

Seria Études françaises

Les équipes d'enseignants et enseignants chercheurs de l'Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, l'Université de Bourgogne, Dijon, France, l'Université Lucian Blaga de Sibiu, Roumanie et de l'Université de Craiova, Roumanie rendent hommage à l'Année Internationale de la Jeunesse et à l'Agence Universitaire de la Francophonie, à l'occasion de la fête de son cinquantième et proposent au lecteur une incursion dans les domaines sociolinguistique, littéraire et didactique centrés sur le monde des jeunes.



ISBN 978-606-14-0315-8

La jeunesse francophone.
Dialogue des langues et des cultures



Seria Études françaises

Cécilia CANDEI Claire DESPIERRES Cristiana TADOMESCU Mariana ZAJAC
Mircea ARDELEANU Luc COLLETIS (Eds)



La jeunesse francophone.
Dialogue des langues et des cultures



La jeunesse francophone. Dialogue des langues et des cultures

Editura Universitaria
Craiova, 2011

Coordonnateur de la collection *Études françaises*:

Cristiana-Nicola Teodorescu

Comité scientifique:

Yasmine Attika Abbès Kara, École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines, Bouzaréah, Alger

Dumitra Baron, Université „Lucian Blaga”, Sibiu, Roumanie

Olivier Bertrand, Ecole Polytechnique, Paris, France

Luc Collès, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

Cecilia Condei, Université de Craiova, Roumanie

Alexandra Cuniță, Université de Bucarest, Roumanie

Daniela Dincă, Université de Craiova, Roumanie

Jean-Louis Dufays, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

Anca Gâță, Université „Dunărea de Jos”, Galați, Roumanie

Malika Kebbas, École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines, Bouzaréah, Alger

Anda Rădulescu, Université de Craiova, Roumanie

Isabelle Schaffner, Ecole Polytechnique, Paris, France

Gabriela Scurtu, Université de Craiova, Roumanie

Monica Tilea, Université de Craiova, Roumanie

Mihaela Toader, Université „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Roumanie

La collection *Études françaises* propose des contributions scientifiques dans les domaines de la linguistique, littérature, civilisation française et francophone. La collection réunit une diversité de productions scientifiques (études, ouvrages collectifs, présentation de projets de recherche, thèses de doctorat, anthologies, actes de colloques scientifiques, etc.).

Les propositions de publications seront adressées au comité scientifique:

etudes_francaises@yahoo.fr

Note:

Les membres du comité scientifique ont la possibilité de soumettre les propositions de publication à d'autres spécialistes réputés dans le domaine de la linguistique, littérature, civilisation française et francophone.

Cecilia CONDEI Claire DESPIERRES Cristiana TEODORESCU Jolanta ZAJAĆ
Mircea ARDELEANU Luc COLLÈS (éds.)

La jeunesse francophone. Dialogue des langues et des cultures

**Actes du Séminaire International Universitaire de Recherche
Craiova, du 21 au 23 mars 2011,
organisé par le Département de Français de la Faculté des Lettres,
en collaboration avec l'Université de Bourgogne,
l'Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve)
et l'Université Lucian Blaga de Sibiu,
et avec l'appui de l'Agence Universitaire de la Francophonie,
Bureau Europe Centrale et Orientale**



Le présent volume est un modeste hommage à l'Année Internationale de la Jeunesse et paraît au cadre d'une action de recherche universitaire (Référence du projet : 5205CQ102) menée à terme par des chercheurs de l'Université de Craiova, Roumanie – Cecilia Condei et Cristiana-Nicola Teodorescu, l'Université Catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve), Belgique – Luc Collès, de l'Université de Bourgogne, Dijon – Claire Despierres et Daniel Raichvarg, et de l'Université *Lucian Blaga* de Sibiu – Mircea Ardeleanu, avec l'appui de l'Agence Universitaire de la Francophonie, Bureau Europe Centrale et Orientale



Qu'elle soit ici chaleureusement remerciée.

Copyright © 2011 Universitaria

Tous droits réservés pour tous les pays

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur de reproduire (notamment par photocopie) et de stocker dans une banque de données le présent ouvrage

Descrierea CIP a Bibliotecii Nationale a României

La jeunesse francophone : dialogue des langues et des cultures /

Cecilia Condei, Claire Despierres, Cristiana Teodorescu, ... (éds.). –

Craiova : Universitaria, 2011

Bibliogr.

ISBN 978-606-14-0315-8

I. Condei, Cecilia (ed.)

II. Despierres, Claire (ed.)

III. Teodorescu, Cristiana-Nicola (ed.)

811.133.1

Paru en Roumanie. L'imprimerie de l'Université de Craiova, rue Calea Brestei, n°146, Craiova. Tél : 0040251598054

INTRODUCTION

Le volume *La jeunesse francophone. Dialogue des langues et des cultures* accueille un nombre important de contributions présentées au séminaire international de recherche *La jeunesse francophone et ses contextes. Dialogue des langues et des cultures*, organisé sous les auspices de **l'Année Internationale de la Jeunesse** (Août 2010 – août 2011) et de la **Journée de la Francophonie** et avec le soutien de l'AUAF par la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova, en collaboration avec l'Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, l'Université de Bourgogne, Dijon, l'Université Lucian Blaga de Sibiu.

La modalité de travail du Séminaire a été celle des interventions-cadre qui ont lancé le débat, interventions assurées par Luc Collès, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Claire Despierres, Université de Bourgogne, Dijon, Daniel Raichvarg, Université de Bourgogne, Dijon, Mircea Ardeleanu, Université "Lucian Blaga" de Sibiu et Cristiana - Nicola Teodorescu Université de Craiova. D'autres enseignants-chercheurs ont adhéré ultérieurement à ce programme : Jolanta Zajac, Institut de langues romanes, Varsovie, Le Viet Dung, Université Da Nang, Vietnam, Ana Vujovic, Université de Belgrade, Serbie.

L'objectif général visé : réflexion sur la problématique des jeunes sous forme de communications scientifiques soutenues par les chercheurs confirmés, assistés par des jeunes chercheurs et ensuite, expérimenter une formule de pilotage collectif et de valorisation de la recherche scientifique basé sur le modèle des chercheurs confirmés.

Les objectifs spécifiques se sont concentrés sur l'étude des spécificités de chaque contexte, l'initiation des jeunes à la recherche, la sensibilisation des jeunes au contexte scientifique mondial et la valorisation de la politique en faveur du plurilinguisme à travers des activités complexes de recherche et valorisation de la recherche.

Toutes les contributions se sont concentrées sur des problématiques diverses, contextualisées et reposant sur le monde des jeunes. Les interrogations se sont focalisées premièrement sur les aspects du rapport qui s'établit actuellement entre les cultures, rapport visiblement intensifié et multiplié par le progrès des communications physiques et virtuelles, mais également par la rencontre des individus.

On a mis en discussion la position de « jeune » en rapport avec le domaine culturel et les représentations collectives qu'il construit, les identités particulières qu'il affirme, les stéréotypes qu'il véhicule par l'intermédiaire du discours fixé sur différents supports. Le domaine culturel s'appuie sur des langues, voies de communication et d'expression identitaire. Notre réflexion a porté sur le français et le roumain et s'est focalisée sur les contextes actuels qui sont d'ailleurs ceux du monde des jeunes :

- **le contexte linguistique** : présence/absence du parler des jeunes, composants discursifs, phénomènes d'ancrage, de cohésion et cohérence, présence/absence des emprunts du français dans le roumain contemporain, leur place dans le parler des jeunes et des adultes.

- **le contexte littéraire** : la position de la littérature de jeunesse dans les cursus scolaires et universitaires, ses spécificités, sa mise en voix et sa mise en texte, la traduction de la littérature de jeunesse, les valeurs qu'elle véhicule (morales, religieuses). Le contexte

discursivo-textuel de la littérature de jeunesse a représenté un autre axe important de réflexion: type de texte et de discours, caractéristiques de la trame textuelle, traits stylistiques et néologismes littéraires.

- **le contexte didactique** : la lecture et l'écriture des jeunes, les approches interculturelles dans l'univers francophone de la scolarisation, les discours du manuel, moyen de construire l'image de l'Autre, présence des jeunes dans un autre espace d'enseignement, la figure de l'étudiant-voyageur et son rapport avec l'entre-deux langues, cultures, pays etc. La réflexion a également porté sur le besoin des jeunes d'avoir un modèle adulte, sur leurs rapports agressifs/harmonieux avec l'autorité (par exemple les manifestations discursives de la violence anti-policrière, anti-institutionnelle ou, par contre, manifestations de l'harmonie), sur les rapports qui s'instaurent entre eux (constitution des groupes et d'une micro-culture, besoin de dialogue rationnel, manifestations de l'esprit coopératif).

- **le contexte cognitif** : le domaine de la recherche scientifique réalisée par les jeunes et pour les jeunes: méthodologie, problématique, harmonisation des pratiques universitaires.

Le présent volume reflète les travaux du Séminaire, mais ajoute une réflexion issue des débats, des discussions et de l'écho de cette activité, sous forme d'écrits scientifiques suivant les axes thématiques proposés.

Cecilia Condei

Cristiana-Nicola Teodorescu

CONTEXTE LINGUISTIQUE

RAPPORTS DES ATELIERS.

(rapporteurs : Valentina Rădulescu, Cecilia Condei)

Les travaux du premier atelier de la section « Contexte linguistique » ont été ouverts par la communication-cadre « Quand la littérature s’empare de l’écriture SMS : *Koman sa sécri émé*, d’Annie Saumont », de Claire Despierrez (GreLisc, Université de Bourgogne, Dijon) et de Cécile Narjoux (Université Paris IV, France). L’intervention a analysé la modalité dont l’écriture littéraire assimile les nouvelles manières de communiquer des jeunes, à la frontière de l’écrit et de l’oral, en l’occurrence le langage SMS. L’analyse a porté sur les caractéristiques morphologiques, syntaxiques et lexicales, sur les particularités de l’énonciation, mais aussi sur la dimension poétique que ce type de langage suppose.

La communication de Daniela Dincă (Université de Craiova) – « Le rôle du parler des jeunes dans la définition du caractère moderne de la langue roumaine » – a surpris la manière dont le parler des jeunes progressistes francophones a contribué, au XIX^e siècle, à la cristallisation d’une « physionomie lexicale » moderne du roumain.

Dans son intervention « Mots d’origine française dans le langage des jeunes », Gabriela Scurtu (Université de Craiova) s’est penchée sur la problématique des emprunts au français contemporain dans le langage des jeunes roumains. La communication a insisté sur la spécificité de ces emprunts, surtout sur ceux utilisés dans la langue familière, l’argot ou le jargon par certains groupes sociaux (élèves, étudiants, soldats, artistes).

La communication d’Alice Ionescu (Université de Craiova) – « Remarques sur l’influence française actuelle » – a mis en évidence l’influence particulière du français dans le renouveau accéléré du lexique roumain actuel, dans divers domaines d’intérêt : social, politique, mode, gastronomie.

L’intervention-cadre proposée par Cristiana Teodorescu a eu comme support l’analyse du discours et comme corpus la revue mensuelle pour les jeunes adolescentes roumaines *Cool Girl* proposant une analyse du niveau de langue des articles (rédigés par des personnes qui imitent le « parler jeune ») et ainsi que l’analyse des commentaires envoyés par les lecteurs de la revue qui sont des exemples concrets et forts de « parler jeune », en tirant la conclusion de l’existence « d’un phénomène de plus en plus dangereux de ghettoisation linguistique des jeunes ».

Pour Anca Gata (« Jeunes écrivains en forum: thématique des discussions et stratégies discursives ») la comparaison entre les interventions des adultes et des jeunes occasionne la remarque sur le désir des jeunes de se présenter et de parler de soi-même. La contribution de Cecilia Condei sur les séquences de dialogues des jeunes insérées dans le discours romanesque porte sur une opération discursive, la reformulation, pour discerner les types les plus fréquents et leurs caractéristiques.

Jolanta Zajac a présenté une communication sur le thème « Pratiques discursives des jeunes adolescents en classe de FLE – un défi théorique et pratique », soulignant les acceptions que l'on peut donner actuellement à la motion de « pratique », pour chercher ensuite d'établir une possible modélisation générale des pratiques discursives en classe de langue ayant comme public les jeunes ados. Une deuxième contribution de Cecilia Condei, sur les « Représentations (con)textuelles de l'étudiant voyageur », vise les coordonnées socioculturelles d'une situation que les systèmes européens d'enseignement et les politiques gouvernementales ont instaurée sur le vieux continent : la mobilité institutionnelle, pour retenir un aspect particulier : des jeunes français en stage pédagogique à Craiova.

Mots-clés du chapitre : acte expressif, adolescents, analyse du discours, argot, calque, classe de FLE, déclencheurs d'opération, dialogue, discours des manuels de Fle, discours, dynamique lexicale, emprunt lexical, emprunt, énonciation littéraire, étudiant voyageur, évolution sémantique, forum électronique, franțuzisme, genre second, ghettoïsation linguistique, jargon, jeunes adolescents, langage jeune, langage sms, mobilité, néologismes, pratique, reformulation, reprise, romanglais, types de voyage, we code, xénisme.

QUAND LA LITTÉRATURE S'EMPRE DU LANGAGE SMS

Claire Despierres. GreLisc, Université de Bourgogne.
Cécile Narjoux. STIH, Université Paris-Sorbonne – Paris 4.

Résumé

La nouvelle d'Annie Saumont, *Koman sa sécrit émé*, exploite le langage SMS qu'elle détourne de sa visée communicative initiale pour l'inscrire dans une scène d'énonciation littéraire. L'article décrit les traits caractéristiques du style SMS (écriture phonétique, graphie, lexicale, syntaxe). Il analyse ensuite les traces de ce changement de régime discursif et d'intentionnalité lié à cette transmutation générique.

Mots-clés : langage sms, genre second, énonciation littéraire.

Abstract

Annie Saumont's short story, *Koman sa sécrit émé*, utilizes SMS language and diverts it from its initial communicative function, inscribing it in the context of a literary enunciation. This article describes the characteristic features of SMS language (phonetic writing, written form, vocabulary, syntax). It then analyses the effects of this change in discursive regime and intentionality caused by this generic transmutation.

Keywords: SMS language, second genre, literary enunciation.

Introduction

Quand on s'interroge sur le langage des jeunes d'aujourd'hui, on est immédiatement conduit à envisager ces modes de communication qui se sont développés au vingt-et-unième siècle de manière vertigineuse : SMS, chats, Facebook, Twitter, des noms qui nous étaient inconnus il y a vingt ans, – l'âge de nos étudiants –, et qui sont devenus des outils indispensables au quotidien pour des millions de jeunes sur notre planète. Mode de communication privilégié des jeunes – majoritairement les 15-24 ans –, l'usage du SMS s'étend maintenant à d'autres catégories de la population comme le prouvent les convocations adressées par la justice par SMS dans le cas de délits mineurs et les textos professionnels ou familiaux qui connaissent une croissance exponentielle.

Phénomène de société mais aussi phénomène de langage, le style SMS fait l'objet d'études linguistiques depuis une dizaine d'années. Une équipe de chercheurs de Louvain (Fairon, Klein et Pommier) a ainsi travaillé sur un corpus de 75 000 SMS fournissant des données significatives dont le dépouillement et l'analyse ont mis au jour à la fois les régularités et les variations d'un code façonné en partie par des contraintes technologiques.

Ce phénomène SMS a pris une telle importance qu'il déborde maintenant du cadre initial qui a favorisé son émergence et que le « style SMS » s'introduit peu à peu dans toute sorte d'autres formes d'écrits, publicité, roman, ou presse. Comme l'a relevé Greta Komur

(Komur, 2011), dans la presse il apparaît désormais régulièrement que ce soit dans les titres de journaux tels que *Le Monde* : « ki c? C mwa » (*Le Monde*, 2001), ou dans des feuillets mis en scène comme des courriers électroniques dans des pages des magazines féminins.

Notre contribution portera précisément sur un texte littéraire qui s'approprie et joue de ce nouveau code langagier, une brève nouvelle écrite par Annie Saumont, *Koman sa sécri émé*, parue en 2005¹, (traduction de la nouvelle en annexe).

Nous allons nous intéresser à la façon dont cette nouvelle exploite et détourne une pratique actuelle de la langue aux frontières de l'oral et de l'écrit : le langage SMS.

Koman sa sécri émé, Annie Saumont.

bjr atenD jariv.
fo ke jvs parl de charl, C Gan.

charl sé kaC on Cpa ou. C rems son en raj.
10z ke charl » 1 1gra.
on tt fé pr son bnh.
On réPT D sa né100s ke charl doi pa 10QT.
10z ke C 1 pouri. no. son poli. pouri 10z pa
10z ptit cré1 en criz.
1 seul choz ki l1TreS :
y a koi a la télé 2night ?

lé jeun,se mok tjr dé viE
mè son pa si viE ksa C rems. Peuv sRvir 10 years de + fo fR duré.

charl di bi4 jaV la N.
aprè 1 break a Dclaré kil ira bi1to C promi ac son pR é sa mR paC lé vacs a p1pol san cop1 et
san ralé.
pui il a chanG d'avi.@ +. fo bi1 ke jeunS se pass.

y a koi a la télé 2night ?

son big fR a pri 1 fling. pTtr charG ou pTtr pa.
on a u peur kil fass 1 moV kou. voulé sElman tiré sur lé oizo. pk? povr bestiol.

le fR jou o brav solda, a keur vayan ri1 d'1po6bl.
charl se 100 un pE creV é 2mande : y a koi 2 night a la télé ? le frang1 en sé ke dal. il envoi C
SMS.
soud1 il di dan 1 rev : koman sa sécri émé ?

L'inscription générique

Dans la perspective des travaux de Bakhtine, on peut considérer que le SMS constitue un genre de discours. En effet si tout énoncé est particulier, il appartient néanmoins à une sphère d'échange qui confère à celui-ci une spécificité thématique, un style (moyens lexicaux, grammaticaux, rhétoriques) et un mode de construction, trois éléments qui définissent des types relativement stables d'énoncés que Bakhtine nomme genres du discours (Bakhtine,

¹ Le titre de la nouvelle donne son titre au recueil. Annie Saumont, *Koman sa sécri émé*, Paris, Julliard, 2005, p. 149-150.

1984). Le style du genre, c'est-à-dire la sélection de ces éléments « *est contraint[e] d'une part par les aspects dialogiques de l'énoncé, l'influence du destinataire, le lien avec les énoncés précédents d'une sphère déterminée, le rapport avec l'objet du sens ; et d'autre part par le degré de standardisation et de normativité du genre* », (Vieira, 1999 : 31). La standardisation étant entendue comme le degré de contrainte qu'un genre impose à son locuteur, les genres les moins standardisés sont plus aptes à exprimer la subjectivité du locuteur.

Bakhtine opère une distinction entre deux ensembles de genres : les genres de discours premiers qui relèvent de la communication spontanée comme la conversation et les genres des discours seconds (complexes) auxquels appartiennent notamment les textes littéraires, tel le roman.

Celui-ci intervient dans le cadre d'un échange culturel artistique et « absorbe et transmute le genre premier » (Adam, 1999) qui, en devenant composante du second, s'y transforme et se dote d'une caractéristique particulière : il « perd son rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui ». (*id.*) Cette différence générique affecte en tout premier lieu le pacte pragmatique noué entre l'énonciateur et le destinataire et a des conséquences sur la reconstruction de l'intentionnalité du texte. En effet à une intentionnalité immédiate située dans le cadre d'une communication privée succède une intentionnalité esthétique, ici romanesque mais aussi poétique.

La notion de genre premier est elle-même, comme l'a souligné Dolonine (Dolonine, 1999), assez vague, puisque Bakhtine y fait figurer aussi bien des propos de table, que des lettres privées ou encore des formules standard de salutation. On observe de fait un continuum entre les genres primaires et secondaires, de nombreux genres qui émergent sous nos yeux apparaissent comme des activités intermédiaires.

Le SMS, en tant que tel, est un genre hétérogène, par certains aspects un exemple de genre ordinaire, premier, forme mixte de conversation plus ou moins synchrone et d'échange épistolaire. Les scripteurs ont tendance à reprendre les codes et les styles des énonciateurs précédents mais ils cherchent aussi la variation, avec une sorte de surenchère où le côté ludique joue un rôle important. Les unités abrégées par exemple ne constituent pas des paradigmes fermés mais des ensembles instables d'où émergent des trouvailles imprévisibles. Cette dimension de créativité verbale très poussée dans certains SMS en fait déjà un genre hybride.

Nous allons donc examiner dans ce texte les similitudes qu'il manifeste avec les SMS authentiques et les faits de langue décrits par les linguistes pour nous interroger ensuite sur les marques et sur la valeur de cette transmutation.

Les traits du genre

Orthographe phonétique

On retrouve dans ce texte, certains traits signalétiques de la langue orale en ce qu'ils dénotent l'abandon de l'orthographe, qui « impose, pour l'écrit, un ensemble de marques grammaticales qui ne sont pas perceptibles à l'oral » (Blanche-Benveniste, 1997 : 137). Ces disparitions sont toutes explicables par le souci de la rapidité qui anime ces échanges et de la brièveté requise par le nombre limité de signes octroyés par message ; une transcription phonétique approximative régit cette écriture. On constate ainsi des suppressions de lettres :

- l'abandon des désinences de nombre : poli = polis ; lé jeun = les jeunes ; dé viE = des vieux ; lé oiso (mais : C remps, lé vacs) et des marques de genre : 1 seul choz.

- l'abandon des désinences de conjugaison verbale : jariv = j'arrive, sé = s'est, C= c'est, son = sont, 10z= disent, on = ont, doi = doit, l1TreS = l'intéresse, mok = moquent, peuv = peuvent, duré = durer ; di = dit, ralé = râler, promi = promis, fo = faut, fass = fasse, a pri = a pris, a u = a eu, voulé = voulait, tiré = tirer, jou = joue, 100 = sent, creV = crevé, sé = sait, envoi = envoie, di = dit, sécri = s'écrit, émé = aimer ;
- la disparition de certains accents diacritiques : a = à ;
- la disparition des consonnes muettes finales : avi = avis, san = sans ;
- la disparition des e muets en finale : povr bestiol, brav, rèv, fling, 1 seul choz = une seule chose
- la simplification des consonnes doubles : koman = comment, pouri = pourri (mais fass = fasse). Le // utilisé en semi-voyelle n'est pas simplifié mais remplacé par y : vayan = vaillant (ce qui par ailleurs n'est pas attesté dans le corpus de Louvain) ;
- la simplification des digrammes et trigrammes :
 - Gommage des diphtongues : viE = vieux, sElman = seulement ; mais : 1 seul choz, pE = peu (mais pas dans *jeunS*, ni dans *peur*, ni dans *keur*) ; o = au (povr bestiol, o brav) ;
 - un seul phonème *é* remplace toutes les graphies de /e/ et /3/ : sé = s'est, fé = fait, né100s = naissance, lé = les ; dé = des ; mé = mais ; duré = durer ; é = et ; voulé = voulait ; émé = aimer (mais rèv et non pas rév ; break et non pas brék) ;
- l'utilisation des lettres *k* et *z* : l'utilisation des lettres *k* et *z* est très fréquente dans le langage SMS, en raison sans doute de leur valeur phonétique plus univoque que *c*, *qu*, et *s* : oizo, choz, criz, 10z. La graphie *k* économise un caractère dans le cas de *qu-* : ke, ki, koi, mok, kil, kou, koman.
- En revanche la graphie *oi* fréquemment remplacée par *na* ou *oa* est ici maintenue : koi, oizo.

Phénomènes graphiques

Ils sont principalement de deux ordres :

- les abréviations :
L'abréviation « consiste à retirer des lettres dans un mot tout en veillant à ce qu'il soit reconnaissable », c'est un phénomène qui n'est pas propre au langage SMS mais largement utilisé :
 - de la disparition partielle des voyelles : ac = avec ; vacs = vacances ; ksa = que ça ;
 - jusqu'à une écriture consonantique avec la disparition totale des voyelles : jvs = je vous (disparition de la voyelle) ; bjr : bonjour : tt = tout ; bnh = bonheur ; tjr = toujours ; pr = pour ; pTtr = peut-être ; pk = pourquoi ;
- Les effets d'agglutination sont un autre phénomène qu'on rencontre dans cette néographie SMS sous la forme d'une compression de deux éléments qui sont séparés dans l'écriture orthographique. Les frontières entre éléments sont effacées dans l'agglutination [pronom + nom] (jariv, jaV, sécrit) ou [conjonction + pronom] (kil ira = qu'il ira, kil fasse). Ces formes sont calquées sur l'intonation phonétique, la prosodie de l'oral (puisque'il s'agit là de formes qui ne sont jamais séparées à l'oral).

Phonétisation des caractères

Ce phénomène est l'un des plus caractéristiques du langage SMS, il prend deux formes :

- la phonétisation des lettres :

Le procédé le plus fréquent consiste à remplacer un son par une lettre, avec la valeur sonore qu'on lui confère quand on la nomme (exemples : les lettres *m*, *n*, *r*, *k*, etc.). Dans le texte, on observe un autre phénomène fréquemment associé à la phonétisation, la lettre est mise en majuscules pour attirer l'attention sur sa valeur phonétique :

- la lettre C : C = c'est / kaC = cassé / Cpa = sait pas (qui déborde le cadre de la syllabe pour s'étendre à deux mots) ;
- la lettre D : attenD = attendez / D = dès ;
- la lettre G : Gan = géant / chanG = changé ;
- la lettre N = haine ;
- la lettre P : réPT = répété ;
- la lettre R : sRvir = servir / fR = faire / pR = père / mR = mère ;
- la lettre S : jeunS = jeunesse
- et V : jaV = j'avais ;

- la phonétisation des chiffres :

C'est la valeur phonétique de la dénomination qui est utilisée comme dans la transcription du phonème /i/ au moyen du chiffre 1 : 1gra = un ingrat ; 1crét1 = crétin ; bi1to = bientôt ; p1pol = Paimpol ; cop1 = copain ; bi1 = bien ; soud1 = soudain ; frang1 = frangin ; (mais pas fl1g ; ri1n au lieu de ri1) ; ou l'utilisation de la phonétisation de 10 : 10z = disent ; de 100 : se 100 = se sent ou de 2 : 2mande = demande.

Les combinaisons forment ainsi des rébus typographiques : 10QT = discuté ; l1TreS = l'intéresse (on aurait pu avoir l1TrS) ; 1po6bl = impossible. Ce procédé est également utilisé avec certains caractères pour lesquels la valeur phonétique est empruntée à l'anglais : 2night = tonight, bi4 = before.

Icônes

On ne trouve pas de smileys (ou émoticônes) dans ce texte mais on relève le signe mathématique + (comme = ou x) combiné avec le signe @, qui forment désormais signe (« à plus », c'est-à-dire « à plus tard ») véritable phatème qui s'est imposé comme marqueur communicationnel de fin de conversation.

Phénomènes lexicaux

On ne constate ni la présence des procédés lexicaux propres au SMS tels que la troncation (aphérèse – tit = petit-, ou apocope prob- = problème) – si ce n'est le tout à fait standard *télé-*, ni celle des acronymes bien connus LOL (laughing out loud) ou MDR (mort de rire). En revanche on observe bien diverses caractéristiques du parler « jeune », fréquemment associées à l'écriture SMS, conséquence directe de l'emploi dominant de ce mode de communication par les 15-24 ans :

- anglicismes : 2night, years, bi4, break, big;
- verlan : rems ;
- tours populaires : en raj, pouri, fling.

Ces termes, véritables sociolectes, apparaissent comme des marqueurs de niveau de

langue vulgaire ou populaire.

Syntaxe

On observe dans le texte ce phénomène fréquent de l'omission des mots grammaticaux :

- l'économie des sujets, impersonnels (« fo » au lieu de « il faut » ; « y a » au lieu de « il y a ») ou personnels (« 10z » au lieu de « ils disent » : « on » au lieu de « ils ont ») ; cette économie est rendue possible par le cotexte qui permet de restituer le GN sujet qu'aurait dû représenter ces pronoms : « C temps » vaut pour les verbes qui régissent les propositions des segments suivants ;
- avec « mé son pa si viE ksa C temps », la phrase disloquée vers la droite n'utilise pas le pronom cataphorique « ils » ;
- les phrases négatives n'utilisent pas l'adverbe discordancier « ne » (charle doi pa ; 10z pa ; son pa), omission non spécifique au langage SMS, régulière à l'oral et qu'on retrouve fréquemment dans les représentations littéraires (écrites) de l'oral.²

La réécriture et la dimension esthétique

Une énonciation « obscure »

Le changement de formation discursive est particulièrement manifeste sur le plan énonciatif. La nouvelle s'écarte de certains romans – essentiellement de la littérature de jeunesse – qui miment ou tentent de mimer des conversations SMS tenues entre des adolescents, qu'elles soient insérées dans une fiction ou qu'elles en constituent la trame narrative, tout en conservant le pacte conversationnel de l'échange privé entre deux correspondants (Gruppioni 2011). En effet, le texte d'Annie Saumont n'affiche nulle prétention « réaliste ». Pas de scène englobante d'énonciation ici qui mettrait en scène des échanges privés entre individus entretenant des relations personnelles, on ne se trouve pas face à un simulacre de communication par SMS mais à un texte empruntant les procédés d'écriture du SMS.

Tout SMS échangé présente un certain nombre d'informations sur la situation d'énonciation (partenaires de l'échange / moment de l'énonciation). Dans un échange fictif, ces informations sont fournies par un paratexte qui restitue ces paramètres indispensables au lecteur pour se représenter la situation de communication. Faute du moindre discours encadrant, le lecteur en est réduit aux conjectures.

À la différence d'un échange SMS authentique ou mimétique, ici aucun locuteur n'est identifié, non plus qu'aucun destinataire :

- la P1 est bien présente à l'initiale (jvs), elle ne réapparaît plus ensuite, et n'est pas identifiable ;
- il en va de même pour la P2 (jvs), *je vous parle* : on peut imaginer qu'il s'agit d'un SMS adressé à une connaissance mais la deuxième personne est-elle un pluriel ? ou une forme de politesse ? n'est ce pas tout simplement le lecteur qui est interpellé ?

² Si l'omission du *ne* discordancier est tout à fait régulière en français oral et signale l'aspect oral de la syntaxe des SMS, il n'en est pas de même pour la suppression du sujet syntaxique. Phénomène intéressant, le SMS emprunte des tours oraux, mais il contamine à son tour la littérature comme on a pu le constater dans certains romans contemporains où l'omission du sujet syntaxique s'installe comme construction « régulière ». Voir à ce propos : DESPIERRES Claire, KRAZEM Mustapha et NARJOUX Cécile. « Non, ce qui le privait. Non, rien. Les séquences agrammaticales dans les écrits littéraires contemporains ». *L'Information Grammaticale*, N° 130, juin 2011.

- il est difficile, de même, d'identifier le groupe désigné par le pronom indéfini « on » (« on a u peur... »), qui est manifestement inclusif de la P1 et semble indiquer qu'on a affaire à un narrateur intradiégétique (qui aurait été présent face au frère armé) mais on ignore à quel titre.

La présence des modalités de phrases intersubjectives renforce ce brouillage. Ainsi la question de l'allocutaire est incontournable dès qu'apparaissent les modalités de phrases intersubjectives que sont l'injonction et l'interrogation :

- À qui s'adresse l'injonction : « atenD » ?
- Ou encore les cinq interrogatives ? Quatre d'entre elles appartiennent sans aucun doute au discours rapporté.
 - Les trois occurrences « y a koi a la télé 2night ? » (1) et (2), « y a koi 2night a la télé ? » (4) sont attribuées à Charles.
 - « koman sa sécri émé ? » (5) est attribué à un *il* anaphorique dont la référence reste ambiguë, s'il s'agit du référent le plus proche, il s'agit du « frangin » mais le découpage en paragraphes inciterait tout autant à l'interpréter comme un renvoi à Charles.
 - Quant à la question « pk ? » (3), elle semble être une interrogation suivie d'une réflexion du narrateur.

Les phatèmes n'éclairent pas non plus sur l'identité des destinataires : le texte s'ouvre sur « bjr », « bonjour » qui reprend ainsi un marqueur habituel d'ouverture de séquence (plutôt mail que SMS). Le SMS ne nécessite pas de dénomination du destinataire puisque le type de communication suppose une connaissance réciproque des partenaires de l'échange ; le « @ + », lui, ne semble pas venir clore un échange avec les interlocuteurs supposés du message, mais plutôt imiter les paroles de Charles à son départ.

Un texte narratif

L'ensemble du texte semble glisser progressivement du schéma établi de la missive SMS vers un texte plus écrit, plus distancié, proprement narratif, comme le marque le choix des temps verbaux :

- De fait, le recours fréquent au passé composé (sé KaC) signale bien le mode narratif de ce texte : il s'agit du récit d'un événement passé, quoique encore très proche de la situation psychologique du narrateur. L'événement en lui-même vient de se produire, ou le narrateur vient d'en prendre connaissance, d'où le recours au passé composé.
- Certes le présent est envahissant ; ceci se conçoit dans un mode de communication régi par l'immédiateté. Mais les présents du texte ont une amplitude temporelle et aspectuelle variables, du présent immédiat (fo que jvs parl de charl), au présent élargi (10z que C un pouri) et au présent de vérité générale (lé jeun se mok toujours dé viE). Le présent ici au lieu de seulement signaler une communication inscrite dans l'immédiateté du présent de l'énonciation joue sur l'inscription du récit dans le temps³. C'est ce qui lui permet, sans rupture énonciative, donc subtilement, de glisser de l'échange en temps réel au récit littéraire.

Une autre rupture est remarquable : dans le dernier paragraphe, deux pronoms personnels réapparaissent (il envoi ; il di). Ces pronoms personnels anaphoriques éloignent

³ Voir DESPIERRES, Claire et KRAZEM, Mustapha. *Du présent de l'indicatif*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon / Centre Gaston Bachelard, 2005.

l'énoncé de l'échange « en temps réel ».

Vers une poétisation du récit

L'hétérogénéité du registre introduit une tension notable entre différents niveaux de langue. Dans le dernier paragraphe, au moins deux tours relèvent d'un niveau de langue soutenu :

- « dans un rêve » introduit une métaphore et une distance qui ne correspondent pas à l'immédiateté communicationnelle du SMS ;
- la sentence doxique « à cœur vaillant rien d'impossible », appartient à une culture qu'on n'imagine pas être celle d'un locuteur pouvant dire « ses parents se sont cassés ».

Le texte tend vers une poétisation du message, par un travail sur le signifiant, tels ces jeux sonores qui confèrent une dimension poétique au texte :

- avec les paronomases : parl /charl ;
- avec les allitérations en C, en 10, la « numérisation » ou la « majusculation » de la sonorité fait ressortir, comme par soulignement, les concordances sonores ;
- et les jeux d'allitérations /cr/ et /t/ dans « crétin en criz ».

D'autres échos, translinguistiques, surgissent : kil // kill, non loin de « fling », ainsi que des effets de contraste entre la fugue et la situation vraisemblablement aisée de « charl » (prénom connoté), tout comme « p1pol » est connoté « station balnéaire chic ».

La chute se caractérise par une rupture de ton : « dans un rêve » et « aimer », la nouvelle aurait pu être écrite normalement pour raconter ironiquement cette « haine » d'un pauvre petit garçon riche ; elle aurait aussi pu exploiter plus systématiquement et plus économiquement encore l'écriture SMS (ex : CKC au lieu de sé KaC) mais l'immersion dans le mode de pensée ou d'écriture SMS permet de valoriser ce contraste. C'est bien dans l'entre-deux que se glisse le rêve et la littéarité, dans le caractère suggestif de cette écriture brute et émotionnelle, dont A. Saumont a choisi d'exploiter la poésie qu'elle recèle.

Les indices de la littéarité du message sont donc perceptibles dans le texte, ils sont confortés par la scène générique puisque ce texte est inscrit dans un recueil de nouvelles à l'intérieur duquel il est le seul à exploiter ce style SMS. Il est donné à lire au lecteur comme fiction littéraire, sa scénographie en tant que « [scène] par laquelle l'œuvre elle-même définit la situation dont elle prétend surgir » (Maingueneau, 2010 :16), ne rejoint pas celle des SMS authentiques comme d'autres romans y prétendent. En s'appropriant le moule discursif de ce genre hybride sans en investir fictivement la dimension communicationnelle, la nouvelle déstabilise le lecteur, d'abord par une forme d'hermétisme, puisque le lecteur n'est pas forcément un familier, loin s'en faut, du langage SMS, mais aussi en l'obligeant à s'interroger sur le sens d'un tel texte et à se poser la question incontournable de la « langue littéraire », toujours en mouvement⁴.

Traduction du texte d'Annie Saumont :

Bonjour. Attendez, j'arrive.

Faut que je vous parle de Charles, c'est géant.

⁴ Cf. C. Narjoux (dir.), « Non la langue littéraire n'est pas morte », in *La Langue littéraire à l'aube du XXIème siècle*, E.U.D., 2010, pp. 9-23.

Charles s'est cassé on ne sait pas où. Ses parents sont en rage,
disent que Charles est un ingrat ; ont tout fait pour son bonheur ; ont répété dès sa naissance
que Charles doit pas discuter.
Disent que c'est un pourri. Non. Sont polis. « Pourri », disent pas.
Disent « petit crétin en crise ».
Une seule chose qui l'intéresse :
Y a quoi à la télé « tonight » ?

Les jeunes se moquent toujours des vieux.
Mais sont pas si vieux que ça, ses parents. Peuvent servir dix « years » de plus, faut faire durer.

Charles dit « before j'avais la haine ».
Après un break, a déclaré qu'il ira bientôt, c'est promis, avec son père et sa mère passer les
vacances à Paimpol sans copain et sans râler.
Puis il a changé d'avis. A plus. Faut bien que jeunesse se passe.

Y a quoi à la télé « tonight » ?

Son big frère a pris un flingue. Peut-être chargé ou peut-être pas.
On a eu peur qu'il fasse un mauvais coup. Voulait seulement tirer sur les oiseaux. Pourquoi ?
Pauvres bestioles.

Le frère joue au brave soldat, à cœur vaillant rien d'impossible.
Charles se sent un peu crevé et demande : y a quoi « tonight » à la télé ? Le frangin en sait que
dalle. Il envoie ses SMS.
Soudain il dit dans un rêve : comment ça s'écrit aimer ?

Bibliographie

- ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan université, 1999.
- ADAM, Jean-Michel, HEIDMANN Ute. *Le Texte littéraire. Pour une approche interdisciplinaire*. Louvain : Bruylant-Academia, 2009.
- BAKHTINE, Mikhaïl. *Esthétique de la création verbale*. Ed. française, Paris : Gallimard, 1984.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys, « L'essentiel du français », 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *Le Français moderne*. Conseil international de la langue française, 2000, vol. 68, n°1.
- CHEVALIER, Jean-Claude, BLANCHE-BENVENISTE Claire & ARRIVÉ Michel. *Grammaire du français contemporain*. Paris : Larousse, 2002.
- DESPIERRES, Claire et KRAZEM, Mustapha (dir.). *Du présent de l'indicatif*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon / Centre Gaston Bachelard, 2005.
- DESPIERRES Claire, KRAZEM Mustapha et NARJOUX Cécile. « Non, ce qui le privait. Non, rien. Les séquences agrammaticales dans les écrits littéraires contemporains ». *L'Information Grammaticale*, N° 130, juin 2011.
- DOLONINE, Constantin. « Le problème des genres du discours quarante-cinq ans après Bakhtine ». In : *Langage et Société. Types, modes et genres de discours*, n° 87. Paris : Maison des Sciences de l'homme, mars 1999.
- FAIRON, Cédric, KLEIN, Jean René et PAUMIER, Sébastien. *Le Langage SMS. Étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête « Faites don de vos SMS à la science »*. Presses Universitaires de Louvain, 2006.
- FREI, Henri. *La Grammaire des fautes* (1929). Genève : Slatkine, 1993.
- GADET, Françoise. *Le Français populaire*. Paris : PUF, « Que sais-je ? », 1992.

GRUPPIONI, Elsa. « Conversations électroniques et romans par mails : un exemple d'interférence générique ». In : KOMUR-THILLOY, Greta et REACH-NGO, Anne. *L'écrit à l'épreuve des médias*. Paris : Garnier Classique, à paraître en septembre 2011.

GUIRAUD, Pierre. *Le Français populaire*. Paris : PUF, « Que sais-je ? », 1965.

KOMUR-THILLOY, Greta. « Le langage SMS : une nouvelle forme d'oralité dans l'écrit ». In : KOMUR-THILLOY, Greta et REACH-NGO, Anne. *L'écrit à l'épreuve des médias*. Paris : Garnier Classique, à paraître en septembre 2011.

KOMUR-THILLOY, Greta. « La presse féminine : de nouveaux formats qui révolutionnent le genre journalistique ». In : DESPIERRES Claire, KRAZEM Mustapha. *Quand les genres convoquent la grammaire*. Limoges : Ed. Lambert-Lucas, à paraître en 2012.

LADJALI, Cécile. *Mauvaise langue*. Paris : Seuil, 2007.

NARJOUX, Cécile (dir.). *La Langue littéraire à l'aube du XXIème siècle*. Dijon : E.U.D., 2010.

SAMBRANO, Aurore. *Stylisation de l'oral dans le français écrit actuel*, Thèse de Doctorat. Paris 3, dir. M.-A. Morel, 1995.

VIEIRA, Sheila. Epistémologie des genres du discours dans le cercle de Bakhtine. Linguistique des genres. Le programme de Bakhtine et ses perspectives contemporaines ». In : *LINX*, n° 56, 2007 (pp 19-36).

Le Français moderne (Conseil international de la langue française), 2000, vol. 68, n° 1, « Quels français pour demain ? ».

Le Français parlé au XXIème siècle, vol 1&2 – Normes et variations géographiques et sociales, ABECASSIS, Michaël, AYOSSO, Laure, VIALLETON, Elodie. Paris : L'Harmattan, 2008.

