingénia plus que tout autre à cultiver. La théorie littéraire, en tant qu'elle interroge les conditions de possibilité et les modalités pour la littérature d'une expression du sens, est indissociable d'un questionnement métaphysique dont elle accompagne les bouleversements depuis le moment criticiste jusqu'à nos jours, et dont elle nourrit — souvent de manière explicite — les différents modèles qu'elle propose pour penser ce qui se pense sous le terme de « littérature » ou à travers la contestation de celui-ci.

Un troisième terme intervient dans ce débat, et qui en est également indissociable : celui d'une réflexion sur l'origine et le fonctionnement des langues, enquête philologique dont l'essor est concomitant avec l'affaiblissement de la rhétorique, et manifeste le déplacement de l'attention du transcendant qui fondait cette dernière depuis Aristote et Porphyre vers le transcendantal, le fondement identitaire des sujets étant désormais à trouver dans une caractérisation immanente, relative et historique dont les enquêtes sur les langues primitives proposées par *Le Monde primitif* de Court de Gébelin (Court de Gébelin 1773-1782) ou l'*Essai sur l'origine des langues* de Rousseau (Rousseau 1781), par exemple, avaient contribué à ouvrir la carrière. La réflexion de Diderot dans sa « Lettre sur les sourds et muets (Diderot 1978) » désigne de manière aussi prophétique que programmatique ce qui se tient désormais à la fois à l'origine et à l'horizon du langage comme de ce qu'il appelle « poésie », (et qui prendra bientôt le nom de « littérature ») : une énergie transcendant non seulement le discours ordinaire mais aussi l'éloquence, dont le sens reste dans l'inaccessible, et qu'il qualifie du terme d'« hiéroglyphes » (*idem* : 172) dont chacun sait qu'ils étaient jusqu'à Champollion des signes indéchiffrables. Ce qui fait le fond des langues comme celui de la littérature assigne l'homme à devoir déchiffrer le sens de son expérience dans la confrontation à une dynamique énigmatique qui tient lieu de fondement paradoxal, et qui assimile désormais l'être au devenir. Les recherches sur une hypothétique langue originelle, qui fonde par exemple les travaux philologiques d'un Schlegel sur le sanskrit (Schlegel 1813) ou d'un Bopp sur la linguistique comparative (Bopp 2007), disent en effet la dualité d'un fondement perdu dont la quête – celle d'une identité qui soit indissociablement une origine et un projet — conçoit désormais le sens comme une construction toujours à reprendre et non comme un socle.

Les concepts mêmes de littérature et de langue relèvent en l'occurrence d'un dispositif métaphysique qui prend acte de cette dérobade du fondement, de cette bascule de l'être comme du monde et du sujet dans la dynamique processuelle du devenir. Le philosophe Pierre Caye décrit ce dispositif comme celui du « système[2] », c'est-à-dire d'une « articulation triadique » de ces trois instances que

[2] Le terme de « système » dans son sens spéculatif moderne apparaît dans l'écrit *Le plus ancien programme de l'idéalisme allemand* (attribué à Friedrich Schelling mais probablement conçu avec Hegel et Hölderlin qui étaient ses compagnons de chambre au *Stift* de Tübingen), 1795. Je renvoie

sont l'homme, le monde et l'être, et dont l'histoire va de l'idéalisme allemand à Heidegger (Caye 2015 : 85). Ce dernier qualifie l'opposition de la métaphysique classique et de ce qui s'ouvre avec l'idéalisme moderne comme celle de l' « onto-théologie » et du « théologico-politique »[3]. Il y a là le souci d'une réparation de la fracture sémiotique ouverte par le criticisme kantien – une réparation au sein même de l'ordre complexe et médiatisé des phénomènes, et dont Hamann, ce génial penseur néoplatonicien qui fut l'ami et le contradicteur intime de Kant à Königsberg et qui influença fortement Herder, Goethe, Schleiermacher et quelques autres, constitue un maillon privilégié (voir supra, note 1). Cette métaphysique de la modernité est le système et la philosophie qui conviennent à un Occident qui se pense désormais comme procès en pleine expansion ; un Occident qui ne peut plus se satisfaire des métaphysiques du fondement qui avaient prévalu jusqu'alors et dont les Lumières avaient érodé l'édifice jusqu'au coup de grâce donnée par Kant et par Fichte; un Occident qui entend son histoire comme un accroissement continu de puissance, et à qui le capitalisme fournit la réponse socio-économique qui convient ; un Occident enfin qui a donné à l'homme, à travers les principes d'égalité, de liberté et d'individualité, une nouvelle définition anthropologique dont la projection littéraire est une redéfinition de la notion d'œuvre – elle-même entendue comme singulière, autonome et expression d'une liberté créatrice.

Ce qui caractérise le « système » compris, ainsi que le rappelle Heidegger dans son *Schelling*, comme « système de la liberté » (Heidegger 1977 : 46) est la différenciation, l'égalité et la mobilité de ces trois instances. On se rappelle que Stendhal, dans son *Racine et Shakespeare,* a mis en évidence cette nouvelle caractérisation d'un sujet que Molière ne fait plus rire parce qu'il a été délivré des carcans sociaux et religieux par la Révolution, et que l'expérience de la Grande armée l'a rendu l'égal de quiconque (voir Stendhal 1823-1825, chap. 2). Chez Balzac de même les Rastignac et les Vautrin peuvent désormais affirmer leur destin dans un monde livré à la multitude des appétits individuels et condamné à faire son deuil des principes éternels et sacrés, et de l'harmonie stable et hiérarchique qui en était le corollaire idéologique.

La théorie la plus idoine de cette métaphysique moderne du système est sans doute l'herméneutique. On sait que celle-ci prend un nouvel essor avec la pensée de Schleiermacher, dont l'exégèse biblique renouvelée trouve son pen-

pour sa présentation métaphysique au récent ouvrage de Pierre Caye, *Critique de la destruction créatrice* (Caye 2015 : 85 *sq*.).

[3] Le concept d' « onto-théologie » apparaît chez Emmanuel Kant dans sa *Critique de la raison pure* (A632/B660). Il est repris en particulier par Martin Heidegger dans sa conférence de 1957 *Constitution onto-théologique de la métaphysique.* Celui de « théologico-politique, issu du *Tractatus theologico-politicus* de Spinoza, est notamment repris par Heidegger, en opposition avec le premier, dans « Constitution onto-théologique de la métaphysique » (1957), repris dans *Questions I-II*, Paris, Gallimard, 1968, et dans *Schelling. Le traité de 1809 sur l'essence de la liberté humaine,* Paris, Gallimard (nrf), 1971.

dant tant dans la spéculation poéticienne d'un Friedrich Schlegel[4] que, quelques années plus tard, dans la méthodologie critique d'un Sainte-Beuve (voir Molino 1993 : 196). L'herméneutique en effet pense le sujet et l'œuvre comme des instances non pas identiques mais coextensives, qui se fondent et se révèlent réciproquement, construisant à travers ce procès une relation homogène à l'être. Le parcours du divers et les aléas du devenir sont données par Hans Georg Gadamer, dans la continuité de l'herméneutique romantique de Schleiermacher, comme le chemin même de la quête d'une vérité du sens ─ chemin constamment décentré par les polarisations du familier et de l'étrangeté, par les décalages de la question et de la réponse, mais recentré par le double postulat d'un achèvement possible de la quête au terme d'une série d'ajustements, et conjointement d'une univocité du sens (voir Gadamer 1996). L'herméneutique négocie ainsi à travers les jeux de convergence entre le sujet et le monde un palliatif à la dérobade du fondement, assurant par là une reconquête de l'être sous les espèces même du devenir.

On conçoit que cette double institution, réciproque et sans antécédence, du sujet et du monde, trouve dans l'œuvre le lieu privilégié de ce qu'on peut appeler une expérience intime de la totalisation. La pensée critique de Jean Starobinski est à cet égard exemplaire, qui cherche la juste « relation critique » entre ce qu'il appelle d'une part la « conscience fabuleuse » (Starobinski 1961 : 25) qui dissout le lecteur dans l'œuvre ─ image de la fusion indifférenciatrice et par là-même dangereuse du sujet et du monde, et d'autre part la conscience surplombante qui risque, comme il le remarque , de figer les instances du sujet à propos du style de *L'Esprit des lois* dans son *Montesquieu par lui-même* (voir Starobinski 1953), du monde et de l'être au lieu de les faire circuler. Dans un cas comme dans l'autre, l'œuvre en tant qu'œuvre se trouverait menacée soit parce que serait manquée la visée d'une construction du sens à travers l'objectivation de soi, soit parce que serait bloqué la dynamique et l'expansion du devenir.

L'un de ces périls ─ péril si on se place du point de vue du fonctionnement idéal de la métaphysique du « système » ─ est incarné par la tentation psychanalytique de l'herméneutique, que Starobinski sait tout à la fois intégrer et tenir à distance tout en faisant la part, comme plus tard un Jean-Pierre Richard, d'une sorte de point aveugle qui fonde les conditions de visibilité du regard moderne, et qu'il repère dans son *1789* (voir Starobinski 1973) à partir de la Révolution française. La même remarque peut être faite à propos des paragrammes et anagrammes de Ferdinand de Saussure, que Starobinski a révélés au public en 1964 et 1971 (voir Leroy 1974 : 659-660 ). Ceux-ci ouvrent en effet dans le langage une sorte de double-fond où pourrait tendanciellement fusionner ce qui est posé comme principe de différenciation au cœur de la structure de la langue par la

[4] C'est notablement le cas dans le fameux Fragment 116 de l'*Athenaeum* (*cf.* Jean-Luc Nancy et Philippe Lacoue-Labarthe, *L'Absolu littéraire*, Paris, Seuil, p. 112).

sémiologie saussurienne : une menace latente, ici maintenue dans une marge opérante mais contrôlée, et que voudront pleinement libérer, en assumant le risque de rompre les digues, les théoriciens de la Nouvelle critique. Certes le fondement de l'être, chez Starobinski comme chez maître Eckhart dont la métaphysique du devenir a fait, avec Hegel et Schelling, une de ses références majeures, est « sans fond » ; certes le sujet risque d'être happé par son propre inconscient et le monde par son immensité même. Pour autant les trois instances circulent et se refondent par là-même dans l'affirmation de l'œuvre entendue comme espace de liberté et de souveraineté poétique.

L'autre péril est celui du figement de l'être dans une tentation sécularisée du fondement, qui menacerait de gripper le système en en entravant la dynamique libératrice. Les pensées critiques d'Ernst Robert Curtius (Curtius 1956) ou de Hans Robert Jauss (Jauss 1988), qui sont aussi des sommets de l'approche herméneutique de la littérature, ne vont pas à cet égard sans représenter ce qu'on pourrait appeler une tentation onto-théologique de la métaphysique du devenir. On peut noter à cet égard, sans entrer dans les modèles méthodologiques élaborés par ses savants, que ceux-ci se sont efforcés d'unifier le sens en l'inscrivant dans la continuité d'une tradition. Ainsi chez Curtius, la tradition européenne constitue un espace homogène où puissent converger les totalisations universalistes proposées par les grands créateurs (voir Curtius 1956). Son *Balzac* publié en 1932 (Curtius 1999) montre par exemple comment le secret intime qui unifie la structure complexe de *La Comédie humaine* entre en résonance avec le projet d'une inscription universaliste de l'expérience humaine dans le monde. La circulation entre le sujet, le monde et l'être est dès lors parfaitement harmonieuse, mais s'enferme — de manière évidemment délibérée — dans la boucle identitaire d'une tradition et d'une continuité dont Curtius rappelle l'urgence face au danger des nationalismes qui ont conduit à la Seconde guerre mondiale. La controverse amicale avec Auerbach souligne *a contrario* cette tentative chez Curtius de restauration onto-théologique et de stabilisation du fondement au sein même de l'économie du « système » métaphysique moderne : si *Mimesis*, écrit par Auerbach en exil à Istanbul en 1938 comme un dialogue avec Curtius et Benjamin (voir Auerbach 1969), met également l'accent sur la spécificité d'un rapport au monde propre à la culture européenne, l'auteur met toutefois en évidence la violence d'un modèle culturel homogénéisant et globalisant imposé par les Lumières : celui d'une représentation figurale d'origine chrétienne, où tout événement dans le monde sensible renvoie à une signification spirituelle, et où l'historicité s'abolit dans l'horizon d'un futur qui fonde dans l'éternité le présent et le passé : à ce modèle, l'essai intitulé *Figura* (Auerbach 1977) oppose la diversité des configurations symboliques de l'Histoire (antique, judaïque, chrétienne, moderne), et par là-même la diversité des modèles représentationnels instituant l'horizon du sens et le rapport du sujet au monde.

Un autre exemple majeur de cette tentation onto-théologique qui s'est emparée du « système » dans certaines approches herméneutiques est celui de Hans Robert Jauss. Celui-ci, disciple de Gadamer, écrit après la parution des ouvrages fondateurs de la Nouvelle critique, auxquels il entend résister en restaurant un fondement stable au sein même de la logique socio-historique du devenir et de l'institution phénoménologique de l'être et du sens. Jauss reprend de l'auteur de *Vérité et méthode* (voir Gadamer 1960) l'idée d'une universalité transhistorique du geste interprétatif, que confirme le modèle épistémologique de la fusion des horizons de réception. Gadamer, qui avait théorisé le déplacement, à travers décentrements et médiations, du point de fuite du sens, avait toutefois arrêté celui-ci en substantialisant une sorte de classicisme idéal. Or si Jauss stigmatise chez son maître cette « métaphysique du Beau intemporel », il la restaure non dans l'ordre esthétique mais dans celui de la phénoménologie, par l'achèvement promis, et qu'il entend illustrer dans *Pour une herméneutique littéraire* (Jauss 1988), d'une univocité du sens des œuvres et d'une continuité unifiante de leur réception à travers les différents socles épistémologiques (antique, médiéval, moderne) successivement proposés par l'Histoire. C'est l'opposition chère à Jauss entre une sémantique variable et une syntaxe stable.

De tels exemples pourraient bien donner raison à Heidegger, qui estimait dans son *Schelling* que le « système » n'est pas parvenu à rompre vraiment dans son principe avec la logique onto-théologique du fondement (voir Heidegger 1977 : 47). Si Schelling, selon l'auteur d'*Etre et temps*, est allé plus loin que quiconque dans la libération du « système », il est toutefois selon lui resté ambigu parce qu'il a maintenu une persistance du fondement incompatible avec l'exigence de liberté qui fonde le système lui-même, et que le philosophe de Marbourg ne conçoit qu'absolue et sans limite. De fait, les différents modèles critiques de l'herméneutique, qui incarnent exemplairement depuis Schleiermacher, Schlegel et tant d'autres la conception métaphysique moderne du « système », montrent que ce maintien relatif du fondement — à travers les manières mêmes de penser une cohérence possible du devenir et du sens — est la condition de l'équilibre entre les trois termes qu'il convient de préserver tout en permettant leur circulation : le sujet libre et autonome, le monde mystérieux mais appropriable, l'être mouvant et dérobé mais garantissant l'horizon du sens. Pierre Caye, déjà cité, met en évidence ce qu'implique le projet de destruction de la métaphysique pour Heidegger (Caye 2015 ; 96), qui forge dans ses *Rudiments métaphysiques de logique*, en opposition avec celui de « système », le terme d' « extème » (Heidegger 1978 : 269). Celui-ci « déploie au contraire [du système] une force centrifuge qui place l'homme, le monde et le principe toujours à la limite de la désarticulation et de la déhiscence, de la désidentification, voire de leur désintégration, c'est-à-dire de la perte de leur intégrité » (Caye 2015 : 97). L'extème suppose de même la maximalisation de l'être comme puissance d'ouverture illi-

mitée et comme devenir, afin de permettre ce déploiement absolu d'une liberté qui est moins — faut-il le préciser — la liberté des hommes que celle, quel qu'en soit le prix à payer, de l'être lui-même.

L'histoire du post-structuralisme et de ce qu'on a appelé après Raymond Picard la « Nouvelle critique » (Picard 1965) peut se concevoir comme la théorisation programmatique, dans l'ordre de la poétique, de ce qu'entendait Heidegger à travers son projet de destruction de la métaphysique. On peut rappeler à cet égard le rôle joué par ce dernier dans les milieux intellectuels (français en particulier) à partir des années 50, grâce notamment au magistère de Jean Beaufret pour la philosophie et de Maurice Blanchot pour la littérature.

Un tel projet est passé en un premier temps par la reprise des acquis de la description sémiologique de Saussure dans la mesure où elle permettait de sortir de la conception humaniste d'une régie du langage par le sujet parlant, mais elle exigeait surtout de la dépasser — c'est-à-dire en fait de la briser. Celle-ci conduit en effet à faire éclater les trois pôles du « système métaphysique » de la modernité : le sujet, privé de sa souveraineté pour être absorbé dans la structure en tant que fonction d'énonciation, le monde tenu en lisière par la coupure sémiologique entre le signe et le référent, l'être mis hors de portée du langage par l'arbitraire du signe. On sait que ces conquêtes ont amené le structuralisme à faire du sens de toute activité à valeur sémiologique la pure et simple projection de la structure de la langue dans le discours, permettant par là-même au passage de déspécifier la littérature et d'évacuer la notion d'œuvre, suspectée de relever d'une forme d'organicité en raison même de sa collusion avec le sujet.

Passer à la logique de l'extrême supposait toutefois d'en finir avec ce qui pouvait encore entraver la pleine libération de la puissance de l'être entendu comme dynamique du devenir, et brider la pleine ouverture du sens. Au dispositif fermé et intemporel d'une structure fonctionnant comme en vase clos, il fallait opposer un déverrouillage des instances et des objets identitaires, dont on sait que la critique de la définition saussurienne du signe a été un enjeu majeur pour des théoriciens tels que Roland Barthes, Julia Kristeva (voir Kristeva 1969) ou Jacques Derrida (voir Derrida 1967 a et b). Je n'ai guère le temps de montrer plus précisément comment le recours à la sémiotique de Peirce ou à la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky (voir Chomsky 1969) a été en l'occurrence, chez les deux premiers, le moyen de cette redéfinition jugée nécessaire du modèle linguistique dans le sens d'une circulation indéfiniment ouverte au sein d'un réseau en expansion. Idéologiquement suspect aux yeux de Barthes dans la mesure où il revient à inscrire l'identitaire dans la structure de la langue par le principe de différenciation réciproque des signifiés, le signe saussurien quittait chez lui le statut « scientifique » qui lui était encore conféré en 1966 dans *Critique et vérité* (voir Barthes 1966), pour devenir en 1971 (voir Barthes 1971) l'instrument d'un impérialisme du sens et de la langue — impérialisme qu'il

convenait de renverser de l'intérieur par l'ouverture de la littérature, qui ainsi devenait écriture, à la circulation infinie des unités signifiantes et des discours.

Cette neutralisation sémantique des signes, l'infinitisation des parcours possibles du sens qu'elle autorisait, avait par surcroît, du point de vue de ses promoteurs, le triple avantage de libérer pleinement les termes du système au lieu de les bloquer ou de les invalider comme l'avait fait le modèle structuraliste : le sujet devenait instance désirante, subvertissant à la fois son essentialisation humaniste et bourgeoise comme personne et sa réduction fonctionnaliste ; le monde était potentialisé sans limite dans le déploiement de l'écriture qui se substituait à lui en raison de son autonomie, l'un et l'autre pouvant par-là se voir amenés à un état de surfusion révolutionnaire dont la portée était indissociablement esthétique et politique ; l'être enfin devenait une pure dynamique d'indifférenciation, délivrée des contraintes normatives du sens et de la métaphysique de l'unité, et pouvant par là-même justifier une pensée du multiple propre à devenir le paradigme d'un monde capitaliste en voie de dérégulation : on reconnaît là l'opposition — sur le terrain propre de la critique — théorisée par Barthes entre le « lisible » et le « scriptible » (voir Barthes 1970), entre l' « obvie » et l' « obtus » (voir Barthes 1982), ou encore ce que Kristeva a appelé en 1974 « la révolution du langage poétique » (voir Kristeva 1974).

La subversion du signe chez Derrida a emprunté comme on sait d'autres voies pour mettre à mal la métaphysique de l'identité. La destruction du couple identité-altérité, qui dénonce dans le langage l'illusion supposée d'ancrages sémantiques stables et porteurs de pratiques d'oppression (politique, économique, sexuelle), passe chez lui par l'éradication des conditions métaphysiques d'un impérialisme du *logos* repéré depuis Platon (Derrida « Tel Quel n° 32 et 33, 1968), et par l'affaiblissement du signe devenu simulacre et répétition de simulacre – impropre par là-même à désigner un référent et à produire une quelconque stabilité ou un quelconque centrement du sens. On conçoit que ces formalisations poétiques de l' « extème », différentes mais convergentes, qui ont orienté la Nouvelle critique aient pu susciter *a contrario* les tentatives de reviviscence de l'onto-théologie au sein du « système » ainsi menacé, polarisant fortement le paysage de la théorie littéraire depuis ces cinquante dernières années.

Les antagonismes de l'onto-théologique et du théologico-politique, de l'œuvre et du « désœuvrement » (Blanchot 1955)[5] apparaissent révélateurs d'une approche métaphysique de la littérature dont l'idée même de destruction de la métaphysique n'est en définitive qu'un aspect. On peut en l'occurrence se demander, en forçant à peine l'hypothèse, si la notion même de littérature telle qu'elle s'est définie depuis un peu plus de deux siècles ne correspond pas spécifiquement à ce qu'a mis en place dans l'ordre poétique la métaphysique du « système », entre une

[5] C'est à partir de *L'Espace littéraire* (Blanchot 1955) que la notion de « désœuvrement » devient centrale dans la réflexion critique de Maurice Blanchot.

caractérisation dominée par la rhétorique et une autre dominée par la décomposition de l'œuvre, et dont le terme d' « écriture » a quelque temps proposé la dénomination. C'est ce que permettent *a contrario* de mesurer certaines approches logiciennes qui se sont principalement développées dans les pays anglo-saxons, comme celles de sémioticiens comme Nelson Goodman (voir Goodman 2005) et Donald Davidson (voir Davidson 1993) , en dialogue avec des logiciens comme Searle, Grice ou Carnap plus qu'avec les critiques littéraires : approches fondées sur les principes fonctionnels d'une économie de l'échange symbolique et d'une exemplification des fonctions cognitives ou émotionnelles du langage ; approches qui, chez Goodman, considèrent la postulation ou la récusation du fondement métaphysique comme une simple donnée formelle, possible mais facultative, d'une construction langagière dont la littérature est un cas particulier, et non pas une exception transcendante comme c'est le cas pour les positions métaphysique ou anti-métaphysique évoquées précédemment. Ni réactionnaire ni subversive, une telle approche relèverait, me semble-t-il plutôt, d'une sorte d'utopie alternative : celle même qu'a fait triompher le paradigme post-métaphysique, fonctionnaliste et libéral dont la fameuse « main invisible » d'Adam Smith a proposé la métaphore économique (voir Smith 2000).

**Références bibliographiques**

Auerbach 1969 : E. Auerbach : *Mimesis* (1946), Paris : Gallimard.
Auerbach 1977 : E. Auerbach : Figura, Paris : Gallimard (« tel »).
Barthes 1966 : R. Barthes, *Critique et vérité*, Paris : Seuil.
Barthes 1970 : R. Barthes, *S/Z,* Paris : Seuil.
Barthes 1971 : R. Barthes, *Sade, Fourier, Loyola*, Paris : Seuil.
Barthes 1982 : R. Barthes, *L'Obvie et l'obtus*, Paris : Seuil.
Blanchot 1955 : M. Blanchot, *L'Espace littéraire*, Paris : Gallimard.
Bopp 2007 : F. Bopp, *Grammaire comparée des langues indo-européennes* (1866), Paris : BnF-Gallica.
Caye 2015 : P. Caye, *Critique de la destruction créatrice*, Paris : Les Belles Lettres, « L'Âne d'or ».
Chomsky 1969 : N. Chomsky, *Structures syntaxiques* [1957], Paris : Seuil.
Court de Gébelin 1773-1782 : Antoine Court de Gébelin, *Le Monde primitif analysé et comparé avec le monde moderne* (Paris, neuf volumes).
Curtius 1956 : E. R. Curtius, *La Littérature européenne et le Moyen Âge latin*, Paris : Presses universitaires de France, (réimpr. 1986), 2 vol.
Curtius 1999 : E. R. Curtius, *Balzac*, Paris : Ēditions des Syrtes.
Derrida 1967 a : J. Derrida, *L'Ēcriture et la différence, Paris : Seuil.*
Derrida 1967 b : J. Derrida, *La Grammatologie*, Paris : Minuit.
Derrida 1968 : Jacques Derrida «La Pharmacie de Platon », Paris : *Tel Quel* n° 32 et 33.

Diderot 1978 : D. Diderot, *Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent* [1751], *Œuvres complètes*, tome IV, Paris: Hermann.
Gadamer 1960 : H. G. Gadamer, *Vérité et méthode* [1960], Paris : Seuil, « L'ordre philosophique ».
Goodman 2005 : N. Goodman, *Langages de l'art : Une approche de la théorie des symboles*, Paris : Hachette.
Gusdorf 1988 ; G. Gusdorf, *Les Origines de l'herméneutique*, Paris : Payot.
Hamann 2002 : J. G. Hamann, *Aesthetica In Nuce : Métacritique du purisme de la raison pure et autres textes*, Paris : Vrin.
Heidegger 1957 : M. Heidegger, « *Constitution onto-théologique de la métaphysique »,* in *Questions I* et *II*, Paris, Gallimard.
Heidegger 1977 : M. Heidegger, *Schelling. Le traité de 1809 sur la liberté humaine*, Paris : Gallimard.
Heidegger 1978 : M. Heidegger, « *Metaphysische Anfangsgründe der Logik in Ausgang von Leibniz », in Gesangausgabe*, Bd 26, Frankfurt am Main : V. Klostermann.
Jacobi 1946 : F. Jacobi, « Lettre à Fichte » (1799), *in Œuvres philosophiques* (t.f. J.-J. Anstett), Aubier, 1946.
Jauss 1988 : H. R. Jauss, *Pour une herméneutique littéraire,* Paris : Gallimard.
Kristeva 1969 : J. Kristeva, *Semeiotikè*, Paris : Seuil.
Kristeva 1974 : J. Kristeva, *La Révolution du langage poétique. L'avant-garde à la fin du XIX^e siècle*, Paris : Seuil.
Leroy 1974 : M. Leroy, « J. Starobinski, *Les mots sous les mots. Les anagrammes de Ferdinand de Saussure* (compte rendu)*, Revue belge de Philologie et d'Histoire*, n° 52, fasc. 3, 659-660.
Molino 1993 : J. Molino, « *Port-Royal* et la méthode de Sainte-Beuve », in *Pour ou contre Sainte-*
*Beuve : le « Port Royal »*, *Chroniques de Port-Royal*, n° 42, Genève : Labor et Fides, 175-200.
Picard 1965 ; R. Picard, *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*, Paris : J.J. Pauvert.
Richter 1800 : J.-P. Richter, *Clavis fichteana seuLeibgeriana*, Erfürt.
Rousseau 1990 : J.-J. Rousseau, *Essai sur l'origine des* langues, Paris : Gallimard.
Schleiermacher 1994 : F. Schleiermacher, *Herméneutique. Pour une logique du discours individuel,* Paris, Le Cerf, 1987.
Schlegel 1837 : F. Schlegel, *Essai sur la langue et la philosophie des Indiens*, Paris : Parent-Desbarres.
Smith 2000 : A. Smith, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations* [1776], Paris : Economica.
Starobinski 1953 : J. Starobinski, *Montesquieu par lui-même, Paris : Seuil, « écrivains de toujours ».*
Starobinski 1961 : J. Starobinski, L'œil *vivant*, Paris : Gallimard.
Starobinski 1973 : J. Starobinski, *1789. Les Emblèmes de la raison,* Paris : Flammarion.
Stendhal 2005 : Stendhal, *Racine et Shakespeare* [1823-1825], Paris : Kimé.

Патрик Маро

**Два метафизичка модела у књижевној теорији**

Модерна и савремена књижевна критика почива на двама супротстављеним метафизичким моделима : модерност се заправо и развија полазећи од романтичарске концепције „система“ која налаже херменеутичке приступе. Два различито усмерена приступа оспоравају, међутим, само њено начело : први („нова критика“) радикализује систем сводећи га на екстему; а други, као реакција на први,, заговара његово поновно онто-теолошко успостављање.

*Кључне речи:* екстема, херменеутика, метафизика, модел, онто-теологија, поетика, поструктурализам, систем, теолошко-политичко, теорија.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch20

# Mutations dans les philologies : temps, espace et causalité

Petr Kyloušek
Faculté de Lettres, Université Masaryk, Brno*

L'éthos essentialiste qui avait présidé à l'émergence des sciences, y compris les philologies, est mis en question dès la fin du XIXe siècle au profit des approches phénoménologiques qui redéfinissent progressivement les champs d'investigation. Le texte proposé tentera de montrer que la fragmentation des disciplines philologiques est non seulement le résultat « naturel » de la diversification et de la spécialisation disciplinaire, mais également un processus de fond qui implique une redéfinition de certaines catégories et des approches face à la causalité et aux facteurs temporels et spatiaux. Les approches stimulées par le tournant phénoménologique ont redéfini les données de l'investigation en accentuant la synchronie et la spatialisation et en transformant la causalité en dynamique processuelle. C'est aussi une des clés pour comprendre les redéfinitions des philologies romane ou française, et des études françaises ou francophones.
*Mots-clés :* philologie romane, essentialisme, phénoménologie, causalité, facteurs temporels et spatiaux.

L'unité des philologies qu'elles soient romanes, germaniques, slaves ou autres, semble désormais révolue. Rien ne l'atteste mieux que l'évolution des manuels scolaires. Un des rappels de l'ancienne approche est fourni, en milieu tchèque, par Karel Rocher-Skála dont la méthode est basée sur la grammaire historique. Ses manuels de français, d'espagnol et d'italien (Rocher-Skála 1921, 1928, 1929) présupposaient la connaissance du latin dont l'enseignement était encore bien présent dans les lycées européens durant les premières décennies du XXe siècle. Les explications procédaient par étapes historiques et permettaient, par-delà l'unité de l'origine commune, de saisir la profondeur historique de l'évolution y compris l'accès à des stades anciens de la langue littéraire.

Quelle différence entre ce regard porté sur l'activité philologique et celui, récent, de Johann Heilbron (Heilbron 1997, 2009) ou de Pascale Casanova (Casanova 2002) qui évaluent les traductions en termes de capital culturel ou ceux de

* kylousek@phil.muni.cz

langues centrales et périphériques, autrement dit en termes de rapport de forces de la politique linguistique et culturelle. Les coordonnées axiologiques ont évolué.

Pourtant, la période du tournant du siècle, celle de 1900, justement, qui a vu les dernières avancées pratiques et les fruits de la philologie du XIXe siècle, est également celle qui prépare les changements dont la période présente est témoin. Bien sûr, on pourrait argumenter par l'épuisement et par l'évolution méthodologiques, par la nécessité des nouvelles approches, par la spécialisation et la fragmentation des champs de recherche et la nécessaire reconstitution des nouveaux regards globaux interdisciplinaires. Tout cela est vrai. Mais peut-être pourrait-on cerner, ne serait-ce qu'hypothétiquement, de manière indicielle, ce qui sous-tend les changements qui ne seraient alors que les manifestations d'un habitus de recherche au sens de Pierre Bourdieu (Bourdieu 1998). Disons, par fidélité au titre de notre contribution, qu'il s'agira de saisir les glissements qui surviennent dans l'approche aux facteurs et aux conceptions de la temporalité, de la spatialité et de la causalité. La métaphore du passage de la racine au rhizome, introduite par Gilles Deleuze et Félix Guattari (Deleuze & Guattari 1980) et développée par d'autres, est en quelque sorte emblématique des transformations de l'imaginaire « noétique » qui sous-tend le questionnement et les démarches de la pensée. Rappelons, à titre d'exemple, la *« pensée achipélique »* d'Édouard Glissant et sa devise : *« Ma proposition est qu'aujourd'hui le monde entier s'archipélise et se créolise. »* (Glissant 1997 : 194)

Une réflexion générale précédera celle qui sera consacrée aux littératures et aux cultures françaises et francophones qui peuvent être prises, ici, pour une synecdoque des philologies romanes.

## *1. Généralités*

Constatons de prime abord que l'éthos essentialiste qui avait présidé à l'émergence des sciences, y compris les philologies, est mis en question dès la fin du XIXe siècle au profit des approches que l'on pourrait qualifier de phénoménologiques et qui redéfinissent progressivement les champs d'investigation. Il s'agit moins d'une pensée cohérente ou d'une conception philosophique qui sous-tendrait ou conditionnerait les réflexions, mais plutôt d'un ensemble de démarches et d'attitudes partielles ou fragmentaires qui font partie du mouvement noétique.

Quels auraient été les indices de l'éthos essentialiste et de ses transformations ? Le fond commun, bien sûr, est la conviction que derrière les phénomènes, il y a une essence, un élément de stabilité. En simplifiant, on pourrait résumer l'idée de l'homme comme une relation ordonnée entre le corps et les facultés psychiques, celles-ci ordonnées à leur tour dans une relation donnée entre la raison, la volonté et les sentiments ou passions. La connaissance présupposait la

possibilité de la séparation du sujet observateur et de l'objet de l'observation. Le sujet connaissant pouvait se tenir à distance de l'objet, à l'image de Dieu-Grand Horloger qui avait imprimé à son univers le mouvement selon les lois immuables, dynamisées et systématisées par la pensée hegelienne.

Au niveau de la collectivité, les sociétés qui se constituaient en États-nations ont progressivement défini leurs essences en argumentant leurs différences identitaires, politiques et économiques par l'histoire (racines historiques), par la langue (racines historiquement matérialisées par la littérature), par l'ethnicité (racines biologiques inscrites dans la race). L'argument temporel, en tant que facteur formateur et cumulateur de l'essentiel, constitue l'arrière-fond noétique des penseurs aussi différents que Johann Gottfried Herder, August Schleicher, Arthur de Gobineau, Hippolyte Taine ou bien Edward Sapir. La philologie, à l'instar de Franz Bopp et d'August Schleicher, qui s'est constituée dans les universités européennes, tenait à l'unité de la *Stammbaumtheorie* et, les convictions herderiennes ou autres à l'appui, à la spécificité des cultures romanes, la notion du génie de la langue jouant son rôle de clef de voûte.

L'érosion de l'essentialisme a été progressive. Et ce ne sont pas toujours la philosophie et les sciences qui ont été à l'avant-garde des tendances novatrices. Avant que les nouvelles notions se traduisent en concepts et s'inscrivent dans les nouveaux systèmes de pensée, la littérature avait souvent thématisé et exprimé les approches non-essentialistes. Le moi double de Gérard de Nerval précède les découvertes de Sigmund Freud, la noétique implicite de Charles Baudelaire anticipe l'intentionnalité phénoménologique et la temporalité de la durée, Arthur Rimbaud et Paul Verlaine, entre autres, brisent les cloisons séparant le sujet connaissant et l'objet de la connaissance qui se redéfinit, également, comme une attitude non-rationnelle. Le cubisme de Guillaume Apollinaire ou de Blaise Cendrars fragmente et recompose l'unité du monde et du moi (Kyloušek 2006).

Les conceptualisations apportées par la psychanalyse et par la psychologie de l'inconscient de Carl Gustav Jung (Jung 2013) ou bien par la psychologie des foules de Gustave Le Bon (Le Bon 1921) confirment les intuitions des poètes, mais aussi ouvrent de nouvelles voies, non-essentialistes. La relativisation du facteur temporel intervient avec la philosophie d'Henri Bergson (Bergson 1889, 1922), dont l'antirationalisme seconde la lignée antihegelienne de Friedrich Nietzsche. Elle s'inscrit aussi dans les nouvelles conceptions gnoséologiques lancées par la phénoménologie d'Edmund Husserl (Husserl 2004). Ce tournant de la pensée philosophique se poursuit à travers Martin Heidegger (Heidegger 1967), jusqu'à Paul Ricœur (Ricœur 1990) avec des réflexions éclairantes concernant la mémoire collective et la mémoire culturelle, celles notamment de Maurice Halbwachs (Halbwachs 1950) et de Jan Assmann (Assmann 2010).

## *2. Temps, espace, cause*

Ce n'est pas le lieu de traiter en détail les mutations epistémiques, très différentes selon les penseurs, leurs points de départ et les issues de leurs visées. Ciblons plutôt la problématique qui nous intéresse, celle de la temporalité, de la spatialité et de la causalité en relation avec leur *métaphorisation*. Ces catégories aristotéliciennes, en effet, ont un point commun : une transformation en profondeur de la démarche noétique.

Le tournant décisif semble s'être joué autour de l'intentionnalité introduite par la phénoménologie. En effet, la redéfinition de la relation sujet/objet contribue à invertir la relation entre l'essentiel et l'existentiel en accentuant le *hic* et le *nunc* de l'interaction cognitive. La synchronie prend le dessus sur la diachronie et transforme en même temps la conception de la causalité qui avantage la *spatialisation* métaphorique de la causalité. Le principe de l'immanence, introduit par le formalisme et le structuralisme, rompt avec l'idée de la cause externe qui avait dominé la démarche noétique antérieure (pour connaître l'œuvre, il faut connaître l'auteur, pour connaître l'auteur, il faut connaître son contexte biographique, etc.). La causalité est désormais déterminée par le système même, par la structure et les relations internes entre les éléments qui la constituent. Cette simultanéité, pour dynamique qu'elle soit, transforme la diachronie de la période précédente en processus. Les phénomènes ne sont plus ramenés à une essence, mais à un modèle dynamique processuel.

En linguistique, seul le générationalisme semble s'être accroché à la précédente approche essentialiste en reprenant l'idée cartésienne de la grammaire raisonnée. Mais même ici la spatialité l'emporte dans la mesure où la relation entre les *deep structures* et les *surface structures* reprend l'image de la racine. La plupart des conceptions linguistiques du XX^e^ siècle accentuent la spatialisation qu'il s'agisse de Karl Bühler (concept d'*origo*, Bühler 1978), d'Émile Benveniste (Benveniste 1966), de Roman Jakobson (modélisation communicationnelle et les fonctions du langage, Jakobson 1981). Aussi bien le structuralisme pragois, notamment de Bohumil Trnka (normativité dynamique, Trnka, Jakobson & Fried 1982) que les théoriciens de la pragmatique et du cognitivisme déplacent le centre d'intérêt de l'essentialisme vers les analyses des processus.

En recherches littéraires, la critique structuraliste (Jan Mukařovský, Roman Jakobson, Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Gérard Genette, Algirdas Greimas, etc.), mais aussi la réflexion phénoménologique de Roman Ingarden (Ingarden 1931), les théories de la fictionnalité, comme celle de Lubomír Doležel (Doležel 1998), ou bien la critique réceptionniste d'Umberto Eco (Eco 2004) et de Wolfgang Iser (Iser 1979) privilégient l'approche synchronique. Et que dire des méthodologies qui prennent la spatialité pour point de départ de la réflexion,

telle la géocritique de Bertrand Westphal (Westphal 2007) ou les approches culturologiques inspirées par les lieux de mémoire de Pierre Nora (Nora 1997). Rares sont les tentatives, comme celle de Felix Vodička (Vodička 1998) qui cherchent à conceptualiser la dynamique diachronique à partir de la synchronie structuraliste au sein d'une nouvelle histoire littéraire. Celle-ci s'inspire plutôt, ces derniers temps, du *processualisme* :

> Le processualisme universel infirme le logicisme : il n'y a pas de lois préétablies, de lois universelles et aveugles, de lois déterministes relevant du strict causalisme ou finalisme. Le réel est un processus évolutif, autoréférentiel et autopoïétique. Les « lois » ne sont que des récurrences observées, des types de structure que la nature s'est inventées au fur et à mesure de son évolution. Ces « lois » sont des recettes inventées pour les besoins de la cause selon le critère d'Occam : la meilleure simplicité, la meilleure économie, la meilleure frugalité, la meilleure optimalité. L'intuition de Ernst Mach est pleinement vérifiée : rien ne pourrait exister si tout le reste n'existait pas en même temps. L'univers est une unité organique, un organisme vivant, cohésif et cohérent. Et c'est, d'ailleurs, cette cohérence même qui a laissé croire qu'il était soumis à des lois absolues et déterminantes. (Halévy)

Certes, ce relativisme axiologique qui est à la fois un refus de l'essentialisme et une aspiration à embrasser la totalité peut être considéré comme un avatar de la phénoménologie. Il fait écho à la réalité liquide de Zygmunt Bauman (Bauman 2000), mais également aux conceptions ontologiques et noétiques de Martin Heidegger (*Gleichheit vs. Selbstheit*, Heidegger 1967, § 26, § 64 ) et de Paul Ricœur (*identité-mêmeté* et *identité-ipséité*, Ricœur 1990 : 12-13) qui eux aussi laissent intervenir le temps comme un processus modérateur, chez Ricœur, en plus, sous forme narrative (Ricœur 1983, 1984, 1985), comme une suite d'étapes synchroniques. Rappelons la métaphore rhizomatique de Gilles Deleuze et Félix Guattari (Deleuze & Guattari 1980), mentionnons la spatialisation métaphorique de l'axiologie chez Pierre Bourdieu (Bourdieu 1998), ou bien l'herméneutique circulaire de Hans-Georg Gadamer (Gadamer 1999), appliquées à la critique littéraire : nous sommes loin de la racine et de la *Stammbaumtheorie* de Schleicher. La métaphore cognitive spatialisée domine : celle du champ, du parcours, de la réalité liquide, processuelle. En partant de la métaphore deleuzienne du rhizome, Édouard Glissant affirme l'aspect synchronique de la temporalité en recourant aux modèles mathématiques et physiques du chaos et du mouvement erratique. Il conclut au *« comportement imprédictible [du] rapport des cultures »* (Glissant 1996 : 85) tout en accentuant l'ouverture de la processualité. La causalité est synchronisée en interactivité, l'existence précède l'essence, en accord avec le propos sartrien, à moins que la raison cynique, selon Peter Sloterdijk (Sloterdijk 1983), ne se tourne contre la raison elle-même en démontrant ses propres pièges : la déconstruction de Heidegger, développée par Jacques Derrida.

Chaque chercheur est, certes, libre dans ses démarches en fonction de la thématique abordée. Le bref survol, incomplet et superficiel, que nous venons de présenter, n'a d'autre ambition que d'indiquer les changements imputables au discours de la recherche, à son éthos qui sous-tend le questionnement et la recherche.

## *3. Philologie romane ? Philologie française ? Études françaises ? Études francophones ?*

Il est évident que le génie de la langue, comme base essentialiste définitionnelle, ne fonctionne plus comme le ciment de la culture et de la littérature. La notion même de culture ou de littérature nationale est une donnée historique, née et constituée à une certaine époque, celles des États-nations et cesse d'être fonctionnelle à l'époque de la globalisation où les relations entre les langues et les cultures se jouent en rapports de force économiques et politiques. Si nous y ajoutons la fragmentation des champs de recherche et la séparation effective de la linguistique et des études littéraires et culturelles, il est certes oiseux de parler de philologie romane ou de philologie française comme notions opératoires à l'état actuel.

Mais études françaises ? Ou études francophones ? Une unité serait-elle envisageable au moins dans le domaine littéraire et culturel ?

Deux facteurs peuvent être relevés qui se croisent au sein de l'axiologie postmoderne, l'un de nature interne, l'autre externe, et qui infirment l'ancienne idée de la culture française et francophone, unie par la langue.

Le facteur interne, inhibitoire de l'unité, relève de l'axiologie esthétique : l'anomie de la modernité que Pierre Bourdieu a étudiée dans le cas de Baudelaire et de Flaubert (Bourdieu 1998 : 222, 377) est secondée par la fragmentation axiologique de la postmodernité, contraire à la structuration forte et hiérarchisée de la centralité. C'est dans ce sens qu'évolue la culture élitiste dans son contrepoint à la culture de masse, mondialisée.

Le facteur externe, bien plus important, relève de la logique de la dynamique centre—périphérie. Un bref regard historique permet de saisir les principaux changements. La relation entre le centre et la périphérie varie de culture en culture, mais se transforme aussi au cours du temps. La périphérie peut s'émanciper ou bien passer sous la domination d'un autre centre. Le centre peut devenir périphérie d'un autre centre plus fort.

Dans le cas de la France on assiste au renforcement de l'influence du centre dès le XVIII^e^ siècle grâce aux élites européennes. L'expansion coloniale a ensuite élargi cette influence à travers le monde, et cela avec une politique culturelle jacobine, centralisatrice, qui a contribué largement à l'extension du domaine et à l'acculturation de la périphérie. Celle-ci connaît alors un développement cultu-

rel au point de réclamer la reconnaissance de sa spécificité, autrement dit son autonomie, avec les initiatives d'abord parisiennes comme celle de la négritude (Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor, Léon-Gontran Damas, René Depestre), qui à la fois confirment l'importance du centre (appuis de Sartre, de Camus et des élites anticolonialistes métropolitaines), tout en indiquant la future émergence des littératures qui, progressivement, se détacheront axiologiquement et échapperont à l'emprise immédiate du centre: littératures maghrébines, subsahariennes, antillaise, et autres. Cette tendance qui s'annonce dès les années 1930 est soutenue par la décolonisation des années 1960 et conduit à la diversité francophone actuelle où la position du centre culturel parisien se trouve relativisée, sinon affaiblie. La périphérie échappe au centre, avec une autonomie confirmée (littérature québécoise) ou annoncée plus ou moins fortement dans le cas des littératures belge ou suisse.

En même temps, on est témoin des changements de la carte culturelle mondiale où l'excellence de Paris est relayée par des centres nouveaux, en majorité anglophones. La place de l'anglais comme langue universelle contribue à la périphérisation de l'ensemble de la francophonie, voire à sa désagrégation que les initiatives récentes, tel le manifeste *Pour une littérature-monde* (Le Bris & Rouaud 2007) et les activités ultérieures n'arrivent pas à enrayer, même au prix de la dénationalisation.

Quelle raison, dans ces conditions, de chercher à maintenir une unité là où la spatialité prend la relève ? Comment caractériser, par exemple, la littérature haïtienne qui s'écrit en français, en créole, en anglais et en espagnol, avec une économie éditoriale éclatée, mais qui a Haïti pour référence (Saint-Éloi 2009 : 90-93) ?

Dans ce contexte, la proposition d'Édouard Glissant, citée en introduction, qui combine la créolisation linguistique et l'archipélisation des fragments territoriaux culturels, se présente comme une nouvelle aventure et de la créativité et de la recherche.

## *4. Conclusion*

Nous avons tenté de montrer que la fragmentation des disciplines philologiques est non seulement le résultat « naturel » de la diversification et de la spécialisation, mais également un processus de fond qui implique une redéfinition de certaines catégories et des approches face à la causalité et aux facteurs temporels et spatiaux. Les catégories habitant notre pensée et notre imagination se transforment non seulement selon les problématiques que l'objet de l'investigation impose, mais aussi selon notre habitude de poser nos questions et de questionner la réalité.