COOL GIRL ET SON PARLER JEUNE

Cristiana- Nicola Teodorescu
Université de Craiova, Roumanie

Résumé

L'article propose une analyse du niveau de langue roumaine proposée par une revue mensuelle pour les adolescentes, *Cool girl*. Notre *objectif de recherche* est d'analyser le langage utilisé dans cette revue, afin de reconnaître, à travers le langage utilisé, le profil de cette nouvelle génération d'adolescentes, ses intérêts, ses modèles, sa façon de parler, ses attentes. L'analyse veut démontrer que ce langage « cool girl », ce « we code » représente un marqueur identitaire qui vise à distinguer la nouvelle génération branchée du parler légitime, celui de l'école, des parents, des adultes. Vrai « romanglais » plein de fautes, le langage proposé par la revue *Cool girl* représente la marque d'une contre-culture, une manifestation de l'affirmation de soi, avec les nouvelles valeurs de cette génération (anglais, modernité, jeunesse, esprit libre, modernité, communication facile) et une volonté de démarquage par rapport aux autres (adultes, pas à la mode, dépassés...).

Mots clés : we code, romanglais, langage jeune, ghettoïisation linguistique

Abstract

The paper focuses on the analysis of register-related variation in Romanian with reference to a monthly girl magazine, *Cool girl*. The research aims to identify, throughout the selected corpus, the profile of the readership of the magazine, more precisely their interests, cherished models, speech and expectations. The analysis is intended to prove that the language of "cool girl", the "we code" shapes the identity of a new generation *versus* the school community, parents and adults. A genuine "Romglish", not error free, the language of *Cool girl* landmarks a counterculture, the assertion of another identity, the new values of the young generation (English, modern views, young and free spirit) and the desire to differentiate from the others (adults, old fashioned, outdated).

Keywords : we code, Romglish, youth language, linguistic ghettoization

Introduction

La revue *Cool Girl* est une revue mensuelle pour les adolescentes. Son public cible déclaré est formé par la jeune génération de filles qui se veulent informées, à la mode, curieuses et très branchées.



La structure de la revue illustre les zones d'intérêt du public auquel elle s'adresse : Fashion, Beauty, Stars, Life&Co. Les 122 pages de la revue proposent des articles variés et une immense quantité de photos. Mais ce qui frappe, à une première lecture, est la langue utilisée, mélange assez curieux d'anglais et de roumain.

Notre *objectif de recherche* est d'analyser le langage utilisé dans la revue *Cool Girl*, afin de reconnaître, à travers le langage utilisé, le profil de cette nouvelle génération

d'adolescentes, ses intérêts, ses modèles, sa façon de parler, ses attentes.

La méthode de l'analyse de discours va nous permettre de souligner la spécificité du « langage jeune », plein de mots anglais (les « fashion words »), de structures oralisantes, de topiques assez libres, propre aux jeunes adolescentes roumaines.

L'analyse sera structurée sur deux plans distincts : le niveau de langue des articles proposés par la revue, rédigés par les rédacteurs et imitant le « parler jeune » et le niveau de langue utilisé dans les commentaires envoyés par les lecteurs de la revue, exemple concret et fort de « parler jeune ».

Une fois dégagées les structures spécifiques du parler jeune proposé par la revue *Cool Girl*, nous lançons un questionnement sur ce type de langage qui amuse, fascine et inquiète en même temps. Il amuse par sa drôlerie et par son inventivité, mais inquiète par sa pauvreté alarmante et son agressivité affirmée. Le danger d'un ghetto linguistique des jeunes est-il réel ?

1. L'état de la langue roumaine d'aujourd'hui.

Les enseignants, les linguistes, les parents, tout le monde se plaint aujourd'hui de la qualité de la langue roumaine telle qu'elle est parlée et écrite. Dégradation évidente, malheureuse et très dangereuse. Les médias, auxquels tout un peuple est amplement exposé, utilisent une langue roumaine pleine de fautes, appauvrie, qui ne constitue pas du tout un bon exemple surtout pour la jeune génération. On dit que l'influence des médias est tout aussi puissante que celle de l'école¹. Mais ni l'école ni la famille n'arrivent plus aujourd'hui à contrecarrer l'influence des médias, qui, « désireux de s'approcher du public, utilisent un langage pas seulement spontané, mais négligent, pas seulement familier, mais vulgaire. La familiarité amusante et la spontanéité représentent un mérite ; mais parfois elles sont confondues avec la négligence et l'inculture affichée avec sérénité »².

Tatiana Slama-Cazacu³ attire, elle aussi, l'attention sur la dégradation constante et progressive de la langue roumaine et sur l'absence alarmante de politiques linguistiques cohérentes pour, au moins, la diminution de ce phénomène alarmant pour la « santé » du roumain.

Les fautes les plus évidentes, criardes, fâcheuses et courantes touchent :

1.1. La prononciation : *broșe, cămașe, ușe, grije, țigare*⁴, avec un *e* à la place de *ă*, prononciation régionale, plus fréquente en Munténie, dans la zone de la capitale et qui s'est généralisée.

D'autres exemples : *teneși* au lieu de *teniși*, possible marque d'hypercorrection phonétique,

- le numéral est très touché par les prononciations erronées : *optâsprezece* ou *optîsprezece* pour *optsprezece*, *șaptîsprezece* pour *șaptesprezece*;

- *ș* au lieu de *s* initial: *a ștrangula, șpary, ștat de plată* pour *a strangula, spay, stat de plată*;

¹ Cf. Croitor, Blanca et alii, *Ești cool și dacă vorbești corect*, București, Univers Enciclopedic Gold, 2010, p. 7.

² *Idem*, ibidem.

³ Cf. Slama-Cazacu, Tatiana, *Confuzii, greșeli, prostii și răutăți în limba română, azi*, București, Editura Tritonic, Comunicare. Media, 2010.

⁴ Les exemples sont tirés de Croitor, Blanca et alii, *Ești cool și dacă vorbești corect*, București, Univers Enciclopedic Gold, 2010.

- des accents incorrects à l'intérieur du mot : *prevedere* (au lieu de *prevedere*), *idol* pour *îdol*, *mafia* pour *mafia*, *alibi* pour *alibi*, *editor* pour *editor* ...
- 1.2. **Le nombre de i au pluriel** : *banii noștrii* avec double i au lieu d'un seul i ; *mândrii* au lieu de *mândri*, *muncitoriii* avec trois i au lieu de deux. Le problème de l'orthographe avec un i ou avec deux touche aussi les verbes de la quatrième conjugaison : *ar putea oferi*, *nu pot citi*, *vei ști*, *m-aș întâlni* ...
- 1.3. **L'écriture avec tirée d'union** : on préfère l'orthographe avec tirée d'union dans les formations préfixoides : *multi-annual*, *post-comunist*, *mini-vacanță* au lieu de l'écriture sans tirée. Et le cas inverse, l'écriture sans tirée d'union pour des mots composés orthographiés avec tirée : *prim ministru*, *prim procuror*, *agent șef*, *proces verbal*, au lieu de *prim-ministru* ...
- 1.4. **Les abréviations**, transformées en véritable manie : *B. Mondială*, *purt. de cuv.*, *primip*,
- 1.5. **Le génitif des noms propres féminins avec l'article proclitique lui** : *blogul lui Ioana* (au lieu de *Ioniei*)
- 1.6. **Les adjectifs variables**: *dragele mele* au lieu de *dragile mele*, *ultimile noutăți* au lieu de *ultimele*, *aspectul vechei ctitorii* au lieu de *vechii*, *zjua marei finale* au lieu de *marii finale*
- 1.7. **Les verbes de la deuxième conjugaison a plăcea, a displăcea, a apărea, a prevedea** : *mi-ar place* au lieu de *mi-ar plăcea* ...
- 1.8. **Le verbe a râde utilisé avec pronom réfléchi** : *Mă râd* au lieu de *râd*. Dans la même catégorie entrent les formes : *se merită să ...* (au lieu de *merită ...*), *mă risc* (au lieu de *risc*)...
- 1.9. **La préposition pe en acusatif** : *declarația care o dau* au lieu de *declarația pe care o dau*, *stilul care îl promovezi* au lieu de *pe care îl promovezi*, *ajutorul care i l-a dat mass-media acestei familii* au lieu de *pe care i l-a dat ...*
- 1.10. **Les désaccords entre sujet et prédicats**: *Gala Premiilor Nobel au loc în Norvegia* au lieu de la III-e personne du singulier en accord avec le sujet singulier *gala*
- 1.11. **L'accord par attraction avec un autre élément de la proposition** : *Numărul imigranților est-europeni care vin în Marea Britanie sunt la cel mai scăzut nivel* au lieu de *este ...*
- 1.12. **Accord au pluriel selon le sens** : *presa străină vin aici ocazional* (les représentants de la presse étrangère)... au lieu de *vine...*
- 1.13. **Accord au singulier avec un sujet multiple** : *lipsa de competență sau amatorismul au dus la ...* au lieu de *a dus ...*
- 1.14. **L'adverbe**: *instituțiile noi create* au lieu de *nou create*, *nou*, *noi* pouvant être adjectif ou adverbe.

La liste des fautes les plus graves en roumain actuel et les secteurs touchés (morphologie, syntaxe, stylistique ...) est extrêmement longue et un enregistrement exhaustif de ces erreurs nous montre les points les plus affectés :

- fautes d'orthographe (l'utilisation du tirée d'union, l'absence du tirée d'union, deux mots au lieu d'un seul mot composé soudé, absence de la virgule, virgule entre sujet et prédicat) ;

- fautes de prononciation (accents erronés) ;
- formes erronées des mots (verbes, substantifs en génitif et en datif, adjectifs et adverbes) ;
- fautes de syntaxe ;
- style télégraphique, sans prépositions ou autres mots de liaison ;
- fautes de lexique et de sémantique (pléonasme, paronymie ...).

Toutes ces fautes ont été enregistrées et mises en évidence d'une manière didactico-ludique dans un petit recueil⁵ proposé par une équipe de linguistes sous l'égide de L'Académie Roumaine, de l'Institut de Linguistique « Iorgu Iordan - Al. Rosetti », du Ministère de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport et du Conseil National de l'Audiovisuel sur la base d'une analyse des messages des médias roumains des années 2007 et 2008. *On est cool même si l'on parle correctement*, le titre de ce recueil qui s'adresse aux jeunes, représente une invitation sérieuse à une expression correcte en roumain, tout en gardant son air « cool ».

Mais la presse roumaine tient-elle compte de ses signaux d'alarme ?

2 .L'analyse du niveau de langue utilisée dans les articles proposés par les rédacteurs de la revue *Cool Girl*.

Tatiana Slama-Cazacu attire l'attention sur l'invasion incontrôlée et injustifiée de mots étrangers, surtout anglais, en roumain : « immédiatement après le début de l'année 1990, énormément de mots étrangers ont commencé à être utilisés en roumain, mis en circulation avec une fréquence élevée par tous les moyens de communication en masse »⁶. Des « kitsch linguistiques » du type *leasing, grant, briefing, fixing, holding, know-how, staff, team, team building, trendy* ont fait leur entrée majestueuse en roumain, remplissant les pages des journaux et l'expression orale des gens. Slama-Cazacu déplore le manque d'attitude ferme de la part des institutions habilitées, ce qui a permis la prolifération de cette invasion. Cette « néophilie » a fait possible l'apparition et la généralisation de ce qu'on appelle « romgleză »⁷ (le romanglais). Il semble que Umberto Eco avait raison quant il affirmait que, en grande quantité, les « kitsch linguistiques » deviennent acceptables, devenant « un style »⁸.



L'analyse de la langue roumaine utilisée dans la revue *Cool Girl* met en évidence cette énorme quantité de mots anglais qui apparaissent à tous les niveaux textuels :

a. tous les titres sont en anglais : *Fashion News, Look of the month, Star steal, Mix & Match, Cheap & Chic, Trend watch, Beauty News, Self care, Star hair, Friends, Cool stuff*. Sur l'une des deux pages de la table des matières (p. 4), le *Inside* de la revue, sur 184 mots, 50 sont anglais ...

b. les mots anglais entrent aussi dans la structure de la phrase, en position surtout d'épithètes : *cool accesorii, detalii funky, dungi sweet, apariții beauty* (p.4), *piese sweet, buline cool wave* (p. 16), *accesorii cute* (p. 21), *accesorii sporty* (p. 22), *un aer ... bobo chic* (p. 24), *un stil sweet french, cu*

⁵ Croitor, Blanca et alii, *Ești cool și dacă vorbești corect*, București, Univers Enciclopedic Gold, 2010.

⁶ Slama-Cazacu, Tatiana, *Confuzii, greșeli, prostii și răutăți în limba română, azi*, București, Editura Tritonic, Comunicare. Media, 2010, Chapitre III, p. 92-153.

⁷ Ioana Danciu, *Ce limbă mai vorbește tinerii? O combinație între „limbaj urban” și „romgleză”*, http://www.adevarul.ro/societate/viata/vorbesc-tinerii-combinatie-limbaj-romgleza-0_74993045.html#commentsPage-1

⁸ Cf. Slama-Cazacu, Tatiana, *Confuzii, greșeli, prostii și răutăți în limba română, azi*, București, Editura Tritonic, Comunicare. Media, 2010, p. 106.

accente sporty casual (p.28), *jachete military look* (p. 29), *atitudine super-power* (p. 30) et deviennent de véritables mots-arguments⁹ contribuant à une argumentation forte,

c. le mot *cool* revient de manière obsessive, tout doit être *cool* : *e cool să ai un job part-time, Tu cum îl preferi: romantic sau cool?* (p. 5), *Ochelarii de soare dau un plus de coolness finutei* (p. 19), *Cool Ballerina* (p. 21), ...

d. propositions entières en anglais : *So, you've got to get them !* (p. 7), *Get the new London style!* (p.15)

e. toutes les structures d'intensité préfèrent l'expression en anglais : ... *a avea un job în timpul liceului sau în facultate a devenit ceva destul de hip.* (p. 8) ; *dacă ții la fashion și la formele tale, atunci vei fi verry happy* (p.12), *Mega-cool* (p. 24),

f. la modalité préfère, elle aussi, l'expression en anglais: *reinventează stilul sport, combinând funky* ... (p.14)

g. structures elliptiques: *verde proaspăt + galben intens = classy & fun!* (p. 17)

h. phraséologismes : *cămașa în carouri a devenit un mast have!* (p.19)

i. imbrication de l'expression orale au niveau de l'écrit : *reacția prietenelor tale va fi WOW!* (p. 27)

Cette imitation du parler jeune pratiquée par les rédacteurs de la revue semble « un phénomène [...] surprenant: les jeunes apprécient les adultes qui parlent le langage des jeunes. Bien que ce langage soit habituellement un code dans un groupe d'amis, ces jeunes aimeraient que plus d'adultes communiquent avec leur parler. Selon eux, une similitude dans l'expression orale favoriserait la communication et la compréhension entre les générations. Plusieurs jeunes relèvent qu'ils apprécient les adultes qui tentent le langage des jeunes [...] »¹⁰.

Les pages de la revue nous livrent un modèle d'écriture simple, rudimentaire, appauvrissante pour la langue roumaine, une écriture « de l'immédiateté ». Ce qui nous semble dangereux c'est que ce type d'écriture est proposé par les rédacteurs de la revue et va être copié, imité par toutes les adolescentes touchées par le phénomène « cool girl » qui parlent une langue roumaine pleine de mots anglais, tout en perdant la richesse et l'expressivité du roumain. Alain Bentolila, professeur de linguistique à l'Université de Paris V et spécialiste de l'illettrisme, affirme que cet écrit de l'immédiateté est un écrit « de la rapidité et de la connivence : réduit au minimum, il n'est destiné à être compris que par celui à qui on s'adresse. Or, la spécificité de l'écrit par rapport à l'oral est qu'il permet de communiquer en différé et sur la durée : il est arrivé dans la civilisation pour laisser des traces »¹¹.

Ce type de langage a *une fonction identitaire démarcative*¹², allant de la volonté d'appartenir au groupe de pairs (adolescentes à la mode, mélangeant facilement le roumain et l'anglais) à celle de se démarquer des autres, moins familiarisées avec la mode et l'anglais...

⁹ Moirand, Sophie, *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, Paris, PUF, 2007, p. 42.

¹⁰ Céline Duc, *Confidences de jeunes sur leur langage*, <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/juin/duc.htm>

¹¹ Alain Bentolila apud Christine Legrand, « Les jeunes bousculent la langue française. Mots mutilés, écriture phonétique, vocabulaire appauvri... Le "français" des adolescents inquiète les adultes », *La Croix*, 16/11/2005, <http://www.la-croix.com/parents-enfants/article/index.jsp?docId=2248801&rubId=24298> [Dernière consultation le 10 février 2011].

¹² Alice Richebon, *Témoignage d'une enquête en sociolinguistique urbaine réalisée dans les quartiers dits sensibles de la périphérie toulousaine : les difficultés d'accès au terrain et aux informateurs*, http://w3t.shs.univ-paris5.fr/article.php3?id_article=113 [Dernière consultation le 1 février 2011]

3. Le niveau de langue utilisé dans les commentaires envoyés par les lecteurs de la revue représente un exemple concret et fort de « parler jeune ». Le niveau de langue baisse considérablement, le mélange avec les mots anglais reste pourtant assez marqué. Dans les commentaires postés sur le blog de la revue on remarque :

- utilisation abusive de mots et structures anglaises :
 - eu una sunt **a huge fan** al tot ce inseamna mash-up si mix (Krisyy says: [February 23, 2011 at 21:25](#)),
 - am sarbatorit ieri V-day cu cea mai buna prietena o zi de cumparaturi ca intre fete, am salivat dupa baieti si am mancat o inghetata (desi e ciudat iarna) cu toate ca te intrista puţin...majoritatea baietilor iesisera impreuna la cumparaturi pt inbitele lor si era chiar ff funny sai urmaresti:)) (andy says: [February 14, 2011 at 19:52](#)),
 - pentru mine pc-ul nu este o problema. ok, eu ma otfic cand mi se strica pt ca ma gandesc ca va fi booring si toata activitatea e pe net si bla bla. dar adevaru' e ca prefer mai repede sa ies afara cu prietenii decat sa inventez o scuza ca sa raman la pc.(andy says: [February 9, 2011 at 16:09](#))
- fautes de langue:
 - eu una sunt a huge fan al tot ce inseamna mash-up si mix (Krisyy says: [February 23, 2011 at 21:25](#)),
 - deobicei imediat cum mi se da invitatia BUM! ma si gandesc ce am prin dulap, ce fel de petrecere e, cine va veni si stiu exact cu ce sa ma imbrac. sau uneori am o rochie/bluza mai frumoasa si... ”importanta” pe care nam apucat sa o port si aceea e ocazia perfecta. mi se intampla si sami schimb planul in ultima clipa sau sa ma mai razgandesc dar nciodata numi fac griji. a! si inca ceva.. nu prea tin cont de moda. da, am haine cool si restu' dar nu neapp la moda pt ca eu consider ca o haina trebuie in primu' rand sati placa, sa te reprezinte si sati vina bine (andy says: [February 17, 2011 at 14:56](#)),
 - utilisation abusive de formes abrégées :
 - culmea e ca nu mi se pare ff rau:)) deobicei nu snt innebunita dupa genul asta de muzica dar bineinteles ca nu pot spune cal detest. geniala replica “muzica in casti face legea”:x:)) pt mn conteaza ff mult ce fel de remix sau mashup este. totusi, chiar imi place:)) (andy says: [February 24, 2011 at 19:05](#))
 - am haine cool si restu' dar nu neapp la moda pt ca eu consider ca o haina trebuie in primu' rand sati placa, sa te reprezinte si sati vina bine (andy says: [February 17, 2011 at 14:56](#)).

On appelle de plus en plus souvent ce type de langage « romanglais »¹³, une langue appauvrie, pleine de mots anglais, rudimentaire, pleine de fautes, marque de l’analphabétisme culturel de cette nouvelle génération.

En guise de conclusion

Ce langage « cool girl » est un marqueur identitaire qui vise à distinguer la nouvelle génération branchée. « Au même titre que la façon de s'habiller, la façon de parler est une marque de distinction » affirme T. Bulot¹⁴. Ce type de langage se constitue comme un « *we code* », selon la formule du linguiste John J. Gumperz¹⁵ : il a pour fonction explicite de se distinguer du parler légitime, celui de l'école, des parents, des adultes, le « *they code* ».

¹³ Ioana Danciu, *Ce limbă mai vorbesc tinerii? O combinație între „limbaj urban” și „romgleză”*, http://www.adevarul.ro/societate/viata/vorbesc-tinerii-combinatie-limbaj-romgleza_0_74993045.html#commentsPage-1 [Dernière consultation le 1 mars 2011]

¹⁴ T. Bulot, *Langue urbaine et identité*, L'Harmattan, 1999, apud Jean-François Dortier, « Tu flippes ta race, bâtard ! » *Sur le langage des cités*, http://www.scienceshumaines.com/index.php?id_article=4808&lg=fr

¹⁵ L'expression « *we code* » provient de J.-J. Gumperz, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, 1982.

Ce « romanglais » plein de fautes représente la marque d'une contre-culture¹⁶, une manifestation d'affirmation de soi, avec ses propres valeurs (anglais, modernité, jeunesse, esprit libre, modernité, communication facile) et de marquage par rapport aux autres (adultes, pas à la mode, dépassés...).

Le danger d'un ghetto linguistique des jeunes est-il réel ? En revenant à notre question initiale, nous pouvons affirmer que nous sommes en présence d'un phénomène de plus en plus dangereux de ghettoïsation linguistique des jeunes, plongée dans un océan d'incorrection linguistique, de langue amputée, avec des retombées incalculables pour la « santé » de la langue roumaine.

Bibliographie

- CROITOR, Blanca et ali, *Ești cool și dacă vorbești corect*, București, Univers Enciclopedic Gold, 2010.
- DANCIU, Ioana, *Ce limbă mai vorbesc tinerii? O combinație între „limbaj urban” și „romgleză”*, http://www.adevarul.ro/societate/viata/vorbesc-tinerii-combinatie-limbaj-romgleza_0_74923045.html#commentsPage-1 [Dernière consultation le 1 mars 2011]
- DETEY, Sylvain, DURAND, Jacques, LAKS, Bernard, LYCHE, Chantal, *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris, Ophrys, 2010.
- DORTIER, Jean-François, « Tu flippes ta race, bâtard ! » *Sur le langage des cités*, http://www.scienceshumaines.com/index.php?id_article=4808&lg=fr [Dernière consultation le 1 février 2011]
- DUC, Céline, *Confidences de jeunes sur leur langage*, <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/juin/duc.htm> [Dernière consultation le 8 février 2011]
- HADDAD, Jean-David, *Le langage verbal des jeunes des cités*, dans la revue *DESS*, No. 111, mars 1998, p. 53-56, www2.cndp.fr/RevueDEES/pdf/111/05305611.pdf [Dernière consultation le 1 février 2011]
- LEGRAND, Christine, « Les jeunes bousculent la langue française » in *La Croix*, 16/11/2005, <http://www.la-croix.com/parents-enfants/article/index.jsp?docId=2248801&rubId=24298> [Dernière consultation le 1.02.2011]
- MAINGUENEAU, Dominique, *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin, 2007
- MOIRAND, Sophie, *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, Paris, PUF, 2007.
- PICOCHÉ, Jacqueline, *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan, 1992
- RICHEBON, Alice, *Témoignage d'une enquête en sociolinguistique urbaine réalisée dans les quartiers dits sensibles de la périphérie toulousaine : les difficultés d'accès au terrain et aux informateurs*, http://w3t.shs.univ-paris5.fr/article.php3?id_article=113 [Dernière consultation le 1 février 2011]
- SLAMA-CAZACU, Tatiana, *Confuzii, greșeli, prostii și răutăți în limba română, azi*, București, Editura Tritonic, Comunicare. Media, 2010.

¹⁶ Cf. Jean-David HADDAD, *Le langage verbal des jeunes des cités*, dans la revue *DESS*, No. 111, mars 1998, p. 53-56, www2.cndp.fr/RevueDEES/pdf/111/05305611.pdf

LES EMPRUNTS AU FRANÇAIS DANS LE LANGAGE DES JEUNES AU XIX^e SIÈCLE

Daniela Dincă
Université de Craiova, Roumanie

Résumé

Ayant comme point de départ l'analyse des emprunts lexicaux entrés en roumain sous l'effet d'une admiration des jeunes progressistes roumains pour la langue et la culture françaises au XIX^e siècle, l'objectif de notre communication est de voir dans quelle mesure ces *emprunts de luxe*, le reflet d'une mentalité cosmopolite de l'époque, peuvent s'imposer en roumain par rapport aux *emprunts de nécessité*, qui répondent à un besoin terminologique et qui suivent le parcours normal de leur intégration dans le système linguistique du roumain.

Mots-clés : emprunt lexical, xénisme, franțuzisme

Abstract

The paper has as a starting point, the analysis of the lexical borrowings which entered the Romanian language as a consequence of the admiration felt by the XIXth young progressive generation for French language and culture. The purpose of this paper is to see in what degree the so called *luxury loans*, the result of a cosmopolitan mentality, could impose in language, compared with the *necessary loans* required by a terminological scarcity and which followed the natural process of integration in the Romanian linguistic system.

Keywords : lexical borrowings, xenisms, frantuzisme

0. Introduction

L'influence française sur la physionomie lexicale du roumain a eu un rôle décisif pour l'achèvement de son caractère moderne au moins pour deux raisons. La première se rapporte à la conscience de l'origine romane commune des deux peuples et de leur parenté linguistique. La deuxième vise la valorisation du prestige culturel de la France au début du XIX^e siècle et des relations d'ordre politique, économique et culturel existantes entre la France et la Roumanie. Par conséquent, sous l'influence du français, le roumain a subi le processus de re-romanisation qui a accentué et qui a accru ses traits romans à tous les niveaux (lexique, phraséologie, phonétique, structure grammaticale) et, surtout, au niveau de l'enrichissement du lexique et de la phraséologie par de nouveaux éléments romans.

S'inscrivant dans la problématique de la linguistique comparative, notre contribution se propose de mettre en évidence l'influence du français sur la langue roumaine à travers le parler des jeunes au début du XIX^e siècle, période durant laquelle le français avait connu un vrai rayonnement culturel. Pour y arriver, nous avons fixé les objectifs suivants :

- (a) présenter l'importance de l'étude des emprunts lexicaux comme reflet de l'évolution d'une société, en d'autres mots, la relation entre la langue et l'identité nationale d'un peuple ;

- (b) définir les concepts opérationnels mobilisés dans l'analyse du corpus ;
- (c) analyser des mots introduits dans le lexique par la jeune génération d'intellectuels roumains au début du XIX^e siècle ;
- (d) mettre en évidence la gallomanie ou la francomanie qui prenait parfois des proportions inquiétantes et qui provoquait la réaction de nombreux intellectuels roumains.

Dans les œuvres littéraires qui ont marqué cette époque-là, il y a eu des réactions de la part des gens de culture contre le jargon des jeunes qui déformaient la langue française et qui introduisaient en roumain des mots inadaptés. Parmi ces réactions, on peut citer M. Kogălniceanu (*Soirée dansante* et *Illusions perdues*), Constantin Facca (*Franțuzitele / Les francisées*), Vasile Alecsandri (*Coana Chirița în provincie / Dama Chirița en province, Coana Chirița la Iași / Dama Chirița à Jassy*), Constantin Negruzzi (*Muza de la Burdugeni / La Muse de Burdugeni*), I. L. Caragiale dans la plupart de ses comédies et de ses nouvelles.

Notre corpus d'analyse est constitué par la pièce de Constantin Facca, *Franțuzitele / Les Francisées*, publiée en 1860. Elle traduit la réalité sociale du début du XIX^e siècle et son titre vient du français populaire *franțuzit / francisé,-e*, celui qui imite la manière de vivre des Français tout en utilisant, sans nécessité, des mots français, souvent adaptés au système de la langue roumaine. En d'autres mots, ce sont des emprunts de luxe, des formes nécessaires uniquement pour imiter une culture et une civilisation qui constituaient un modèle à suivre. C'est une pièce à visée satirique, une réaction contre l'exagération et la déformation de la langue. Le théâtre est d'ailleurs le genre littéraire le plus en mesure de mettre en évidence les caractéristiques de la langue orale et, d'autre part, de nous fournir des indications sur les habitudes langagières et sur la façon de parler une langue à une certaine époque.

1. Les emprunts lexicaux – reflet de l'évolution d'une société

L'étude des mots empruntés à d'autres langues reflète l'évolution et la transformation de la société, en général, et de son vocabulaire, en particulier. L'influence française sur le lexique du roumain peut être révélatrice, d'une part, de la relation qui s'est établie entre les deux langues et, d'autre part, de la nation elle-même :

« Il est intéressant d'étudier dans une langue les éléments étrangers (...) qui peuvent révéler tant de choses à la fois sur la nation qui fournit et sur celle qui emprunte. »
(Nyrop, 1934 : 68)

Si la nation prêteuse se trouvait alors au sommet de son rayonnement culturel, la nation emprunteuse nécessitait des ressources pour s'adapter aux changements sociaux, économiques, politiques, technologiques ou scientifiques. Les facteurs extralinguistiques tels que le voisinage, les rapports économiques, politiques et culturels entre les deux pays étaient pleinement favorables de sorte que l'emprunt lexical au français était de toute évidence la solution la plus commode pour remplir ces lacunes lexicales.

La présence des néologismes français dans les traductions, dans les œuvres originales et dans la langue courante a eu une contribution importante dans l'enrichissement du vocabulaire roumain et, implicitement, dans le développement de la langue roumaine littéraire.

Le pourcentage des emprunts roumains au français a été estimé, pour ce moment-là, à 39% du vocabulaire, avec une fréquence de près de 20%. Cela veut dire que: « dans le langage courant, un mot sur cinq en moyenne est d'origine française » (Manucă, 1978). Certains de ces néologismes ont pénétré dans le fonds lexical principal, d'autres ont circulé par voie orale et

sont considérés comme des *franțuzisme*, des mots qui n'ont pas été intégrés dans la langue, des éléments marginaux qui sont parfois utilisés comme traces d'une époque de grande effusion culturelle. À cette époque-là, le français est devenu la langue des salons, car il était parlé par les officiers russes et par la bourgeoisie qui mimait les bonnes manières et qui voulaient s'approprier les mots dont ils ne connaissaient pas le contenu.

1.1. Le contexte socio-culturel du début du XIX^e siècle

À partir du XVIII^e siècle, la société roumaine commence à prendre contact avec la culture française par les idées modernes et cosmopolites des Lumières. À cette époque-là, le français était présent juste à la cour princière, devenant ultérieurement la langue de prédilection des élites de la société (boyards, hommes politiques, écrivains, etc.) qui maîtrisaient le français et qui l'employaient de manière courante. Quant à la bourgeoisie et aux classes populaires, ces catégories sociales employaient aussi des mots français pour copier les classes privilégiées.

Mais c'est le XIX^e siècle qui marque le début de la modernisation de la société roumaine et la langue française a eu son rôle de langue de prestige qui a énormément aidé à la re-définition de la langue, de la culture et de la civilisation roumaines. Le début du siècle enregistre les premiers éclats de culture française qui pénètrent en Roumanie par les voies suivantes: (i) l'apparition des grandes bibliothèques avec des livres en français (surtout Voltaire et Rousseau) ; (ii) l'utilisation du français en tant que langue de la diplomatie à Constantinople (XVIII^e siècle) ; (iii) l'introduction du français dans l'enseignement public et son rôle de principal moyen pour découvrir un nouveau monde ; (iv) la prolifération des traductions par lesquelles se répand une nouvelle mentalité, l'esprit critique, la tendance vers la réforme, etc. ; (v) la pénétration massive des mots provenant uniquement du français ou dans lesquels le français reste la première langue de référence.

Vu les dimensions de l'influence française dans tous les domaines de la vie socio-économique et intellectuelle, Goldis-Poalelungi (1973 : 43) parle d'un bilinguisme franco-roumain:

« En étudiant la structure de ces deux langues en contact, leurs tendances évolutives, et en comparant les processus d'évolution du roumain, on peut affirmer, qu'au XIX^e siècle, dans certains milieux des Pays roumains, on peut parler d'un *bilinguisme franco-roumain*. »

1.2. Le rôle des jeunes dans la promotion du français au XIX^e siècle

En ce qui concerne l'attitude des jeunes envers l'invasion des mots français, on pourrait parler d'une nouvelle génération de jeunes progressistes qui utilisaient, dans leurs dialogues, des mots français sans aucune adaptation aux systèmes orthographique et morphologique du roumain. La plupart d'entre eux avaient étudié en France et ils avaient subi un choc tout en s'apercevant de l'écart entre les deux sociétés. Par conséquent, ils ont eu la volonté de s'élever au niveau de la civilisation française par une exagération dans leur comportement et, surtout, dans leur vocabulaire.

Pour désigner les jeunes progressistes roumains il y avait plusieurs mots, qui suggéraient leur volonté d'imiter les autres et surtout de rompre avec le passé : *filfison* / *filfizion*, *bonjouriste* ou *franțuzit*. Le premier terme (*filfison* ou *filfizion*), qui circulait après la Révolution française dans les milieux intellectuels roumains, était une déformation du vers « Vive le son du canon » de la *Carmagnole* qu'on chantait dans les cafés et les salons de Bucarest et de Iași, et signifiait ironiquement l'émissaire du monde nouveau, plus tard jeune homme élégant et

frivole. Les *bonjouriste* ou les *franțuzit* sont les jeunes qui avaient étudié en France et qui, une fois rentrés en Roumanie, imitaient la manière de vivre des Français et utilisaient, sans nécessité, des mots français, souvent déformés.

2. Définition des concepts opérationnels utilisés dans l'analyse lexicale

La recherche lexicale opère avec plusieurs concepts (*néologisme, emprunt, néonyme, calque*, etc.) dont les plus importants, pour notre analyse, sont : *néologisme, emprunt et gallicisme*.

Le TLF, le Larousse, le Robert, le Webster présentent le *néologisme* comme une notion polysémique avec, d'habitude, les acceptions suivantes: 1. mot, tour nouveau que l'on introduit dans une langue donnée (*néologisme de forme*); 2. mot (expression) existant dans une langue donnée mais utilisé(e) dans une acception nouvelle (*néologisme de sens*); 3. création de mots, de tours nouveaux et introduction de ceux-ci dans une langue donnée (syn. *néologie*).

Pour la première acception, nous prenons comme exemple le verbe a *îndoctrina* qui combine un affixe, le préfixe *în + doctrină*, même s'il y a un terme semblable en français, *endoctriner*, que le roumain aurait pu emprunter. Le roumain avance sur la même ligne de la dérivation flexionnelle et propose deux autres mots de la même famille lexicale, formés, cette fois-ci, par dérivation multiple : *în + doctrin + are* et *în + doctrin + at*.

Pour le *néologisme de sens*, nous citons le mot *cancer* qui, du point de vue de son origine, est calqué sur le français *cancer* avec deux sens : (i) tumeur maligne due à une multiplication anarchique des cellules d'un tissu organique et (ii) quatrième constellation du Zodiaque située dans la partie la plus septentrionale de l'écliptique. Depuis quelques années, ce mot a développé un autre sens, celui de « grand malheur d'origine naturelle ou humaine qui frappe et ravage une collectivité », sens qui est devenu tellement dominant qu'il est presque considéré comme un « développement sémantique parallèle » (Dimitrescu, 1994: 224).

Pour illustrer la troisième acception, celle de « mots nouveaux introduits dans une langue », on peut citer les néologismes des domaines techniques et scientifiques : *acvacultură, anabazis, antigenă, antropo, biodegradabil, bioluminescent, biomasă, biomatematică, bionică, biostimulator, biotelemetrie, biotop, criobiologie*, etc.

Les dictionnaires roumains définissent le *néologisme* comme « un mot nouveau emprunté ou formé récemment dans une langue » (DLR) ou comme « un mot nouveau, emprunté à une langue étrangère ou créé par des moyens internes; emprunt lexical récent, acception nouvelle d'un mot » (DN). À l'exception des dictionnaires spéciaux (DŞL, DN), les dictionnaires roumains ne retiennent pas le sens de « nouvelle acception d'un mot existant dans une langue », sens créé par calque ou par des moyens internes. C'est pourquoi, le terme de néologisme se superpose, dans bien des cas, sur celui d'emprunt, en tant qu'unité lexicale qui a récemment pénétré dans une langue donnée (DŞL).

Un autre concept-clé, *l'emprunt*, est considéré comme l'un des principaux mécanismes linguistiques de la création néologique. Il est défini comme : « un élément issu d'une autre langue - ancienne (latin, grec) ou moderne » (Scurtu 2009). Le terme d'*emprunt* comporte une certaine ambiguïté, ayant deux acceptions fondamentales: 1. élément emprunté à une autre langue (par ex., F. Dimitrescu 1994 le définit comme un mot nouveau dû à une influence externe); 2. processus d'intégration d'un élément dans une langue, conformément à la définition suivante : « l'emprunt est une forme d'expression qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté » (Deroy, 1956 : 18).

Les problèmes soulevés par l'emprunt sont liés principalement à son intégration phonologique, orthographique, morphosyntaxique et sémantique dans la langue réceptrice. De ce point de vue, il y a plusieurs catégories d'emprunts :

- (i) les *emprunts naturalisés*, assimilés par la langue réceptrice ;
- (ii) les *xénismes* – des mots étrangers considérés du point de vue des locuteurs en fonction de leur forme exotique (Jean-Marc Chadelat, 2000) ;
- (iii) les *pérégrinismes* (Kocourek, 1982: 133) - des mots voyageurs ou migrants considérés du point de vue linguistique en fonction d'une place hypothétique au sein du système susceptible de les adopter.

Florica Dimitrescu (1994) identifie cette dernière catégorie avec les *franțuzisme* et donne comme exemple: *boutique* (avec sa variante *butică*), *milieu*, *grand-guignol*, *cache-radiator*, *coupé*, *voyeur*, *voyeurisme*, *café-concert*, *policier*, *café*, *frappé*, *clou*.

Il est bien évident que, par rapport aux *emprunts naturalisés* ou *emprunts de nécessité*, les deux dernières sous-classes sont des emprunts de luxe, des éléments de jargon pris sans nécessité à la langue prêteuse, ce qui explique leur caractère éphémère et transitoire dans la langue emprunteuse.

On outre, si l'on veut trouver des points communs et divergents, les *xénismes* sont dus à des contacts culturels et ils sont le résultat d'une attitude cosmopolite des locuteurs qui veulent utiliser des mots étrangers pour la couleur locale par rapport aux *pérégrinismes*, qui sont définis comme des éléments ayant une utilisation assez restreinte, des mots à la mode, ayant donc un caractère arbitraire.

Sur la même ligne, Deroy ajoute que: « le pérégrinisme appartient souvent à la langue cultivée, savante, écrite » pour annoncer un peu après que « le pérégrinisme appartient souvent aux langues spéciales » (Deroy, 1967: 224).

Un autre terme qui a commencé à gagner du terrain les derniers temps est celui de *gallicisme*. Défini par le *TLFi* comme « emploi, tournure propre à la langue française » (Dict. XIX^e et XX^e s.) ou « emprunt d'une langue étrangère au français », ce terme a eu, au début, le sens de « construction française abusivement introduite dans une autre langue ». Etymologiquement, il s'agit du « dérivé savant du lat. *gallicus*, v. *gallican*; suff. *-isme* » (*TLFi*), ce qui le situe dans la catégorie des mots ressentis comme étrangers dans une langue, tout comme les grecismes, les latinismes, les germanismes, les anglicismes, les italianismes et les hispanismes. Un emprunt reste toujours un *étrangérisme* jusqu'à sa naturalisation complète et à son intégration dans la langue réceptrice.

Dans cet article, c'est de la catégorie des xénismes que nous allons nous occuper en suivant leur évolution phonétique et morphologique à partir de leur utilisation dans la langue au XIX^e siècle jusqu'à nos jours.

3. Analyse de corpus

Tout en suivant l'évolution des emprunts entrés sous l'effet d'une admiration pour la langue et la culture françaises, l'objectif de notre analyse est de voir dans quelle mesure ces emprunts de luxe, le reflet d'une mentalité cosmopolite de l'époque, peuvent s'imposer en roumain par rapport aux emprunts de nécessité, qui répondent à un besoin terminologique et qui suivent le parcours normal de leur intégration dans le système linguistique du roumain.

Prenant comme point de départ les emprunts identifiés dans la pièce de théâtre de Constantin Făca, *Franțuzitele*, l'analyse de corpus repose uniquement sur les emprunts qui appartiennent aux sous-classes suivantes: (i) emprunts naturalisés; (ii) emprunts de luxe (xénismes).

3.1. Emprunts naturalisés

Pour qu'un emprunt lexical soit complètement intégré au système de la langue réceptrice, il doit parcourir, d'une manière graduelle, plusieurs types d'intégrations: phonétique, graphique, morphologique et sémantique.