Le dépassement de l'approche philologique qui maintiendrait le lien entre la langue, la culture, la littérature et l'histoire en fonction d'un enracinement territorialisé et historicisé et où le facteur temporel et la causalité externe avaient constitué les éléments marquants de la pensée essentialiste a pris au XX^e^ siècle des aspects différents. Les approches stimulées par le tournant phénoménologique ont redéfini les données de l'investigation en accentuant la synchronie et la spatialisation et en transformant la causalité en dynamique processuelle. Serait-on, à la veille d'une nouvelle épistémé foucaultienne ?

**Références bibliographiques**


Assmann 2010 : J. Assmann, *La mémoire culturelle : écriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*, Paris : Aubier.

Bauman 2000 : Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge : Polity Press.

Benveniste 1966 : É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris: Gallimard.

Bergson 1889 : H. Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris : Félix Alcan.

Bergson 1922 : H. Bergson, *Durée et Simultanéité. À propos de la théorie d'Einstein*, Paris : Félix Alcan.

Bourdieu 1998 : P. Bourdieu, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris : Seuil.

Bühler 1978 : K.Bühler, *Sprachtheorie : die Darstellungsfunktion der Sprache*, Frankfurt/M. : Ullstein.

Casanova 2002 : P. Casanova, « Consécration et accumulation de capital littéraire. La traduction comme échange inégal », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 144, 7-20.

Deleuze & Guattari 1980 : G. Deleuze, F. Guattari, *Mille plateaux*, Paris : Éditions de Minuit.

Doležel 1990: L. Doležel, *Heterocosmica: Fiction and Possible Words*, Baltimore : The Hopkins University Press.

Eco 2004: U. Eco, *Lector in fabula : la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano : Tascabili Bombiani.

Gadamer 1999 : H.-G. Gadamer, *Gesammelte Werke. Band 1, Hermeneutik*, Tübingen: J.C.B. Mohr.

Glissant 1996 : É. Glissant, *Introduction à une poétique du divers*, Paris : Gallimard.

Glissant 1997 : É. Glissant, *Traité du tout-monde.* Poétique IV, Paris : Gallimard.

Halbwachs 1950 : M. Halbwachs, *La mémoire collective*, Paris : Presses universitaires de France.

Halévy M., *Les mutants noétiques*. <www.noetique.eu/billets/2009/mutants-noetique>. 27/7/ 2017.

Heidegger 1967 : M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen : Max Niemeyer Verlag.

Heilbron 1997 : J. Heilbron, « Traductions et échanges culturels : notes sur le système mondial de traduction », in D. Broady et al. (dir.), *Formation des élites et culture*

*transnationale*, Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales/Uppsala : SEC, 337-349.

Heilbron 2009 : J. Heilbron, « Le système mondial des traductions », in G. Sapiro (dir.), *Les contradictions de la globalisation éditoriale*, Paris : Éditions du Nouveau Monde, 253-274.

Husserl 2004 : E. Husserl, *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filozofii,* I, II, Praha : OIKOYMENE.

Ingarden 1931 : R. Ingarden, *Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft*, Halle : Max Niemeyer.

Iser 1979: W. Iser, *Der implitzite Leser: Komunikazionsformen des Romans von Bunyan bis Beckett,* München : Wilhelm Fink Verlag.

Iser 1990 : W. Iser, *Der Akt des Lesens: Theorie ästetischer Wirkung*, München : Wilhelm Fink Verlag.

Jakobson 1981 : R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris: Éditions de Minuit.

Jung 2013: C.G. Jung, *Dialectique du moi et de l´inconscient*, Paris ; Gallimard, Folio essais.

Kyloušek 2006 : P. Kyloušek, « Subjekt a objekt – proměny literární noetiky ve francouzské literatuře 19. století », in P. Kyloušek (dir.), *Otakar Novák. Tradice a přítomnost*, Brno : Masarykova univerzita, 77-86.

Le Bon 1921 : G. Le Bon, *Psychologie des foules*, Paris : Librairie Félix Alcan.

Le Bris & Rouaud 2007 : M. Le Bris, J. Rouaud, *Pour une littérature-monde*. Paris: Gallimard. <http://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html>. 27/7/2017.

Nora 1997. P. Nora, *Lieux de mémoire*, I-III, Paris ; Gallimard.

Ricœur 1983 : P. Ricœur, *Temps et récit*. Tome I : *L'intrigue et le récit historique*, Paris : Seuil.

Ricœur 1984 : P. Ricœur, *Temps et récit*. Tome II : *La configuration dans le récit de fiction*, Paris : Seuil.

Ricœur 1985. P. Ricœur, *Temps et récit*. Tome III : *Le temps raconté*, Paris : Seuil.

Ricœur 1990 : P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.

Rocher-Skála 1921 : K. Rocher-Skála, *Praktická mluvnice italské na základě latiny*, Praha : Jednota českých filologů.

Rocher-Skála 1928 : K. Rocher-Skála, *Praktická mluvnice francouzská na základě latiny*, Praha : Kvasnička a Hampl.

Rocher-Skála 1929 : K. Rocher-Skála, *Praktická mluvnice španělská na základě latiny*, Praha : Kvasnička a Hampl.

Saint-Éloi 2009 : R. Saint-Éloi, « La littérature haïtienne et ses espaces éclatés », *Québec français*, nº 154, 90–93.

Sloterdijk 1983: P. Sloterdijk, *Kritik der zynischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983.

Trnka, Jakobson & Fried 1982 : B. Trnka, R Jakobson & V. Fried, *Selected papers in structural linguistics: contributions to English and general linguistics written in the years 1928-1978*, Berlin: Mouton Publishers.

Vodička 1998 : F. Vodička, *Struktura vývoje: studie literárněhistorické*, Praha : Dauphin.
Westphal 2007: B. Westphal, *Géocritique: réel, fiction, espace*, Paris : Éditions de Minuit.

Петар Килоушек

**Промене у филологији: време, простор и каузалност**

Есенцијалистички етос који је у основи настанка свих наука, укључујући и филологије, доведен је у питање крајем 19. века у корист феноменолошких приступа који постепено редефинишу своје области истраживања. Циљ нашег рада је да покаже како фрагментација филолошких дисциплина представља не само „природну“ последицу диверсификације и дисциплинарне специјализације, већ и један дубински процес који подразумева редефинисање одређених категорија и приступа суочених с каузалношћу и временским и просторним чиниоцима. Приступи чији је развој подстакао овај феноменолошки заокрет редефинисали су истраживачке датости концентришући се на синхронију и спацијализацију и трансформишући каузалност у процесну динамику. То је уједно и један од кључних чинилаца за разумевање другачијег дефинисања романске и француске филологије, као и француских и франкофонских студија.

*Кључне речи:* романска филологија, есенцијализам, феноменологија, каузалност, временски и просторни чиниоци.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch21

# Les « études françaises » et la question de l'universel : pour une approche anthropologique de la littérature

Alexandru Matei
Université « Ovidius » Constanta*

Les « études françaises », de par le syntagme lui-même, renvoient déjà vers une redistribution des disciplines « humanistes », opération ayant déjà eu lieu d'abord dans la culture anglo-saxonne. Dire « études françaises » au lieu de, par exemple, « histoire de la littérature » met en question d'emblée un certain universalisme nominaliste que notre étude voudrait interroger depuis les positions d'une perspective (idéalement) doublement extérieure : par rapport au paradigme des « studies », dont la tache aveugle serait précisément le lieu de leur invention, car on ne dit jamais « American Studies » pour parler de « post-structuralisme », par exemple, et par rapport au paradigme de la « littérature générale », ou bien « poétique » ou bien encore « philologie », puisque chaque terme relève d'une certaine tradition qu'il faut spécifier.
*Mots-clés :* French Studies, universel, éco-critique, world literature.

## 1. Universel, *trop* universel

Littérature et « sciences humaines » font désormais un, selon un partage disciplinaire inconnu avant les années 1970, et qu'évoque entre autres Tzvetan Todorov dans une série d'entretiens avec Catherine Poitevin, en 2002. Une fois arrivé à la Sorbonne, en 1963, il demande au directeur de la faculté des lettres à quels cours de théorie littéraire il pourrait assister ; le directeur lui répond, d'un air « extraterrestre », « cela n'existe pas » (Todorov 2002 : 72). Tout a été changé depuis, mais l'illusion d'une « méthodologie littéraire » a peut-être nourri les esprits encore quelques décennies, en France et en Europe, après la parution de *Sur Racine*.

L'entrée fracassante des sciences humaines sur une scène que la littérature s'était réservée à elle-même a, du moins pour la France, plusieurs explications, dont on pourrait formuler très vite deux : la volonté de promouvoir et de pour-

* amatei25@yahoo.com

suivre la patrimonialisation de la littérature française avec de nouveaux moyens (Calan 2017 : 158), et le besoin d'accroître le prestige des sciences humaines, dont les discours étaient encore minoritaires. Inversement, le passage des sciences humaines vers les lettres a rendu les littéraires de plus en curieux quant à d'autres discours qu'à celui de la critique et de l'histoire littéraire. Assez vite, la « nouvelle critique » en témoigne, on a assisté à une remise en question de plus en plus fréquente de l'épistémologie littéraire[1] jusqu'à aboutir à une sorte de paradoxe, dont on s'est d'ailleurs assez bien accommodé : les ouvrages de critique et d'histoire littéraire en sont arrivés à encadrer les œuvres littéraires dans des discours dont les ambitions théoriques, idéologiques, voire politiques ne cessaient de croître. Le meilleur exemple de ce glissement des études littéraires vers des enjeux méta- ou bien hors-littéraires est le dernier avatar de l'histoire de la littérature française *French Global* (2010), à lire en contrepoint par rapport à *De la littérature française*, l'ouvrage dirigé par Denis Hollier en 1989 (Hollier 1993 ; MacDonald & Suleiman, 2014)[2]. S'il fut un temps où la prétention à parler de la littérature tout simplement, sans revendiquer un lieu depuis lequel on parle, un lieu de langue et de tradition culturelle[3], était encore possible, ce ne l'est plus. Un exemple récent de cette réflexivité linguistique nous est donné par l'emploi du binôme « global » versus « mondial » quand on écrit en français sur la « world literature ».

Dans un livre intitulé *Écrire le monde en langue française*, les deux directrices d'ouvrage, Lisbeth Verstraete-Hansen et Mads Anders Baggesgaard écrivent (en français, évidemment) :

> Dans *La Création du monde ou la mondialisation* de 2002, le philosophe Jean-Luc Nancy souligne la supériorité du concept français de mondialisation sur le terme anglais de globalisation jugé trop abstrait pour permettre d'évoquer l'idée d'un monde situé et habité, un monde comme « totalité de sens ». (Verstraete-Hansen & Baggesgaard 2017 : 12)

Un an plus tôt, sous la plume de Bertrand Westphal, on peut lire cette note de bas de page : « Tout au long de l'essai, il sera question de "globalisation" plutôt que de "mondialisation". Les deux termes sont a priori synonymes, mais "mon-

[1] Voir l'étude de Semir Badir, « Pour une épistémologie des Lettres » (Badir 2011).

[2] Les deux ouvrages ont été traduits en français, en 1993 et respectivement 2014. Si le premier insère l'un des derniers chapitres portant sur la littérature française à la télévision, l'oscillation entre « littérature » et « philosophie » françaises dans le second rend compte d'une épistémologie des lettres qui met à mal cette distinction en faveur de leur rassemblement implicite sous la bannière des « sciences humaines ».

[3] En 2000, à Bucarest, un excellent professeur de littérature française, Radu Toma, publiait un livre intitulé *Pour Cocon Idiotiseanul ou ce qu'il est raisonnable de dire de la littérature* (Toma 2000). À cette époque-là, parler de littérature, en français, valait encore pour « parler de littérature » en général et moyennant des universaux translinguistiques.

dialisation" tend à relever de l'exception culturelle française. Dans les autres langues néolatines, on parle de *globalizacion* (espagnol), de *globalizzazione* (italien), de *globalizaçao* (portugais), de *globalizare* (roumain). » (Westphal 2016 : 23). Cette fois, l'argument n'est plus théorique, mais pratique et, pour le dire ouvertement, tiré de l'expérience « mondialisante » de la manière dont les termes sont eux-mêmes socialisés. Ce dialogue à distance, mené en français, montre une fois de plus que nous sommes arrivés à une époque où nos discours n'ont plus pour champ de validité les espaces nationaux, quels qu'ils soient, et quel que soit leur prestige, mais leur dynamique transnationale.

Le terme « globalisation » n'est pas innocent non plus, il vient de l'anglais. Mais le fait qu'il fût préféré à d'autres alternatives, dont « mondialisation », et qu'il ait donné lieu à l'expression « French Global » montre bien son emprise, par-delà les débats sur le bien-fondé de ses significations. C'est d'ailleurs dans cette culture anglo-saxonne que la plupart des mots d'ordre – en méthodologie de recherche – s'énoncent, ne serait-ce qu'on nous tenant aux études littéraires. *Eco-criticism*, *digital humanities*, *world literature*, pour n'en citer que trois, ce sont des concepts/notions traduits ou tout simplement repris tels quels en français, produits et diffusés par l'anglais.

Certes, leur champ d'application vise à une extension globale/mondiale et à une intension universelle, et les études françaises n'y font par conséquent pas exception. Je me propose de démontrer que, si ces mots d'ordre dans la recherche littéraire sont forgés et diffusés depuis l'anglais, c'est au sein d'une pensée de l'universel que réside leur valeur.

Les « études françaises » sont à la recherche non d'une validité, puisque toutes les langues « méritent », du fait qu'elles existent, mais de l'universel. Au nom de quel universel faire des « études françaises » ? Cette question prend toute son importance à la lecture d'une phrase écrite par un historien américain sur la vie intellectuelle française des années 1970. Michael Scott Christofferson, tout en résumant la théorie de Sunil Khilnani portant sur une « tradition jacobine » typiquement française dans le discours historiographique d'après-guerre, écrit qu'elle privilégie la question de la légitimité politique au détriment de la dimension pragmatique du fonctionnement politique dans la société. Cette dissymétrie serait due à ce que la légitimité soit traitée « en des termes si universels » que toute divergence (au nom d'une amélioration de l'efficacité de l'activité politique) par rapport au discours du pouvoir « légitimé » fût considérée comme une trahison (Christofferson 2014 : 20)[5].

Comment cela : « si universels » ? Est-ce que l'universel aurait des degrés ? Mais, ce qui est peut-être plus étrange, l'universel connaitrait donc des degrés d'intensité : la culture française aurait en quelque sorte absolutisé l'univer-

[4] Le livre auquel renvoie ici l'auteur est Sunil Khilnani, *Arguing revolution: the intellectual left in postwar France*, New Haven : Yale University Press, 1993.

sel, sans le rapporter à aucun contexte, d'où son soi-disant excès. À l'inverse de cette absolutisation, la pensée de l'universel se doit d'être remise à des échelles culturelles spécifiques, ce qui entre temps reçoit le nom de « worlding » (« mondéisation »[5]) ou globalisation.

## 2. Quel universel pour les études littéraires françaises

Pour une culture littéraire qui se considérait elle-même « universelle » et qui cherche à le rester, la question de l'universel se confronte, depuis que les États-Unis sont devenus le nouveau centre (bien que « faible » et « relatif ») d'un monde qui en a besoin (Eliade 2017 : 24), à deux obstacles : celui du relativisme épistémologique, d'une part, et celui de la désaffection du français langue étrangère, de l'autre.

Depuis la fin des idéologies eschatologiques de l'histoire, s'accorder sur l'existence des « universels » relève de l'exception et du temporaire. L'époque où un « futurologue » socialiste comme Mircea Malita, en Roumanie, pouvait écrire que la planification socialiste est devenue « valeur universelle » (Malita 1975 : 10) prête à sourire. D'une part, « l'universel, il faut le faire »[6], affirme Bruno Latour, démentant ainsi l'idée d'« universaux » immuables, en phase avec tout un discours politique « moderniste » qui insiste sur des dialectiques matérialistes de l'histoire. D'une manière encore plus radicale, un anthropologue brésilien, Eduardo Viveiros de Castro, intime au scientifique occidental de « mettre entre parenthèses la question de savoir si et comment une telle pensée [la pensée indigène, n. n.] illustre des universaux cognitifs de l'espèce humaine. » (Castro 2009 : 167). Non seulement l'universel n'est plus donné et figé, mais il n'est pas non plus liée à une pensée « occidentale » dans sa façon de se dire ; occidental et universel ne vont plus ensemble sans problème.

Les études françaises se voient donc contraintes à repenser l'universalité qu'elles sont censées servir. Mais, si les débats au sein des valeurs qu'elles chérissent étaient, avant les années 1970, franco-français, ils ont dû assumer depuis une portée étendue, qui entre parfois en contradiction avec les traditions des études littéraires en France et qui demande un travail de traduction – traduction effective ou bien « translation » idéologique, conceptuelle, voire stylistique depuis ou vers le français ; c'est un sujet sur lequel on reviendra tout à l'heure. Mais, pour traduire, il faut comparer (Castro 2009 : 54). On ne peut plus faire avancer les études littéraires françaises tout en gardant de comparer « l'histoire littéraire » ou bien la « théorie littéraire » à d'autres approches, la plupart venues

[5] L'origine heideggérienne du concept n'est pas importante à ce niveau-là. Voir Bertrand Westphal (2016).

[6] Cet entretien figure dans la revue *Critique* : Bruno Latour, « L'universel, il faut le faire », *Critique*, vol. 786, n° 11, 2012, pp. 949-963.

depuis les directions de recherche des États-Unis. Or, comment dès lors retrouver des universels ? Tant qu'un enjeu discursif est considéré – à travers les mots qui le disent – un universel, il doit avoir été mis à l'épreuve partout. Tant que le français était encore une langue enseignée partout, porteuse d'une même valeur ou de mêmes valeurs, le besoin de « faire » l'universel ne se posait pas pour les études françaises. Ce n'est donc qu'avec le dépérissement du français au niveau global que le discours « français » s'est vu minoré et, finalement, rendu comparable. Ce moment, de la comparaison, est celui où l'universel demande d'être repensé.

Nous allons choisir dans ce qui suit deux versions récentes de la manière dont se décline la pensée de l'universel, et nous allons les rapporter à un exemple de « querelle des universels » : la littérature en tant qu'expression d'un universel « esthétique », en France, selon une tradition moderne qui remonte au XIX^e^ siècle, voire au XVII^e^ : selon Ronan de Calan, qui s'appuie sur Sartre pour combattre les *Règles de l'art* de Bourdieu, l'autonomisation de la littérature était déjà chose faite à l'époque du classicisme français (Calan 2017), contre la littérature comme expression d'un universel « moral » démocratique, selon le discours de l'écologie littéraire (éco-critique/ecocriticism) venu du territoire anglo-saxon. Posée dans ces termes, « esthétique » versus « morale », le lecteur aurait bien droit à lui reprocher le simplisme. En effet, il s'agit plutôt de deux rapports qui se nouent entre « esthétique » et « morale », des deux côtés : en France, ce sont les normes esthétiques qui « émanent » en quelque sorte une morale aristocratique, alors que, aujourd'hui, c'est un normatif moral qui régit le jugement esthétique.

Cette querelle des « universels » (selon Balibar, qui préfère ce pluriel à celui scolastique d'« universaux ») suit deux principes : selon le premier principe, poétique, l'universel est un processus, une construction, et non une donne (toute une pensée de l'altérité y est contenue). Nous sommes ainsi les « constructeurs » mais aussi les « constructivistes » de l'universel, dont le concept est dès lors dynamique, jamais acquis et toujours relatif. D'où aussi la difficulté à lui donner un nom. Le second principe est généalogique et, en tant que corollaire double de cette définition de l'universel en train de se faire, consiste dans l'affirmation et l'examen de deux sources d'universalisation : la tradition d'une part, la singularité (l'événement) de l'autre.

Pour ce qui est du premier principe, tout le monde sera d'accord que le « constructivisme » qui préside à la conception de l'universel relève de la *French Theory*, ou encore de ce qu'on appelle aux États-Unis le post-structuralisme. L'universalisme « se fait » par l'écriture, par l'énonciation, par la parole – et, à travers elles, par la traduction. Une traduction ne se réduit pas seulement à l'« interlinguisme » présidé par le même modèle de construction du langage, propositionnelle, mais peut être pensée selon une ampleur anthropologique : « L'anthropologie contemporaine […] disserte depuis un certain temps de façon éloquente sur les limitations sévères de ce modèle [de la proposition] pour rendre

compte des économies intellectuelles de type non-occidental (ou non moderne, non lettré, non doctrinal, et autres absences "constitutives" » (Castro 2009 : 42).

## 3. L'universel comme singularité, universel comme construction

Pour ce qui est de la généalogie de l'universel, nous allons en discuter deux. La première en est conçue par Étienne Balibar au fil d'une série de conférences réunies sous le titre *Des universels* (Balibar 2016). À son propos, Patrice Maniglier discute le lien entre « singularité » et « universel », qu'il formule ainsi :

> … la singularité non seulement n'est pas exclusive de l'universalité, mais elle en est la condition sine qua non. En effet, seule l'irruption d'un être dans un espace qu'il habite mais où il n'a pas sa place, ou dans lequel il ne peut s'inscrire qu'à la condition de redéfinir la nature de cet espace lui-même – comme le nom « ouvrier » dans le champ de la capacité politique –, est capable d'ouvrir un processus universalisant. (Maniglier 2016 : 775)

Cette tentative d'universaliser le singulier n'est autre que la reprise d'un processus de modernisation qui fait depuis assez longtemps déjà autorité dans les études littéraires françaises – voire dans l'approche qu'on appelle « continentale » de la littérature. Elle n'est d'ailleurs pas, à son tour, singulière : on retrouve, dans cette version de l'universel, une entière tradition « moderniste », qui remonte à la source historique de tout universel pour en établir comme la date de naissance et, plus important encore que la date, la naissance au sein de la matérialité de l'histoire. C'est ce que fait par exemple Barthes avec l'alexandrin, dans *Sur Racine* :

> L'antithèse est vieille comme le monde, l'alexandrin commun à toute une civilisation. Sans doute : les formes sont toujours en nombre fini. Cela ne les empêche pas d'avoir des sens particuliers. La critique ne peut se priver d'interroger une forme sous prétexte qu'elle a un caractère universel. Je regrette que nous ne possédions pas encore une « philosophie » de l'alexandrin, une sociologie de la métaphore ou une phénoménologie des figures de rhétorique. (Barthes 2003 : 94)

Nous sommes là dans le discours de la « construction sociale de la réalité »[7], mais nous, les modernes, nous avons tendance à considérer *ce discours* comme universel. Toutes les valeurs sont construites, aucune d'elles n'est originaire, donc nous devons éviter de nous y attacher ; au contraire, nous devrions nous attacher à montrer le processus de leur constitution dans l'histoire.

[7] Evidemment, je fais allusion au titre de Peter Berger et Thomas Luckmann de 1966.

Mais l'autre généalogie de l'universel, la tradition, ne saurait pas pour autant être négligée. Il y a une sorte de sémantique de l'universel, qu'Eliade traduit par le besoin de centre, par le recours à une sorte de « psychologisation » que les constructivistes dédaignent[8], un « archi-éthos » qu'on retrouve à la base de la plupart des « différends » discursifs, et qui, parce qu'il est ressenti comme une sorte d'absolu sensible, ne peut pas être relativisé de manière anthropologique. Tout comme

> […] la généralisation de comportements d'infidélité chez un individu ou à l'échelle de la société, n'a aucune pertinence pour celui qui – comme l'auteur – déclare d'autorité, c'est-à-dire en se réclamant d'une compréhension qu'il perçoit immédiatement comme universalisable, que la fidélité est une prescription absolue attachée à l'enjeu de l'amour. (During 2016 : 796)

Il est difficile de prétendre à la refondation des études littéraires en français, en raison précisément de leur « archi-éthos » dont la connaissance est intuitive. Dès qu'il s'agit de la « perception de l'universel », on est dans le royaume des croyances et on a du mal à en faire l'anthropologie. Mais, justement, nous devrions l'essayer, tout en nous éloignant d'un tel attachement, sans pour autant le « dénoncer » et crier au malin génie de l'irrationnel.

Et c'est ainsi que nous arrivons à comparer. Peut-on étudier la littérature au-delà de sa singularité discursive qu'une tradition a promue en valeur universelle, en la prenant pour témoin, et non pour expression de l'universel ? Barthes écrivait en 1951 : « Pour Michelet, les racines de la vérité historique, ce sont les documents comme voix, non comme témoins ». Barthes découvre chez Michelet une autre anthropologie, fascinante plus que condamnable, pré-moderne si l'on veut, mais ne sommes-nous aujourd'hui dans le point où il nous faut précisément relativiser le moderne afin de repenser l'universel ? C'est peut-être ce que les « études françaises » devraient prendre pour tâche.

## 4. Ecocriticism/éco-critique ou comment repenser l'universel

Faisons comme si le courant de l'éco-critique s'y attelle et citons un fragment, écrit en anglais, d'un des premiers ouvrages portant sur la littérature française de ce point de vue. Il s'agit d'expliquer le retard des « études françaises » dans la prise en compte de l'éco-critique en tant que perspective/méthode de critique littéraire.

[8] « Toute existence réelle reprend l'Odyssée. Le chemin d'Ithaque – le chemin vers le Centre », écrit Eliade (Eliade 2017 :51).

> Plutôt que d'énumérer les multiples raisons de ce retard (courant ainsi le risque de réification de la différence), nous préférons identifier un soupçon plus général en France sur les études culturelles régies par des enjeux politiques, perçues comme faisant écran à la dimension esthétique, aux éléments formels et stylistiques des produits culturels. Que la perception de l'écocritique comme moins sensible à la poétique, à la forme littéraires soit vraie ou pas, ce reproche a servi de base à des objections répétées. (Finch-Race & Posthumus 2017 : 9)

Parler de « retard » à propos du passage de la recherche littéraire en France, par rapport aux études littéraires anglophones indique déjà une « heure fixe », un t zéro. Ce point nous semble crucial dans l'évaluation des études littéraires en France par rapport à l'évolution des études littéraires ailleurs. Il nous intéresse notamment comme critère de discrimination entre le discours « français » des études françaises et une perspective anglophone mais aussi « mondiale » des mêmes « French Studies ». Il s'agit d'une question qui pourrait se formuler ainsi : est-ce qu'il y a une perspective/un lieu depuis laquelle/lequel quelqu'un pourrait parler non à l'intérieur, et ni depuis un extérieur localisable (les États-Unis par exemple) mais *sur* les études françaises et, partant, *sur* la manière dont les études françaises de France et les études françaises pratiquées aux États-Unis pensent pouvoir et devoir parler de la littérature ?

Il me semble qu'on est encore en train de mesurer la signification de ce partage, que la plupart des chercheurs ont sans doute raison de considérer négligeable. Pourquoi ? Parce que, d'une part, l'économie des « humanities » anglo-saxonne ne peut pas suivre deux modèles de production scientifique, suivant qu'elle envisage la littérature en anglais ou bien la littérature en français, surtout depuis la reterritorialisation des études littéraires postcoloniales. D'autre part, parce que maintenir la tradition des lettres, en France, est jugé comme le seul moyen de faire le tri dans un champ, celui de la recherche, qui ne cesse de s'étendre, de se démultiplier, tout en perdant de son prestige initial au niveau global et cherchant sa légitimité dans différentes alliances plus lucratives (comme par exemple les humanités numériques).

Mais, comme toujours, l'une de ces versions « universalisantes », l'universel comme « faire », et l'universel comme singulier/absolu dont l'accès est intuitif, en arrive à l'emporter sur l'autre. En 2011, la revue du site *fabula.org, LHT*, publiait un dossier sur « le partage des disciplines ». Dans son texte intitulé « Ce que les sciences humaines font aux études littéraires », paru à cette occasion, Guillaume Bridet écrit :

> La caractéristique majeure des sciences humaines est en effet de conduire à une désingularisation de l'œuvre littéraire (ou de l'œuvre d'art en général) qui n'est pas saisie comme événement (unique), mais qui renvoie d'une manière ou d'une autre à un déjà-là (commun) qui a à voir avec la société dans laquelle vit l'auteur, la

> classe sociale à laquelle il appartient, les fantasmes qui sont les siens, mais aussi, pourrait-on ajouter, avec une époque donnée, l'état de la langue dans laquelle il écrit, le milieu littéraire ou intellectuel dans lequel il développe ses ouvrages, etc. (Bridet 2011)

Or, il me semble encore que se joue là le sens de l'universel que les études françaises sont censées faire, de concert avec les études littéraires en général – et quand quelqu'un dit aujourd'hui « en général », on ne peut s'empêcher de penser plutôt aux études littéraires écrites et publiées en anglais. S'agit-il de l'universel « littéraire », « singulier », que la lecture littéraire actualise en tant qu'universel selon un « absolu esthétique » – pour paraphraser un titre important sous lequel deux philosophes français ont traduit des textes essentiels du romantisme allemand, soit du moment qui a vu l'absolutisation du texte littéraire ? (Lacoue-Labarthe & Nancy 1978). S'agit-il, au contraire, d'un universel qui mérite son nom précisément parce qu'il ne saurait pas s'« absolutiser », car il ne cesse de se « re-prendre » en tant qu'historicité sans jamais se convertir en métaphysique ?

En France, toute autre approche que l'approche traditionnelle esthétique menace de surplomber, voire de squatter d'autres domaines – et donc d'abandonner l'universel esthétique au profit d'autres universels que revendiquent d'autres discours et d'autres pratiques. Comment peut-on donc « traduire » l'approche éco-critique et son universel éthique dans un discours de la critique littéraire censée mettre à l'épreuve ses compétences esthétiques, « en se réclamant d'une compréhension qu'il perçoit immédiatement comme universalisable » (During 2016 : 796) ? La difficulté est de taille non seulement à cause du refus intuitif d'accorder de l'importance à l'éco-critique, mais également à cause de tout un système institutionnel préparé à faire le tri des discours critiques sur la littérature selon un protocole normatif qui résulte de l'adhésion à l'universel esthétique[9], qui regimbe à tout renouveau majeur.

Nous pouvons nous persuader du bien-fondé de la suspicion avec laquelle les études françaises de France regardent l'universel en tant que construction en cours, à travers un bref cas de figure de l'institutionnalisation des « universels » éthique et esthétique, en Amérique et en France. Sémir Badir écrit, dans le texte qu'il consacre à la réflexion « Pour une épistémologie des lettres » (Badir 2011), à propos de l'affaire Sokal, telle qu'elle s'est déployée des deux côtés de l'Atlantique. Il s'agit de l'évolution d'un scandale qui engage au début un débat d'idéologie « interne » aux *science studies*, pour virer ensuite vers un débat épistémologique entre sciences humaines et sciences sociales (aux États-Unis) et pour arriver enfin à la querelle « littéraires » versus « scientifiques », en France. Badir

[9] Nous ne discutons pas ici la théorie de Jacques Rancière à propos des deux « régimes esthétiques », des belles-lettres et « moderne », qui voit s'élargir la sémantique de l'esthétique jusqu'à recouper ce qu'on comprend à la « sensibilité ».

trouve ce bref compte-rendu chez Yves Jeanneret, dans *L'Affaire Sokal et la querelle des impostures* (voir Badir 2011).

Il trouve néanmoins que cette description néglige au moins deux « maillons », que seule une perspective comparative saurait remarquer et comprendre. Le premier est que la seconde et la plus longue étape dans ce parcours, en terre américaine, n'est pas différente du point de vue épistémologique de la troisième ayant lieu en France. En Amérique du Nord, le domaine des « sciences humaines » désigne un ensemble de discours dont l'équivalent français, ce sont les études de littérature. La seconde remarque, qui découle de la première, est que, si un tel scandale ait pu surgit aux États-Unis, c'est peut-être en raison d'une inconsistance méthodologique influant sur l'épistémologie des « sciences humaines » dont les études littéraires font partie. Qu'est-ce qui a rendu possible un tel scandale ? Eh bien, si le texte de Sokal et Bricmont a pu être publié dans une revue universitaire intitulée *Social Text*, c'est que l'institution des « sciences humaines » y était trop précaire pour opérer une sélection fiable des contributions. C'est en ce moment que la tradition devient essentielle : en France, une revue de « sciences humaines » est en même temps le gardien d'un certain type de discours, et très souvent d'une liste (certes, remaniable) de certains auteurs « vérifiés », de sorte que le canular qu'ils ont fait aux États-Unis aurait vraisemblablement été impossible en France.

Peut-on courir le risque de l'imposture, que tout renouveau présuppose – car ce qui est nouveau n'est pas encore vérifié, voire vérifiable ? Du côté des États-Unis, plus volontiers, puisque les traditions littéraires sont plus récentes, donc parfois bancales, tâtonnantes, pouvant être plus facilement remplacées.

Si l'universel esthétique est encore promu en France et en Allemagne – autrement dit, sur le vieux continent –, c'est qu'il hérite d'une politique ou d'une idéologie esthétiques qui étaient absentes en Amérique à la même époque, au XVIII^e^ siècle, et plus tard, là où les enjeux du « vivre ensemble » étaient autres qu'en Europe. Mais aujourd'hui ? Alors qu'on assiste à une globalisation sans précédent des « studies », quelle qu'elles soient, l'identité des figures « américaine » et « continentale » du chercheur s'efface devant des figures transitives, surplombant les homogénéités culturelles locales/nationales. Une anthropologie des « French Studies » me semble encore loin, mais son exigence ne fait plus de doute.

Dans l'un des rares livres consacrés à l'éco-critique francophone, publié au Canada en anglais, Stéphanie Posthumus s'efforce de comparer et traduire (Posthumus 2017).

Elle enfile la casquette de « comparatiste », à commencer par le titre même de son livre, qui garde le label français : « éco-critique ». L'auteure saisit parfaitement l'importance de la référence à l'universel quand il s'agit d'intégrer une approche éco-critique dans le champ des « études françaises ». Tout au long de

son chapitre introductif, Posthumus s'emploie à comparer le discours anglophone de l'« ecocriticism » à celui émergent d'une « éco-critique » écrite en français, à mettre en rapport les vocabulaires anglo-saxon et français et les épistémologies auxquelles ces discours donnent lieu d'un côté et de l'autre. Elle explique le retard pris, en France, par le discours éco-critique par la parution d'un ouvrage très influent de Luc Ferry, *Un nouvel ordre écologique*, paru en 1992 (prix Médicis). De par sa charge critique envers l'anti-humanisme du mouvement écologique, cet ouvrage aurait eu un long « effet de censure » sur l'évolution de l'approche écologique. L'enjeu que Posthumus y décèle est justement celui de l'humanisme occidental des Lumières que Ferry élève au rang d'universel, au nom duquel tout relativisme ontologique écologique – tous les êtres se valent – est suspect devant le tribunal de la Vérité. Ferry serait ainsi un philosophe qui se revendique des Lumières tout en pensant l'universel à titre de singularité élevée au rang d'un absolu, sur lequel l'histoire n'aurait aucune prise. Posthumus écrit :

> Cette tradition signifie que l'œuvre de penseurs tels que Michel Serres et Bruno Latour a eu une réception différente en France et en Amérique du Nord, leurs contributions ayant été mieux reconnues, en France, en science studies et/ou en épistémologie que dans la discipline de la philosophie. […] Ferry érige une opposition binaire entre le français-comme-universel-humaniste et l'américain-comme-individualisme-libéral, sans se rendre compte combien cette position est elle-même contingente du point de vue culturel. Même si la position de Ferry est tout opposée à la mienne, son livre offre une ouverture parfaite pour la discussion sur une approche éco-critique située culturellement. (Posthumus 2017 : 4-5)

C'est d'ailleurs sa manière d'organiser son livre qui s'explique par la volonté de réconcilier une approche « esthétique » française et une approche « sociale » anglophone (Posthumus 2017 : 8). La boutade de Ranjan Ghosh, « la littérature est plus importante pour la manière dont elle rend compte de quelque chose que pour ce dont elle rend compte », que l'auteure fait sienne, ne résout pas un problème qu'il ne fait que mieux formuler (Citton 2016 : 316).

Un des romans de Jean-Christophe Rufin, dont Posthumus dit qu'il « n'a aucune affinité avec les traditions littéraires françaises » (Posthumus 2017 :108), *Globalia*[10] (2004) est une dystopie politique et écologique dont la charge anti-américaine ne peut pas échapper à la lecture. Mais alors que ce livre peut être lu à travers une grille écologique dans le sens très large de Bruno Latour, en termes de « compositionnisme » (Latour 2010) (selon l'idée d'un monde composé par humains et non-humains à parts égales), cette lecture se révèle entièrement « positiviste » dans sa perspective sur l'écriture du réel. Pour arriver à tenir compte en même temps de l'exigence du respect de la tradition interprétative européenne

[10] Le roman, célèbre, peut être même téléchargé en libre accès, ici : https://cenlexa.firebaseapp.com/38/Globalia.pdf

qui promeut la dimension esthétique de la littérature comme son universel spécifique, et du nouvel universel moral/éthique/social en train de se faire, il faut comparer sans cesse, aller et revenir entre les perspectives, sans s'arrêter. Le non arrêt, la mobilité, que Barthes avait jadis traduit d'une manière trop enthousiaste par la « mort de l'auteur », c'est ce que l'on pourrait traduire aujourd'hui par le devenir-anthropologue de l'auteur : au lieu de bénéficier de la pleine possession de son discours critique, des termes et des arguments qu'il y emploie, sa tâche consistera à comparer et à s'auto-comparer en quelque sorte, avant toute tentative de conclusion. C'est la condition épistémologique à assumer par un chercheur en « études françaises » afin de contribuer au maintien de la pertinence et du prestige des « études françaises » : une condition difficile, voire, dans son intégralité, impossible.

**Références bibliographiques**


Badir 2011 : S. Badir, « Pour une épistémologie des Lettres », Fabula-LhT, n° 8, mai 2011. ‹http://www.fabula.org/lht/8/semir.html›. 26/12/2018.

Balibar 2016 : E. Balibar, *Des universels. Essais et conférences*, Paris : Galilée.

Barthes 2003 : R. Barthes, « Sur Racine » [1963], *Œuvres complètes II*, Paris : Seuil.

Bridet 2011 : G. Bridet, « Ce que les sciences humaines font aux études littéraires (et ce que la littérature fait aux sciences humaines) », Fabula-LhT, n° 8, mai 2011, ‹http://www.fabula.org/lht/8/.html›. 26/12/2018.

Calan 2017 : R. de Calan, *La Littérature pure. Histoire d'un déclassement*, Paris : Cerf.

Castro 2009 : E. V. de Castro, *Méptahysiques cannibales*, Paris : PUF.

Christofferson 2014 : M. S. Christofferson, *Les Intellectuels contre la gauche. L'Idéologie antitotalitaire en France (1968-1981)*, Marseille : Agone.

Citton 2016 : Y. Citton, « Fictional Attachments and Literary Weavings in the Anthropocene », *New Literary History*, 309–329.

During 2016 : E. During, « L'Universel en archipel », *Critique*, n° 833.

Eliade 2017 : Eliade M., *Jurnal. Pagini regasite, 1959-1962*, Brasov : Tracus Arte.

Finch-Race & Posthumus 2017 : D. Finch-Race, S. Posthumus, *French Ecocriticism: From the Early Modern Period to the Twenty-First Century*, Bern: Peter Lang

Hollier 1993 : D. Hollier (dir.), *De la littérature française*, Paris : Bordas.

Lacoue-Labarthe & Nancy 1978 : Ph. Lacoue-Labarthe, J.-L. Nancy, *L'Absolu littéraire. Théorie de la littérature du romantisme allemand*, Paris : Seuil.

Latour 2010 : B. Latour, « Il n'y a pas de monde commun, il faut le composer », ‹http://reseauculture21.fr/wp-content/uploads/2013/04/BrunoLatour_LesArtsPolitiques.pdf›. 26/12/2018.

MacDonald & Suleiman 2014 : C. MacDonald, S. R. Suleiman (dir.), *French Global. Une nouvelle perspective sur l'histoire littéraire*, Paris : Classiques Garnier.

Malita 1975 [1969] : M. Malita, *Cronica anului 2000*, Bucuresti : Editura Politica.

Maniglier 2016 : P. Maniglier, « L'Universel contrarié », *Critique*, n° 833.

Posthumus 2017 : S. Posthumus, *French 'Ecocritique': Reading Contemporary French Theory and Fiction Ecologically*, Toronto: University of Toronto Press.

Ruffel 2010 : L. Ruffel, *Qu'est-ce que le contemporain ?*, textes réunis par Lionel Ruffel, Nantes : Cécile Defaut.
Todorov 2002 : Tz. Todorov, *Devoirs et délices. Une vie de passeur, entretiens avec Catherine Poitevin*, Paris : Seuil.
Toma 2000 : R. Toma, *Pour Cocon Idiotiseanul ou ce qu'il est raisonnable de dire de la littérature*, Bucarest : Editura Universităţii din Bucureşti.
Verstraete-Hansen & Baggesgaard 2017 : M. Verstraete-Hansen, M. A. Baggesgaard (dir.), *Écrire le monde en langue française*, Paris : PUV.
Westphal 2016 : B. Westphal, *La Cage des méridiens. La littérature et l'art contemporain face à la globalisation*, Paris : Minuit.

Aleksandru Matei

## „Francuske studije" i pitanje univerzalnog: za antropološki pristup književnosti

Već i sama sintagma „francuske studije" upućuje na preraspodelu u okviru „humanističkih" disciplina, do koje je već došlo, najpre u anglosaksonskoj kulturi. Kažemo li „francuske studije" umesto, na primer, „istorija književnosti", time odmah dovodimo u pitanje izvestan nominalistički univerzalizam koji bismo u našem radu želeli da propitamo, zauzimajući (u idealnom slučaju) dvostruko spoljašnju perspektivu: u odnosu na paradigmu „studija", čija bi slepa mrlja bila upravo mesto njihovog nastanka, jer se, na primer, nikada ne kaže „američke studije" kada je reč o poststrukturalizmu, i u odnosu na paradigmu „opšte književnosti", ili „poetike", ili još „filologije", jer svaki od ovih termina potiče iz izvesne tradicije koju treba bliže odrediti.

*Ključne reči:* French Studies, univerzalno, ekokritika, world literature.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch22

# La littérature française comme discipline académique dans la Roumanie de l'entre-deux-guerres. Le cas de Charles Drouhet

Dragos Jipa
Faculté des Langues et Littératures Étrangères, Université de Bucarest*

Cet article étudie les recherches sur la littérature française et son enseignement dans la Roumanie de l'entre-deux-guerres, avec un double regard : en suivant les concepts et les discours et en restituant leurs cadres institutionnels et (inter)nationaux. À partir du cas de Charles Drouhet, professeur à l'Université de Bucarest, l'article essaie de montrer comment l'histoire littéraire et la littérature comparée exportées de France en Roumanie ont fourni les critères d'évaluation pour les recherches et les méthodes pour l'enseignement de la littérature française au niveau universitaire. De plus, la dimension nationale qui était attribuée à l'enseignement de la littérature française au niveau secondaire permet de mettre au jour la position de Drouhet, promoteur d'une autonomie du savoir face aux interférences du politique. Vue d'aujourd'hui, cette histoire permet de comprendre plusieurs étapes d'évolution de la discipline en Roumanie jusqu'à la fin du XX^e siècle.
*Mots-clés :* littérature française, enseignement, recherche, institution, histoire littéraire, littérature comparée, nation.

Ce texte propose une étude historique de la littérature française en tant que discipline académique dans la Roumanie de l'entre-deux-guerres. À partir d'un cas individuel, celui du professeur Charles Drouhet, qui a enseigné pendant plus de deux décennies à l'université de la capitale, l'analyse propose quelques observations à partir de cet objet d'étude, tel qu'on peut le (re)construire en resituant l'activité de l'individu dans son époque[1]. Elle a ainsi pour objectif non seulement

* dragos.jipa@g.unibuc.ro

[1] Pour une discussion sociologique de la discipline comme « un corps de connaissances inscrit dans des textes, des exemples paradigmatiques et des formes d'instrumentation, qui fait l'objet d'une transmission pédagogique, ce qui nécessite une mise en forme, ou confirmation du savoir à des fins d'inculcation, une gradation des traductions pédagogiques du corpus et un programme d'enseignement », voir Fabiani 2006. Pour quelques réflexions méthodologiques en vue d'une

de montrer en quoi le cas de Drouhet est représentatif pour la discipline dans les années 1920–1930, mais aussi d'offrir quelques éléments qui permettent de comprendre la situation contemporaine des études sur la littérature française en Roumanie, qui s'inscrivent dans une histoire souvent oubliée.

Comme toute étape d'une évolution historique plus longue, l'activité de Drouhet a subi les deux « lectures » habituelles : d'une part, avec la transformation ultérieure des discours sur la littérature, notamment sous l'influence du mouvement structuraliste, son activité a été critiquée et considérée comme désuète ; d'autre part, ses innovations en matière d'enseignement de la littérature se sont répandues jusqu'à la « naturalisation », au point que, depuis son époque, on a continué dans sa lignée sans en avoir toujours eu conscience. En allant au-delà de ces représentations, cette étude se propose d'abord de contribuer à une histoire de la discipline, en prêtant une attention particulière aux sujets de recherche et aux méthodes d'enseignement. De plus, dans un présent en évolution (qu'on pense à la fameuse « crise » de la littérature, accompagnée d'une crise des études littéraires : voir Schaeffer 2011), revisiter la discipline, se situer à l'époque où les méthodes et les principes aujourd'hui contestés représentaient des nouveautés et étaient en cours de diffusion, permettrait également de comprendre le poids que l'histoire joue encore dans nos pratiques et dans nos attitudes. Une autre précision est encore nécessaire : si l'entre-deux-guerres représente dans l'histoire européenne (et nationale) une époque de domination de la culture française, certes avec des contestations, mais qui ne pouvaient pas encore subvertir l'autorité qu'elle s'était construite depuis des siècles, notre époque voit le « rayonnement de la culture française » plutôt comme un objet d'histoire. Ainsi, les recherches sur la littérature française, tout comme son enseignement, se situent à présent, en Roumanie et dans la région, dans une autre configuration historique et dans un autre « rapport de forces », différent de celui qui avait contribué à la formation et à la mise en place de cette tradition disciplinaire. Restituer l'historicité des approches, des méthodes, des croyances qui sont arrivées à constituer le fondement de la discipline, ce que Thomas Kuhn appelle la « science normale », est aussi une manière de comprendre les études françaises comme des études historiquement situées, mais qui, par leur prétention à la généralité, essaient toujours d'effacer, de faire disparaître les circonstances de leur pratique effective.