Dans le corpus analysé, nous avons identifié des mots d'origine française qui sont entrés en roumain au XIX^e siècle et qui, après des transformations successives, sont restés dans le lexique du roumain:

Mot français	Emprunt (XIX ^e siècle)	Mot roumain (XX ^e siècle)
<i>Amoureux</i>	<i>Amureș</i>	<i>amoreș</i> (< fr. <i>amoureuse</i> > <i>amoreșă</i> > <i>amoreș</i>) (surtout en terminologie théâtrale)
<i>Appétit</i>	<i>Apetit</i>	<i>apetit</i> (< fr. <i>appétit</i> , lat. <i>appetites</i>)
<i>compromettre</i>	<i>Compromita</i>	<i>compromite</i> (< fr. <i>compromettre</i> , lat. <i>compromittere</i>)
<i>Dépendre</i>	<i>Depanda</i>	<i>depinde</i> (< fr. <i>dépendre</i> , lat. <i>dependere</i>)
<i>Disposé</i>	<i>Dispozat</i>	<i>dispus</i> (< fr. <i>disposer</i> , lat. <i>disponere</i>)
<i>Fantaisie</i>	<i>Fantasia</i>	<i>fantezie</i> (< fr. <i>fantaisie</i> , cf. it. <i>fantasia</i> , gr. <i>phantasia</i>)
<i>Fauteuil</i>	<i>Fotel</i>	<i>fotoliu</i> (< fr. <i>fauteuil</i>)
<i>grimaces</i>	<i>Grimase</i>	<i>grimasă</i> (< fr. <i>grimace</i>)
<i>offense</i>	<i>Ofansul</i>	<i>ofensă</i> (< fr. <i>offense</i>)
<i>pension</i>	<i>Pansion</i>	<i>pension</i> (< fr. <i>pension</i>)
<i>sentiment</i>	<i>Santiman</i>	<i>sentiment</i> (< fr. <i>sentiment</i>)
<i>surprendre</i>	<i>Surprandă</i>	<i>surprinde</i> (< fr. <i>surprendre</i> , it. <i>sentimento</i>)
<i>toilette</i>	<i>Toaleturi</i>	<i>toalete</i> (< fr. <i>toilette</i>)
<i>charmant</i>	<i>Sarman</i>	<i>șarmant</i> (< fr. <i>charmant</i>)

Comme, dans la plupart des cas, ce sont des emprunts parvenus en roumain par voie orale, leur intégration a été faite à partir de leur forme acoustique d'origine. Les mots d'origine française étaient prononcés tels qu'ils étaient entendus, mais ils ont été orthographiés ultérieurement tout en respectant les normes d'écriture de la langue roumaine. Ces mots ont subi donc des transformations successives même si, au XIX^e siècle, ils étaient employés sous une autre forme qui orthographiait la prononciation française.

Ils sont tous d'un usage fréquent en roumain actuel, sauf *apetit* qui a acquis de nos jours des connotations sexuelles et *amoreș*, qui est encore utilisé dans le registre familier, par rapport au féminin *amoreșă*, considéré comme vieilli. À partir de ce nom, le roumain a dérivé le verbe *a se amoreșea*, qui est, au contraire, d'un usage courant en roumain actuel. Les jeunes utilisent d'aujourd'hui d'autres mots tels que: *iubit* (« bien-aimé »), *amant* (« amant »), le dernier, un autre emprunt au français, ayant un usage plutôt littéraire.

3.2. Emprunts de luxe (xénismes)

Dans la pièce de théâtre analysée, les filles d'un vieux boyard parlaient dans un jargon franco-roumain pour attirer l'attention et surtout pour se vanter de leur culture occidentale. On pourrait parler, dans ce cas, de *xénismes*, mots étrangers utilisés pour la couleur locale et non pas par nécessité dénominative. Ils étaient utilisés dans la langue parlée dans le but de

donner un air de distinction, mais, au contraire, ils provoquaient la risée générale. Le vocabulaire était donc un instrument pour montrer la supériorité et l'éducation des jeunes, qui utilisaient les mots d'origine française sans les adapter au système linguistique du roumain.

Dans la classe des xénismes recueillis dans la pièce de théâtre analysée, nous avons identifié trois sous-classes : (i) des appellatifs; (ii) des mots simples; (iii) des expressions idiomatiques.

3.2.1. Les appellatifs

Les appellatifs ont été les premiers à être introduits dans le vocabulaire des jeunes. Comme il s'agit de structures automatisées, celles-ci reproduisaient la prononciation française, ressentie parfois comme étrangère : fr. *Madame* / roum. *Madam*, fr. *Monsieur* / roum. *Musiu*, fr. *Mademoiselle* / roum. *Madmoașel*, fr. *Mon cher* / roum. *Monșer*, fr. *Ma chère* / roum. *Mașer*, fr. *Chérie* / roum. *Șeri*. Le DEX enregistre uniquement les trois premiers appellatifs dans la catégorie des *franțuzisme* sous les formes : *Madamă*, *Musiu* et *Madmoașelă*.

Ce sont des structures qui ont été véhiculées parfois par les deux canaux de pénétration : oral et écrit. Elles abondaient dans les conversations des jeunes et apparaissaient dans les ouvrages des écrivains roumains du XIX^e siècle : *Musiu Șarlă* (V. Alecsandri), *Căldură mare*, *monșer* (I.L.Caragiale).

On les retrouve aujourd'hui comme marques pour différents produits: *Monșer* (les vins), *Madam* (les vêtements), *Madmoașel* (forum pour les jeunes femmes). Ils ont la fonction de recréer l'atmosphère d'il y a plus de cent ans, caractérisée par l'élégance, le snobisme, le luxe et le raffinement.

Ces appellatifs apparaissent aussi dans la presse dans des contextes à connotation dépréciative et ironique pour faire référence aux politiciens, aux actrices et à tous ceux qui s'imposent parfois par un comportement abusif et méprisant envers les autres. Nous avons aussi retrouvé dans les journaux des titres comme: *Căldură mare*, *monșer* (« Grande chaleur, mon cher »), *Foame mare*, *monșer* (« Grande famine, mon cher »), *Criză mare*, *monșer* (« Grande crise, mon cher »), *Răbdare*, *monșer* (« Patience, mon cher »).

Dans le code oral, ces mots sont d'un usage assez restreint, surtout dans le style familier, dans lequel ils sont utilisés pour renvoyer à l'atmosphère de la Belle Époque.

À cette liste, on pourrait ajouter d'autres automatismes : *bonjour*, *bonsoir*, *rendez-vous*, mots qui ne figurent pas dans les dictionnaires, mais qui sont encore utilisés dans le roumain parlé ou dans la langue de la presse. Ils peuvent également faire référence à des restaurants, des cafés ou des lieux de rencontre.

3.2.2. Les mots simples

Les mots simples qui apparaissent dans la pièce de théâtre analysée sont des mots d'une certaine résonance, des éléments non-assimilés à la langue roumaine, qui changent leur forme d'origine par une orthographe qui respecte uniquement les règles graphiques du roumain.

Mot français	Xénisme	Mot roumain actuel
<i>bavarde</i>	<i>bavardă</i>	<i>vorbăreată</i> (sl. <i>dvorība</i>)
<i>caresses</i>	<i>băresuri</i>	<i>mângâiere</i> (lat. <i>manganiare</i>)
<i>fiancés</i>	<i>fidanțați</i>	<i>logodnici</i> (sl. <i>logoditi</i>)
<i>pensif</i>	<i>pensif</i>	<i>gânditor</i> (hongrois <i>gond</i>)
<i>chapeau</i>	<i>sapo</i>	<i>pălărie</i> (it. <i>cappelleria</i>)

<i>séance</i>	<i>seanță</i>	<i>ședință</i> (latin <i>sedere</i> + <i>-iță</i>)
<i>chemise</i>	<i>semișetă</i>	<i>cămașă</i> (lat. <i>camisia</i>)
<i>tourments</i>	<i>turmente</i>	<i>tulburare</i> (lat. <i>turbulare</i>)
<i>soupeçons</i>	<i>supsunuri</i>	<i>bănuială</i> (hongrois <i>bánni</i>)

La mise en parallèle des xénismes et de leur étymon français est évidente pour la non-intégration graphique et phonétique de ces mots dans le vocabulaire du roumain actuel. Au-delà de leur déformation graphique, ces xénismes ne sont pas adaptés du point de vue morphologique, ce qui conduit à des exagérations de genre et de nombre, fait qui rend leur présence exotique et, en quelque sorte, étrangère.

Si l'on compare ensuite les xénismes analysés avec les mots qui sont utilisés pour désigner ces réalités, on se rend compte qu'il s'agit d'emprunts à d'autres langues, y compris le latin, auquel le français a emprunté les mêmes lexèmes : fr. *séance* < dér. du part. prés. *séant** de *seoir**; suff. *-ance**/ *ședință* (latin *sedere* + *-iță*), fr. *chemise* < lat. *camisia* / roum. *cămașă* < lat. *camisia*. Les autres sources sont les langues voisines : le slave, le hongrois ou l'italien.

3.2.3. Les expressions idiomatiques

La pièce de théâtre analysé abonde aussi en structures idiomatiques qui ont une orthographe identique à la prononciation française et qui ne sont pas entrés dans le lexique du roumain :

Français	Roumain
<i>Billet doux</i>	<i>Bie du</i>
<i>Quelle grâce</i>	<i>Cbel gras</i>
<i>Bon vivants</i>	<i>Bonvivanți</i>
<i>A merveille</i>	<i>A merveliu</i>
<i>D'abord une demoiselle</i>	<i>Dabord o demoază</i>
<i>En visite</i>	<i>An vizit</i>
<i>En velours</i>	<i>An velur</i>
<i>Bas de soie</i>	<i>Ba de soa</i>
<i>Amour sans fin</i>	<i>Amur san fen</i>
<i>A pied</i>	<i>A pie</i>
<i>Sans façons</i>	<i>San fason</i>
<i>Mille pardons</i>	<i>Mil pardon</i>
<i>Enchanté de vous revoir</i>	<i>Anșante de vu revoar</i>
<i>L'amour de dieu</i>	<i>Amur de die</i>
<i>Mon ange</i>	<i>Angelul meu</i>
<i>Il est de bon ton... à la mode</i>	<i>Este de bonton, la modă</i>

Il est bien évident que l'imitation des mots et des expressions du français traduisait l'ignorance et le désir d'imiter le comportement et le mode de vie d'un peuple dont ils admiraient la culture et les progrès enregistrés sur plusieurs plans de la vie économique et intellectuelle. Au-delà de cette imitation, les jeunes manifestaient leur disponibilité pour le changement et pour la transformation de leur propre avenir, pour l'intégration dans le circuit de la civilisation européenne. Cependant, ces tournures n'ont pas circulé telles quelles dans la langue roumaine du XIX^e siècle et elles ont été vite éliminées du vocabulaire des générations suivantes.

En conclusion, on pourrait expliquer la disparition progressive des xénismes analysés par leur inadaptation graphique et morphologique, d'une part, et par leur caractère accidentel et éphémère, d'autre part. Ils sont considérés comme des emprunts de luxe, car ils répondent uniquement à un besoin affectif et non pas à un besoin dénominatif: « On emprunte volontiers, par admiration, des mots et des tournures à une langue que l'on tient pour plus fine, plus riche, représentative d'une civilisation supérieure » (Deroy, 1956 :172).

4. Les jeunes du XXI^e siècle et les *franțuzisme*

Si au XIX^e siècle, les jeunes parlaient un jargon élitiste, compris uniquement par leur cercle, signe de leur horizon culturel élargi, ils utilisent aujourd'hui un argot composé de mots et d'expressions familiers. Un mot adopté par les jeunes, pris au français (chose très rare en ces temps où on en prend à l'anglais), absent de tous les dictionnaires est le verbe *a se tira* < *se tirer* avec le sens de « s'enfuir » : *S-a tirat toată lumea ?* (« Tout le monde s'est tiré? »)

Suite à l'influence de la civilisation américaine, la jeune génération d'aujourd'hui utilise fréquemment des américanismes ou des anglicismes qui sont d'ailleurs présents dans tous les domaines de la vie personnelle et professionnelle et, en plus, il n'y a aucun protectionnisme de la langue roumaine contre l'invasion de ces emprunts.

Le *DEX*, le dictionnaire d'usage général de la langue roumaine, enregistre ces mots ressentis comme étrangers et peu utilisés dans le langage courant comme des *franțuzisme* et il identifie deux cas de figure :

(a) Mots qui ont l'étiquette de *franțuzisme*, mais qui sont encore utilisés :

ambient, ambiental, -ă, apetit, bricabrac, buchinar, bulversa, buscula, butadă, butic, cancan, carnaj, confortant, debusola, decolmataj, detartraj, dezirabil, vogă, etc.

(b) Mots qui ne sont plus utilisés:

alegru, ambuscat, ambuteia, amfiguric, -ă, banieră, bistrou, bonjur, bonton, bria, butade, buvabil, cola, comeraj, companion, concherant, conchetă, conșiență, conșinat, confraternitate, crepitan, -ă, criant, cronchetă, deconcerta, decroșaj, degonfla, delabra, demoazelă, dezabie, etc.

Il y a ensuite le langage de la presse qui reste le promoteur des xénismes, des calques linguistiques sur le français, pour assurer la couleur locale:

Français	Frantuzism	Synonyme en roumain
<i>antamer</i>	<i>a antama</i>	<i>a începe</i>
<i>envisager</i>	<i>a anvizaja</i>	<i>a avea în vedere</i>
<i>toucher au sens</i>	<i>a tușa</i>	<i>a emoționa</i>
<i>mépriser</i>	<i>a meprișa</i>	<i>a disprețui</i>
<i>confiance</i>	<i>conșiență</i>	<i>încredere</i>

Parfois ce n'est qu'un sens d'un mot français employé récemment en roumain qui est considéré comme *franțuzism*, le mot étant entré il y a plus longtemps en roumain avec d'autres sens. C'est le cas du verbe roumain *a figura* < fr. *figurer*, qui, sauf ses deux acceptions courantes (1. faire partie de, participer à ; 2. donner une forme, une figure à quelque chose) a acquis une troisième acception, celle de « s'imaginer » (*DEX*).

5. En guise de conclusion

Pour conclure, on pourrait affirmer que, malgré le snobisme et les exagérations linguistiques qui apparaissent dans le jargon des jeunes instruits du XIX^e siècle, le lexique du roumain moderne s'est considérablement enrichi dans tous les domaines technico-

scientifiques et littéraires. Pour ce qui est des mots pénétrés par voie orale, ceux qui se sont cristallisés dans des formes précises sont restés dans le vocabulaire du roumain.

Ce phénomène de francomanie, qui s'est manifestée pleinement au XIX^e siècle, s'identifie avec ce qu'on peut appeler « l'emprunt par snobisme » phénomène signalé par Derooy (1967 : 183) pour l'hellénisme à Rome dans l'antiquité. Ce qui lui est spécifique, c'est le fait qu'il a un usage momentané, car il s'agit d'une phase de transition qui reflète une volonté d'affirmation et d'assimilation d'une culture nouvelle.

L'analyse de notre corpus a mis en évidence le fait que les emprunts de luxe traduisent la mentalité d'une société, constituent un témoignage culturel incontestable pour une certaine époque. Il en existe pourtant deux sous-classes : des emprunts naturalisés qui se sont maintenus jusqu'à présent et qui se sont bien adaptés au système linguistique roumain et d'autres emprunts, superflus, qui n'ont joui que d'un succès passager, étant éliminés de la langue à cause de leur caractère exotique.

En fin de compte, après tout un siècle d'invasion de mots empruntés au français, la langue roumaine est sortie plus consolidée en ce qui concerne sa capacité d'enrichir son vocabulaire et de définir ses propres normes d'adaptation de ces emprunts à d'autres langues, y compris le français.

Bibliographie

- CHADELAT, Jean-Marc. *Valeur et fonctions des mots français en anglais à l'époque contemporaine*. Paris : L'Harmattan, 2000.
- DEROY, Louis. *L'emprunt linguistique*. Paris : Les Belles Lettres, 1956.
- DEX = Academia Română / Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, 21998 [1975]. *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Univers Enciclopedic.
- DIMITRESCU, Florica. *Dinamica lexicului limbii române*. București : Logos, 1994.
- FACA, Constantin, *Franțuzele*, București, Editura Librăriei Leon Alcalay, 1906.
- GOLDIȘ-Poalelungi, Ana. *L'influence du français sur le roumain. Vocabulaire et syntaxe*. Paris : Les Belles Lettres, 1973.
- HRISTEA, Th. Franțuzisme aparente și pseudofranțuzisme în limba română. *Limba română*, 1979, 28, n° 5, p. 491-503.
- MANUCĂ, Constant. *Lexicologie statistică romanică*. București : Editura Universității din București, 1978.
- NYROP, Kristopher. *Linguistique et histoire des mœurs*, Paris, 1934.
- SCURTU, Gabriela. Autour de la notion de néologie. *Analele Universității din Craiova. Lingvistică*, 2009, n° 1-2. p. 186-195.
- TLFi = *Trésor de la Langue Française Informatisé*, Centre Nationale de la Recherche Scientifique (CNRS) / Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF) / Université Nancy 2, <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

MOTS D'ORIGINE FRANÇAISE DANS LE LANGAGE DES JEUNES

Gabriela Scurtu
Université de Craiova, Roumanie

Résumé

Une tentative d'analyse dans une perspective purement descriptive des particularités saillantes, au niveau lexical, de la variante stylistique qui fait l'objet de cette communication – le langage des jeunes – ne saurait dissocier divers aspects entre lesquels il est souvent bien difficile de tracer des frontières précises. Il s'agit plus précisément de l'emploi des termes de la langue familière, de l'argot, du jargon, des néologismes. Cette succincte présentation des principales caractéristiques du langage des jeunes est suivie d'une illustration de la manière dont des mots empruntés au français ont enrichi leur contenu sémantique sur le terrain de la langue roumaine, notamment dans un contexte « argotisant ». Il s'agit plus précisément de deux mots qui expriment un degré d'intensité fort : *beton* et *bestial*. Ceux-ci ont connu des glissements de sens particulièrement intéressants, comme expression d'une attitude subjective, témoignant d'une participation dynamique des locuteurs.

Mots-clés : langage des jeunes, argot, jargon, néologismes.

Abstract

The attempt to analyse the salient features of the stylistic register under discussion (youth language) at lexical level, from a purely descriptive perspective, would fail to distinguish the multiple aspects of the matter, among which it is often difficult to establish clear borderlines. More precisely, the paper focuses on the usage of the terms belonging to the informal register, argotic language, jargons, neologisms. The presentation of the main characteristics of youth language is followed by an argumentation of the manner in which French loanwords borrowed in Romanian have enriched their semantic content, mainly when used within an 'argotic' context. The examples are represented by two words that express a high level of intensity: *beton* and *bestial*. They have undergone extremely interesting semantic changes reflecting a subjective attitude which proves the dynamic participation of the interlocutors.

Keywords : youth language, argot, jargon, neologisms.

1. Le langage des jeunes

L'existence d'un langage des jeunes est un fait indéniable, étant, sans aucun doute, un phénomène intéressant, d'actualité, un phénomène quasi universel, les jeunes d'un peu partout cherchant une identité à eux, souvent contre la norme courante : danse, musique, tenues vestimentaires, façon de penser, et, bien sûr, façon de s'exprimer ! D'aucuns accusent ce langage de lèse majesté contre les bonnes traditions, alors que d'autres ne vont pas jusqu'à le considérer comme un réel danger, mais plutôt comme une mode, passagère, résultat d'un désir d'affranchissement et d'affirmation ...

En France par exemple, selon certaines sources, « Les jeunes bousculent la langue française » (titre d'un article paru dans *La Croix*, 16/11/2005) : « Mots mutilés, écriture phonétique, vocabulaire appauvri ... Le 'français' des adolescents inquiète les adultes » et encore : « Aujourd'hui, le langage des jeunes s'inspire souvent de la langue des cités, mélange de verlan, de termes empruntés à de vieux argots français, ou aux diverses cultures qui cohabitent dans nos cités [...] »

Pour le roumain, qui n'est pas une langue à stratification diaphasique et diastratique tellement marquée que le français, l'existence d'un langage des jeunes ou des adolescents n'est pas quand même contesté ; il devrait « nous inquiéter sans pourtant exagérer » (Ţanu Pohrib 2010 : 5). Les éléments définitoires en seraient, *grosso modo* : présence de termes de l'argot et du jargon, les clichés verbaux abondamment utilisés et, non en dernier lieu, l'utilisation du « roumglais » (il n'y a presque pas de phrase sans un mot ou deux pris à l'anglais) (cf. www.adevarul.ro/societate/viata/vorbesc-tinerii-combinatie-limbaj-romgleza_0_74993045.html).

Une tentative d'analyse dans une perspective purement descriptive (sans aucune intention normative) ne saurait dissocier les divers aspects sus mentionnés (argot, jargon, néologismes - de forme et de sens, comme on le verra par la suite, surtout anglicismes, mais notre objet d'investigation se doit d'être le français !) ; par contre, elle devrait tenir compte de tous ces paramètres, dont les éléments s'entremêlent pour constituer le tissu de ce qu'on va appeler, d'une façon quelque peu restrictive, « le langage des jeunes » (d'ailleurs les adultes eux aussi n'en sont pas exempts, les média, etc. en usent et même en abusent ...).

Certes, l'internet a facilité ce nouveau mode d'expression : abréviations, tendance à simplifier l'écriture, non emploi des diacritiques, abus d'anglicismes, etc., mais la presse écrite et audio-visuelle est à son tour un facteur culturel et éducatif responsable de déviations linguistiques et d'abus : « La grande quantité d'argots et de jargons utilisés même lorsque ce n'est pas le cas rencontrée dans le programme des principaux canaux de télévision, mais surtout dans les revues pour les jeunes et sur Internet » mène souvent « à des erreurs de langue et à des abus » (*Ibid*)¹.

2. Eléments spécifiques

La variante stylistique qui fait l'objet de cette communication – à savoir le langage des jeunes – se caractérise, au niveau lexical, par quelques particularités saillantes, dont nous mentionnons : l'emploi des termes de la langue familière, l'argot, le jargon, entre lesquels il est souvent bien difficile de tracer des frontières précises.

1. L'emploi des termes de la langue familière : *drag*, *chestie*, *pa*, *ciao*, *merci*, *OK*, etc. Une mention spéciale pour *chestie* (variante abrégée de *chestiune*) du fr. *question*, lat. *quaestio*, *-onis*. Voici ci-dessous les définitions lexicographiques pour ce mot, tirées des principaux dictionnaires du roumain (en particulier le DEX et les dictionnaires de néologismes et d'argot) :

Chestiune, s.f. 1. Problème, thème dont qq. se préoccupe. 2. Affaire qui nécessite une solution urgente. 3. Question posée à un élève, un candidat. 4. (Fam.) Événement, fait divers.

¹ Par exemple, on peut citer de nombreux exemples d'emploi abusif des termes pris à l'anglais, termes qui ont des correspondants en roumain, comme *Ţi voi oferi suportul meu* (du verbe *to support / a sprijini*), au lieu de : *Te voi sprijini*.

Mais aujourd'hui *chestie* est d'un usage très répandu, étant devenu une sorte de mot passe partout, employé comme substitut de n'importe quel autre mot, groupe de mots, idée, etc., apparaissant dans des contextes tels que :

- *o chestie interesantă* (= une chose intéressante), une des plus nombreuses occurrences sur Internet (qu'il s'agisse d'un film, d'une formation de musique, d'une information...);

- *ce chestie*, employé pour exprimer la surprise, l'étonnement, le doute (par ex. www.kudika.ro/comentarii/articol/3346/ce-chestie-de-unde-ai-stiut.html) ou *Ce chestie și cu încălzirea asta globală!* (= quelle drôle d'affaire que ce réchauffement climatique) (cf. <http://poze.netflash.ro/animale/ce-chestie-si-cu-incalzirea-asta-globala-3987.html>);

- *O chestie murdară* (= une sale affaire) (*Dilema veche*, 3-9/02/2011), avec référence à un bâtiment de valeur historique tombé en ruine; le mot joue ici sur deux valeurs: concrète (le bâtiment même) et abstraite (la négligence des autorités), etc.

Chestie est donc devenu une sorte de tic verbal, employé à tout propos.

2. L'emploi des mots argotiques par des groupes sociaux (élèves, étudiants, soldats, artistes, etc.) soucieux d'avoir à leur portée un stock de mots d'un accès plus difficile pour les autres, tout en rendant les messages plus nuancés, plus pittoresques.

Le fonds lexical argotique se caractérise, entre autres, par les emprunts à d'autres langues; dans le cas de la langue roumaine sont à relever les emprunts au gitan (*mișto, nasol, ciordă, hală*), à l'anglais, mais aussi au français, par ex. *abajur* (pour mini jupe, cf. ARGOU). L'analogie est évidente et vise la forme: l'abat-jour ne couvre que la partie supérieure d'une lampe (cf. aussi *abajurul unei fuste nervoase* (= l'abat-jour d'une jupe nerveuse, www.poezie.ro)).

Quantité de mots argotiques font partie du langage commun, mais, par métaphorisation, ils ont acquis un sens spécial. Tel est le cas du mot *bombă* employé argotiquement avec deux sens qui dérivent de ceux qui ont été empruntés au français:

Bombă, s.f. 1. Projectile offensif rempli d'explosif. 2. Fig. (Sport) Coup très fort tiré dans la direction de la porte. 3. Fig. (arg.) Événement imprévu qui fait sensation (DEX, DN, ARGOU); *a cădea ca o ~* éclater, tomber comme une bombe (NODEX). 4. Fig. (arg.) Taverne, bistrot (DEX, DER, qui explique ce sens à partir du fr. *faire la bombe, faire bombance*).

L'Internet a permis l'apparition et la large diffusion des dictionnaires d'argot en ligne (dictionnaires de langage urbain), qui se sont développés surtout ces dernières années, tel que le DU (www.123urban.ro). Voilà à titre d'exemple une définition de ce dictionnaire:

Parașutist = profitor, lipici, atârănător (personaj care aterizează inopinat la chefuri, mese - care contribuie cu muștarul la grătarele colective (specie din cămine studentești, dar nu numai). Exemplu: *Parașutist exersat Nelu ăsta, cum am întins fața de masă s-a și ivit.* (= Parachutiste: profiteur, personnage qui atterit inopinément à des fêtes, festins [...]) (espèce commune dans les foyers des étudiants, mais pas seulement). Exemple: *Parachutiste experimentat ce Nelu, il a fait son apparition dès qu'on a mis la table.*

3. Un autre élément caractérisant le langage des jeunes est l'emploi des mots de jargon, dans le sens de langage inintelligible, précieux, qui abonde en mots étrangers pris tels quels, donc non adaptés au système graphique ou phonétique du roumain².

² Le terme de *jargon* désigne aussi les langages spécialisés des professions, « code linguistique particulier à un groupe socio-culturel ou professionnel, à une activité ». (in TLFi)

De telles créations sont considérées par certains linguistes – parfois de façon globale – comme des emprunts *de luxe*, parfois comme des barbarismes, employés avec insistance par certains groupes, souvent par snobisme, par commodité, par recherche de l'originalité³.

Le jargon actuel est formé avec prépondérance de mots d'origine anglaise (on parle à ce propos d'une avalanche d'anglicismes, surtout après 1989) :

hallo, business, cool, darling, bye-bye, O.K., all right, week-end, job, look, speech, supermarket, living, trendy, trendy, thriller, shopping, puzzle, show, feed-back, hobby, job, top, etc.,

sans pour autant exclure les mots d'autres origines, dont aussi française : *a antama, a (se) ambeta, a amorsa, a amvizaja, a bria, a confia, a eflora, a edulcora, bébé, bonsoar, madam, mersi, bonjur, loisir* (écrit aussi *loazir*).

4. Les néologismes. Qu'il s'agisse d'argot ou de jargon, il résulte que l'emploi des néologismes (adaptés ou non au système de la langue réceptrice) est une caractéristique du langage actuel (y compris des jeunes). Employés de manière préférentielle dans les divers milieux linguistiques quelque peu avant-gardistes, avec une large ouverture internationale : science et technique, sport, musique, mode, art, etc., leur rôle est d'enrichir et de moderniser le vocabulaire pour les besoins de dénomination, d'expression et de communication (Lerat 1993 : 132). Plus précisément ils servent soit à combler « un vide terminologique » (Busuioac 1996 : 2), dans le cas d'une première catégorie de termes appelés *néologismes dénotatifs* ou *techniques*, soit à nuancer le vocabulaire d'une langue dans le cas des néologismes *connotatifs* ou *stylistiques* (catégorie plus vaste et plus hétérogène que la première et incluant des termes d'origine étrangère qui doublent en quelque sorte les mots du fonds traditionnel). Ils sont considérés par certains linguistes, comme on vient de le voir, comme des emprunts de luxe, ce qui n'est vrai que partiellement (voir par exemple le cas des emprunts récents au français et plus particulièrement à l'anglais, dans la presse roumaine actuelle, dans diverses terminologies, dans la conversation quotidienne)⁴.

Les néologismes ne sont donc pas l'apanage des jeunes, mais ils trouvent dans les parlers des jeunes un milieu favorable d'épanouissement.

Rappelons que ce phénomène comporte deux aspects majeurs : la néologie de forme (création de mots nouveaux ou emprunts) et la néologie de sens (mot, expression existant dans une langue donnée mais utilisé(e) dans une acception nouvelle).

3. Analyse sémantique

Dans la dernière partie de cette communication, nous voudrions justement illustrer la manière dont des mots roumains empruntés au français ont enrichi leur contenu sémantique

³ Dans l'évolution du lexique du roumain se sont contournés plusieurs jargons, dénommés d'après les mots étrangers utilisés : turc, grec, latinisant, français.

⁴ À titre d'exemple, on peut citer le grand linguiste roumain Iorgu Iordan (1954), qui relevait dans la presse roumaine d'entre les deux guerres une série de mots empruntés au français « qui ne correspondaient à aucune nécessité » : *aberant* (du fr. *aberrant*), *abhorat* (du fr. *abhorré*), *alert* (du fr. *alerte*), *angoasă* (du fr. *angoisse*), *aviva* (du fr. *aviver*), *bulversa* (du fr. *bouleverser*), *claca* (du fr. *claquer*), *compozit* (du fr. *composite*), *confesa* (du fr. *confesser*), *cozerie* (du fr. *causerie*), *curonament* (du fr. *couronnement*), *devanseur* (du fr. *devanceur*), *diurn* (du fr. *diurne*), *dompta* (du fr. *dompter*), *efasa* (du fr. *effacer*), *flana* (du fr. *flâner*), *flaterie* (du fr. *flatterie*), etc. Mais si l'on examine aujourd'hui, donc plus d'un demi-siècle plus tard ces formations, l'on doit remarquer que beaucoup sont aujourd'hui parfaitement intégrées dans le roumain courant, étant consignés par les dictionnaires explicatifs ou de néologismes : *aberant, alert, angoasă, a aviva, a claca, compozit, a confesa, diurn, etc.*, alors que d'autres (*a dompta, a efasa*) sont ressentis comme des mots étrangers ('franțuzisme') ou bien ont été éliminés de l'usage (*devanseur*).

sur le terrain de la langue roumaine, notamment dans un contexte 'argotisant'. Il s'agit plus précisément de deux mots qui expriment un degré d'intensité fort : *beton* et *bestial*. Ceux-ci ont connu des glissements de sens particulièrement intéressants, comme expression d'une attitude subjective, témoignant d'une participation dynamique des locuteurs.

3.1. Beton

Voici la définition lexicographique de *beton*, s.n. (du fr. *béton*), fournie par les dictionnaires explicatifs du roumain :

Beton, s.n. 1. Matériau de construction à grande résistance, obtenu par liaison d'agréments divers (pierres, sable, etc.) au moyen de pâtes faites de ciment, chaux, etc., et d'eau ◊ *beton armat* = béton armé. 2. (Sport) Système de défense utilisé dans certains jeux sportifs (surtout football).

Dans le dictionnaire de l'ARGOT figure l'adjectif *beton*, avec trois acceptions : 1. Solide, indestructible. 2. (Sport. football) Impénétrable. 3. Formidable, excellent.

Donc, en roumain, tout comme pour l'étymon français, le sens de base est de « matériau de construction à grande résistance [...] ». Le mot s'emploie également dans le langage sportif, pour désigner une défensive super agglomérée :

(1) *Real are apărare beton* (= Real a une défense béton) (*ProSport*, 16/01/2010).

(2) *Ne trebuie o apărare 'beton'* (= Il nous faut une défense 'béton') (www.presaonline.com/stiri/stiri-locale/ne-trebuie-o-aparare-beton-739328.html).

À partir de l'analogie avec le sport, *o apărare beton* (= une défense 'béton') désigne une plaidoirie excellente des avocats, comme dans l'exemple suivant :

(3) *Asistenta cu un avocat bunicele are o apărare beton* (= L'assistante avec un bon avocat bénéficie d'une défense 'béton') (www.evz.ro/detalii/stiri/o-priza-incinsa-cauza-tragediei-de-la-giulesti-908022.html).

Un sens qui a circulé et circule encore parmi les jeunes est celui de « extraordinaire, formidable », sens attestés par le MDN et ARGOU, et provenant, indubitablement, de l'analogie avec le béton en tant que matériau de construction : résistance, dureté, fiabilité. De même, on peut lire dans le DU : Ceva de calitate, superlativ în general, poate fi folosit și cu forma maximă : *beton de beton*. (= quelque chose de qualité, superlatif en général, peut s'employer aussi avec la forme maximale *béton de béton*). Exemple : *Ești beton!* (= Tu es béton).

Le mot entre en rapport de synonymie, selon la même source, avec : *marfă*⁵ (= marchandise), s.f. et les adjectifs *mișto*, *fain*, *frumos*, *super*, *foarte tare*, *bestial*, *fantastic*, mais *beton* conserve ses traits sémantiques particuliers, renvoyant, en tout premier lieu, à l'idée de dureté, de force.

Dans cette acception, *beton* peut s'appliquer à n'importe quoi : une personne, une pièce vestimentaire, une production artistique, un plat, un événement, comme les exemples ci-dessous l'attestent :

(4) *Unde să ai un CV beton pe care să-l vadă mii de angajatori?* (= Où mettre un CV 'béton' que des milliers d'employeurs puissent voir ?) (www.campusnews.ro/stiri-oferte/joburi-7252809-unde-beton-care-vada-mii-angajatori.htm).

⁵ *Avea gagică un merțan marfă de tot...* (= La gonzesse avait une Mercedes super).

(5) *Radu, contract beton la Lazio. Vezi cât va câștiga fundașul în următorii cinci ani!* (= Radu, contrat 'béton' avec Lazio. Voir combien gagne l'arrière dans les cinq années à venir) (*Gazeta sporturilor*, 3/01/2011).

(6) *Zodiac beton* (www.scribd.com/doc/932814/Zodiac-beton).

(7) *O analiză politică beton* (= une analyse politique 'béton', c'est-à-dire « excellente ») (Ioan T. Morar, *Academia Cațavencu*, 22/06/2010).

(8) *Robin and the Backstabbers, o trupă 'beton' din noul val* (*Arte. Jurnalul*, 18/09/2010, cf. www.jurnalul.ro/timp-liber/arte/robin-and-the-backstabbers-o-trupa-beton-din-noul-val-554834.html) (= Robin and the Backstabbers, une troupe 'béton' de la nouvelle vague).

(9) *Beton spectacolul* (= 'béton', le spectacle, c'est-à-dire « très réussi ») (www.muzica.metropotam.ro/Cronici-de-concerte/2010/01/art5023015168-Concert-Bobby-McFerrin-la-Sala-Palatului/?showadd=).

Nous avons aussi relevé sur Internet de très nombreuses occurrences du syntagme *o tipă beton* (= une gonzesse béton), c'est-à-dire « bien faite, sexy » (cf. www.academiaderas.ro/o-tipa-super-beton), etc.

Et les exemples pourraient continuer, preuve de la grande vitalité et de l'expressivité de ce mot qui, de substantif concret, est devenu un qualifiant intensif. Le mécanisme de l'analogie a joué, selon nous, dans deux directions : d'une part, des sèmes « solide, résistant » vers « sans faille, inattaquable » (cf. *CV beton, apărare beton, analiză beton*, etc.) et, de l'autre, du sème sous-jacent « de bonne qualité, fiable » vers « excellent, formidable » (*tipă beton, serată beton, spectacol beton*, etc.).

Il résulte que dans le cas du mot roumain *beton*, le substantif a pris les fonctions d'un adjectif qualificatif. Il faut cependant remarquer que ce glissement métaphorique en roumain d'un mot emprunté au français s'est réalisé également dans la langue source, quoique sans la même envergure. On le trouve avec fonction attributive: arguments bétons « solides, irréfutables » (GRLF). On lit de même, dans le NDLV, sous *béton*: adj. Indiscutable, inébranlable, plus que fiable. « Il semble donc que la ré-grammaticalisation en adjectifs de certains substantifs ayant un sens métaphorique qualificatif est une tendance commune, au moins aux deux langues dont nous nous occupons ici. » (Iliescu et al., 2010).

3.2. Bestial

Bestial est en roumain un adjectif à étymologie multiple (du fr. *bestial*, lat. *bestialis*).

Le fr. *bestial*, attesté selon le TLFi en 1190 avec le sens de « qui tient de la bête », est un emprunt au lat. chrét. *bestialis* (IV^e s.), de même sens. Toutes les acceptions de l'adjectif français se rattachent au sens étymologique :

Bestial, -e, adj. 1. (En parlant d'un animal ou de l'homme primitif) Qui tient de la bête, qui appartient à la bête : *Instinct bestial*. 2. Péj. (En parlant de l'homme) Qui fait ressembler l'homme à l'animal (par son physique ou son comportement ; par ses penchants moraux, son manque de spiritualité ; par son manque d'intelligence, sa stupidité) : *fureur bestiale ; amours bestiales ; joie bestiale*.

Le GRLF fait encore la remarque que *bestial* implique en général la violence, la cruauté ou la stupidité et l'aveuglement, surtout moral.

Les synonymes indiqués pour le fr. *bestial*: animal, barbare, brut, brutal, grossier, inhumain, sauvage (DLF).

Tous ces sens et emplois se retrouvent aussi dans le mot roumain *bestial*, défini par les dictionnaires de la façon suivante :

Bestial, -ă, adj. 1. Qui tient de la bête, qui appartient à la bête ; d'une cruauté féroce ; sauvage. 2. (En parlant des personnes) Avec des manifestations de bête. 3. (En parlant des manifestations des personnes) Propre aux bêtes ; de bête ; brutal, grossier, inhumain, sauvage ; *furie* ~ă (= fureur bestiale). *Cu purtări* ~e (= avec un comportement bestial).

Dans les deux langues considérées, tout a donc trait à la bête sauvage, à son comportement, à son manque de spiritualité, à sa cruauté et s'applique aussi bien à l'animal qu'à l'humain.

D'autant plus intéressante nous semble l'emploi récent de ce mot, dans l'argot des jeunes : *ok*, *bun*, *mișto*, *de calitate*, *care întrece așteptările*, *fenomenal* (DU) (= ok, bon, super, de qualité, qui dépasse les attentes, phénoménal).

Bestial a donc acquis un sens nettement positif. Mais comment est-il arrivé à avoir une connotation positive vu son sens usuel qui est, au contraire, comme on l'a vu, plutôt négatif ? Ni en français, ni en anglais⁶, par exemple, l'adjectif en question n'a connu une telle appréciation sémantique.

Rodica Zafiu relève la tendance des mots argotiques à exprimer le superlatif par l'idée de négativité, employée comme moyen de renforcement : *mortal*, *criminal*, *bestial*, *de comă* (2010 : 67).

En ce qui nous concerne, nous avançons l'hypothèse que ce glissement, dans le cas de *bestial*, pourrait provenir du langage des groupes de hard rock, surtout sous sa forme extrême, le heavy metal, musique « aux sonorités lourdes et épaisses, centré sur les impulsions de la batterie et de la guitare à la distorsion très amplifiée » ([www.fr.wikipedia.org/wiki/Heavy_metal_\(musique\)](http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Heavy_metal_(musique))). La glorification des instincts sauvages, la proclamation, sous-jacente, de la bête comme modèle de force peut expliquer la prédilection pour des titres d'albums tels que *Bestial Devastation* (metal band Sepultura) (http://en.wikipedia.org/wiki/Bestial_Devastation).

Le Urb.Dic., dictionnaire analogue à celui du roumain (le DU), nous a fourni un contexte où *bestial* s'applique au physique d'une personne : *An irresistible man's man who seduces women with his witticisms and more notably with his extraordinarily handsome yet bestial looks*, ce qui indique, mais dans une mesure beaucoup plus réduite qu'en roumain, une tendance évolutive vers l'expression d'un degré d'intensité, connoté positivement.

Mais, en roumain, *bestial* est d'un très large emploi⁷, on peut le rencontrer dans des contextes nombreux et variés. En voilà des exemples fournis par le DU, avec le contexte qui permet de décoder le sens de l'adjectif et ses connotations positives :

(10) *Îmbrăcămintea 'inteligentă' se asortează la celularul 'bestial' - Haine care se luminează și își schimbă culoarea în funcție de emoțiile pe care le simțim* (= les habits 'intelligents' s'assortissent bien avec le portable 'bestial' – des habits qui s'éclairent et changent de couleur en fonction de nos émotions).

⁶ En angl. *bestial* est un adjectif défini comme « brutal, barbarous, beastly, brutish », donc les sens qu'il a aussi en français (cf. OED).

⁷ Il faut noter qu'on enregistre dans le cas de l'italien *bestiale* la même évolution sémantique : « bestiale... anche, con connotazione positiva, straordinario, eccezionale: *divertimento, successo bestiale* » (VLI).

(11) *Iron Maiden, show 'bestial' la București - Luni seara greii rockului mondial au oferit fanilor români un spectacol perfect : sunet, lumini și decoruri pregătite în cel mai mic detaliu.* (= Iron Maiden, show 'bestial' à Bucarest – lundi soir les durs du rock mondial ont offert à leurs fans un spectacle parfait : sonorité, lumière et décors préparés dans le moindre détail).

(12) *Loredana : E bestial să fii măritată! Ești protejată, ești în siguranță, ești în echilibru!* (= c'est 'bestial' d'être mariée ! on est protégée, on est en sûreté, on est en équilibre).

D'autres exemples sont fournis par l'Internet. Nous croyons intéressant, à cet égard, de reproduire les phrases d'un jeune blogueur roumain qui parle de sa ville, Iassy, qu'il admire et aime bien d'ailleurs, en la caractérisant à plusieurs reprises de *bestiale*⁸.

L'adjectif en question y apparaît seulement comme caractérisant de la ville : *de ce orașul meu ar fi unul bestial* (= pourquoi ma ville serait 'bestiale'), *Iașul e bestial* (Iassy est 'bestial'), *de ce orașul vostru e bestial* (= pourquoi votre ville est 'bestiale'). Si l'on examine les occurrences de l'adjectif en question, on voit qu'il se trouve toujours en compagnie de mots appréciatifs et dans des contextes d'où se dégagent des impressions favorables, qui décrivent une situation agréable, etc. : *cele mai frumoase momente din viața mea* (= les plus beaux moments de ma vie), *cele mai frumoase construcții din România* (= les plus beaux édifices de Roumanie), *zeci de zâmbete* (= des dizaines de sourires), *e absolut fantastic* (= c'est tout-à-fait fantastique), *aici sunt majoritatea prietenilor* (= là c'est la majorité des amis), etc. D'autres adjectifs exprimant un degré fort d'intensité relevés dans le même texte sont : *tare* (*Iașul e cel mai tare oraș*) et *mișto* (*cel mai mișto par, Copou*). C'est un échantillon représentatif pour la façon d'écrire d'un ado roumain, assez cultivé et très décent. L'amour pour sa ville est sincère, nettement exprimé, et l'adjectif *bestial* n'y fait pas fige d'intrus⁹.

4. Quelques conclusions

Nous précisons, pour finir, que les distinctions entre les différentes catégories avec lesquelles nous avons opéré : langage familier, jargon, argot est difficile, sinon impossible à réaliser. De nombreuses confusions sont à relever aussi dans les dictionnaires, fussent-ils explicatifs, de néologismes ou d'argots, qui indiquent, pêle-mêle, « des termes populaires, régionaux, familiers, des créations journalistiques de dernière heure » (Zafiu 2010 : 23). Quoi qu'il en soit, le langage des jeunes adopte des mots et expressions appartenant à ces variantes linguistiques, est marqué par de nombreux emprunts à des langues étrangères, fait preuve de beaucoup d'originalité (évolutions sémantiques intéressantes et souvent inédites), se renouvelle avec rapidité, exprimant « la solidarité de génération, le besoin d'être à l'intérieur du groupe et, surtout, le désir d'être à la mode » (*idem* : 17).

Bibliographie

Etudes

ILIESCU, Maria ; COSTĂCHESCU, Adriana ; DRAGOSTE, Ramona. *Typologie sémantique des mots roumains empruntés au français*. Communication CILPR XXVI, Valence, 2010.

IORDAN, Iorgu. *Limba română contemporană. Manual pentru instituțiile de învățământ superior*. București, 1954. Cap. Imprumuturile latino-romanice, p. 70-77.

⁸ Iașul – un oraș bestial (texte complet en Annexe)

⁹ Voir aussi l'évolution sémantique du fr. *génial*, qui connaît, au contraire, un affaiblissement du sens, de « qui a du génie » à « fameux » (cf. ARGOT – FAMILIER : « cette zone, la bouffe pas géniale (dans les gargotes) », avec des synonymes comme : chouette, extraordinaire, fabuleux, formidable, ingénieux, intelligent, prodigieux, sensationnel, super (DLF).

- IRIMIA, Dumitru. *Structura stilistică a limbii române contemporane*. București : Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.
- LERAT, Pierre. *Les langues spécialisées*. Paris : PUF, 1993.
- SCURTU, Gabriela. Autour de la notion de « néologisme ». *Analele Universității din Craiova, Științe filologice, Lingvistica*, 2008, n°1-2, p. 186-195.
- SCURTU, Gabriela ; Dincă, Daniela. La place des néologismes français dans le lexique du roumain. In : M. Teresa Cabré, Ona Domenech, Rosa Estopa, Merce Lorente (eds.) : *Actes du 1er Congrès International de Néologie des langues romanes*. Barcelona : IULA et Université Pompeu Fabra, 2010, p. 959-970.
- ȘERBAN, Vasile ; Evseev, Ivan. *Vocabularul românesc contemporan*. Timișoara : Editura Facla, 1978.
- TOMA, Ion. *Limba română contemporană*. București : Editura Niculescu, 2000.
- ȚANU POHRIB, Iuliana. *Limbajul tinerilor : argou / jargon*. Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2010.
- ZAFIU, Rodica. *101 cuvinte argotice*. București : Humanitas, 2010.

Dictionnaires

- ARGOT – FAMILIER = *Dictionnaire d'argot et du français familier*, www.langue-francaise.net/bob/
- ARGOU = VOLCEANOV, George. *Dicționar de argou al limbii române*. București : Editura Niculescu, 2007.
- DER = Ciorănescu, Alexandru. *Dicționarul etimologic al limbii române*. București : Editura Saeculum, 2002.
- DEX = Academia Română / Institutul de Lingvistică « Iorgu Iordan ». *Dicționarul explicativ al limbii române*. București : Univers Enciclopedic, 1998.
- DLF = *Dictionnaire de la langue française*
(www.linternaute.com/dictionnaire/fr/cgi/recherche/recherche.php).
- DN = MARCU, Florin ; MANECA, Constant. *Dicționar de neologisme*, București : Editura Academiei, 1986.
- DU = *Dicționar urban* (www.123urban.ro).
- GRLF = ROBERT, Paul. *Le Grand Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique*. Paris : Le Robert, 1986.
- MDN = MARCU, Florin. *Marele dicționar de neologisme*. București : Editura Saeculum, 2000.
- NDLV = MERLE, Pierre. *Nouveau dictionnaire de la langue verte*. Paris : Denoël, 2007.
- NODEX = *Noul dicționar explicativ al limbii române*. București : Editura Litera Internațional, 2002.
- OED = *Oxford English Dictionary* (1989). Oxford : Oxford University Press ([http:// dictionary.oed.com](http://dictionary.oed.com). Ezproxy).
- TLFi = *Le Trésor de la langue française informatisé*, CNRS (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>).
- Urb.Dic. = *Urbandictionary* (www.urbandictionary.com).
- VLI = Devoto, Giacomo ; Oli, Gian Carlo. *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana*. Firenze : Le Monnier, 2007.

Annexe

“Sorin Grumăzescu mă atenționează în mod involuntar să mai scriu pe blog, întrebându-mă de ce orașul meu ar fi unul bestial. Ideea e că este un oraș bestial, doar că nu știu dacă ale mele cuvinte l-ar putea caracteriza în totalitate. Pentru mine, Iașul e cel mai tare oraș pentru că aici trăiesc de vreo 15-16 ani. Aici am trăit și încă mai trăiesc cele mai frumoase momente din viața mea. Aici pot admira una dintre cele mai frumoase construcții din România – Palatul Culturii. Pot vedea oricând zeci de zâmbete în Piața Unirii, unde copiii se joacă și aleargă după porumbeii ce stau mai tot timpul în această zonă. Mă pot plimba și alerga prin cel mai mișto parc, Copou. Din zone precum Galata sau Bucium / Păun / Releu pot să privesc de la distanță întreg orașul – pe seară e absolut fantastic. Pot să urc cu bicicleta până la aeroport, iar pe drum să mă opresc amintindu-mi cât e de frumos Cîriful. Iașul e bestial

pentru că aici sunt majoritatea prietenilor. Tot aici este cea mai activă comunitate de bloggeri din regiune – niște oameni cu care mă văd aproape săptămânal și cu care mă distrez oricând îi întâlnesc. Iașul înseamnă copilăria mea. Iar copilăria e cea mai frumoasă perioadă din viață, nu? Nimic nu s-ar putea compara cu săptămânile de la țară în care nu aveam nicio grijă și făceam mai de toate : călăream calul, mă plimbam cu (ș) căruță (care o dată a și căzut peste mine, fiind plină cu fân), pescuiam, jucam fotbal non-stop, mă duceam cu bunicul la stână, stăteam și făceam locuri de scăldat prin râuri, etc. Iașul reprezintă totul și va reprezinta cel puțin încă vreo trei ani de acum încolo. Aș putea să mai adaug în acest articol că există pârtie, patinoar, strand și alte locuri de distracție de genul, dar eu nu prea am profitat de ele :-). Aștept să îmi spuneți și voi pe blogurile voastre sau prin comentarii la acest articol de ce orașul vostru e bestial”. (www.danyblog.com/2010/05/iasul-oras-bestial.html)

REMARQUES SUR L'INFLUENCE FRANÇAISE ACTUELLE DANS LE LEXIQUE ROUMAIN

Alice Ionescu
Université de Craiova, Roumanie

Résumé

Notre communication concerne l'influence française récente (la période d'après 1989) sur le lexique roumain. Nous allons analyser les gallicismes récents, les développements sémantiques récents des emprunts roumains au français, respectivement les unités dérivées récemment sur base néo-latine et leur place dans le parler des jeunes et des adultes appartenant aux diverses catégories socioprofessionnelles. Le corpus sur lequel nous allons appuyer nos remarques est tiré de la presse écrite, plus rarement audiovisuelle et des forums virtuels de discussion des jeunes. La conclusion de notre recherche est que, pendant les trois dernières décennies, la place du français parmi les influences externes sur le lexique roumain a diminué constamment en faveur de l'anglais, langue qui, dans le siècle de la technologie et de la communication globale, est devenue instrument de la mondialisation.

Mots-clés: dynamique lexicale, emprunt, calque, évolution sémantique.

Abstract

Our paper focuses on the recent French influence (after 1989) over the Romanian lexicon. We analyze recent Gallicisms, recent semantic developments of ancient Romanian borrowings to French and derived units based on recent neo-Latin bases and their place in the speech of young people and adults belonging to various socio-professional categories.

The corpus on which we work is extracted from the press and virtual discussion forums. The conclusion of our research is that in the past three decades, the place of French among the external influences on the Romanian lexicon has gradually declined in favor of English, which, in the century of technology and global communication has become an instrument of globalization.

Keywords: lexical change, borrowings, calques, semantic changes.

1. Introduction

Le renouveau accéléré du lexique roumain, dû aux changements survenus après 1989 sur le plan social et politique, est un fait sans précédent dans l'histoire de cette langue. L'apparition de nouveaux référents, de préoccupations et de professions modernes, une scène politique agitée et un discours de la presse souvent marqué par l'ironie et l'affront ont stimulé les emprunts et les créations lexicales internes, de sorte qu'on a affaire aujourd'hui à une liberté d'expression qui a changé visiblement la physionomie du roumain. Mais si au XIX^e siècle, première période de modernisation radicale du roumain, l'influence française était dominante, la fin du XX^e siècle témoigne de l'hégémonie mondiale de l'anglais, manifestée par des emprunts massifs à cette langue.

Toutefois, dans certains domaines concernant la vie sociale, politique, la gastronomie et la mode, le français garde son prestige et continue à fournir des termes de spécialité ou des expressions choisies pour leurs connotations snob.

Une tendance très intéressante consiste dans l'enrichissement sémantique des emprunts anciens au français. Sous l'influence de l'anglais, certains termes appartenant au domaine de l'entreprise, du commerce et de la mode ont acquis des sens nouveaux, dont la plupart n'ont pas encore été attestés par les dictionnaires.

2. Aspects de l'influence française récente sur le lexique roumain

2.1 Essai de classification

Les termes que nous avons recensés pourraient être classés en fonction de plusieurs critères :

- a. l'origine. Bien des termes nouveaux sont des créations internes forgées à l'aide des affixes néologiques, sur des bases néo-latines. Une autre sous-classe est représentée par les emprunts récents au français. Enfin, une dernière classe est représentée par les calques, sémantiques ou formels.
- b. les domaines : les néologismes étudiés renvoient à certains domaines préférentiels, comme la vie sociale et politique, les nouvelles occupations, la vie artistique et culturelle, la mode et la gastronomie.
- c. la diffusion : notre étude a retenu seuls les mots, syntagmes et expressions qui ont plus de deux occurrences dans le corpus de référence. Nous avons donc exclu les créations personnelles, les termes savants ou très spécialisés, qui ne sont pas entrés dans la circulation.

Les gallicismes et les développements sémantiques récents que notre analyse a pris en compte n'ont pas été enregistrés dans les dictionnaires parus avant 1989 et une partie d'entre eux ne sont pas signalés par les dictionnaires de néologismes de date récente.

Nous allons traiter d'abord les emprunts, dont nous proposons des classifications en fonction de l'importance du terme et du domaine référentiel auquel il appartient.

2.2 Emprunts nécessaires :

- mots et syntagmes qui désignent des référents nouveaux : *acquis comunitar, pașaport biometric, europenizare, globalizare, multiculturalism, eurooptimist, eurosceptic, asomare*, etc.

(1) Ce-i aia asomare? ne-a intrebato o jurnalista. Pai, ce sa fie, o moarte igienica -sau eufemizarea mortii. Pe când deci o firma de servicii de asomare a porcului? [C'est quoi ça, assommage? nous demande une journaliste. Eh bien, c'est une mort hygiénique- ou l'euphémisation de la mort. A quand donc une SAR de services d'assommage du cochon?] (DV no 202, dec 2007, p 27)

(2) Au scris în favoarea celebrării UE, când euroscepticii penibili de Dâmbovitza mârâiau nemulțumiri. [Ils ont écrit en faveur de l'Union Européenne, alors que les eurosceptiques de Dâmbovitza grognaient leur mécontentement] (DV, no 202, dec. 2007, p. 5)

(3) Adevarul trist e ca experimentul bolșevic ne-a deformat intelectual... ne-a mutilat spiritul critic, încat oricate aculturații am provoca, tot n-am putea sa ne facem istoria mai umana.. [La triste vérité est que l'expérience bolchévique a déformé notre façon de penser... a mutilé notre esprit critique, si bien que, quelques acculturations que nous provoquions, nous ne pourrions pas rendre notre histoire plus humaine.] (D.V. no 197, déc 2007, p. 18)

2.3 Emprunts “de luxe” et termes snob:

(4) Poate ca un bun interpret (muzician)... prin asta se caracterizeaza: ajunge sa intuiasca ce repere de drum ii poate oferi meseria lui, ce puncte de trecere intre doua lumi; lumea aceasta -a expresiei, a manifestarii sensibile- si o alta lume, inaparenta, dar esentiala. [C'est peut-être cela qui caractérise un bon interprète: il arrive à sentir intuitivement les repères de son métier, les ponts entre les deux mondes ; ce monde de la manifestation et un autre, inapparent, mais essentiel.] (DV, nr 197, nov. 2007, p.18)

(5) Cât dureaza fidelitatea lor o dovedeste felul în care una din cele mai “carnasiere” reprezentante ale speciei, Oana Stancu, a inteles sa explice relatia cu Vintu: cica bietul singuratic o asalta cu telefoanele, inasa e, marea vedeta independenta, îl trimitea sistematic la plimbare.. [Combien dure leur fidélité le prouve la façon dont l'une des représentantes les plus carnassières de leur espèce, Oana Stancu, entend expliquer sa relation avec Vântu: le pauvre esseulé l'aurait assommée de coups de fil, mais elle, la grande vedette indépendante, l'aurait envoyé systématiquement se balader. (Ev Z, 21 fév. 2011, p. 10)

(6) [...] cetateanul român a tras concluzia ca lupta împotriva coruptiei e ceva rusinos, pe când atacurile la baioneta ale plutocrației mediatică contra statului de drept au deplina legitimitate. [Le citoyen roumain a finalement conclu que la lutte contre la corruption était honteuse, tandis que les attaques à la baïonnette de la ploutocratie médiatique contre l'Etat de droit étaient parfaitement légitimes.] (Ev Z, 21 febr. 2011, p. 10)

(7) Să-i mai pomenim și pe alți campioni ai ubicuității TV? Oameni care deservesc partidul prin simpla apariție, de la Oajdea si Spânu până la cel mai vrednic urmaș al lui Hoară, inenaarabilul Tălmăcean? [Mentionnons encore d'autres champions de l'ubiquité télévisuelle! Des gens qui servent leurs partis par leur simple apparition à la tele, à commencer par Oajdea et Spânu et jusqu'au plus digne héritier de Hoară l'inénarrable Talmacean.](Ev Z, 21 febr. 2011, p. 10)

(8) Alături de OIM (Organismul International pt Migratie, care incearca sa combata si sa previna traficul de fiinte umane la nivel mondial) si ONG-uri calate pe asistenta victimelor, in 2005, in Romania, a luat fiinta prima Agentie Nationala pt Prevenirea Traficului de Persoane din Europa. [A coté de l'OIM (Organisation Internationale pour la Migration, qui essaye de combattre et de prévenir le trafic de personnes au niveau mondial et des ONG calées sur l'assistance des victimes, en 2005 a été fondée en Roumanie la première Agence Nationale pour la Prévention du trafic de personnes en Europe.] (D.V. no 201, dec 2007, p 22)

(9) Good Food se doreste a fi mai mult o revista pentru “connaisseuri”. [Good Food veut être surtout une revue pour les connaisseurs] (DV no 2^o2, dec. 2007, p.16)

(10) Admiterea se dedramatizeaza si școala e luata “à la légère”- ca o vârstă la care singurul lucru pe care trebuie sa-l înveti e acela de a fi cool.. [L'admission à la fac se dedramatise et l'école est prise a la legere](DV no 202, dec 2007, p. 20)

(11) Așa cum Franta are narcisismul de a fi țara Declaratiei drepturilor omului, Canada are nombrilismul de a fi tara pacii, a negocierii, a misiunilor umanitare si a multiculturalismului.. [Tout comme la France a le narcissisme d'être le pays de la Déclaration des droits de l'homme, le Canada a le nombrilisme de se considérer le pays de la paix, de la négociation, des missions humanitaires et du multiculturalisme.](DV. No.201, dec 2007, p. 18)

2.4 Les domaines privilégiés des emprunts récents au français

Le domaine culinaire est devenu particulièrement riche après 1989.

Du point de vue de l'étymologie on distingue les emprunts proprement dits, qui peuvent être des termes simples ou des syntagmes : *bouillabaisse, brie, emmenthal, fondue, gruyère, gratin, choux à la crème, vol-au-vent, bouquet garni, croque-monsieur, foie gras, tartă tatin* etc.), les emprunts dits « de luxe » (*boulangerie, crêperie, crème brûlée, mousse, pain d'épices, salată nișoie*, etc.),

les variantes étymologiques des mots déjà entrés dans la langue (*aioli, consommé, sos béarnaise, sos béchamel, tartare, rémoulade*, etc.) et les néologismes adaptés (*gofre, bușeuri, burghinion, oenolog, somelier, turnedou*). Au niveau sémantique, des champs lexico-sémantiques variés se sont formés: le champ du fromage, de l'épicerie, de la confiserie, des produits de pâtisserie, etc. Au niveau morphologique, on peut rarement parler d'une adaptation réelle au roumain, étant donnée la nature étrangère des mots titre (xénismes). Au niveau stylistico-fonctionnel, on remarque particulièrement les fréquentes antonomases que le locuteur commun ignore, en utilisant les noms des marques / produits comme des noms communs : *chèvre blanc, caprice des dieux*, comme pour les noms de lieux: *brie, emmental, gruyère, quiche lorraine, salade niçoise* ou les noms propres des inventeurs (*tarte tatin*).

Du point de vue fonctionnel, toutes les unités enregistrées sont utilisées avec une valeur dénotative, étant entrées en roumain en même temps avec les réalités linguistiques qu'elles désignent.

Le domaine socio-économique s'est également enrichi avec des termes d'origine française illustrant l'apparition de nouveaux métiers et sous-domaines d'activité : *kiropractician, talasoterapie, relaxoterapie*, des termes du commerce et des finances : *accize, angro, a andosa (un cec), a se deprecia (moneda), eurodeviză*, termes de la vie politique : *acquis, europarlamentar, premier, mondializă*, etc.

Les calques sémantiques sont fréquents dans ce domaine: *societate comercială, europiață, proiect-pilot, public-țintă, vânzare-record*, etc.

Nous aimerions également signaler une tendance de la presse écrite dite « intellectuelle » : la cohabitation des anglicismes et des gallicismes dans la même phrase. Soit ces exemples :

(12) Am cultivat- nobila dovada de idealism subiectiv- himera ca invadarea noastra de catre Occident (comert, acquis, mode și metode) va fi automata, benefica și productiva. Vedeam birouri hi-tech, populate de tineri in costume chic... [J'ai cultivé –noble preuve d'idéalisme subjectif- la chimère que notre invasion par l'Occident (commerce, acquis, modes et méthodes) sera automatique, bénéfique et efficace. Je voyais des bureaux hi-tech peuplés par des jeunes aux costumes chic...](D.V. no. 20, déc. 2007, p. 18)

(13) Sunt designer vestimentar la «House of Art», însă în particular pregătesc o nouă colecție prêt-à-porter. [Je suis créateur de vêtements chez House of Art, mais en privé je travaille à une nouvelle collection de prêt-à-porter.](VIP M., 01 nov. 2007)

(14) O poveste despre un el care trece printr-o middle age crisis à la russe, despre o ea –soțiacare nu stie cât de înțelegătoare sa fie, despre un oras aglomerat și lecțiile de viață primite de la tată, supraviețuitor al fenomenului. [L'histoire d'un mec qui traverse une middle-age crisis à la russe, d'une femme qui ne sait pas dans quelle mesure elle devrait être tolérante, sur une ville agglomérée et sur les leçons de vie d'un père qui a survécu au phénomène] (D.V. no. 201, déc 2007, p. 17)

3. Créations lexicales autochtones à l'aide des affixes d'origine française

Le suffixe verbal – *iza*, très prolifique, se rattache à une base adjectivale : *a politiza, a globaliza, a europeniza, a ghetoziza*, etc.

(15) “Sunteti autosegregati, cu mentalitatea ariciului, ghetoizati și marginiti”, fac francofonii din Québec. [Vous êtes auto-ségrégés, vous avez une mentalité d'hérisson, vous êtes ghettoisés et bornés, disent les francophones du Québec.] (DV. 201, déc. 2007, p. 18)

(16) Politicienii (UE) sunt tentați să joace “la câștig” pe teme naționale, să le dea electoratelor din țările lor ceea ce acestea așteaptă: emoții negative privind Uniunea Europeană, moneda unică, birocrații uniformizatori de la Bruxelles. [Les hommes politiques sont tentés de jouer leur chance sur les thèmes nationaux, de donner aux électeurs de leurs pays ce qu'ils attendent: des émotions négatives concernant l'Union Européenne, la monnaie unique, les bureaucrates uniformisateurs de Bruxelles.](DV, no 202, dec. 2007, p. 3)

L'infinifit long à valeur nominale (*globalizare, mondializare, europenizare, etc.*) apparaît souvent dans le jargon politique.

(17) Revoluția cuadripartită și integrată, în lectura lui Morni (Edgar, *Le Monde des religions*) se afla doar la începuturi. Ca și europenizarea noastră. [La révolution quadripartite et intégrée, dans la lecture de Morni (Edgar, *Le Monde des religions*) ne fait que commencer. Comme notre européisation.] D.V. no. 197, déc. 2007, p. 18)

(18) Globalizarea prin fotbal nu are egal. [La globalisation par le football est sans égale.] (D.V. no.197, déc 2007, p. 16)

Les préfixes les plus productifs sont:

Hiper- se rătăcește la o bază nominală : *hiperactivitate, hiperfiscalitate, hipermarket, bază adjectivală: hipercaloric, hiperbanal, hiper-competent, hipercentralizat, hiperdimensionat.*

De- (doublet neologic al prefixului românesc *des-*, moștenit de la latin) + bază nominală: *deculpabilizare, deprofesionalizare, devirusare, decomunizare.*

Non + bază adjectivală: *non-alcoolic, non-poluant, non-așilant, non-democratic.*

Non + bază nominală : *non-activitate, nonfilosofie, non-eveniment.*

Re+ bază nominală: *recapitalizare, redemarare, reestimare, renegociere*

Supra+ bază nominală: *supracuțizare, supracenzură/* bază adjectivală : *supradopat*

Alte formațiuni recente la ajutorul prefixelor de origine franceză sunt: *preaderare, postaderare, postprivatizare, proglobalizare, subfinanțare, multinațională, e.a.*

4. Evoluții semnantice

La coteră al împrumuturilor și al calculelor, un mijloc de inovație lexicală abundenț în iluștrată în limba de la presa și al tinerilor este constituită al evoluții semnantice.

On remarque d'abord les emplois dénotatifs récents de certains emprunts anciens, qu'on rencontre surtout dans la langue de la presse : des termes d'origine française entrés depuis quelque temps en roumain qui ont acquis après 1990 des sens nouveaux (existants aussi en français):

(19) Oamenii sunt mai ușor de înregimentat politic prin promisiunea viitorului, decât de dragul asezonării prezentului, adevăr sesizat de propagandistul ideilor de glasnost și perestroika, Mihail Gorbaciov [...]. (DV, no. 197, nov. 2007, p. 5) [Les gens sont plus enclins à s'affilier politiquement par la promesse de l'avenir que par l'amour d'un assaisonnement du présent, vérité révélée par le père du glasnost et de la perestroika, Michel Gorbatcev]

(20) Danemarca și-a agregat universitățile, făcându-le mai puține... [Le Danemark a agrégé ses universités en réduisant leur nombre] (DV, no. 197, nov. 2007, p.10)

(21) Au fost câțiva programatori la prima care s-au arătat interesați de piesă. [Il y a eu quelques programmeurs à la première qui ont montré de l'intérêt pour la pièce] (DV, no 197, dec 2007, p. 16)

On remarque également les emplois dénotatifs récents de certains emprunts anciens qui ont été consacrés par la terminologie informatique (*aplicație, extensie, format, operator, port, a pirata* etc.) et qui ont des chances réelles de s'imposer dans la langue commune.

Un phénomène intéressant d'enrichissement sémantique des néologismes français entrés en roumain pendant le siècle passé avec leur sens originels est dû à la contamination avec les anglicismes en vogue dans la langue de la presse, de la publicité ou de l'entreprise. Par exemple: *expertiză* au sens de "competență", *cabrioletă* "decapotabila", *stilistic* "referitor la moda, stil vestimentar", *versatil* "variabil, plurivalent", *dedicat* "specializat", *a realiza* "a-si da seama", *a suspecta* "a crede, a presupune", *a rula (ruleaza!)* "super, merge!", *a oferta, ofertat* "căruia i s-a făcut o oferta", *a abuza, a fi abuzat* "maltratat, violentat", *a aplica* (pentru o bursa) "a candida", *a emfaza* "a evidenția", etc. La cause générale des changements sémantiques est le passage du modèle français au modèle anglais: le sens d'un mot emprunté il y a plusieurs décennies au français s'est enrichi par l'acception qu'il a acquise en anglais. La forme roumaine ne change pas, mais les sens nouveaux entrent en concurrence avec les sens plus anciens. La condition du changement est, bien sûr, que le terme anglais soit d'origine latine ou française et qu'il ait développé, par évolution interne, d'autres sens.

Ainsi on assiste à des emplois paradoxaux, parfois stridents, de mots qui avaient des connotations négatives en français et en roumain et qui ont acquis, grâce à l'influence de l'anglais, des sens positifs; tel est le cas des adjectifs *intrigant, dramatic* et *versatil*.

L'adjectif roumain *intrigant, -ă* provient du français *intrigant* qui a le même sens "care țese intrigi". Le sens nouveau "care trezește interesul, curiozitatea, care atrage", présent dans le cas du verbe français *intriguer* et roumain *a intriga*, mais qui n'est pas valable pour l'adjectif *intrigant* s'explique par l'emprunt à l'anglais.

L'adjectif *dramatic* perd son caractère grave pour signaler simplement un aspect surprenant:

(22) O rochie care arată simplu din față poate avea spatele de un efect dramatic. [Une robe qui a le devant simple peut avoir le dos d'un grand effet/étonnant](cosmopolitan.ro).

Stilistic est sorti du domaine littéraire et artistique pour gagner le domaine de la mode en signifiant "referitor la modă, stil vestimentar"

(23) Matematica stilistica. Dacă iti faci cumparaturile cu atentie si iti planifici tinutele, poti reusi sa recrezi look-uri de designer pe un buget rezonabil. [Arithmétique stylistique. Si tu fais tes achats avec attention et si tu planifies tes tenues, tu peux arriver à recréer des looks de podium avec un budget raisonnable] <http://www.kudika.ro/articol/tendinte-in-moda/14631/Matematica-stilistica.html>

Les emplois plus récents du terme proviennent de l'anglais, ou le terme *style* (d'origine française), et ses dérivés (*stylish, stylist*) ont acquis des sens liés à la mode et à la coiffure (*hairstyle*).

Un autre adjectif dont l'influence anglaise contemporaine a modifié le sens ancien est *versatil*, qu'on retrouve de plus en plus souvent dans des contextes positifs inhabituels (surtout dans les publicités).

(24) Samsung NX10 - ușor de utilizat, *versatil*. Simpatic. [Samsung NX10- facile à employer, maniable, sympa.] <http://www.dandragomir.biz/drive-test/samsung-nx10-usor-de-utilizat-versatil-simpatic.html>

(25) Fiindcă merg atât la ținute casual, cât și la cele formale, consider că bretelele sunt un accesoriu versatil, [puisqu'elles vont bien tant avec une tenue sport qu'avec une tenue élégante, je considère que les bretelles sont un accessoire polyvalent]

<http://www.stilmasculin.ro/2010/02/bretelele-accesoriul-versatil/>

Les verbes qui ont enregistré des sens nouveaux suite à contamination avec l'anglais sont très fréquents, comme le témoignent les exemples suivants, pris à la presse écrite:

A rula, ruleaza

(26) Muzica pop rulează. Ke\$ha este cea mai cea! (traduction libre du titre *Why pop rules* sur la couverture du magazine Billboard)

A abuza, abuzat

(27) Așa cum arată societatea românească la ora actuală, pare că este alcătuită din oameni abuzati, în special tinerii, care dezamăgiți și total nedreptățiți, încearcă să găsească acum un destin mai bun aiurea, pe teritoriul alor neamuri. [Telle qu'elle est à l'heure actuelle, la société roumaine semble être formée de gens abusés, surtout les jeunes, qui, déçus et maltraités, essayent de trouver une vie meilleure à l'étranger].

<http://filida.wordpress.com/2010/10/30/romanii-%E2%80%93-un-popor-abuzat/>

(28) Cristi Tabără -acuzat ca în trecut a abuzat o alta minora.. [Cristi Tabără- accusé d'avoir abusé sexuellement d'une autre mineure dans le passé] <http://www.cotidianul.ro/122470-Cristi-Tabara-acuzat-ca-in-trecut-a-abuzat-o-alta-minora>

a emfaza

(29) Astrologii emfazează importanța poziției corpurilor celeste în momentul nașterii. [Les astrologues soulignent l'importance de la position des astres au moment de la naissance] (descopera.org);

(30) Titlul articolului emfazează că e vorba de «articole sponsorizate». [Le titre de l'article précise qu'il s'agit d'articles sponsorisés](hotnews.ro);

a aplica, aplicare, aplicatie

(31) In aceasta luna *voi aplica* la o universitate din Stockholm, in Suedia. Mi-am intocmit deja dosarul de admitere si voi urma studii de comunicare acolo, insa sper sa obtin o bursa de studii pentru a putea acoperi cheltuielile”, afirma Elena B., absolventa a Facultății de Litere, in cadrul Universitatii Bucuresti.» [ce mois-ci je vais poser ma candidature pour une université de Stockholm, en Suède. J'ai déjà préparé mon dossier d'inscription et je compte y faire des études de communication, affirme Elena B., diplômée de la Faculté des Lettres] <http://www.wall-street.ro/slideshow/Careers/80333/Ultima-suta-de-metri-Student-roman-caut-bursa-in-strainatate.html>

(32) *Aplicațiile* vor fi acceptate până la 15 august 2010. Rezultatele vor fi anunțate pe 31 august 2010. Mai multe informații despre condițiile și procesul de *aplicare* se găsesc la adresa ...[Les candidatures seront reçues jusqu'au 15 août 2010. Plus d'informations sur les conditions et le processus de candidature se trouvent à l'adresse ...] www.edu.ro/index.php/articles/14163

5. Conclusion

Bien que notre étude se soit appuyée sur un corpus de citations tirées des médias contemporains, une partie des termes nouveaux analysés sont entrés dans la langue commune où ils circulent avec leur référent respectif (comme, par exemple, les termes culinaires). Une autre partie est représentée par les apparitions occasionnelles, stylistiques ou connotatives et

même si elles ne restent pas dans la langue, elles démontrent la productivité de certains procédés ou méthodes d'innovation linguistique.

Bibliographie et abréviations:

TLFi, *Trésor de la langue française informatisé*, atilf.atilf.fr/tlf.htm

DEX, *Dicționarul explicativ al limbii române*, București : Univers Enciclopedic, 1998.

MDN – Florian Marcu, *Marele Dicționar de neologisme*, București : Saeculum, 2002.

DCR₂ – Florica Dimitrescu. *Dicționar de cuvinte recente*, ediția a doua, București: Logos, 1997.

GUȚU-ROMALO, Valeria. *Aspecte ale evoluției limbii române*. București: Humanitas Educațional, 2005

STOICHIȚOIU-ICHIM, Adriana, *Vocabularul limbii române actuale: dinamică, influență, creativitate*, București: All 2007, p. 83-111.

ZAFIU, Rodica. *Diversitate stilistică în româna actuală*, București: EUB, 2009,

<http://www.scribd.com/doc/9163506/Rodica-Zafiu-Diversitate-Stilistica-in-Romana-Actuala> (site consulté en mars 2011)

ZAFIU, Rodica. *Păcatele limbii* (archive d'articles) www.romlit.ro (site consulté en mars 2011)

<http://forum.softpedia.com/lofiversion/index.php/t633317.html> (site consulté en mars 2011)

<http://www.pruteanu.ro/6atitudini/2007.09.27-limba.htm> (site consulté en février 2011)

JEUNES ÉCRIVAINS EN FORUM: THÉMATIQUE DES DISCUSSIONS ET STRATÉGIES DISCURSIVES D'EXPRESSION DES ÉTATS MENTAUX

Anca GĂȚĂ

Université *Dunărea de Jos* de Galați, Roumanie

Résumé

Cette étude envisage le forum électronique comme un instrument d'expression dans l'espace public. L'une des caractéristiques les plus importantes de la communication dans un forum est représentée par le fait que les interventions discursives sont quasiment libres au point du sujet, du moment, de la longueur de la 'réplique' – il n'y a plus de contraintes et la communication devient plus profitable. Les observations présentées dans l'étude concernent des extraits d'un forum électronique d'adolescents dans la perspective de l'analyse du discours avec deux objectifs : a) identifier les préoccupations et les intérêts des adolescents qui s'expriment ou sont censés ou appelés à s'exprimer dans le forum ; b) étudier la façon dont ces intérêts et préoccupations sont mis en discours par des actes de langage expressifs: quelles techniques discursives, quelle rhétorique, quelles stratégies les adolescents utilisent-ils pour faire entendre leurs états mentaux et d'esprit et répondre aux autres ?

Mots-clés : acte expressif, adolescents, analyse du discours, forum électronique

Abstract

This study views the electronic forum as a tool for communication in the public space. One of the main features of forum communication is the freedom of speech in point of subject, time, dimension of the message – constraints are seldom the case, and the communication becomes more profitable. The remarks presented in this chapter are concerned with excerpts from an Internet forum for teenagers from the perspective of discourse analysis. The objectives are: a) to identify the preoccupations and the interests of the teenagers who post messages on the forum or are supposed or incited to submit ; b) to examine the way in which these interests and preoccupations are presented by means of expressive speech acts: which discourse techniques, which rhetoric, which strategies do teenagers adopt to make salient their mental states and answer other people?

Keywords: expressive speech act, teenagers, discourse analysis, electronic forum

Introduction

Cette étude envisage le forum électronique comme un instrument d'expression dans l'espace public. En tant qu'espace virtuel, il fait partie de la *sphère publique* virtuelle, notion adaptée selon la définition proposée par Habermas, où les gens viennent échanger leurs points de vue concernant des sujets d'intérêt commun et parfois leurs questions intimes, en

transposant une partie de leur espace privé dans un environnement ouvert à tous. Un forum est – comme l'est la sphère publique – un endroit de débat, un débat dans le monde virtuel, qui reste néanmoins un débat par le déroulement sinueux d'interventions – les différents fils conducteurs de la discussion. Comme la sphère publique, un forum électronique échappe à l'intervention de la censure (politique, de l'État, de la morale commune même), de la loi, des organismes et des institutions publiques. Pour ceux qui utilisent l'environnement électronique et s'y sentent à l'aise, celui-ci se substitue à la sphère publique traditionnelle et remplace aussi les médias. Des communautés électroniques se constituent ainsi en fonction de valeurs, actions, fonctions semblables ou identiques. Les interventions dans un forum sont quasiment libres au point du sujet, du moment, de la longueur de la 'réplique' – il n'y a plus de contraintes et la communication devient plus profitable. Les barrières de l'identité, de l'image, de sexe, d'âge, de génération, de religion, de race, de statut social disparaissent car les locuteurs ne sont que des instances de discours, des voix sans visage ne se légitimant que par le contenu et la forme de leurs dires. Les barrières physiques disparaissent aussi car les interventions peuvent se faire n'importe quelle heure, de n'importe quel endroit, même au travail quand on dispose d'un ordinateur à connexion Internet et que le chef ne soit pas dans les endroits. Des voix se verront taire par l'indifférence des autres intervenants et des 'créateurs' du forum quand elles ne se soumettent pas aux règles non écrites, sous-entendues, implicites, devinées de la communauté en question.

Il y a actuellement un grand nombre d'études consacrées à l'usage de l'internet par les adolescents, qui devient de plus en plus important, qui « impressionne, intéresse ou inquiète » par l'ampleur des chiffres (Marcocchia 2011 : 1). Cette étude concerne les interactions des jeunes dans les forums électroniques. Elle appartient ainsi à trois champs d'intérêt scientifique : la communication électronique du type forum, l'interaction linguistique au point de vue de la pragmatique, et le monde et les préoccupations des jeunes, plus précisément des adolescents. Ainsi a-t-on choisi de prélever des (échanges) de messages dans un forum électronique, et parfois on a fait aussi appel à d'autres forums s'adressant à la même tranche d'âge.

1. La thématique d'un forum des jeunes

Le forum choisi pour observation, description et analyse s'intitule *Forum des ados* (<http://www.forumdesados.net/>). Les grandes sections et les rubriques du forum sont présentées dans le tableau donné sur la page suivante.

1.1. Méthodologie de l'analyse et organisation du forum

Le *Forum des ados* a été consulté dans l'intervalle février – novembre 2011 pour ce qui est de son organisation et structure. La description présentée sur laquelle repose l'analyse concerne la situation et l'organisation du forum à la fin août 2011. Par rapport aux premières observations effectuées au mois de février, les administrateurs du forum ont apporté des modifications à l'organisation du forum. Une dernière observation a été effectuée en novembre 2011, avant que l'article n'arrive sous presse, et les modifications ont été de nouveau mises à jour.

Le forum est organisé en sections générales et des sous-sections, qui seront désignées ici des *rubriques*. Dans chaque rubrique, les administrateurs ou les intervenants proposent des sujets de discussion et débat.

1.2. Discussion

Premier constat : les sections et les rubriques du forum subissent parfois des modifications et des restructurations. Ceci témoigne de l'intérêt des administrateurs ou des modérateurs à délimiter aussi précisément que possible les intérêts des internautes et de les indiquer explicitement de manière qu'ils placent les sujets dont ils discutent au bon endroit.

SECTIONS	RUBRIQUES
Accueil	Présentation
	Bar
	Trucs de filles
	Trucs de mecs
	Humour
Sujets clés de l'adolescence ^{A)}	Problèmes généraux (Le coin sérieux)
	Amour et amitié (Le coin sérieux)
	Sexualité (Le coin sérieux)
	Famille
	Mode, tendances et beauté
	Drogues et addictions (Le coin sérieux)
Vie quotidienne ^{B)}	Actualité (Le coin sérieux)
	Débats (Le coin sérieux)
	Santé et bien-être (Le coin sérieux)
	Sciences et technologies (Le coin sérieux)
	Études (Le coin sérieux)
	Philosophie
	Voyages
	Boulot (Le coin sérieux)
Passions	Sport
	Musique
	Animaux
	La bouquinerie
	Cuisine
	Mangas et dessins animés
	Auto-moto
	Atelier artistique
Multimédia	Cinéma, télévision et people
	Jeux-vidéos
	Téléphonie, Ipods et lecteurs MP3
	Informatique
	Internet
Appel aux ados ^{C)}	Publicité
	Appels à témoin
	Sondages et avis
Forumdesados.net	Annonces officielles
	Aide
Jeux-Concours	Concours
	Jeux

^{A)} Cette section semble réunir les anciennes sections « Votre coin à vous » et « Le coin sérieux » - identifiées sur ce même forum au mois de février 2010. Au mois de février on a recensé seulement les rubriques apparaissant dans la section « Le coin sérieux ». Les rubriques qui

apparaissaient au début sous la section « Le coin sérieux » sont indiquées entre parenthèses en police de petite dimension dans la colonne de droite

^{B)} Au mois de février 2010 on comptait une seule section « Vie quotidienne et passions » qui semble avoir été redistribuée sur deux sections.

^{C)} Section nouvelle ajoutée en juin 2011.

Pour chaque rubrique les modérateurs donnent des précisions concernant le contenu des sujets, comme par exemple pour la rubrique *Famille* :

(1) Conflit familial !? Incompréhension ou tout simplement une grosse envie de discuter de ta relation avec tes parents entre jeunes.

On peut supposer que les modérateurs sont également des jeunes, certaines formulations et manières de s'exprimer ou bien des fautes d'orthographe (comme dans l'exemple ci-dessus) apparaissant parfois dans les précisions qui accompagnent les titres de rubriques sont plutôt caractéristiques des jeunes. Ces précisions ont pour but de guider les jeunes pour inscrire leur message à l'endroit qui lui correspond thématiquement, au point de vue du contenu.

Pourtant, on peut également supposer que ces précisions ont pour rôle d'inciter les jeunes à intervenir, en leur donnant des détails sur la motivation éventuelle de leur message, comme dans l'exemple ci-dessus, à partir des motivations considérées comme les plus aptes à faire naître le souhait de communiquer : *conflit familial, incompréhension, grosse envie de discuter* la relation avec les parents. Sont ainsi mis au premier plan des sujets difficiles à ouvrir dans d'autres circonstances, que l'abri de l'anonymat et la communauté d'expériences rendent plus aisément abordables, comme dans le cas ci-dessus ou bien celui de la rubrique *Sexualité* :

(2) Ici tu peux parler de ta première fois, de tes angoisses, de tes conquêtes ou de tes problèmes liés à la sexualité.