Dans la Roumanie de l'entre-deux-guerres, cette pratique a été représentée d'une manière très importante par Charles Drouhet, le titulaire de la chaire de Langue et littérature françaises à l'Université de Bucarest. Né en Roumanie, en 1879, d'un père français et d'une mère roumaine, Drouhet fait son doctorat à Paris et occupe, entre 1915 et 1940 (année de sa mort), la chaire mentionnée dans l'université la plus importante du pays, fondée au milieu du XIX^e^ siècle.

recherche sur la littérature française en tant que discipline académique en Roumanie, voir Jipa 2018.

L'organisation des facultés selon le principe des chaires avec titulaire (ce n'est que la réforme de l'enseignement de 1948 qui introduira l'organisation en départements) a permis à Drouhet d'asseoir dans son champ disciplinaire une autorité et une légitimité académique qu'il a su renforcer par une activité prodigieuse, que ce soit dans la recherche proprement dite, dans l'enseignement à l'Université ou encore au niveau secondaire, par les manuels de lycée dont il est l'auteur. Ces trois volets de son activité représentent autant de points d'entrée dans cette réflexion sur l'histoire de la discipline. Au sujet de ses recherches, celles qui ont eu comme résultat non seulement sa thèse de doctorat, mais aussi ses publications ultérieures (ouvrages, articles), la question qui s'impose vise les critères de cette activité, et notamment les objets, les concepts et les méthodes qu'il choisit pour que sa recherche soit reconnue comme légitime, dans les multiples champs par rapport auxquels il se situe. Quant à son enseignement universitaire, nous portons un intérêt particulier à la manière dont il construit la littérature française en tant qu'objet de transmission/traduction didactique à l'intention des étudiants de la Faculté de Philosophie et de Lettres, ce qui suppose une série de choix, de sélections, d'omissions, dans ce qu'on pourrait appeler le corpus de la littérature, ainsi que dans les méthodes qui étaient disponibles pour cette opération. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, niveau dans lequel il n'a jamais effectivement enseigné (mais pour lequel il formait la majorité de ses étudiants), ses manuels soulèvent des questions similaires. Toutefois, il faudrait à ce niveau penser au public plus large auquel il s'adressait, tous les élèves roumains, vu que le français était la seule langue étrangère obligatoire dans l'enseignement secondaire de l'époque.

## Qu'est-ce qu'une recherche légitime, entre la France et la Roumanie ?

Dans l'article consacré à l'activité du maître, dans le volume de *Mélanges d'histoire littéraire et de littérature comparée* publié en 1940, Basil Munteanu, disciple et successeur de Charles Drouhet, partage les recherches de celui-ci en deux étapes nettement limitées dans le temps : une première, « strictement française », et une seconde, franco-roumaine (voir Munteanu 1940). Cette délimitation, faite assez naturellement selon le critère thématique de ses intérêts, conduit pourtant à un double effacement : d'une part, même si les sujets de recherche diffèrent, il s'agit d'un même individu qui accumule une formation et un savoir-faire qui, à leur tour, vont progressivement orienter ses activités ; d'autre part, la séparation fait l'impasse sur le contexte intellectuel de ses recherches, un contexte fait de deux champs académiques, français et roumain, entre lesquels il fait non seulement figure de médiateur, mais qu'il met à profit alternativement pour ac-

croître son capital scientifique (sur les rapports historiques entre la Roumanie et la France, voir entre autres Ţurcanu 2006).

En France, son ouvrage le plus important est une « étude critique d'histoire littéraire » sur François Maynard, poète de la première partie du XVII^e siècle, au sujet duquel il donne une étude qui se veut définitive (Drouhet 1909). Il s'agit d'une monographie faite selon le modèle sainte-beuvien de « l'homme et l'œuvre », mais avec toutes les exigences de méthode de l'histoire littéraire qui avaient été définies par Gustave Lanson et ses disciples (voir Compagnon 1983). D'ailleurs, l'ouvrage — résultat d'un séjour de cinq ans en France — a été présenté comme thèse principale à l'Université de Paris Sorbonne en 1909 et couronné du Prix Bordin par l'Académie française.

Ce cadre institutionnel explique en grande mesure les caractéristiques de son étude, commentée après publication dans plusieurs revues françaises, dont la fameuse *Revue d'histoire littéraire de la France*, qui reprend dans un compte-rendu le rapport de la soutenance établi par Gustave Lanson lui-même (pour les citations suivantes, voir Lanson 1910). Selon le professeur de la Sorbonne, l'ouvrage de Drouhet a tous les traits qui avaient été élevés au rang de critères de validité par les partisans des « humanités modernes » (voir Compagnon 1983) : l'usage des sources inédites (« la biographie de son personnage est jalonnée de toute une série de pièces d'archives, dates et faits, qu'il a eu le mérite de découvrir ») et leur traitement adéquat (« il fait la critique de ses documents, en général, avec sureté et précision »), la description de l'œuvre et sa situation par rapport aux autres écrivains de son époque (« Sur l'œuvre de Maynard, sur ses caractères et son rapport au mouvement littéraire, il a su et il a dit presque tout ce qu'il faut savoir »). Lorsqu'il s'agit de faire des critiques, Lanson identifie des tendances qui ne concordent pas avec son point de vue, qualifié depuis comme « positiviste » : « Il est toujours délicat d'évaluer et d'interpréter la valeur biographique des poésies amoureuses, de faire le départ du réel et de la fiction, du vécu et de l'imaginé, du traditionnel et du personnel. L'histoire que Drouhet nous conte des amours de Maynard est en très grande partie un roman arbitrairement construit par lui ».

Les autres travaux de l'auteur consistent à cette époque en une chronologie de la correspondance de François Maynard, une étude d'attribution consacrée au même auteur ainsi qu'une étude d'identification des personnages réels qui ont fait l'objet d'un pamphlet de J.L. Guez de Balzac. L'histoire littéraire semble donc être le domaine de prédilection de Drouhet qui en assimile non seulement les méthodes, mais aussi un certain éthos. Selon Munteanu, « on le sent tourmenté par une véritable soif de précision, par un terrible besoin de netteté, de rigueur, de certitude en un mot, qui, chez ce pur historien des lettres, peu enclin aux jeux, même féconds, de la philosophie, tiennent lieu et place de toute autre forme d'inquiétude » (Munteanu 1940 : 16). Cette attitude par rapport à la connaissance s'ajoute aux approches qu'il met en œuvre dans ses recherches et invitent à une

comparaison entre lui et son précurseur dans le poste de professeur de littérature française à l'Université de Bucarest, Pompiliu Eliade.

Comme lui, mais dix ans auparavant, Eliade avait défendu ses thèses à l'Université de Paris. Mais là où Drouhet fait un travail de recherche très minutieux et fondé sur la critique des sources, Eliade avait fait plutôt œuvre d'historien « romantique », dans son ouvrage intitulé *De l'influence française sur l'esprit public en Roumanie* (Eliade 1898). Inspiré par les grandes constructions d'un Hyppolite Taine et d'un Ferdinand Brunetière, Eliade arrivait à Paris lorsque leurs approches étaient contestées par les nouvelles générations d'historiens et s'attirait, lors de la soutenance, les critiques de Charles Seignobos, auteur d'une *Introduction aux études historiques* (Langlois & Seignobos 1898) prise comme modèle pour les études littéraires par Gustave Lanson. Dix ans plus tard, à l'époque où Drouhet soutient sa thèse, la méthode de Seignobos et Lanson s'était imposée, atteignant le statut de « science normale », et les deux auteurs étaient devenus deux piliers de la « République des universitaires » (Charle 1994). Dans ce contexte, pour le jeune chercheur inscrit en doctorat à la Sorbonne, ce que Pierre Bourdieu appelle « l'espace des possibles » (voir Bourdieu 1984) s'était considérablement rétréci. Le fait qu'il était étranger, ce que Gustave Lanson mentionne pas moins de trois fois dans son compte-rendu, contribuait à réduire sa marge de manœuvre. Mais, pour Drouhet, ce choix a aussi une signification qui relève de l'espace roumain de la discipline. C'était une manière de se démarquer de son précurseur Pompiliu Eliade, une différence explicitée très nettement dans l'article écrit en hommage à la mort de celui-ci, en 1914. Agissant entre la Roumanie et la France, en d'autres mots entre une culture périphérique et une culture majeure, les premières recherches de Drouhet adhèrent à des principes qui favorisent la modernisation des études littéraires.

Les sujets de la « seconde étape » se rattachent à une autre approche qui, en reprenant une des méthodes de l'histoire littéraire (la critique des sources), était en cours de définition dans le champ académique français de l'époque : la littérature comparée. Depuis la fin du XIX^e^ siècle, avec Joseph Texte et la création de la première chaire à Lyon en 1897, la littérature comparée s'était développée comme un cadre qui permettait de traiter les relations entre littératures nationales, d'abord entre les grandes littératures européennes et ensuite, progressivement, entre les grandes et les petites littératures (Van Tieghem 1931). Cette approche permet ainsi à Drouhet d'étudier les rapports entre la littérature française et la littérature roumaine, par le biais des études d'influences. Son autre grand ouvrage (Drouhet 1924), qu'il commence en 1911 et qu'il publie finalement en 1924, porte sur l'écrivain roumain qui a eu les plus fortes relations avec la France au XIX^e^ siècle, le poète Vasile Alecsandri (1821–1890), et sur les influences qu'il a pu subir de la part des romantiques français (Victor Hugo, Lamartine, etc.). En suivant une ligne ouverte par Pompiliu Eliade, avec son intérêt pour les influences

françaises dans l'espace roumain, Drouhet se démarque toutefois de celui-ci, en accordant au poète Alecsandri le droit à l'originalité par rapport à ses maîtres : « L'inspiration religieuse, philosophique et sociale de son illustre initiateur en poésie [Lamartine] ne trouvera pas d'écho dans son âme. Alecsandri ne suivit pas non plus Victor Hugo, jusqu'au terme de son évolution littéraire et n'imita pas tous les aspects de son génie » (voir Drouhet 1922 : 487).

Identifier les possibles sources de ces poèmes est donc pour Drouhet une étape essentielle dans sa démarche d'historien littéraire. Toutefois si, à l'époque de ses études parisiennes, il souhaite se légitimer par des publications dans la *Revue d'histoire littéraire de la France*, après la Grande Guerre c'est la nouvelle *Revue de littérature comparée*, fondée en 1921, qui attire son attention. Cette fois, il sera présent grâce à son disciple, Basil Munteanu, qui y publiera trois recensions de ses recherches sur les sources françaises des écrivains roumains Alecsandri, Gr. Alexandrescu et Konaki. Le souci de garder les relations avec la communauté des chercheurs français se voit également dans les lettres qu'il envoie à Munteanu, à Paris, pour lui demander les nouvelles publications et pour lui faciliter les contacts avec les professeurs de la Sorbonne et du Collège de France.

Ses études sur Alecsandri ont ensuite été critiquées, comme tout ce qui a été produit sous l'influence du comparatisme français de l'entre-deux-guerres. Cette démarche serait utile pour évoquer plutôt l'atmosphère littéraire d'une époque, les thèmes et motifs présents dans l'air du temps, et elle ne peut pas prouver « scientifiquement », empiriquement, l'influence qu'on entend démontrer. Ce genre de reproches, faits dans les années 1970, se situe toutefois sur une position normative, qui ne tient pas compte des critères de validité de l'époque de Drouhet. En effet, dans sa démarche, il ne fait que suivre les suggestions qui avaient été développées, entre autres, par Fernand Baldensperger dans son *Goethe en France* (1904), et qui seront par la suite exploitées dans les numéros de la *Revue de littérature comparée*. Vu que la littérature d'un pays était considérée comme une sous-espèce de la littérature universelle, la tâche du comparatiste était de restituer les fertilisations croisées et les mutations que ces rencontres avaient produites. Par ses études sur Alecsandri et les romantiques français, Drouhet s'inscrivait ainsi dans un réseau de recherche transnational qui partageait les mêmes critères de validité et les mêmes objectifs.

## Quelle littérature française pour l'université roumaine ?

L'activité de professeur à l'Université de Bucarest commence pour Charles Drouhet en 1915, après la mort de son prédécesseur, Pompiliu Eliade. Titulaire, depuis son doctorat, de la chaire de Langue et littérature françaises à l'Université

de Jassy, Drouhet profite de la vacance du poste dans l'université de la capitale et s'inscrit ainsi dans un mouvement plus général des professeurs de province pour lesquels un tel transfert était autant une promotion scientifique, que son doctorat à Paris justifiait, qu'une promotion sociale. Il y restera jusqu'à sa mort, en 1940.

Prendre pour objet d'étude son enseignement signifie ainsi s'intéresser à « la littérature française » en tant que discours qu'il construit et transmet à ses étudiants (pour une histoire du cours magistral, voir Bruter 2008). Mais, pour restituer le sens de cette construction, plusieurs questions s'imposent. Tout d'abord, quels sont les éléments qui composent ce discours, les écrivains et les œuvres dignes d'être présentés aux étudiants ? En d'autres mots, il s'agit de voir « la littérature française » de Drouhet comme le résultat d'une sélection à ambition canonisante et pour laquelle il faut retrouver non seulement la tension entre les présents et les absents, mais aussi les critères qui justifient la sélection et les appréciations que le professeur porte sur ces écrivains. En même temps, la sélection et les appréciations font partie de formes discursives plus générales, qu'il est important de mettre au jour, parce qu'elles orientent le sens donné aux discussions des cas individuels.

À regarder la matière des cours qu'il a donnés entre 1915 et 1940 et qui ont été publiés annuellement à l'intention des étudiants, la « littérature française » selon Drouhet se compose de mouvements littéraires successifs, qui ne s'identifient pas aux « siècles littéraires », tels qu'ils avaient été définis par les historiens de la littérature du XIX^e^ siècle. Dans l'introduction du dernier cours (Drouhet 1940), il donne comme critère de division les « événements littéraires », la publication de certains ouvrages, chefs-d'œuvre de la littérature, qui ont déterminé un changement dans le style ou dans les préoccupations des écrivains. Ces points d'inflexion ont fourni à Drouhet la matière de ses enseignements : chaque année académique est consacrée à la présentation d'un « mouvement littéraire », que ce soit le romantisme, le préromantisme ou le réalisme, ou d'un genre représentatif (le théâtre du XVII^e^ siècle, le roman réaliste). Ainsi, le cours magistral construit une histoire de la littérature française, qui commence habituellement par la Renaissance et qui finit par le réalisme, tout cela répété approximativement trois fois pendant plus d'une vingtaine d'années. Par exemple, le mouvement littéraire à l'époque du réalisme constitue le sujet du cours de 1921–1922, ensuite du cours de 1930–1931 et finalement du cours de 1938–1939.

Chaque cours est composé habituellement d'une vingtaine de leçons ; il commence par une introduction sur l'époque et les courants d'idées dominants (éventuellement sur les contextes sociaux particuliers, comme les salons au XVIII^e^ siècle) et continue ensuite par une série de discussions des écrivains représentatifs du mouvement littéraire concerné et de leurs œuvres. Bien que l'auteur évoque un nombre assez important d'écrivains en connexion avec un certain mouvement, les cours semblent néanmoins être construits autour des grands écrivains d'une

époque : ainsi, le cours sur la littérature des philosophes (la première partie du XVIIIe siècle) donné en 1925–1926 comporte trois leçons sur Montesquieu et deux leçons sur Voltaire; le cours sur le réalisme de 1938–1939 comporte six leçons sur Flaubert (Drouhet 1938). Parfois, au critère d'organisation de la matière en fonction des écrivains s'ajoute celui des genres littéraires, plusieurs leçons portant par exemple sur le roman dans la première partie du XVIIIe siècle.

Cette histoire de la littérature française par cours successifs est faite dans le cadre de pensée habituel (depuis le XIXe siècle) de la littérature vue comme expression du génie du peuple, les œuvres des grands écrivains étant considérées comme les manifestations les plus parfaites de l'esprit de la nation et de la race, dont l'influence sur le monde contemporain est encore visible. C'est ainsi que, par exemple, les idées des philosophes du XVIIIe siècle, qui ont donné naissance à la Révolution française, vivent encore dans les esprits et, selon Drouhet, il n'est pas un hasard si le président américain Wilson, celui qui a apporté la paix mondiale, avait été imprégné des idées de Montesquieu. Mais cette histoire de la littérature se construit aussi en fonction de certains jugements de valeur et Drouhet n'hésite pas à reconnaître qu'il présente l'époque surtout dans ses « traits positifs », sans s'attarder sur les mauvais poèmes d'un André Chénier, sur l'érudition prolixe d'un Pierre Bayle, sur les récits ennuyeux de Marivaux ou sur les fautes de La Rochefoucauld.

La formation du professeur fait que son enseignement en Roumanie soit comparable à l'enseignement qu'on donnait à la même époque en France. Il n'hésite cependant pas à faire des références fréquentes aux écrivains roumains qui ont été influencés ou qui ont traduit les écrivains français dont il est question. De cette manière, il essaie de situer la littérature française par rapport à l'horizon culturel de l'élève roumain qui, tout en étudiant de manière approfondie la littérature française (voir ci-dessous), n'était pas dans la même position que l'élève français.

Chaque année, le cours principal était accompagné d'un « cours de commentaires », dans lequel Drouhet se consacrait à la présentation détaillée d'un seul écrivain. Ainsi, Montaigne, Boileau, Voltaire, La Fontaine, Rabelais, Villon ont été analysés en profondeur par la méthode de l'explication de texte que l'auteur avait apprise auprès de Gustave Lanson (voir Lanson 1925) et qu'il s'employait à introduire en Roumanie. Ce type de lecture « rapprochée », dont le but était d'éclairer les significations du texte à tous les niveaux, devenait avec Drouhet une compétence obligatoire pour l'étudiant qui cherchait une formation dans la littérature française et dans la philologie moderne.[3]

[2] Pour l'étudiant qui souhaitait obtenir la licence en philologie moderne à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Bucarest, le règlement de 1924 exigeait sur les trois années d'étude au moins six examens passés, au choix, dans les disciplines suivantes : Philologie romane et langue roumaine, Histoire de la littérature roumaine, Littérature roumaine et esthétique littéraire, Langue

## Former le futur citoyen roumain par la littérature française ?

Un dépouillement des catalogues des bibliothèques roumaines, à la recherche des écrits de Charles Drouhet, offre parmi les résultats, à l'exception des ouvrages de critique et d'histoire littéraire évoqués ci-dessus, un grand nombre de manuels de français réalisés par le professeur et ses collaborateurs durant les années 1920–1930 et réédités à plusieurs reprises, même pendant les années 1940, après la mort de l'auteur. Le catalogue de la Bibliothèque de l'Académie roumaine de Bucarest enregistre 87 manuels écrits par Drouhet (y compris les rééditions) et seulement 3 manuels écrits par Nicolae Şerban, l'autre professeur universitaire de français du « Vieux Royaume », à l'Université de Jassy. Cela montre à quel point son influence a été grande parmi les professeurs du secondaire (ses anciens étudiants), qui utilisaient ses ouvrages dans la formation des élèves des lycées. Pour découvrir les enjeux de la littérature française dans l'enseignement secondaire roumain de l'époque, ces manuels représentent un corpus incontournable, d'autant plus qu'en 1936–37, l'auteur en a donné une édition complète (des ouvrages pour toutes les classes de l'enseignement secondaire, de la première à la huitième). Mais, pour comprendre ces enjeux, il faudrait resituer les manuels dans le contexte de leur production, parce qu'il s'agit d'ouvrages qui répondent à des textes officiels, les programmes pour l'enseignement secondaire. Cette partie se propose ainsi de discuter le programme de français dans son évolution historique jusqu'aux années 1930, ensuite le rôle de Charles Drouhet dans l'élaboration des textes officiels de l'époque et enfin les manuels qu'il élabore en réponse à ces programmes. Derrière cette répartition on pourra retrouver, nous l'espérons, la constitution d'un discours sur les objectifs de l'enseignement de la littérature française pour la formation du jeune élève de la Grande Roumanie.

Publiés dans le *Moniteur officiel*, les programmes représentent les normes d'application de la législation de l'enseignement secondaire et détaillent, pour chaque discipline, les objectifs, les méthodes et les contenus spécifiques de chaque classe (pour une réflexion sur les programmes d'enseignement, voir Demonque 1994). En ce qui concerne les objectifs, une évolution à deux niveaux est visible : d'une part, si dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle (les premiers textes officiels datent de 1864), les programmes n'avaient pas de fins explicites, à partir de 1899 (avec les réformes de Spiru Haret) on constate une réflexion de plus en plus éla-

et littérature françaises, allemandes, italiennes, latines, Philologie comparée des langues classiques, Philologie slave, Dialectologie et folklore, Histoire des Roumains, Histoire universelle, Histoire des arts, Pédagogie. Les autres parcours de licence possibles étaient : Philosophie, Philologie classique, Histoire et géographie. En 1926–1927, la Faculté comptait 4 725 étudiants inscrits, dont 2 141 dans la section Philologie moderne (toutes années confondues). 416 étudiants (toutes sections confondues) ont obtenu leur licence en 1926–1927 (Popescu-Spineni 1928).

borée sur le rôle de la discipline ; d'autre part, cette réflexion transforme l'enseignement du français d'une activité dont le but est la connaissance de la langue en une activité qui vise non seulement la conversation et la capacité d'écrire et de lire, mais aussi la compréhension des beautés esthétiques des œuvres littéraires.

Pour ce qui est des « contenus », les textes indiquent d'habitude des noms d'auteurs et parfois des titres d'ouvrages qui doivent constituer l'objet des leçons. Si le programme de 1864 évoque un nombre restreint d'auteurs qu'on pourrait considérer comme « classiques » (Racine, Boileau, Molière, Rousseau, Corneille, Voltaire), les textes successifs voient un élargissement considérable, tant du point de vue du nombre, que de celui des époques littéraires étudiées. La tendance qu'on peut observer est l'apparition de l'idée d'histoire de la littérature, avec une répartition des écrivains pour chaque classe du lycée. À titre d'exemple, le programme de 1934 (voir *Monitorul oficial* 1934) consacre la VI^e^ classe au classicisme (de Corneille à Voltaire), la VII^e^ classe au préromantisme et au romantisme (de Rousseau à Vigny) et la dernière classe de lycée au réalisme, au naturalisme et à la réaction contre ceux-ci (de Balzac à Taine). Toute cette succession était précédée par un panorama général sur le développement de la littérature française, en V^e^.

Les manuels de Drouhet sont élaborés bien sûr en concordance avec les documents du ministère, mais les choix de la liste officielle des auteurs et des œuvres lui appartiennent, tout comme les « sujets de conversation », qui permettent de voir comment un extrait était censé être lu par l'élève. En analysant cette sélection, ainsi que le paratexte pédagogique (explications, sujets de conversation et de devoirs), on peut découvrir une pensée plus nuancée de la littérature française, qui est celle de l'auteur, et non pas du programme officiel. Le canon scolaire se forme ainsi à l'intersection des règles institutionnelles et des décisions individuelles de l'auteur.

Dans le manuel de V^e^ (Drouhet & Ghiacioiu 1937), on peut discerner une tendance à développer le sens pratique de l'élève. Plusieurs extraits sont accompagnés des questions comme « Est-ce que ce fragment a une signification morale ? Sinon, quel est son intérêt ? ». La sélection semble être faite de manière à transmettre l'idée que l'élève doit s'adapter aux circonstances et non pas suivre des idéaux utopiques. Les fables de La Fontaine constituent une partie importante du manuel et elles sont accompagnées des suggestions sur l'écart entre la réalité et le rêve (*La laitière et le pot au lait*) ou sur l'esprit pratique nécessaire dans la vie (*Le Héron*). Les autres textes sont choisis selon le même critère : avec Montesquieu (le fragment « Comment peut-on être Persan ? »), l'élève peut se moquer de la curiosité extravagante des Parisiens, avec Rabelais (« les moutons de Panurge ») l'élève doit se garder de « l'imitation irréfléchie (la routine) ». Cette présentation générale de la littérature française semble ainsi être faite en accord avec l'idée utilitariste sur l'éducation secondaire, par laquelle l'élève doit acquérir une perspective appliquée sur la vie.

Les autres manuels, consacrés aux périodes de la littérature française, ajoutent des remarques littéraires sur les idées, le style et la composition des extraits, mais l'auteur n'abandonne pas le souci pratique. Ainsi, avec Rousseau (*Émile*), on célèbre le travail manuel, et avec Flaubert on critique Madame Bovary parce qu'elle ne rêve pas du Paris des travailleurs ou des étudiants (« Les seules classes qui l'intéressent sont celles de désœuvrés et des fêtards », Drouhet 1937). Pour ce qui est du canon, son histoire de la littérature va jusqu'aux poètes symbolistes, mais sans mentionner Baudelaire, peu conforme à l'éducation des élèves de cet âge. Les ouvrages de Drouhet réussissent à compléter l'intérêt pour l'éducation (les valeurs que l'élève était censé acquérir) avec celui pour l'instruction (le savoir sur le style des différents écrivains). Il se situe ainsi sur une position modéré dans le débat sur le rôle de l'éducation secondaire qui caractérise le discours pédagogique de l'époque, en France comme en Roumanie (Jey 1998).

La modération de Drouhet est visible aussi dans un autre débat qui traverse toute l'éducation de la Roumanie de l'entre-deux-guerres, sa mission nationale. Selon Irina Livezeanu, pendant les années 1920–1930, l'éducation roumaine avait pour fin, à tous les niveaux, la consolidation de la nation (Livezeanu 1995). Suite au Traité de Versailles, qui mettait fin à la Grande Guerre, des territoires importants avec une population roumaine ont été intégrés dans le Vieux Royaume et ce peuple devait être éduqué dans l'esprit national roumain. La littérature roumaine, l'histoire et la géographie étaient bien sûr les disciplines les plus importantes, mais aucune autre n'était exclue et la littérature française devient elle aussi, de manière assez paradoxale, un instrument dans le processus de consolidation de l'identité nationale.

Si on analyse les programmes officiels de la littérature française, on peut observer comment cette dimension, pratiquement absente au XIX^e^ siècle, apparaît de manière de plus en plus évidente. Le texte de 1934 stipule que les manuels de IV^e^ et V^e^ devront contenir « des morceaux des voyageurs et écrivains français concernant la Roumanie (par exemple : Michelet : *Roumanie, Nation sacrifiée*, Ed. Quinet : *L'idée d'une grande nation* » [voir *Monitorul oficial* 1934]). Des activités supplémentaires peuvent être consacrées à des morceaux écrits par des écrivains français concernant le peuple roumain : « Ces écrits ouvriront de nouveaux horizons aux élèves, leur présentant le propre pays par un regard de l'Ouest, un regard qui a des orientations et des intérêts différents. À cette occasion, on discutera la situation de notre pays en rapport étroit avec l'époque culturelle concernée » (voir *Monitorul oficial* 1934).

Cette contextualisation nationale n'est en fait que la dernière étape d'une controverse plus longue sur l'enseignement du français, qui occupe le début des années 1930. Dans la *Revue générale de l'enseignement*, Charles Drouhet prend position en 1932 par rapport aux projets de programmes qui venaient d'être rendus publics par le Ministère (Drouhet 1932). Son texte, assez exceptionnel si on

le compare avec d'autres articles que la revue publiait à l'époque, est une critique des présupposés nationaux qui formaient la base de l'enseignement du français dans la vision des nouveaux textes officiels. Suivant l'idée que, pour apprendre le français, on devait partir des réalités du pays et de la civilisation roumains, le projet de programme souhaitait que les élèves étudient les textes des auteurs roumains du XIX^e^ siècle ayant écrit en français. L'erreur, selon Drouhet, était de ne pas se rendre compte que la langue était l'expression d'une civilisation et que ce qui était propre à Bucarest ou aux provinces roumaines n'avait pas de correspondant à Paris ou dans les provinces françaises. Apprendre le français des écrivains roumains était comme apprendre le latin des auteurs de la Renaissance, au lieu de lire les écrits d'Ovide, Virgile ou Horace. Ce programme partait d'une erreur de principe et cela, selon Drouhet, parce qu'il avait été conçu dans les bureaux du ministère, sans demander l'avis des enseignants. Son article critique semble avoir eu un effet, parce que le programme de 1934, comme on vient de le voir, est plus modéré dans son projet national. La position de Drouhet peut ainsi être vue comme une contribution à l'autonomie de la discipline, dans un contexte d'interférences politiques.

Ses manuels suivent les recommandations, en utilisant par exemple, pour la classe de V^e^, trois extraits de Michelet, historien français qui a admiré la lutte des roumains pour l'indépendence (Drouhet & Ghiacioiu 1937 : 173–181). Les sujets de conversation (« Quels sentiments l'auteur éprouve-t-il pour la Roumanie ? Quels sentiments éprouvons-nous à notre tour pour cet étranger qui parle avec tant de sympathie de notre pays ? ») ont pour but de situer la culture nationale dans une relation d'empathie avec la culture française et l'élève apprend ainsi que la littérature française n'est pas n'importe quelle littérature, mais celle d'une nation amie de la Roumanie. Toutefois, ces suggestions ne sont pas très fréquentes, surtout si on compare ce manuel à celui d'un autre auteur, Nicolae Șerban, professeur de l'Université de Jassy. Les manuels de Drouhet sont ainsi le résultat d'une conception modérée de l'enseignement de la littérature française au lycée, dans un contexte où l'éducation à tous les niveaux dans la Grande Roumanie avait pour but la consolidation de la nation.

## Conclusions

L'activité de Drouhet a laissé des traces importantes. Son intérêt pour les relations entre la littérature française et la littérature roumaine a été poursuivi par ses successeurs. Dans les années 1970, des thèses importantes faites par des enseignants de l'Université de Bucarest ont été consacrés aux « fortunes » de Rousseau et de Balzac en Roumanie. Dans les vingt dernières années, des écrivains d'origine roumaine ayant écrit en français, comme Panait Istrati ou Emil

Cioran, constituent des sujets de recherche légitimes, bien que situés dans une perspective d'anthropologie culturelle. Même si la vague structuraliste venue de France a beaucoup contribué à la modernisation des recherches sur la littérature française en Roumanie, l'histoire littéraire reste encore en arrière-plan comme un horizon méthodologique pertinent pour les études littéraires. Du point de vue de l'activité universitaire, Drouhet se situe à l'origine de deux pratiques encore très répandues, l'enseignement de la littérature française par époques, et l'explication de texte comme exercice pour les étudiants. En revanche, ce qui s'est un peu perdu, c'est la dimension nationale de l'enseignement de la littérature étrangère. Si cette dimension était encore très présente à l'époque du national-communisme, les dernières décennies ont vu l'introduction du paradigme communicationnel dans l'enseignement des langues étrangères. De plus, le français n'est plus la première langue étrangère étudiée en Roumanie et la littérature française n'est presque plus étudiée au lycée. On peut dire ainsi que la littérature française a perdu, dans l'enseignement secondaire, le statut patrimonial traditionnel et les enseignants d'aujourd'hui doivent s'adapter à de nouvelles logiques de fonctionnement de la discipline. Revisiter son histoire permet ainsi de comprendre les effets de continuité sur la longue durée, ainsi que les transformations provoquées par les facteurs internes et externes.

**Références bibliographiques**

Bourdieu 1984 : P. Bourdieu, *Homo academicus*, Paris : Minuit.

Bruter 2008 : A. Bruter, « Le cours magistral comme objet d'histoire » in *Histoire de l'éducation*, nº 120, 5–32.

Charle 1994 : Ch. Charle, *La République des universitaires*, Paris : Seuil.

Compagnon 1983 : A. Compagnon, *La Troisième République des Lettres, de Flaubert à Proust*, Paris : Seuil.

Demonque 1994 : Ch. Demonque (dir.), *Qu-est'ce qu'un programme d'enseignement ?*, Paris : Hachette éducation.

Drouhet 1909 : Ch. Drouhet, *Le poète François Mainard (1583 ?–1646). Etude critique d'histoire littéraire*, Paris : Honoré Champion.

Drouhet 1922 : Ch. Drouhet, « De l'influence française dans la poésie de Basile Alecsandri », in *Mélanges offerts par ses amis et élèves à M. Gustave Lanson*, Paris: Hachette, 479–487.

Drouhet, 1924 : Ch. Drouhet, Vasile Alecsandri şi scriitorii francezi, Bucureşti : Cultura naţională.

Drouhet 1932 : Ch. Drouhet, « Programele analitice de limba franceză din 1932 » in Revista generală a învăţământului, no 9–10, 61–71.

Drouhet & Ghiacioiu 1937 : Ch. Drouhet & V. Ghiacioiu, *Extraits des auteurs français depuis les origines de la littérature française jusqu'à nos jours, à l'usage des élèves de la v^e classe des lycées roumains*, Bucarest : Naţionala-Ciornei.

Drouhet 1938 : Ch. Drouhet, *Literatura franceză. Realismul*, București : Facultatea de filosofie și litere.
Drouhet 1940 : Ch. Drouhet, *Literatura franceză. Preclasicismul francez*, București : Facultatea de filosofie și litere.
Fabiani 2006 : J.-L. Fabiani, « À quoi sert la notion de discipline ? » in J. Boutier, J.-Cl. Passeron, J. Revel, *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris : Ed. de l'EHESS, 11–34.
Eliade 1898 : P. Eliade, *De l'influence française sur l'esprit public en Roumanie*, Paris : Ernest Leroux.
Jey 1998 : M. Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880–1925)*, Metz : Université de Metz.
Jipa 2018 : D. Jipa, « Faire l'histoire de la "littérature française" comme discipline académique dans la Roumanie moderne (1864–1948). Considérations théoriques et méthodologiques » in *New Europe College Yearbook 2017–2018*, Bucarest, 151–174.
Langlois & Seignobos 1898 : Ch.-V. Langlois, Ch. Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris : Hachette.
Lanson 1910 : G. Lanson, « Compte-rendu », *Revue d'histoire littéraire de la France*, nº 2, Paris : PUF, 403–405.
Lanson 1925 : G. Lanson, *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris : Les Belles Lettres.
Livezeanu 1995 : I. Livezeanu, *Cultural politics in Greater Romania: regionalism, nation building and ethnic struggle, 1918–1930*, Ithaca: Cornell University Press.
Monitorul oficial 1934 : *Monitorul oficial*, nº 191.
Munteanu 1940 : B. Munteanu, « Ch. Drouhet. Le Savant – Le Professeur » in *Mélanges d'histoire littéraire et de littérature comparée offerts à Charles Drouhet par ses amis, ses collègues et ses anciens élèves*, Bucarest.
Popescu-Spineni 1927 : M. Popescu-Spineni, Contribuțiuni la istoria învățământului superior. Facultatea de filosofie și litere din București, București : Cultura națională.
Schaeffer 2011 : J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires*, Paris : Thierry Marchaisse.
Țurcanu 2006 : F. Țurcanu (dir.), *Modèles français et expériences de la modernisation*, Bucarest : ICR.
Van Tieghem 1931 : P. Van Tieghem, *La Littérature comparée*, Paris : Armand Colin.

Dragoš Žipa

## Francuska književnost kao univerzitetska disciplina u Rumuniji između dva rata: slučaj Šarla Druea

U radu analiziramo proučavanje i podučavanje francuske književnosti u Rumuniji u međuratnom periodu, tumačeći s jedne strane osnovne koncepcije ustanovljene discipline i sagledavajući je, s druge strane, u institucionalnim i (među)nacionalnim okvirima epohe. Polazeći od primera Šarla Druea, profesora na Univerzitetu u Bukureštu, nastojaćemo da pokažemo kako su discipline istorije književnosti i komparativne književnosti, „uvezene" u Rumuniju iz Francuske, postavile metodološke temelje i kriterijume naučnog istraživanja i predavanja francuske književnosti na univerzitetu. Pored toga, uočljivo je da pred namerom učvršćenja nacionalnog jedinstva putem predavanja francuske književnosti u srednjoj školi Šarl Drue zastupa nezavisnost znanja od upliva političkih faktora. Posmatran iz današnje perspektive, ovaj istorijat discipline francuske književnosti u Rumuniji omogućuje bolje razumevanje etapa razvoja ove oblasti do kraja XX veka.

*Ključne reči:* francuska književnost, podučavanje, naučno istraživanje, institucionalizacija, književna istorija, komparativna književnost, nacija.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch23

# La poésie lyrique a-t-elle une valeur épistémique ? Esquisse d'une lecture croisée de Charles Batteux et Jacques Bouveresse

Dimitri Garncarzyk
CERC, Sorbonne Nouvelle-Paris 3*

On esquisse ici une lecture croisée de développements du théoricien de la littérature Charles Batteux (1713–1780) et du philosophe analytique français Jacques Bouveresse (*1940) sur la poésie lyrique pour répondre à une question de philosophie de la littérature : la poésie lyrique a-t-elle une valeur épistémique ? L'introduction justifie le rapprochement entre les deux auteurs (qui peut paraître d'abord incongru) et présente la méthodologie de la reconstruction rationnelle, empruntée à la philosophie analytique. La première partie est consacrée à la place (relative) de la poésie lyrique dans l'essai de J. Bouveresse (2008) et les quelques pistes qu'il formule à l'égard du potentiel épistémique de ce genre littéraire ; la seconde partie montre comment certains développements de Batteux (1753) répondent à ces problèmes. La conclusion résume les bénéfices de cette méthode de lecture croisée, qui aboutit à une réelle plus-value théorique sur la question théorique en jeu, et propose des pistes pour poursuivre cette enquête.
*Mots-clés :* poésie lyrique, rationalisme, Bouveresse, Batteux, esthétique cognitive.

À première vue, l'abbé Charles Batteux (1713–1780) et le philosophe Jacques Bouveresse (*1940) ont très peu de choses en commun, à part, peut-être, d'avoir l'un et l'autre été professeurs de philosophie au Collège de France — Batteux, à partir de 1751 (Goujet 1758 : 325) et jusqu'à 1770, sur la chaire de philosophie grecque et latine, et Jacques Bouveresse, de 1995 à 2010, sur la chaire qu'il intitula « Philosophie du langage et de la connaissance ». Sinon, le catholicisme sincère du premier s'accommoderait mal du scepticisme religieux du second ; la réputation de conservateur de Batteux semble peu compatible avec le clair ancrage à gauche de J. Bouveresse ; les champs couverts par leurs travaux ne se superposent quasiment pas — ne serait-ce pas une idée saugrenue que de proposer une lecture croisée de certains de leurs textes ?

* garncarzyk.dimitri@orange.fr

Il y a pourtant aussi entre Batteux et J. Bouveresse des affinités intellectuelles. Tous deux associent le souci de la rigueur intellectuelle à une veine polémique certaine, le premier contre « le faux goût des novateurs de notre siècle » (Dupuy 1793 : 97), le second contre la « nouvelle philosophie » française de la fin du XX^e^ siècle. La philosophie autrichienne si chère à J. Bouveresse entretient « une sympathie très prononcée pour l'empirisme britannique » et, corrélativement, « une absence presque totale de respect et de sympathie pour les grandes théories philosophiques et les grandes constructions spéculatives » (Bouveresse 2001 : 140) de la philosophie allemande du XIX^e^ siècle qui trouveront, *mutatis mutandis*, des échos chez Batteux, lequel présente de nettes convergences avec la pensée esthétique de David Hume. Batteux embrassa avec enthousiasme le sensualisme condillacien, se heurta à l'incompréhension prémonitoire de son traducteur allemand Johann Adolph Schlegel (le père des deux romantiques)[1]. Batteux comme Bouveresse pratiquent, selon le mot de Claudine Tiercelin, « un rationalisme *d'Aufklärer* » (Tiercelin 2012 : 20–24) plutôt que celui de Lumières radicales à la française. Vu sous cet éclairage, qui est plutôt celui de ses contemporains anglais ou centre-européens, Batteux semble beaucoup moins conservateur : il est, à sa façon un peu intempestive, un représentant d'un certain « rationalisme français » (Tiercelin 2012) au XVIII^e^ siècle.

Si les affinités entre leurs *éthos* philosophiques réduisent déjà le caractère saugrenu du rapprochement entre Batteux et J. Bouveresse, il faut encore pour le justifier que ces deux auteurs s'expriment sur un objet commun. Batteux est avant tout un théoricien de la littérature et un philosophe de l'art dont *l'opus magnum* (le *Cours de Belles-lettres*[2]) traite essentiellement des genres poétiques et rhétoriques ; J. Bouveresse a, de son côté, consacré en 2008 un ouvrage à la philosophie de la littérature, intitulé *La Connaissance de l'écrivain*, qui pose la question de la valeur épistémique de la littérature en se concentrant quasi-exclusivement sur le genre romanesque. L'hypothèse ici est que ces deux travaux de philosophie de la littérature peuvent se compléter mutuellement, soit : d'une part, que le travail de J. Bouveresse donnerait une nouvelle actualité à l'œuvre de Batteux (notamment en proposant un vocabulaire contemporain qui permet, par une traduction conceptuelle, d'intégrer les idées de Batteux dans la conversation philosophique du XXI^e^ siècle) ; d'autre part, que la théorie de Batteux permettrait de traiter certains objets littéraires, comme la poésie lyrique, d'une manière com-

[1] Pour une discussion (partielle) de ce problème, *cf.* Genette 2004 : 100.

[2] Si l'ouvrage de Batteux le plus souvent cité reste *Les Beaux-arts réduits à un même principe* (Batteux 1746), dès 1747 la première version du *Cours de Belles-lettres*, en quatre tomes, est venue développer ce « petit ouvrage » et en « porter [l']application plus loin ». Se limiter au premier traité limite considérablement la compréhension de la philosophie de la littérature de Batteux, qui la raffina tout au long de sa carrière dans les remaniements successifs du *Cours*. Le *Cours* est ici cité dans l'édition de 1753, non définitive, mais particulièrement complète et soignée.

patible avec la réflexion de J. Bouveresse, et ainsi de remédier à la frustration ressentie par les lecteurs de ce dernier qui auraient aimé qu'il traite la poésie.

Si la lecture croisée qu'on propose ici n'est pas si saugrenue, elle n'en procède pas moins d'une épiphanie philosophique que le lecteur ressentira peut-être aussi en constatant, à la lecture des textes de J. Bouveresse et de Batteux cités plus bas, les affinités qui existent entre leur vocabulaire, leurs préoccupations et leurs réponses. La rencontre d'un tel écho est une des joies de la lecture philosophique, et la comparaison plus systématique esquissée ici une façon de prolonger le plaisir fortuit de l'épiphanie pour en tirer un bénéfice conceptuel.

Le plaisir de développer cette épiphanie doit cependant être complété par une *méthode*. Celle-ci ne saurait être généalogique, dans la mesure où il n'y a aucun signe que J. Bouveresse ait lu Batteux en particulier, ou se soit en général intéressé aux débats esthétiques de la fin de l'époque moderne. Il s'agit plutôt d'acclimater Batteux au XXIe siècle en le faisant dialoguer avec J. Bouveresse, c'est-à-dire à pratiquer « la méthode de la reconstruction rationnelle », qui consiste « à essayer, autant que possible, de retraduire les textes du passé dans le langage d'aujourd'hui pour pouvoir évaluer l'intérêt que présentent, de notre point de vue, les solutions qu'ils proposent » (Bouveresse 2006 : 20). Son extrême opposé serait une pratique de l'histoire des idées qui enfermerait les penseurs du passé dans leur contexte comme des spécimens dans des bocaux, considérant qu'il existe, entre leurs interrogations et les nôtres, toute la différence du mort au vivant. Au contraire, les tenants « de la reconstruction rationnelle soutiennent qu'il y a à la fois une certaine permanence dans les problèmes et un certain progrès dans les réponses » (Bouveresse 2006 : 20–21) : on voudrait montrer ici que la complémentarité entre les interrogations de J. Bouveresse sur la poésie lyrique et la théorie de Batteux est un cas exemplaire à la fois d'une telle permanence et d'un tel progrès.

L'esquisse présentée ici a donc un triple intérêt. Historique, d'abord, parce même en l'absence de filiation directe entre nos deux auteurs, elle est sans doute une contribution à l'archéologie du rationalisme français en fait de pensée de la littérature. Théorique, ensuite, puisque l'intérêt de cette lecture croisée, au-delà du plaisir de l'épiphanie, consiste à produire une réponse à une question comme celle-ci : *la poésie lyrique a-t-elle une valeur épistémique ?* Méthodologique, enfin et surtout, car l'esquisse ne pourra se faire qu'à gros traits ; mais elle devrait montrer l'intérêt et l'efficacité d'une reconstruction rationnelle qui, en acclimatant Batteux au XXIe siècle, peut contribuer à une esthétique cognitive d'inspiration analytique.

## Poésie lyrique et connaissance rationnelle : les hésitations de J. Bouveresse

Le problème qui occupe Jacques Bouveresse dans *La Connaissance de l'écrivain* est celui de la valeur épistémique de la littérature ; autrement dit, de savoir de quel type exactement de connaissance la littérature (et spécifiquement elle) est le vecteur : « Pourquoi avons-nous besoin de la littérature, en plus de la science et de la philosophie, pour nous aider à résoudre certains de nos problèmes ? Et qu'est-ce qui fait exactement la spécificité de la littérature, considérée comme une voie d'accès, qui ne pourrait être remplacée par aucune autre, à la connaissance et à la vérité ? » (Bouveresse 2008 : 29–30).

### Des raisons, plus ou moins bonnes, de délaisser la poésie dans l'investigation philosophique

Il est évident dès l'avant-propos (Bouveresse 2008 : 9–10) que « la littérature » est, dans l'ouvrage, synonyme en gros de « le roman », dans la mesure où la première interrogation formulée dans l'ouvrage consiste à demander « si *le roman* ne serait pas capable […] d'apport à la philosophie pratique une contribution plus directement philosophique » que celle qui consiste simplement à lui fournir des exemples particulièrement élaborés.

Dans son ouvrage, J. Bouveresse entend cerner en quoi la littérature est l'instrument spécifique d'un type particulier de connaissance (morale) : c'est là une réflexion générale sur la littérature à laquelle l'approche analytique du philosophe confère une originalité certaine ; en revanche, cette réflexion considère un corpus très limité à la fois dans le temps et dans les formes, dont les sources littéraires ne comptent que des romans des XIX^e^ et XX^e^ siècles (le roman le plus ancien cité étant *Vanity Fair* de William Makepiece Thackeray, qui date de 1847), et se déploie ainsi dans essai sur la puissance morale du genre romanesque depuis le XIX^e^ siècle, ce qui témoigne de nettement moins d'originalité.

Le choix de J. Bouveresse n'est pas rare ; il a notamment déjà été fait par un certain nombre de philosophes qui ont inspiré sa réflexion (Martha Nussbaum dans *Love's Knowledge* ou Vincent Descombes, notamment[3]). Ce choix a cependant la particularité de tenir moins à des raisons méthodologiques strictes (resserrer la discussion autour du roman, ou de certaines formes romanesques en particulier) qu'à des motifs contingents. Dans un entretien accordé à *L'Express* à l'occasion de la sortie de son livre, J. Bouveresse reconnaît sans ambiguïté qu'une réflexion exhaustive devrait inclure la poésie, et que s'il ne l'a pourtant pas poussée en ce sens, c'est avant tout pour des raisons pragmatiques :

[3] Notamment Nussbaum 1990 ; Descombes 1987.

> Pour être complet, il aurait fallu parler aussi des autres genres littéraires, et en particulier de la poésie […]. Je ne sais pas si j'aurai un jour le courage de m'attaquer au problème sous sa forme la plus générale, mais c'est sûrement ce qu'il faudrait faire, ce qui impliquerait en particulier un examen sérieux de la prétention à une forme spéciale et essentielle de connaissance et de vérité que l'on attribue fréquemment à la poésie. Mais c'est une tâche devant laquelle j'ai toujours reculé avec appréhension, notamment à cause du risque que l'on court presque fatalement de heurter de front des convictions et des sentiments qui sont de nature quasiment religieuse. (Blain 2008)

En d'autres termes, la poésie contribue sans doute, comme le roman (et les autres formes de la littérature — J. Bouveresse ne mentionnant jamais non plus les formes dramatiques), à alimenter notre réflexion et notre connaissance morales. Il est par contre aussi possible qu'on lui attribue parfois une puissance cognitive excessive : J. Bouveresse pense visiblement ici à une forme de *révélation* dont la poésie serait porteuse, au point d'inspirer à certains des « convictions et des sentiments » quasi-religieux. Il y a dans cette allusion un souvenir à peine voilée de la violente dénonciation, à la première page des *Règles de l'art*, « des "topos" éculés du culte scolaire du Livre ou des révélations heideggéro-hölderliniennes » (Bourdieu 1992 : 9) qui constitueraient, selon Pierre Bourdieu, les incantations par lesquelles certains « humanistes » contemporains défendraient le « bien symbolique » qu'est la littérature contre l'enquête sociologique et scientifique[4] .

Si les limites génériques et chronologiques de la réflexion de J. Bouveresse sont de fait et non de droit, rien n'interdit de la prolonger sur la poésie ou sur d'autres époques, du moment que l'on prend soin de respecter l'exigence bouveresso-bourdieusienne d'une approche rationaliste de la littérature. C'est exactement ce genre de prolongement que la comparaison (incongrue) avec Batteux entend esquisser.

## De la connaissance du poète

Si la littérature doit être porteuse de connaissance, estime J. Bouveresse, ce n'est pas d'une connaissance propositionnelle, mais plutôt d'une connaissance *pratique*, ou (selon l'idée de H. Putnam) une connaissance « conceptuelle », c'est-à-dire la connaissance que procure l'immersion dans la *mimèsis* fictionnelle d'une attitude possible face au monde (Bouveresse 2008 : 59–62). Mais ce rôle épistémique de la littérature est une contribution particulière (dont il est possible de

[4] Que *La Connaissance de l'écrivain* soit, en partie, d'inspiration bourdieusienne est immanquable, dans la mesure où le premier chapitre se fonde sur Bourdieu, Benda et Proust (Bouveresse 2008 : 11). Sur les affinités intellectuelles entre Bourdieu et J. Bouveresse, qui ont été collègues au Collège de France, *cf.* Bouveresse 2003.

rendre compte rationnellement) à la connaissance au sens ordinaire (c'est-à-dire la connaissance rationnelle) ; il ne consiste en aucun cas en une succession d'épiphanies ou d'« intuitions » plus ou moins géniales qui, de manière supra-humaine ou infra-rationnelle, anticiperaient ou concurrenceraient les développements ultérieurs des sciences de la nature ou de l'esprit : ce retour du religieux supposerait une « conception dualiste de la connaissance » (la littérature étant alors constituée en un instrument de connaissance alternatif et infra-rationnel). Cela pose un problème assez immédiat pour le traitement de la poésie, dans la mesure où ce genre de pouvoir de révélation est, typiquement, celui que l'on prête depuis l'Antiquité aux poètes (du *vates* latin au voyant rimbaldien) ; mais c'est aussi, selon J. Bouveresse, le genre de privilège qu'un écrivain comme Robert Musil (1880–1942) n'est pas du tout prêt à reconnaître à la littérature :

> Quand je dis qu'il [*i.e.* Robert Musil] récuse la conception dualiste de la connaissance, je veux dire qu'il ne croit pas que le poète utilise une autre forme de connaissance que celle de l'homme rationnel. « Il n'est, dit-il, ni le "fou", ni le "voyant", ni l'"enfant", ni une autre malformation quelconque de la raison. Il n'utilise pas non plus une autre espèce quelconque de capacité de connaissance que l'homme rationnel. L'homme qui compte est celui qui dispose de la plus grande connaissance des faits et de la plus grande *ratio* pour les relier : dans un domaine comme dans l'autre. » Les deux domaines en question sont ceux qu'il appelle le « ratioïde » et le « non-ratioïde ». Le contraire du poète est, dit-il, « l'homme au point fixe *a*, l'homme rationnel dans le domaine ratioïde ». Mais il rejette totalement l'idée que le domaine non ratioïde échappe en quelque sorte par nature à la connaissance et également celle qui veut qu'il ne puisse être connu et maîtrisé que par des méthodes qui sont constitutivement différentes de celles qui s'appliquent au domaine ratioïde. (Bouveresse 2008 : 60–61)

J. Bouveresse trouve chez Musil la confirmation d'une objection qu'il adressait dans *Dire et ne rien dire* à Gilles Deleuze lorsque ce dernier suggérait que le poète, l'enfant ou le schizophrène produisent un non-sens signifiant (Bouveresse 1997 : 237). À la conception dualiste de la connaissance, Musil oppose une conception moniste de la rationalité : elle est une et indivise, et le critère de *tous* les discours. Il existe en revanche différents domaines de l'activité cognitive, qui affirment plutôt leur proximité (ou leur distance) avec la rationalité. Mais c'est là une question de *forme discursive* (c'est le sens du suffixe *-ide*) qui ne change rien au fait que, comme pratiques cognitives et discursives, ils restent soumis à *la* raison. Le « spectre » ratioïde va ainsi des discours de « l'homme rationnel dans le domaine ratioïde » (les discours mathématique ou philosophique, par exemple) à ceux du poète ; mais, qu'ils soient plus ou moins « ratioïdes », s'ils doivent contribuer à *une* connaissance, c'est en définitive à *la* connaissance rationnelle. En d'autres termes, il est *purement gratuit*, pour le poète, d'affir-

mer qu'il détiendrait une connaissance particulière qui se situerait totalement en-dehors du domaine de la raison ; prétendre cela, c'est tâcher de faire passer la forme pour la substance (ou le non-ratioïde pour le non-rationnel).

Que la poésie (par la posture du voyant, la primauté de la forme ou le *trobar clus* de l'imagination poétique) s'ancre fermement dans le non-ratioïde ne préjuge en rien de sa valeur épistémique, qui relève du *rationnel* — mais pose peut-être, par contre, la question de savoir quel bénéfice rationnel peut avoir une pratique littéraire aussi délibérément non-ratioïde. S'il a visiblement quelques doutes sur la question, J. Bouveresse formule cependant une hypothèse :

> Si l'on se demande ce qui peut rendre une pensée vivante et agissante, ce qui lui confère un pouvoir sur la volonté, ce qui la met en rapport non pas seulement avec l'esprit mais avec le corps lui-même, c'est évidemment du côté de la forme ou, plus exactement, de l'unité indissociable d'un contenu et d'une forme qu'il faut chercher la réponse. La dépendance du contenu par rapport à la forme atteint évidemment son plus haut degré dans la poésie lyrique. Mais Musil ne conclut pas de cela que la poésie utilise un mode de connaissance fondamentalement différent des autres. Le principe de continuité de la vie psychique signifie que, même à l'extrémité poétique du spectre, l'élément intellectuel et le rapport à la réalité restent encore présents. Et dire que l'élément intellectuel reste présent, même quand l'émotion semble avoir absorbé tout le contenu de la connaissance, ne veut pas dire ici qu'il intervient, de toute façon, nécessairement au niveau de l'élaboration. (Bouveresse 2008 : 70–71)

Première remarque : la dimension formaliste de la poésie (celle de la métrique ou des formes fixes *e.g.*) serait l'expression la plus claire du pouvoir conatif de la littérature. L'idée est cohérente avec la thèse de J. Bouveresse, que la littérature serait dépositaire d'une connaissance *pratique* : l'idée que la forme poétique permettrait un retour de l'« esprit » vers le « corps » (soit de l'intelligible vers le sensible) suggère qu'elle a toute sa place dans un processus qui vise, à terme, l'action plutôt que l'intellection. S'esquisse là discrètement l'idée que la forme du poème se traduirait efficacement en formes de vie (*Lebensformen*) wittgensteiniennes[5].

Seconde remarque : en précisant que « l'élément intellectuel » n'intervient pas « nécessairement au niveau de l'élaboration », J. Bouveresse prend en compte l'asymétrie qui existe entre la production de l'œuvre poétique et sa réception. Cette asymétrie garantit concurremment, du côté du poète (dans le domaine non-ratioïde), la légitimité de son inspiration, d'où qu'elle vienne (appel à la Muse,

[5] Quoique J. Bouveresse soit un grand wittgensteinien, ce n'est pas lui qui propose ce rapprochement avec les « formes de vie », mais moi. C'est une idée qu'il faudra creuser, mais qui dépasse de loin le cadre de notre esquisse (comme il dépassait celui de *La Connaissance de l'écrivain*). Sur les formes de vie, *cf.* Wittgenstein 2004 : 35 ; pour une analyse critique de ce concept, *cf.* Laugier 2015.

contemplation introspective, promenade en forêt, stupéfiants…) ; et du côté de l'herméneute (dans le domaine ratioïde), la légitimité d'une exigence de *sens*. Si on ne peut pas demander à un poète de se comporter en mathématicien ou en philosophe, on ne peut pas non plus, au nom de l'épiphanie poétique, soustraire par principe la poésie à l'examen rationnel.

## L'ode et la raison, ou Charles Batteux et le spectre ratioïde

Charles Batteux affrontait au XVIII^e^ siècle, *mutatis mutandis*, des problèmes très similaires. Un mot sur le contexte dans lequel il a travaillé s'impose avant de se lancer dans la reconstruction rationnelle proprement dite.

### Le projet théorique de Batteux : par-delà Anciens et Modernes

On peut décrire l'œuvre théorique de Batteux comme une longue et minutieuse tentative de proposer à la Querelle des Anciens et des Modernes (telle, au moins, qu'elle s'est remanifestée dans la querelle d'Homère dans les années 1710–1720[6]) une solution médiane, à la fois *conservatrice* et *rationaliste*.

Le projet théorique de Batteux est *conservateur* parce qu'il continue d'accorder aux textes antiques une place prépondérante tant dans la culture poétique que dans le socle théorique du lettré. Dès son tout premier traité en 1746, Batteux entendait établir « le principe de l'imitation que le Philosophe grec établit pour les beaux-arts » (Batteux 1753i : vii), soit la *mimèsis* aristotélicienne ; et il sera le seul traducteur français de la *Poétique* au XVIII^e^ siècle (Batteux 1771). Mais ce projet est aussi *rationaliste* parce que Batteux entend aussi satisfaire à l'une des exigences les plus importantes des Modernes, qui est précisément celle d'introduire de la rationalité dans les lettres (ce qui l'amènera à critiquer comme irrationalistes certaines attitudes des Anciens[7]). Là où les Modernes du XVII^e^ et du début du XVIII^e^ siècle étaient cartésiens, Batteux adoptera les derniers développements de la philosophie de l'esprit en s'appropriant le sensualisme (il prononcera d'ailleurs en 1768 le discours de réception de Condillac à l'Académie française).

La querelle n'a pas été seulement un débat patrimonial sur la valeur des poèmes *antiques*, mais aussi un débat théorique fondamental sur la valeur de la poésie *en soi* et, notamment, de sa valeur épistémique. Quand un critique reproche à Homère ses invraisemblances au nom de l'esprit de géométrie, la philologue Anne Dacier s'écrie en 1714 : « quel fléau, pour la poésie, qu'un géomètre ! » ; ce à quoi l'abbé Terrasson, un critique Moderne, répliquera : « la géométrie semble

[6] Sur la querelle d'Homère en général, *cf.* Norman 2011, ou pour un aperçu, Chevrel 2014 : 276–291.

[7] Pour des exemples concrets, *cf.* Garncarzyk 2017.

avoir porté malheur à ce poète de tous temps, et les deux plus redoutables censeurs qu'il ait eus dans l'Antiquité, savoir Pythagore et Platon, étaient géomètres. C'est en ce sens qu'on doit s'écrier : "quel fléau, non pour la poésie, mais pour Homère, qu'un géomètre !" » (cités par Norman 2011 : 156 –157).

L'abbé Terrasson distingue Homère en particulier et la poésie en général pour répliquer à Anne Dacier que la poésie ne présuppose pas nécessairement l'irrationalisme, suggérant que la pratique moderne saurait concilier poésie et esprit de géométrie. C'est une concession que tous les Modernes ne sont pas prêts à faire, en particulier concernant la poésie *lyrique*. Antoine Houdar de La Motte (dont l'adaptation de *l'Iliade* en 1714 avait commencé la Querelle d'Homère), parlant de sa propre ode « L'ombre d'Homère », écrivait ainsi en 1715 :

> […] j'ai souvent ri tout seul de cet orgueil lyrique dans le temps même que je m'y prêtais, et j'en demande encore pardon aux gens raisonnables.
>
> Et d'ailleurs, de quoi un poète s'enorgueillirait-il ? D'un art plus pénible qu'important ; d'exprimer quelquefois avec grâce des choses communes que d'autres pensent et sentent sans en être vains ; de quelque facilité à peindre des images, et à rendre des sentiments ? Tout cela bien apprécié, n'est qu'une imagination heureuse, mais qui pour l'ordinaire nuit au jugement, à mesure qu'elle est forte et dominante. (Houdar de La Motte 1715 : 21)

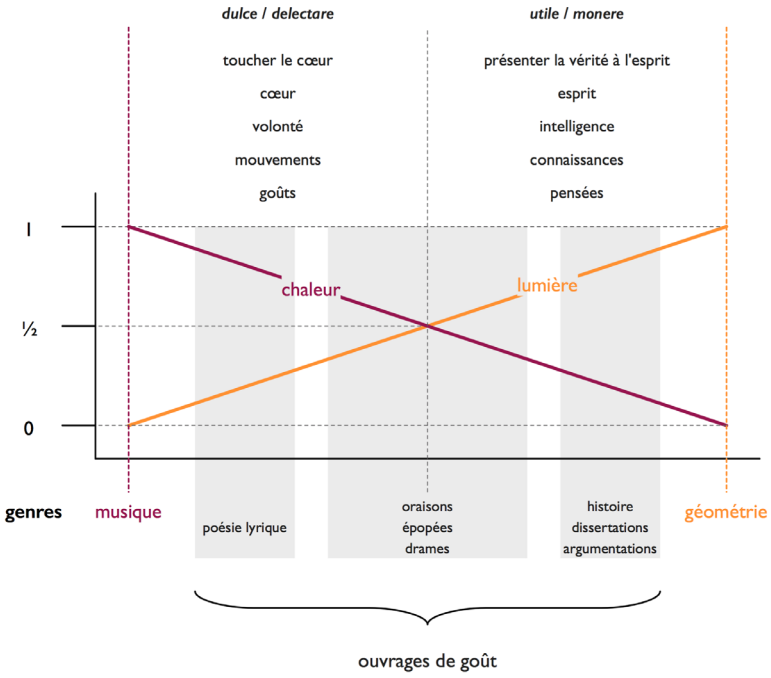
L'apport *discursif* de la poésie lyrique au discours psychologique serait ainsi purement ornemental, et son apport *épistémique*, en vertu d'une sorte de principe d'idempotence, au mieux nul — et même, la plupart du temps, négatif (l'« imagination » ayant tendance à obscurcir le « jugement »). Autrement dit, en écrivant que l'« orgueil » du poète doit faire rire les « gens raisonnables », La Motte identifie (et récuse largement) l'ancrage de la lyrique dans le domaine non-ratioïde.

## Chaleur et lumière : le spectre ratioïde selon Batteux

Héritier de ces débats, Batteux s'est efforcé de formuler une théorie aussi rationnelle que possible de la poésie lyrique. On pourrait, de prime abord, considérer le développement qui suit comme une variation philosophisante, mais topique au fond, sur les vers bien connus de l'*Ars poetica* d'Horace : « *Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci,/Lectorem delectando, pariterque monendo* — Le point de la perfection est de savoir mêler l'utile à l'agréable, de savoir plaire et instruire » (Batteux 1771 : 50–51). Mais on peut aussi le lire comme une *reconstruction rationnelle* d'Horace au XVIII^e^ siècle — et, ce faisant, apercevoir la parenté entre la façon dont Batteux se pose le problème du statut épistémique de la lyrique et celle de Bouveresse.

> Les hommes ont une intelligence et une volonté, deux facultés dont les opérations sont des connaissances et des mouvements. Ces opérations ne se séparent guère plus les unes des autres, que les facultés mêmes qui les produisent ne se séparent dans notre âme. Quand nous pensons, nos goûts se mêlent à notre pensée. Quand nous sentons, nos pensées se mêlent dans nos goûts. Ainsi, soit que nous parlions, ou que nous écrivions, il y a ordinairement dans ce que nous disons, de la lumière et de la chaleur : de la lumière, elle tient à l'intelligence et à la pensée ; de la chaleur, elle tient à la volonté, au sentiment, au goût.
>
> J'ai dit « ordinairement », parce qu'il y a des genres où la lumière est seule : par exemple, la géométrie ; et qu'il y en a aussi d'autres où la chaleur est seule aussi, comme la musique. Mais ici nous ne parlons que des ouvrages en vers ou en prose, qui ont pour objet de plaire ou d'instruire en même temps : ce qu'on appelle des ouvrages de goût. Il y a nécessairement dans ces sortes d'ouvrage lumière et chaleur : parce que sans l'une le lecteur pourrait s'égarer : et que sans l'autre il s'ennuierait. (Batteux 1753iv : 6–7)

Ce qui, chez Horace, était un principe d'évaluation (le *bon* poète sait en même temps instruire et plaire) devient chez Batteux un principe métaphysique qui *définit* la catégorie des « ouvrages de goût » (ce que nous appelons *littérature*) : c'est une *propriété essentielle* de l'œuvre littéraire que de s'adresser *à la fois* à la faculté intellective de l'âme et à sa faculté active. *À la fois*, mais aussi *plus ou moins* : puisque la littérature est *par définition* un mélange de « chaleur » et de « lumière » (de sensible et d'intelligible), toute œuvre comporte normalement l'une de ces variables en proportion inverse de l'autre. Au-delà des bornes de l'ordre du discours se trouvent la géométrie (purement intelligible et exprimable par les nombres) et la musique (purement sensible et exprimée par les sons). L'existence des grands genres au sein de la littérature est liée à cette vision scalaire : « l'histoire, les dissertations, les argumentations demandent surtout à être claires et lumineuses » ; « l'oraison [*i.e.* les genres oratoires], l'épopée, les drames » combinent les deux qualités de manière variable. Enfin, dans la lyrique, « ce sera toujours à la chaleur à dominer » (Batteux 1753iii : 8).




**« Principe de continuité de la vie psychique » et genres littéraires (d'après Batteux 1753iii:6-8)**

En décrivant l'intrication variable des deux facultés de l'âme, Batteux propose quelque chose de très semblable au « principe de continuité de la vie psychique » selon J. Bouveresse — un « spectre » qui a bien une extrémité rationnelle et une « extrémité poétique » ; et s'il ne parle pas du roman (objet exclusif de J. Bouveresse), il fait peu de doute que ce genre se retrouverait auprès de sa cousine l'épopée dans le bloc des genres moyens. Pour simple (et relativement intuitive) qu'elle soit, la théorie de Batteux lue au prisme des remarques de J. Bouveresse est une *théorie épistémique des genres littéraires*.

## Ce que Batteux fait à Bouveresse, et réciproquement

Si l'on a bien ici l'esquisse d'une méthode, la place manque pour dessiner finement les implications théoriques de cette lecture croisée. Voici donc quelques conclusions (très) provisoires, assorties des grands traits que devra suivre, dans des études ou un livre à venir, ce programme de reconstruction rationnelle.

## Ce que Batteux fait à J. Bouveresse

La poésie lyrique a, dans la réflexion de J. Bouveresse, un statut un peu parasitaire, comme en témoigne à un moment cette parembole : « la littérature — en tout cas le roman, car il serait sûrement difficile de dire la même chose de la poésie lyrique par exemple — peut être une façon de faire de la philosophie » (Bouveresse 2008 : 134). Mais à lire J. Bouveresse à la lumière de Batteux, la poésie lyrique trouve sa place dans une conception cognitive des genres littéraires. L'intuition bouveressienne qu'une « pensée vivante et agissante » qui s'adresserait à la « volonté » est d'autant mieux incarnée dans les textes où forme et contenu sont le plus indissociables, trouve sa contrepartie dans la définition par Batteux de la lyrique comme genre par excellence de la « chaleur » qui échauffe l'âme et la prépare au « mouvement », c'est-à-dire à l'action. La lyrique est ainsi le genre le plus conatif dans l'ordre du discours, celui qui s'adresse (assez remarquablement, plus que l'oraison religieuse ou politique) à la « volonté ».

Simultanément, Batteux rend compte du fait que la lyrique est le genre non-ratioïde par excellence et se caractérise par « les écarts, les digressions, le désordre » et la déliaison logique (on y trouve des « vides entre deux idées » — Batteux 1753iii : 18–20). La lyrique joue avec l'extrémité musicale du spectre : comme l'étymologie l'indique, « la poésie lyrique et la musique doivent avoir entre elles un rapport intime » et « ont l'une et l'autre les mêmes objets à exprimer », à savoir « les sentiments du cœur ». Mais la lyrique n'est pas encore pour autant la musique : si la seconde emploie des « sons inarticulés », la première use des « sons articulés ou, ce qui est la même chose, […] les mots » (Batteux 1753iii : 6). Le fait qu'elle reste, malgré tout, dans l'ordre du langage (« les ouvrages de goût ») implique qu'elle reste soumise au règne de l'intelligible — où l'on retrouve l'objection bouveressienne à l'idée qu'il y aurait des non-sens signifiants. En croisant les vocabulaires et les concepts, on peut ainsi proposer un embryon de réponse à la question de la valeur épistémique de la lyrique, ce qui représente une nette plus-value intellectuelle par rapport à aux lectures historicisantes.

## Ce que J. Bouveresse fait à Batteux

La reconstruction rationnelle est ainsi un travail de traduction d'un langage philosophique passé (qui peut sembler *dépassé*) dans un langage philosophique contemporain. Que la réflexion d'un philosophe analytique contemporain rencontre certains des mêmes termes qu'employait un esthéticien du XVIII^e^ siècle témoigne à la fois d'une certaine « permanence dans les problèmes » et d'une réceptivité possible de notre XXI^e^ siècle au genre de réponses que pouvait y proposer Batteux.

L'esthétique contemporaine et son histoire sont largement tributaires du « Grand Récit » de la naissance de l'esthétique au XVIII^e siècle, qui culminerait en 1790 avec la troisième *Critique* de Kant (Pouivet 2006) — autrement dit, « le passage d'une métaphysique du beau à une analytique du goût » (Kremer 2008 : 54). Batteux serait ainsi un conservateur génial qui, en proposant sa définition du goût comme « une connaissance des règles par le sentiment » (Batteux 1747 : 102), essaierait tant bien que mal de suivre le cours de l'histoire — soit en se livrant à une *Aufhebung* hégélienne, qui consiste à « récupérer en le modifiant ce que l'on vient de rejeter » (Rabau 2012 : 145), soit en proposant une conception dualiste de la connaissance (cette définition impliquerait par exemple qu'« il est vraisemblablement une connaissance légitime qui n'est pas d'ordre cognitif » — Kremer 2008 : 53–54). Le travail de J. Bouveresse fournit les éléments d'un vocabulaire qui fait résonner Batteux avec des interrogations contemporaines et de sortir le spécimen historique de son bocal contextuel (et souvent téléologique) pour jeter en sa compagnie un regard neuf sur nos problèmes esthétiques.

En lisant Batteux de cette façon — comme Roger Pouivet (2006 : 149–162) a lu Thomas Reid, par exemple — on donne de nouveaux instruments conceptuels à une esthétique non kantienne, mais cognitive et rationaliste. Cette esthétique serait « une province de l'épistémologie » (Pouivet 2006 : 34) : la *mimèsis*, à laquelle Batteux est si attaché, n'est-elle pas aussi un principe cognitif (« la connaissance n'est jamais une simple reproduction passive de la réalité et implique toujours une créativité d'une certaine sorte » — Bouveresse 2014 : 2) ? Ce « goût » si étonnant ne serait-il pas une « vertu esthétique » (Pouivet 2006 : 179–222) ? Autant de questions pour de prochaines lectures !

**Références bibliographiques**

Batteux 1747 [1746] : Ch. Batteux, *Les Beaux-arts réduits à un même principe,* nouvelle édition, Paris : Durand.

Batteux 1753i-iv : Ch. Batteux, *Cours de Belles-lettres, ou principe de la littérature*, nouvelle édition, Paris : Desaint et Saillant (4 t.).

Batteux 1771 : Ch. Batteux, *Les Quatre poétiques d'Aristote, d'Horace, de Vida et de Despréaux*, Paris : Desaint et Saillant.

Blain 2008 : J. Blain, « Jacques Bouveresse — "J'ai toujours été profondément révulsé par le moralisme" », *L'Express*. ‹https://www.lexpress.fr/culture/livre/jacques-bouveresse-j-ai-toujours-ete-profondement-revulse-par-le-moralisme_814050.html›.

Bourdieu, 1992 : P. Bourdieu, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris : Seuil.

Bouveresse, 1997 : J. Bouveresse, *Dire et ne rien dire. L'illogisme, l'impossibilité et le non-sens*, Nîmes : Jacqueline Chambon.

Bouveresse 2001 : J. Bouveresse, *Essais II. L'époque, la mode, la morale, la satire*, Marseille : Agone. ‹https://www.cairn.info/l-epoque-la-mode-la-morale-la-satire--9782910846466-page-185.htm›.
Bouveresse 2003 : J. Bouveresse, *Bourdieu, savant et politique*, Marseille : Agone.
Bouveresse 2006 : J. Bouveresse, *Essais V. Descartes, Leibniz, Kant*, Marseille : Agone.
Bouveresse 2008 : J. Bouveresse, *La connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité et la vie*, Marseille : Agone.
Bouveresse 2011 : J. Bouveresse, *Essais VI. Les lumières des positivistes*, Marseille : Agone.
Bouveresse 2014 : J. Bouveresse, « Y a-t-il une épistémologie de la connaissance littéraire — et peut-il y en avoir une ? ». ‹https://hal-univ-diderot.archives-ouvertes.fr/hal-01184504›, 17/05/2019.
Bouveresse 2016 : J. Bouveresse, *Nietzsche contre Foucault. Sur la vérité, la connaissance et le pouvoir*, Marseille : Agone.
Chevrel 2014 : Y. Chevrel, A. Cointre, Y.-M. Tran-Gervat (dir.), *Histoire des Traductions en Langue Française. XVII^E^ et XVIII^E^ siècles*, Lagrasse : Verdier.
Descombes 1987 : V. Descombes, *Proust. Philosophie du roman*, Paris : Éditions de Minuit, « Critique ».
Dupuy 1793 : Ch.-Fr. Dupuy, « Éloge de Monsieur l'abbé Batteux », *Histoire de l'académie des inscriptions et belles-lettres*, t. 45, Paris : Imprimerie nationale exécutive du Louvre, 91–106.
Garncarzyk 2017 : D. Garncarzyk, « Originaux, traductions et langue neutre : pistes pour une théorie de la traduction-relais au 18^e^ siècle », *TRANS*-, n°22 : ‹http://trans.revues.org/1693›.
Genette 2004 : G. Genette, *Fiction et diction*, Paris : Seuil, « Points essais ».
Goujet 1758 : Cl.-P. Goujet, *Mémoire historique et littéraire sur le Collège royal de France*, Paris : Augustin-Martin Lottin l'aîné, t. II.
Kremer 2008 : N. Kremer, *Préliminaires à la théorie esthétique du* XVIII^e^ *siècle*, Paris : Kimé.
La Motte 1715 : A. Houdar de La Motte, *Réflexions sur la critique*, Paris : Du Puis.
Laugier 2015 : S. Laugier, « La vulnérabilité des formes de vie », *Raisons politiques*, n° 57, Paris : Presses de Sciences Po, 65–80. ‹https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2015-1-page-65.htm›, 13/05/2019.
Norman 2011 : L. F. Norman, *The Shock of the Ancient*, Chicago-London : University of Chicago Press.
Nussbaum 1990 : M. Nussbaum, *Love's Knowledge. Essays on philosophy and Literature*, Oxford : OUP.
Pouivet 2006 : R. Pouivet, *Le Réalisme esthétique*, Paris : Presses universitaires de France, « L'interrogation philosophique ».
Rabau 2012 : S. Rabau, *Quinze (brèves) rencontre avec Homère*, Paris : Belin, « L'Antiquité au présent ».
Tiercelin 2012 : Cl. Tiercelin, « Bouveresse dans le rationalisme français », *Agone*, n° 48, Marseille : Agone, 11–34. ‹https://agone.org/revueagone/agone48/enligne/1/index.html#debut-chapitre›, 02/06/2017.
Wittgenstein 2004 : L. Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard, « TEL ».

Dimitri Garnkažik

**Ima li lirska poezija epistemičku vrednost?**
**Skica unakrsnog čitanja Šarla Batea i Žaka Buvresa**

Rad pruža prvi pokušaj unakrsnog tumačenja pojedinih stavova teoretičara književnosti Šarla Batea (1713–1780) i francuskog analitičkog filozofa Žaka Buvresa (*1940) prema lirskoj poeziji kako bi došao do odgovora na sledeće pitanje iz polja filozofije književnosti: ima li lirska poezija epistemičku vrednost? U uvodu pružamo objašnjenje izbora teme, to jest čitanja i poređenja gledišta dvojice autora, koje se na prvi pogled može učiniti necelishodnim, i predstavljamo metodološki pristup racionalne rekonstrukcije, preuzet iz analitičke filozofije. U prvom delu pažnju posvećujemo (relativnom) mestu koje lirska poezija zauzima u Buvresovom ogledu *Znanje književnika* (2008), uočavajući smernice koje ovo delo pruža u vezi sa epistemičkim potencijalnom lirske poezije. U drugom delu rada predočavamo kako su u izvesnim aspektima Bateovog *Tečaja književnosti* (1753) obrađena ova pitanja. U zaključku rada podvučene su prednosti i teorijski potencijali ovakvog postupka unakrsnog čitanja i nagoveštene su smernice za dalju razradu postavljene problematike.

*Ključne reči:* lirska poezija, racionalizam, Buvres, Bate, kognitivna estetika.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch24

# *Le Labyrinthe du monde* de Marguerite Yourcenar comme texte performatif

Nađa Đurić
Faculté de Philologie, Université de Belgrade*

Ce travail propose de puiser dans les diverses tentatives d'appliquer les notions de « performatif » et d'« acte de langage » aux textes littéraires, dans le dessein d'expliquer la spécificité de la trilogie familiale de Yourcenar (*Le Labyrinthe du monde* : *Souvenirs Pieux*, 1974 ; *Archives du Nord*, 1977 ; *Quoi ? L'Éternité*, 1988, posthume). Dans ces « chroniques familiales et partiellement autobiographiques » (Yourcenar 1982), en alternant et fusionnant les genres, l'auteure brouille les limites entre écritures factionnelle et fictionnelle, pour élaborer une version de sa propre histoire familiale qui se substitue au vécu et acquiert la force d'événement. Le texte devient ainsi le lieu de construction et d'affirmation de son identité de fille et d'écrivaine.
*Mots-clés :* Marguerite Yourcenar, *Le Labyrinthe du monde*, performatif, actes de langage, genre, fiction.

## Introduction

Le texte du *Labyrinthe du monde*, dernier ouvrage de Marguerite Yourcenar[1], est tissé si finement et avec une telle maîtrise, que le lecteur suivant les méandres de l'histoire familiale de Yourcenar ne s'apercevra peut-être pas qu'à la suite des époques et à l'enchevêtrement des destins évoqués correspond un réseau textuel tout aussi complexe et inextricable. L'écriture oscille entre autobiographique, mémorialiste, historiographique, essayiste et romanesque ; la critique yourcenarienne s'est beaucoup intéressée à cette hybridité générique, proposant des définitions telles que « hétérobiographie » (Maindron 1988), « roman historico-didactique » (Harris 1995) ou « histobiographie » (Park 2003). L'abondance

* nadja.djuric.fr@gmail.com

[1] Composé de trois volumes : *Souvenirs Pieux*, 1974 ; *Archives du Nord*, 1977 ; *Quoi ? L'Éternité*, posthume et inachevé, 1988.

même des définitions suggère qu'il serait illusoire de rechercher une classification générique définitive du *Labyrinthe du monde*, et si nous nous intéressons à la complexité générique de ce texte, ce n'est pas pour proposer une définition de plus, mais pour essayer de déterminer l'enjeu d'une écriture qui embrasse les genres divers avec le plus grand naturel, et traite de manière équivoque le clivage entre littérature fictionnelle et non-fictionnelle.

C'est dans ce dessein que nous proposons d'interpréter la trilogie familiale de Yourcenar comme texte performatif. La notion de performatif a été introduite par J. L. Austin dans les conférences qu'il a prononcées à Harvard en 1955, publiées ensuite en 1962 sous le titre *How to Do Things with Words* (dans la traduction française : *Quand dire, c'est faire*, Austin 1970). Dans ce texte dont la réputation est désormais bien établie, Austin distingue deux types d'énoncés. Les énoncés constatifs décrivent la réalité, alors que les énoncés performatifs la produisent ; un énoncé performatif produit l'acte auquel il se réfère, comme se marier ou faire un pari. De ce fait, les performatifs ne sont pas vrais ou faux, mais heureux ou malheureux, ce qui dépend de l'issue de l'énonciation ; pour qu'un performatif puisse être *heureux*, il doit exister une procédure reconnue, respectée par les participants et exécutée dans les circonstances adéquates. À partir de cette distinction, Austin procède à élaborer la théorie des actes de langage. S'inspirant des travaux d'Austin et de John R. Searle, dont le nom est également devenu indissociable de cette théorie, les linguistes ont poursuivi la réflexion sur le pouvoir performatif du langage.

En ce qui concerne une éventuelle application de cette approche théorique aux textes littéraires, la position d'Austin est claire et tranchée : il exclut la littérature du domaine de sa recherche, considérant qu'il « s'agit d'un usage *parasitaire* par rapport à l'usage normal » (Austin 1970 : 55). L'opinion de Searle est plus nuancée : il estime qu'il serait possible d'évoquer les actes de langage en littérature ; toutefois, puisque l'écrivain ne fait que prétendre de les accomplir, ils sont en fait des imitations d'actes que l'on peut accomplir dans la vie, et de ce fait dotés d'un statut inférieur (Searle 1982 : 101–119). Ces réserves initiales n'ont pourtant pas empêché une interrogation sur la possibilité d'appliquer cet outil théorique à l'analyse de textes littéraires, ni la constitution d'un corpus de textes sur les actes de langage en littérature.

Pour aborder de manière plus détaillée et systématique la manière dont la recherche littéraire s'est emparée de la théorie des actes de langage, on pourrait se référer à deux ouvrages de synthèse : le livre de Sandy Petrey, *Speech Acts and Literary Theory*, publié au Royaume-Uni (Petrey 1990), et celui de Kristina Peternai, *Učinci književnosti: performativna koncepcija pripovjednog teksta,* publié en Croatie (Peternai 2005[2]). Dans le cadre de cette étude, nous ne pourrons

[2] Souhaitant associer présentation et problématisation, Petrey a organisé son livre en trois parties : « Commencements », « Applications » et « Défis ». Dans l'ouvrage de Peternai, des chapitres sont

proposer qu'un bref commentaire de cette problématique, entièrement plié aux nécessités de l'interprétation. Notre tâche sera d'examiner cette indécidabilité générique du *Labyrinthe du monde* dont nous venons d'esquisser les contours, pour la mettre ensuite en relation avec la performativité du texte littéraire, dans l'espoir que ce rapprochement nous permette de mieux saisir la spécificité de l'ouvrage de Yourcenar.

## Le labyrinthe de l'écriture

Dans l'« Avant-propos de l'auteur » qui figure dans le volume de la collection de la Pléiade contenant ses œuvres romanesques, lorsqu'elle mentionne *Le Labyrinthe du monde* Yourcenar spécifie qu'il s'agit de « chroniques familiales et partiellement autobiographiques » (Yourcenar 1982 : IX). Cette désignation n'est certes pas incorrecte, mais elle s'avère insuffisante pour rendre compte de l'hybridité générique du texte, d'autant plus que l'auteure elle-même avait l'habitude de caractériser le troisième volume, *Quoi ? L'Éternité*, comme « mon roman » (Gaudin 1994 : 14). L'indécidabilité générique est confirmée par l'histoire de l'édition des trois volumes, qui ont paru d'abord successivement chez Gallimard, dans la collection Blanche où l'on publie en règle générale les romans (« la grande collection de littérature et de critique françaises », précise-t-on sur le site internet de Gallimard), pour être ensuite publiés dans le second volume des œuvres de Yourcenar dans la Bibliothèque de la Pléiade, intitulé « Essais et Mémoires ».

L'incipit de l'ouvrage laisse entendre qu'il sera question de la vie de Yourcenar, ce qui autorise le lecteur à formuler un horizon d'attente conforme au genre de l'autobiographie :

> L'être que j'appelle moi vint au monde un certain lundi 8 juin 1903, vers les 8 heures du matin, à Bruxelles, et naissait d'un Français appartenant à une vieille famille du Nord, et d'une Belge dont les ascendants avaient été durant quelques siècles établis à Liège, puis s'étaient fixés dans le Hainaut. (Yourcenar 1991 : 707)

La part autobiographique s'avère pourtant difficile à cerner, car loin de mettre l'accent sur « sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (Lejeune 1996 : 14), l'écrivaine diffère sans cesse le récit autobiographique proprement dit, pour le circonscrire finalement à quelques chapitres dans le troisième volume. Dans *Souvenirs Pieux*, Yourcenar raconte l'histoire de la famille maternelle ; le deuxième volume, *Archives du Nord*, est consacré à la lignée paternelle, mais le récit de la vie de son père est poursuivi dans le

consacrés à Austin et à Searle, mais également aux autres auteurs qui se sont donné pour tâche d'élargir le champ d'application de la notion de performatif : Jacques Derrida, Paul de Man, Mary Louise Pratt, Stanley Fish, Shoshana Felman, J. Hillis Miller et Judith Butler.

troisième, *Quoi ? L'Éternité*, qui ne paraîtra qu'après la mort de l'auteure. Dans ce dernier volume, Yourcenar consent finalement à traiter son enfance dans un chapitre à part, et elle aborde également sa jeunesse, quoique de manière plus dispersée et fragmentaire. Le texte est resté inachevé, mais selon la « Note » d'Yvon Bernier, il ne manquait qu'une cinquantaine de pages « pour mettre un point final à l'entreprise » (Yourcenar 1991 : 1433) ; Bernier précise que l'auteure voulait encore raconter la mort de son père ainsi que ses propres débuts littéraires, et évoquer brièvement la période suivante de sa vie, jusqu'au début de la Seconde Guerre mondiale. Le récit autobiographique est ainsi doublement refusé : Yourcenar souligne dès le début la césure entre cet être qui lui est désormais étranger et son identité actuelle (« Que cet enfant soit moi, je n'en puis douter sans douter de tout », formule-t-elle ; Yourcenar 1991 : 707), et ne raconte son enfance et sa jeunesse que tardivement et de manière accessoire ; mais elle refuse également de raconter sa vie adulte et sa maturité littéraire.

Si la promesse autobiographique s'avère trompeuse, il paraît plus conséquent de lire les trois volumes du *Labyrinthe du monde* comme une chronique familiale. La stratégie d'écriture est déterminée par les sources mêmes dont l'écrivaine dispose. Ses ancêtres, propriétaires terriens, habitaient les mêmes régions depuis des générations, ce qui facilitait la conservation de documents et la transmission de l'héritage, et leur statut social favorisait l'acquisition d'un patrimoine. Ainsi l'écrivaine avait-elle accès à un matériel aussi riche que varié : sources d'archives et divers documents privés, portraits des ancêtres, sans oublier les témoignages oraux et les souvenirs personnels. Yourcenar construit son texte en travaillant des textes préexistants ; elle fait appel aux sources documentaires, incorpore des citations ou des paraphrases, et ce faisant elle tient à énoncer clairement sa manière de procéder. Pourtant, de même qu'elle invoque l'autobiographie pour ensuite la transcender, elle dépasse le cadre des chroniques familiales et fait preuve d'une ambition universalisante. « Ce qui m'intéressait, dans les deux livres [*Souvenirs Pieux* et *Archives du Nord*], c'était de remonter du presque présent au passé de la race tout entière », explique-t-elle à Matthieu Galey, ajoutant un peu plus tard : « je vois dans ce retour vers les millions d'êtres dont nous sommes faits la source d'une humilité très grande » (Yourcenar 1997 : 209, 211). L'histoire de la famille doit mener vers l'histoire de l'humanité toute entière.

En outre, la stratégie d'écriture varie en fonction des sources disponibles et de la distance — historique, temporelle et générationnelle, mais parfois aussi affective — qui sépare l'auteure de ses ancêtres. Le discours historiographique est utilisé surtout pour les périodes les plus lointaines ; lorsqu'elle ne dispose pas de sources textuelles, Yourcenar s'appuie sur les connaissances historiques. (Sun Ah Park met justement en relation l'approche utilisée dans *Le Labyrinthe du monde* avec la Nouvelle Histoire ; Park 2003). Le texte de Yourcenar admet ainsi une contradiction de plus, celle entre l'universalisme et l'historisme (Van

der Starre 1995 : 426). Parallèlement à cette écriture documentaire, elle déploie une approche essayiste, présente surtout dans les nombreux commentaires dont le texte est parsemé. Lorsqu'elle veut traiter des sujets qui lui tiennent à cœur, s'opposer à la surpopulation, à la destruction de l'environnement, ou questionner les idées reçues sur l'enfance ou la maternité, Yourcenar n'hésite pas à se présenter comme une instance d'autorité détenant la vérité et imposant son avis au lecteur.

L'hybridité générique est davantage complexifiée par la différentiation entre écriture fictionnelle et non-fictionnelle. En réalité, cette distinction ne semble pas entraîner de difficultés dans les deux premiers volumes. Dans les « Carnets de notes de *Mémoires d'Hadrien* », Yourcenar dit travailler « [u]n pied dans l'érudition, l'autre dans la magie, ou plus exactement, et sans métaphore, dans cette *magie sympathique* qui consiste à se transporter en pensée à l'intérieur de quelqu'un » (Yourcenar 1982 : 526). Le même procédé est à l'œuvre dans sa trilogie familiale : lorsqu'elle possède suffisamment de données, Yourcenar transforme le document ou le témoignage par un traitement fictionnel. Seulement, elle prend soin d'attirer l'attention du lecteur aux éléments de fictionnalisation d'un texte censé être non-fictionnel. D'une part, elle cherche à contrôler l'apport de l'imagination en faisant recours, pour justifier ses hypothèses, aux explications basées sur la probabilité historique ou psychologique, la vraisemblance devant servir de garantie. De surcroît, elle n'omet pas de souligner le rôle de ses préférences personnelles dans la construction du vraisemblable (d'où l'emploi de formules telles que « J'aime à croire que » ou « J'imagine que »). D'autre part, elle cherche à rendre visible la part de fiction dans son texte : après avoir créée l'illusion fictionnelle, elle procède parfois à la détruire en exposant les rouages mêmes de son écriture.

Cependant, dans le troisième volume, et surtout lorsqu'elle s'intéresse aux époux de Reval qui n'appartiennent pas à la famille proprement dite, l'écrivaine renonce à ces cautions et abandonne l'ambition mémorialiste pour céder la place à la fantaisie romanesque. Cette partie du texte ressemble davantage à un roman ; le lecteur peut s'apercevoir que la liberté d'écriture est plus grande, l'invention plus importante, et que le commentaire auctorial visant à délimiter la juste place de l'imagination se fait de plus en plus rare. En fait, Yourcenar avait d'abord conçu son ouvrage comme un diptyque ; la structure tripartite s'est imposée en cours de route, et en même temps l'écriture a évolué de façon spontanée de la non-fiction vers la fiction.

Le besoin d'aborder son histoire familiale de cette manière s'explique par l'enjeu même de cette histoire. Au centre du labyrinthe familial, réitèrent les critiques, se trouve la mère reniée et rejetée, Fernande de Crayencour, morte peu après l'accouchement d'une fièvre puerpérale, ce qui aurait provoqué chez l'écrivaine une culpabilité inconsciente et une dévalorisation généralisée de la maternité. Si la vie de Fernande est dûment traitée, la jeune femme est systématiquement

présentée comme insuffisante, malgré certaines qualités qui lui sont accordées. Dans le troisième volume, en revanche, Yourcenar se penche sur la vie de Jeanne de Reval, amie de pension de sa mère et amie, peut-être aussi amante, de son père : à la différence de la mère biologique, cette mère symbolique devient une figure idéalisée qui sert de modèle à Yourcenar. Mais il ne suffit pas à l'écrivaine de faire le récit de la vie de Jeanne (une vie que d'ailleurs elle n'a pas les moyens de connaître de manière aussi intime). Sa démarche est autre : sans l'énoncer clairement, Yourcenar transmet au personnage de Jeanne sa propre expérience, et s'inspire de sa propre vie pour imaginer celle de Jeanne de Reval[3]. En projetant ainsi son expérience personnelle, elle crée une transmission et une proximité psychologique qui sont en réalité le produit de son désir.

Une fois que la narration a commencé à obéir à la logique du désir, il semble qu'il ne soit plus possible de revenir en arrière : de l'histoire de Jeanne, mère rêvée et désirée, Yourcenar passe à l'histoire du mari de Jeanne, Egon de Reval. Dans le dernier chapitre rédigé, « Les Sentiers enchevêtrés », Egon, qui est d'origine balte, retourne dans son pays déchiré par la guerre pour retrouver sa famille. Il n'est plus question d'histoire familiale : en fait, Yourcenar introduit dans ses mémoires le décor et l'ambiance de son récit *Le Coup de grâce* (Proust 2001 : 121–129). L'ambition documentaire est clairement abandonnée au profit du traitement romanesque. Egon pourrait même être perçu comme un alter ego de l'écrivaine : sa rencontre avec le corps décrépit d'une mère incapable de le reconnaître permet à Yourcenar de se confronter de manière symbolique à l'image de la mère reniée. Simone Proust l'interprète come une confirmation du dégoût de Yourcenar pour la procréation (ibidem : 128), mais le fait de mettre ainsi en fiction sa propre fascination, et de plus dans un épisode qui devait précéder la clôture de ses mémoires, suggère au moins la volonté de faire face au contenu réprimé.