Deuxième constat : la manière de s'adresser des administrateurs aux intervenants potentiels incite elle aussi à la communication. Les administrateurs s'adressent directement aux lecteurs, la présence des indicateurs de deuxième personne le montre : *tes relations, tes parents, tu peux parler, ta première fois, tes conquêtes, tes problèmes*. Idem pour d'autres rubriques :

(3) *Amour et amitié* : Un problème de cœur ? Tu ne sais pas comment l'aborder ? Tu t'es fait larguer ? Un problème avec tes potes ? Viens en parler.

(4) *Mode, tendances et beauté* : Discutons fringues et tendances.

(5) *Drogues et addictions* : Discussions a propos de vos problèmes liés au tabac, a l'alcool, aux drogues, aux substances psychoactives etc..

Dans d'autres cas, les précisions servent à inciter à la communication sur n'importe quel type de sujet, comme c'est le cas de la rubrique *Problèmes généraux* :

(6) Forum servant a évoquer toutes sortes de problèmes qui n'entrent pas dans les autres catégories du forum.

On le voit bien, à la différence des deux autres exemples donnés ci-dessus, ces précisions ne sont plus mises en relation directe avec l'intervenant potentiel, c'est une indication pure et simple, descriptive, impersonnelle du contenu de la rubrique. Comme le montre également Marcoccia dans le forum qu'il analyse, pour la rubrique *actualités, blab blab & Cie*, les organisateurs du forum font référence de manière plus explicite au contenu des messages : *Tu as quelque chose à dire mais tu n'as pas trouvé le bon forum pour le dire, alors parles-en sur celui-ci !* (2011 : 5). L'essentiel pour les administrateurs c'est de gagner du public intervenant et

de faire accroître le nombre de visites sur le site – on suppose que les raisons de marketing ne sont pas étrangères à ce type d'incitation, comme aux autres. De même pour la rubrique *Bar* dont les précisions donnent la direction suivante : *Lâche-toi, parle de tout et de n'importe quoi*.

L'une des innovations récentes sur le site du forum (juin 2011) est essentiellement destinée à permettre la discussion des adolescents avec des adultes qui s'intéressent à leur problématique. Il s'agit de la rubrique *Appels à témoin*, qui a pour descriptif l'instruction suivante :

(7) Réservé aux journalistes et aux producteurs d'émissions télé recherchant un public adolescent. Idéal si vous voulez passer à la télé !

D'ailleurs, les fils de discussion de cette rubrique sont initiés par des journalistes et des producteurs d'émissions télévisées, et non par des adolescents, ni par les modérateurs du forum. Cette rubrique permet de voir quels sont les centres d'intérêt des médias à propos des jeunes, quelle est la préoccupation sociale concernant les jeunes aujourd'hui, telle qu'elle se reflète dans les enquêtes et émissions des journalistes.

2. Analyse des interactions

À partir de l'idée que le forum Internet a comme premier objectif d'inciter un large public à s'exprimer de la manière la plus ouverte possible¹, les messages transmis sur le forum se constituent en un réservoir immense d'occurrences linguistiques illustrant une pratique linguistique qui tient à la fois de l'oral et de l'écrit, avec des traits particuliers par rapport à d'autres types de communication. L'analyse linguistique des interventions dans les forums Internet à l'aide des instruments et des techniques de la linguistique peut donner une bonne représentation des stratégies utilisées par les locuteurs dans l'interaction.

2.1. Méthodologie de l'analyse des messages à fonction expressive

L'étude présente ne s'est pas réalisée à partir d'un corpus, mais à partir d'un choix de messages du forum sélectionnés arbitrairement, à partir de leur représentativité pour l'analyse effectuée. À ceux-ci on a rajouté des messages puisés à un autre forum, d'un genre plus particulier, un forum thématique, *Le Halo d'encre*, un forum de « jeunes écrivains », des jeunes intéressés par le travail de création littéraire. La différence majeure par rapport au *Forum des ados* peut être constituée le plus souvent par le fait que les messages de ce deuxième forum sont plus soignés au point de vue du style, de l'expression et surtout de l'orthographe et de la grammaire. À la suite de cette recherche préliminaire qui a pour but de délimiter une problématique possible, l'étude prévoit la constitution d'un corpus de travail qui pourra être exploité de plusieurs manières.

¹ Bien que l'objectif avoué des créateurs de forums soit de créer une communauté de parole, il ne faut pas oublier que l'existence de l'Internet se justifie surtout pour et grâce à des raisons économiques. *Attirer un large public* veut dire aussi attirer un vaste public de consommateurs potentiels des produits dont les publicités apparaissent sur les sites dédiés à la mise en place de communautés virtuelles de parole. À signaler, par exemple, que lorsque j'effectuais des recherches *professionnelles* sur le site du forum, dans des buts scientifiques, il m'est arrivé de faire aussi quelque chose de très personnel – évidemment sans liaison aucune avec le forum que j'étudiais, en ouvrant d'autres pages ; j'ai donc fait une recherche Google concernant des chaussures de randonnée et plus particulièrement d'une certaine marque. Par la suite, toutes les fois que je rentrais sur le site du forum, je pouvais lire sur les pages du site moult publicités des chaussures qui m'avaient intéressée. En conséquence, il ne faut aucunement négliger la part d'intérêt commercial accompli à travers ces sites, tout comme le danger auquel les adolescents, dans ce cas, sont exposés de ce point de vue.

À la suite de Marcoccia (2011), l'étude présente observe la manière de s'exprimer des adolescents et porte sur les compétences communicatives de ceux-ci. Ce type d'analyse permet « d'identifier les principales compétences communicatives mises en œuvre par les adolescents lorsqu'ils communiquent par forum en situation extrascolaire », tout en permettant de décrire les principales compétences caractéristiques de ce contexte : descriptive, narrative, argumentative, ludique (ou poétique), métalinguistique, expressive, relationnelle. (Marcoccia 2011 : 10)

L'un des objectifs de la recherche est de relever la manière dont s'effectuent les divers macro-actes de langage dans le contexte donné. Par ailleurs, les résultats peuvent être mis en rapport avec ceux de Marcoccia (2011), bien que l'angle de recherche soit un peu différent. La typologie des interventions sur le forum est réalisée à partir de la typologie des actes de langage mise en œuvre par J. L. Austin (1962) et plus tard par J. Searle (1969). Tandis que Austin (1962) et Searle (1969) proposent une typologie des énoncés performatifs en termes d'actes de langage réalisés par ceux-ci, je propose d'élargir la typologie au niveau des « macro-actes de langage » (Maingueneau 1996 : 55 ; Charaudeau & Maingueneau 2002 : 18, 359-360), vus comme des unités pragmatiques formées d'un ou plusieurs énoncés dont la production actualise une force illocutoire principale complexe, comme par exemple pour les situations énonciatives suivantes :

Macro-acte promissif : *N'aies pas de souci, je reviendrai*, formé d'un énoncé à force illocutoire directive et un autre à force illocutoire promissive. On voit dans ce contexte que le premier énoncé ne peut pas jouer sans le deuxième par rapport auquel il fonctionne anaphoriquement.

Macro-acte directif : *Il pleut, prends ton parapluie*, formé d'un énoncé à force illocutoire assertive et un autre à force illocutoire directive. De la même façon, on pourra considérer que cette suite d'énoncés fonctionne argumentativement, comme un macro-acte d'argumentation, si l'on admet que le locuteur ne veut pas simplement faire agir l'interlocuteur conformément à ses dires, mais le faire tout en étant convaincu qu'il doit / qu'il est bien convenable de le faire.

J'utilise également le concept de *macro-acte de langage* pour lui faire correspondre tous les énoncés complexes ou fragments discours dont le but essentiel est de convaincre. Normalement, tout acte d'argumentation repose sur des énoncés dont la valeur peut être principalement assertive, mais directive aussi. L'idée qui sous-tend la recherche en son entier est que la composante argumentative est souvent présente dans les discours que l'on fait, dans l'usage du langage. Ainsi pourra-t-on parler dans le cas des messages transmis sur le forum comme à propos de petits textes assertifs, directifs, promissifs, expressifs, déclaratifs, et aussi argumentatifs. Toutes les forces illocutoires peuvent ne pas être à la base d'un acte d'argumentation.

Pour des besoins méthodologiques, l'étude présente ne prend en discussion que les actes expressifs, ou les messages dont la force illocutoire globale est de nature expressive, selon la typologie de Searle (1969).

2.2. La mise en discours des états mentaux – (macro-)actes expressifs

Les actes expressifs servent à exprimer un état d'âme, un état mental, une évaluation. Les sources de l'état mental peuvent être intérieures ou extérieures par rapport au locuteur. Ainsi, dessine-t-on une typologie qui n'est aucunement ni exhaustive, ou complète, ni définitive, dans le sens que la continuation des recherches dans le même contexte pourrait bien mettre en évidence que, les données initiales n'étant pas statistiquement pertinentes, les résultats obtenus sont à remettre en question.

La typologie et les analyses proposées sont illustratives du fonctionnement des actes de langage dans le discours des forums. Si certaines manières de s'exprimer peuvent être caractéristiques des jeunes, il n'est pas moins vrai que les commentaires peuvent être valables également dans des contextes plus naturels, de communication orale *in praesentia*.

2.2.1. Dire son étonnement, sa surprise

La surprise a d'habitude une source extérieure, ce sont les événements qui arrivent ou les actions des autres qui peuvent être à l'origine de l'étonnement ou de la surprise. Selon Scripnic (2009: 292), la surprise est exprimée toutes les fois que « la situation envisagée ne correspond pas aux attentes du sujet parlant ». Dans ce cas, l'énoncé produit est susceptible de recevoir un marquage spécial, à savoir un indicateur miratif (une interjection, des phrasèmes du type *Quelle surprise !*, des phrases comme *Au lieu de ça que voit-on ?*).

L'étonnement peut être positif ou négatif, c'est-à-dire la surprise peut être produite par un événement heureux ou bien malheureux. Les indices existant dans le contexte servent à décoder la nature du stimulus. Le plus souvent la façon dont le locuteur exprime sa surprise n'explicite pas la nature – heureuse ou non – de la source :

(8) *j'ai été surpris je ne matendais pas a des image de se genre!*²

Dans l'exemple ci-dessus le deuxième énoncé fonctionne comme le premier, n'importe lequel pouvant remplacer l'autre. On peut supposer que c'est la force de l'émotion qui entraîne le locuteur à redoubler son message. Le deuxième énoncé peut pourtant faire office de decodeur par l'implicite que porte l'adjectif démonstratif *ce* dans la construction *des images de ce genre*.

Même si le « centre d'intérêt » et l'appellation du fil de discussion est impropre, les adolescents lancent sur le forum un sujet intitulé *Le club des célibataires*. C'est l'occasion pour eux d'exprimer divers états d'âme, réels ou feints, dont l'étonnement :

(9) *Moi c'qui m'étonne c'est que tu fasses parti du club, t'as dit que t'avais trouvé le bon gars je sais plus où ! Fausse celibataireuuub !* 😞

La communication électronique donne également aux intervenants la possibilité d'utiliser des émoticons pour exprimer leurs états d'esprit. Fonctionnant à la manière des interjections, ceux-ci peuvent remplacer un énoncé expressif ou bien le reprendre (comme un pronom) pour lui donner une fonction emphatique. L'émoticon propre à l'expression de l'étonnement peut bien remplacer une formule comme, par exemple, *Moi c'qui m'étonne c'est que...*

2.2.2. Dire son admiration

L'extrait est du forum qu'on a exploité très peu pour cette analyse ici. Il s'agit du forum des jeunes écrivains auquel on faisait référence sous 2.1 ci-dessus.

(10) *Wa cette liste que tu as fait ! OO Je prend en note* 😊

C'est la réponse de Suzi au message de Soldat bleu, qui publie une longue liste de lectures littéraires qu'il juge utiles aux jeunes qui veulent devenir écrivains. Suzi admire sincèrement la dimension et le contenu de la liste. Elle associe l'interjection *wa* à l'énoncé

² Tous les extraits des forums sont donnés avec leur graphie originale. L'article ne fait pas de commentaires, des observations ou des analyses des éventuelles fautes d'orthographe, de grammaire caractérisant un grand nombre d'énoncés, en fonction de l'intervenant et du type de forum.

exclamatif *cette liste que tu as fait !* dont non seulement la forme graphique indique le caractère et le rôle exclamatifs, mais aussi la structure elliptique de la phrase réduite à un groupe nominal déterminée par une subordonnée relative. La détermination par une relative joue ici le rôle d'insister sur le haut degré exprimé par le groupe nominal non accompagné d'un prédicat. Par ailleurs, on peut considérer que l'absence du prédicat fonctionne comme un marqueur du caractère exclamatif de la phrase. Bien qu'empruntée à une autre langue, *wa* n'est pas nécessairement ressentie comme telle par Suzi, en raison du fait qu'elle est devenue plutôt un cliché des jeunes pour l'expression de la surprise et/ou de l'admiration. Pour ce qui est de la forme du message de Suzi, il est à remarquer, d'une part, que l'emploi de l'interjection *wa* apparaît comme renchérisant sur la valeur de l'énoncé qu'elle accompagne, dont le haut degré est un indicateur de la sincérité. Dans une approche plus ample concernant les interjections et les combinaisons que celles-ci réalisent avec divers énoncés, Drăgan (2004 : 199-214) discute à propos des valeurs de ces énoncés, qui peuvent soit reprendre et expliciter l'état mental exprimé par l'interjection, soit expliciter le stimulus qui a déclenché l'emploi de l'interjection. Dans notre exemple, il s'agit du cas classique où l'énoncé reprend l'état mental exprimé par l'interjection et les deux se caractérisent par la même force illocutoire. D'autre part, l'énoncé suivant renforce l'interjection par l'explicitation de la motivation de l'intervention, à savoir de l'origine / la source de l'admiration, de l'émotion, de la surprise (dans cet ordre chronologique), et Suzi fait bien attention de le marquer également graphiquement comme exclamatif. En outre, Suzi revient sur sa surprise, et puisque l'impact du stimulus est assez fort, elle ajoute une deuxième interjection en majuscules, *OO*, dont la signification est de marquer encore une fois, comme l'énoncé qui la précède, l'admiration.

L'expression de l'admiration est, en fait, reprise, le rôle des majuscules étant d'attester la sincérité.³

2.2.3. Dire son désaccord, son dégoût, ce qu'on n'aime pas, critiquer

L'expression du désaccord peut aller de l'explicite à l'implicite. Cet acte de langage s'actualise par des énoncés performatifs explicites, comme dans :

(11) *Je suis pas d'accord avec Spring*, revenir à la monarchie ne serait pas revenir en arrière.

Dans une suite de messages, les internautes discutent à propos d'« habitudes bizarres ». L'expression du dégoût ou du désaccord est caractérisée par la présence d'énoncés explicitant ces états mentaux, comme dans :

(12) moi *j'ai horreur des chaussures sale* quand ma paire de pompe est sale j'a la nétoioie ! lol meme en cours a la récré ! lol ! sinon j'ai une copine elle met ca main sur ses aisselles et après elle les sent elle l'a peur de transprierer alors ! c'est trop fort 😊

Un ou une internaute exprime son dégoût par rapport à des événements qui sont en relation directe avec sa propre personne. L'expression *avoir horreur* est utilisée dans ce contexte pour indiquer ce qu'il / elle n'aime pas ou le dégoût. Le même locuteur exprime son dégoût et/ou son désapprobation à propos des gestes d'une copine par l'emploi d'une expression plus forte, marquée du haut degré, *c'est trop fort*, dont la paraphrase pourrait être l'une des formulations ci-dessous : *On ne peut pas s'imaginer une pareille chose, C'est à ne pas supporter.*

³ Je remercie vivement Adela Drăgan pour des commentaires pertinents à propos de l'analyse des énoncés exclamatifs et, plus généralement, des énoncés expressifs.

Dans un exemple discuté ci-dessus, le locuteur critique un autre pour une incohérence. Il lui reproche d'avoir affirmé quelque chose autrefois et se révéler plus tard comme ne « remplissant » pas le statut déclaré auparavant.

(9) Moi c'qui m'étonne c'est que tu fasses parti du club, t'as dit que t'avais trouvé le bon gars je sais plus où ! *Fausse celibataireuuuh !* 🤪

La manière dont le mot *célibataire* est écrit indique le fait que le locuteur n'accepte pas les dires de l'autre et le déclare menteur. La réunion entre l'adjectif *faux* et l'emploi d'une suite de lettres pour indiquer la prononciation emphatique du *e* final (muet) du mot *célibataire* sont de nature à mettre en évidence l'indignation du locuteur par rapport aux dires de l'autre.

2.2.4. Reprocher, dire son irritation, son indignation

Reprocher quelque chose à quelqu'un, lui dire son irritation, son indignation, peuvent signifier bien plus que critiquer un point de vue ou un comportement. Bien que ce soient des actes de langage qui se rapprochent de près de celui d'exprimer son désaccord, ils correspondent, dans une optique argumentative et dialectique à ce que Robert Fogelin désignait du terme de *deep disagreement*, « désaccord profond ». Sans entrer dans les détails concernant la controverse scientifique à propos de la possibilité ou de l'impossibilité de résoudre le *désaccord profond* par le moyen d'une argumentation rationnelle, on a préféré de ranger ces types d'actes de langage, du moins provisoirement, dans une classe à part. On a souhaité marquer ainsi la distinction d'avec l'acte de simple critique ou de doute pour indiquer le fait que le désaccord est plus profond dans ce cas et que l'opinion de celui qui parle se place à l'extrême opposé de ce qu'il reproche ou critique.

Dans un « débat » concernant la monarchie (*Pour ou contre la restauration de la monarchie en France*), un internaute exprime son désaccord par l'expression *on pourrait s'en passer*, mais aussi par l'emploi d'un mot familier à connotation péjorative, *potiche*⁴, pour désigner le monarque potentiel :

(13) Avoir *une potiche* qui coûte des centaines de milliers d'euros par an à l'Etat, vu la période actuelle, on pourrait s'en passer 🤢

L'ajout de l'émoticon indique le dégoût, le mépris, le désaccord par rapport à la restauration de la monarchie.

Le même émoticon est utilisé dans le même contexte pour qu'un locuteur exprime en même temps son accord par rapport à ce qu'un autre intervenant avait dit antérieurement et son désaccord par rapport au même sujet :

(14) Tu *m'ôte les mots de la bouche* 🤢

L'indignation peut être considérée comme la forme la plus aigüe de l'irritation. Elle est une émotion négative et dans la vie réelle son expression peut parfois, en fonction du contexte, se voiler de politesse ou de considération pour les autres. Dans un forum, au contraire, celui qui veut exprimer une émotion négative a la possibilité de le faire librement et à l'abri de l'anonymat. Les messages peuvent actualiser des insultes directes ou indirectes. Le message ci-dessous, à propos de la restauration de la monarchie en France actualise un *argumentum ad hominem* dans sa variante directe, la plus dure, parfois rendue plus douce par des modificateurs :

⁴ Le sens familier de *potiche* conformément au *Trésor de la langue française* est «Personne considérée comme n'ayant qu'une fonction honorifique ou décorative, sans efficacité ni pouvoir réel.»

(15) On a déjà des *cons* au pouvoir...Enfin tout est relatif.

(16) Alors là, je trouve que *tu es un peu rude* au niveau de ton post.

Le message ci-dessous, en parallèle avec l'expression pure et simple de l'irritation, par *je ne vois pas l'intérêt et c'est juste inutile*, actualise un *argumentum ad hominem* indirect par l'emploi des mots à contenu négatif et péjoratif *pignouf* et *idiot* :

(17) *J'vois pas l'intérêt de passer à une monarchie parlementaire. Surtout qu'on va récupérer les mêmes pignouf au pouvoir.... Donc bon. C'est idiot.*

(18) C'est pas de la régression *c'est juste inutile*

Les expressions idiomatiques, familières, parfois les clichés, apparaissent souvent, cf. *pignouf* ci-dessus, et aussi dans de nombreux autres contextes :

(19) *elle a quand même du culot* de faire des comparaisons pareilles

(20) c'est totalement *dénué de sens*

Un fil de discussion intitulé *Accident grave* ouvert par un intervenant porte sur un jeune homme qui, voulant plonger dans la mer, a glissé et s'est déséquilibré en tombant du haut d'un rocher sur un plateau de béton en dessous ; le jeune homme grièvement accidenté au visage n'est pas décédé tout de suite, on l'a emmené à l'hôpital où on a fait une vidéo présentant des images prises sur le vif pendant l'intervention des médecins ; la vidéo a été diffusée sur Internet et rediffusée dans le forum par celui qui ouvre la discussion. La discussion se fait autour de la gravité de l'accident mais aussi autour du geste de ceux qui ont filmé l'intervention et en ont diffusé les images. L'expression de l'indignation est prégnante, l'idée de choc émotionnel revenant souvent :

(21) *j'ai été surpris* je ne m'attendais pas à des images de ce genre!

(22) Je n'avais jamais vu la vidéo de cet accident et j'avoue avoir trouvé ça *vraiment ... choquant*.

(23) *je suis choqué. Jamais été choqué comme ça !*

(24) *J'ai été choquée* par les images ...

(25) *Très trash* en effet, traumatisant pour les plus sensibles

(26) C'est *monstrueux*.

(27) C'est vraiment *affreux* . Mais si cette vidéo existe bien je comprends pas pourquoi elle se trouve sur le Net .

(28) C'est *terrible*. Mais aussi, c'est une mauvaise idée de sauter de là.

(29) *Je ne comprend pas non plus comment on a filmé tout ça, jusqu'à dans la salle avec le médecin, pourquoi on a pas cessé ? C'est ridicule , ça doit être horrible de voir ça et quelqu'un film encore et encore...* 🤔😬😬 *Louche louche...*

(30) Je vais faire tâche dans le paysage mais, dans le cas où cela s'est réellement passé, *je ne comprends pas ce que cette vidéo fait sur le net*. S'il m'arrivait un accident, quel qu'il soit, je détesterais que tout le monde puisse le regarder.

La présence de la famille de mots de *choquer* et les adjectifs à contenu négatif *monstrueux, terrible, affreux, louche* et *trash*, emprunté à l'anglais, indiquent l'émotion négative et

⁵ Le mot *pignouf* est utilisé dans les registres familier et populaire, ayant comme sens "Individu grossier, dépourvu de finesse, de délicatesse."

marquent le haut degré de l'énoncé expressif. D'autres indices linguistiques du haut degré apparaissent dans le contexte : *Jamais été choqué comme ça* – le locuteur se dit choqué mais insiste également sur son état comme l'expérimentant pour la première fois.

2.2.5. Dire sa compassion

L'expression de la compassion a toujours comme stimulus un événement grave ou une action défavorable à quelqu'un, donc une source extérieure au locuteur.

t'as vu la gravité du truc et l'ampleur des dégâts ?

Les jeunes expriment, pour la plupart, leur compassion et, certains autres, leur indignation concernant, d'une part, la mise en communauté de la vidéo réalisée à la suite de l'accident et, d'autre part, la prise d'images du jeune plongeur après l'accident. Ils refusent, pour la plupart, d'accepter la diffusion des images si difficiles à regarder.

2.3. Les émoticons

L'emploi des *émoticons* dans la communication électronique ordinaire, informelle a été souvent mis en question dans des publications scientifiques, mais aussi dans les discussions suivant des communications dans diverses manifestations scientifiques. À la différence des remarques empiriques apparaissant dans ces dernières, l'observation des messages analysés a permis de faire voir que leur présence n'est pas nécessairement une manière d'éviter la communication « discursive », « linguistique », mais au contraire, une façon de renforcer et de nuancer ce que l'on dit afin de rendre également compte de son état d'esprit dans un contexte oralisant et en tout semblable à la communication orale *in praesentia* avec pourtant le désavantage de l'absence du feed back représenté par le langage du corps, la mimique, les gestes, la tonalité de la voix, etc. Ce qui confirme l'opinion selon laquelle l'usage des smileys « ne semble pas être déterminé par la situation mais bien par le médium. Utiliser des smileys, c'est respecter les règles du genre. » (Maccoccia 2011 : 9)

Remarques finales – Du statut de cette recherche

Les observations qu'on vient de présenter sont le résultat partiel de l'approche initiale des forums électroniques dont les membres sont des jeunes.

Ces observations ont pour rôle de contribuer à l'esquisse des centres d'intérêt scientifique principaux au sein d'un projet de recherche de plus longues haleine et durée dont le but est d'examiner, d'une part, les traits de la communication électronique⁶ au point de vue des stratégies discursives⁷, et de l'autre, d'identifier les principales similitudes et différences entre la communication entre les jeunes et celle des adultes. Dans le subsidiaire, l'une des

⁶ La recherche s'intéresse à plusieurs types de communication dans l'environnement virtuel : lettres de lecteurs, blogs de plusieurs natures, courrier électronique, messagerie instantanée, forums de discussion. C'est l'un des projets stratégiques de recherche qui se déroulent dans le Centre de recherche *Théorie et pratique du discours* de l'Université « Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie.

⁷ En 2005-2006, j'ai réalisé une recherche soutenue par la Mairie de la Ville de Paris concernant les *Stratégies discursives dans les discours autour de la candidature de Paris à l'organisation des Jeux Olympiques de 2012*. Dans ces cadres, j'ai étudié de manière approfondie certaines techniques argumentatives dans l'un des fils de discussion du forum électronique du quotidien français *Libération* où j'ai pu constater l'intérêt rhétorique, argumentatif, stylistique, pragmatique des interventions des sujets ordinaires à propos de thématiques à l'ordre du jour, comme le profit que de telles analyses peuvent apporter à la recherche linguistique. Je remercie particulièrement Marianne Doury, chercheur au Laboratoire CNRS « Communication et Politique » qui a accueilli et appuyé l'étude mentionnée ci-dessus.

motivations de ce large projet est de faire voir l'apport de la communication électronique à la mise en place de nouvelles représentations et stratégies communicatives.

Les observations présentent à cette étape le sens des analyses à poursuivre et donnent une idée des nombreuses possibilités d'approche de ce type de discours.

Références et bibliographie

- AUSTIN, John L. *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil, 1970. (Traduction par Gilles Lane de *How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Ed. Urmson, 1962.)
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 2002.
- DRĂGAN, Adela. *L'interjection. Étude pragmatique*. București : Editura Cartea universitară, 2004.
- DRĂGAN, Adela ; FENDRICH, Muriel. La menace des faces dans la communication électronique. Cas de figure: la relation enseignant-étudiant. In Fabien Lienard et Sami Zlitni (eds), *La communication électronique: enjeux des langues*, Limoges: Editions Lambert-Lucas, 2011. Pp. 117-126.
- FOGELIN, Robert J. The Logic of Deep Disagreements. *Informal Logic*, 1985, Vol. 7, No. I. Pp. 1-8.
- GANEA, Alina. (en cours de parution). *De la parole comme action : Aperçu théorique et entraînement pratique au fonctionnement des actes de langage*.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil, 1996.
- MARCOCCIA, Michel. Sociabilité adolescente et discussions en ligne. In Dejean, Mangenot, Soubrié (coord., 2011) Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 24-26 juin 2011. Consulté le 18/06/2011 à l'adresse: <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- SCRIPNIC, Gabriela. Approche pragmatique des indicateurs miratifs. *Communication interculturelle et littérature*, 2009, no 2 (6), Galați: Europlus. Pp. 292-297.
- SEARLE, John R. Une taxinomie des actes illocutoires. In *Sens et expression : Études de théorie des actes du langage*. Paris : Éditions de Minuit, 1982. (Traduction de l'anglais (États-Unis) et préface par Joëlle Proust de "A Taxonomy of Illocutionary Acts". In *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. Pp. 1-19.)

OPÉRATION DE REFORMULATION DISCURSIVE DANS LES ÉCHANGES IMPLIQUANT DES JEUNES

Cecilia Condei
Université de Craiova, Roumanie

Résumé

La reformulation discursive, en tant qu'opération de reprise dévoile ses particularités dans la situation des jeunes impliqués dans l'échange. Même plus, elle s'avère bien complexe si le code langagier touche d'une manière ou autre la traduction et le discours tenu dans une langue et rapporté ultérieurement dans une autre. De tous les types de reformulations nous touchons seulement la reformulation explicative sur un corpus formé du discours littéraire des écrivains étrangers d'expression française. Seront prise en compte uniquement les situations où le dialogue implique des jeunes.

Le but est de constater le fonctionnement discursif de la reformulation, le rôle des déclencheurs, l'impact au niveau du texte.

Mots clés : reprise, reformulation, déclencheurs d'opération, dialogue

Abstract

The discursive reformulation, as operation of resumption reveals its peculiarities in the situation of the young people involved in the verbal exchange. Even more, it turns out very complex if the linguistic code affects in a way or the other one the translation and the speech held in a language and reported later in the other one. Of all the types of reformulations we affect only the explanatory reformulation on a corpus formed by the literary speech of the foreign writers of French expression. The situations will be only taken into account where the dialogue involves young people.

The purpose is to notice the discursive functioning of the reformulation, the role of triggers, and the impact at the level of the text

Keywords: resumption, reformulation, triggers of operation, dialogue

1. Introduction

En tant qu'opération de mise en relation, la reformulation est une reprise d'une donnée à l'aide d'une autre expression linguistique. C'est ce qui instaure une relation d'équivalence entre deux énoncés, une paraphrase. La reformulation comprend des phénomènes d'anaphore, de chaîne de référence ou de coréférence (basée traditionnellement sur la propriété de renvoyer au même référent) comme l'observent P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002 : 490).

La paraphrase, relation entre deux énoncés à base d'équivalence, couvrant l'anaphore et la coréférence sémantique est une opération qui présuppose une présence conjointe, dans les deux expressions concernées, d'un noyau sémantique commun du type « il a cru que/il s'est imaginé que », « la Président de la République/le Chef d'Etat » (exemples empruntés à

Charaudeau, Maingueneau, 2002 :416). La paraphrase repose également sur une relation de contiguïté formelle, comme est envisagée celle entre l'actif et le passif. Sous une perspective générale, la paraphrase exige une « continuité sémantique entre les données qu'elle relie » (*idem*)

Le fonctionnement de ces opérations discursives et la manière dont elles s'inscrivent dans le texte représentent une modalité d'étude de l'échange verbal spécifique : celui qui implique les jeunes (enfants ou adolescents) en tant que voix discursives et textuelles.

2. Corpus.

En ce qui concerne notre recueil de données, tout en gardant son caractère inédit, nous le considérons représentatif pour le discours des jeunes, de neuf à dix-sept ans. La représentativité est soulignée par les deux groupes de personnes qui participent à ce corpus : ceux qui parlent le français comme langue seconde ou étrangère et ceux qui, tout en l'ignorant, sont les protagonistes des histoires racontées en français pour un public francophone. Cette dernière situation nous place au niveau du « texte traduit dans ses profondeurs », discours rapporté dans une langue qui n'est pas la langue dans laquelle il a fonctionné en tant que « discours premier ».

Les auteurs de ces œuvres sont donc francophones, appartenant, spirituellement, à des zones éloignées (Europe de l'Est et Afrique du Nord) et qui ont en commun, non seulement les moyens d'une langue qui, certes, les a attirés profondément, mais une langue dont ils travaillent les structures en l'enrichissant.

3. Fonctions discursives de la reformulation

Nous réorganisons les propos de Gérard Petit (Charaudeau et Maingueneau, 2002 :490 et suiv.) en schématisant sa présentation, pour mieux construire notre grille d'analyse : a) La reformulation s'instaure premièrement comme un phénomène énonciatif, une forme de reprise du discours d'un autre ou de soi-même en le reformulant. b) La reformulation a une fonction explicative, c) La reformulation sous forme imitative (*ibidem*). Ce qui nous intéresse pour le moment, c'est la fonction explicative de la reformulation. Elle peut orienter dans deux directions :

- (i) participation à la didacticité des productions énonciatives,
- (ii) réactualisation ou re-travail $\left\{ \begin{array}{l} \text{en alternant} \\ \text{en déformant} \end{array} \right.$

Ce type de reformulation, comme l'affirme G. Petit (*idem*) concerne (i) les activités de définition, type définition de dictionnaire ou toute autre définition « naturelle » d'un mot, (ii) diverses pratiques discursives de réduction textuelle, l'auteur énumérant le résumé et la synthèse.

3.1. Réactualisation ou re-travail en alternant

Le corpus investigué nous a permis de dégager quelques situations. Premièrement celle du dialogue présenté dans le livre de Malika Mokeddem, entre une fille algérienne de neuf ans, Dalila, et un Français de voyage en Algérie, Vincent. Dalila a un discours coloré, parsemé de métaphores, d'images mélangées, faisant preuve de la manière dont elle comprend et interprète le monde. Elle explique son obstination dans l'acquisition du français :

- (1) « C'est pour ça que je m'applique en français. Quand je sors de l'école, je vais dans la maison de Ouarda, la femme de Rabah. Elle est maîtresse au collège.
-On dit professeur.

-Oui, professeur. Je me suis louée chez elle. Je garde son bébé. Pas pour l'argent, pour qu'elle m'apprenne » (Mokeddem, 1993 :36)

En dehors du fait qu'on alterne « maitresse de collègue » avec « professeur », la reprise est cette fois-ci utilisée avec une intention explicite de correction, les deux syntagmes renvoyant au même référent. Cette activité de correction est acceptée, le statut de l'adulte lui assure la position dominante. D'où l'utilisation immédiate du terme proposé comme correct.

Les extraits suivants visent des dialogues entre Sultana, médecin du village Aïn-Nekhla et Dalila, dans no2 c'est Dalila qui a la première réplique, dans no3, c'est Sultana :

(2) « Tu sais, la première fois que je suis allée à l'école, ma mère m'avait mis un collier et un bracelet en *morjane*, de sa mère.

-En français, on dit corail.

-Corail, oui, je sais. J'étais si contente d'avoir ces bijoux de ma grand-mère et aussi parce que je pensais que mon institutrice allait m'enseigner de belles choses » (Mokeddem, 1993 :92)

(3) «- Remarque, 'vraie' mélangée me convient bien. Et toi, tu crois qu'il n'y a aucun mélange en toi ?

-Je dis 'nous les vrais' mais je sais pas si je suis vraie, moi. Ma mère, elle dit que nous et beaucoup de gens du désert, les grands-pères, grands-pères de nos grands-pères...

-On dit nos aïeux !

-Elle dit que nos aïeux étaient tous des Noirs qui venaient de l'autre côté du désert. Yacine, lui, il dit que le grand-père, non, que ses aïeux, c'étaient peut-être des Juifs, que beaucoup de Kabyles sont comme ça » (Mokeddem, 1993 : 94).

Le thème de la première séquence est une histoire de bijoux de famille portés sur le bras en classe, celui de la deuxième séquence est lié à l'explication du mélange ethnique. Discursivement, il s'agit de la même construction stratégique : syntagme-stratégie de correction, syntagme proposé-acceptation, reprise du syntagme. Mais, si dans no 2 intervient une opération de traduction nécessaire au remplacement du terme arabe par son équivalent français, dans no 3 la correction vise de combler un vide de connaissances.

Mettre bout à bout ces quelques séquences dialogales entre une personne adulte et une enfant nous permet la reconstitution du mécanisme d'appropriation d'un mot jusqu'alors inconnu à l'aide d'une stratégie d'apprentissage insérée dans le discours narratif.

La stratégie de correction s'intègre dans l'harmonie discursive, assurant la compréhension, comme dans l'exemple ci-dessous :

(4) « -Ma mère, je lui dis rien [...] Elle croyait que j'étais folle ou frappée par le mauvais œil ou par un djinn. Elle voulait m'emmener au *m'rabeti*. Maintenant, je lui dis plus rien. Ouarda, l'intitu...non, la professeur, dit qu'il vaut mieux que je l'inquiète pas trop » (Mokeddem, 1993 :97)

Des fois, on assiste à un effet de co-énonciation, généré par l'aide que les deux participants à l'échange se donnent pour faire passer le sens :

(5) Dalila parle de sa sœur, Samia avec Vincent

«-Mon père, il sait pas écrire et puis il l'a disputée. Il sait lui envoyer que des malédictions. Mes frères l'ont disputée aussi, même ceux qui ont pas...

Elle termine sa phrase en faisant, de la main, un geste enveloppant autour de son visage.

-Même ceux qui n'ont pas la barbe ? Qui ne sont pas islamistes ?

-Oui, trois ont pas la barbe et sont pas islamistes mais ils l'aiment pas quand même » (Mokeddem, 1993 :35)

En dehors de ce continuum discursif, la présence du « oui » assure elle-même l'harmonie discursive et le maintient du contact.

Le dialogue entre la fille et les personnes adultes, Vincent et Sultana, se déroule en français et est inscrit comme tel dans le texte. Mais un autre, celui entre deux roumains, Adrien (adolescent) et Stavro (adulte) se déroule en roumain ou en grec, à une distance appréciable dans le passé. Le texte retient la forme traduite, et encore plus complexe.

Les dialogues romanesques du type illustré plus bas participent d'habitude à la didacticité dans le sens qu'ils expliquent en reformulant les syntagmes soupçonnés ou déclarés incompréhensibles¹ :

(6) « Sont-ils devenus rares les citrons ? »

-Non, pas les citrons, mais les 'voyous honnêtes' d'autrefois sont devenus rares.

-Voyous *honnêtes* ? » s'exclama Adrien, « ça c'est un paradoxe : les voyous ne peuvent pas être honnêtes ! »

-Tu crois ça, eh bien ? j'en connais plusieurs »

Stavro se plia sur ses cuisses et resta ainsi, fixant le sol. Adrien sentit qu'il parlait sérieusement et voulut en savoir plus long, mais il procéda prudemment :

« Pourrais-tu me dire pour quelle besogne il te faut un pareil voyou ? »

-Pour m'accompagner à la foire de S... » (Istrati, 1924 : 26)

Les répliques qui s'enchaînent au sujet des voyous honnêtes sont la forme française d'un discours antérieur entre deux roumains, un adolescent, Adrien, et un adulte, Stavro. L'association « voyou » et « honnête » est inédite pour les représentations que l'on s'en fait et qui nuisent à cette position cotextuelle. Panait Istrati est connu pour avoir placé au centre de son œuvre, l'image du jeune conforme aux règles, un voyageur avide de nouvelles connaissances, quelqu'un qui aime se faire des amis au-delà des barrières ethniques, géographiques ou sociales.

Revaloriser en expliquant, en reformulant, lui permet la poursuite de l'argumentation et la création d'une image au superlatif de celui qui était catégorisé d'une manière plutôt défavorable :

(7) « Donc il me faut un 'voyou honnête' pour accompagner son domestique Mikhaïl et ramasser les sous pendant que l'autre rôti ses crêpes dans l'huile. Voilà deux jours que je cherche le 'voyou honnête' »

Et Stavro conclut gravement, tristement :

« De plus en plus Braïla devient pauvre *en hommes* : » (Istrati, 1924 : 27)

Le sens gagne grâce à une suite d'accumulations qui le soutiennent : rapprochement de deux termes normalement antagonistes, ensuite reformulation centrée sur une alternance, 'voyou honnête' au sens 'd'homme de qualité'.

3.2. Réactualisation ou re-travail en déformant

La situation générale est celle d'un discours résumé sous différentes formes. Le résumé peut être annoncé, comme dans la séquence suivante. Le contexte narratif place au centre de l'histoire le personnage, Berkane, Algérien, de retour dans sa ville, Alger, après

¹ Les guillemets respectent le texte original, édité en 1924.

plusieurs années passées en France. Celui-ci raconte à un ami, Rachid, une histoire d'enfance liée aux années proches de l'Indépendance : les élèves ont une tâche à résoudre pendant la classe, dessiner un bateau avec son mât et le drapeau. L'enfant Berkane dessine et colore le drapeau algérien, interdit par la politique coloniale, et attire sur lui une grosse punition ainsi que l'ordre de se présenter devant la direction de l'école avec son père :

(8) « Berkane rit un moment :

-Je te résume ici l'intervention de mon père ; me restent son air digne, son ton ferme que le directeur finit par remarquer :

« Si le môme a fait une bêtise, commença-t-il.

-Oui, le coupa aussitôt le directeur, pour grave, c'est grave ! Une insulte. »

Berkane hésite, ajoute rêveur :

-Je crois qu'il a dit, en me désignant du doigt : « Une insulte à la République, à la mère patrie, à la France ! »

Mon père, au mot 'France' a un sursaut ; il fait un pas vers le bureau du directeur :

« S'il a insulté la France, déclare-t-il dans son français approximatif, prends-le, monsieur le Directeur, ce garçon et fait de lui ce que tu veux... » Il hésite, corrige son tutoiement : « Vous êtes, vous, plus que son père ! »

Le directeur semble un peu étonné du ton dramatique de mon père. Il sort de son tiroir un papier : mon dessin en l'occurrence. Il le montre à mon père, en ajoutant » (Djebbar, 2003 :48-49)

Cette longue séquence illustre deux phénomènes : la déclaration de l'utilisation d'une forme discursive qui altère, en déformant, le discours premier, ensuite une reconstruction de celui-ci qui se présente comme fidèle, plein de détails, nuancé et en même temps commenté. La reformulation se place à deux niveaux : une reformulation basée sur le résumé, discursivement montrée à l'aide du verbe « résumer » et qui, finalement, ne résume pas beaucoup, étant donné les détails et la longueur de la scène résumée, mais plutôt re-construit cette scène, et une reprise, une auto reformulation dont le but est de ménager la face et préserver le principe de la politesse. Le passage de « tu » à « vous » repose en même temps sur la réorientation des rôles : dominant-dominé, dans le sens d'une reconnaissance du dominant.