En confondant les récits autobiographique et biographique, en introduisant l'écho de son œuvre fictionnelle dans son histoire familiale, Yourcenar arrive à brouiller les frontières entre sa vie et celle des autres, et finalement entre sa vie et son œuvre. Ainsi la porosité entre les genres divers lui permet d'écrire une histoire familiale au statut ambivalent. Elle met en place une version de son histoire familiale qu'elle choisit pour sienne, et en la fixant par le texte, elle la pose comme authentique et définitive.

## Les actes de langage et la théorie littéraire

Pour déterminer en quoi consiste la performativité dans *Le Labyrinthe du monde*, il serait judicieux de revenir sur l'emploi de la notion de l'acte de langage

[3] Particulièrement lorsqu'il est question de sa relation avec Jerry Wilson (voir à ce sujet la biographie de Yourcenar par Josyane Savigneau, Savigneau 1990 : 595–664).

en théorie littéraire. Force est de constater qu'il n'y a pas d'unanimité à ce sujet, bien que Thomas Pavel ait raison de souligner la récurrence d'« une structure assez caractéristique, que l'on retrouve dans d'autres applications de modèles formels aux phénomènes littéraires » et qu'il nomme « modèle en panne » (Pavel 1988 : 34–35) : « on affirme d'abord que la littérature forme une sous-classe d'un champ plus vaste ; on présente ensuite un modèle de ce champ ; on démontre enfin que les phénomènes littéraires ne peuvent pas être saisis à partir des distinctions offertes par le modèle proposé » (ibidem : 35).

En premier lieu, le niveau où l'on situe l'acte de langage peut varier. Toutefois, cette indétermination était déjà présente dans les conférences d'Austin, et constitue un enjeu important de sa réflexion. En fait, Austin ne parvient pas à maintenir la distinction nette entre les constatifs et les performatifs qu'il avait d'abord établie. Il est amené à distinguer trois types d'actes : locutoire (production de sons et de mots douée d'une signification), illocutoire (la manière dont on utilise le discours) et perlocutoire (effet produit par le discours) (Austin 1970 : 109–118). Il formule ainsi le rapport entre la locution et l'illocution : la locution est « l'acte *de* dire quelque chose », et l'illocution « un acte effectué *en* disant quelque chose » (ibidem : 113). Puisque l'acte illocutoire n'est pas séparable de la locution, on arrive à une extension du pouvoir d'agir du discours, ainsi qu'à une nouvelle classification des énonciations en fonction de leur valeur illocutoire : verdictifs, exercitifs, promissifs, comportatifs et expositifs (ibidem : 153).

Le même vacillement entre les conceptions restreinte et généralisée de la performativité est présent dans la théorie littéraire. À l'instar de la démarcation entre les performatifs explicites et la force illocutoire inhérente à tout discours, le texte littéraire peut être perçu comme comprenant des actes de langage, ou comme provenant d'un acte de langage lui-même. Assez souvent, les deux possibilités sont considérées, et il s'agit d'examiner leur rapport.

Certains auteurs soulignent l'imbrication des deux niveaux et envisagent le texte de fiction comme composé d'autant d'énoncés qui possèdent une force illocutoire (même si elle est considérée comme simulée, dans la logique du « modèle en panne » évoqué ci-avant). Telle est la conclusion de Richard Ohmann, qui écrit : « Une œuvre littéraire est un discours dont les phrases manquent de forces illocutoires qui leur seraient normalement attachées. Leur force illocutoire est *mimétique* » (Ohmann 1971 : 14 ; nous traduisons). Tel est le jugement de Searle, qui affirme que « l'auteur d'une œuvre de fiction feint d'accomplir une série d'actes illocutoires, notamment du type assertif » (Searle 1982 : 108). Et lorsque Gérard Genette, dans *Fiction et diction*, entreprend de compléter la position de Searle, il explique qu'en produisant des assertions feintes, l'auteur accomplit en même temps un autre acte, qui est la création d'une œuvre de fiction (Genette 2004 : 125–126), ce qui l'amène à définir les énoncés de fiction comme « des assertions feintes recouvrant, de manière plus ou moins évidente et transparente,

des déclarations (ou demandes) tout à fait sérieuses que l'on doit tenir pour des actes illocutoires » (ibidem : 135).

Dans certains textes, on maintient la co-présence des deux niveaux, mais une perspective différente est introduite. Les auteurs ne traitent pas tous les énoncés qui forment un texte de fiction comme possédant une force illocutoire, mais se concentrent sur les textes qui thématisent la performativité du langage et comprennent des performatifs spécifiques. Ainsi Stanley Fish, dans son étude de *Coriolan*, analyse la tragédie de Shakespeare comme un texte qui traite particulièrement des actes de langage, et dans la partie théorique de son étude il aboutit à la conclusion que la théorie des actes de langage ne pourrait pas constituer une approche littéraire, sauf dans les cas bien précis où le texte interprété le justifie (Fish 1980). D'autres auteurs choisissent également d'analyser des textes précis, ou des corpus de textes qui se prêtent à ce type d'analyse, mais à la différence de Fish, en même temps qu'ils analysent des actes de langages thématisés ou incorporés dans les textes, ils élaborent des conceptions spécifiques de la performativité *généralisée* du texte littéraire. Ainsi Shoshana Felman interprète *Don Juan* de Molière en insistant sur la promesse subvertie et la rhétorique de séduction utilisée par le personnage éponyme, pour analyser ensuite le « donjuanisme d'Austin » et mettre en relation la substitution du critère de satisfaction au critère de vérité avec la manière dont la psychanalyse de Lacan aborde le rapport entre le langage et le référent (Felman 1980). J. Hillis Miller, qui a écrit deux ouvrages sur le sujet, se propose d'explorer la diversité des actes de langage dans les romans de Henry James (Miller 2005), mais il conclut son premier livre, essentiellement théorique, par l'analyse de quelques épisodes du roman *À la recherche du temps perdu* de Proust où la performativité n'est pas dans les actes de langage isolés et définissables, mais dans la création performative de l'autre dont la vérité demeure insaisissable (Miller 2001). Dans un autre ouvrage encore plus récent, Mario Ortiz Robles étudie le roman victorien où les actes de langage tels que se marier ou léguer/hériter propulsent l'intrigue (paradoxalement, surtout lorsqu'ils sont malheureux) et contribuent à la construction discursive de la réalité, mais son interprétation est ancrée dans les réflexions sur la capacité du genre romanesque à modéliser la formation du sujet en insistant sur sa performativité (Ortiz Robles 2010).

Il s'agit en fait d'un autre type de généralisation de la performativité, auquel fait référence J. H. Miller lorsqu'il distingue deux manières d'hériter d'Austin. Selon la première, représentée surtout par Searle, l'acte de langage dépend d'un sujet conscient, en pleine possession de ses pouvoirs ; puisque cet acte est intentionné et dépend des règles, procédures et conventions, il est possible d'envisager une théorie cohérente des actes de langage. Pour la seconde, défendue par les représentants de la déconstruction (Derrida, Felman, Butler, etc.) une telle théorie est inconcevable ; le performatif désigne le pouvoir des mots en général, et ce

pouvoir est indépendant du sujet parlant ou écrivant (Miller 2005 : 5–6, 8). Nous avons déjà précisé la position de Felman. Quant à Derrida, dont la polémique avec Searle est bien connue, il s'oppose à la conception austinienne du performatif en insistant sur son itérabilité et sur l'impossibilité d'en saturer et contrôler le contexte ; il s'attaque ainsi à l'idée d'une source d'énonciation comme affirmation du logocentrisme (Derrida 1990). Butler s'est beaucoup intéressée à la performativité du genre, mais aussi aux implications éthiques et politiques de la performativité du langage. Pour ces auteurs, la réflexion sur *le pouvoir des mots* (titre d'un ouvrage de Butler), s'articule à la conception du sujet comme étant en construction perpétuelle, à l'opposé de l'idée d'une identité stable autrefois présupposée. Dans cette optique, la performativité semble se dissoudre dans la textualité et se confondre avec la conception même du sujet[4].

## La performativité du *Labyrinthe du monde*

Il est clair que dans le cas de la trilogie familiale de Yourcenar une conception généralisée de la performativité ne saurait rendre compte de la spécificité du texte (même s'il nous faudra revenir sur la question de la construction du sujet) ; mais il n'est pas question non plus d'un texte thématisant des actes de langage.

Reprenons la terminologie de Searle, qui nous sera utile par la suite. Sa taxinomie des actes illocutoires comprend entre autres les assertifs, « dont le but est d'engager la responsabilité du locuteur (à des degrés divers) sur l'existence d'un état des choses, sur la vérité de la proposition exprimée » (Searle 1982 : 52) et les déclarations, dont « l'accomplissement réussi garantit que le contenu propositionnel corresponde au monde » (ibidem : 57). Une catégorie particulière des déclarations est appelée « déclarations assertives » : il est question des déclarations prononcées dans certaines situations institutionnelles où « nous recourons à une autorité pour statuer sur ce que sont les faits », et de ce fait le jugement ou l'évaluation acquièrent la force de déclaration, p. ex. « Vous êtes coupable » si prononcé par un juge (ibidem : 59).

Le texte de Yourcenar, i.e. les parties du texte à forte référentialité, correspondant à la définition de la chronique, biographie ou autobiographie, sont basées sur la distinction du vrai et du faux, et peuvent être traitées comme des assertifs. Les chapitres orientés vers la fictionnalisation *se présentent* comme des assertifs, alors que l'acte illocutoire accompli est en effet la déclaration (c'est au fond le modèle proposé par Genette dans *Fiction et diction*).

[4] Cette manière de généraliser la performativité est justement illustrée par l'ouvrage déjà mentionné de Kristina Peternai (Peternai 2005). Dans la deuxième partie de son livre, Peternai consacre un chapitre à la performativité du texte narratif ; elle s'appuie sur les théories structuralistes et narratologiques pour traiter de la construction de l'identité et de la question du sujet (auteur ou lecteur).

Si nous mettons en relation performativité et fictionnalisation, il nous faut d'abord interroger et confirmer le caractère fictionnel du texte en question. Dans certaines parties du troisième volume, celui que Yourcenar désigne par le terme de *roman*, nous retrouvons les deux propriétés spécifiques de la fiction soulignées par Dorrit Cohn dans *Le propre de la fiction* : « (1) ses références au monde extérieur au texte ne sont pas soumises aux critères d'exactitude ; et (2) elle ne se réfère pas *exclusivement* au monde réel, extérieur au texte » (Cohn 2001 : 31). La première est plus évidente dans le chapitre sur le voyage d'Egon de Reval que dans les chapitres sur Jeanne, bien qu'une lecture attentive de ces séquences et leur comparaison avec les biographies de l'auteure ne laissent pas de place à l'incertitude. La deuxième porte sur la manière de représenter la vie intérieure, permettant au narrateur de « connaître des choses qu'on ne saurait connaître ni dans le monde réel ni dans les fictions ayant comme finalité une représentation du monde réel » (ibidem : 33). Conformément à l'analyse de Cohn, la vie intérieure de ces personnages est présentée avec une transparence que seule la fiction peut accorder. Il faut bien rappeler que c'est également le cas, le plus souvent, des chapitres à l'ambition référentielle, mais il s'agit alors d'une utilisation ponctuelle, ou partielle, ou exhibée comme procédé de fictionnalisation et justifiée par le maniement de sources textuelles, de témoignages ou souvenirs.

Pourtant, cette délimitation entre deux régimes d'écriture s'avère particulièrement délicate dans la mesure où dans le régime dit fictionnel l'énonciateur est toujours le même, et toujours réel, ce qui devrait réfuter l'hypothèse sur le caractère fictionnel de certaines parties du texte. Le récit de la vie de Jeanne de Reval en est le meilleur exemple. Les chapitres qui lui sont consacrées ne sauraient être rapprochés aux cas recensés par Dorrit Cohn : il ne s'agit pas d'une biographie fictionnelle, car la personne dont on raconte la vie n'est pas imaginaire. Certes, dans le 5e chapitre, où elle étudie *Sir Andrew Marbot*, ouvrage de Wolfgang Hildesheimer, Cohn met en évidence l'existence d'un « courant expérimental postmoderne : le récit de vie qui se situe à (et joue sur) la frontière entre l'histoire et la fiction » (ibidem : 146), mais elle donne l'exemple de l'effondrement de la distinction générique entre autobiographie historique et fictionnelle, i.e. de l'autofiction. (Dans l'autofiction, comme le rappelle Schaeffer, « l'auteur réel, identifié par son nom d'auteur, assume un récit fictif » (Schaeffer 1989 : 85), mais chez Yourcenar les séquences dont la véracité et la référentialité s'avèrent problématiques ne concernent pas l'auteure, mais Jeanne et Egon de Reval). Pour ce qui est de « la fiction et l'histoire dans le champ des récits narrant la vie d'un *autre* », Cohn constate que « la transgression expérimentale ne s'est exercée que dans une direction », dans les textes qui « se servent des procédés fictionnels […] pour rendre compte de la vie intérieure de personnes réelles — actrices de cinéma, meurtriers reconnus coupables, astronautes, héros sportifs » (Cohn 2001 : 146–147). Mais il serait encore difficile de placer le texte de Yourcenar dans

cette catégorie, et ce pour plusieurs raisons. À la différence de ces ouvrages qui énoncent clairement leur manière de procéder par des sous-titres oxymoriques (« Roman véridique », « Biographie roman », « Roman de non fiction » ; ibidem) la nature du texte de Yourcenar n'est pas explicitement désignée ; de plus, come nous l'avons déjà montré, il est assimilé à un texte référentiel des plus traditionnels. Aussi, la personne dont on raconte la vie n'est pas connue du public, ce qui est important dans la mesure où une telle connaissance contraindrait au respect du critère de la vérité, et servirait à la fois de mise en garde contre les procédés de fictionnalisation.

Si la distinction entre fiction et non-fiction est brouillée, elle l'est pour une raison primordiale. Selon E. D. Hirsch, « la finalité d'un genre est, ni plus ni moins, la finalité communicationnelle que poursuit un locuteur particulier » (cité dans Schaeffer 1989 : 74) et pour Yourcenar, cette finalité est double : *décrire* le monde, de la famille à l'humanité, et en même temps *élaborer* un roman familial dans le sens ou l'entend Marthe Robert (dans le cas de Yourcenar, il s'agit essentiellement de mettre en place l'adoption symbolique par la mère de son choix, et l'identification avec elle). Ainsi Yourcenar procède à la modification du statut des personnages n'ayant pas appartenu à la famille auxquels elle souhaite pourtant accorder un rôle symbolique important, ou bien les traiter comme supports de la projection de son identité. Si pour ce faire, elle crée un récit prétendant à la référentialité, sa démarche s'explique par le statut particulier des actes illocutoires accomplis par les textes fictionnels. Dans *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Jean-Marie Schaeffer analyse les noms de genres en fonction de l'acte illocutoire auquel ils se réfèrent, et remarque :

> [D]ans la mesure où la plupart des noms qui identifient des pratiques littéraires canoniques se réfèrent à des pratiques discursives d'ordre ludique, ils impliquent une *déréalisation* des actes illocutoires correspondants, que cette déréalisation procède par *mimèsis* fictionnelle ou par désancrage communicationnel[5] […]. (Ibidem : 102–103)

C'est dans ce constat qu'il faut chercher l'explication de la nécessité, pour Yourcenar, d'intégrer le récit fictionnel modifiant la situation familiale à ses chroniques familiales et à sa biographie. Dans *Le Labyrinthe du monde*, la performativité résulte de la juxtaposition des séquences ou parties génériquement hétérogènes, et surtout dans l'intégration du texte référentiel à l'énonciateur réel et du texte fictionnel ayant le même énonciateur, sans que ce dernier soit marqué comme un fragment à part. Yourcenar souhaite justement minimiser la

[5] Nous nous référons au texte de Schaeffer car la notion de déréalisation nous semble plus pertinente que celle de feintise, et plus apte à rendre compte du statut complexe du texte de fiction.

déréalisation des actes illocutoires, pour qu'une *déclaration assertive*[6] puisse être prise pour un acte *assertif*. C'est précisément en instaurant un monde textuel qui s'étend sur plusieurs siècles et plusieurs générations, où les histoires individuelles sont ancrées dans la réalité historique et sociale, et leur authenticité garantie par « la strate de la preuve testimoniale » (Cohn 2001 : 177) qu'elle peut introduire les histoires de Jeanne et d'Egon comme valables et recevables.

Notre dernière remarque concerne la question de la constitution performative du sujet, que nous n'abordons qu'en guise d'ouverture. Lors d'un entretien, l'auteure se penche sur deux conceptions du sujet : selon la première, que l'on trouve chez Proust aussi bien que chez les bouddhistes, c'est « une sorte d'agglomérat, une sorte de paquet de sensations, d'émotions, de souvenirs, qui n'a rien en lui-même de consistant, qui est fait entièrement du reflet des situations, des circonstances, du milieu sur lui » ; selon la seconde, représentée par les tragédies grecques ou les tragédies classiques françaises, c'est « un noyau solide représentant une sorte d'entité presque inaltérable qui s'oppose au reste du monde et résiste aux circonstances ». Yourcenar trouve qu'il y a « du vrai dans les deux points de vue, et la plupart des êtres se présentent tour à tour comme cet agglomérat transitoire, et (par une contradiction inexplicable), comme cette espèce de noyau inaltérable et éternel » (Rosbo 1972 : 72).

La trilogie de Yourcenar, comme on l'a constaté dans les textes critiques, est habitée par cette même dualité. Yourcenar se pose comme sujet souverain, maître d'elle-même et de son écriture, qui paradoxalement insiste sur l'impermanence des êtres humains, mais doit raconter les vies des êtres qui se concevaient plutôt comme des noyaux inaltérables, et n'accédaient au décentrement que dans des moments exceptionnels. Dans les deux premiers volumes, il lui suffit de thématiser l'expérience que le sujet fait de sa propre impermanence, lorsque le matériel traité lui en donne l'occasion — même si une telle expérience ne peut jamais être représentée sans être réduite. Dans le dernier volume, Yourcenar, qui repousse et marginalise le récit de sa propre vie et observe que son identité passée lui est désormais lointaine et étrangère, finit par *mettre en œuvre* (et non représenter) cette conception du sujet qui sans cesse se fait et se défait, par une écriture devenue performative. Elle se présente authentiquement non dans l'écriture de son autobiographie, qui témoignerait de l'ambition de saisir une version définitive de soi, mais dans le processus d'une écriture fictionnalisée de l'autre, qui devient un acte d'autoposition sans cesse différé et renouvelé. Et *Le Labyrinthe du monde*, conçu comme chronique/autobiographie, se construit ainsi en texte performatif.

[6] Dans sa définition des déclarations assertives, Searle insiste sur la présence d'une autorité compétente pour statuer sur les faits. Justement, Yourcenar s'érige en autorité dans son double statut de fille et d'écrivaine : elle s'impose en représentante et de l'institution familiale et de l'institution littéraire.

**Références bibliographiques**


*Sources*

Yourcenar 1982 : M. Yourcenar, *Œuvres romanesques*, Paris : Gallimard.

Yourcenar 1991 : M. Yourcenar, *Essais et mémoires*, Paris : Gallimard.

Yourcenar 1997 : M. Yourcenar, *Les yeux ouverts : entretiens avec Matthieu Galey*, Paris : Bayard Éditions.

Rosbo 1972 : P. de Rosbo, *Entretiens radiophoniques avec Marguerite Yourcenar*, Paris : Mercure de France.

*Références bibliographiques*

Austin 1970 : J. L. Austen, *Quand dire, c'est faire*, traduit de l'anglais par Gilles Lane, Paris : Éditions du Seuil.

Cohn 2001 : D. Cohn, *Le propre de la fiction*, traduit de l'anglais (États-Unis) par Claude Hary-Schaeffer, Paris : Éditions du Seuil.

Derrida 1990 : J. Derida, « Signature événement contexte », in *Limited Inc*, Paris : Galilée, 17–51.

Felman 1980 : S. Felman, *Le scandale du corps parlant :* Don Juan *avec Austin ou la séduction en deux langues*, Paris : Éditions du Seuil.

Fish 1980 : S. Fish, "How To Do Things with Austin and Searle: Speech-Act Theory and Literary Criticism", in *Is there a text in this class ?: the authority of interpretive communities*, Cambridge, Mass. ; London : Harvard University Press, 197–245.

Gaudin 1994 : C. Gaudin, *Marguerite Yourcenar à la surface du temps*, Amsterdam : Rodopi.

Genette 2004 : G. Genette, *Fiction et diction*, précédé de *Introduction à l'architexte*, Paris : Éditions du Seuil.

Harris 1995 : N. Harris, « Le Labyrinthe du monde : roman historico-didactique », in *Roman, histoire et mythe dans l'œuvre de Marguerite Yourcenar*, Tours : SIEY, 229–238.

Lejeune 1996 : P. Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Paris : Éditions du Seuil.

Maindron 1988 : A. Maindron, « L'être que j'appelle moi… », in *Marguerite Yourcenar, biographie, autobiographie*, València : Universitat de València, 169–176.

Miller 2001 : J. H. Miller, *Speech acts in literature*, Stanford, California : Stanford University Press.

Miller 2005 : J. H. Miller, *Literature as conduct: speech acts in Henry James*, New York : Fordham University Press.

Ohmann 1971 : R. Ohmann, "Speech Acts and the Definition of Literature", in *Philosophy & rhetoric*, Vol. 4, No. 1, University Park : Pennsylvania State University Press, 1–19.

Ortiz Robles 2010 : Ortiz Robles, *The novel as event*, Ann Arbor : University of Michigan Press.

Park 2003 : S. A. Park, *La Fonction du lecteur dans* Le Labyrinthe du monde *de Marguerite Yourcenar*, Paris : L'Harmattan.

Peternai 2005 : K. Peternai, *Učinci književnosti: performativna koncepcija pripovjednog teksta*, Zagreb : Disput.
Petrey 1990 : S. Petrey, *Speech Acts and Literary Theory*, New York, London : Routledge.
Proust 2001 : S. Proust, Quoi ? L'Éternité *de Marguerite Yourcenar*, Paris : Gallimard.
Savigneau 1990 : J. Savigneau, *Marguerite Yourcenar, l'invention d'une vie*, Paris : Gallimard.
Schaeffer 1989 : J.-M. Schaeffer, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris : Éditions du Seuil.
Searle 1982 : J. R. Searle, *Sens et expression : études de théorie des actes de langage*, traduction par Joëlle Proust, Paris : Les Éditions de Minuit.
Van der Starre 1995 : E. Van der Starre, « Entre roman et histoire », in *Roman, histoire et mythe dans l'œuvre de Marguerite Yourcenar*, Tours : SIEY, 419–429.

*Site internet*
<*http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/Blanche*>. 07/11/2018.

Nađa Đurić

**_Lavirint sveta_ Margerit Jursenar kao performativni tekst**

Rad se poziva na Ostinovu i Serlovu teoriju govornih činova i njenu primenu u književnoj teoriji i kritici kako bi se objasnila specifičnost trotomne porodične trilogije Margerit Jursenar *Lavirint sveta* (*Pobožna sećanja*, 1974; *Arhive sa severa*, 1977; *Šta? Večnost*, 1988, posthumno). Ispituje se žanrovska neodređenost trilogije, koja obuhvata žanrove kao što su porodična hronika, autobiografija, biografija i roman. Kratak osvrt na raznovrsne koncepcije performativnosti fikcionalnog teksta priprema analizu žanrovske složenosti i brisanja granice između dokumentarnog i fikcionalnog u *Lavirintu sveta*, kao načina uspostavljanja performativne moći teksta. Ovakav postupak povezuje se sa voljom Jursenarove da željenu verziju svoje porodične istorije integriše u stvarnost, pri čemu se sam čin pisanja ukazuje kao čin konstituisanja subjekta.

*Ključne reči:* Margerit Jursenar, *Lavirint sveta*, performativ, govorni činovi, žanr, fikcija.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch25

# Humanisme et littérature d'après-guerre : la crise de la nature humaine dans les romans de Vercors

Lou Mourlan
Université Toulouse II – Jean-Jaurès*

Durant la Seconde Guerre mondiale et l'immédiat après-guerre, l'humanisme connaît sa plus grande crise, ce que d'aucuns considèrent d'ailleurs être sa mort. Étant donné la guerre et la Shoah, quelle place, quelle pertinence reste-t-il à l'humanisme ? La notion même de nature humaine demande à être repensée : comment, à la lumière de l'histoire récente, doit-on, ou même peut-on, re-définir l'homme ? Ce concept dépasse les bornes de la philosophie pour envahir le roman. Cette intermédialité de la philosophie et de la littérature, évidente chez Sartre ou Camus, peut également s'étudier dans l'œuvre de Vercors. Celle-ci ne cesse de poser la même question : qu'est-ce que l'Homme ? Ce questionnement, après la Seconde Guerre mondiale, devient urgent, et l'histoire et la philosophie envahissent le roman et, en particulier, le corpus proposé : *Les Armes de la nuit, La Puissance du jour* et *Les Animaux dénaturés*. Dans ceux-ci, la définition de la nature humaine sous-tend le processus de création, que ce soit dans la construction de l'intrigue, la création même des personnages, ou encore le message philosophique qu'entendent véhiculer ces œuvres qui sont, aux heures les plus sombres de notre histoire, une tentative de repenser l'homme, avec lucidité mais aussi avec espoir, pour pouvoir encore l'aimer et croire en lui.
*Mots clés :* Vercors, littérature de l'après-guerre, roman, humanisme, philosophie, nature humaine.

## Vercors, un écrivain et une œuvre nés de la guerre

C'est en 1941 à Paris, en plein cœur de l'occupation allemande, que nait Vercors, lorsque Jean Bruller, désespéré de voir la collaboration intellectuelle de la France de Vichy, se lance dans l'écriture du *Silence de la mer*. Il fonde avec Pierre de Lescure les *Éditions de Minuit* dans l'objectif de préserver « la pureté spirituelle de l'homme » (Lescure 1942), tâche que Vercors semble considérer

* lou.mourlan@univ-tlse2.fr

comme consubstantielle à l'écriture. Son œuvre, malgré des formes et des genres différents, ne cesse de poser inlassablement les mêmes questions : qu'est-ce que l'Homme ? Est-on homme quoi qu'on fasse ? Et si la barbarie actuelle nous prive de notre « qualité d'homme », peut-on la retrouver ? Ce questionnement urgent, vital, cette invasion de l'histoire immédiate et de la philosophie dans le roman, est l'un des fils conducteurs du corpus : *Les Armes de la nuit, La Puissance du jour* et *Les Animaux dénaturés*.

*Les Armes de la nuit* et *La Puissance du jour*, aux titres si complémentaires, forment un diptyque construit autour du personnage de Pierre Cange, ancien résistant, chef de réseau, capturé et torturé par la Gestapo, puis déporté au camp de Buchenwald. *Les Armes de la nuit*, publié en 1946, s'ouvre sur son retour à Paris. S'il se remet physiquement, personne ne reconnait l'homme fier et intègre, le courageux meneur qu'était Pierre avant sa déportation. Le roman se termine sur le tragique aveu de Pierre, qui, acculé par le narrateur, accepte enfin de raconter son expérience des camps, avec cette phrase terrible : « j'y ai perdu ma qualité d'homme » (Vercors 1946 : 368). L'ancien déporté a été forcé à un choix impossible par un responsable SS : jeter dans le four crématoire un camarade agonisant ou y être lui-même jeté vivant. L'instinct de survie a pris le dessus et il a obtempéré dans un état de semi-conscience. Le roman se conclut peu après cette longue confession, par une interrogation assez désespérée du narrateur sur l'aide qu'il pourrait apporter à Pierre et une affirmation de son impuissance dans une triple répétition :

> Certes, je ne l'abandonnerai pas. Mais comment le convaincre ? Que peut-on espérer ?
> Je ne sais pas.
> Je ne sais pas. Je ne sais pas. (Vercors 1946 : 377)

Cinq ans plus tard, Vercors publie *La Puissance du jour*, la suite des aventures de Pierre Cange et sa rédemption, notamment grâce à Nicole, sa compagne avant la déportation. Depuis la conclusion des *Armes de la nuit,* Pierre s'est réfugié loin des hommes, il s'est retranché volontairement de l'humanité, se contentant de pêcher afin de « redevenir une bête, une chose, un morceau de nature. Pêcher comme le tigre chasse » (Vercors 1951 : 407). Nicole le force à sortir de son exil et à retrouver sa responsabilité de chef — et finalement son humanité — avec un subterfuge le portant à croire qu'elle va être poursuivie pour l'enlèvement d'un ancien collabo, Broussard. Pierre accepte de sortir de son exil et finit par laisser celui-ci s'enfuir, un acte de pitié qui représente le premier pas dans la reconquête de son humanité.

*Les Animaux dénaturés* est publié en 1952. Dans ce roman à la croisée des genres entre conte philosophique et roman d'anticipation, une équipe d'anthropologue découvre une nouvelle espèce entre le singe et l'homme, les tropis.

Lorsqu'un entrepreneur veut s'en servir de main d'œuvre animale, les scientifiques se retrouvent confrontés à une urgence : prouver que les tropis sont des hommes. Devant l'impossibilité de le démontrer scientifiquement, Douglas Templemore décide de créer un précédent juridique en tuant un tropiot, un hybride humain et tropi, qu'il avait fait baptiser et reconnaitre par l'état civil comme son fils. Il se dénonce ensuite, espérant que, s'il est reconnu coupable de meurtre, alors les tropis seront légalement reconnus comme des hommes.

## La difficile définition de la nature humaine dans la philosophie moderne

Au centre de ces trois œuvres, il y a en effet une seule et même question : qu'est-ce qu'un homme ? Cette interrogation est celle de Douglas, qui se demande si anthropologiquement les tropis sont des hommes, celle des jurés du procès de Douglas qui buttent sur la définition légale de l'homme, et enfin celle de Pierre, qui est torturé à l'idée qu'il existe une définition éthique de l'homme à laquelle il ne correspondrait plus depuis son retour des camps. Qu'est-ce donc qu'un homme ? C'est-à-dire qu'est-ce que je suis ? Question presque éternelle de la philosophie, mais qui n'a jamais été aussi fragile que dans l'après-guerre. Tant que l'être humain était considéré comme une créature divine, sa nature ne faisait pas débat. Dans la formule célèbre de Descartes, « ego cogito ergo sum » (Descartes 1637) la vérité première, la seule dont je ne puisse pas douter c'est moi, parce qu'il faut bien quelqu'un qui doute. Cette vérité, qui fonde la philosophie moderne comme philosophie de la conscience, c'est qu'il existe un sujet, ego, dont je ne peux pas douter. En mettant sur le même plan l'être du « je », ego sum, et le cogito, il fait du cogito, de l'acte de penser, la caractéristique principale du sujet, la seule certitude que nous puissions avoir sur son identité. Le cogito devient ainsi la nature, l'essence de l'ego. Et ce « je » n'est pas tant le *je* de l'auteur, celui de Descartes, qu'un moi universel : le penser, la conscience. Notre nature profonde d'être humain est dès lors liée à notre capacité réflexive et l'existence de notre conscience est le premier fondement de la philosophie cartésienne qui va marquer longtemps le paysage intellectuel français.

C'est, entre autres, la notion centrale du temps chez Hegel qui propose une première nuance fondamentale à la permanence, à la stabilité de cette nature humaine. Nous ne pouvons percevoir et définir *ego* qu'à un instant T, et cette définition ne sera vraie que pour ce moment-là. Or si l'on ne peut définir une nature qui nous soit propre et qui soit commune aux différents moments de notre vie, alors, comment concevoir une nature commune à tous les hommes et valables à toutes les époques ? Il existe un autre obstacle à une définition stable d'*ego* : dans la phénoménologie, contrairement à la pensée cartésienne, la conscience n'existe

pas comme entité pure, un pur esprit qui existerait parallèlement au corps et donc au monde. La conscience n'existe qu'en contact avec le monde, et elle en est affectée, changée. De plus, la conscience possède deux modes d'existence, l'un, théorique, et qui renvoie à l'idée qu'il existe quelque part un concept homme, commun à tous, et l'autre pratique, qui nait de l'expérience et de la vie elle-même :

> Les choses de la nature n'existent qu'immédiatement et d'une seule façon, tandis que l'homme, parce qu'il est esprit, a une double existence ; il existe d'une part au même titre que les choses de la nature, mais d'autre part il existe aussi pour soi, il se contemple, se représente à lui-même, se pense et n'est esprit que par cette activité qui constitue un être pour soi. (Hegel 1835 : 55)

L'homme, à cause de sa modalité double, est ainsi à la fois essence et réflexivité, c'est-à-dire déjà, d'une certaine manière, existence.

Cette première déconstruction de la nature humaine est achevée par Heidegger : à la notion de temporalité s'ajoute celle de l'extériorité, déjà effleurée par Hegel. L'homme, contrairement aux objets ou aux animaux a un mode d'existence, le *dasein* (v. Heidegger 1927), qui subit l'influence du monde. Sa définition ne dépend donc plus simplement de sa seule conscience mais de sa manière d'être-au-monde, d'être dans le monde. En France, dans l'après-guerre, Jean-Paul Sartre mène à son aboutissement la déconstruction de l'*ego* cartésien telle que l'a conçue Heidegger, et par là-même la négation de l'existence de la nature humaine. S'il est un pendant sartrien au *cogito* cartésien, surement est-ce le célèbre : « l'existence précède l'essence » (Sartre 1943). Or ce que Sartre théorise ici, c'est la fin de la notion de nature humaine. Considérer que l'homme pourrait posséder une essence serait le réifier, le figer dans le mode d'être de *l'En-soi*. Le concept de nature humaine est, par là même, en contradiction totale avec le mode d'être de l'homme. Mais, alors même qu'il refuse le concept de nature humaine, au nom du *Pour soi*, il semble en professer une nouvelle : il place au centre de l'homme une notion dont celui-ci ne peut se défaire : sa liberté : « L'homme est condamné à être libre » (Sartre 1945 : 40). Or, s'il est impossible pour l'homme d'*être* sans *être libre*, c'est donc bien que la liberté est quelque chose d'intrinsèque à l'Homme. Si la liberté est le propre de l'homme, sans qu'il puisse s'y soustraire, c'est qu'elle le définit. Qu'il l'appelle *mode d'être de l'homme*, ou *condition humaine*, la liberté, telle qu'il l'envisage, ressemble paradoxalement à une nature humaine.

Ce débat de la difficulté, voire de l'impossibilité, de la définition d'une nature humaine envahit le roman, genre le plus propice à un questionnement philosophique sur la nature humaine, puisque, si chaque « roman est une interprétation de la vie » comme l'écrit Paul Gadenne (1943 : 256), alors chaque personnage est une interprétation de l'Homme, une mise en situation et même une redéfinition de

la nature humaine. Les œuvres de Vercors n'échappent pas à cette présence de la notion de nature humaine, bien au contraire puisqu'elle est au cœur même de l'intrigue des *Animaux dénaturés,* des *Armes de la nuit* et de *La Puissance du jour.*

## Une définition biologique

Dans ces trois romans, Vercors s'interroge sur l'existence d'une vérité *incontestable* de la définition de l'homme. C'est bien le problème épineux, pour ne pas dire insoluble auquel sont confrontés à la fois les scientifiques, les jurés et les parlementaires des *Animaux dénaturés.* Vercors se propose d'abord d'en chercher une définition scientifique, biologique ou anthropologique, celle qui paraîtrait la moins contestable. Cette définition scientifique est au centre de la première moitié des *Animaux dénaturés*. Est-ce que les tropis sont, scientifiquement parlant, des hommes ? Or l'expédition Greame se révèle incapable de répondre à cette question, faute d'une définition précise de l'homme, et surtout parce que les tropis s'avèrent être exactement à mi-chemin entre l'homme et le singe, que ce soit biologiquement ou anthropologiquement. Ils ont la station verticale mais sont quadrumanes, leur cerveau comporte beaucoup plus de circonvolutions que celui du singe mais bien moins que le cerveau humain, ils taillent leurs outils mais ne connaissent aucune forme d'art et ainsi de suite. Ils possèdent finalement autant de caractéristiques et de comportements simiesques qu'humains. Les scientifiques du roman ne trouvent donc aucun signe manifeste et irréfutable de leur humanité, au point que lorsque des croisements sont effectués, en inséminant certaines femelles tropis avec de la semence humaine et d'autres avec de la semence de singe, toutes les hybridations prennent, ne permettant pas aux scientifiques de faire un choix. Il faudrait en fait fixer soi-même les limites de ce qui est biologiquement humain ou ce qui ne l'est pas. Ce qui, aujourd'hui, semblerait aller de soi, parce qu'il existe une telle distance entre l'homme et les animaux connus que l'on se pose rarement la question de la limite entre l'homme et l'animal. C'est pourquoi Vercors invente les tropis. Etre l'homme et le singe, ils sont le grain de sable qui oblige le lecteur à interroger cette pseudo-évidence de la définition de l'homme, ainsi que le souligne Bernard Cocula :

> Cette définition de l'homme devient une urgence, car l'existence des tropis déclenche dans le monde scientifique de l'hémisphère sud un véritable maelstrom dont les conséquences vont bien au-delà des minutieuses, scrupuleuses et bienveillantes observations de l'expédition Greame. (Cocula 1999 : 152)

Julius Drexter, l'un des scientifiques susmentionnés, va en effet illustrer l'ambiguïté et même la dangerosité de cette limite fluctuante entre l'animal et l'homme. Celui-ci se sert du flou de la notion de nature humaine pour créer une

hiérarchie raciste, et de ce fait exclure certains peuples de l'humanité, qu'il désigne sous le nom de « groupes intermédiaires "abusivement dit humains" » (Vercors 1952 : 118). Comment ne pas y voir un écho aux propos des scientifiques nazis ? Dans les non-dits, à travers le prisme d'une certaine science-fiction, c'est bien l'histoire récente qui envahit le roman de Vercors, et le fait résonner d'un avertissement terrible. À partir de ce moment, il n'est plus question seulement des tropis. Définir l'humanité devient un moyen de défendre ceux qui la composent, de lutter contre tous les totalitarismes, qui sont, par essence, réifiants.

Ce que nous enseigne le procès de Douglas dans *Les Animaux dénaturés* c'est que cette définition biologique sera toujours arbitraire, tout comme la définition anthropologique. La limite sera là où la placeront les scientifiques, en fixant un nombre de circonvolution du cerveau où l'on serait encore un homme, un nombre de sons distinct qui définiraient un langage humain et ainsi de suite. La question de la limite biologique entre humanité et animalité est moins prégnante dans le diptyque sur les camps, en raison du sujet de l'intrigue elle-même. Néanmoins, elle est présente en filigrane dans les *Armes de la nuit*, par le biais des figures d'analogie, puisque Pierre, qui se considère comme un homme déchu de son humanité, est le seul personnage qui est sans cesse comparé à des animaux, principalement à des oiseaux, « oiseau de nuit » (Vercors 1946 : 344), « goéland » (id : 345-348), « oiseau de mer » (id : 346-348), « oiseau affamé » (id : 367). Ces comparaisons aviaires, qui ont généralement trait à son visage et plus précisément à son regard, viennent souligner le plus souvent le caractère inaccessible, inintelligible du personnage. Elles sont utilisées dans des moments où Pierre ne parvient pas à s'exprimer ou à se faire comprendre, ou quand on mentionne devant lui sa vie passée. Ces comparaisons sont le signe que Pierre a quitté – ou du moins souhaite quitter – le rang des hommes. Dans le second volet, la question de l'animalité retrouve sa signification topique, puisque le Grand Tigre désigne pour Pierre tout ce qui empêche l'homme d'être humain, tous les ennemis qu'il rencontre dans son chemin vers l'humanité, des nazis à la maladie.

La définition biologique ou anthropologique n'est pas, nous le voyons, concluante, ni satisfaisante pour Vercors, et c'est donc vers la philosophie, et en particulier vers la métaphysique qu'il se tourne.

## Une définition métaphysique

En effet, la différence entre l'homme et l'animal est, pour Vercors, métaphysique. Dans les *Animaux dénaturés*, la définition de l'homme, le critère dominant finalement retenu par le « Comité pour l'Étude d'une Spécification de l'Espèce Humaine en vue d'une Définition de la Personne » (Vercors 1952 : 233) est l'esprit religieux, et plus largement les signes de l'esprit religieux : « dans l'ordre

décroissant, la foi en Dieu, la Science, l'Art et toutes leurs manifestations ; le fétichisme, les totems et tabous, la magie, la sorcellerie et toutes leurs manifestations ; le cannibalisme rituel et ses manifestations. » (Vercors 1952 : 258). C'est-à-dire tout ce qui traduit finalement une interrogation, une inquiétude de l'homme face à sa propre existence. Cette définition, quoi que partielle, se rapproche néanmoins de celle émise par le juge Arthur Drapper, celle qui donne à l'œuvre son titre, que Vercors reprend de son essai *Plus ou moins homme* (v. Vercors 1950 : 19-21), une théorie qu'il affirme née de sa lecture de *La Métaphysique des mœurs* de Kant : l'homme, contrairement à l'animal, interroge la nature.

> Pour interroger, il faut être deux : celui qui interroge, celui qu'on interroge. Confondu avec la nature, l'animal ne peut l'interroger. Voilà, il me semble, le point que nous cherchons. L'animal fait un avec la nature. L'homme fait deux. Pour passer de l'inconscience passive à la conscience interrogative, il a fallu ce schisme, ce divorce, il a fallu cet arrachement. N'est-ce point la frontière, justement ? Animal avant l'arrachement, homme après lui ? Des animaux dénaturés, voilà ce que nous sommes. (Vercors 1952 : 251)

Ainsi, la nature humaine, ce qui caractérise l'homme, c'est sa rébellion, ce que Vercors appelle sa révolte contre la Nature, c'est-à-dire contre sa condition. Vercors rejoint dans cette conception de l'homme Malraux ou Camus. Comme eux, il considère encore un ersatz de nature humaine, autrement dit une caractéristique commune à tous les hommes : sa capacité à se rebeller contre le monde. Pourtant, assez rapidement, Vercors considère qu'il est des hommes inhumains, ceux qui se soumettent à la nature (qu'il appelle les tigres dans *La Puissance du jour*). Notre qualité d'homme — ce qui devrait être notre nature — n'est donc pas nécessairement figée. Nous naissons avec les mêmes armes, avec le même esprit de rébellion, pourtant certains, que ce soit par déterminisme social, par volonté de puissance, ou plus terrible par goût, choisissent le camp de la Nature contre celui des hommes, et, ce faisant, se retranchent volontairement de l'humanité. Cette idée que nos actes peuvent nous exclure de la communauté des hommes se traduit aussi de manière stylistique chez Vercors. Alors même que celui-ci utilise souvent des focalisations internes, les personnages qui doutent de leur condition d'homme, ou qui ont commis un acte qui les aurait rendus moins hommes, ne nous sont pas accessibles. Ils sont non seulement mutiques, mais ils sont aussi parfaitement impénétrables pour le narrateur et le lecteur. Même Douglas, dont l'intériorité nous était offerte au début du roman à travers ses lettres, n'est plus perçu qu'en focalisation externe et ne prononce plus un mot du début de son procès pour meurtre à son acquittement. C'est encore plus évident pour Pierre, qui se mure dans le silence après son retour des camps, et qui n'est décrit que d'un point de vue extérieur, par le narrateur ou d'autres personnages, qui insistent sur

le silence pesant, presque palpable, qui l'accompagne toujours. Il faudra attendre le début de sa rédemption et la fin du second volet du diptyque pour que les carnets de Pierre nous donnent enfin accès à son intériorité. Il apparait donc que les personnages dont la qualité d'homme est remise en cause par certains de leurs actes sont incompréhensibles et inaccessibles à ceux qui ne partagent pas leur condition.

Comme chez Camus, la question de la définition de l'homme chez Vercors est dès lors un équilibre à trouver entre une nature commune – notre instinct de rébellion – et la liberté existentialiste, puisque malgré cette nature commune, ce sont nos choix qui, finalement, nous définissent et nous départagent. Il est donc certains de nos choix qui nous rendent, selon le titre de Vercors : plus ou moins homme. Selon que l'on se révolte ou se soumette à la nature, nous pouvons être « homme ou valets » (Vercors 1950 : 48), « homme ou tigre » (Vercors 1951). Cette idée que la qualité d'homme dépend à la fois de l'inné et de l'acquis se retrouve aussi dans les *Animaux dénaturés*, notamment dans le discours du personnage de Frances, la femme de Douglas, qui déclare à la fin du roman : « l'humanité n'est pas un état à subir. C'est une dignité à conquérir. Dignité douloureuse. On la conquiert sans doute au prix des larmes. […] Mais maintenant je sais, je sais que ce n'est pas un conte sans queue ni tête et raconté par un idiot. » (Vercors 1952 : 273). Devenir humain est par conséquent un processus volontaire, à l'échelle de l'humanité et non plus de l'individu : un processus lent. Pierre aussi l'affirme, lorsqu'il s'agit de vaincre le fameux Grand tigre, aucun d'entre nous ne verra sans doute cette victoire, pourtant chaque pas que nous faisons pour devenir plus humain, nous le faisons dans les traces de pas de nos prédécesseurs, et nous laissons peu à peu notre empreinte humaine sur le monde.