Mais le raccourci déformateur du discours premier apparaît plus prégnant dans un résumé que Driss, le frère de Berkane réalise devant le commissaire de police, le résumé de la vie de son frère porté disparu :

(9) « Driss expliqua l'histoire du retour de Berkane. Celui-ci avait choisi de revenir vivre, retiré, dans ce village au bord de la mer ; resté célibataire et logeant dans la demeure familiale, bénéficiant d'un petit pécule grâce à une préretraite française, il écrivait.

-Il écrivait ? interrogea le commissaire, l'œil soupçonneux.

-Il écrivait un roman... » (Djebbar, 2003 : 185)

Placé vers la fin de l'histoire, ce résumé qui semble issu d'une suite de questions brèves et ponctuelles sur la vie de Berkane, est un collage de fragments de réponses, sorte de rapport raccourci d'actions dont la durée prolongée est marquée par le mode verbal.

4. Les déclencheurs de la reformulation

La reformulation explicative est souvent annoncée par des formes spécifiques, une d'elles étant la répétition d'un mot sur un ton interrogatif :

(10)[Dalila en dialogue avec Vincent, la première réplique appartient à Dalila] :
 « Dans le vent, il voyage, il crie, il pleure, il danse, il chante comme Bliss.
 -Bliss ?
 -Oui, Bliss c'est le diable d'ici.
 -Eh ben dis donc, il t'inspire ton sable !
 -Ça veut dire quoi 't'inspire' ?
 -Il te donne des rêves et des mots pour les dire.
 -Parce que l'erg c'est la mère des rêves.
 -Une mer comme la Méditerranée ou comme celle qui nous donne la vie ?
 -Toutes les deux. Samia, elle m'a dit que la mer c'est un erg d'eau qui, des fois, efface ses vagues. » (Mokeddem, 1993 :71)

(11)[Vincent commence le dialogue avec Dalila]
 «-Bon, bon... Que vois-tu d'autre au pays des rêves ?
 -Quand j'étais petite, ma sœur Samia, elle lisait *le Bendir* et elle me racontait.
 -Le Bendir ? Qu'est-ce que c'est ?
 -Ah non, dans Lafrance on l'appelle *le Tambour*. Il a aussi un autre nom qui ressemble à Omar.
 -Oscar, Oscar le Tambour. Samia t'a raconté cette histoire ? C'est très beau livre. Il a été tourné en film. As-tu vu le film ?
 -Où tu te crois, toi ? Moi, j'ai pas le droit d'aller au cinéma. À la télévision y a que Dallas, des films avec la guerre ou la bagarre et des films égyptiens, des fois avec Samia Gamal. Nous dans le désert, on est pas 'parabolé'.
 -Parabolé ?
 -Oui, c'est quand tu as l'antenne qui te branche sur Lafrance. » (Mokeddem, 1993 :72)

(12)Voix de Sultana en dialogue avec Dalila
 « -Hum, hum, il t'arrive souvent de consulter le dictionnaire ?
 -Consulter ? C'est pas un docteur, le dictionnaire !
 -...Si, un peu. C'est le docteur de la langue. Il guérit les fautes. Il soigne les blessures des mots.
 -Tu t'en sers souvent ?
 -Oui. Avant, je le volais à Ouarda et je me cachais pour le lire. » (Mokeddem, 1993 :141)

Les trois exemples (10, 11, 12) sont illustratifs pour l'insertion du déclencheur et pour son fonctionnement. Dans no 10, le ton montant qui accompagne le mot sur lequel on demande des explications, dans no 11 ; la répétition du mot sur un ton montant, imposé par la règle du signe d'interrogation est accompagné par une demande explicite d'information et dans no 12, cette demande de clarification est suivie d'un argument justificatif : « -Consulter ? C'est pas un docteur, le dictionnaire ! ». Ce n'est pas le mot qui manque du vocabulaire, mais un de ses sens qui échappe à la fille.

L'explication peut être annoncée par *c'est-à-dire*, introducteur d'une parenthèse, comme dans :

(13). « Ne fréquentant plus l'école – protégeant, c'est-à-dire surveillant dehors mes deux sœurs qui, elles, y allaient -, c'était sûr, je n'étais plus un enfant : presque un homme, me disais-je, car je suppose, dans mon ignorance d'alors [...] » (Djebar, 2003 : 139-140)

En guise de conclusions, nous soulignons que dans les dialogues impliquant des enfants, ou en général, des jeunes, l'utilisation des stratégies de reformulation a surtout un rôle explicatif. Il est à retenir l'existence des marques génératrices de structures reformulatives, tels les syntagmes (*c'est-à-dire* est un exemple), le ton interrogatif, montant, qui double pour la plupart des situations le mot sur lequel on demande des éclaircissements.

Une différence de traitement discursif apparaît entre les textes relevant d'un discours en français par rapport aux textes qui reconstituent des échanges dans un autre code linguistique. Les premiers laissent voir, entre autres, l'ignorance ou l'oubli d'un mot, ou d'un sens d'un mot, les derniers ont une visée plus explicative, essayant des constructions insolites pour transmettre un message, comme c'est le cas de Panait Istrati.

Bibliographie

CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique (éds.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.

DJEBAR, Assia, *La Disparition de la langue française*, Paris, Albin Michel, 2003.

ISTRATI, Panait, *Kyra-Kyralina*, Paris, Rieder, 1924.

MOKEDDEM, Malika, *l'Interdite*, Paris, Grasset, 1993.

PRATIQUES DISCURSIVES DES JEUNES ADOLESCENTS EN CLASSE DE FLE – UN DÉFI THÉORIQUE ET PRATIQUE

Jolanta Zając
Université de Varsovie, Pologne

Résumé

Dell Hymes a eu la clairvoyance de constater rapidement que dans les classes de langues étrangères « la compétence linguistique allait de pair avec l'incompétence communicative ». Même si aujourd'hui cette relation est tout de même devenue plus subtile, il en reste un domaine où elle serait tout à fait valable : c'est le domaine du discours et des pratiques discursives des apprenants. Devenir compétent en discours est même plus important qu'en communication car un usager de la langue fait tout d'abord partie d'une communauté discursive qui valide les communications. Nous nous proposons de réfléchir sur cette nécessité de développer différentes pratiques discursives des jeunes adolescents qui restent souvent cantonnés dans des discours uniquement langagiers (alors qu'il existe des discours musicaux, visuels, architecturaux...), de chercher des sources d'inspiration tant pour les matériaux que pour les activités en classe de FLE.

Mots-clés : jeunes adolescents, discours, pratique, classe de FLE

Abstract

Dell Hymes had the foresight to quickly notice that in the foreign language classroom, “the linguistic competence was going together with the communicative incompetence.” Even if today this relationship became nevertheless more subtle, it remains an area where it would be quite valid: the domain of discourse and discursive practices of learners. To become proficient in discourse is even more important than in communication, as being a user of the language is first of all being part of a discursive community that validates communication. We propose here to reflect on the need to develop different discursive practices of young teenagers who are often trapped in only linguistic discourse (while discourse can be musical, visual, architectural ...), to look for inspiration as much for materials than for classroom activities of French as a Foreign Language.

Keywords : young teenagers, discourse, practice, class of French as a foreign language

Introduction

Travailler avec les jeunes adolescents en classe de langue étrangère est un vrai défi didactique et psychologique à la fois. Ce public s'avère être d'une part très curieux, prêt à des efforts considérables, doué et ouvert, mais de l'autre: peu persévérant, instable émotionnellement, ciblant assez mal les objectifs éducatifs que l'on leur fixe. Nous nous proposons de réfléchir sur un aspect de ce travail difficile qui est celui des pratiques discursives à mettre en place en classe de français langue étrangère.

Pour ce faire il est, dans un premier temps, nécessaire de questionner *la pratique* en tant que terme de base de l'agir de l'élève et de l'enseignant en classe. La pratique n'équivaut surtout pas à l'activité didactique telle que nous l'entendons dans notre travail de classe, encore moins à un exercice de langue, comme l'on en voit tant dans les manuels de FLE. Il s'agit donc de bien encadrer théoriquement cette notion de pratique et surtout de pratique discursive pour en inférer des conclusions d'ordre applicationniste. Dans un deuxième temps il nous semble utile de nous tourner vers un essai de modélisation générale des pratiques discursives en classe de langue adressée aux jeunes ados pour pouvoir ensuite conclure avec quelques propositions de démarches didactiques. Notre analyse porte moins sur ce qu'on appelle « pratiques innovantes », elle cible plus un cadre traditionnel mais susceptible d'être remanié sous plusieurs égards.

1. D'une pratique à l'autre – de quelle pratique est-il question en classe de langue ?

Les auteurs du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* différencient clairement l'activité de la pratique. Alors que la première « désigne ce que fait le sujet dans un contexte précis de travail, les pratiques renvoient aux activités entendues dans un contexte plus large que celui du travail et qui inclut les déterminations sociales et personnelles des activités elles-mêmes » (Reuter (éd.) 2007 : 11).

C'est donc cette notion de contexte qui fait toute la différence à l'usage des deux termes. En effet, les pratiques renvoient d'abord et surtout à notre identité d'acteurs sociaux qui font appel à différentes pratiques langagières et sociales déterminées par les contextes qui leur sont propres. Ce n'est qu'en second temps que les pratiques deviennent, entre autres, des activités scolaires cadrées par des contraintes de la discipline, les objectifs du cours, le manuel utilisé etc. Leur ancrage principal est tout de même celui de la vie personnelle et sociale de l'individu. Or, il n'en est que très peu question en salle de classe où les activités prennent source non pas dans les pratiques sociales des individus mais uniquement dans le monde interne de la pratique scolaire.

Ce lien entre les activités qui relèvent du monde scolaire et extra-scolaire des élèves n'est guère pris en considération dans la réflexion sur le contenu des démarches didactiques proposées en classe. Néanmoins il reste essentiel pour maintenir la motivation et l'enthousiasme surtout des jeunes élèves de 13-16 ans envers l'étude d'une langue étrangère. Les jeunes adolescents constituent un des publics les plus difficiles à cerner dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : sensibles voire hypersensibles, pas très sûrs d'eux-mêmes, toujours à la recherche d'une confirmation auprès de leurs camarades, déniaient le monde d'adultes comme celui par rapport auquel ils n'ont aucune référence directe les jeunes adolescents posent toute sorte de problèmes d'ordre social, psychologique et didactique à un enseignant de langues. Cela explique en partie notre intérêt pour capter leur attention, pour montrer que l'intérieur d'une salle de classe pourrait également rejoindre leur univers extra-scolaire auquel ils sont tellement attachés qu'ils ne trouvent aucun goût à ce que l'école peut leur proposer comme activités ou démarches.

Autrement dit il faut les aider à passer vers une autre communauté discursive que celle qu'ils connaissent le mieux. Cette notion de communauté discursive appartient à toute communauté qui produit des connaissances, la classe en est certainement une mais n'apparaît pas comme telle aux yeux des jeunes apprenants de par le côté abstrait de ses discours et de thèmes abordés. Comme on le remarque très justement dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2007 :30) :

On peut supposer, dans cette optique, que tout apprentissage disciplinaire nécessite l'intériorisation par les élèves des manières de penser, d'agir et de parler propres à chaque discipline, autrement dit, des pratiques langagières (qui s'inscrivent dans des genres discursifs spécifiques) mais aussi du maniement des outils matériels et intellectuels qui caractérisent chaque discipline. Ce qui implique la construction d'une conscience disciplinaire et la maîtrise des enjeux de la discipline.

Or, on ne se soucie pas assez en classe de langue, nous semble-t-il, de construire cette conscience disciplinaire chez les jeunes apprenants, on la leur impose, ils doivent « croire sur parole » à la validité des objectifs qui leur sont proposés, à l'intérêt qu'ils ont à maîtriser tel vocabulaire, telle structure syntaxique, tel domaine langagier. Tout de même cette démarche n'aboutira jamais à une vraie « intériorisation des manières de penser, d'agir et de parler propres à chaque discipline » dont parlent les auteurs de la citation sus-mentionnée. Il serait donc légitime de s'interroger sur la question à qui devraient « appartenir » les pratiques, qu'elles soient langagières ou pas, que l'on propose en classe. C'est dans ce cadre que nous proposons de parler des « pratiques discursives » plutôt que des activités langagières des jeunes apprenants. Il s'agit bien de les doter de capacités de passer d'un discours à l'autre dans le cadre d'un répertoire – aussi vaste que possible – des genres discursifs contribuant au développement des compétences à communiquer langagièrement.

2. Le discours – vers un apport plus approfondi du concept dans la didactique des langues

Nous avons déjà eu l'occasion de réfléchir sur l'importance de la notion de discours pour la didactique des langues (Zajac 2004) en mettant en relief que ce concept « devient de plus en plus intense avec les idées qu'il véhicule sur l'interaction, l'aspect social, l'importance de la situation, la stratégie, toute sorte d'échanges à opérer. Il n'y a pas d'autre notion qui serait à ce point adaptée à la spécificité didactique » (ibidem : 70). Le discours fait apparaître en effet trois dimensions principales : a. L'usage de la langue b. La transmission des idées c. L'interaction dans des situations sociales (van Dijk 2001 trad.pol. : 10). Ces trois pôles nous mettent à proximité d'un autre concept clé pour l'enseignement/apprentissage des langues à savoir celui des compétences qui sont devenues le point de mire des recherches actuelles en didactique des disciplines.

Xavier Roegiers (2003 : 275) rappelle qu'une compétence

« reflète l'idée de pouvoir agir en situation, au-delà de connaissances scolaires et/ou théoriques. On peut la définir de la façon suivante : La compétence est un ensemble intégré de capacités qui s'exercent de manière spontanée sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci ».

Le chemin à poursuivre en classe de langue de jeunes ados pourrait ainsi se présenter comme suit : travailler sur différents genres de discours issus de pratiques discursives scolaires et extra-scolaires débouche sur le développement des compétences générales et langagières des apprenants. Il est utile de rappeler avec D. Maingueneau que « au cours de sa vie le même individu peut, successivement et parfois simultanément, s'inscrire dans des compétences discursives distinctes, bien qu'on ait facilement tendance à s'imaginer que chacun est associé à une et une seule compétence » (1984 : 51). Cela donne le feu vert à une multitude de démarches ciblant effectivement différents types de discours et surtout dépassant le seul cadre des discours langagiers. Il est urgent de comprendre que les apprenants d'aujourd'hui appartiennent à une civilisation digitale qui marie l'audiovisuel au scriptural de manière plus que jamais intense voire inséparable. Les pratiques discursives des jeunes ados s'inspirent

largement de ce contexte, en voilà une des raisons pour lesquelles les démarches scolaires semblent tellement lointaines de la vraie vie.

Pour conclure provisoirement à cette étape de notre réflexion nous revenons vers D. Maingueneau (1987 : 39) qui définit la pratique discursive comme « la réversibilité entre les deux faces, sociale et textuelle du discours. La notion de pratique discursive intègre donc ces deux éléments : d'une part la formation discursive, de l'autre ce qu'on dénomme la communauté discursive ».

3. Formation discursive des jeunes adolescents en classe de langue

Pour ce qui est de la formation discursive des apprenants elle est assurée par les différentes activités proposées dans les manuels. La diversité de types de discours ne fait plus de doute à l'heure actuelle où la compétence discursive est mieux opérationnalisée et fait partie des compétences à communiquer langagièrement décrites par le CÉCR.

L'exemple du manuel « Sac à dos » édité par Diffusion et Maison des Langues en 2004 en est un exemple pertinent.

Dans le guide pédagogique les auteurs prennent soin de mettre en exergue sur quel type de textes portent les démarches didactiques. L'exemple vient du niveau 2 de la méthode, Module 3.

(1) Typologie de textes

• Pour l'oral : textes fabriqués

- Chanson « La maison au milieu des bois ».
- Sondage « Le matin ».
- Mini-conversations « Une soirée chez Natacha ».
- Conversation téléphonique « Bonjour mon amour ».
- Interview « Comment s'appelle votre collègue ? ».
- Jeux oraux « Quels curieux ! ».
- Enregistrement de la BD « Vacances chez Mamie et Papi ».
- Dialogue « Question de goût ».

• Pour l'écrit : textes authentiques ou semi-authentiques

- Transcription des dialogues et textes utilisés à l'oral (chanson, poésies, dialogues, monologues, microconversations).
- Extrait d'article de journal « Johnny et Natacha : la rupture ? ».
- Extraits de revue authentique, affiche, témoignages « À l'école, ça bouge ! ».
- Lettres de présentation. Doc. Lecture authentique « D'un bout à l'autre de la planète ».
- Récit modèle « Un famille pas comme les autres ».
- Reportage, Doc. Lecture authentique « Laëticia, une jeune fille pas comme les autres ».
- BD semi-authentique « Vacances chez Mamie et Papi ».
- Jeux écrits : jeux de logique à résoudre (Cahier), mots cachés.
- Consignes écrites du Livre et du Cahier.

Il reste tout de même la question de *la communauté discursive*, cette autre facette de la pratique discursive, qui, elle, ne se retrouve plus aussi aisément dans les démarches didactiques en classe. Appartenir à une communauté discursive signifie, au dire de Jean-Paul Bernié (2002 : 78), partager une pratique sociale quelconque, qu'il s'agisse de la production de biens matériels ou de connaissances scientifiques, mais toujours à condition d'avoir recours aux mêmes outils conceptuels et/ou langagiers. Un individu peut ainsi appartenir à différentes

communautés tout au long de sa vie selon les étapes qu'il traverse dans sa formation ou dans sa carrière professionnelle.

De même, les apprenants font partie de différentes communautés qui leur sont soit imposées soit proposées et l'école en est une. Néanmoins, elle n'est pas la seule qui les concerne et c'est là le point qui, à mon avis, est mis de côté dans les pratiques discursives en classe. L'école s'accapare le droit d'être la communauté discursive dominante pour les apprenants alors que cela est loin d'être évident pour les jeunes, plutôt l'inverse semble vrai - leurs milieux sociaux immédiats: famille, copains, groupes de scouts etc. le sont plus que l'école.

Ainsi parler des pratiques discursives en classe signifie tenir compte non seulement de ce qu'on imagine comme convenable au discours de cette communauté discursive concrète mais également la dépasser et faire appel à d'autres appartenances discursives des apprenants.

4. Comment redonner de la vie (discursive) aux pratiques de classe ?

Nous avons souligné ailleurs (Zajac 2004) à quel degré la participation des apprenants est importante dans la construction de la compétence discursive et que la tâche principale des enseignants est celle de rendre possible aux apprenants la construction de leurs discours personnels. Pour ce faire il est nécessaire de recourir dans un premier temps à leurs pratiques habituelles pour mieux conceptualiser après la construction des discours relevant des genres seconds (Bakhtine 1984 : 285).

Une prise en compte des contextes dans lesquels les jeunes développent leurs pratiques discursives s'impose :

- quels sont les contextes les plus fréquents de leurs échanges ? (rencontres avec les copains, famille, sorties, communication virtuelle : tchat, facebook...)
- sur quoi repose leur « univers communicationnel » ? (soucis personnels ? relations avec les copains/adultes ? produits de commerce, lesquels ? livres, films, musique... ?)
- quelles sont leurs représentations par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère ? (contrainte, goût, utilité ?...)
- quelles idées associent-ils au langage oral, écrit, aux interactions ?

Nous avons réalisé une mini-enquête auprès des élèves d'un collège avec des classes à l'enseignement bilingue pour connaître leur opinion sur la fréquence d'apparition de différents types de texte relevant de différentes pratiques discursives.

Les résultats bruts sont les suivants:

Documents audio-visuels

type de discours	trop présent N=48	suffisamment présent N=48	présent trop rarement N=48	n'apparaît jamais N=48	???? (ne me rappelle pas) N=48
dialogues, conversations (téléphoniques..)	5	39	16		
discussions, débats sur des sujets choisis		26	25	5	
chansons, sketches		21	35	2	
sondages radiophoniques		13	12	35	12
interviews		17	25	8	8
dessins animés (extraits ou en intégral)	1	7	35	16	
films (court-long métrage)		1	36	18	4
informations radio/télé	1	12	18	23	6
messages courts (à la gare..)	7	13	22	8	10
commentaires sportifs, culturels..	1	8	28	12	11
reportages à la radio/télé		11	25	7	15

Documents écrits

type de discours	trop présent N=48	suffisamment présent N=48	présent trop rarement N=48	n'apparaît jamais N=48	???? (ne me rappelle pas) N=48
presse des jeunes (extraits)	2	6	22	25	3
romans, nouvelles, poésie...	4	21	26	10	
BD	5	17	28	4	5
récits	3	26	38	2	
posts sur les forums	1	7	16	19	16
brochures touristiques		8	20	14	17
articles de vulgarisation scientifique	4	21	16	8	2
quizz, rébus, charades...		23	30	5	2
publicités	2	15	12	17	12
biographies		14	14	18	11
explications, descriptions...	21	30	4		4

Il s'ensuit, en ce qui concerne les deux classes d'élèves interrogées, une impression de pauvreté de types de discours auxquels ils se sentent confrontés.

Pour l'oral ce sont surtout les dialogues et débats qui règnent alors que certainement les pratiques de compréhension et production orales des jeunes adolescents sont beaucoup plus riches et concernent aussi bien les média traditionnels que numériques.

Pour l'écrit - la situation semble légèrement meilleure mais la presse, la littérature, les activités de type ludique et surtout l'écrit sur internet sont les grands absents.

Un recueil d'informations auprès du public semble donc incontournable pour pouvoir ensuite élaborer des activités permettant d'exercer différents discours qui leur sont connus par ailleurs dans un contexte scolaire ce qui contribue à la fois à la construction de la « conscience disciplinaire » dont il a été question plus haut.

Prenons un exemple concret d'un objectif langagier comme celui de « parler de son cadre de vie » où les apprenants de niveau A2 sont surtout amenés à décrire leur chambre. A partir d'une description-modèle ils sont invités à présenter à leur tour un texte similaire. Comment peut-on rapprocher cette activité d'une pratique discursive signifiante pour les élèves ? Quelques idées en vrac nous viennent à l'esprit :

- à quel moment une telle description s'inscrit dans un contexte significatif ? p.ex. lors du déménagement où la personne peut réellement aménager sa chambre, quand on compare les chambres des copains, quand on regarde une photo ou la publicité d'un meuble. Ainsi la description en elle-même n'est pas intéressante tant que le contexte rajouté ne l'authentifie pas aux yeux des apprenants.
- chercher sur internet ou dans les jeux vidéo/sur internet des exemples de chambres pour les décrire en groupe, pour en discuter les qualités et les défauts...
- parler des différents endroits de la chambre non pas pour énumérer les pièces du mobilier mais pour décrire les activités qui s'y déroulent (lecture, travail, musique, communication virtuelle, bavardage au téléphone etc...).

Une chose reste à souligner dans ce cadre du point de vue de l'enseignant. Nous sommes loin de reprocher aux auteurs des manuels de FLE de ne pas tenir compte de la diversité des pratiques discursives des apprenants. Leur rôle, ce qui a été dit avant, c'est de fournir des occasions à une formation discursive et cette mission du manuel est bien accomplie aujourd'hui.

Le deuxième volet - pratiques langagières sociales liées à des communautés discursives retombe sur le compte de l'enseignant qui, lui, cherche à réintroduire le souffle d'authentique en classe avec les documents audiovisuels et écrits empruntés à ces communautés discursives qui sont supposées être celles auxquelles appartiennent les jeunes ados.

C'est cet effort conjoint qui contribue au succès de l'enjeu tellement complexe et ambitieux : développer les pratiques discursives des jeunes adolescents en classe de langue.

En guise de conclusion

Nous avons voulu démontrer l'intérêt qu'a la didactique des langues à porter sur la notion de pratique discursive en classe de langue faisant à la fois appel à celles de discours, genres discursifs, contexte, pratique sociale et personnelle. Il n'est pas question de pouvoir aspirer à évaluer une telle démarche qui est purement d'ordre formatif, destinée à aider les jeunes adolescents dans nos salles de classe à instaurer un rapport de complicité entre leurs pratiques discursives de tous les jours et ce qu'ils sont censés comprendre/produire en classe.

Bibliographie

BAKHTINE, Michail. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Editions Gallimard, 1984 trad. fr.

BERNIÉ, Jean-Paul. L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 2002, n°141, pp. 77-88.

- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard, 1982.
- BUTZBACH, Michèle et al. *Sac à dos 2. Guide pédagogique*. Grenoble : Diffusion/PUG, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. 2001, Langue, discours et identité culturelle. *ELA. Etudes de Linguistique Appliquée*, 2001/3, n° 123/124, p. 341-348.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.
- van DIJK, Teun A. *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001 trad.pl.
- DUSZAK, Anna. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Genèses du discours*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1984.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette, 1987.
- REUTER, Yves (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, 2007.
- ROEGIERS, Xavier. *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck, 2003.
- ZAJĄC, Jolanta. *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères (exemple du FLE)*. Warszawa : Instytut Romanistyki UW, Wydział Neofilologii, 2004.

REPRÉSENTATIONS (CON)TEXTUELLES DE L'ÉTUDIANT VOYAGEUR

Cecilia Condei
Université de Craiova, Roumanie

Résumé

La mobilité institutionnelle est une situation de plus en plus rencontrée dans les institutions européennes d'enseignement et non seulement. Elle génère un type nouveau d'étudiant : l'étudiant voyageur. Les coordonnées socioculturelles de la situation de cet étudiant font l'objet de notre recherche dont le corpus est constitué par le discours des manuels roumains de Fle pour esquisser les contours des représentations que l'on se fait des voyages organisés institutionnellement tout au long de la scolarité, voyages qui forment les bases des futures relations entre les habitants de l'Europe. D'où le rôle majeur des outils d'enseignement.

Mots clés : étudiant voyageur, types de voyage, mobilité, discours des manuel de Fle

Abstract

The institutional mobility is a situation more and more met in the European institutions of education and not only. It generates a new type of student: the student traveler. The sociocultural coordinates of the situation of this student are the object of our research. The corpus is constituted by the speech of the Rumanian textbooks of French language in order to sketch the outlines of the representations that we are made package tours institutionally throughout the schooling, travel which form the bases of the future relations between the inhabitants of Europe. This is the major role of the tools of education.

Keywords: Studying traveler, types of journey, mobility, speech of the textbook of French language

1. Introduction

Nous rapprochons « mobilité » et « migration », considérées avec Murphy-Lejeune (2003 : 10) comme des « visages changeants d'un même phénomène », avec la remarque retenue de la même source ; « deux types de migrants apparaissent, notamment le migrant qualifié ou bien étudiant à la recherche d'une plus-value professionnelle, dont la migration pourra n'être que temporaire » (idem :11), pour voir dans la mobilité un changement d'aspect et de forme, ce que les dictionnaires retient d'ailleurs en définissant la notion (Larousse, Petit Robert, entre autres) changement associé également au changement de vision, d'opinion sur le peuple/groupe/société affecté par la mobilité humaine. Vécue pendant des siècles comme un malheur, à l'époque communiste comme un stigmate, la mobilité dans un autre espace géographique et socio-culturel est maintenant facteur d'ouverture sur le monde et sur soi.

Plusieurs éléments dominant la mobilité sont envisagés (ibidem) : linguistiques, sociaux, psychologiques, professionnels, culturels.

La mobilité étudiante est une décision personnelle et vise la migration individuelle. Le mécanisme inclut l'appropriation de l'environnement linguistique et culturel, dans un cadre programmé, pour une durée déterminée, et gérée par des accords officiels entre deux/plusieurs institutions.

Chaque état conçoit des dispositifs basés sur des éléments communs mais aussi sur les contextes nationaux, socio-économiques et sur les traditions culturelles, autrement dit, sur la 'tradition de mobilité'. Celle-ci se construit et se cultive.

Nous parlons d'« étudiant » comme de « toute personne en situation d'enseignement », mais nous nous limitons aux élèves du préuniversitaire et aux étudiants (niveau master). Pour ce qui est de « voyage institutionnel » nous y incluons les visites/échanges organisés, les stages de courte ou longue durée, les cours d'une année ou seulement quelques mois suivis dans une institution étrangère, des placements institutionnels.

a) Notre premier point de départ vise la distinction du caractère cultivé (ou non) de la mobilité étudiante par l'institution même qui la soutient : l'école (terme générique). Le cadre législatif nous intéresse moins à cette étape de la recherche, les instruments de l'école seront favorisés par l'analyse, notamment les manuels, responsables, à côté d'autres facteurs évidemment, des représentations que l'on se fait de l'Autre. La situation des manuels roumains de Fle nous permet de distinguer la représentation de l'espace francophone et de la langue française, future zone visée par la mobilité étudiante.

Observées à partir des inscriptions des manuels roumains de Fle, les représentations que l'on se fait des voyages organisés par les institutions, de la manière d'accueil des voyageurs se complètent/se nuancent tout au long de la scolarité et forment les bases des futures relations entre les habitants de l'Europe. D'où le rôle majeur des outils d'enseignement dans la construction / consolidation / changement des représentations. Celle-ci est notre première intention.

b) La deuxième visée concerne des cas particuliers : l'observation directe des étudiants étrangers en stage pédagogique de Fle à Craiova. Le but sera de voir quelles sont les caractéristiques de ces jeunes voyageurs et quelle est leur motivation pour se déplacer dans un autre pays et d'y suivre les études ou parfaire une formation pratique. Nous verrons également quelles sont les valeurs culturelles qui entrent en jeu dans les échanges, s'il existe une interaction, à quel niveau et quels sont les mécanismes.

Les méthodes utilisées seront la linguistique textuelle et l'analyse du discours qui vont être complétées par l'analyse (socio)linguistique.

2. L'image du voyage et de l'étudiant voyageur dans les manuels roumains de Fle

2.1. Composition du corpus.

Plusieurs manuels ont été observés, à partir de la 5^e classe au total 12 manuels, concernant le L1 ou le L2. Ces symboles réfèrent aux niveaux d'étude et à la position du français dans le cursus scolaire : première langue ou deuxième langue étrangère que l'on étudie en milieu institutionnalisé roumain.

La conception des manuels est orientée par les programmes officiels du Ministère Roumain de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport – (MECT) qui avoue

avoir pris en compte dans l'élaboration des programmes ses propres documents de politique éducationnelle mais aussi les documents européens, tel CECR¹.

2.2. Informations générales que les manuels fournissent sur les voyages.

Le voyage, comme activité humaine est un des aspects qui s'associe facilement à l'acquisition d'une langue étrangère et vise (dans le cadre des valeurs et attitudes sur lesquelles insistent les documents officiels) la tolérance des différences tout comme la connaissance de la civilisation de l'espace français et francophone.

Un seul manuel, celui pour la 10^e classe (Nasta 10^e : 88) classifie les types de voyages dans une rubrique intitulée « Façons de voyager » : a) voyage par plaisir, b) voyage professionnel, c) voyage d'affaires, d) voyage d'agrément, résumant en quelques mots les types de voyages proposés par Trésor de la Langue Française (version informatisée).

Suggéré par ce dictionnaire, le schéma typologisant se présente comme suit :

« Déplacement que l'on fait dans un but précis (généralement politique, économique, scientifique, religieux...) »

- a) « Long périple effectué jadis par les grands voyageurs qui se déplaçaient par terre ou par mer pour aller à la découverte et à la conquête de contrées nouvelles. Synon. *expédition, pérégrination*.
- b) Déplacement fait par des savants dans le cadre de leur spécialité (écrivains, géographes, ethnologues, etc.) dans un but d'études, d'observation et de recherche. *Voyage scientifique*
- c) *Vx*. Déplacement à des fins religieuses. Synon. *Pèlerinage*
- d) Déplacement effectué dans le cadre d'une activité institutionnelle, rémunérée ou non. *Voyage d'études, d'inspection, d'information, [...] Voyage de stimulation*
- e) Déplacement d'un personnage officiel dans l'exercice de ses fonctions. *Voyage officiel*
- f) Exploration de l'espace par des savants. *Voyage dans l'espace; voyage orbital, spatial; voyage sur/vers la lune; voyage cosmique* »

Ce classement nous procure les éléments de la grille d'analyse que nous présentons plus bas.

Une légende facilite la lecture : JF – jeune femme, adolescente, Fr- France, Française, JH- jeune homme, adolescent, Rou - Roumanie, Roumain/e, Allem – Allemagne, Esp - Espagne, L1- la première langue moderne étudiée dans le système d'enseignement roumain, L2 – la deuxième langue étudiée dans le système d'enseignement roumain. L'étude de la première langue (L1) commence à 10 ans, l'étude de la deuxième langue – à 12ans. Ainsi, par exemple, 5^e L2 correspond à la première année d'études, 6^e L2 correspond à la deuxième année d'étude du français.

Les rubriques du tableau contiennent : (1) -éléments identificateurs des manuels, (2) informations sur la relation des personnes chez lesquelles on rend visite et le numéro d'occurrences saisies, (3) le sexe du voyageur (masculin/féminin), (4) informations sur les voyages touristiques, (5) la mention si dans ces voyages sont impliqués les jeunes, et de quelle nationalité (6) informations sur les voyages d'études/officiels/de stimulation, (7) qui sont les

¹ În elaborarea programelor s-au avut în vedere, în conformitate cu documentele de politică educațională ale MEECT și cu prevederile documentelor europene asumate de România, competențele și de nivelurile de performanță prevăzute de **Cadrul European Comun de Referință**. (Dans l'élaboration des programmes on a eu en vue, en conformité avec la politique éducationnelle du MEECT et les recommandations des documents européens auxquels la Roumanie a souscrit, les compétences et les niveaux de performance spécifiés dans le Cadre Européen Commun de Référence. Notre traduction)

personnes impliquées, (8) informations sur leur sexe, (9) informations sur les directions des voyages [signe indicateur > (qui se lit « vers »)] et sur les pays impliqués.

Manuel/classe Année de publication/ Position de la langue dans le programme (1)	Voyage chez un parent (N0 d'occurrences) (2)	F/H (3)	Voyage Touristique (N0 d'occurrences) (4)	Impliqué/ou non les jeunes/ Nationalité (5)	Mobilité/ Voyage d'études, de stimulation Voyage officiel (6)	Impliqué/ n'impliqué pas les jeunes/ nationalité (7)	F/H (8)	Pays concerné (9)
5 ^e /2008/ L2/1 ^{re} année d'étude	1/grand-mère	1JF Fr	1Saint Malo 1 voy. à la montagne	1JF Fr 1JH Fr				Fr>FR
Nasta6 ^e /2001/ L2, 2 ^e année d'étude	1Dijon-Paris-oncle 1Paris	2JH Fr			Mob.1-le père roumain travaille à l'Amb.Rou.à Paris 4mobilités	-La fille roumaine suit les cours en Fr -Garçon italien, -fille allemande, -garçon fr. de Lyon à Paris -fille roumaine à Paris	1HR ou 1JF Rou 1 JH It 1JF All 1JH Fr 1JF Rou	FR>FR Italie>Fr Allem>FR Rou>FR
Popa 6 ^e /2008/ L2			a)-De province à Paris b)-De X province en Bretagne c)-De X à Chambord, en Sologne d)-De X en Bourgogne e)-De X à Cannes f)-De X - croisière France, Belgique, Canada, Inde, Viet Nam,	a)1 JF Fr b)Sexe indét. c)1 JH Fr d)Sexe indét. (enfants) e)1JHFr 1JF Fr f)1JH Fr 1JF Fr				FR>FR FR>FR FR>FR FR>FR f)France> Belgique, Canada, Inde Vietnam
7 ^e /1999			De Bucarest à Paris, ensuite à Reims (4textes)	1JH Rou 1JF Rou				Rou>Fr

Manuel/classe/Année de publication/ Position dans le programme	Voyage chez un parent (N0 d'occurrences)	F/H	Voyage Touristique (N0 d'occurrences)	Implique/ou non les jeunes / nationalité	Mobilité/Voyage d'études, de stimulation Voyage officiel	Implique / n'implique pas les jeunes/nationalité	F / H	Pays concerné
8 ^e /2000./L1					De Roumanie à Paris, ensuite à Rennes-colloque (création de contes)	1JHRou		Rou>Fr
9 ^e /2004/ L1			Texte-Tahar Ben Jelloun <i>Le soleil à tout prix</i>	1Femme fr				Fr>Grèce
Nasta 10 ^e /2000/ L1	a)-Une parisienne à la campagne, en Provence b) De Paris vers les Alpes c) le retour à la source-voyage, moyen de connaissance	a)1JF Fr b)Femme, journaliste, Fr c)1homme Fr.			On utilise le syntagme « voyage professionnel » On parle des types de voyage			Fr>Fr
Paus 10 ^e /2000/ L2					Etudiant voyageur-il suit des études en France, une année.	1JH Roumain Marin Toma		Rou>Fr
11 ^e /2007/ L2	Voyage retour au pays, Chahdortt Djavann	1Femme Iranienne						Fr-Iran
Groza 12 ^e /2007/ L2					Etudiant dans une autre région,	1JFFR (corse)		FR (Corse)-FR
Nasta 12 ^e /2007/ L1					Erasmus-coopération universitaire	Répartition de la mobilité étudiante		U E
Popa 12 ^e /2007/ L1			Voyage pendant les vacances	1JF fr 2JHfr	Programmes éducatifs-étudier et travailler dans un autre pays <i>Programme Européen Jeunesse</i>	Description des programmes, portraits des participants		Fr-Esp Pays francophones

3. Interprétation des inscriptions

L'organisation de la grille d'analyse et les inscriptions retenues nous permettent de réunir les observations dans quatre grands groupes :a)la culture de la mobilité organisée, b) les

directions privilégiées des déplacements, c) les finalités des voyages, d) les personnes et les pays impliqués dans les voyages.

3.1. La culture de la mobilité organisée

Comme on constate du tableau ci-dessus, les manuels ne fournissent pas trop d'informations sur la mobilité étudiante. Un seul manuel, Paus 10^e, est entièrement conçu sur l'idée de l'étudiant voyageur. Son personnage adolescent, Toma Marin, a été accepté pour une année d'étude en France, où il continue sa formation. Comme type de texte, le grand schéma est constitué par un journal tenu par Marin, journal qui traite des thèmes concernant la vie des jeunes.

Le principe de la construction est basé sur l'exposition des effets de cette mobilité, surtout le choc culturel, atténué par la présence des éléments tampons : des amis français, Micha et Yvonne. Par rapport à d'autres formes de mobilité, comme celle Erasmus-Socrates, du niveau universitaire, Marin arrive en France chez des amis.

Le quotidien préside au choix des thèmes du manuel, les 9 unités traitent les vacances roumaines et la rentrée française, la communication à distance et les types de communication, l'hôpital et la santé, les achats et les vêtements, les fêtes et les traditions, la télévision, un voyage en Bretagne et le parcours touristique de la ville de Rennes, l'environnement et la pollution.

Cette mobilité est un processus qui crée un espace et un temps spécifiques, comme l'affirme Murphy-Lejeune (2003 :16). Mais pour notre Marin Toma, cet espace n'est pas vraiment celui où il vit réellement, l'espace français, mais celui qu'il se crée et qui lui permet d'y habiter alternativement chaque jour : l'espace du journal intime. Type de texte privilégié par les concepteurs du manuel, le journal intime permet la jonction rapide et facile de la Roumanie et de la France. C'est cet espace celui qui permet de tracer les détails sur les différences culturelles et leur perception.

L'espace de la mobilité est l'espace des rencontres. Le manuel Nasta 6^e propose une situation de mobilité d'étude où une fille roumaine qui accompagne son père, détaché à Paris vit dans un milieu hétérogène devenu banal, à côté d'un garçon italien, une fille allemande, une autre venue à Paris de la province.

3.2. Les directions des déplacements

Si l'on se déplace d'un pays vers un autre, c'est d'habitude en France, très rarement dans d'autres pays francophones, et, même si un tel déplacement est programmé, ce n'est pas pour y étudier. Les Roumains préfèrent de loin l'espace de l'Hexagone comme espace d'étude ou zone de tourisme. Les Français eux, s'ils voyagent ailleurs, c'est pour aller en Belgique, au Canada, aux Indes, au Vietnam ou en Espagne. Les textes évoquant des voyages à l'intérieur de la France sont nombreux.

3.3. Les finalités des voyages

Ces finalités sont déterminées par le type de déplacement. Statistiquement, la situation se présente ainsi : voyages scientifique : 8 textes traitent ce type de voyage, dont 6 évoquent des voyages d'études, un texte parle d'un voyage à finalité de recherche-présence des jeunes Roumains à Nantes pour un atelier de création de contes (manuel de la 8^e) et un texte est consacré au programmes éducatifs (Programmes Européens Jeunesse-celui de la 12^e classe).

Comme une remarque générale, les manuels privilégient les voyages touristiques (5^e, Popa 6^e, 7^e, 9^e Popa 12^e) pendant que le voyage professionnel est inclus surtout dans les

manuels de lycée (8^e, Nasta 10^e, Paus 10^e, Groza 12^e) un seul manuel pour le gymnase, celui de la 6^e classe présente une mobilité élève, due à une mission des parents auprès d'une ambassade à l'étranger. Il est aussi intéressant de constater que les manuels plus récents (Nasta 12^e 2007, Popa 12^e 2007, proposent des textes - support qui concernent le mécanisme européen de la mobilité étudiante, avec des statistiques et des instructions pour monter un tel projet. Seul le tableau du manuel Nasta 12^e donne une idée sur la migration des jeunes étudiants.

Un type assez exploité par les manuels roumains de Fle, sans être mentionné par TLFi est le voyage que nous nommons « retour à la source », sorte de déplacement à charge émotionnelle forte, que les auteurs des manuels utilisent soit pour parler de l'environnement, de la pollution (Nasta, 10^e), soit pour revaloriser le lieu d'origine (11^e – voyage retour au pays, comme celui décrit par Chahdortt Djavann). La force argumentative du texte s'associe, dans la première situation à des arguments scientifiques et dans la deuxième à des sentiments réveillés.