## Un homme trop peu humain

Ce que Vercors souligne donc, dans le diptyque de Pierre Cange, c'est que la définition de l'être humain, pour l'instant, importe peu : jusqu'à ce que l'on trouve de véritables tropis en tout cas. Ce n'est pas la limite entre l'homme et l'animal comme espèce qu'il faut chercher, mais la limite entre l'homme et la bête qui sont en chacun de nous, c'est-à-dire accepter et combattre la double nature humaine. Parce que nous sommes les seuls chez qui la nature biologique ne coïncide pas nécessairement avec la définition éthique de la personne humaine :

> Qui mieux que moi sait bien, sait tout à fait, hélas, que l'homme et l'espèce humaine ne sont pas synonymes… L'homme zoologique, je veux dire. C'est ce qui est terrible. Un singe est un singe, un bœuf est un bœuf et un chat un chat – un être humain n'est pas un homme forcément. Pas du tout. Voilà toute l'histoire. (Vercors 1951 : 409)

On ne peut douter qu'un dirigeant nazi soit un être humain, biologiquement parlant, se doit-on pour autant de le considérer comme un homme, peut-on vraiment parler de son humanité ? C'est ce qui torture Pierre dans la *Puissance du jour*. Alors même que petit à petit il retrouve sa qualité d'homme et qu'il rejoint les rangs de l'humanité, il se demande qui, dès lors, doit y rentrer avec lui. Ses bourreaux sont-ils encore des hommes ? Vercors traite ici l'un des problèmes majeurs de l'humanisme de la période qui explique en partie la crise de la notion de nature humaine dans l'après-guerre. Si je reconnais qu'il existe une essence qui peut correspondre à tous et définir n'importe quel individu, alors je reconnais qu'il existe quelque chose de commun entre tous les hommes. Qu'il y a autant en commun entre le saint et moi qu'entre le monstre et moi. Il devient alors plus facile de rejeter la notion de nature humaine. Mais c'est prendre le problème à rebours : au lieu de créer un humanisme capable d'accepter la nature problématique de l'homme, on supprime la notion même de nature humaine, et donc l'un des fondements de l'humanisme. On ne peut nier que la révélation de l'ampleur des crimes de la Seconde Guerre mondiale rend problématique l'humanisme et la question de la nature humaine. Doit-on s'aveugler sur sa nature en considérant les nazis hors de l'humanité, ou doit-on les y faire rentrer, quitte à désespérer de l'homme ? Pierre reconnait que nous pouvons tous être parfois amené à être inhumain, et qu'on peut travailler à se rendre plus humain, à se racheter. C'est la leçon qu'il professe à Nicole quand il décide de partir se battre en Espagne contre Franco :

> Il n'est jamais trop tard.
> – Jamais trop tard Pierre ?
> – Jamais trop tard pour être un homme, pour devenir un homme, quoi qu'on ait fait. […] Ah Nicole, il ne suffit pas, pour faire un homme, d'un geste, fût-il le plus beau de tous. Il ne suffit pas d'un geste non plus, fût-il horrible, pour le défaire. Ce ne sont que des épisodes, la fortune changeante du combat. L'homme en nous se fait ou se défait à chaque minute de notre vie. Eh bien, Nicole, à l'ouvrage : n'en perdons pas une de plus ! (Vercors 1951 : 491)

Néanmoins, à la fin de ses carnets, à son retour d'Espagne, il se pose la question de savoir si, réellement, tous ceux qui se sont soumis à un moment ou à un autre à la Nature, peuvent tous redevenir humains. S'il offre à certains des circonstances atténuantes, d'autres semblent définitivement retournés à l'état de nature. Pierre opère ainsi une gradation entre les tigres : les faméliques, qui sont devenus tigres presque par obligation, par déterminisme en tout cas ; les respectueux, tigres qui se croient des hommes, s'aveuglent, et peuvent éventuellement être dessillés ; et finalement les superbes, parfaitement conscient de leurs actes, qui ont pleinement choisi leur camp : « Ceux-là, nous ne les convaincrons jamais.

Ils n'auront jamais des hommes que leur apparence trompeuse. » (Vercors 1951 : 508). Pourtant Vercors refuse que ce constat soit une excuse pour désespérer de l'homme.

En effet, la foi gardée en la possibilité de rédemption des hommes explique l'opportunité de s'enfuir que Pierre offre à Broussard. Même s'il n'est pas convaincu qu'un vrai tigre, comme il les appelle, puisse redevenir un homme, il ne se sent pas le droit non plus de parier contre l'ancien collabo, et de ne pas lui offrir la possibilité de changer. Même si la seule chose qu'il semble y gagner, dans un premier temps, c'est de porter comme un nouveau fardeau la responsabilité des nouveaux crimes de Broussard, ne pas désespérer d'un homme, même d'un des pires, n'est-ce pas finalement la plus grande preuve d'humanité ? Croire encore en l'homme, l'aimer presque malgré lui, malgré sa nature ambigüe, à l'un de ces moments où l'humanité a démontré de manière éclatante qu'en matière d'inhumanité, elle n'avait guère de limite, n'est-ce pas là, chez Vercors, la plus grande preuve d'humanisme ?

**Sources**

Vercors 1946 : Vercors, *Les Armes de la nuit*, in *Le silence de la mer et autres œuvres,* Paris : Omnibus.
Vercors 1950 : Vercors, *Plus ou moins homme*, Paris : Albin Michel.
Vercors 1951 : Vercors, *La Puissance du jour,* in *Le silence de la mer et autres œuvres,* Paris : Omnibus.
Vercors 1952 : Vercors, *Les animaux dénaturés*, Paris : Albin Michel.

**Références bibliographiques**

Cocula 1999 : B. Cocula, « Les animaux dénaturés, fable anthropologique » in G. Cesbron et G. Jacquin (dir.), *Vercors (Jean Bruller) et son œuvre*, Paris, Montréal : L'Harmattan, 147–157.
Descartes 1637 : R. Descartes, *Discours de la méthode*, Paris : Flammarion.
Hegel 1835 : G. Hegel, *La Conscience, I,* Paris : Aubier.
Heidegger 1927 : M. Heidegger, *L'Être et le Temps*, Paris : Gallimard.
Gadenne 1943 : P. Gadenne, « Efficacité du roman » in J. Prévost (dir.), *Problèmes du roman*, Lyon : Confluences, 248–256.
Lescure 1942 : P. de Lescure, « Manifeste des Éditions de Minuit » in Vercors, *Le silence de la mer et autres œuvres,* Paris : Omnibus.
Sartre 1943 : J.-P. Sartre, *L'être et le néant : essai d'ontologie phénoménologique,* Paris : Gallimard.
Sartre 1945 : J.-P. Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris : Gallimard.

Lu Murlan

## Humanizam i posleratna književnost: kriza ljudske prirode u Verkorovim romanima

Za vreme Drugog svetskog rata, i neposredno posle njega, dolazi do najveće krize humanizma, koju neki smatraju i njegovom propašću. Imajući u vidu rat i holokaust, koje mesto, i kakav značaj, preostaju humanizmu? Potrebno je ponovo osmisliti i sam pojam ljudske prirode: u svetlu nedavnih istorijskih dešavanja, kako bi trebalo, ili kako uopšte može ponovo da se definiše čovek? Ovaj pojam prevazilazi granice filozofije i ovladava romanom. Intermedijalnost filozofije i književnosti, očiglednu kod Sartra ili Kamija, možemo takođe da izučavamo u Verkorovom delu. Ono iznova postavlja isto pitanje: šta je Čovek? Ovo propitivanje posle Drugog svetskog rata postaje neodložno, dok istorija i filozofija osvajaju roman, a pre svega predloženi korpus: *Oružje noći*, *Moć dana* i *Izopačene životinje*. U njemu se određivanje ljudske prirode nalazi u osnovi samog stvaralačkog procesa, bilo da je reč o koncipiranju radnje, stvaranju likova, ili o filozofskoj poruci koju žele da prenesu ova dela, koja u najmračnijim časovima naše istorije predstavljaju pokušaj da se ponovo osmisli čovek, lucidno ali sa nadom, kako bismo mogli i dalje da ga volimo i verujemo u njega.

*Ključne reči:* Verkor, posleratna književnost, roman, humanizam, filozofija, ljudska priroda.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch26

# No future forever. L'interartialité et l'intermédialité post-punk dans le roman français contemporain

Eva Voldřichová Beránková
Faculté des Lettres, Université Charles (Prague)*

L'objectif du présent article consiste dans une réflexion sur le rôle joué par la musique et le cinéma post-punk dans l'œuvre poétique de Virginie Despentes et Michel Houellebecq, ainsi que sur l'ébauche de nouvelles approches herméneutiques qu'une telle littérature semble requérir. Le texte met en rapport les expérimentations littéraires et musicales de la fin du dix-neuvième siècle avec le foisonnement post-punk contemporain, décelant dans les deux mouvances un potentiel de subversion, de créativité et d'exploration inespéré. Il résume les carrières interartiales des deux artistes étudiés, met l'accent sur les similitudes entre leurs pratiques d'une « littérature du concret » et évalue leur portée internationale, ainsi que leur influence sur de nouvelles générations de lecteurs et spectateurs.
*Mots-clés :* interartialité, intermédialité, roman français contemporain, (post) punk, Virginie Despentes, Michel Houellebecq.

## Le foisonnement créatif des fins de siècles

Les charnières de siècles se ressemblent. Les symbolistes et décadents français avaient jadis adopté le verlainien « de la musique avant toute chose » (Verlaine 1884 : 23), poussant la provocation du bourgeois jusqu'à jeter les bases d'une véritable « littérature wagnérienne » (Bertrand *et al.* 1996 : 16), dotée d'une temporalité éclatée, révolutionnaire, musicale, complètement affranchie de l'histoire événementielle ainsi que de la réalité objective et tournée davantage vers l'exploration des états intérieurs d'un moi déchiré. Pierre Boulez note qu'à l'époque, dans l'œuvre debussiste, tout comme dans le roman symboliste contemporain, l'être se

* Eva.Berankova@ff.cuni.cz
Le présent article s'inscrit dans le Projet Européen du Développement Régional « Créativité et adaptabilité comme conditions du succès de l'Europe dans un monde interconnecté »
(No. CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_019/0000734).

trouve pour la première fois « spontanément relié à lui-même » (Caullier 1983 : 148), dans l'instant présent où il se trouve. Valérie Michelet Jacquod désignera ce phénomène comme un « art de l'extrême conscience » (Michelet Jacquod 2008).

De son côté, Stravinski parviendra à un but semblable en restaurant une communauté d'expression et en recréant une musique tellurique, primitive, rituelle, où l'individu n'existe plus (ou pas encore), mais qui est susceptible de mettre en valeur « l'homme, unique, dans toute son éternité » (Boucourechliev 1982 : 128).

Tandis que la critique officielle avait pris l'habitude de se déchaîner contre les dangers esthétiques, politiques ou moraux de la folle synesthésie décadente, les écrivains fin-de-siècle reconnaissaient dans la musique (que cela ait été le romantisme de Wagner[1], l'impressionnisme de Debussy ou les expérimentations modernistes de Stravinsky) un potentiel de subversion, de créativité et d'exploration inespéré. Loin de déboucher sur une fin des temps imminente, la décadence n'a ainsi été qu'une étape préliminaire à la grande mutation du monde moderne. En effet, obsédée par l'idée de son propre déclin, la société de l'époque n'a souvent perçu que le côté morbide voire grotesque de la production littéraire et musicale fin-de-siècle, sans saisir leur incroyable force de rénovation et la vitalité des nouvelles conceptions du monde que les écrivains et musiciens du dix-neuvième siècle finissant proposaient au public.

Cent ans plus tard, leurs successeurs contemporains ne sont pas en reste, cherchant leur propre voie vers une poétique teintée de lyrisme noir. Et, une fois de plus, ils doivent faire face à une certaine méfiance des milieux académiques effrayés. Des romanciers tels que Virginie Despentes (1969), Michel Houellebecq (1956) et, dans une moindre mesure, Maurice G. Dantec (1959-2016) ou Vincent Ravalec (1962), naviguent avec hardiesse entre le roman philosophique, la science-fiction et le cyberpunk. Depuis les années 1990, ils remettent le scandale à l'ordre du jour, abordant sans complexes des sujets sulfureux, voire obscènes, liés à la vie de la génération X (prostitution volontaire, pornographie, viol, toxicomanie, terrorisme, etc.). Fréquemment accusés de provocation facile, marginalisés ou censurés au début, ils se sont pour la plupart « assagis » depuis, devenant lauréats du prix Goncourt (Michel Houellebecq avec *La Carte et le Territoire* en 2010) voire membres de l'académie décelant ce même prix (Virginie Despentes en 2016). L'objet de la présente contribution sera une courte réflexion sur le rôle joué par la musique et le cinéma (post-)punk dans l'œuvre poétique de Virginie Despentes et Michel Houellebecq et sur l'ébauche de nouvelles approches herméneutiques qu'une telle littérature semble requérir.

[1] Sur la puissance suggestive de la musique selon Wagner, dont la conception artistique – l'alliance intime de la poésie et de la musique – a influé sur celle de Baudelaire, voir Katalin Bartha-Kovács (2015).

## L'histoire du (post-)punk

Commençons par une brève récapitulation historique : le post-punk est d'abord un genre musical né vers la fin des années 1970[2]. Il prolonge la vague du punk radical, tout en se différenciant de son prédécesseur par davantage d'introversion, par une nette propension à l'humour sarcastique, aux paradoxes et au second degré (Marcus 2000), ainsi que par un goût prononcé pour l'expérimentation et une plus grande élaboration, voire sophistication dans la production musicale. Le son devient plus « arty », par rapport aux performances directes et violentes du premier punk.

La philosophie générale des artistes rattachés à la mouvance post-punk se trouve résumée par cette déclaration d'Allen Ravenstine de *Pere Ubu* [remarquons au passage le petit clin d'œil à Alfred Jarry] en 1978 : « *Les Sex Pistols* chantent *No Future*, mais il y a un futur et nous essayons de le construire. » (Reynolds 2007 : 15) Un autre reproche, à la fois existentiel et politique, que les musiciens de l'époque formulent à l'égard du mouvement punk originel est le fait que ce dernier s'est vu vite récupéré par l'industrie musicale et n'est ainsi devenu qu'une « parodie inoffensive de lui-même » (*Ibidem*).

Le post-punk a joué un rôle important dans la scène musicale indépendante des années 1980, contribuant à la gestation de plusieurs courants majeurs du rock, dont le rock gothique, le rock industriel, le rock indépendant ou le rock alternatif. Or, le terme a fini par désigner en même temps des groupes aux productions beaucoup plus commerciales et légères, comme l'« italo disco » (orienté dancefloor et destiné aux discothèques), les Nouveaux-Romantiques, le synthpop, la new wave, la cold wave, la noise pop, le shoegazing, la scène baggy à Manchester, celle du trip-hop à Bristol ou les innombrables branches de l'electro. Décidément, il y a aujourd'hui autant de mouvances post-punk qu'il n'y avait de cafés-concerts symbolico-décadents dans le Paris de la fin du XIX^e^ siècle et la « pérennité » de ces groupes ainsi que des manifestes lancés par eux (valables de quelques mois à quelques années) s'avère, elle aussi, tout à fait comparable.

Avant de tirer quelques conclusions herméneutiques et didactiques d'un tel foisonnement à la fois créatif et substantiellement instable, revenons à nos deux artistes et à leurs activités intermédiales. En effet, en dehors de leurs carrières d'écrivains, tant Despentes que Houellebecq sont aussi, à l'instar de tous les post-punks, des musiciens, cinéastes et performeurs redoutables.

[2] L'historien Clinton Heylin situe ses débuts entre août 1977 et mai 1978 avec l'arrivée du guitariste John McKay au sein de Siouxsie and the Banshees, la formation des groupes Magazine et Public Image Ltd, et la décision de Wire de passer d'un quintet à un quartet en éliminant toutes les parties superflues de leurs morceaux. (Heylin 2006 : 460)

## Les parcours de Virginie Despentes et de Michel Houellebecq

Punk dès l'âge de treize ans, Virginie Despentes a travaillé pendant plusieurs années pour un label de disques appelés Gougnaf. Dans les années 1990, elle a rappé dans le groupe Straight Royer, s'est exhibée dans un peep-show et a traversé une longue et éprouvante période « prostitution, drogues et post-punk » qui a fini par l'orienter vers la littérature (Médioni 1996). Même après sa consécration officielle par les maisons d'édition, elle n'a pas renoncé à la musique. En 2003, elle a adapté en français la chanson « Protect Me from What I Want » du groupe de rock alternatif britannique Placebo. Deux années plus tard, elle a écrit trois chansons pour le groupe de rock français A. S. Dragon : *Cher tueur*, *Seule à Paris* et *Cloue-moi au ciel*. En 2006, elle a servi de disc-jockey lors du happening « Explicit part 1 Yesporno », une manifestation organisée autour de la féminité et de la pornographie. Il arrive encore assez souvent à Virginie Despentes de chanter elle-même, accompagnée de son groupe de trip-hop baptisé Skywalker pour lequel elle écrit des paroles de chansons inspirées par les œuvres de Stephen King, Hubert Selby ou Abel Ferrara.

Pour ce qui est du cinéma, Despentes a réalisé quatre films indépendants : *Baise-moi* (2000), un long métrage à scandale, tourné en collaboration avec Coralie Trinh Thi ; *Mauvaise étoile* (2006), un clip musical psychédélique de quatre minutes et demie pour Patrick Eudeline ; *Mutantes (Féminisme Porno Punk)* (2009), une série d'entretiens punk avec vingt-quatre intellectuels, écrivains, théoriciens et militants queer « sur le féminisme pro-sexe et la post-pornographie », et finalement *Bye Bye Blondie* (2011), un long métrage de fiction inspiré de son roman éponyme. De plus, elle a contribué aux adaptations de deux autres de ses romans : *Les Jolies Choses* (2001, réalisé par Gilles Paquet-Brenner) et *Teen spirit* (2007, réalisé par Olivier de Plas sous le titre *Tel père telle fille*). Avec Béatrix Dalle, elle a récemment joué dans *Une Charogne* (2018) de Renaud de Foville, après être brièvement apparue dans *L'Érotisme vu par Christine Angot* (2001, réalisé par Laetitia Masson), *Les Travailleu(r)ses du Sexe* (2010, documentaire de Jean-Michel Carré) et *Becs et Ongles* (2010, court métrage d'Élodie Monlibert).

Michel Houellebecq, un ancien du punk lui aussi[3], a sorti trois disques d'une sorte de « rap mou », comme Bertrand Burgalat a défini le style de ses performances (Wolfe 1999) : *Le Sens du combat* (1996), où il lit ses poèmes du recueil éponyme sur fond de musique improvisée ; *Présence humaine* (2000), où il chante certains de ses textes sur une musique de Bertrand Burgalat, et *Éta-*

[3] « [Le punk], oui, j'aimais bien, c'est même le dernier mouvement que j'ai suivi. » (Beauvallet 2000 : 38-41)

*blissement d'un ciel d'alternance* (2007), une nouvelle lecture de poèmes avec accompagnement musical du compositeur Jean-Jacques Birgé[4].

Il a réalisé quatre films : *Cristal de souffrance* (1978), un court métrage muet, en noir et blanc ; *Déséquilibres* (1982), une fiction sur une femme handicapée qui reconnaît l'homme qui l'avait jadis poussée d'un pont et l'avait ainsi clouée sur un fauteuil roulant ; *La Rivière* (2001), une curieuse ode au lesbianisme dans un monde post-apocalyptique d'où les mâles ont disparu, et *La Possibilité d'une île* (2008), un long métrage d'anticipation tiré de son roman éponyme. Michel Houellebecq a également écrit les scénarii de deux autres films : l'*Extension du domaine de la lutte* (1999) de Philippe Harel et le *Monde extérieur* (2004) de David Rault.

Il est apparu dans un certain nombre de documentaires[5] et a interprété plusieurs rôles dans des films de fiction. Guillaume Nicloux l'a ainsi engagé dans le rôle de Bernard Gérard dans *L'Affaire Gordji : Histoire d'une cohabitation* (2012) et, deux années plus tard, l'écrivain a joué lui-même dans *L'Enlèvement de Michel Houellebecq* (2014) du même réalisateur. En 2014, il a interprété le rôle de Paul dans *Near Death Experience* de Gustave Kervern et Benoît Delépine et en 2016 celui du propriétaire de la maison d'hôte dans *Sainte-Amour* du même Benoît Delépine.

## Pour une poétique nouvelle

La première remarque qui s'impose donc à tous ceux qui voudraient analyser l'œuvre despentienne ou houellebecquienne consiste à rappeler l'interartialité et l'intermédialité évidentes de leurs subcultures spécifiques, de cette fameuse « poésie punk » sous-jacente qui ignore superbement les classements génériques ainsi que toute hiérarchie d'arts ou de média.

Au cours d'un entretien qui a suivi la sortie de son second disque, Michel Houellebecq déclare sans ambages :

> Un disque, ce n'est pas dérisoire du tout. J'ai toujours lu et écouté des disques : à 15 ans, je me passionnais autant pour Jimi Hendrix que pour Dostoïevski. Il n'y a pas de différence, toujours pas de hiérarchie. Un livre n'est pas une chose plus sérieuse, un disque ne se démode pas. C'est plus délicat pour le cinéma : là, oui, je trouve que la littérature, c'est quand même plus sérieux. *2001 : l'odyssée de l'espace*, je trouve que ça a mal vieilli. Je n'ai jamais ressenti une telle déception par rapport à un disque. (Beauvallet 2000 : 38)

[4] De nombreux poèmes de Michel Houellebecq ont été mis en musique par d'autres interprètes : Yvan Hio, le groupe Helium Vola, Carla Bruni ou Jean-Louis Aubert.

[5] À titre d'exemple, nous pouvons mentionner *L'Érotisme vu par Christine Angot* (2001) de Laetitia Masson ; *Plateforme. Une lecture* (2002) de Michel Meyer ; *Houellebecq, entretien* (2005) de Christian Fevret ou *To Stay Alive: A Method* (2016) d'Erik Lieshout, Arno Hagers et Reiner von Brummelen.

Virginie Despentes, elle aussi, met l'accent sur le foisonnement interartial qui a marqué sa jeunesse :

> J'ai grandi chez les punks, coupée du reste du monde, à l'abri, avec ce code hyper strict punk, en prenant cette culture très au sérieux, en misant tout là-bas [...] On avait vu les mêmes films, lu les mêmes bouquins, écouté les mêmes groupes au même moment. Des films comme *Orange mécanique*, *Scarface*, *Mad Max* ou *L'Exorciste*. [...] Côté bouquins, c'était Ellroy ou le livre de Mesrine, tout le truc gauche dure. (Bourmeau 1996 : 28)

Inutile donc de vouloir pratiquer toute « critique immanente » et d'opérer des coupures méthodologiques structuralistes entre la littérature et la musique, la musique et le cinéma, le cinéma et la performance dans un milieu où une chanson inspire un roman qui est par la suite adapté à l'écran et dont des extraits peuvent être tant mis en musique que martelés lors d'une manifestation politique. Comme Jérôme Meizoz le rappelle,

> la posture "Houellebecq" consiste à rejouer machinalement dans l'espace public le personnage d'antihéros aux propos "socialement inacceptables" auquel il a délégué la narration. Par un étrange renversement, la conduite de fiction (les propos du narrateur) précède souvent la conduite sociale (ceux de la posture auctoriale) et semble la générer. (Meizoz 2004 : 202)

Autrement dit, si les cinq minutes de silence admiratif qui suivent un concert de Mozart sont encore du Mozart, le scandale, voire le procès judiciaire, qui suit la publication d'un roman de Michel Houellebecq, c'est encore du Houellebecq.

Ce mélange d'arts, de médias et de genres s'accompagne d'une profusion de langues et de cultures. Les textes de Houellebecq, comme ceux de Despentes, sont truffés de références internationales, allant de la philosophie classique à la culture pop. Les œuvres des deux écrivains s'exportent, elles aussi, très bien, bénéficiant d'un accueil enthousiaste de la part de la critique anglo-saxonne, allemande ou slave. Michel Houellebecq a été traduit en quarante-cinq langues (Estier 2017), de sorte qu'il est aujourd'hui considéré comme le plus « globalisé » des écrivains français contemporains. D'ailleurs, ne s'est-il pas réfugié en Thaïlande et à Cuba pour écrire *Soumission*, après avoir travaillé sur d'autres livres en Espagne, en Irlande ou sur Lanzarote ? Virginie Despentes, elle, traduit couramment de l'anglais et plus de trois quarts d'études académiques la concernant sont aujourd'hui, elles aussi, rédigées dans cette langue, sous le label « gender studies » pour la plupart. *The Guardian* a pris l'habitude de surnommer l'écrivaine la « rock'n'roll Zola » de notre temps (Chrisafis 2018).

Un autre point commun des deux romanciers consiste dans leur attachement à une littérature du concret, presque balzacienne, qui s'efforce de « dire le monde[6] ». Michel Houellebecq ne cesse d'affirmer son refus de l'art pour l'art, du style pour le style :

> Je n'ai jamais pu, pour ma part, assister sans un serrement de cœur à la débauche de techniques mises en œuvre par tel ou tel « formaliste-Minuit » pour un résultat aussi mince. Pour tenir le coup, je me suis souvent répété cette phrase de Schopenhauer : « La première – et pratiquement la seule – condition d'un bon style, c'est d'avoir quelque chose à dire. » (Houellebecq 1997 : 178)

L'éditrice Marion Mazauric résume cette nouvelle tendance littéraire ainsi :

> À la fin des années 1980, un vrai basculement s'opère avec l'émergence d'une nouvelle génération d'écrivains qui retrouvent le roman comme moyen de dire le réel. Après Echenoz, Ernaux, Belletto, etc., Djian est le premier à rencontrer un immense succès. Mais il lui aura fallu plus de dix ans pour enfin acquérir une reconnaissance critique. Puis arrivent Holder, Ravalec, Houellebecq, Beigbeder, Gunzig, etc. Une des très grands est sans doute Virginie Despentes, qui « littérarise » la langue orale et la violence sociale comme personne. On oublie souvent que ces auteurs sont issus des classes moyennes et des contre-cultures. Ils portent un regard décalé sur notre présent, un regard d'historiens, souvent ironique, souvent aussi noir que le spectacle du monde. (Rousset 2005)

Le sociologue Éric Fassin va encore plus loin, lorsqu'il classe Houellebecq et Despentes parmi les auteurs d'une « littérature performative » dont la tâche consisterait à « construire le monde » (*Ibidem.*). Les deux auteurs semblent participer d'un mouvement plus global de dénonciation et de rejet du libéralisme dont les contours sont mouvants : altermondialistes, gays-lesbiennes, sans-papier, anti-OGM, post-punks, web-militants... Loin de se résumer à des jeux formels, leurs textes sont censés mobiliser, pointer les différentes crises et problématiques occidentales, que ce soit le clonage humain, les désordres climatiques, la pollution nucléaire, la migration massive, la crise du logement, la violence entre les sexes, etc. Selon Houellebecq et Despentes, un écrivain doit « prendre en charge le monde dans ses œuvres » (Weitzmann 1996 : 56), ce qui représente d'ailleurs une ambition similaire à celle des grands rockers ou punkers du passé (Bourmeau 1996 : 52).

[6] Littérature que Michel Houellebecq met toujours en rapport avec la musique : « Ce n'est pas facile, en littérature, de faire un personnage intéressant avec quelqu'un qui ne l'est pas du tout, de manier l'ordinaire. Moi, je trouve que j'y arrive bien, c'est même la seule chose exceptionnelle dans mes livres. Sur des textes courts, dans le rock, des moments de vie ordinaire peuvent très bien passer. Par exemple, j'ai toujours beaucoup aimé les paroles de *She´s leaving home* des Beatles : l'histoire d'une fille qui quitte une famille ordinaire anglaise. Le rock a toujours fait ça très bien, ces petites chroniques. La littérature a changé, mais pendant des années, elle a eu du mal à raconter les vies de base, dans leur aspect social, avec les petits faits, les incidents. » (Beauvallet 2000 : 39)

## Conclusion

En effet, au croisement des avant-gardes artistiques, de la contre-culture et de la pensée libertaire, le (post-)punk s'inscrivait dès le début dans la perspective d'un mouvement d'émancipation. Comme Fabien Hein le rappelle : « Être punk se vit. Concrètement. Sans différé. Sans l'aval de quiconque. Par l'engagement et par l'action. Avec l'autonomie et l'indépendance pour l'horizon. L'émancipation pour élan. L'autodétermination pour tout bagage. » (Hein 2012 : 132)

En effet, au-delà de la provocation facile et du trash, le punk est profondément lié à la culture DIY (Do It Yourself!), au principe d'agir sans le soutien institutionnel, sans l'État et sans le capital. Tout un chacun est incité par lui à monter sur scène pendant un concert, créer son propre groupe, écrire dans un fanzine. Rompant avec une culture qui repose sur le spectacle, la passivité et la consommation, il milite pour une démocratisation des pratiques culturelles. Comme jadis dans les cabarets fin-de-siècle ou, plus tard, au sein du mouvement Dada, tout le monde peut devenir créateur. Encourageant l'autoproduction ainsi que la culture participative, libérant la créativité et les désirs, selon le journaliste Greil Marcus, le punk procède d'un « besoin urgent de vivre non pas comme objet mais comme sujet de l'histoire – de vivre comme si quelque chose dépendait réellement de notre propre action » (Marcus 2000 : 14).

Dans la trilogie de *Vernon Subutex*, Virginie Despentes esquisse la possibilité d'une telle société alternative, fondée sur la communion musicale (les fameuses « convergences »), tandis que Michel Houellebecq fait échapper ses héros à la morne vie des célibataires parisiens en brodant des fantasmes autour du clonage, du tourisme sexuel, de l'islamisation ou de l'immortalité scientifique. Ceci toujours dans le même esprit de bricolage (ou « Do It Yourself ») qui caractérise les héros despentiens.

Pour conclure, je voudrais exprimer deux souhaits : tout d'abord que Michel Houellebecq et Virginie Despentes soient un jour enseignés au même titre que les « poètes maudits » du XIX^e^ siècle finissant, avec lesquels ils partagent le même goût de la « beauté convulsive » et le même amour de la provocation. Ensuite, que les méthodes herméneutiques et didactiques de l'avenir soient du moins un peu « punk », à savoir susceptibles de stimuler la spontanéité, la créativité et l'auto-expression des étudiants.

La critique littéraire Marianne Payot a jadis conclu un article consacré à Virginie Despentes par cette remarque perspicace : « La scandaleuse s'impose comme la chef de file d'une génération gaiement libertaire et décomplexée. » (Payot 2010) Qu'est-ce qu'un post-punk (ou un prof de littérature) d'aujourd'hui pourrait espérer de plus ?

**Références bibliographiques**

Bartha-Kovács 2015 : Katalin Bartha-Kovács, « Le sentiment, l'invisible de la peinture à l'épreuve du visible : le colorisme de Delacroix à travers la critique d'art de Baudelaire », *Ostium. Revue des sciences humaines*, n° 2, 109-120.

Beauvallet 2000 : J. D. Beauvallet, « Extension du domaine de la flûte », entretien avec Michel Houellebecq, *Les Inrockuptibles*, n° 240, 25 avril, 38-41.

Bertrand *et al*. 1996 : J. P. Bertrand, M. Biron, J. Dubois, Jeannine Pâque, *Le roman célibataire. D'À rebours à Paludes*, Paris : José Corti.

Boucourechliev 1982 : A. Boucourechliev, *Stravinsky*, Paris : Fayard.

Bourmeau 1996 : S. Bourneau, « Lis-moi », *Les Inrockuptibles*, n° 50, 27 mars, 28-30.

Caullier 1983 : J. Caullier, « Musique et Décadence », *Romantisme*, n° 42, « Décadence », 137-150.

Champenois 1999 : S. Champenois, « Mutant mutandis », *Libération*, 9 avril, 52.

Chrisafis 2018 : A. Chrisafis, "What is going on in men´s heads when women´s pleasure has become a problem?", interview with Virginie Despentes. <https://www.theguardian.com/books/2018/aug/31/virginie-despentes-interview-baise-moi-vernon-subutex>. 12/01/2019.

Estier 2017 : S. Estier, « Houellebecq polyglotte », *Fabula / Les colloques*, Les « voix » de Michel Houellebecq, 8 mars. <http://www.fabula.org/colloques/document4351.php>. 12/01/2019.

Hein 2012 : F. Hein, *Do it yourself ! Autodétermination et culture punk*, Lyon : Le passager clandestin.

Heylin 2006 : C. Heylin, *Babylon's Burning: From Punk to Grunge*, Penguin Books Ltd.

Lacoche 2001 : P. Lacoche, « Des romans français taillés dans le rock », *Magazine littéraire*, n° 404, dossier « Les écrivains rock », décembre, 26-29.

Marcus 2000 : G. Marcus, *Lipstick traces. Une histoire secrète du vingtième siècle*, traduit de l'anglais par Guillaume Godard, Paris : Éditions Allia.

Médioni 1996 : G. Médioni, « Despentes abrupte ! », *L'Express*, 18 avril. <https://www.lexpress.fr/informations/despentes-abrupte_613620.html>. 12/01/2019.

Meizoz 2004 : J. Meizoz, *L'œil sociologue et la littérature*, Genève : Slatkine.

Michelet Jacquod 2008 : V. Michelet Jacquod, *Le Roman symboliste : un art de l'extrême conscience : Edouard Dujardin, André Gide, Remy de Gourmont, Marcel Schwob*, Genève : Droz.

Noguez 2003 : D. Noguez, *Houellebecq, en fait*, Paris : Fayard.

Payot 2010 : M. Payot, « Virginie Despentes décape à vif », *L'Express*, 19 août. <https://www.lexpress.fr/culture/livre/apocalypse-bebe_913288.html>. 12/01/2019.

Reynolds 2007 : S. Reynolds, *Rip It Up and Start Again. Post-punk (1978-1984)*, traduit de l'anglais par Aude de Hesdin et Étienne Menu, Paris : Allia.

Rousset 2005 : M. Rousset, « Houellebecq, les possibilités d'un livre », table ronde avec Éric Fassin, Marion Mazauric et Isabelle Lorand. <http://www.regards.fr/acces-payant/archives-web/houellebecq-les-possibilites-d-un,2138>. 12/01/2019.

Verlaine 1884 : P. Verlaine, « Art poétique », *Jadis et Naguère : poésies*, Paris : Léon Vanier.

Weitzman 1996 : M. Weitzman, « J'ai plus que des doutes », *Les Inrockuptibles*, n° 52, 19 avril, 56-59.
Wolfe 1999 : M. Wolfe, « Michel Houellebecq », *République des Lettres*, 15 août. <https://republique-des-lettres.fr/689-michel-houellebecq.php>. 12/01/2019.

Eva Voldržihova Berankova

**No future forever. Post-pank, interumetničko i intermedijalno u savremenom francuskom romanu**

Cilj ovog rada jeste da predstavi razmišljanja o ulozi post-pank muzike i filma u poetskom stvaralaštvu Viržinije Depant i Mišela Uelbeka, kao i o nacrtu za nove hermeneutičke postupke koje takva književnost, čini se, zahteva. Tekst povezuje književna i muzička istraživanja s kraja XIX veka sa bogatstvom savremenog post-panka, otkrivajući da obe ove tendencije sadrže neočekivani potencijal za subverzivnost, kreativnost i istraživanje. U tekstu je predstavljen pregled interumetničke karijere ova dva autora, ističu se sličnosti njihovih postupaka karakterističnih za „književnost konkretnog", kao i njihov uticaj na nove generacije čitalaca i gledalaca.

*Ključne reči:* interumetničko, intermedijalno, savremeni francuski roman, (post) pank, Viržinija Depant, Mišel Uelbek.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch27

# L'Âge classique français dans les périodisations littéraires

Nermin Vučelj
Faculté de Philosophie, Université de Niš*

Le dessein de cette recherche est d'analyser comment l'âge classique français est considéré dans l'histoire et la théorie littéraires, et quel cadre temporel lui attribuent les théoriciens, de la fin du XIXe siècle – avec Gustave Lanson (1896), et tout au long du XXe siècle – dans Bédier–Hazard (1923), Castex–Surer (1947), Lagarde–Michard (1962), dans la collection littéraire d'Arthaud (Adam, Clarac, Pomeau, 1968–1971), dans celle des *Itinéraires littéraires* (Horville, 1988), dans celle de Nathan dirigé par Jean Rohou (1989), jusqu'au début du XXIe siècle – dans *Le Classicisme* d'Alain Génetiot (2005), dans l'ouvrage collectif *Histoire de la France littéraire* (2006), chez les théoriciens Zékian (2012) et Viala (2015). Cette analyse se réfère aussi aux études soviétiques (1946) et yougoslaves (1976) relatives au sujet. Le présent article revalorise les théories concernant l'âge classique français dans le dessein de susciter de nouvelles considérations de cette époque de la littérature française.
*Mots-clés :* âge classique français, XVIIe siècle, classicisme, périodisation littéraire, théorie de la littérature, histoire littéraire.

## 1. Introduction

La classification diachronique de la littérature est la périodisation historique des Lettres ayant pour but de faciliter la description et de permettre la compréhension de la littérature, de ses débuts connus jusqu'à présent. Ainsi la périodisation littéraire sert-elle à saisir les caractéristiques communes de la littérature des époques distinguées et des périodes désignées. Pourtant, étant une convention théorique, toute périodisation des Lettres est relative et changeable, y compris la classification de la littérature française du XVIIe siècle, l'époque que l'on qualifie usuellement de « classique ».

* nermin.vucelj@filozofski.rs
Cet article est rédigé dans le cadre du projet scientifique *Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence*, No 81/1-17-8-01, approuvé par la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš et soutenu par l'Agence universitaire de la Francophonie.

Dans son article « L'historien et son nombril. Essai sur la périodisation du XVII^e siècle », Alain Croix affirme (Croix 1998 : 16) que « la périodisation n'a rien d'objectif » et qu'elle est « le reflet d'une reconstruction personnelle du temps » qui repose sur une hiérarchie de facteurs, à savoir sur une conception de l'histoire. Ainsi une périodisation repose-t-elle sur un choix ou une concession idéologique (Croix 1998 : 18). Jean Rohou, dans « Plaidoyer pour une périodisation critique », ce qui est son introduction au numéro 34 de la revue thématique *Littératures classiques*, constate que : « toute périodisation est périodisation de quelque chose d'un certain point de vue, et non pas vérité universelle » (Rohou 1998 : 7). En plus, les catégories des sciences historiques ne sont pas aussi objectives que celle des sciences naturelles. Néanmoins, les catégories restent indispensables : pour l'organisation des observations, pour l'élaboration d'une connaissance explicative, pour la transmission des informations.

Les périodisations et les classifications littéraires créent-elles une fausse image d'une période de la création littéraire nommée une époque, d'une production poétique nommée un mouvement ou un courant littéraire, des œuvres mêmes se trouvant encadrées dans une construction datée issue de la périodisation ? Si nous nous référons de nouveau au dix-septiémiste Jean Rohou : « périodiser, c'est ruiner l'irréductible originalité des moments et des œuvres » (1998 : 6). La périodisation littéraire suppose une synchronie artistique, à savoir l'uniformité de l'époque, et impose les temps forts d'une période. Toute synchronie poétique des moments créatifs encadrés par une période littéraire n'est qu'un tableau simplifié d'une réalité plus complexe. Dans son article « Frontières du classicisme » Emmanuel Bury propose « de nuancer toute synchronie trop mécanique par un juste sentiment de la coexistence de courants et de rythmes différents dans l'évolution » (Bury 1998 : 226). L'uniformité d'une époque n'existe que dans notre réception influencée par les théories systématisant les traits communs d'une poétique et d'une poésie, à savoir d'une époque littéraire et d'une production d'art.

Le dessein de cette recherche est d'analyser comment l'âge classique français est considéré dans l'histoire et la théorie littéraires et quel cadre temporel lui attribuent les théoriciens, de la fin du XIX^e siècle – avec Gustave Lanson, et tout au long du XX^e siècle, jusqu'au début du XXI^e siècle. Le présent article se propose de revaloriser les théories concernant l'âge classique français dans le dessein de susciter de nouvelles considérations sur cette époque de la littérature française. Les deux questions polémiques se posent : celle du nom du XVII^e siècle littéraire et celle de son calendrier, à savoir du cadre avec des dates formant une époque désignée comme un siècle littéraire.

## 2. Le XVII^e siècle littéraire entre le baroque et le classicisme

La littérature française du XVII^e siècle est habituellement désignée comme celle de l'âge classique. Jean Rousset, inventeur du baroque, comme le nomme Emmanuel Bury, réhabilite la poésie et le théâtre dits « baroques » et incite certains théoriciens de rebaptiser le siècle du classicisme en celui du classicisme et du baroque. C'était le cas de Slobodan Vitanović dans l'étude intitulée « La littérature française du baroque et du classicisme (1598–1683) » faisant la deuxième partie du premier volume de la collection de l'histoire littéraire intitulée *Littérature française* (*Francuska književnost*, 1976) sous la direction de Branko Džakula, dans l'édition yougoslave Svjetlost de Sarajevo et Nolit de Belgrade. Vitanović affirme qu'« il est finalement clair au dernier des derniers sceptiques que la littérature française de la fin du XVI^e siècle et pendant les deux premiers tiers du XVII^e siècle ne puisse être comprise sans accepter l'existence du baroque, et en plus sans lui accorder de l'attention » (Vitanović 1976 : 173). Vitanović reproche aux théoriciens littéraires d'évaluer la valeur du baroque selon les critères d'une autre poétique le considérant comme « quelque chose d'irrégulier, d'incompréhensible, de bizarre, de mauvais goût, en un mot – ce qui n'est pas classique » (1976 : 173). Robert Horville s'inscrit dans cette tradition théorique de la seconde moitié du XX^e siècle qui accentue le baroque dans les périodisations littéraires. Dans sa division chronologique du XVII^e siècle littéraire en quatre périodes Horville attribue le nom de baroque aux deux premières périodes : 1° la période baroque, de 1598 à 1630 ; 2° la période du baroque au classicisme, de 1630 à 1661. En disciple de Rousset, Horville attribue le souffle baroque à « une conception d'un monde en transformation permanente, avide de liberté, conscient de la force des apparences » (Horville 1988 : 46). De même, Alain Croix (Croix 1998 : 25) considère-t-il le XVII^e siècle littéraire en y distinguant la France baroque des années 1580–1660 et la France classique des années 1660–1720, et en dégage « un intermède louis-quatorzien » qui sépare une France baroque d'une France des Lumières (Croix 1998 : 25).

Néanmoins, cette périodisation politiquement correcte, où le classicisme et le baroque cohabitent au XVII^e siècle, ne demeure plus dans les études récentes. Ainsi, dans *Une histoire brève de la littérature française* (2015) Alain Viala désigne-t-il le XVII^e siècle littéraire comme l'« Âge classique » en expliquant que l'« on désigne communément par *Âge classique français* la période qui court de la fin du XVI^e siècle au début du XVIII^e siècle » (Viala 2015 : 11). Viala souligne (2015 : 12) que certains historiens des arts et de la littérature ont inventé la notion de *baroque* en estimant que le mot *classique* ne rendait pas bien compte des réalités du XVII^e siècle. Dans son approche théorique Viala laisse de côté ces catégories qu'il juge « projetées, exogènes et polémiques ». En avouant qu'il n'y a point de terme endogène commode pour désigner l'ensemble de la période, Viala utilise le terme d'*Âge*

*classique* au sens historique : « lorsqu'une civilisation atteint son développement le plus notable, ce moment de son histoire est qualifié de *classique* » (2015 : 12).

En réfutant l'école dite « baroque » de Rousset, revenons-nous aux périodisations littéraires qui dominaient la théorie et l'histoire littéraires au XIX^e^ siècle et dans la première moitié du XX^e^ siècle. Selon Gustave Lanson, chez les représentants du XVI^e^ siècle, disparus aux environs de 1615, « nous avons vu se former tous les traits de l'esprit classique » (Lanson 1912 : 366). Ainsi, le XVII^e^ siècle littéraire commence-t-il avec Malherbe qui définit l'idéal classique. Néanmoins, dans la production littéraire de la première moitié du siècle « règne en apparence la plus incroyable confusion » que Lanson décrit comme « des résistances, des reculs, des contradictions, des aberrations de toute nature » (1912 : 366). Dans son *Histoire de la littérature française* (1896), pour cette recherche consultée dans sa 12^e^ édition, Lanson rassemble dans un chapitre thématique intitulé « Attardés et égarés » les auteurs suivants : D'Aubigné, ce « survivant du 16^e^ siècle » (1912 : 366), ensuite, Maynard et Racan, les mondains de l'Hôtel de Rambouillet, Voiture et les poètes précieux, M^lle^ de Scudéry, Saint-Aman et Scarron. La création littéraire, que Rousset baptise positivement *baroque*, Lanson la désigne négativement comme « une débauche d'esprit et de fantaisie » où « l'invention monstrueuse » s'associant à une « exécution hâtive, inégale, et grossière jusque dans ses finesses » (1912 : 390). En dépit de cette incohérence des poètes « irréguliers » et « égarés », voire marginaux, « l'instinct classique du temps l'emporte, et organise peu à peu la littérature à son image. » (1912 : 367).

Dans la *Littérature française* (1923), refondue et augmentée dans la nouvelle édition sous la direction de Pierre Martino (1948), Joseph Bédier et Paul Hazard l'on note en marge de leurs considérations historico-littéraires que les *réguliers* et les *indépendants* étaient opposés dans la première moitié du siècle, mais que l'évolution littéraire, « à travers la richesse encore confuse de l'époque de Louis XIII », allait lentement vers l'élégance classique et aboutit à la mesure et à l'unité (Bédier, Hazard 1948 : 320). Dans le *Manuel des études littéraires françaises* (1947), Pierre-Georges Castex et Paul Surer accentuent l'opposition entre l'exigence d'un ordre, d'une part, et, d'autre part, le goût profond de l'indépendance de la première période englobant le cadre temporel 1598–1661, qu'ils nomment « l'âge du romanesque et du baroque ». Dans ce manuel destiné aux élèves des lycées et collèges, mais qui peut être aussi utile aux étudiants, le terme de *baroque* est utilisé pour désigner le style mêlant « le trivial au précieux », cultivant « l'excès sous toutes ses formes », célébrant « la nature, le rêve et la nuit », s'épanouissant « dans l'inspiration lyrique » (Castex, Surer 1957 : 2). Ces deux coauteurs opposent au goût classique, « défini par la sobriété, la mesure et le choix », le « visage original » du baroque, qui est « une sorte de romantisme avant la lettre » (1957 : 2). Bien que l'étude soviétique *Histoire de la littérature française, des origines à la Révolution française 1789* (*Истꙋория французской*

*литературы, С древнейших времен до Революции 1789 г.,* 1946), nomme le XVII^e^ siècle littéraire – « le classicisme », elle met en lumière le combat que cette poétique régnante menait pendant la première moitié du siècle contre les deux adversaires étant « une sorte de la Fronde dans le domaine de la littérature » : « contre la littérature galante et aristocratique du baroque », à savoir la littérature précieuse, et « contre le réalisme vulgaire » (Anisimov et al. 1946 : 349).

La notion de *baroque*, que Lanson ne connaît pas, que Bédier et Hazard mentionnent sporadiquement, que Castex et Surer mettent dans le titre d'une période littéraire, André Lagarde et Laurent Michard considèrent comme adéquat « de rattacher à un mouvement d'ensemble des tendances qui paraissent jusque-là tout à fait dispersées, sinon incohérentes » (Lagarde, Michard 2010 : 12). Bien que la vogue du baroque s'étende en France depuis le dernier quart du XVI^e^ siècle jusque vers la fin du règne de Louis XIII, comme le souligne Lagarde et Michard dans leur anthologie et histoire littéraire (1962), « le génie français a réagi très tôt dans le sens de la discipline, de l'ordre et de la régularité » (2010 : 12–13), pour que l'époque entière soit nommée « le siècle de Louis XIV et du classicisme » (2010 : 7). Au début du XXI^e^ siècle, de nouvelles considérations théoriques et historiques des lettres françaises reprennent l'appellation traditionnelle du XVII^e^ siècle littéraire comme – l'*Âge classique*, et vont plus loin en élargissant des frontières temporelles de l'époque classique.

## 3. Les frontières du classicisme et de l'Âge classique

Pour encadrer l'Âge classique français, les théoriciens de la littérature recourent habituellement aux dates de l'histoire politique au lieu de dégager les dates littéraires d'un siècle considéré comme une époque littéraire. Castex–Surer encadrent le XVII^e^ siècle littéraire par les années 1598–1715 ; Bédier–Hazard optent pour une période classique 1594–1685 ; Lanson–Tuffrau (1931, réédité en 1945) proposent les années 1594–1715 ; Lagarde–Michard choisissent le cadre 1610–1715 ; Robert Harville place la période classique entre 1661 et 1685. Dans toutes ces histoires littéraires les dates indiquées ne représentent que des événements politiques : le couronnement d'Henri IV (1594) et sa mort (1610), la promulgation de l'Édit de Nantes (1598) et sa révocation (1685), le début du règne personnel de Louis XIV (1661) et sa mort (1715). Dans la *Littérature française*, sous la direction de Claude Pichois, l'âge classique s'étale de 1624 à 1720, en se divisant en trois périodes : 1624–1660 (Adam 1968), 1660–1680 (Clarac 1969), 1680–1720 (Pomeau 1971). La première date est politique, celle du début du ministère Richelieu ; en revanche, la date de 1720, pour l'histoire politique « n'a pas de signification particulière » (Ehrard 1974 : 7).

Par habitude, les théoriciens arrondissent les dates d'une période littéraire. Les années 1660–1680 comme celles du classicisme au sens pur figurent dans la

plupart des études classiques françaises. Dans la *Littérature française* de Larousse (1972) la période de 1660 à 1680 est nommée « la Grande Époque », précédée par celle de la « Naissance du classicisme » de 1630 à 1660. Cette histoire de la littérature française souligne des parallèles politico-littéraires entre l'âge d'or du classicisme (1660–1680) et la première phase du règne personnel du Roi Soleil (1661–1685). Mais, cette édition de Larousse constate que la doctrine classique a atteint son point d'équilibre « en 1660 » (Adam et al. 1972 : 184), sans expliquer pourquoi en 1660 et non pas en 1659 ou en 1661. En réfutant la pratique des théoriciens de l'histoire littéraire de pousser la complaisance jusqu'à arrondir les dates des périodes constituant une époque, Jean Rohou se demande s'il s'agit « de flatter la paresse des lecteurs ou d'apporter des informations justes » (1998 : 8). Ce dix-septiémiste français ne trouve aucun événement d'importance littéraire qui se produit en 1660. En revanche, en 1659 se produit le retour de Corneille au théâtre, Molière met en scène *Les Précieuses ridicules*, La Fontaine écrit *Le Songe de Vaux*, Bossuet s'installe à Paris. « Ces événements préparent l'avenir », constate Rohou (1998 : 8). Ou, l'année 1562 : Colbert charge Chapelain de proposer les auteurs, artistes et savants qui recevront une gratification ; paraissent les premiers chefs-d'œuvre de l'esthétique plus tard qualifiée de classique – *La Princesse de Montpensier* de Marie-Madeleine de La Fayette, *L'École des femmes* de Molière, la tragédie *Sertorius* de Pierre Corneille, les sermons de Bossuet *Le carême du Louvre*, *La Logique ou l'art de penser* d'Antoine Arnauld et Pierre Nicole de Port-Royal. Mais en 1660, que s'est-il donc passé ? À cette question rhétorique suit la réponse : « C'est seulement la date que choisit notre paresse, ou celle que nous imposent les services commerciaux des éditeurs » (Rohou 1998 : 9). Jean Rohou a offert un tableau du XVII^e^ siècle littéraire en cinq périodes thématiques dont les dates-frontières ne sont pas arrondies ni forcément réduites à une année-limite entre deux périodes. Cette périodisation figure dans son *Histoire de la littérature française du XVII^e^ siècle* (Rohou 1989) : la première période – *domination du lyrisme* (de 1598–1606 à 1624–1628) ; la deuxième période – *discipline et dramaturgie* (1628–1642 environ) ; la troisième période – *romanesque et parodie* (de 1643 à 1659 environ) ; la quatrième période – *le classicisme* (1659–1662 à 1679–1681) ; la cinquième période – *l'analyse critique* (de 1682 à 1703–1706).

Rohou prêche d'écarter l'idée de chercher « les frontières théoriques » du classicisme, parce qu'il s'agit d'un mythe a posteriori, de renoncer aux « frontières historiques », parce qu'il est difficile de les tracer avec objectivité, et d'avouer que la dynamique même de la vie littéraire nous échappe (Rohou 1998 : 9). Ce sont les raisons pour lesquelles Emmanuel Bury opte pour « les frontières polémiques » parce que l'élaboration du classicisme gagne beaucoup à être comprise dans le cadre d'une historiographie de querelles : des premières *Lettres* de Guez de Balzac (1624) à la querelle des Anciens et des Modernes (1687), « tous les points de la doctrine classique ont été formulés au moment où ils étaient atta-

qués, défendus, justifiés » (Bury 1998 : 230). Bury instaure ainsi les temps forts des frontières polémiques dans la période classique qu'il encadre dans les années 1624–1687 : l'année 1637 avec la querelle du *Cid*, la crise de 1650 autour de Voiture et de Balzac pour proclamer la légitimité d'une littérature mondaine, l'année 1663 avec la querelle de *L'École des femmes*, l'année 1678 avec les débats autour *La princesse de Clèves* affirmant la liberté du roman.

Le classicisme au sens restreint comme la grande époque ne couvrant que les deux décennies du XVII^e^ siècle diffère de la notion d'Âge classique. Utilisé pour la première fois au XIX^e^ siècle, par exemple chez Hyppolite Taine réunissant en un même ensemble les XVII^e^ et XVIII^e^ siècles, le concept de l'Âge classique sera repris par la plupart des chercheurs au début du XXI^e^ siècle. Alain Viala, qui encadre le XVII^e^ siècle littéraire de 1598 à 1715, suggère que l'« on pourrait tirer l'Âge classique français jusque tard dans le XVIII^e^ siècle puisque, à bien des égards, le siècle appelé des Lumières se développe en s'appuyant sur les acquis du précédent » (Viala 2015 : 13). L'*Histoire de la France littéraire* en trois gros volumes (2006) repense l'ensemble des lettres françaises en trois grandes époques : « Naissances, Renaissances », car la France littéraire au Moyen Âge et au XVI^e^ siècle « est d'abord un mosaïque de renaissances » (Darmon, Delon 2006 : XII) ; ensuite, « Classicismes », en pluriel, englobant les XVII^e^ et XVIII^e^ siècles ; et enfin, « Modernités » aux XIX^e^ et XX^e^ siècles. Néanmoins, en se référant au classicisme au sens stricte, Jean-Charles Darmon et Michel Delon, qui dirigent le deuxième tome de l'édition (*Classicisme, XVII^e^–XVIII^e^ siècle*), précisent que nous pouvons « parler d'âge classique en y inscrivant l'ensemble de cette période de 1650 à 1750 » (2006 : 11). Ainsi la notion est-elle aujourd'hui « en mouvement entre des définitions chronologiques intensive (une vingtaine d'années entre 1660 et 1680) ou extensive (les XVII^e^ et XVIII^e^ siècles, de la fondation de l'Académie française (1635) au discours de Rivarol sur l'universalité de la langue française (1784) » (2006 : 27).

Dans *Le classicisme* (2015), Alain Génetiot élargit les frontières de l'Âge classique « de la Renaissance qui refonde l'héritage antique au romantisme qui jette les bases théoriques de sa remise en question » (Génetiot 2015 : 61). Ainsi, le XVIII^e^ siècle est-elle en grande partie « un second classicisme ou un post-classicisme », notamment chez un Voltaire, conclut Génetiot (2015 : 73). Non seulement dans le domaine de poétique, mais aussi dans celui de la morale, certains théoriciens trouvent que les classiques du XVII^e^ siècle sont compatibles avec les philosophes des Lumières. (2015 : 119). Zékian révèle que Lémontey était l'un des premiers d'avoir éclairé « le caractère révolutionnaire » du XVII^e^ siècle (Zékian 2012 : 59). Sous le dehors d'une étroite subordination des auteurs classique au roi, il se produit une « progressive émergence d'une souveraineté parallèle » des auteurs classiques par rapport au souverain (2012 : 63). Repensé de la sorte, le génie du XVII^e^ siècle est transformé en penseur hardi du XVIII^e^ siècle, et « les cent

cinquante années précédant la Révolution française scandent le développement d'un seul et même processus » (2012 : 63).

## 4. En guise de conclusion

Dans la préface de leur *Manuel des études littéraires françaises* (Castex, Surer 1957 : VI), les coauteurs constatent que « l'histoire littéraire se renouvelle constamment », ils conseillent que « chaque génération révise et modifie les jugements de celle qui l'a précédée », ils préviennent de « ne jamais céder aux caprices de la mode », ni d'entretenir des préjugés d'une tradition imposée. Cessons donc de maquiller en siècle de Louis XIV le XVII^e^ siècle littéraire ! N'attribuons plus au pseudo-roi Soleil les grands auteurs ! Renonçons à la pratique théorique d'arrondir les dates des époques littéraires ! Ne recourons point aux événements politiques pour dater des mouvements littéraires ! C'est ainsi que le renversement de perspective sera complet.

Ce qui demeure est le génie classique d'une grande époque, à savoir une valeur considérée comme impérissable. Concluons avec Génetiot (lui-même se référant à Gadamer) que l'âge classique est un moment ancré dans l'histoire littéraire française, mais que le classicisme est une valeur concernant la littérarité d'une œuvre, ce qui est aussi la question posée à la littérature et autour de laquelle s'est construite la modernité. En synonyme de perfection, « le classicisme est ce qui survit au passage du temps, ce qui n'a pas besoin de médiation historique parce que, dans sa modalité même d'être historique, il est intemporel » (Génetiot 2005 : 57) ; ou, exprimé par les mots empruntés à Gadamer : une œuvre de classique est « dans une sorte de présence intemporelle, contemporaine de tout présent » (Gadamer 1996 : 309).

**Références bibliographiques**

Adam 1968 : A. Adam, *L'Âge classique 1624–1660*, tome I, collection *Littérature française*, dirigée par C. Pichois, vol. VI, Paris : Arthaud.

Adam et al. 1972 : A. Adam, G. Lerminier et É. Morot–Sir, *Littérature française. Des origines à la fin du XVIII^e^ siècle*, Paris : Larousse.

Anisimov et al. 1946 : И. И. Анисимов, С. С. Мокульсккий, А. А. Смирнов, *Исто̄рия францӯзской литера̄туры, то̄м 1, С древнейших времен до Революции 1789 г̄.*, Академии Наук СССР: Москва – Ленинград.

Bédier, Hazard 1949 : J. Bédier et P. Hazard, *Littérature française*, tome premier, nouvelle édition refondue et augmentée sous la direction de Pierre Martino, Paris : Librairie Larousse.

Bury 1998 : E. Bury, « Frontières du classicisme », *Littératures classiques*, n° 34, Paris : Honoré Champion, 217–236.

Castex, Surer 1957 : P.–G. Castex et P. Surer, *Manuel des études littéraires françaises : Le XVII^e siècle*, Paris : Hachette.
Clarac 1969 : P. Clarac, *L'Âge classique 1660–1680*, tome II, collection *Littérature française*, dirigée par C. Pichois, vol. VII, Paris : Arthaud.
Croix 1998 : A. Croix, « L'historien et son nombril. Essai sur la périodisation du XVII^e siècle », *Littératures classiques*, n° 34, Paris : Honoré Champion, 15–25.
Darmon, Delon 2006 : J.–C. Darmon et M. Delon, *Histoire de la France littéraire*. *Classicismes, XVII^e–XVIII^e siècle*, Paris : PUF.
Ehrard 1974 : J. Ehrard, *Le XVIII^e siècle, 1720–1750*, tome I, collection *Littérature française*, dirigée par C. Pichois, vol. IX, Paris : Arthaud.
Gadamer 1996 : H.–G. Gadamer, *Vérité et méthode*, Paris : Le Seuil.
Génetiot 2005 : A. Génetiot, *Le classicisme*, Paris : PUF.
Horville 1988 : R. Horville, *Itinéraires littéraires – XVII^e siècle*, Paris : Hatier.
Lagarde, Michard 2010 : A. Lagarde et Laurent Michard, *Collection littéraire – Le XVII^e siècle*. *Les grands auteurs français*, anthologie et histoire littéraire, Paris : Bordas.
Lanson 1912 : G. Lanson, *Histoire de la littérature française*, Paris : Hachette.
Lanson, Tuffrau 1945 : G. Lanson et P. Tuffrau, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, London : George G. Harrap & Co. LTD.
Pomeau 1971 : R. Pomeau, *L'Âge classique 1680–1720*, tome III, collection *Littérature française*, dirigée par C. Pichois, vol. VIII, Paris : Arthaud.
Rohou 1989 : J. Rohou, *Histoire de la littérature française du XVII^e siècle*, Paris : Nathan.

Rohou 1998 : J. Rohou, « Plaidoyer pour une périodisation critique », *Littératures classiques*, n° 34, Paris : Honoré Champion, 5–12.
Viala 2015 : A. Viala, *Une histoire brève de la littérature française : L'Âge classique et les Lumières*, Paris : PUF.
Vitanović 1976 : S. Vitanović, „Francuska književnost baroka i klasicizma (1598–1683)“, in *Francuska književnost* (dir. B. Džakula), Beograd–Sarajevo: Svjetlost/Nolit, 165–270.
Zékian 2012 : S. Zékian, *L'invention des classiques*, Paris : CNRS Éditions.

Нермин Вучељ

## Француска класична епоха у књижевним периодизацијама

Циљ дијахронијске класификације књижевне продукције, што јесте историјска периодизација књижевности, у томе је да се књижевност лакше опише и учини разумљивом у својој свеукупности, од познатих почетака песничког стваралаштва до данас. Тако књижевне периодизације служе томе да се теоријски изведу опште уметничке карактеристике установљених стваралачких епоха и разврстаних књижевних периода. Свака периодизација је, ипак, теоријска конвенција, тиме онда релативна и променљива, што се следствено односи и на класификацију француског књижевног XVII века, епохе која се уобичајено назива класичном. Намера је да се у овом истраживању аналитички претресе питање како је француског класично доба разматрано у књижевним теоријама и историјама и који су му календарски оквири одређивани, и у том циљу корпус чине теоријске студије од краја XIX века, с Лансоном (Lanson, 1912), оне у XX веку – Bédier–Hazard (1923, 1948), Castex–Surer (1947), Lagarde–Michard (1962), затим, Артоова (Arthaud) књижевна колекција (Adam–Clarac–Pomeau, 1968–1971), *Књижевни путеви* (*Itinéraires littéraires*, Horville, 1988), Роуов књижевноисторијски преглед (Rohou, 1989), све до студија на почетку XXI века – Жентиоовог *Класицизма* (*Le Classicisme*, Génetiot, 2005), *Историје књижевне Француске* групе аутора (*Histoire de la France littéraire*, 2006), те Зекјанове (Zékian, 2012) и Вјалине (Viala, 2015) студије. Овај рад се реферише и на књижевноисторијска разматрања из епохе Совјетског Савеза (*История французской литературы*, 1946) и Југославије (*Француска књижевност*, 1976). Овим истраживањем се желе преиспитати теоријске студије о француској класичној епохи и подстакнути нова критичка разматрања француског књижевног XVII века.

*Кључне речи*: француска класична епоха, XVII век, класицизам, књижевна периодизација, теорија књижевности, књижевна историја.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch28

# Le *Voyage du monde de Descartes* de Gabriel Daniel : étude d'une philosophique-fiction à vocation scientifique

Matthieu Lesueur
Laboratoire Patrimoine Littérature Histoire, Université Toulouse Jean Jaurès*

Aux XVII^e^ et XVIII^e^ siècles, Science, Philosophie et Littérature, principaux lieux du savoir, se séparent progressivement mais cohabitent et dialoguent toujours au sein de la « République des Lettres ». L'étude du roman de Gabriel Daniel, *Voyage du monde de Descartes,* permet de mettre en lumière ce dialogue disciplinaire puisque l'auteur démiurge s'inspire de la rhétorique, de l'esthétique et des théories cartésiennes pour proposer une visite de la philosophie naturelle de la Terre aux espaces imaginaires en passant par le monde lunaire et les espaces supralunaires. Ce voyage est donc l'occasion d'une présentation des principales philosophies discutées au XVII^e^ siècle à travers des rencontres d'illustres penseurs anciens (Aristote, Épicure et Platon), modernes (le père Marin Mersenne, Descartes), ou empruntés à l'imaginaire philosophique (comme le démon de Socrate). Mais, et c'est ce qu'interroge notre propos, une telle démarche herméneutique ne fait-elle que présenter, vulgariser ou transmettre un état des connaissances ou est-elle également créatrice de savoirs ? À travers l'étude de l'esthétique, de la rhétorique et du personnel romanesque nous analyserons les composants premiers de ce roman à vocation scientifique pour comprendre la visée didactique qu'il entreprend. Nous montrerons ainsi que l'écriture romanesque peut dépasser le statut de divertissement, qui lui est souvent accolé, et nous prouverons que la construction d'une fiction à vocation scientifique est un équilibre entre *delectare* et *docere*.
*Mots-clés :* Gabriel Daniel, René Descartes, philosophique-fiction, dialogue, rhétorique, philosophie naturelle.

* matthieu.lesueur31@gmail.com

# Introduction : Gabriel Daniel, un auteur méconnu d'une période charnière dans la construction des savoirs

## Une séparation progressive des disciplines

On le sait, c'est aux XVII^e^ et XVIII^e^ siècles que, progressivement, les principaux lieux du savoir que sont Science, Philosophie et Littérature se séparent. La République des Lettres connaît, de ce fait, un nouveau visage (Blay & Halleux 1998). Au XVII^e^ siècle, Philosophie et Science, comme nous les entendons aujourd'hui, ne font qu'un. Notre physique se nomme alors encore philosophie naturelle. Dans le champ philosophique proprement dit une autre scission apparaît et alimente les débats : celle entre les penseurs fidèles à l'aristotélisme et les nouveaux philosophes qui s'inspirent du copernicianisme. Nous sommes ici assez schématique car nous souhaitons surtout mettre l'accent sur la principale opposition de ces penseurs : la substitution de l'argument d'autorité, hérité de l'aristotélisme, par l'argument raisonnable qui est fondé sur l'expérimentation. Cela n'a l'air de rien mais on passe d'une philosophie essentiellement théorique à une philosophie essentiellement pragmatique. René Descartes, considéré comme un des fondateurs de la philosophie moderne, appartient bien sûr à ces nouveaux philosophes et Gabriel Daniel s'appuie sur son œuvre philosophique pour écrire son *Voyage du monde de Descartes.* Ce roman, qui sera le cœur du présent travail, fut publié en 1690 pour les quatre premières parties et en 1702 pour la cinquième. Mais avant d'entrer dans l'étude de ce roman à vocation scientifique, de cette philosophique-fiction, il nous faut d'abord présenter cet auteur fortement méconnu.

## Gabriel Daniel : père jésuite et écrivain

Gabriel Daniel (1649–1728) rejoint le corps des jésuites en 1667. Il est l'auteur d'ouvrages d'Histoire, de Philosophie et de Théologie[1]. Ses œuvres fictionnelles sont essentiellement des écrits polémiques. Il en va ainsi de son *Voyage du monde de Descartes*, qui s'attaque évidemment au cartésianisme, ou de ses *Entretiens de Cléanthe et d'Eudoxe sur les Lettres au provincial* (Daniel 1694) qui s'en prennent à Blaise Pascal. Ce dernier ouvrage fut d'ailleurs rapidement traduit en de nombreuses langues, ce qui permit à son brûlot anticartésien d'avoir, par ricochet, un public majoré. Les deux ouvrages du père Daniel qui ont le plus longtemps perdurés dans les mémoires sont sa *Milice française* (Daniel 1721)

[1] Nous choisissons d'user de la majuscule pour évoquer les disciplines par souci de clarté. Nous ferons de même pour le genre du Dialogue littéraire ou philosophique afin de le différentier du dialogue romanesque.

et son *Histoire de France* (Daniel 1713). Citons un avis de l'historien Augustin Thierry sur ce dernier ouvrage car c'est avec une même méthode et rigueur de la source que l'auteur s'attaqua à la philosophie cartésienne dans le roman qui nous intéresse :

> Sa prétention fut d'écrire d'après [les sources], de suivre les témoignages et de revêtir la couleur des historiens originaux. Le but principal de Daniel était l'exactitude historique, non pas cette exactitude vulgaire qui se borne à ne point déplacer les faits de leur vrai temps ou de leur vrai lieu, mais cette exactitude d'un ordre plus élevée, par laquelle l'aspect et le langage de chaque époque sont scrupuleusement reproduits. (Thierry 1829 : 49–51)

Son *Histoire de la milice française* (Daniel 1721), quant à elle, est un traité qui lui suppose une grande connaissance de l'art militaire. On retrouve d'ailleurs un efficace usage de ces connaissances dans certaines descriptions martiales des combats philosophiques dans *Voyage du monde de Descartes*. Le père Daniel est donc un véritable érudit avec des opinions fortes ; opinions qu'il défend par des attaques réfléchies et fortement documentées que cela soit dans ces traités ou dans ce roman.

## La création d'un monde à partir d'une philosophie

Dans le *Voyage du monde de Descartes*, l'auteur démiurge s'inspire des théories, de l'esthétique et de la rhétorique de Descartes pour proposer une visite de la philosophie naturelle. Son personnage-narrateur navigue ainsi de la Terre aux espaces imaginaires[2], en passant par le monde lunaire. Ce voyage permet une présentation des principales philosophies discutées au XVII^E^ siècle et ce à travers la rencontre d'illustres penseurs anciens (tel Aristote, Socrate et Platon) ou modernes (tel le père Marin Mersenne et, naturellement au vu du titre du roman, René Descartes mais aussi de philosophes partisans de l'aristotélisme comme Voëtius). Le personnage-narrateur aura même l'occasion de rencontrer des personnages empruntés à l'imaginaire philosophique tel le démon de Socrate. Ce roman met donc en fiction la philosophie à travers le personnel utilisé. Cette mise en fiction passe aussi par de nombreuses descriptions visuelles d'hypothèses ou de théories inobservables mais passe surtout par de nombreux Dialogues philosophiques. Notons que ce terme de « Dialogues philosophiques » est à prendre dans son sens platonicien mais aussi dans les sens de dialogue sur la philosophie

[2] Les espaces imaginaires ne sont pas le monde réel où nous vivons, il s'agit d'un monde artificiel de pensées raisonnées qui va, pour ainsi dire, à sa rencontre. Le choix du titre de Gabriel Daniel indique au lecteur, par un jeu de miroir des significations du mot monde, que la diégèse de son roman se déroulera dans les espaces imaginaires cartésiens mais également dans sa philosophie.

et de dialogue entre philosophes. Pour en revenir au choix de son personnel dialogique, il montre, pour chaque dialogue, une volonté particulière. Cette volonté peut être la présentation d'une idée par les membres d'une même « secte philosophique », pour reprendre les mots de l'auteur, ou la confrontation d'idées par des « sectes philosophiques » rivales (tel les gassendistes et épicuriens) ou concurrentes (comme les aristotéliciens ou les péripatéticiens de l'École). Cette philosophique-fiction inclut naturellement, du fait de la non-séparation disciplinaire de l'époque, à la fois des éléments de mise en fiction des sciences (le mouvement, l'héliocentrisme, les tourbillons cartésiens), des éléments de réflexions sur la nature de l'homme (la théorie des animaux machines, le lieu du siège de l'âme) et des éléments théologiques (sur les causes premières, la possibilité matérielle de la transsubstantiation). Nous développerons plus particulièrement certains de ces points dans la suite de cette étude.

## Diégèse et construction d'une philosophique-fiction

Le *Voyage du monde de Descartes* met en fiction la philosophie cartésienne, c'est là son but principal, et pour ce faire il dialogue avec l'œuvre philosophique de Descartes. Attardons-nous quelques instants sur le titre de ce roman qui permet de mettre ce fait en évidence. Cette fiction est un roman de voyage initiatique qui est somme toute assez classique. Là où l'originalité se fait sentir, c'est en ce que le personnage-narrateur découvre non des lieux géographiques mais des lieux philosophiques. Ce n'est pas le corps qui voyage mais l'esprit et ce au premier degré puisque l'âme du narrateur se sépare de son corps pour visiter le monde lunaire puis le monde supralunaire des espaces imaginaires (où loge l'esprit de Descartes). Cette locomotion particulière est d'ailleurs une mise en fiction du cartésianisme quant à sa vision de la séparation de l'âme et du corps, de l'existence de la « machine »[3], et du siège de l'âme dans la glande pinéale. La seconde moitié du titre : « du monde de Descartes » indique, quant à elle, le lieu du voyage. Celle-ci s'entend à double sens puisque l'on visite à la fois le monde où l'esprit de Descartes vit mais aussi la philosophie corporisée du philosophe du *Traité de la Lumière* (Descartes 1664) intitulé également *Le Monde de M. Descartes*. Ce traité est prépondérant dans la diégèse du roman puisque Descartes construit dans le troisième ciel, celui des espaces imaginaires (appelé également « sphère des fixes » dans un autre référentiel philosophique), un monde semblable au nôtre et régit par les règles de ce traité. Autrement dit, l'esprit de Descartes expérimente les théories établies du vivant de son corps. Il est à noter que cette expérimentation correspond à la partie centrale du roman ; partie qui en est par ailleurs la plus longue.

[3] Pour rappel (simplifié) : la machine cartésienne correspond aux fonctions animales, premières et automatiques du corps.

## La philosophique-fiction : un dialogue entre le fictionnel et le philosophique

La principale particularité de ce roman initiatique tient au dialogue constant entre le fictionnel et le philosophique. En effet, à chaque illustration de la philosophie cartésienne l'auteur mentionne en marge des renvois précis à l'œuvre de Descartes. On retrouve aussi ce même dialogue avec la philosophie non-cartésienne du XVII[E] siècle puisque, dans les phases de dispute philosophique, l'auteur précise également les sources de ses contre-arguments au cartésianisme. On observe même, dans certaines disputes, des commentaires dans le texte sur la philosophie cartésienne et non-cartésienne. Ces analyses détaillées concernent les fondations d'un système philosophique comme le *cogito* de Descartes. Un exemple parlant de ce dialogue entre la philosophie et le roman se situe dans la deuxième partie où Voëtius, « héros du péripatétisme en Hollande » (Daniel 1702 : 171) et grand opposant de Descartes, représente Aristote et les aristotéliciens et propose un traité de paix à Descartes et aux cartésiens. Ce traité est une succession d'accords d'idées entre les deux sectes et de compromis cédés ou réclamés. Ces propositions sont toutes sourcées à partir de différents débats oraux rapportés, à partir d'échanges épistolaires entre philosophes ou à partir de traités philosophiques ou théologiques.

## La source et la preuve : l'expérimentation du philosophique par le romanesque

Dans ce roman, Gabriel Daniel a le sens du détail et de la source précise. Il use d'une même rigueur pour la rédaction de cette œuvre que pour son traité historique évoqué en introduction. C'est cette rigueur de la source et cette recherche de l'exactitude qui permettent à ses dialogues philosophiques d'être didactiquement vraisemblables et efficaces pour le lecteur. Dans cette époque où le roman sert de divertissement, on peut être surpris de cette méthode d'écriture à la limite de l'œuvre hybride entre philosophie et littérature. Cette volonté n'est pas sans rappeler celle de Fontenelle dans sa préface aux *Entretiens sur la pluralité des mondes* : « J'ai voulu traiter la philosophie d'une manière qui ne fût point philosophique ; j'ai tâché de l'amener à un point où elle ne fût ni trop sèche pour les gens du monde, ni trop badine pour les savants » (Fontenelle 1686 : 15).

## Gabriel Daniel héritier de Fontenelle ?

Gabriel Daniel, comme Fontenelle avant lui, use de la fiction pour transmettre des savoirs. Là où ils se séparent, c'est dans leur conviction philosophique

et leur usage du dialogue. Fontenelle était un cartésien assumé, Gabriel Daniel un jésuite zélé ; Fontenelle incorpore à sa philosophique-fiction, à sa mise en fiction des sciences, des éléments de la conversation mondaine là où Gabriel Daniel incorpore principalement des éléments du Dialogue philosophique. Nous disons « principalement » puisque Gabriel Daniel s'inspire également d'un autre genre dialogué : le Dialogue des morts (Daniel 1702 : 101). Ce choix le place d'ailleurs, de nouveau, dans la continuité de Fontenelle, voir dans la rivalité, puisque celui-ci a publié en 1683 les *Nouveaux dialogues des morts*. Toutefois, Gabriel Daniel modifie le principe premier du Dialogue des morts puisqu'aucun des interlocuteurs ne l'est réellement dans sa diégèse : les philosophes de ce roman, aussi bien antiques que modernes, vivent en esprit ; seul leur corps est passé de vie à trépas. La séparation de leurs corps et de leurs esprits étant effective à l'instant du trépas, ils ne sont donc pas morts au sens chrétien du terme qui demande une fin conjointe des deux parties de l'homme, du moins selon le Descartes de Gabriel Daniel (Daniel 1702 : troisième partie). Dans un vocabulaire cartésien on dirait que seule la machine n'est plus. À ces « philosophes-esprits-vivants » s'ajoute d'autres personnages, comme le narrateur, qui ont encore une machine fonctionnelle sur Terre qui attend leurs retours. Ils sont donc, pourrait-on dire, totalement vivants. L'auteur veut ainsi prendre l'ascendant sur Fontenelle puisque ses dialogues des morts sont des témoignages directs de dialogues tenus et non des inventions, ce qui les rend plus vraisemblables et plus authentiques. Qui plus est, ce système lui permet de joindre l'utile à l'agréable puisqu'il met ainsi en fiction une hypothèse cartésienne : celle de la machine et du lieu de l'esprit dans la glande pinéale.

## L'héritage du Dialogue philosophique

Pour en revenir au Dialogue philosophique, l'auteur semble s'inspirer, outre la tradition de la Dispute et des Dialogues socratiques, de Galilée, *Dialogue sur les deux systèmes du monde* et de Descartes lui-même, *La recherche de la vérité par la lumière naturelle*. Gabriel Daniel, comme Galilée et Descartes, reprend donc la méthode platonicienne qui vise l'accouchement de l'esprit par le dialogue. Selon ce principe, le savoir ne peut pas se transmettre. Il doit être éveillé en chacun par un jeu de questions, d'analogies, d'appels à la mémoire et à l'expérience, jeu qui doit susciter dans l'intellect et dans l'imagination une représentation parfaitement maîtrisée et dessinée. Pour comprendre le choix de ce type de dialogue, voie plus abrégée et agréable pour la transmission de la connaissance selon Descartes, citons ce dernier :

> Quand même toute la science que nous pouvons désirer se trouverait dans les livres, ce qu'ils renferment de bon est mêlé de tant d'inutilités, et dispersé dans la

> masse de tant de gros volumes, que pour les lire il faudrait plus de temps que la vie humaine ne nous en donne, et pour y reconnaitre ce qui est utile, plus de talent que pour le trouver nous-mêmes. (Descartes 1664 : 16)

Gabriel Daniel rejoint, pour une fois, totalement Descartes sur ce point. Son lecteur n'a pas assez de talent pour trouver la vérité dans les traités philosophiques : il lui synthétise donc ce savoir dans les dialogues philosophiques qu'il donne à lire. Plus sérieusement, Gabriel Daniel, tout comme Descartes, essaie de concentrer la dualité entre la nouvelle philosophie et la philosophie héritée d'Aristote en plusieurs grands dialogues romanesques. Afin de mieux comprendre le fonctionnement didactique de cette philosophique-fiction, nous poursuivrons notre voyage dans ce monde cartésien par une étude de la structure de ce roman.

## Les cinq parties du *Voyage du monde de Descartes* : quête du narrateur et rhétorique de l'auteur

*Le Voyage du monde de Descartes* se compose de cinq parties dont chacune est une étape vers la quête du personnage-narrateur : la recherche de la vérité. Ces parties sont aussi des étapes de l'argumentaire qui permettent à l'auteur de démontrer l'invalidité du système philosophique cartésien. Pour ce faire, l'auteur vise, dans un premier temps, à transmettre une compréhension de la philosophie cartésienne avant d'en montrer ses limites, ses contre-vérités. Les points de cette philosophie qu'il attaque sont particulièrement : le système physique des tourbillons astronomiques, la théorie des animaux machines et le *cogito ergo sum*. Chacune de ces démonstrations connaît une phase de présentation puis d'illustration de l'hypothèse cartésienne et enfin une phase d'attaque de ces hypothèses. Ces attaques raisonnées se font essentiellement à travers une forme de Dialogue philosophique dans laquelle le narrateur et le lecteur cheminent ensemble vers la vérité de l'auteur.

### Première partie : entre *exorde* et *incipit*

Dans la première partie, à la fois *incipit* romanesque et *exorde* rhétorique, le personnage-narrateur rencontre un vieillard cartésien qui l'initie à sa « secte philosophique » (Daniel 1702 : usage répété et régulier). Ce personnage-narrateur incarne l'idéal de l'honnête homme ; idéal loué par Descartes qui voit en cette figure l'esprit le plus à même d'appréhender ses idées philosophiques. Le seul point qui le fait différer d'Eudoxe, personnage honnête-homme du dialogue de Descartes (Descartes 1701), est sa grande connaissance des idées de l'École. Ces idées, selon le vieillard cartésien du roman (Daniel 1702 : première et qua-

trième parties), pervertissent l'esprit et empêchent d'atteindre la vérité. Toutefois la quête sincère de vérité du personnage-narrateur et son inclinaison aux idées cartésiennes amènent le vieillard à lui organiser un voyage vers Descartes et son monde. Ainsi, accompagné du Père Marin Mersenne, il aide le narrateur à séparer son esprit de son corps pour entreprendre un voyage initiatique vers le cartésianisme. Cette première partie est l'endroit où l'auteur présente les prémisses de la nouvelle philosophie et ses différences avec la philosophie de l'École. C'est aussi ici que commence la mise en fiction de la philosophie cartésienne par la décorporation de l'esprit.

## Deuxième partie : le voyage astral entre corporisation et corporatisme des philosophies

Dans la deuxième partie le personnage-narrateur est initié au voyage astral[4]. L'esprit découvre et visite le monde lunaire peuplé d'esprits-philosophes. La géographie lunaire de Gabriel Daniel reprend celle de Grimaldi, que l'on retrouve d'ailleurs imprimée plusieurs fois dans le roman (Daniel 1702 : 171, 194 et 218), si ce n'est que les noms honorifiques donnés à certaines parties de la lune deviennent, dans la diégèse de ce roman, des propriétés territoriales qui appartiennent aux philosophes et astronomes dont elles portent le nom (Daniel 1702 : 143). Ainsi en est-il du Mersenne, du Gassendi, du Galilée mais surtout du Platon et de l'Aristote où le narrateur et ses compagnons s'attardent. Ces territoires sont les lieux où les philosophes installent leurs utopies. Ainsi, Platon a construit sa cité dont l'entrée est refusée aux poètes et aux cartésiens. Aristote a, quant à lui, reproduit son Lycée dans une ville où de nombreuses œuvres d'art louent sa supériorité sur les autres philosophes et où Alexandre, son élève, devient le conquérant indétrônable du monde tel qu'il aurait dû être. Dans le Lycée, on assiste à une longue dispute entre aristotéliciens et cartésiens. Le personnage-narrateur, comme le lecteur, est essentiellement spectateur de ces disputes et c'est sur ce point que l'auteur biaise l'apprentissage puisque, selon le principe du dialogue socratique, l'esprit uniquement spectateur et passif ne peut accoucher de la vérité. Le lecteur, qui s'identifie logiquement au personnage principal, ne suit donc qu'une initiation philosophique tronquée car orientée. Dans cette partie, on découvre aussi un point assez intéressant dans le fonctionnement des esprits : ils ne peuvent voir que selon leurs philosophies, leurs croyances. Ainsi, seul un cartésien peut observer les tourbillons astronomiques et seul un aristotélicien peut voir la sphère du feu primordial. Cette partie est aussi l'occasion de la présentation des griefs de l'aristotélisme envers le cartésianisme.

[4] Cette dernière expression rend parfaitement compte de l'expérience vécue par le personnage-narrateur qui visite l'astre lunaire par le biais de la décorporation et qui se situe, dans la diégèse, entre métempsychose (une âme pouvant habitée un autre corps que le sien) et bilocation.

## Troisième partie : visite du « Monde » de Descartes dans les espaces imaginaires

Après le second ciel de cette seconde partie, c'est dans le troisième ciel que se déroule la troisième partie, c'est-à-dire celui des espaces imaginaires cartésiens et de la sphère des fixes aristotélicienne. René Descartes y est l'interlocuteur principal. Il y présente le fonctionnement physique de son monde et l'essentiel de sa philosophie. Il répond aussi aux questionnements du narrateur. Cette partie présente donc un concentré de la philosophie cartésienne. Toutefois, l'auteur biaise à nouveau l'apprentissage du lecteur puisque le corps du narrateur, resté sur terre, a été modifié pour voir en cartésien. Sa conversion et sa nouvelle compréhension du cartésianisme ne sont donc pas complètes. Sur sa demande, à la fin de la partie, le corps du narrateur est restauré pour qu'il puisse finir naturellement son chemin vers le cartésianisme ; chose que l'auteur ne permettra pas. À cet instant du roman le narrateur et le lecteur ont visité l'essentiel de la philosophie de Descartes et sont, apparemment, en totale connaissance des thèses opposées.

## Quatrième partie : la fausse synthèse d'un dialogue épistolaire sans réponse

La quatrième partie connaît un changement de narration significatif puisqu'elle consiste essentiellement en une retranscription d'une lettre du narrateur pour Descartes. Dans celle-ci, il rapporte des questionnements qu'il a eus suite à une conversation avec des philosophes de l'École. Les raisonnements y sont bien menés et l'auteur utilise des théories de Descartes qu'il oppose à d'autres théories de Descartes pour finalement les réduire à l'état d'hypothèses voire de contre-vérités. L'auteur biaise à nouveau l'apprentissage du lecteur dans cette confrontation, qui tient lieu de synthèse, puisqu'il ne propose aucune réponse de Descartes. Dans cette partie c'est essentiellement la physique cartésienne et sa théorie des tourbillons qui sont attaquées.

## Dernière partie et conclusion : le glas du cartésianisme par l'épanadiplose rhétorique

La cinquième et dernière partie est également épistolaire. Cette fois-ci, il s'agit d'un véritable échange entre un honnête homme à la recherche de la vérité, reflet du narrateur de la première partie, et le personnage-narrateur. Cet échange porte sur la théorie des animaux machines. Le choix du terrain pour cette ultime attaque au cartésianisme n'est pas dû au hasard puisque Gabriel Daniel considère que cette théorie est la clef de voûte de la philosophie cartésienne ; la détruire

revient donc à détruire l'ensemble de l'édifice philosophique. Dans la réponse du narrateur, on comprend que celui-ci est revenu du cartésianisme. C'est en ce point que l'auteur biaise une dernière fois l'honnêteté de transmission du savoir puisqu'aucun cartésien n'a le droit de parole. Un seul point de vue en miroir nous est donc proposé pour cette péroraison qui donne raison à l'aristotélisme et sonne le glas du cartésianisme. La conversion au cartésianisme est donc rendue impossible et seule la voie scolastique est empruntable grâce à une orientation subtile de la maïeutique. Ce voyage que nous propose Gabriel Daniel dépasse le simple divertissement et nous emmène vers la découverte de sa vérité. Une vérité subjective et anticartésienne. Toutefois l'équilibre entre *delectare* et *docere* de cette philosophique-fiction permet un aperçu efficace de l'état des connaissances de l'époque même si celui-ci est fortement orienté.

**Références bibliographiques**

Blay & Halleux 1998 : M. Blay & R. Halleux, *La science classique, XVI^E^-XVIII^E^ siècle : dictionnaire critique*, Paris : Flammarion.

Daniel 1697 : G. Daniel, *Entretiens de Cléandre et d'Eudoxe sur les lettres au provincial*, Cologne : Pierre Marteau.

Daniel 1702 : G. Daniel, *Voyage du monde de Descartes*, Paris : Nicolas Pepie.

Daniel 1713 : G. Daniel, *Histoire de France, depuis l'établissement de la monarchie française dans les Gaules*, Paris : J.-B. Delespine.

Daniel 1721 : G. Daniel, *Histoire de la milice françoise et des changements qui s'y sont faits depuis l'établissement de la monarchie dans les Gaules jusqu'à la fin du règne de Louis le Grand*, Paris : Jean-Baptiste Coignard.

Descartes 1664 : R. Descartes, *Le Monde de M. Descartes ou Traité de la Lumière*, Paris : Clerselier.

Descartes 1701 : R. Descartes, *La recherche de la vérité par la recherche naturelle*, éd. 1953 par A. Bridoux in *Descartes Œuvres Lettres*, Paris : Gallimard.

Fontenelle 1687 : B. Fontenelle, *Entretiens sur la pluralité des mondes*, éd. 2017 par J. Prévot, Paris : Hermann.

Thierry 1829 : A. Thierry, *Lettres sur l'histoire de France*, Paris : Sautelet & Mesnier.

Matje Lesijer

## *Putovanje Dekartovim svetom* Gabrijela Danijela: analiza filozofske fikcije sa naučnom namenom

Iako se u XVII i XVIII veku nauka, filozofija i književnost postepeno razdvajaju, ovi glavni izvori znanja i dalje ostaju čvrsto povezani u Res publica literaria. Analiza romana *Putovanje Dekartovim svetom* Gabrijela Danijela jasno otkriva dijalog među disciplinama, budući da se autor-demijurg nadahnjuje kartezijanskom retorikom, estetikom i teorijom kako bi čitaoca poveo na put prirodne filozofije od Zemlje, preko lunarnih i supralunarnih do imaginarnih područja. Izbor teme autoru pruža priliku da, putem susreta sa stvarnim ili imaginarnim likovima (slavnim misliocima antike – Aristotelom, Epikurom, Platonom, ili sopstvene epohe – ocem Mersenom, Dekartom, te sa Sokratovim demonom) predstavi glavne filozofske orijentacije koje su bile predmet diskusija u XVII veku. Osnovno pitanje koje postavljamo u ovom radu jeste da li se takav hermeneutički postupak ograničava na predstavljanje, pojednostavljivanje i prenošenje znanja, ili, pored toga, stvara nova znanja. Analizom estetskih i retoričkih aspekata, kao i likova ovog filozofskog romana naučne namene odgonetnućemo didaktičke namere autora i pokazati po čemu ovo delo prevazilazi svrhu puke razonode i predstavlja uspešan spoj zabavnog i poučnog.

*Ključne reči:* Gabrijel Danijel, Rene Dekart, filozofska fikcija, dijalog, retorika, prirodna filozofija.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch29

# Un regard autre sur l'histoire de l'Afrique dans *La saison de l'ombre* de Leonora Miano

Vesna Cakeljić
Faculté des Sciences de l'Organisation, Université de Belgrade*

L'œuvre romanesque de Léonora Miano, écrivaine française d'origine camerounaise, réunit une dizaine d'ouvrages portant un regard sur l'Afrique postcoloniale dépourvu de toute idéalisation. L'auteure exhorte les Africains à regarder leur histoire en face, et, au premier chef, l'histoire précoloniale qui traverse en filigrane son écriture jusqu'à constituer le cœur de *La Saison de l'ombre* (le prix Femina en 2013). L'objet central de ce roman est précisément la part de responsabilité africaine dans la Traite négrière dont les conséquences pour le continent africain et pour les autres régions du monde sont lourdes. Le présent article tente d'interroger l'attitude de Miano envers cet angle mort historique qui ne cesse de creuser un fossé entre les Africains d'Afrique, les Antillais et les Africains de la diaspora.
*Mots-clés : La Saison de l'ombre*, Afrique, Traite des Noirs, devoir de mémoire, tabou, Léonora Miano.

Le passé de l'Afrique subsaharienne est marqué par une pléthore d'événements tragiques et traumatiques qui nourrissent aujourd'hui l'imaginaire des écrivains africains et afro-français.[1] L'une des missions qu'ils s'assignent est de porter un regard autre sur l'Histoire des civilisations noires, un regard qui contredit souvent celui de la pensée dominante des historiographes ayant fait autorité. En général, ces écrivains se sont intéressés au cours des dernières décennies à une multitude d'événements liés à la colonisation puis aux Indépendances et aux postindépendances, ainsi qu'aux conséquences de ces périodes historiquement récentes sur l'identité africaine. Dans le cadre postcolonial, ils voulaient d'abord démanteler une vision léguée par des discours coloniaux que les peuples africains n'avaient jamais rien inventé, ni construit, et que l'Afrique était entrée dans l'Histoire seulement avec l'arrivée des Européens. Plus tard, ils traitaient les mêmes sujets dans une perspective de désenchantement et de démystification.

* vesna.cakeljic@fon.bg.ac.rs

[1] Cette étude se situe dans un contexte francophone.

Mais si l'ère précoloniale et l'ère coloniale font l'objet d'une fictionalisation, qu'elle soit réaliste ou exotique, une période entre les deux est passée sous silence. C'est un véritable « angle mort » de l'Histoire. Précisément, il s'agit de la Traite négrière transatlantique. Quelques rares écrivains africains ont abordé ce sujet,[2] tels l'Ivoirien Ahmadou Kourouma et le Malien Yambo Ouologuem, les romanciers de la première génération de la littérature subsaharienne qui incarnent un changement d'optique. En 1968, ce dernier publie *Le Devoir de violence*, roman iconoclaste qui rompt avec la représentation idéalisée et romantique de l'Afrique précoloniale du roman de Camara Laye *L'Enfant noir* (publié en 1953, avant l'indépendance politique). En relatant la colonisation arabo-islamique de l'Afrique et les guerres fratricides, Ouologuem montre que les horreurs de l'esclavage existaient sur le continent africain bien avant l'arrivée des Blancs. Il dénonce les pratiques esclavagistes en vigueur que les conquérants arabes ont découvertes sur place, ainsi que la violence et l'injustice encastrées dans les sociétés dites traditionnelles. « Mais sa lucidité, doublée de cynisme, et une volonté manifeste de démystifier l'a priori d'une Afrique précoloniale idyllique – selon la théoricienne de la littérature négro-africaine Lilyan Kesteloot –, provoque un malaise dans l'intelligentsia de la Négritude qui avait privilégié jusqu'ici l'innocence, voire l'irresponsabilité des chefs traditionnels devant l'envahisseur étranger » (2012 : 49).