3.4. Les personnes impliquées dans les voyages

Nous avons essayé d'établir la proportion entre les sexes des voyageurs : hommes ou femmes. Ainsi, en ce qui concerne les voyages chez un parent, les personnes de sexe masculin voyagent moins que celle de sexe féminin (2 contre 5). Pour les voyages touristiques, c'est l'inverse, les hommes sont plus disponibles (9 contre 7). Les mobilités scientifiques gardent la même situation : 5 hommes et 3 femmes. En conclusion, les représentations que les élèves, bénéficiaires des manuels, se font des personnes disponibles à la mobilité est que les hommes (ou jeunes hommes) le sont plus que les femmes (jeunes filles).

4. Étudiants étrangers en stage pédagogique en Roumanie

Le contexte-support de la réflexion (contexte étroit) est le contexte roumain de la classe de Fle, formé par des élèves appartenant à deux lycées de Craiova, Roumanie, le Collège National Fratii Buzesti et le Collège National Economique, élèves différenciés en termes socio-culturels et motivationnels, ce qui détermine leurs positions par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Particularités retenues de ce contexte. Les élèves du Collège Fratii Buzesti suivent une section bilingue (intérêt pour les langues) pendant que ceux du Collège Économique se préparent pour des métiers sans rapport direct avec les langues étrangères (intérêt faible).

Le contexte étroit est fourni par le stage pédagogique de deux étudiants français (une fille, désormais F et un garçon, désormais G) en master (M1) de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, stage déroulé à Craiova, et couvre un budget d'une cinquantaine d'heures d'activités, organisées d'après le « schéma classique » (leçons démonstratives - pratique d'observation, préparation des leçons d'épreuve, leçons finales). Période : mois de mai 2010.

Le parcours vise le déroulement des relations au cours de l'interaction didactique : l'espace interactif (alternance des tours de paroles et termes d'adresse) et les relations interpersonnelles (actes de langage), pour l'analyse desquels nous utilisons le schéma proposé par Christina Romain. Nous ajoutons un type de gestion que nous nommons « textuelle » et qui se réfère à la manière dont le stagiaire conduit ses activités pédagogiques à l'aide de l'écrit (qui n'est pas détaillé dans ce qui suit).

La motivation du choix des étudiants étrangers pour un stage en Roumanie est soutenue par le niveau institutionnel- Le milieu roumain offre le statut de véritable « bain de Fle », mais par contre sans offrir aux apprenants « le bain de langue », comme le fait le milieu français.

Au niveau professionnel les étudiants étrangers en stage déclarent que le sentiment d'accomplissement de la tâche d'enseignant de Fle est plus accentué en milieu étranger hors-France.

Nous acceptons, avec C. Romain que le contrat situationnel génère deux types d'interactions qui fonctionnent dans n'importe quelle interaction et qui sont valables également pour le milieu scolaire:

- ◆ = symétriques – « les partenaires ont tendance à adopter un comportement en miroir », sont préoccupés pour instaurer l'égalité, et pour la minimisation de la différence.
- ◆ = dissymétriques, générées par le contexte social et culturel.

Les interactions didactiques sont de type dissymétrique, ce sont des interactions complémentaires, basées sur la « maximalisation de la différence » (Romain, 2004: 18) (D'ailleurs, le même type se manifeste dans la situation : mère-enfant, médecin-malade, juge – inculpé etc.)

Sur ce problème nous avons interrogé les étudiants étrangers, F et G, qui ont remarqué :

- ◆ le contexte socio-culturel différent (France / Roumanie)
- ◆ La motivation du public (France- les primo-arrivants sont très motivés pour apprendre la langue de leur intégration, les élèves roumains ne voient pas toujours une utilité immédiate)
- ◆ Le parcours de stage pédagogique proposé en France- 50 heures de stage+rapport de stage dont le statut est celui d'un travail de fin de cycle- M1, la situation de la Roumanie est différente, les stages pédagogiques sont différemment organisés)

En guise de conclusions nous affirmons que les contenus des manuels roumains de Fle expriment implicitement la représentation des décideurs des contenus en matière d'enseignement du français. Nous y verrons où et comment est représenté l'« élève voyageur », les éléments de son portrait. Le manuel de la 10^e conçu sur l'idée du voyage est celui qui souligne les traits caractéristiques de l'étudiant roumain voyageur : désir de maintenir la liaison avec la famille et le pays (texte : Un coup de fil manqué, p : 18, page de journal : 25), désir également de connaître la société d'accueil (texte : *Du stade à l'hôpital*, p : 28, page de journal : 36, *Un cadeau pour Yvonne*, p : 39, page de journal : 46, *Noël* : 49, etc.), attitude soutenue de mettre en comparaison les deux cultures : roumaine et française.

Ces comparaisons et réflexions permanentes se trouvent à la base d'un processus de révision des représentations que l'on s'est faite du pays d'accueil avant d'y arriver. Si Marin Toma constate les différences et les mentionne dans son journal, sans aucune autre possibilité de sa part que de les constater, les étudiants étrangers en stage en Roumanie essaient les affronter, parce que ces différences fonctionnent pour eux à tous les niveaux, et surtout en tant qu'organiseurs d'activités pédagogiques. Pour eux, le mécanisme fonctionne sur plusieurs zones : personnelle et professionnelle.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette, 1992.

ADAM, Jean-Michel., *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours.* Paris : Armand Colin, 2005.

- BOURDIEU, Pierre. *La distinction*, Paris : Les Editions du Minuit, 1980.
- COLLES, Luc., DUFAYS, Jean-Louis. et THYRION, Francine, (éds.). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE.S ?* Cortil-Wodon, E.M.E, 2006
- CONDEI, Cecilia, DUFAYS Jean-Louis et LEBRUN, Monique, (éds.) *L'interculturel en francophonie*, Cortil-Wodon : E.M.E, 2006.
- MANNONI, Pierre. *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 2006.
- MURPHY- LEJEUNE, Elizabeth. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris : Didier., 2003.
- ROMAIN, Cristina. *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*, Paris : L'Harmattan, 2004.

Corpus de manuels

- SLAVESCU Mihaela, SOARE, Angela, *Limba franceză pentru clasa a V-a*, L2, București: Cavallioti, 2008 (abrégeé 5^e)
- NASTA, Dan Ion, STRATULA Eugenia, *Limba franceză, clasa a VI-a*, L2, București : Sigma,2001, (abrégeé Nasta 6^e)
- POPA, Mariana, SLĂVESCU Micaela, SOARE Angela, *Limba franceză pentru clasa a VI-a*, L2,București: Cavaliotti, 2008 (abrégeé Popa 6^e)
- POPA, Mariana, POPA Anca Monica, *Limba franceză. Manual pentru clasa a VII-a*, București: Humanitas Educational, 1999 (abrégeé 7^e)
- POPA, Mariana, POPA Anca Monica, *Limba franceză. Manual pentru clasa a VIII-a*, București: Humanitas Educational, 2000 (abrégeé 8^e)
- NASTA Dan Ion, SIMA Marioara, ȘTIUBE Tereza Luiza, *Limba franceză, Planète jeune,Manual pentru clasa a IX-a*, L1, București: Corint, 2004 (abrégeé 9^e)
- NASTA Dan Ion, BRATU Doina, SIMA Marioara, ȚIFRAC-STOIAN Marta, *Limba franceză,Manual pentru clasa a X-a*, L1, București:Corint, 2000 (abrégeé Nasta 10^e)
- PĂUȘ Viorica Aura, MLADINESCU Rodica, SIMA Marioara, *Limba franceză, Au rendez-vous des amis, Manual pentru clasa a X-a*, București: Teora, 2000 (abrégeé Paus 10^e)
- COSMA Mihaela, STRĂTULĂ Eugenia, GRIGORE Mihaela, *Limba franceză, Fil d'Ariane,Manual pentru clasa a XI-a*, L2, București: Niculescu, 2007 (abrégeé 11^e)
- GROZA Doina, BELABED Gina, DOBRE Claudia, IONESCU Diana, *Limba franceză, Manual pentru clasa a XII-a*, L2, București: Corint, 2007 (abrégeé Groza, 12^e)
- NASTA Dan Ion, *Limba franceză, Francoroute, Manual pentru clasa a XII-a*, L1, 2007, Bucuresti: Corint (abrégeé Nasta 12^e)
- POPA Mariana, *Limba franceza, Manual pentru clasa a XII-a*, L1, 2007, București: Humanitas Educational (abrégeé Popa 12^e)

CONTEXTES LITTÉRAIRE ET (INTER)CULTUREL EN PERSPECTIVE DIDACTIQUE

(rapporteur : Daniela Dincă)

L'Atelier consacré aux *Contextes littéraire et (inter)culturel en perspective didactique* a regroupé quatre interventions, dont deux interventions cadre portant sur les rapports entre la littérature et la construction identitaire et deux interventions dédiées à l'approche didactique de la lecture et de la traduction.

Situé à mi-chemin entre la littérature et l'anthropologie, l'intervention cadre de Luc Collès, *Le roman migrant pour adolescents*, a mis en évidence les rapports entre la construction identitaire des jeunes et la littérature produite par des jeunes migrants adultes et a émis l'hypothèse de l'existence des conditions d'émergence d'un autre discours sociétal sur les migrants. La deuxième intervention cadre, présentée par Mircea Ardeleanu, a mis en discussion l'évolution du rapport *Littérature de jeunesse et idéologie* chez trois auteurs français : une forte idéologie chez Alexandre Dumas, une indétermination chez Antoine de Saint-Exupéry et « une offre d'idéologie » chez Eric Emmanuel Schmidt.

Les deux autres interventions ont mis en exergue la formation des jeunes francophones à travers la lecture et la traduction. Dans leur communication sur *La pratique de la lecture littéraire : quels enjeux pour les étudiants en FLE ?*, Valentina Radulescu et Monica Tilea ont réalisé un sondage dont les conclusions sont les suivantes : le rôle formateur du professeur, qui peut diriger les jeunes dans le choix de leurs lectures, et surtout la nécessité de la mise en place, dans les universités, des dispositifs adaptés aux nouveaux besoins des apprenants.

La communication *Education/initiation à la littérature par la traduction* de Ioan Lascu a été un plaidoyer pour le rôle de la traduction dans la formation des étudiants en lettres et a présenté l'activité du Groupe de traduction *Intercultura* de la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova, un modèle pour l'approche interculturelle de la littérature et pour le renforcement des compétences en langues étrangères des jeunes traducteurs.

Doaa Soliman-Sobeih propose dans « *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*, la traduction d'une œuvre initiatique du français vers l'arabe » une réflexion sur la littérature pour les jeunes et sa traduction d'une langue vers l'autre, du français vers l'arabe, avec toute la suite de modifications qu'elle suppose suite au déplacement de l'œuvre dans un espace dont les habitants ne connaissent beaucoup de rites, coutumes, significations de noms propres, comme c'est le cas de l'espace arabe.

Julia Belyasova, *La littérature de jeunesse*, met en discussion cette notion à l'aide d'une comparaison avec celle de littérature d'adultes, pour délimiter son territoire et ses champs littéraires : celui de la littérature pour enfants et celui de la littérature pour adolescents.

Mots clés du chapitre : adolescence, appareil idéologique du roman, auteurs de jeunesse, champs littéraires, compétences, construction identitaire, Dumas, éditeurs de jeunesse, éléments culturels, enseignement, étudiant, idéologie, immigration, initiation, interculturel, Jules Verne, lecture, littérature, poésie, pratique, rôle du traducteur, roman d'aventures, Saint-Exupéry, Schmitt, sémiologie, traduction en ligne, traduire.

LE ROMAN MIGRANT POUR ADOLESCENTS

Luc Collès – Centre de recherche interdisciplinaire
sur les pratiques enseignantes
et les disciplines scolaires (CRIPEDIS)

Résumé

Nous nous plaçons dans un territoire de réflexion entre la littérature et l'anthropologie pour procéder à l'étude de la construction identitaire des personnages des jeunes, représentants des individus issus de l'immigration maghrébine. Les œuvres littéraires, fruits de cette immigration composent notre corpus et nous permettent de réfléchir sur les moyens d'aider les jeunes issus de l'immigration maghrébine à vivre leur construction identitaire dialectique de manière positive, par le biais de la littérature produite par d'autres migrants adultes.

Mots clés : construction identitaire, immigration, interculturel

Abstract

We take place in a territory of reflection between the literature and the anthropology to proceed to the study of the identical construction of the characters of the young people, the representatives of the individuals stemming from the immigration from the Maghreb. The literary works, the fruits of this immigration compose our corpus and allow us to réfléchir on the means to help the young people stemming from the immigration from the Maghreb to live their dialectical identical construction in a positive way, by means of the literature produced by the other grown-up migrants.

Keywords : Identical construction, immigration, intercultural

Introduction

À mi-chemin entre littérature et anthropologie, notre article s'attellera à élucider les liens entre la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine et les œuvres romanesques issues de cette même immigration. On en parle de plus en plus : des auteurs d'origine algérienne, marocaine ou tunisienne, comme Azouz Begag, Leïla Houari, Tahar Ben Jelloun, Rachid Boudjedra qui émergent dans le monde littéraire francophone. Leurs romans mettent souvent en scène des personnages partagés entre deux cultures, aux prises avec des questionnements identitaires profonds. Ces auteurs se trouvent eux-mêmes dans une position particulièrement intéressante pour parler de "l'entre-deux" (ou trois ou quatre, comme nous le verrons) puisqu'ils ont le même vécu interculturel que les jeunes auxquels nous nous intéressons. En outre, et contrairement à l'a priori négatif lié à la présence maghrébine en Belgique et en France, ils sont bien placés puisqu'ils s'en sont visiblement "bien sortis". Par le simple acte d'écrire, ils peuvent témoigner de l'espoir pour ces jeunes d'être reconnus à leur juste valeur.

Notre question de base pourrait se formuler ainsi : comment aider les jeunes issus de l'immigration maghrébine à vivre leur construction identitaire dialectique de manière positive,

par le biais de la littérature produite par d'autres migrants adultes ? Au fur et à mesure de notre parcours réflexif, nous creuserons différentes idées : la nécessaire valorisation du public scolaire issu de l'immigration par le biais d'œuvres issues de leur communauté, les composantes littéraires qui permettent cette valorisation, les éléments de la construction identitaire de ces jeunes et les capacités particulières de ceux-ci à trouver des solutions innovantes pour notre société multiculturelle.

Les références culturelles des jeunes issus de l'immigration

Les auteurs ont souvent théorisé la situation de ces enfants de migrants en distinguant deux pôles qui entrent en conflit : celui de la culture d'origine traditionnelle, incarné par la famille, et celui de la culture du pays d'accueil, incarné par le système scolaire. On parle de "double socialisation". Dans ce cas, il est commun d'affirmer que cette dissonance produite dans la construction identitaire du jeune le confrontera au choix impossible entre adaptation sociale et rejet de ses origines, entre respect des valeurs parentales et échec de l'intégration dans la société d'accueil. Certains vont même jusqu'à faire de ce dilemme la source de la délinquance, thèse à laquelle nous n'adhérons pas.

Non satisfait de cette dichotomie simpliste, nous cherchons à la dépasser pour prendre en considération d'autres références culturelles chez les jeunes des cités. François Dubet (1987) nous aide déjà à faire un pas en avant en identifiant non pas deux mais trois instances de socialisation : la famille, les institutions et les mass-médias, les adolescents s'appropriant de manière spécifique le langage du look et de la musique notamment. Il nous semble aussi qu'ils vivent quelque chose de particulier dans les quartiers, où le "business" impose ses règles et fonctionne comme système à part entière. Afin de montrer comment ces pôles de socialisation sont ressentis par ces jeunes, nous allons les passer chacun en revue en les illustrant par des observations et des propos recueillis par Elodie Mopty lors d'une étude de terrain faite en 2004 dans les cités de Longwy ou par des extraits de romans issus de l'immigration.

Le milieu familial peut être considéré, dans le cas particulier des familles maghrébines, comme l'espace privilégié de transmission de la culture d'origine. Une des premières choses qui frappent dans le discours de ces jeunes, qu'il soit pris sur le vif ou transposé littérairement par un auteur, c'est que le respect est un mot récurrent et souvent en lien avec la famille. En effet, les premiers à devoir être respectés sont les parents. Un signe de cette règle : les injures les plus mal prises sont celles adressées à la mère ou au père. Ce respect semble s'inscrire dans un cadre plus large de respect aux plus âgés. En lien avec cette idée, nous retrouvons les notions d'honneur et de honte, présentes en filigrane derrière l'attitude de certains jeunes, et très largement issues du système de valeurs maghrébin, comme le démontre David Praile (1996) dans sa recherche sur "l'honneur naufragé". Celui-ci, sur la base d'une analyse anthropologique des sociétés du Rif, retrace les grands traits de ce système de base dans les relations sociales au Maghreb. Si nous posons l'hypothèse que ce système de l'honneur versus la honte est hérité de la culture d'origine, nous pouvons nous poser la question de la transposition d'un tel modèle à la société belge ou française. Il s'agit ici d'un pôle d'interculturalité : il est intéressant de noter que l'honneur pour ces jeunes semble réinvestir des objets nouveaux comme les biens de consommation : vêtements de marque comme symbole de virilité et de richesse (" *Si tu t'habilles comme un bouffon, c'est trop la honte* "). L'honneur va parfois jusqu'à servir de justification à des actes de violence. Il y a clairement un honneur à défendre si le jeune perçoit qu'il n'a pas été respecté.

Ensuite, évidemment, nous ne pouvons parler de la socialisation familiale sans aborder la question de l'islam et de sa transmission à la génération actuelle. On pourrait souligner par exemple la barrière dressée entre filles et garçons et le tabou important autour de la sexualité. Certains indices nous laissent supposer que ce tabou vient de l'éducation familiale, celle-ci étant en lien étroit avec les principes de la religion : « *Même avec mes sœurs c'est difficile de parler de garçons. Tu peux essayer d'amener le sujet, tu verras, elles vont être gênées. Elles pensent virginité avant le mariage, comme c'est écrit dans le Coran.* » (Taous, éducatrice d'origine maghrébine). De plus, il est frappant de relever dans les propos de Sofia : « (à propos de son futur mari) Je m'en fous de sa religion, tant qu'il est bien et qu'il respecte. Je crois que je voudrais quand même que mes enfants soient musulmans ». On retrouve ici le concept de reproduction culturelle : en effet, l'éducation des enfants est le lieu par excellence de la transmission des valeurs. Par ailleurs, la référence à l'islam n'est pas forcément vécue comme problématique. Leur islam n'est plus celui de leurs parents, mais il n'est pas non plus cet intégrisme que l'on montre souvent d'un doigt accusateur. Il semble plutôt représenter une source de valeurs (respect, solidarité...). Leur manière d'affirmer leur islamité montre que leur religion remplit une fonction de reconnaissance sociale et donc d'identification à une communauté. Nous rejoignons ici la conclusion de l'enquête de terrain de David Praile (1996 : 91) : « Leur rapport à l'islam est donc lâche (ils ne sont pas vraiment pratiquants) et pourtant ferme à la fois : la référence est là, bien présente, indéracinable ».

Un troisième point à envisager par rapport à la culture familiale, c'est la question du pays d'origine. Chez ces enfants de migrants subsiste le mythe du pays d'origine, comme un « retour aux sources de sa vraie culture ». Tous ces jeunes retournent un été sur deux en vacances « au bled » comme ils disent. On a pu à ce sujet recueillir des propos paradoxaux, focalisés sur deux pôles, parfois mentionnés par une seule et même personne. D'un côté, ils parlent de « leur vraie culture », de « leurs origines », de « retour aux valeurs ». Puis, d'un autre côté, ils ne sont pas dupes, ils savent que le bled, c'est aussi l'endroit où « c'est comme au Moyen Age », « on n'est pas libres, on est trop surveillés », « c'est pauvre, c'est la misère, c'est le chômage, on voit des gens qui mendient dans la rue ». Ils finissent donc tous par dire qu'ils n'aimeraient pas vivre là-bas tout le temps. Donc, ce pays d'origine idéalisé fait office pour eux de « paradis perdu » aux sources de leur identité. Remarquons aussi que ceux qu'on appelle ici « immigrés » sont, une fois de retour dans « leur » pays, traités également d'« immigrés », ce qui fait dire à certaines : « on se sent rejetées là-bas » (Kahina et Faroudja) alors qu'elles-mêmes se disent d'abord algériennes avant d'être françaises. Cet aspect est également mis en exergue par plusieurs auteurs. Frank Andriat (1986), auteur du Journal de Jamila, fait dire à la jeune fille : « Ici, nous sommes de sales Marocains, de sales bougnoules, là-bas, nous sommes de sales Belges ». De même, Azouz Begag (2004), dans son roman autobiographique *Le marteau pique-cœur*, raconte son retour au pays pour enterrer son père sur sa terre natale et ressent également cette sensation étrange que son pays d'origine n'est plus le sien.

Par ailleurs, il s'avère que l'image de la grande famille maghrébine « plus solidaire » et « plus unie » que nous décrivent les jeunes est déjà mise à mal. De fait, l'univers traditionnel familial ne garantit plus la continuité entre les générations. « *Ma mère, comme tous les parents maghrébins ici, ils se sentent complètement dépassés par les jeunes* » (Taous). Un premier facteur d'explication est la perte d'autorité du père, auparavant tout-puissant dans la famille maghrébine. Le chômage lui a souvent fait perdre son rôle fondamental de maintien de la famille et il se retrouve désœuvré, ayant perdu une part de sa raison d'être ou du moins de sa source de respect. Un autre bouleversement est apporté par les jeunes eux-mêmes qui, par leur fréquentation entre autres de l'école, font entrer la modernité et la culture française dans la

sphère traditionnelle, ce qui remet celle-ci potentiellement en cause. La confrontation est d'autant plus forte que, comme le dit Tariq Ragi (1997 : 121)

« Les parents se représentent de façon statique leur pays natal, dont ils essaient de transmettre, coûte que coûte et en l'état, les éléments culturels à leurs enfants. Or, ces normes et ces comportements, d'emblée inadaptés à la situation française, sont également déjà dépassés dans le pays d'émigration.(...) A terme, cela détériore leurs relations avec leurs enfants socialisés en France ».

En conclusion, nous pouvons donc relativiser ce premier pôle de références culturelles. Bien que lieu primordial de transmission de l'appartenance à la communauté d'origine, avec ses codes, ses valeurs, ses habitudes, il s'avère que le milieu familial est fragilisé, entre autres, par la situation socioéconomique et par l'introduction d'une tension interculturelle propre à la relation intergénérationnelle des enfants de migrants avec leurs parents.

Quant au rapport à l'école et aux institutions, nous pouvons dire que les enfants de migrants montrent une certaine attitude de consommateur : ils prennent ce qui les arrange et laissent le reste. Certains incorporent davantage d'éléments de la société d'accueil dans leur construction identitaire, en travaillant à l'école, en se faisant des amis d'origine belge ou française, en respectant un minimum les lois. D'autres "utilisent" ce pôle afin d'en tirer le plus possible, de justifier leurs échecs et de revendiquer leurs droits, sans pour autant prendre conscience de la répartition du système qui leur impose des devoirs. Cette attitude de consommateur nous semble héritée en partie de la logique de la sphère médiatique, poussant à la satisfaction de désirs immédiats et égoïstes.

Arrêtons-nous sur un objet particulier qui influence fort la vie de ces jeunes : la télévision. On peut remarquer que les programmes les plus regardés sont les chaînes de clips (MTV et MCM). La musique constitue un facteur d'identification important. Elle est au moins aussi déterminante que la race ou l'appartenance au quartier. Le hip hop et le rap offrent à ces jeunes deux modèles identificatoires principaux, différenciés selon le sexe. Pour les garçons, qu'il chante en français ou en anglais, le modèle du chanteur change assez peu : tenue sportive de marque, bijoux massifs, entouré de filles pulpeuses, possédant une voiture décapotable de luxe, le tout dans un environnement d'une richesse matérielle évidente. Pour les filles ensuite, la figure récurrente est celle de la chanteuse de rap en tenue sexy, attractive, jouant au maximum de son pouvoir de séduction sur les hommes. Ici nous nous retrouvons dans un cas un peu différent par rapport à celui des garçons puisque les jeunes filles musulmanes sont supposées être tout à l'opposé de ce type de femmes. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles elles semblent moins influencées par cela dans les rêves de vie future, à l'image de ce qu'exprimait Sofia : " (de quoi tu rêves pour ta vie future ?) Je veux être infirmière et avoir une famille et pas trop galérer". Il est intéressant de remarquer que les rappeurs américains représentent tout ce à quoi ces jeunes n'ont pas accès en raison de leurs difficultés économiques et du tabou de la sexualité impliqué par l'islam.

Pour terminer ce tour d'horizon des pôles de références culturelles de ces jeunes, il nous faut faire un détour par un territoire qu'ils se sont approprié plus que les adultes : le quartier. Le nom du quartier d'où l'on vient est souvent plus important que la couleur de peau et les jeunes en font un principe de reconnaissance en soi. Nous posant la question de ce qui fait du quartier une unité si forte, nous nous rattachons au concept de Dubet (1987 : 130) qui parle de " l'expérience de la Galère ", se référant aux difficultés socioéconomiques généralisées dans ces quartiers. Si l'idée nous paraît plus que pertinente, nous ne pouvons cependant le suivre jusqu'au bout. En effet, si celui-ci dit que " la Galère détruit la sociabilité qui

s'élabore", il nous semble qu'au contraire, cette expérience en commun construit la sociabilité, renforce les liens au sein du quartier, et permet de dépasser les différences. Les jeunes peuvent passer des journées entières à ne rien faire, à "squatter" sur les terrains publics, à l'entrée des maisons ou sur les parkings des supermarchés.

Nous avons déjà mentionné le "business" pratiqué dans les cités, comme moyen de débrouille parallèle développé par certains jeunes. Celui-ci concerne la drogue, mais aussi le trafic de voitures, les cambriolages, les biens "tombés du camion"... Si la grande majorité des adolescents n'y jouent pas un rôle actif, nous pouvons cependant penser que certains y ont recours. Or ce système souterrain comporte ses règles, de pouvoir notamment, et toute personne qui habite dans ces quartiers est plus ou moins soumise. Elody Mopty (2004) a pu en deviner quelques-unes, en filigrane dans le discours des jeunes : on ne dénonce pas, on n'affiche aucune sympathie envers les forces de l'ordre, les grands dominent les petits, on défend et on surveille le territoire.

Nous venons de mettre en évidence les différents pôles de socialisation des jeunes issus de l'immigration et nous avons pu constater que chacune de ces sources de références culturelles était déjà en elle-même marquée par l'interculturalité, celle-ci pouvant provoquer des tensions ou apporter des éléments novateurs. Ces jeunes ne se construisent pas leur identité comme un puzzle avec des pièces culturellement bien définies qu'ils mettraient ensemble, mais plutôt à la manière d'un enchevêtrement de références culturelles dont eux-mêmes ne distinguent plus toujours très bien les différentes sources. La notion d'identité a été entre autres élaborée par David Praile (1996 : 23) dans le cadre de son étude sociologique sur les représentations identitaires chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine. Ce dernier définit l'identité comme suit : " la constitution progressive, par le biais de différents processus intégrateurs (ou de socialisation) qui jalonnent l'expérience individuelle, d'un système relativement cohérent de représentations de soi et de son inscription sociale (rôles, statuts ou positions) ". Cette définition rejoint notre idée d'une identité dynamique, jamais acquise une fois pour toutes mais au contraire remise en jeu dans les interactions.

Pour analyser l'interculturalité au cœur de l'identité des jeunes, nous posons cette hypothèse à la suite d'Elodie Mopty (2004) : chaque jeune choisit les traits culturels qu'il affiche en fonction de différents facteurs afin de donner de lui la meilleure image possible ("meilleure" étant pris ici non dans le sens d'un jugement de valeur, mais lui permettant d'atteindre au mieux ses objectifs). Ces différents facteurs, empruntés aux quatre sphères culturelles, sont comme les paramètres d'une boussole qui l'aident à "sentir" la situation et à agir en fonction de celle-ci : lieu où l'on se trouve, statut de l'interlocuteur, intérêts qu'on devine chez celui-ci et les siens propres, état d'énerverment, objectifs à court et à long terme, sentiment subjectif de menace d'un des pôles de son identité... Enfin, nous parlions dès le début de l'interculturalité comme fondatrice de l'identité des jeunes. Il nous semble en effet que ce processus se fait dans les deux sens : non seulement dans un mouvement allant de l'intérieur vers l'extérieur (en adaptant l'identité individuelle affichée à l'environnement), mais aussi de l'extérieur vers l'intérieur (les différentes sources culturelles de l'environnement construisent l'identité personnelle). Cela revient à dire que les différentes sphères culturelles sont à la fois pour ces jeunes un outil de "navigation sociale" dont ils usent pour s'adapter et un outil de construction identitaire qui détermine en partie leurs réactions. Notre idée est donc que ce processus se réalise de manière circulaire.

Rôle de la littérature dans la construction identitaire des enfants de migrants

Cette plongée dans l'univers des enfants de migrants nous a permis de mieux comprendre leurs références culturelles et les difficultés vécues à ce niveau. Cette étape était plus que nécessaire puisque nous nous fixons comme objectif de donner à ces jeunes la possibilité d'être eux-mêmes et d'assumer leur identité fragmentée sans la réduire à l'une ou l'autre de leurs appartenances multiples. Il semble à présent temps de se pencher sur la littérature qui leur est destinée, afin de voir en quoi celle-ci peut participer à l'intégration de leur identité interculturelle. Plus spécifiquement, nous allons évoquer le roman pour adolescents puisque ceux-ci constituent notre public-cible.

Ce type de roman s'articule autour de deux pôles identifiés par Monique Noël-Gaudreault (2003): le roman-miroir et le roman de la découverte de l'altérité. En ce qui concerne le premier pôle, il s'agit de répondre à une demande du jeune, qui est en recherche quasi-permanente de son identité et du sens de son existence. Quant au second pôle, il est important si l'on ne veut pas tomber dans une dérive nombriliste. L'adolescence, c'est la période des doutes existentiels, mais c'est aussi l'apprentissage de la confrontation au monde réel et notamment à l'autre différent de soi. S'ouvrant à l'altérité, l'adolescent introduit du relief dans sa quête personnelle. Les romans permettent de répondre à des questions fondamentales assez éloignées de la vision d'un ego étriqué. Exemples cités par M. Noël-Gaudreault: Comment vivre avec le cancer? Comment vivre en étant l'Etranger? Comment vivre dans un monde conformiste? Que faire si les non-conformistes qu'on admire se droguent? Etc.

Comment un jeune peut-il faire avancer sa quête identitaire par le biais de la littérature? Dans le roman pour adolescents, l'auteur joue très souvent du ressort identificatoire. A cet âge du regard sur soi, la narration en je est le procédé par excellence pour faciliter l'identification du lecteur : elle permet de donner la parole à un être humain oscillant entre sensibilité et raison, et d'exclure la morale en peignant le mal de vivre de l'intérieur. Le fait de voir ses problèmes traités en dehors de soi, tout en agissant à l'intérieur de soi, permet une mise à distance de son propre vécu. En ce qui concerne les jeunes issus de l'immigration, il s'agit de les amener à s'interroger sur les multiples facettes de leur identité, sur leur interculturelité. A côté des textes français recommandés ou prescrits par les programmes, nous introduirons en classe, à destination de ce public, des textes de littérature maghrébine (Collès, 1994 et Lebrun-Collès, 2007), non pas nécessairement pour que ces enfants de migrants se les approprient, mais pour les "valoriser" au même titre que les textes des littératures française et belge, l'objectif étant que chacun des élèves puisse être légitimement fier de sa famille et de sa culture. Et si nous proposons également la lecture de textes issus de l'immigration, c'est que nous nous rallions à l'avis de Camille Lozares (1984 : 117):

"C'est leur histoire récente qu'ils (les jeunes immigrés) doivent assumer (les dangers d'un interculturelisme se référant uniquement à une prétendue culture d'origine sont le folklorisme et le risque d'alimenter un certain idéalisme nationaliste). Mais le fait migrant, avec ses valeurs et ses misères, est la médiation pour les enfants migrants."

De ce point de vue, la littérature dite "beur" offre de nombreux témoignages dont nous aurons à examiner l'originalité, notamment par rapport à la littérature maghrébine d'expression française. Les auteurs sont des jeunes Maghrébins nés le plus souvent en Europe de parents immigrés. Leur expression résulte généralement de l'appartenance à deux pays. En trente ans, on a constaté de ce point de vue une évolution. Au début, la plupart d'entre eux ne se sentaient chez eux ni au Maghreb ni en Europe; aujourd'hui certains se sentent appartenir à

la fois à l'un et l'autre lieu. En tout cas, "le développement de cette 'culture immigrée' procède du constat d'une triple impossibilité : celle de prolonger ailleurs et sans alteration la culture du pays d'origine, celle de s'intégrer sans douleurs dans la société d'accueil et celle de retourner, comme si rien ne s'était passé, dans le pays des parents." (Joubert, 1988: 20).

Reprenant les définitions du mot "beur" de l'édition 1987 du *Grand Larousse* en cinq volumes (n. et adj. – de *arabe* en verlan – Fam. Jeune d'origine maghrébine né en France de parents iomigrés) et de l'édition 1988 du *Petit Larousse* (n.- déformation du verlan *Reben*, arabe – Fam. Immigré maghrébin de la 2ème génération, né en France), Michel Laronde (1991 : 54) souligne notamment la réduction de la définition dans un sens négatif :

"Selon la définition du *Petit Larousse*, le nom commun "beur" ne suppose-t-il pas en effet un glissement de sens entre *Reben=Arabe*, et *Beur= immigré*? N'est-ce pas choisir que "beur" signifie "immigré" avant de signifier "Maghrébin", que le terme renvoie à l'espace social du prolétariat des banlieues françaises (le mot a été adopté par certaines banlieues parisiennes et lyonnaises avant de se généraliser) avant de renvoyer à l'espace géographique et culturel du Maghreb?"

M. Laronde note également que la formule "immigré de la 2ème génération" perpétue le statut d'immigré pour les Beurs. Il se rallie au point de vue de Françoise Gaspard et de Claude Servan-Schreiber (1984 : 47) selon lesquels cette notion de "seconde génération d'immigrés" nie une évidence; ces jeunes ne sont pas des émigrés pour la simple raison que la plupart d'entre eux n'ont pas émigré: "En les désignant à travers l'émigration de leurs parents, on les identifie à ces derniers, à une histoire qui constitue leur héritage mais qui n'est pas le seul élément de leur identité." Mais il ne faudrait pas que cette discussion terminologique nous fasse perdre l'essentiel que traduit la recherche d'un nouveau vocable : les difficultés de se définir qu'éprouvent ces descendants d'immigrés maghrébins. Leur littérature¹ témoigne largement de ces déchirements.

Parmi les écrivains beurs, nous retiendrons, dans le cadre de cet article, Azouz Begag, fils d'immigrés algériens, élevé dans un bidonville de la banlieue de Lyon. Dans *Le Gone du Chaäba* (1986) et *Béni ou le Paradis privé* (1989), celui-ci raconte son existence, au fil des années 60, auprès d'un père analphabète qui tente de maintenir ses enfants dans les coutumes ancestrales, mais qui, confusément, rêve pour eux d'une autre vie. Sans présenter son itinéraire comme un modèle valable pour tous, Azouz Begag, qui est aujourd'hui docteur en économie et ministre de la promotion de l'égalité des chances, montre la voie d'une insertion possible. Ce qui caractérise aussi la plupart de ces ouvrages, c'est leur humour, sorte d'autodérision qui permet d'aborder le thème de la déchirure dans un rapport distancié. En classe de français, il sera intéressant d'observer les références qui les inspirent, à l'intersection entre l'héritage arabo-islamique, les traditions populaires du Maghreb et leur contestation éventuelle suite à la confrontation avec les modes de vie occidentaux.

Azouz Begag : *Les Chiens aussi*

Si nous avons choisi Begag, c'est pour refuter une idée largement répandue, selon laquelle la littérature migrante serait de qualité inférieure, car une impulsion autobiographique, souvent présente dans ce type de récits, serait incompatible avec un travail authentiquement littéraire. Certains critiques vont jusqu'à parler d'"infra-littérature" ou de littérature mineure. L'oeuvre de Begag vient selon nous discréditer cette hypothèse. En effet, faisant référence à sa propre expérience de fils d'immigré, il n'en utilise pas moins un jeu langagier complexe mêlant

¹ L'ouvrage de M. Laronde est consacré aux vingt-cinq romans qui, en 1991, représentaient la quasi-totalité de cette littérature.

différents codes et niveaux de langage. De plus, il échafaude des trames romanesques qui dépassent de loin la simple dimension autobiographique, et plusieurs de ses romans s'éloignent même de ce thème pour proposer une véritable création originale, comme *L'îlet-aux-vents* ou *Les Chiens aussi*, dans lesquels la dimension métaphorique est particulièrement riche. Enfin, cet auteur nous semble aussi intéressant en ce qu'il intègre dans ses écrits la tradition littéraire française de contestation sociale, tout en se la réappropriant autour du thème de l'immigration et de l'égalité des chances.

Parmi tous les romans d'Azouz Begag, nous avons retenu *Les chiens aussi*, écrit en 1995. Il s'agit d'un livre corrosif dans lequel plusieurs métaphores sont utilisées en mêlant réalisme, cynisme et humour. La première idée est de mettre en scène des chiens anthropomorphisés qui ont supplanté la communauté franco-maghrébine. La seconde consiste à employer la puissante métaphore de la roue pour figurer la destinée et l'exploitation sociale des immigrés pauvres vivant en France. Le protagoniste, César, est un petit chien bâtard vivant une "vie de chien" normale jusqu'au jour où son père l'emmène voir le lieu où il travaille, cette fameuse grande roue qu'il faut toujours faire tourner sans raison apparente. Cette vision d'horreur réveille dans la conscience du chiot adolescent une révolte qu'il va vouloir mener de manière non violente et qui va prendre petit à petit une dimension collective : les Chiens s'organisent pour faire valoir leurs droits. Comme le dit la quatrième de couverture, il s'agit d'une "fable sociale pleine d'humour et de tendresse". Par le recours à l'allégorie, ce roman s'inscrit en continuité avec les deux précédents, *L'îlet-aux-vents*² et *Béni ou le paradis privé*, même si, ici, la dimension révolutionnaire apporte une force supplémentaire à des images au départ poétiques. Comme l'affirme très justement Mark Mc Kinney (2002), « L'allégorie d'un prolétariat de chiens traduit l'aliénation causée par l'inégalité sociale et le racisme. Begag invite donc le lecteur à déchiffrer l'allégorie, et ainsi à redonner un sens à un monde qui l'a perdue ». Mc Kinney verra même dans ce livre une reprise des revendications de *Germinal* de Zola, par le biais de références intertextuelles.

L'intérêt principal de ce roman est lié au public qui nous concerne. En effet, nous apprécions particulièrement la prise de distance que l'auteur propose par l'utilisation de l'humour et de la métaphore canine. Or c'est bien là toute l'idée guidant notre démarche : rendre ces adolescents conscients des mécanismes interculturels dans lesquels ils baignent, en leur faisant opérer un recul critique sur leur propre position socioculturelle, loin des extrêmes de la victimisation ou de la glorification abusives. Le récit en je pousse le jeune lecteur à mettre en place les phénomènes de projection et d'identification au héros présenté, mais, en même temps, il l'en garde toujours un peu éloigné puisqu'il s'agit d'un chien et non d'un être humain. Une première prise de distance s'opère donc. Ensuite, ces phénomènes psychanalytiques se poursuivent à travers l'évocation de thèmes touchant le quotidien des adolescents, comme la rencontre de l'amour, l'importance de l'amitié, l'incompréhension intergénérationnelle, la révolte contre l'ordre établi qui apparaît comme vidé de sens... De plus, Begag donne une dimension collective aux questionnements existentiels de César, puisque celui-ci prend la tête d'un mouvement de révolte "pluraliste". Ce pluralisme s'exprime par la participation de chiens tout autant que d'êtres humains, d'oiseaux et de "zimigrés", ce qui permet d'éviter la tendance communautariste où une seule catégorie de gens serait impliquée dans la révolte. Remarquons que la dimension non violente de cette révolte collective nous semble particulièrement riche à exploiter avec les élèves: étant donné le contexte décrit plus haut et les récents événements dans les cités françaises, il y a lieu de donner à ces jeunes d'autres modèles d'action de revendication que celui de "cramer des bagnoles"...

² On trouvera une analyse de cet ouvrage dans Collès, L.(2004) et dans Lebrun M. et Collès L. (2007 : 75 – 91)

Une autre raison, de type littéraire cette fois, intervient dans le choix de ce roman et consiste en la richesse du texte. Mettant en place des jeux de mots, des xénolectes et une polyphonie linguistique, il se prête particulièrement bien à l'examen d'aspects stylistiques en classe de français, d'autant que ce sont eux qui permettent une prise de recul anthropologique. On pourrait aussi aborder avec les élèves la question du "politiquement correct" dans le roman. Quels sont les mots utilisés pour caractériser les chiens, représentant les jeunes issus de l'immigration? Est-il justifié de les employer? Peut-on évoquer "l'esclavagisme sexuel" auquel se soumet César par rapport à sa maîtresse? Où sont les limites de l'ironie, de la provocation, de l'humour, du réalisme?

D'autre part, le rapport à la mémoire est un élément d'importance dans cet ouvrage. Les parents qui ont vécu l'exil n'en parlent que très peu à leurs enfants car celui-ci est lié à une expérience douloureuse, honteuse, voire à un échec puisqu'ils ne sont jamais retournés dans leur pays d'origine. Or le travail de Begag se situe justement à ce niveau: il s'agit de montrer le mépris collectif à l'égard de ces populations migrantes et de le contrer en valorisant leur apport au pays d'accueil. Dans *Les chiens aussi*, l'immigré devient un héros et un acteur de l'Histoire à travers le personnage de César. En outre, avec le personnage secondaire du père, l'auteur rend hommage à la dignité des travailleurs immigrés et à leur vie de labeur destinée à faire vivre leur famille. La littérature vient ici créer les possibilités d'inventer un nouveau rapport aux migrants et invite à une "cohabitation renégociée des identités qui sont porteuses d'histoires douloureuses et complexes" (Rachédi, 2004).