## Le devoir de mémoire : de Kourouma à Mabanckou

Presque en même temps paraît le roman *Les Soleils des indépendances*[3] d'Ahmadou Kourouma, qui s'imposera progressivement comme l'ouvrage fondateur de la jeune littérature africaine et comme l'un de ses grands classiques. Il s'agit d'un texte iconoclaste sur plusieurs plans, et le premier ouvrage à souligner que l'Afrique avait une responsabilité dans des évènements tragiques de son histoire. Kourouma, qui insère la question du « devoir de mémoire »[4] dans tous ses romans, ne voulait pas pourtant exonérer l'Europe. Il n'acceptait pas non plus un discours convenu constituant la colonisation en explication unique du sort de l'Afrique et tente de porter un regard plus complexe et nuancé sur le fait colonial :

[2] Tandis qu'on trouve de nombreux ouvrages d'auteurs africains dont la trame est la dénonciation des pratiques coloniales, de la nouvelle *La Noire de…* de Ousmane Sembène (1962), publié juste après l'indépendance du Sénégal, au roman contemporain *Une esclave moderne* (2000) de la Togolaise Henriette Akofa, les ouvrages qui parlent de la Traite se font très rares. Pour expliquer leur rareté, certains évoquent la quasi simultanéité entre les dernières abolitions de l'esclavage et les expansions coloniales en Afrique.

[3] Ce roman a été publié d'abord en 1968 aux Presses de l'Université de Montréal, puis en 1970 aux Éditions du Seuil.

[4] Le devoir de mémoire est une notion sensible et discutable, récurrente dans la prose africaine ; pourtant, face à la disparition ou l'effacement d'un passé, c'est souvent le premier réflexe. Cf. Pierre Nora, *Les lieux de mémoire : la république*, Paris, Gallimard, 1984.

> La colonisation a apporté quelque chose à l'Afrique. Elle a changé radicalement le visage de l'Afrique. Elle a permis le contact des peuples. Elle a en quelque sorte ouvert l'Afrique au monde occidental. Mais elle a également causé beaucoup de tort à l'Afrique, tout comme l'esclavage d'ailleurs. Il faut dire que la colonisation était presque inévitable... Ce qui est sûr, c'est que les Africains ont aussi leur part de responsabilité dans ce qui leur est arrivé : dans l'esclavage, dans la colonisation ainsi que dans la guerre froide. (Kourouma 1998)

Parmi les héritiers de Kourouma se distinguent Alain Mabanckou et Léonora Miano, dignes représentants de la quatrième génération d'écrivains noirs, couronnés par de nombreux prix. Le Congolais Mabanckou rappelle des vérités longtemps écartées par les partisans de l'Afrocentrisme et s'attaque lui aussi à un sujet tabou dans les milieux africains concernant la Traite des Noirs et le commerce des esclaves. Dans son ouvrage *Le sanglot de l'Homme noir*[5] ce professeur à UCLA, l'université de Californie, illustre des contradictions qui habitent certains immigrés en France, les « Afropéens », terme exploité par sa consœur Léonora Miano. Il refuse de se définir par les larmes et le ressentiment, et assume un ton provocateur : « je ne conteste pas les souffrances qu'ont subies et que subissent encore les Noirs. Je conteste la tendance à ériger ces souffrances en signe d'identité » (4e de couverture). Et d'expliquer :

> La traite des Noirs est une honte pour l'humanité. Un crime contre l'humanité. Qu'elle soit le fait des Européens, via l'Atlantique. Ou des Arabes, via le Sahara ou Zanzibar. Pourtant, il serait inexact d'affirmer que le Blanc capturait tout seul le Noir pour le réduire en esclavage. La part de responsabilité des Noirs dans la traite négrière reste un tabou parmi les Africains, qui refusent d'ordinaire de se regarder dans un miroir. (2012 : 56)

Ce passage est extrait d'un chapitre qui a emprunté son titre au roman de Ouologuem : *Le Devoir de violence*. Mabanckou dialogue à travers le temps avec son prédécesseur littéraire et se range ainsi dans une lignée d'intellectuels consciencieux qui osent parler d'un sujet fort sensible : la responsabilité africaine dans la Traite négrière. Il appelle les Noirs d'Afrique et de diaspora à faire courageusement leur « devoir de mémoire », persuadé que l'Afrique d'aujourd'hui, qui devient de plus en plus un facteur incontournable dans le monde, ne doit plus se cantonner au rôle de victime, de l'esclavage et de la colonisation[6]. Les Africains

[5] En écho au titre du brûlot anti-tiersmondiste de Pascal Bruckner *Le Sanglot de l'homme blanc*, Paris, Seuil, 1983.

[6] L'esclavage dans les colonies françaises fut aboli une première fois en 1794, après la Révolution, mais n'a été définitivement aboli qu'après la révolution de février 1848, grâce à la lutte de Victor Schoelcher, sous-secrétaire d'État dans le gouvernement provisoire. L'esclavage et la Traite n'ont été reconnus par le Parlement français comme crimes contre l'humanité que depuis une loi du 10 mai 2001.

ne peuvent pas construire leur avenir sur la victimisation, écrit-il dans son essai. Néanmoins, ce texte a suscité des polémiques. Sans avoir nié la responsabilité de l'Europe, Mabanckou voulait réagir contre cette posture de « certains Africains à n'expliquer les malheurs du continent noir – tous ses malheurs – qu'à travers le prisme de la rencontre avec l'Europe » (2017 : 123). Il ne cesse de rappeler le rôle des « négriers noirs », complices des trafics esclavagistes extra-africains.

## Dire le non-dit : la réhabilitation d'une conscience de soi

L'autre iconoclaste et l'héritière de Kourouma est Léonora Miano. Née au Cameroun en 1973 et vivant en France dès 1991, naturalisée française, elle a publié une dizaine d'ouvrages en France, volontiers provocateurs, pour la plupart des romans, mais également des textes pour le théâtre, *Écrits pour la parole* (2012). Dans une suite africaine comprenant *L'Intérieur de la nuit* (2005), *Contours du jour qui vient* (2006) et *Les Aubes écarlates* (2009) elle porte un regard sur l'Afrique postcoloniale, dépourvu de toute idéalisation. Elle a publié aussi des récits situés en Europe : *Tels des astres éteints* (2008), *Blues pour Élise* (2010) et *Ces âmes chagrines* (2011), ainsi que des textes courts, *Afropean Soul et autres nouvelles* (2008) et *Soulfood équatoriale* (2009). En 2012, elle publie un recueil de ses conférences (données entre 2009 et 2011) et de divers textes à penchant autoréflexif, intitulé *Habiter la frontière*. Et en 2013 voit le jour le roman *La saison de l'ombre*. L'auteure a reçu de nombreux prix dont le Goncourt des Lycéens en 2006 pour *Contours du jour qui vient*, le Grand Prix littéraire de l'Afrique noire, en 2011, pour l'ensemble de son œuvre, puis le prix Femina et le Grand Prix du Roman Métis pour *La Saison de l'ombre*, et bien d'autres.

Attachée tout autant à la culture de son pays d'origine qu'à la culture du pays d'accueil, Léonora Miano s'intéresse tout particulièrement pour les identités frontalières aux « multi-appartenances », un terme qui lui est cher. « J'écris dans l'écho des cultures qui m'habitent : africaine, européenne, africaine américaine, caribéenne » (2012 : 29), dit-elle dans *Habiter la frontière*. Et d'observer sur ses textes :

> Ils sont un appel à la compréhension de soi-même, à l'acceptation de la responsabilité individuelle et collective comme premier levier pour se hisser vers une liberté pleine, entière. Ils sont également une exhortation au travail de mémoire qui tarde à se mettre en place sur le continent africain, à la recréation d'un lien avec les Afrodescendants, ce que je considère comme une des premières étapes vers la réhabilitation d'une conscience de soi actuellement assez dégradée en Afrique subsaharienne. (Miano 2012 : 6)

Miano exhorte les Africains à se remettre en question, à dire le non dit, et, au premier chef, à ouvrir des pages occultées de l'histoire précoloniale. C'est pourquoi elle s'exclame dans son roman *Les Aubes écarlates* : « Qu'il soit fait clair pour tous que le passé ignoré confisque les lendemains » (Miano 2009 : 14). Ce passé d'avant la colonisation traverse en filigrane toute son écriture jusqu'à constituer le cœur de son roman *La Saison de l'ombre*.

## Une enquête sur la mémoire de la Traite

Le sujet principal de *La Saison de l'ombre*[7] est la capture des esclaves au cours du commerce transatlantique, communément connu comme « la traite négrière » ou tout simplement « la Traite », qui se déroule dans l'intérieur de l'Afrique de l'Ouest, pas loin de la côte atlantique. A travers un drame de la perte et de l'arrachement, l'auteure interroge la part de responsabilité africaine dans ces évènements historiques dont les conséquences pour le continent africain et pour les autres régions du monde sont lourdes. Ce roman, que la critique aborde sous l'angle du récit initiatique ou même d'un polar historique, s'articule autour d'une intrigue dont l'action se situe quelque part en Afrique précoloniale, au sein d'un peuple imaginaire, les Mulongo, au moment de la capture des esclaves et de leur acheminement vers le Nouveau Monde. Même si le chronotope du roman n'est pas évident, on peut supposer qu'il s'agit de l'espace de l'actuel Cameroun, entre le XVI$^{e}$ et la fin de XVIII$^{e}$ siècle lorsque la Traite atlantique était à son apogée, ce qui nous suggère l'utilisation des termes de la culture Douala[8].

Rien dans l'intrigue du roman ne permet de pressentir le commerce des esclaves et la trahison de communautés voisines, du moins dans sa grande partie. L'attention du lecteur et de la plupart des personnages, confondus entre l'incompréhension et l'interrogation, est dirigée vers l'investigation de ce qui paraît comme un fait divers dans un village paisible en Afrique subsaharienne. Pour raconter cette histoire, l'auteure a privilégié une polyphonie énonciative en mêlant plusieurs voix narratives qui présentaient le même récit. Un jour, en pleine nuit, un grand incendie a ravagé une partie du village des Mulongo. Le lendemain, les villageois se rendent compte de la disparition inexplicable d'un groupe de douze hommes : dix garçons fraîchement initiés et deux adultes parmi lesquels le ministre des cultes. Aucune trace de ces hommes n'apparaît dans les cendres. En réponse à ce malheur, les mères des neuf garçons ont été retranchées dans une case commune à l'écart du village, le temps que le chef de village et les membres du Conseil élucident ce mystère.

[7] Paris, Grasset, 2013. Le titre du roman sera restitué par le sigle SO et le chiffre qui précise la pagination.

[8] Un glossaire des termes *doualas* les plus récurrents est donné en fin du roman. Il s'agit d'une langue parlée sur la côte du Cameroun.

Ces « femmes dont les fils n'ont pas été retrouvés » (SO : 12) sont dans une situation délicate et innommable. Elles ne sont pas veuves, car nul ne sait si leurs hommes sont vivants ou morts. Les sages décident d'agir selon les règles de la tradition du clan. Or, les femmes éplorées sont mises en quarantaine, ce que fut suggéré aux notables par l'ancienne : « Ainsi, a-t-elle déclaré, leur douleur sera contenue en un lieu clairement circonscrit, et ne se répandra pas dans tout le village » (SO : 12). Le lecteur découvre une pratique du deuil trop injuste envers les femmes, et, curieusement, perpétuée par les femmes, bien que dans la société Mulongo « le pouvoir se transmet par la lignée maternelle » (SO : 13).

L'une d'elles, Eyabe, refuse de rester dans l'ignorance et d'être tenue responsable. Elle décide de quitter la case commune et de fuir le village afin de découvrir la vérité sur le destin de son fils et des autres jeunes. Plusieurs personnages du roman font leur propre investigation à propos des douze disparus, mais ce sont les deux héroïnes courageuses et fortes qui incarnent les desseins de l'auteure : la jeune Eyabe, une vraie détective, et la vieille Ebeise, l'accoucheuse du peuple Mulongo et la gardienne de la tradition. Eyabe part à la quête pour arriver finalement sur les rives de l'océan où elle apprend que les Bwele, peuple voisin, la nuit du grand incendie, avaient jeté leurs filets sur les hommes Mulongo pour les vendre aux « hommes aux pieds de poule [qui] possèderaient des armes cracheuses de foudre, capables de tuer à distance » (SO : 224) et qui « viendraient de l'un de ces pays lointains » (SO : 224). Elle apprend aussi que ces derniers ont embarqué de force les garçons dans un navire : « Ils avaient été installés à tour de rôle, près d'autres captifs déjà présents dans les entrailles de l'immense embarcation. De cette façon, pensait-on, ils ne pourraient communiquer, fomenter quelque complot » (SO : 203). Eyabe est la seule qui ait parvenu au terme de sa quête. Elle est également la seule qui ait pu transmettre la vérité sur le sort des siens aux derniers survivants de son peuple.

Quant à Ebeise, elle reste dans le village complètement détruit et dépeuplé après une seconde attaque des Bwele : « Après une vie passée à faire naître les enfants de son peuple, sa seule récompense sera de mettre en terre tous ces morts » (SO : 200). Lorsqu'elle contemple le tas de cendres qui se tient en lieu du sanctuaire aux reliquaires, assaillie par la douleur due à la disparition de sa communauté, elle tente de trouver la force pour accomplir son devoir une dernière fois, et pour faire face au désarroi. Car elle sait qu'il ne faut pas désespérer quand on n'a plus d'espoir. C'est pourquoi l'histoire se termine par ses murmures : « Sachons accueillir le jour lorsqu'il se présente. La nuit aussi » (SO : 229). Dès son titre, le roman suggère que l'ombre ne dure pas éternellement et que le jour doit succéder à la nuit la plus noire.

Léonora Miano tente de faire revivre un monde disparu il y a très longtemps, un monde perdu à jamais, même pour les Africains. Elle met en scène le phénomène de la disparition qui constitue un réel traumatisme pour certains per-

sonnages dont les proches sont simplement portés disparus. Contrairement aux autres formes de violences physiques repérables, la disparition se situe dans un tout autre domaine, celui de l'absurde, de l'ignorance. Selon Bernard Mouralis, « la disparition peut ainsi apparaître comme le stade suprême de la violence dans la mesure où elle correspond à une logique qui consiste à déposséder les victimes de leur identité, de leur nom, de supprimer à jamais le lien qui les unissait à la société, en rendant impossible pour les survivants le travail du deuil » (2002 : 17).

## La Traite transatlantique : un angle mort historique

Comment saisir l'Histoire de ceux qui n'ont pas laissé des traces, ni dans les archives écrites, ni dans les archives orales, celles des griots, maîtres de la parole. Comment sortir des cadres dominants de l'historiographie ? Déjà en 2009, dans la postface du roman *Les Aubes écarlates* Miano observe :

> Les peuples africains sont, eux aussi, enfants de la traite négrière. Elle a opéré en eux des mutations que la colonisation n'a fait qu'intensifier. *Les Aubes écarlates* espère, à sa manière sciemment chaotique, le surgissement d'une nouvelle conscience diasporique. Cela n'est envisageable qu'à condition que l'Afrique subsaharienne acceptera de prendre la traite négrière comme élément fondateur. (SO : 270)

*La Saison de l'ombre* évoque les débuts d'un processus historique aux conséquences importantes pour le continent africain, mais aussi pour l'Amérique et l'Europe. Dans la Traite négrière, le clan Mulongo sera condamné à la disparition en tant que peuple africain: « La capture battait son plein. Les Mulongo, comme d'autres, s'étaient trouvés mêlés à quelque chose qui les dépassait » (SO : 189). Les « Blancs », les plus coupables de cette disparition, mais non pas les seuls, ne sont jamais mentionnés dans le roman par ce terme, car l'auteure tente d'écrire du point de vue des anciens subsahariens qui ne s'envisageaient ni comme Africains, ni comme Noirs ; pour eux, la notion de race n'existait pas, et la racialisation émergera plus tard avec l'esclavage. Ce sont donc « les étrangers aux pieds de poule ». Tandis que les Noirs sont les protagonistes du récit, les Blancs sont les figurants en arrière-plan qui tirent des ficelles en collaboration avec le peuple de la côte :

> Ils n'ont pas vraiment des pattes d'oiseaux, mais portent, sur les jambes, des vêtements qui donnent cette impression. On m'a raconté que les Côtiers commercent depuis longtemps avec ces étrangers venus de pongo [du Nord] par l'océan. Jadis, d'après ce que j'ai compris, ils leur procuraient de l'huile rouge et des défenses d'éléphant. Désormais, ils donnent des gens, même des enfants, en échange des

> marchandises. Il paraît que les Côtiers possèdent maintenant un roseau qui crache la foudre, lance des projectiles mortels. Cette arme, fournie par les hommes aux pieds de poule, leur permet de soumettre aisément leurs captifs. (SO : 125-126)

La romancière franco-camerounaise met en scène un monde où se côtoient les peuples innocents de la brousse africaine en tant que victimes de la Traite négrière, et les tribus félonnes, dans le roman ce sont les Bwélé et les Côtiers, qui ont su s'adapter et survivre en fournissant aux Blancs leurs propres voisins en échange de fusils, d'étoffes, de bijoux, etc. Ces « traîtres » sont décrits sans complaisance, ce qui a provoqué le mécontentement de nombreux Africains qui ne sont pas prêts d'accepter cette vérité longtemps occultée, cet angle mort historique. La Traite transatlantique est un motif, mais pas un sujet pour la plupart des écrivains subsahariens, explique souvent Miano. Par ailleurs, elle avoue que ce n'est pas facile d'écrire sur un sujet dont on manque d'informations. En analysant les images de l'esclavage et de la Traite que l'on peut voir dans certains documents et dans les musées, Viktoria Schmidt-Linsenhoff fait le même constat :

> Les images ne reflètent pas une réalité objective, mais des conceptions subjectives de la réalité. Elles ne reflètent pas la réalité de l'esclavage, mais les idées ou les sentiments de leurs auteurs au sujet de l'esclavage ou encore les idées sur l'esclavage qu'on voulait imposer à leurs destinataires. Elles traduisent des opinions et des interprétations, révèlent des mensonges et des essais de justification, expriment des souhaits et des craintes. Elles nous renseignent moins sur les événements et les personnes, que sur les représentations et les symboliques. Elles nous permettent de reconstituer l'histoire des discours tenus sur l'esclavage. (2001 : 129)

Miano indique dans la postface de *La Saison de l'ombre* d'avoir utilisé un document de l'Unesco que beaucoup jugeraient ennuyeux. Il s'agit d'un rapport intitulé *La Mémoire de la capture*, rédigé en 1997 après une mission au Bénin pour le compte de la Société africaine de culture. Ce souci d'une documentation révèle la conscience de l'écrivaine, qui se sert souvent d'instruments paratextuels, du devoir de mémoire, qui est important pour la construction de l'avenir : « Je n'écris pas sur l'esclavage, mais sur la Traite transatlantique. Ce sont deux sujets différents, bien que liés. L'esclavage colonial ne fait pas partie de la mémoire subsaharienne, la Traite en fait partie » (Miano 2013c). Et d'enchaîner :

> Je ne me pose pas la question de savoir si l'histoire de la Traite, telle que couramment véhiculée, est ou non correcte. Ce qui me préoccupe bien davantage, c'est ce que les Subsahariens auraient à dire de la manière dont les événements se sont déroulés chez eux, et comment ils les ont vécus. Les autres parlent et disent ce qu'ils croient devoir dire. L'Afrique subsaharienne tarde à faire entendre sa voix,

> à réhabiliter ses résistances et donner du sens à cette histoire complexe qui l'a totalement bouleversée. C'est sa parole que j'attends à présent. (Miano 2013c.)

## Pourquoi ce tabou ?

Dans un entretien à l'occasion du décernement du Prix Femina, David Caviglioli demande à Léonora Miano : « Pourquoi ce tabou ? »

> D'abord parce que les populations côtières ont participé à la capture. Personne ne va s'enorgueillir d'avoir des ancêtres qui ont vendu des hommes. La honte est pour beaucoup dans ce silence. Il y a une autre honte: celle d'avoir été colonisé par d'anciens partenaires commerciaux. Ça fait de vous le dindon de la farce. (…) En ce qui concerne la traite, ce n'est évidemment pas parce que des subsahariens y ont participé que ça minore la culpabilité occidentale. Les Européens n'avaient pas à traiter des humains comme des animaux. Que chacun prenne ses responsabilités. Et nous, Africains, devons affronter nos propres ombres et réfléchir à notre histoire. (…) Or cet angle mort historique empêche d'envisager sereinement l'avenir. J'ai le sentiment d'une profonde errance identitaire au sud du Sahara. » (Miano 2013b)

Pendant longtemps les Européens étaient désignés comme les seuls coupables pour la Traite négrière, qui a occasionné la mise en esclavage des millions d'Africains. Cependant, les recherches, effectuées avant tout aux États-Unis, ont permis de prouver que les Subsahariens avaient été leurs complices. Les peuples côtiers du Sénégal au Cameroun furent les premiers esclavagistes. De nombreuses tribus ont résisté à la colonisation, mais concernant l'esclavage, il n'y a pas de trace de résistance. Dans son roman *La Saison de l'ombre*, Léonora Miano révèle une page occultée de l'histoire africaine concernant la responsabilité partagée des Africains dans la capture des esclaves, et affronte courageusement le mécontentement de nombreux Africains. « L'Afrique subsaharienne tarde à faire entendre sa voix, à réhabiliter ses résistances et donner du sens à cette histoire complexe qui l'a totalement bouleversée. C'est sa parole que j'attends à présent » (Miano 2013c), dit-elle. Car si l'on évite d'affronter les vérités dérangeantes de notre Histoire, les ombres du passé se réactivent dans le présent. Ce que rappellent les épigraphes du roman. La première est extraite du Livre d'Esaïe : « Sentinelle, que dis-tu de la nuit ? Sentinelle, que dis-tu de la nuit ? La sentinelle répond : le matin vient, et la nuit aussi » (SO : 9).

**Références bibliographiques**

Kesteloot 2012 : L. Kesteloot, « La littérature négro-africaine face à l'histoire de l'Afrique », *Afrique contemporaine*, n°241, Paris : De Boeck Supérieur, 43–53.

Kourouma 1998 : Entretien de Boniface Mongo-Mboussa avec Ahmadou Kourouma, *Africultures*, Paris, octobre 1998. <http://www.africultures.com/php/?nav=article&no=534#sthash.TpZDkFlv.dpuf>. 20/02/2019.

Mabanckou 2012 : A. Mabanckou, *Le sanglot de l'homme noir*, Paris : Fayard.

Mabanckou 2017 : A. Mabanckou, « À propos du *Sanglot de l'homme noir* », in A. Mabanckou (dir.), *Penser et écrire l'Afrique aujourd'hui*, Paris : Seuil, 123–127.

Mouralis 2002 : B. Mouralis, Bernard Mouralis, « Les disparus et les survivants », *Notre librairie*, n°148 : *Penser la violence*, 12–18.

Miano 2009 : L. Miano, *Les Aubes écarlates : « Sankofa cry »*, Paris : Plon.

Miano 2012 : L. Miano, *Habiter la frontière* », Paris : L'Arche.

Miano 2013a : L. Miano, *La Saison de l'ombre*, Paris : Grasset.

Miano 2013b : « Léonora Miano: ce que l'esclavage a fait à l'Afrique », Entretien de David Caviglioli avec Léonora Miano, *Bibliobs*, le 27 octobre 2013. <https://bibliobs.nouvelobs.com/romans/20131023.OBS2280/leonora-miano-ce-que-l-esclavage-a-fait-a-l-afrique.html>. 21/02/2019.

Miano 2013c : « Entretien avec Leonora Miano », Entretien de Hubert Marlin Jr. avec Léonora Miano, *Flashmag*, le 16 octobre 2013. <http://www.flashmagonline.net/blog/2327684-entretien-avec-leonora-miano/>. 21/02/2019.

Schmidt-Linsenhoff 2001 : V. Schmidt-Linsenhoff, « La lecture des images de l'esclavage : problèmes d'interprétation », in D. Tamsir (dir.), *Tradition orale et archives de la traite négrière*, Paris : Unesco, 129–137.

Vesna Cakeljić

**Jedan drugačiji pogled na istoriju Afrike u *Sezoni tame* Leonore Miano**

Književno delo Leonore Miano, mlađe francuske književnice poreklom iz Kameruna, ovenčane brojnim nagradama, obuhvata desetak knjiga, romana, kratkih priča, eseja, pozorišnih komada, koje se većinom bave temama vezanim za postkolonijalnu podsaharsku Afriku. Humanistički orijentisana i veliki borac za istinu i toleranciju, autorka podstiče Afrikance da se suoče sa svojom ulogom večite žrtve i sa tamnim stranama svoje istorije, naročito iz perioda koji prethodi trgovini crnim robljem, o kome ima vrlo malo pisanih tragova. Glavna tema romana *Sezona tame* (*La Saison de l'ombre, n*agrada Femina, 2013) je potpuno uništenje jednog zamišljenog naroda u zaleđu obale Atlantika. Muškarci zabačenog i mirnog afričkog sela nestaju bez traga prilikom noćnog požara. Seljani ne slute da je u pitanju otmica koju su izvršili lovci iz susednog naroda, za račun stranaca koji su došli s mora. Svaki od njih vrši svoju istragu misterioznog nestanka, da bi na kraju samo jedna hrabra žena dospela čak do obale mora i saznala celu istinu, koju će uspeti da prenese drugima. Ovaj članak istražuje osnovnu preokupaciju romana koja

se odnosi na udeo Afrikanaca u odgovornosti za transatlantsku trgovinu robljem, odnosno na pitanje krivice koju bi oni trebalo da dele sa Evropljanima u tom zločinu protiv čovečnosti, pošto je dokazano da su neki obalski narodi učestvovali u hvatanju robova. Osvrnuvši se najpre na stavove afričkog klasika Kurume, koji je u svojim romanima rušio predrasude i tabue, te otvarao neke osetljive teme, kao i na njegovog dostojnog naslednika Alena Mabankua, jednog od najvećih afričkih pisaca današnjice, bavimo se stavovima Leonore Miano o „dužnosti pamćenja" i istorijskom „mrtvom uglu" koji ljudi odbijaju da vide izbegavajući suočavanje sa sopstvenom krivicom u zločinu.

*Ključne reči : Sezona tame*, Afrika, trgovina robljem, dužnost pamćenja, tabu, Leonora Miano.

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11.ch30

# Intergénérécité et Histoire dans les textes d'Assia Djebar

Mohamed Boudjadja
Faculté des Lettres et des Langues, Université de Sétif 2*

Cette réflexion se propose d'analyser l'écriture croisée des textes d'Assia Djebar. En optant pour l'intergénéricité comme choix stylistique, l'auteure refuse le cloisonnement générique au profit de l'ouverture. Des discours pluriels et variés s'imbriquent et s'interpénètrent dans ses romans, mais encore, des événements historiques, des témoignages et de l'autobiographique se croisent et s'amalgament avec la fiction. Les ressources historiques sont insérées en alternance avec des séquences narratives diverses.
Assia Djebar donne également une nouvelle signification à l'Histoire en transgressant les frontières entre les genres classiques. Son écriture, libérée et novatrice, semble s'inscrire dans cette tendance contemporaine de mélange de genres, de tons, de formes : un trait indéniable du roman contemporain.
L'hétérogénéité qui se dégage de l'interconnexion entre le roman et les autres arts modifie-t-elle le sens de l'écriture et la posture lectorale ? Les effets d'écriture produits dans les textes de Djebar par le recours à l'Histoire et aux autres genres ne sont-ils pas un signe de renouvellement du roman francophone?
*Mots-clés :* écriture, Histoire, intergénéricité, roman moderne.

Objet aussi insaisissable qu'incontournable, le roman, un genre littéraire chargé d'enjeux multiples, a de tout temps été controversé. En Algérie, il a été introduit dans sa tradition occidentale après la conquête française. Aspirant à lui donner un cachet particulier parce qu'il n'est pas, a priori, une forme « locale », les écrivains algériens contemporains diversifient les formes de ce type de discours en se servant notamment de l'« intergénéricité » comme établissement de sens. Ils recourent à des stratégies d'écriture basée essentiellement sur la« tricherie » sur le genre. Roland Barthes dira : « *cette tricherie salutaire, cette esquive, ce leurre magnifique, qui permet d'entendre la langue hors-pouvoir, dans la splendeur d'une révolution permanente du langage, je l'appelle pour ma part : littérature* » (Barthes 1978 : 16).

* boudja192003@yahoo.fr

Assia Djebar (1936-2015), qui est l'un de ces écrivains, s'est servi du roman pour raconter la mémoire collective en accordant également une place de choix à une écriture croisée, une écriture qui semble s'inscrire dans cette tendance contemporaine de mélange de genres, de tons, de formes, des arts…Les ressources historiques, les traces de la peinture, de la musique, sont exploitées dans ses romans qui regorgent à la fois de référents historiques et autobiographiques mais également d'insertions en alternance avec des séquences narratives diverses et se distinguent, en conséquence, par ce que François Harvey appelle l'« intergénéricité ». À ce propos, Jacques Chevrier observe que l'hybridité générique est la règle pour les œuvres postcoloniales « dans la mesure où les catégories habituelles (roman, poésie, théâtre…), héritées des modèles occidentaux, font de plus en plus l'objet d'une remise en question » (Chevrier 1989 : 223).

Alors, l'hétérogénéité qui se dégage de l'interconnexion entre le roman et les autres genres, voire les autres arts, modifie-t-elle le sens de l'écriture et la posture lectorale ? Aussi, les effets d'écriture produits dans les textes de Djebar par le recours à l'Histoire et aux autres genres ne sont-ils pas un signe de renouvellement du roman francophone ?

Compte tenu de ces prémisses, notre analyse sera organisée selon trois axes : « À la croisée des genres », « La fictionnalisation de l'Histoire », « L'interconnexion des genres et ses effets ».

## 1. À la croisée des genres

Historiquement, c'est à partir des années quatre-vingt du siècle dernier que l'écriture d'Assia Djebar rompt avec la chronologie. S'inscrivant dans la modernité, elle emprunte à plusieurs genres, multiplie les discours, plonge dans différents temps et fait télescoper le passé et le présent.

Dans ses romans (de la seconde génération) où non seulement plusieurs voix se rencontrent, mais encore des discours pluriels et variés s'imbriquent, se chevauchent, s'interpénètrent, l'espace romanesque devient intergénérique. Tous les genres s'engloutissent. Les événements historiques, les témoignages et l'autobiographique s'amalgament avec la fiction.

Mêlant l'écriture autobiographique et l'approche historique*, L'Amour, la fantasia* se présente comme un espace romanesque hybride où se croisent plusieurs formes littéraires et dont la structure désempare le lecteur. Sa conception comme une superposition de strates temporelles forge son propre style romanesque polyphonique et hybride.

Ainsi, les lois du genre se trouvent défiées par la multiplication des narrateurs et la superposition des strates temporelles qui donnent au roman l'aspect d'un collage de plusieurs voix. «Tous ces genres qui entrent dans le roman, y intro-

duisent leurs langages propres, stratifient donc son unité linguistique et approfondissent de façon nouvelle la diversité de ses langages » (Bakhtine 1987 : 134-135).

C'est dans ce sens que la narratrice de *Loin de Médine* transcrira les récits oraux des femmes. Elle s'appuie sur ce que la mémoire collective rapporte. Les contes se posent dans le récit comme un argument historiquement attesté.

La poésie est présente également dans les romans d'Assia Djebar. Abdallah, un personnage du roman *Loin de Médine*, au cours d'une séparation forcée, souffrit si vivement qu'il se mit à trouver des accents poétiques. C'est la douleur qui fait jaillir des profondeurs intimes un chant improvisé et très puissant.

C'est sur « *un air de nay*[1] » que s'achève *L'Amour, la fantasia* (la troisième partie du roman plus particulièrement) où nous relevons la présence d'un poème, c'est le *Sistre* (Djebar 1985 : 156). Assia Djebar y exprime l'amour et le désir à travers un chant de force et où se dégage une forte charge musicale.

Recherchant le développement d'un nouvel effet de réel pour réaliser l'« écriture de creusement » qui constitue particulièrement son style, Assia Djebar accomplit un travail sur les formes génériques. Dans ses œuvres, la fiction et la réalité sont directement liées.

Mais les frontières entre le témoignage, le fictionnel et l'autobiographique restent floues, autrement dit le genre littéraire semble hybride pour s'écrire et réécrire l'Histoire.

## 2. La fictionnalisation de l'Histoire

Il est connu qu'Assia Djebar s'est intéressée à tous les genres de la littérature (romans, nouvelles, poèmes, autobiographie, théâtre), et bien au delà, le cinéma, la peinture, la musique. Mais la présence dans ses textes de l'Histoire est fort remarquable : son œuvre s'oriente de plus en plus vers le réel et devient une réflexion sur l'Histoire.

En effet, fiction et Histoire sont constamment imbriquées l'une dans l'autre et l'Histoire de l'Algérie est la matière principale dans ses romans. Ceux-ci sont fortement référenciés si bien que l'insertion de l'histoire de la conquête du pays par la France, puis celle de la guerre de libération occupe un espace du discours littéraire constamment sollicité et sans cesse revisité par l'auteure.

Ce passé, bien souvent, se matérialise à travers l'écriture récurrente de la thématique de la guerre. L'auteure choisit, dans *L'Amour*, *la fantasia*, de raconter la prise d'Alger par les français à partir de 1830 où des événements historiques précis sont racontés dans la première partie, intitulée « La prise de la ville ou l'amour s'écrit », et d'autres sont relatés dans la deuxième partie « Les cris de la fantasia », comme la razzia de deux tribus, en octobre 1840 ; l'enfumade d'une tribu encore insoumise, celle des Ouled Riah, le 18 juin 1845.

[1] Instrument musical arabe dit flûte de roseau.

Assia Djebar n'omet pas, à chaque fois, de citer ses sources, le plus souvent constituées par des écrits de militaires français (lettres, rapports et journaux).Les témoignages oraux de femmes l'intéressent également. Elle renoue ainsi avec sa tradition et ses racines : la transmission du conte et du récit. Cette trace de l'oralité est la clé qui lui permet d'accéder à l'Histoire pour pouvoir ensuite réviser l'historiographie.

C'est aussi le cas de l'histoire de la guerre d'indépendance algérienne. Dans *La Femme sans sépulture*, l'auteure traite des volets de l'Histoire qui sont restés inachevés, et que la mémoire collective avait tendance à effacer. Elle y raconte le récit de Zoulikha, héroïne de la guerre d'indépendance algérienne, qui fut portée disparue après son arrestation par l'armée française. Cette femme extraordinaire était originaire de Césarée de Maurétanie (Cherchell dans l'Ouest algérien), ville natale d'Assia Djebar. Dans l'avertissement, l'auteure nous indique que ce récit respecte la « fidélité historique » et souligne également le rôle de l'imagination et de la fiction. « Dans ce roman, tous les faits et détails de la vie et de la mort de Zoulikha […] sont rapportés avec un souci de fidélité historique […] Toutefois, certains personnages […] sont traités ici avec l'imagination et les variations que permet la fiction. J'ai usé à volonté de ma liberté romanesque » (Djebar 2002 : 9).

Ainsi, l'insertion de personnages réels, mis sur le même plan que les personnages fictifs, rattache le temps de la fiction au temps de l'histoire. La narratrice lutte contre l'oubli qui serait, d'une part la mise à mort totale du personnage, mais aussi la perte d'un composant important de la mémoire collective.

Le but d'Assia Djebar est de représenter la réalité en reconstruisant des périodes du passé et en s'appuyant sur des documents donnant un cadre attesté à son récit. Elle présente ainsi des histoires sous forme de références historiques qui deviennent à leur tour une forme de fiction. Elle se permet aussi d'introduire des commentaires ou des explications qui mettent l'histoire à la portée du lecteur.

Il est clair que, derrière la fiction, les romans renvoient immanquablement à des circonstances ou à des événements qui font partie de l'Histoire. L'organisation particulière de ses textes répond à une logique associative mettant en rapport des pans précis de l'Histoire de l'Algérie, à un espace, à un lieu et, dans une quête de fictionnalisation : l'histoire se transforme et un récit s'amorce.

Il reste que le travail d'Assia Djebar en tant que romancière et historienne, engagements qui semblent différents au premier abord, se révèlent relativement complémentaires. L'écrivaine rend compte ainsi du passé par sa mise en récit. Et si la fiction participe à l'élaboration du sens de l'Histoire, les romans d'Assia Djebar concourent à la constitution d'une certaine intelligibilité de l'Histoire.

## 3. L'interconnexion des genres et ses effets

Considérant les genres littéraires comme des catégories abstraites permettant de rendre compte des liens de régularité qui unissent différentes œuvres entre elles, la rencontre du lecteur et du texte est alors inévitable. Dans la perspective herméneutique, P. Ricœur insiste sur la perception générique et qualifie les attentes du lecteur de déterminantes : « les paradigmes reçus structurent les attentes du lecteur et l'aident à reconnaître la règle formelle, le genre ou le type exemplifiés par l'histoire racontée. Ils fournissent les lignes directrices pour la rencontre entre le texte et son lecteur » (Ricœur 1983 :145).

L'écriture singulière d'Assia Djebar qui s'inscrit dans un champ littéraire national et international se caractérise, entre autres, par l'interconnexion générique. Ses œuvres se présentent comme de véritables ouvrages résultant d'un assemblage de divers éléments, révélateurs, certes, d'un souci créatif et esthétique.

Le lecteur qui est convié à des lectures plurielles ne semble pas indifférent à l'hétérogénéité des textes d'Assia Djebar, voire de l'hybridité générique. Il est perplexe devant toute classification générique puisqu'il n'arrive pas à préciser le genre de l'œuvre. C'est souvent l'effet de surprise, la curiosité scientifique et la soif de la recherche qui animeront ses interrogations.

Dans l'ouverture de *Femmes d'Alger dans leur appartement*, l'écrivaine mentionnait quelques éléments de la technique d'écriture de ses œuvres qui suivront : « Conversations fragmentées, remémorées, reconstituées…Récits fictifs, visages et murmures d'un imaginaire proche, d'un passé-présent se cabrant sous l'intrusion d'un nouveau informel » (Djebar 1980 : 7).

À partir de la déclaration d'intention de l'écrivaine elle-même, le lecteur de ses œuvres peut inscrire son Quatuor dans le genre autobiographie: « C'est un quatuor dans lequel je peux regarder mon enfance, mon adolescence, ma formation, jeter un coup d'œil sur ma vie, parce qu'avec l'âge évidemment, je peux la regarder comme si c'était celle d'une autre. Donc, je me suis essayée à cette tentation de l'autobiographie dans la maturité » (Djebar 1993 : 9-24).

Pourtant, il est également possible de repérer différents discours dans les volets de ce Quatuor. En plus des discours autobiographiques, on y trouve des discours historiques, mythiques, comme nous l'avons déjà indiqué.

De même, *Vaste est la prison* qui est présenté comme « roman » par l'éditeur est plutôt une œuvre éclatée où les cloisonnements sont tombés. La structure du texte ne semble pas répondre à la configuration du roman. La cohérence thématique est assurée par une combinaison de souvenirs qui participe à la construction d'une signification.

Cette œuvre, marquée par la superposition des souvenirs, s'avère être plus un montage de séquences et de scènes qui ont influencé la narratrice. Au seuil du

texte, on trouve, un souvenir qui date de quinze ans : le moment où la narratrice accompagnait sa belle-mère au hammam : «A cette époque, il y a presque quinze ans de cela, je fréquentais, chaque samedi après-midi, un hammam qui se trouvait dans le cœur ancien d'une petite ville algérienne, au pied de l'Atlas. […] J'y allais avec ma belle-mère qui y rencontrait. » (Djebar 1995 : 2).

Ainsi, la narratrice brouille les pistes de lecture. Les deux indications génériques, roman et autobiographie, sont en contradiction et les frontières des deux genres sont dépassées.

Elle avoue cela :

> Malgré mon effort de réminiscence, se brouille l'exact premier jour de la première rencontre, anodine ou importante, pour ces deux personnages que j'esquisse (il n'y a en moi nul désir de fiction, nulle poussée d'une arabesque inépuisable déployant un récit amoureux) – non, ne m'enserre que la peur paralysante ou l'effroi véritable de voir cette fracture de ma vie disparaître irrémédiablement. (Djebar 1995 : 49-50)

Cela est remarquable dans *L'Amour, la fantasia* qui est considéré comme une « *autobiographie plurielle* ». (Déjeux 1994 : 116)

Au début du texte, l'histoire est personnelle puisqu'on lit : « Fille arabe allant pour la première fois à l'école, un matin d'automne, main dans la main de son père » (Djebar 1995 : 11), mais elle devient par la suite collective: « Ecrire ne tue pas la voix, mais la réveille, surtout pour ressusciter tant de sœurs disparues » (Djebar 1995 :285).

De plus, des chapitres historiques s'alternent avec des chapitres autobiographiques (les souvenirs d'enfance et de jeunesse de la narratrice). Le tout «formant chiasme entre elles » (Calle-Gruber 2001 : 45).

Dans sa quête formelle, Assia Djebar transgresse l'autobiographie en usant d'une écriture de dislocation, une écriture constamment en construction. Elle revendique une « liberté romanesque » qui lui permet de s'orienter dans ces espaces ambigus que sont ses œuvres – notamment celles dites autobiographiques. Ainsi conçue, l'œuvre d'Assia Djebar garantit la mouvance du sens et l'errance de l'écriture. L'ambiguïté générique devient avant tout une question de forme.

## Conclusion

En guise de conclusion, il apparaît que l'intergénéricité qui caractérise les textes d'Assia Djebar est le corollaire d'un choix stylistique. En exploitant la souplesse du genre romanesque, le mélange de genres, qui n'était jadis que la résultante de l'impossibilité des écrivains à se contenir dans des frontières canoniques, y trouve place, confirme la porosité des frontières génériques et renou-

velle les codes du roman. Il s'agit plus d'un refus du cloisonnement générique au profit de l'ouverture qui compose à la lisière de la multigénéricité.

Aussi, en transgressant les canons esthétiques autobiographiques traditionnels, ses romans donnent une nouvelle signification à l'Histoire. L'auteure, par la fictionnalisation de l'Histoire, revisite, réécrit son histoire et celle de son pays et réalise un autre réel à la fois possible et plausible. C'est à travers les détours de l'histoire collective, ancienne et récente qu'elle arrive à son histoire singulière, propre au genre autobiographique.

Enfin, il nous est permis d'affirmer que les textes de Djebar ont révélé que le roman francophone contemporain se constitue essentiellement dans la singularité d'une poétique de l'hybridité transgénérique. C'est en cela que l'œuvre littéraire tient tout son sens chez Assia Djebar.

**Références bibliographiques**

Djebar 1980 : A. Djebar, *Femmes d'Alger dans leur appartement,* Paris : Editions des Femmes.

Djebar 1985 : A. Djebar, *L'Amour, la fantasia,* Paris : J. C. Lattès.

Djebar 1991 :A. Djebar, *Loin de Médine,* Paris : Albin Michel.

Djebar 1995 : A. Djebar, *Vaste est la prison*, Paris : Albin Michel.

Djebar 2002 : A. Djebar, *La Femme sans sépulture*, Paris : Albin Michel.

Djebar 1993 : A. Djebar, « Pourquoi j'écris », in E. Ruhe (dir.), *Europas islamische Nachbarn* (*Studien zur Literatur und Geschichte des Maghreb*, Vol 1), n°1, Würzburg : Königshausen und Neumann, 9-24.

Déjeux 1994 : J. Déjeux, *La littérature féminine de langue française au Maghreb*, Paris : Karthala.

Bakhtine 1987 : M. Bakhtine, *Esthétique et théorie du Roman*, Paris : Gallimard.

Barthes 1978 : R. Barthes, *Leçon*, Paris : Seuil.

Calle-Gruber 2001 : M. Calle-Gruber, *Assia Djebar ou la résistance de l'écriture*. *Regards d'un écrivain algérien*, Paris: Maisonneuve & Larose.

Genette 1982 : G. Genette, *Palimpseste, la littérature au second degré*, Paris : Seuil.

Harvey 2011 : F. Harvey, *Alain Robbe-Grillet :roman composite. Intergénéricité et intermédialité*, Paris : L'Harmattan.

Ricoeur 1983 : P. Ricœur, *Temps et récit I*, Paris: Seuil.

Mohamed Budžadža

**Međužanrovski pristup i Istorija u tekstovima Asje Đebar**

U članku se analizira ukršteno pismo u tekstovima Asje Đebar. Opredelivši se za međužanrovski pristup (intergeneričnost) kao stilističko polazište, spisateljica odbacuje žanrovsku razdvojenost. U njenim romanima preklapaju se i prožimaju višestruki i raznoliki diskursi, dok se istorijski događaji, svedočanstva i autobiografsko ukrštaju i spajaju sa fikcijom. Istorijski izvori uvedeni su naizmenično sa različitim narativnim sekvencama. Asja Đebar ujedno donosi novo značenje Istoriji time što prekoračuje granice klasičnih žanrova. Njeno pismo, oslobođeno i inovativno, izgleda da se priključuje savremenom trendu mešanja žanrova, tonova i formi, što predstavlja neporecivu odliku savremenog romana. Da li heterogeneričnost, koja nastaje u susretu romana i drugih umetnosti, menja smisao pisanja i čitalački stav? U članku se sugeriše da su postupci koje Asja Đebar u tom pogledu primenjuje u svojim tekstovima pokazatelj obnove frankofonog romana.

*Ključne reči:* pismo, Istorija, intergeneričnost, moderni roman

**ФРАНЦУСКЕ СТУДИЈЕ ДАНАС (2018)**

**Интеракције у наукама о језику**

**Дисциплинарне интеракције у књижевним студијама**

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11

*Издавач*

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Студентски трг 3, Београд

*Лектура и коректура*

Уређивачки одбор

*Графичка припрема*

Предраг Жижовић

*Штампа*

Слава. Београд

Тираж

50

ISBN 978-86-6153-608-3

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

811.133.1(082)
821.133.1.09(082)

Les ÉTUDES françaises aujourd›hui (2018) [Elektronski izvor]. Interactions dans les Sciences du Langage ; Interactions disciplinaires dans les Études littéraires / comité de rédaction Jelena Brajović ... [et al.] ; sous la direction de Veran Stanojević, Milica Vinaver-Ković. - Belgrade : Faculté de Philologie de l'Université = Београд : Филолошки факултет Универзитета, 2019 (Београд : Слава). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) : graf. prikazi, tabele ; 12 cm

Sistemski zahtevi: Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Na spor. nasl. str.: Француске студије данас (2018). - Tiraž 50. - Str. 5-19: Présentation / Le Comité de rédaction. - Napomene i bibliografske reference uz radove. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezimei.

ISBN 978-86-6153-608-3

1. Stanojević, Veran, 1967- [urednik] [autor dodatnog teksta] 3. Vinaver-Ković, Milica, 1967- [urednik] [autor dodatnog teksta]
a) Француски језик - Зборници b) Француска књижевност - Мотиви - Зборници
v) Књижевност - Француско језичко подручје - Зборници

COBISS.SR-ID 281725964

https://doi.org/10.18485/efa.2019.11

ISBN 978-86-6153-608-3