Ces identités sont construites sur un travail de mémoire afin de donner du sens à l'expérience. Ce travail passe notamment par le personnage de Mohand, l'immigré algérien, seul Zumin ami de César. A travers ses récits un peu décousus, il évoque son vécu, sa migration, ses souvenirs de la participation à la guerre du Vietnam, et ouvre ainsi une fenêtre vers ce passé que n'ont pas vécu les jeunes. Mohand introduit une dimension supplémentaire dans le récit, toujours avec humour, émotion et un certain décalage. En effet, de manière quelque peu paradoxale, il agit comme un miroir du père, puisqu'il est un véritable immigré, alors que le père n'est qu'un chien, mais représente lui aussi un immigré. Mohand raconte donc des éléments de son parcours de vie qui renvoient à l'histoire implicite du père de César, qui lui n'aime pas répondre aux questions de son chiot. Ce dédoublement de la figure de l'immigré nous semble particulièrement intéressant, notamment par son lien double avec la mémoire de la migration, car il permet de comprendre le passé, de donner du sens au présent, et de construire un futur possible.

Plus encore, c'est à une véritable déclinaison de la figure de l'immigré que se livre Azouz Begag. L'ami de César, Akim, est lui aussi un immigré :

« Akim et sa famille ont quitté l'Afrique, il y a belle lurette. Là-bas, les chiens n'ont que les restes des zamins à manger. Ça fait pas beaucoup. Là-bas, il n'y a pas grand-chose pour grossir, alors les zamins font la chasse aux chiens. (...) Ici, c'est pas pareil quand même. On ne meurt pas de faim. Les poubelles sont des restaurants de luxe. (...). Il s'en fichait de se faire traiter de 'sale chien—retourne dans ton pays.' » (pp.21-22).

En plus de la figure du chien et de celle de l'immigré, l'auteur nous donne donc à imaginer un chien immigré. Mohand semble vivre en grande partie ancré dans sa culture d'origine et dans son passé, alors qu'Akim, lui, s'est très bien adapté à la société d'accueil et semble vivre la migration de manière sereine et sans questions face à la mémoire africaine. César vient se placer dans une position plus ambiguë, chien sans être explicitement immigré, faisant partie de la culture de la société sans pour autant l'accepter, reprenant à son compte la mémoire de ses parents pour alimenter sa révolte. C'est entre tous ces éléments qu'il

construira plutôt son identité, en y ajoutant des valeurs propres et une réflexion très personnelle.

En classe de français, il importera donc de choisir d'abord des axes de lecture qui attireront l'attention des élèves sur certaines dimensions du récit. Nous imaginons cela sous la forme de quelques questions larges et ouvertes par rapport aux thèmes d'analyse, pour lesquelles les jeunes devraient formuler des hypothèses de réponses au fur et à mesure de la lecture. En voici quelques exemples: d'où naît le sentiment de révolte de César et à quoi celui-ci le mène-t-il? César est à la recherche de sa propre identité: montrez-le par différents éléments. Pourquoi peut-on dire que César vit un conflit intergénérationnel par rapport à ses parents? Il est certain que le professeur pourra aussi se baser sur les pôles de socialisation des jeunes dont il a été question plus haut, soit pour préparer les axes de lecture, soit pour les aborder directement avec les élèves. Amener ceux-ci à une réflexion sur ces pôles à partir du personnage de César constituerait un bon moyen de mêler littérature et culture.

Enfin, on pourra aussi amorcer un travail d'intertextualité. Il s'agira alors d'introduire en classe des textes de nature différente en relation avec les thèmes évoqués: un texte sociologique, un tract du front National, un extrait de presse d'époque sur l'arrivée d'autres immigrés, italiens par exemple, etc. On pourrait aussi demander aux élèves de trouver un document (de quelque nature que ce soit) parlant de la révolte, et de le mettre en parallèle avec le livre qu'ils ont lu, pour en tirer une petite analyse comprenant un volet littéraire (comparaison des caractéristiques des deux textes) et un volet sociologique (comparaison des points de vue des deux auteurs), suivie d'une partie exprimant leur avis personnel.

En conclusion, nous dirons que le récit littéraire migrant crée les conditions d'émergence d'un autre discours sociétal sur les migrants. Le récit peut insuffler une déconstruction des catégorisations et une reconstruction plus distanciée à la lumière de nouvelles visions. C'est l'expression de ces visions originales que nous avons voulu favoriser chez nos élèves d'origine maghrébine, par le biais de ce roman qui les invite à être auteurs de leur propre histoire.

Bibliographie

- ANDRIAT, Frank (1986) *Le Journal de Jamila*, Bruxelles : Le Cri (Labor 2000)
- BEGAG, Azouz (1986) *Le Gone du Chaâba*. Paris : Seuil ("Point virgule")
- BEGAG, Azouz (1989) *Béni ou le Paradis privé*. Paris : Seuil ("Point virgule")
- BEGAG, Azouz (1992) *L'Îlet-aux-Vents*. Paris : Seuil ("Points")
- BEGAG, Azouz (1995) *Les chiens aussi*. Paris : Seuil
- COLLES, Luc (1994) *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. Pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*. Bruxelles : De Boeck Duculot
- COLLES, Luc (2004). "Littérature migrante et cristallisation identitaire chez les jeunes issus de l'immigration. Lecture de *L'Îlet-aux-Vents* d'Azouz Begag, in Gohard A. (éd) *Altérité et identités dans les littératures de langue française, Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, pp. 164-176.
- DUBET, François (1987) *La Galère : jeunes en survie*. Paris : Fayard ("Point Actuel") Gaspard, Françoise et Servan-Schreiber, Claude (1984) *La fin des immigrés*. Paris : Seuil Joubert, Jean-Louis (1988) "Littérature immigrée?", in *Diagonales* n°7, juillet 88, supplément au n°218 de *Le français dans le monde*.
- LARONDE, Michel (1991) *Autour du roman beur*. Paris : L'Harmattan Lozares, Camille (1984) "Les relations interculturelles dans les contacts entre Ecole-Famille-Communauté : suggestions d'activités et de moyens", in *Pédagogie interculturelle, Actes des Journées de Formation d'Enseignants*. Genève : Rey.

- MAC KINNEY, Mark (2002) "It's a Dog's Life : Azouz Begag's Les Chiens aussi", in *Expressions maghrébines*, vol.1 n°2. Azouz Begag de A à Z. Paris : CICLIM
- LEBRUN, Monique et COLLES, Luc (2007), *La littérature migrante dans l'espace francophone : Belgique – France – Québec – Suisse*, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes ("Proximités-didactique").
- MOPTY, Elodie (2004) *La boussole interculturelle. Monographie d'un groupe de jeunes français issus de l'immigration maghrébine dans les cités de Longny*. Louvain-la-Neuve : UCL
- NOËL-GAUDREAU, Monique (2003). "Le roman pour adolescent : quelques balises", in *La Littérature pour la jeunesse, 1970-2000*, Montréal : Fides
- PRAILE, David (1986) *L'honneur naufragé. Des représentations identitaires chez de jeunes hommes issus de l'immigration maghrébine*. Louvain-la-Neuve : UCL
- RACHEDI, Lilyane (2004) "Les littératures maghrébines issues de l'immigration en France: espace d'expression, de combat et de forces identitaires", in Gohard A. (éd) *Altérité et identités dans les littératures de langue française. Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro special, pp. 80-91
- RAGI, Tariq (1997) *Minorités culturelles, école républicaine et configurations de l'Etat-nation*. Paris:L'Harmattan.

LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET IDÉOLOGIE

Mircea Ardeleanu
Université « Lucian Blaga » de Sibiu, Roumanie

Résumé

Trois ensembles textuels : *Le Comte de Monte Cristo* (1844) et *Les Mobicans de Paris* (1859) d'Alexandre Dumas, *Citadelle* d'Antoine de Saint-Exupéry et quelques romans, récits et nouvelles d'Eric Emmanuel Schmitt (*Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran*, 2001, *Oscar et la Dame rose*, 2002, *L'Enfant de Noé*, 2004, *Le Sumo qui ne pouvait pas grossir*, 2009, *Odette Toulemonde et autres histoires*, 2006, *La Réveuse d'Ostende*, 2007, *Concerto à la mémoire d'un ange*, 2010, *Ma vie avec Mozart*, 2005 etc.) sont analysés afin d'en dégager les procédures et les dispositifs de l'inscription idéologique formant ce que l'auteur de l'article appelle « l'appareil idéologique du roman/du récit ». À la lumière de cette analyse, il apparaît que les romans de Dumas proposent une offre idéologique et un contrat de lecture démocratique ; *Citadelle* apparaît en porte à faux par rapport au lecteur qu'elle domine par une voix auctoriale irréfragable ; les romans et les récits d'Eric-Emmanuel Schmitt au contraire, flattent le lecteur en lui proposant une position d'où il surplombe le texte et l'alimente par sa propre idéologie.

Mots clés : littérature, idéologie, Dumas, Saint-Exupéry, Schmitt, « appareil idéologique du roman »

Abstract

A 3-text corpus: *Le Comte de Monte Cristo* (1844) and *Les Mobicans de Paris* (1859) by Alexandre Dumas, *Citadelle* by Antoine de Saint-Exupéry and a number of novels, stories and short stories by Erik Emmanuel Schmitt (*Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran*, 2001, *Oscar et la Dame rose*, 2002, *L'Enfant de Noé*, 2004, *Le Sumo qui ne pouvait pas grossir*, 2009, *Odette Toulemonde et autres histoires*, 2006, *La Réveuse d'Ostende*, 2007, *Concerto à la mémoire d'un ange*, 2010, *Ma vie avec Mozart*, 2005 etc.) are analysed in order to identify the ideology-related procedures and mechanisms making up what the author labels "the ideological system of the novel/story". Accordingly, it seems that Dumas' novels provide a rich ideological content and a democratic interpretation model; *Citadelle* seems to impose authorship irrefutably ; on the contrary, Eric-Emmanuel Schmitt's novels and stories flatter the reader by suggesting him/her a position from which s/he contemplates the text and fuels in his/her own ideology.

Keywords: literature, ideology, Dumas, Saint-Exupéry, Schmitt, ideological system of the novel

Si aujourd'hui l'idéologie, tant en elle-même que dans sa relation à la littérature, est entourée d'un épais – et non moins surprenant – silence, il ne faut pas oublier qu'il fut un temps où elle mobilisait des esprits de pointe et qu'elle était considérée comme incontournable dans les études littéraires. Est-ce pour autant que ces débats furent vains ?

Les sociologues évitent aujourd'hui de faire usage de ce mot, préférant son synonyme « doxa », composante de l'habitus bourgeoisien. Les écrivains préfèrent, quant à eux, le mot

plus vague et censément plus noble : « philosophie ». Le roman/le récit la met en intrigue, en scène et en discours, aux fins de susciter chez le lecteur des options de valeur et des attitudes déterminées. Mais toute philosophie, (dé)ournée vers un objectif pragmatique, est-elle autre chose qu'idéologie ? Nous appellerons ces systèmes d'idées, quitte à réemployer une formule classique, « l'appareil idéologique du roman/du récit ». Ces « appareils idéologiques » peuvent fonctionner comme systèmes uniques de l'œuvre ou peuvent entrer en concurrence avec d'autres systèmes, dans le champ d'une même œuvre ou dans le champ littéraire étendu. Ils peuvent également exister et agir de façon homéopathique. Cet ensemble de situations est inscrit dans le statut du roman à l'intérieur de la production symbolique d'une société, car roman et récit sont formes littéraires ayant vocation à ventiler et à « vanner » la diversité des discours – y compris idéologiques – d'une société.

Distinguons également entre une « idéologie de contenu » et un « effet idéologie », entre l'idéologie comme objet perçu et l'idéologie comme mode de perception, entre conscience du langage et objet de langage et, en l'occurrence, entre lecture et texte, coexistant et interférant.

Précisons enfin que l'« absence » d'idéologie relève toujours de l'idéologie, car celle-ci, comme l'inconscient, est une dimension inhérente de l'esprit humain. L'« occulte au fond de tous » dont parlait Mallarmé est le propre de la littérature.

Notre analyse porte sur des romans et des récits destinés à des adolescents et à de jeunes adultes. La littérature qui s'y rattache coïncide largement avec ce que l'on définit couramment comme « littérature populaire » ou littérature grand public. Elle touche ce public par des connotations sociales, psychologiques, pédagogiques et est puissamment attachée au contexte culturel et historique. Elle représente l'unique lien à la littérature de larges catégories de public.

Notre corpus prend en fourchette une période d'un siècle et demi : *Le Comte de Monte-Cristo* (1844), et *Les Mohicans de Paris* (1859) d'Alexandre Dumas père, *Citadelle* d'Antoine de Saint-Exupéry et plusieurs romans et récits d'Éric Emmanuel Schmitt.

Notre tâche sera de relever les médiations à l'œuvre dans le travail de mise en forme et de situer les œuvres selon leur degré d'autonomie relative par rapport à l'idéologie. Esquissons d'abord les « appareils idéologiques » de chacun des trois ensembles considérés.

Le roman agora

Romans d'aventures sur fond d'une époque trouble, allant de la fin de l'Empire et de la Restauration, jusqu'en 1827 (*Mohicans*) et jusqu'à la veille de la Révolution de 1848 (*Comte*), le débat d'idées est particulièrement vif dans les deux romans de Dumas. Les personnages sont porteurs d'idéologie/s et leurs aventures en traduisent le triomphe ou l'échec.

Né et éduqué dans un milieu de petite bourgeoisie fidèle au souvenir de Napoléon Bonaparte, Edmond Dantès, victime de la rivalité amoureuse et de jalousies sociales, subit l'expérience de l'enfermement et de la métamorphose. Fort du trésor moral et matériel que lui a légué l'abbé Faria, il devient génie justicier. Mais il est seul contre tous et son entreprise est vouée à l'échec. L'enjeu du roman est donc le rapport individu société, rapport puissamment idéologisé de tout temps, traité ici selon l'idéologie romantique. Le comte de Monte-Cristo le porteur d'une idéologie idéaliste, car à l'instar du Christ sur la croix, il fut sacrifié. Un quart de siècle plus tard, celui-ci rencontre ses anciens bourreaux dans les hautes sphères de la société. Le chapitre est intitulé précisément « Idéologies », et pour cause. En voici deux fragments :

– « Je dis, monsieur, que, les yeux fixés sur l'organisation sociale des nations, vous ne voyez que les ressorts de la machine, et non l'ouvrier sublime qui la fait agir, je dis que vous ne reconnaissez devant vous et autour de vous que les titulaires des places dont les brevets ont été signés par des ministres ou par un roi, et que les hommes que Dieu a mis au-dessus des titulaires, des ministres et des rois, en leur donnant une mission à poursuivre au lieu d'une place à remplir, je dis que ceux-là échappent à votre courte vue. C'est le propre de la faiblesse humaine aux organes débiles et incomplets. [...]

– Alors, dit Villefort de plus en plus étonné et croyant parler à un illuminé ou à un fou, vous vous regardez comme un de ces êtres extraordinaires que vous venez de citer ?

– Pourquoi pas ? dit froidement Monte-Cristo. »¹

« [Satan] me dit à moi : « Voyons, enfant des hommes, pour m'adorer que veux-tu ? » Alors j'ai réfléchi longtemps [...], puis je lui répondis : « Écoute, j'ai toujours entendu parler de la Providence, et cependant je ne l'ai jamais vue [...]; je veux être la Providence, car ce que je sais de plus beau, de plus grand et de plus sublime au monde, c'est de récompenser et de punir. » Mais Satan baissa la tête et poussa un soupir. « Tu te trompes, dit-il, la Providence existe, seulement tu ne la vois pas [...]; tout ce que je puis faire pour toi, c'est de te rendre un des agents de cette Providence. »²

Quoique ses motivations soient personnelles, le comte de Monte-Cristo donne à son discours une portée politique et le change en une mise en accusation de la société des Trois Glorieuses comme étant le règne des corrompus. On peut se demander alors si le comte de Monte-Cristo soigne mieux la figure de Bonaparte et l'idéologie de l'Empire. On ne saurait le dire. L'Empire relève du souvenir, mais il est soutenu par des personnages plutôt purs, idéalistes, au seuil de la disparition physique, ce qui en fait un souvenir nostalgique.

Si la démarche du comte de Monte-Cristo est surdéterminée par la haine vengeresse, celle de Salvator et de son cercle dans *Les Mobicans de Paris* vise à changer la société. Son époque est celle de la Restauration, du retour aux affaires publiques de la grande aristocratie et des Jésuites, régime anachronique et délabré, miné par « les misérables », par les idéologies des sociétés secrètes (charbonnerie, franc-maçonnerie, bonapartisme etc.), par une atmosphère qui annonce un grand bouleversement.

« C'était donc une guerre à mort, déclarée sous toutes les formes à l'intelligence, à l'esprit humain, aux lois, aux sciences, aux lettres, aux industries. Étrange époque que celle où Rousseau n'aurait pas pu être électeur, et où Cuvier ne pouvait pas être juré !

Enfin, tout ce qui tendait à améliorer les hommes, à épurer le goût, à servir le progrès, à encourager l'art, à développer la science ; tout ce qui avait pour but de faire faire un pas de plus à la civilisation était prohibé, méprisé, honni ! L'art d'aveugler les peuples était, pour ces noirs législateurs, le secret de gouverner. »³

Le moment clé de cette histoire est l'année 1827. La donnée de départ des *Mobicans* ressemble à celle du comte de Monte-Cristo : enfant illégitime, Salvator est privé de ses droits de naissance par ses cousins nobles. Mais de cette injustice qu'il connaît, il tire une leçon différente. C'est un noble idéal qui anime Salvator dans son action et le pousse vers l'action sociale et vers une vie nouvelle au milieu du peuple parisien. S'il y a une mise en accusation du régime, Dumas y fait ses adieux au mythe napoléonien : l'Aiglou, autour de qui Sarranti et ses

¹ Alexandre Dumas, *Le Comte de Monte-Cristo*, La Bibliothèque électronique du Québec ; Collection À tous les vents, Volume 113 : version 1.0, p. 245-246.

² *Ibid.*, p. 253-254.

³ Alexandre Dumas, *Les Mobicans de Paris*, La Bibliothèque électronique du Québec, Collection À tous les vents, Volume 793 : version 1.0, chapitre CVII, p. 113-114.

acolytes essaient de bâtir une conspiration, est un être insignifiant, incapable de porter le souvenir de son père et de garantir un avenir à la France. Décivant la faillite de la Restauration aussi bien que celle du bonapartisme, l'idéologie politique qui se dégage des *Mobicians* pointe vers le républicanisme, dont la devise : « Liberté, égalité, fraternité » transparait clairement à travers les nouvelles valeurs dont sont porteurs les personnages centraux du roman : le travail, la fraternité, le pardon, l'éducation, la générosité, le dévouement aux causes nobles. Le roman fait place à l'idéologie du carbonarisme, de la maçonnerie, où résonne encore le souvenir biblique de la parousie :

« La théorie de Salvator était bien simple : c'était une tendresse profonde pour l'humanité sans distinction de caste ni de race, une abolition complète des frontières pour réunir le genre humain dans une seule et même famille – l'accomplissement des paroles du Christ, qui, ayant déjà donné la liberté et l'égalité, avait encore à donner la fraternité.

Pour lui, et dans sa vaste appréciation sociale, tous les hommes étaient fils d'un même père et d'une même mère, tous frères, par conséquent tous libres. L'esclavage donc, sous quelque forme qu'il se cachât, était le monstre qu'il voulait terrasser comme la cause primordiale du mal [...].

Au reste, les deux jeunes gens [...] avaient entre eux plus d'une ressemblance : c'étaient le même amour de l'humanité, la même fraternité universelle, le même but, enfin, vers lequel ils tendaient tous deux, quoique marchant dans deux voies différentes [...]. »⁴

L'intention idéologique de l'auteur n'est pas cachée, elle participe du travail d'écriture (voir Ch. LXXIX, vol. II, p. 453, vol. III, ch. CVIII, p. 119). D'autre part, quoique roman se déroulant sur fond d'histoire, il garde, comme le disait Lukacs, des liens avec le présent :

« Il est temps de dire maintenant, à cette heure où la lutte des quatre grands partis : royaliste, républicain, bonapartiste et orléaniste, va commencer, il est temps de dire ce qu'était la France politique, philosophique et artistique de cette même époque. [...]

Lecteurs, ou plutôt amis, accomplissez donc patiemment avec nous ce pieux pèlerinage que nous faisons vers le passé ; c'est dans le passé qu'il faut chercher le secret de l'avenir. Le présent a presque toujours un masque [...], le passé répond seul avec sincérité. »⁵

Les Mobicians de Paris orientent le lecteur vers des valeurs nouvelles : le travail, l'action collective et la solidarité sociale, ciment de la société future. Ceci correspond sans doute à un glissement idéologique de l'auteur vers un républicanisme social sinon ouvertement socialiste, malgré sa sympathie pour le jeune duc de Berry.

Le diktat du roman

Citadelle est avant tout un roman inachevé.

« L'œuvre posthume laissée par Saint-Exupéry est demeurée dans l'état qu'il appelait la "gangué". A ceux qui l'interrogeaient sur la date de parution de cette œuvre, il répondait en riant : "Je n'aurai jamais fini... C'est mon œuvre posthume !" »⁶

Qui plus est, le texte dont nous disposons est un vrai palimpseste, puisqu'il superpose plusieurs états de la rédaction. Cette incertitude pèse, et le lecteur de l'édition Gallimard de 1948 en était prévenu dès le début :

« N. B. — En 1948, lorsque fut composée la première édition de *Citadelle*, les éditeurs n'avaient à leur disposition qu'un texte dactylographié très imparfait. Saint-Exupéry avait coutume de

⁴ *Ibid.*, CXLII L'entrevue, p. 728-729.

⁵ *Ibid.*, Ch. CVI, vol. III, p. 84-87.

⁶ Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle*, Gallimard, 1959, « Note des éditeurs » (Éditions Gallimard, 1948).

travailler durant la nuit. Il rédigeait des brouillons très peu lisibles puis, avant de se coucher, il dictait au dictaphone le travail de la soirée qu'une secrétaire, au matin, transcrivait tant bien que mal. Durant les derniers mois de sa vie, il ne put relever que partiellement les erreurs nombreuses de ces textes.

C'est seulement dix ans plus tard, en 1958, que les brouillons, constituant les manuscrits de cette œuvre, furent restitués. La confrontation de ces manuscrits avec les textes dactylographiés révéla que Saint-Exupéry modifiait tant de paragraphes en les dictant que certaines fautes demeureraient à jamais incontrôlables. »⁷

Saint-Exupéry est l'un des derniers humanistes dans la lignée éducative de Fénelon. Comme dans le cas du *Télémaque*, l'auteur se fait explicitement Éducateur, et c'est l'intention éducative qui structure la narration. Mais dans l'état d'inachèvement où il fut publié, *Citadelle* apparaît presque comme un roman à thèse, submergé par l'idéologie. Dans les conditions de la faillite politique de la France, l'écrivain se croit légitimé à faire résonner son discours dans le champ politique⁸. Mais plus qu'il n'exprime une idéologie, il met en abyme l'idéologie environnante, « les idées des autres », pour le dire comme Raymond Aron. Car *Citadelle* vint dans le monde de l'édition à un moment historique très défavorable où l'idéologie de la guerre froide faisait rage, comme en témoigne Léon Werth⁹ :

« Sans doute eût-il mieux valu que ces pages ne fussent pas immédiatement livrées en pâture aux commentateurs impatientes qui n'y cherchent guère Saint-Exupéry lui-même, mais une caution et un complice de leurs propres passions ? Publication sans doute prématurée. Dans quelques années de scrupuleux universitaires auraient projeté sur cet ouvrage dont les richesses sont en vrac, l'honnête et pâle lumière de la critique. Le public d'aujourd'hui n'en est point capable. »

En effet, dix ans seulement s'étaient écoulés depuis les événements terribles qui constituent le tragique prologue de la deuxième guerre mondiale : l'Anschluss, les Sudètes, Munich ; et quatre ans seulement depuis la reconquête de la France. La guerre froide s'était installée, l'ère du soupçon battait son plein. Pas étonnant, dans ces conditions, qu'on ait pu voir dans ce grand poème de formation l'expression d'un fantasme totalitaire. Voici donc Émile Henriot élever contre *Citadelle* « une objection » en 1948 :

« On en a une sérieuse en revanche contre l'univers, comme il le conçoit dans sa description de l'empire, primitif et autocratique, qu'il offre en exemple à nos méditations : cette sorte d'Arcadie berbère, avec ses artisans, ses puits, ses oasis, ses quartiers réservés, sa bimboloterie de souks, ses troupeaux de moutons, ses renards de sable et, en fait de chef, ce despote bienveillant et coupeur de tête, pour le bien public, attendri à l'idée de livrer au bourreau la sentinelle défaillante. Tout cela est fort beau sur le papier, en prose harmonieuse et cadencée. »¹⁰

J.-L. Bory¹¹, vingt ans après, approche toujours *Citadelle*, comme une « colossale entreprise de mythification et de mystification » où le désert, « espace allégorique qui, autorisant l'aristocratique recul qui maintiendra à distance la médiocre, la lamentable humanité, permet à l'Élu de rêver à l'Homme sans aimer les hommes, puisqu'il n'aime pas leurs faiblesses ». On met l'homme en procès, on élève l'œuvre contre son auteur. Mais le roman est vecteur d'une idéologie humaniste, en opposition à celles qui, à gauche comme à droite, chantent la terreur d'État et la défaite de l'homme. Saint-Exupéry conçoit l'homme comme

⁷ *Ibid.*

⁸ Notons toutefois que la politisation de Saint-Exupéry est intervenue à un moment de restriction de la liberté d'expression démocratique, ce dont l'œuvre porte la marque, sinon le stigmate.

⁹ Léon Werth, *Saint-Exupéry tel que je l'ai connu*, Paris, Viviane Hamy, 1994, p. 135.

¹⁰ *Le Monde*, 26 mai 1948.

¹¹ *Saint-Exupéry en procès*, Paris, Belfond, 1967, p. 152-153.

responsable, et s'il prône l'indépendance de l'esprit, il rejette l'homme irresponsable à l'égard de sa communauté :

« Car tu demandes à être bien planté, bien lourd de droits et de devoirs, et responsable, mais tu ne prends pas une charge d'homme dans la vie comme une charge de maçon dans un chantier, sur l'engagement d'un maître d'esclaves. Te voilà vide si tu te fais transfuge. » (Ch. CLXXV)

Et s'il rêve d'un meilleur avenir, c'est encore en ménageant le présent :

« Alors, me diras-tu, vers quoi dois-je tendre ? [...] Et je te répondrai ce grand secret [...] : à savoir que préparer l'avenir ce n'est que fonder le présent. Et que ceux-là s'usent dans l'utopie et les démarches de rêve, qui poursuivent des images lointaines, fruits de leur invention. Car la seule invention véritable est de déchiffrer le présent sous ses aspects incohérents et son langage contradictoire. » (Ch. LVI)

On a fait couler de l'encre sur telle page où l'on condamne une sentinelle endormie et maintes autres. Une œuvre d'une telle véhémence ne pouvait laisser indifférent. Les critiques pénalisent Saint-Exupéry d'avoir enfreint les règles de poétique, dans la mesure où le mélange des genres et la soumission du sens à des économies discursives divergentes, sollicitent avec insistance une lecture politique plutôt qu'une lecture purement littéraire. Qui plus est, Saint-Exupéry met une voix unique au centre de son œuvre. Cependant, un demi-siècle après, une lecture étroitement politique de *Citadelle* s'avère insuffisante, partielle et partielle, ne fût-ce que parce que Saint-Exupéry souhaitait bâtir sa cité dans les cœurs, non dans les sables d'un improbable désert, avec l'homme et pour l'homme. Citadelle est le récit d'une aventure spirituelle. Laurent de Bodin de Galembert, dans une récente thèse¹², enlève la « gangue » idéologique qui s'était accumulée autour de *Citadelle* et met en évidence sa matière poétique d'une intenable beauté.

Le roman à l'heure du vide

On a pu croire – sans blague ! – à la chute des idéologies, comme à la fin de l'Histoire. Nombreux sont, en effet, les philosophes et les écrivains qui insistent – avec soulagement ! – sur la carence idéologique de notre époque. Il était bien temps de solder les comptes, à l'idéologie et de passer à autre chose. Bernard Henri Lévy le pensait, sans doute, en 1977, quand il lançait cette phrase : « *Il est temps, peut-être d'écrire des traités de morale.* »¹³ Mais la morale, qu'est-elle d'autre que la forme dépolitisée, policée et euphémisée que revêt l'idéologie ? Et Gille Lipovetsky n'annonce-t-il pas à son tour un renouveau éthique rendu nécessaire par l'érosion des repères moraux de la civilisation moderne¹⁴ ?

Ainsi la demande de politique s'est-elle vue substituer par la « philosophie » comme sagesse et art de vivre. Éric-Emmanuel Schmitt incarne, littérairement parlant, à côté de bon nombre de contemporains, apolitiques, moraux, éthiques, vertueux, cet instant d'apesanteur idéologique, de candeur complaisante, d'apparente innocence, pour ne pas dire de fausse conscience. C'est en fait là que se cache l'idéologie : ce vide désigne le « point aveugle » d'une grande partie de la littérature contemporaine.

Le terrain d'action des romans et récits d'Éric-Emmanuel Schmitt est l'individu. Il exalte deux idées d'actualité : l'une narcissiste et hédoniste, l'autre altruiste et socialisante. Tout tourne autour du bonheur, sujet « tendance ». Le texte ne reflète plus une idéologie particulière qui lui serait antérieure, il n'y est jamais question de classes sociales, de partis ni d'enjeux

¹² *Le sacré et son expression chez Antoine de Saint-Exupéry*, <http://nitescence.free.fr/THESE.pdf>, p. 111.

¹³ Bernard Henri Lévy, *La barbarie à visage humain*, Paris, Grasset, 1977.

¹⁴ Gille Lipovetsky, *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Folio, 1989.

politiques, il n'y a presque pas de pays, encore moins d'Etat, à peine la religion jouit-elle d'une certaine reconnaissance. Ainsi une critique idéologique, dans le cas de cet auteur, va se pencher plutôt sur les non-dits, les implicites, voire les dénégations, qui tissent la teneur idéologique du littéraire. Mais s'il échappe ainsi au piège des grandes idéologies, il ne s'en fait pas moins le porte-parole de celles qui se sont substituées aux anciennes : œcuménisme, droits de l'homme, de la femme et de l'enfant, *statu quo* social, ignorance volontaire des grandes tendances et des sociétés du monde contemporain, des dangers qui les guettent, culte du moi etc. La « culture jeune » véhicule souvent cette batterie de concepts, comme le prouve la chanson « Ma philosophie » d'Amel Bent, top succès en 2005 jouissant encore d'une large audience, ou encore « Je sais pas » de Céline Dion. Ces thèses bénéficient d'une argumentation de large portée dans les philosophies dites optimistes et trouvent une assise scientifique dans la psychologie dite « positive »¹⁵ (voir Martin Seligman, Jacques Lecomte, Luc Ferry, Serge Tisseron). (Ré)Concilier l'individu avec soi-même et avec les autres semble être une autre préoccupation idéologique chez Eric-Emmanuel Schmitt, d'autant plus que cela se fait avec des concepts philosophiques allégés. Dans *L'Ecole du diable*, il est question de trois « maladies » du siècle : l'idéalisme, le pragmatisme, le psychologisme. Que ce soient des maladies, on n'en sait guère trop, mais ce sont certainement des idéologies ou des facettes d'une même idéologie, contre lesquelles Schmitt entend se mobiliser. Et ce sera encore avec des armes idéologiques.

Schmitt se définit dans une interview comme un « humaniste interrogatif » et, ailleurs, comme un hédoniste¹⁶. Il se situe dans une lignée éthico-philosophique qui va de la *Métriopathie*¹⁷ des anciens à la pensée hédoniste/épicurienne contemporaine, en passant par les philosophes de l'antiquité grecque et romaine, par Hutcheson, d'Holbach, Spencer et les rationalistes du XIX^e siècle : Wilhem von Humboldt, Lecky, Darwin lui-même, Georges Seidlitz et tant d'autres. Mais c'est surtout Herbert Spencer qui semble inspirer les penseurs contemporains : dans *The Data of Ethics* (1879) il en arrive à postuler que « la morale doit être dirigée de façon à rendre la vie aussi ample et aussi large que possible ». Dans l'ordre de la perfection physique de l'homme, le philosophe anglais n'accepte comme critérium que « l'appropriation la plus complète de tous les organes à l'accomplissement de toutes les fonctions » et, dans celui de la perfection morale, « la contribution au bonheur général ». Dans un essai de philosophie optimiste du début du siècle passé, Elie Metchnikoff discerne l'appétit de bonheur de l'homme dans les saintes écritures et débouche sur le concept d'« orthobiose », clef d'or du bonheur éternel : « Avant tout, il faut tenter pour ainsi dire de redresser l'évolution de la vie humaine, c'est-à-dire de transformer ses désharmonies en harmonies (orthobiose). »¹⁸ De là à déclarer et soutenir littérairement que nous avons tout pour être heureux, il n'y a qu'un pas, et ce pas est franchi avec Eric-Emmanuel Schmitt, à la faveur d'une philosophie sommaire. Le message de la nouvelle « Tout pour être heureuse » ne semble pas être autre, comme en témoigne le fragment suivant, où la leçon semble être : sois heureux, ne cherche

¹⁵ « La psychologie positive ne relève pas d'une conception égocentrique, caractérisée par la quête quasi exclusive de l'épanouissement et du développement personnel. Elle concerne également les relations interpersonnelles et les questions sociales, voire politiques [...] au niveau individuel (bien-être et bonheur, créativité, sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi, humour, sens de la vie, optimisme, etc.) ; au niveau interpersonnel (altruisme, amitié et amour, coopération, empathie, pardon, etc.) ; au niveau social (courage, engagement militant, médiation internationale, etc.). Jacques Lecomte –

<http://www.psychologie-positive.net> consulté le 5 03 2011.

¹⁶ Entretien Eric-Emmanuel Schmitt – François Busnel du magazine *Lire*, publié le 01/11/2007 sur <http://www.l'express.fr> ; culture avec LiRE ; consulté le 25 02 2011.

¹⁷ Doctrine ayant pour objet l'étude du but de la vie morale conforme à la nature.

¹⁸ Elie, Metchnikoff, *Etudes sur la nature humaine. Essai de philosophie optimiste*, Paris, Masson & Cie éditeurs, 1903, p. 375.

pas à en savoir davantage, sinon tu souffriras. Mais tu continueras à avoir tout ce qu'il te faut pour être heureux/se.

« Si la qualité principale de mon mari est l'extrême attention qu'il me porte, elle me pèse parfois : [...] je confie souvent à mes amies que j'ai l'impression d'avoir épousé mon psychanalyste.

– Plains-toi ! me répondent-elles. Vous avez de l'argent, il est beau, intelligent, il t'aime et il écoute tout ce que tu dis ! Que voudrais-tu de plus ? Des enfants ?

– Non, pas encore.

– Alors tu as tout pour être heureuse.

"Tout pour être heureuse". Existe-t-il une formule que j'entends plus souvent ? Les gens l'emploient-ils couramment avec d'autres personnes ou me la réservent-ils ? Dès que je m'exprime avec un doigt de liberté, je reçois cette tournure dans la figure : "tout pour être heureuse". »¹⁹

Le volume *Odette Toulemonde et autres histoires* (2006) en fait état. On y lit : l'histoire de la milliardaire qui sauve de la misère, par caprice, l'homme auprès duquel elle avait fait son apprentissage de femme (« Wanda Winnipeg ») ; une (autre) histoire d'amour entre une femme torturée par le doute et un mari bon enfant (« C'est un beau jour de pluie ») ; celle d'une femme malade d'Alzheimer (« L'Intruse ») ; celle d'un amant qui délaisse sa maîtresse pour revenir auprès de son épouse, laissant à la première un tableau de Picasso de grande valeur que tout le monde prend pour une croûte (« Le faux ») ; une histoire où la jeune fille d'un plongeur d'hôtel de luxe s'offre une soirée d'amour (de sexe ?) avec un acteur médiocre, sachant qu'elle était condamnée par sa maladie (on ne voit pas le lien !) (« La princesse aux pieds nus ») ; la septième, enfin, « Odette Toulemonde », qui donne le titre du recueil, une histoire qui met en scène un fantasme d'écrivain : Balthazar Balsan est attaqué par un méchant critique et a du mal à s'en remettre, mais la lettre d'une admiratrice inconditionnelle lui redonne confiance et va changer sa vie. Odette (tout le monde !) lui écrit :

« Par vos livres, vous montrez que, dans toute vie, même la plus méprisable, il y a de quoi se réjouir, de quoi rire, de quoi aimer. Vous montrez que les petits personnages comme moi ont en réalité beaucoup de mérite parce que la moindre chose leur coûte plus qu'aux autres. Grâce à vos livres, j'ai appris à me respecter. À m'aimer un peu. À devenir l'Odette Toulemonde que l'on connaît aujourd'hui : une femme qui ouvre ses volets avec plaisir chaque matin et qui les ferme chaque soir aussi avec plaisir. »²⁰

La Réveuse d'Ostende (2007), récidive : un écrivain qui fuit la ville pour guérir d'une rupture amoureuse raconte l'histoire de sa logeuse, bâtie autour d'un improbable épisode amoureux. Si les romans bénéficient d'une étendue qui leur assure un plus ample développement diégétique, on attendrait en vain autre chose qu'histoires exemplaires rehaussées d'une morale (somme toute assez courte) : l'histoire d'un petit juif élevé par un Arabe qui n'en est pas tout à fait un et qui n'est pas musulman mais adepte du soufisme – et pour cause ! –, (*MIFC*, 2001) ; une biographie possible d'Hitler (*PA*, 2001) à la lumière de la philosophie sartrienne de l'homme condamné à se construire par ses choix ; un couple philosophique et chrétien, Oscar et Mamie-Rose, (*ODR*, 2002), l'un enfant, l'autre adulte, s'interrogeant et débattant de quelques thèmes de grande vibration : la souffrance, l'injustice de la mort d'un enfant, le sens de la vie, la foi, la vie de l'au-delà... où Oscar est d'emblée plus philosophe que les adultes, car il accepte la réalité telle qu'elle est, ne cherche pas à la fuir, ni

¹⁹ Eric-Emmanuel Schmitt, « Tout pour être heureuse », *Odette Toulemonde et autres histoires*, Paris, Albin Michel, 2006, p. 114-115.

²⁰ *Ibid.*, p. 164.

en actes, ni en paroles ; un conte de « la profonde nuit » de la Seconde Guerre mondiale (*EN*, 2004) où l'auteur s'inspire de l'action d'un prêtre namurois, le père André, qui avait aménagé une synagogue dans la crypte de la chapelle du pensionnat où il cachait des enfants juifs ; on re-raconte l'Évangile (*EP*, 2000, 2005) avec des paroles pleines de bonté et d'amour – qui mettent parfois le lecteur mal à l'aise ; on évoque des instants de vie où il serait difficile de maintenir le cap, s'il n'y avait pas la musique (*VM*, 2005). on raconte le voyage d'un jeune Irakien, pour gagner l'Angleterre (*UB*, 2008), thème ardu ; on se pose la question du sens de la vie et l'optimisme (*SPG*, 2009). Pour résumer : récits de crise, romans d'apprentissage. Histoires individuelles, exposées *a priori* à l'imprégnation idéologique. À l'instar d'un Paolo Coelho, Schmitt veut apporter la bonne parole à ses lecteurs. Ses textes sont pleins de bons sentiments qui irritent, voire qui effraient un peu en général. On dira donc qu'il n'y a pas lieu d'approcher l'œuvre de Schmitt sous l'angle idéologique. Cependant, l'étiquette de « contes philosophiques » que veut leur appliquer leur auteur n'y colle guère non plus. Cette littérature « pure », tout compte fait, est encore une « littérature pour », comme le disait Olivier Reboul. Chez Schmitt, le monde est exsangue, capitonné par les clichés et quoi qu'on dise, par l'idéologie. Tout est discours, illustrations ou bavardages. Impossible de savoir ce qui transporte tant Odette dans la littérature de Balsan. Pas une trace, pas un personnage. Et l'inconcevable triangle amoureux de Samuel ?

Nous sommes tous des princes et des princesses (aux pieds nus). Tout ce qui nous arrive est justifié. Le monde n'est pas mal fait, injuste. Nous sommes malheureux par notre faute. On nous invite à partager une idéologie de la réconciliation avec le monde et avec soi, façon d'exorciser l'avenir, l'inconnu. Dans ses récits, il n'y a pas de méchants, tout le monde est bon à sa façon : on ne sait pas s'il y a une transcendance, c'est un pari pascalien ; les aventures sont simplement humaines : Pilat, Claudia, l'écrivain à sous et à succès, le prince, l'acteur (encore) en vogue, ont leurs faiblesses, la force et la richesse n'étant que de simples accidents qui n'infléchissent pas essentiellement leurs destinées. Les rôles sont interchangeable et changent. Des histoires banales qui rebondissent de façon identique, avec d'autres personnages. Le miracle à portée de la main. Aimée Favart (« Faux ») possède un Picasso qui va faire la fortune de Kumiko Kruk, qui va s'investir dans la lutte contre la faim, la distribution de soins médicaux aux pauvres et les œuvres humanitaires. Le formalisme schmittien n'est rien d'autre qu'un appareil de production d'une idéologie. En fait, la présence de l'effet d'idéologie reste une constante. Le clerc ne vit pas en dehors du monde. On n'y va pas chercher une idéologie « de classe », mais des constructions piégées, où le lecteur est appelé à mettre son idéologie à lui, pour remplir les non dits du texte. L'effritement de l'appareil descriptif en est une éclatante preuve. C'est l'œuvre d'un « optimiste volontaire », d'un nouveau Candide qui est là pour nous dire que tout va pour le mieux.

En guise de conclusion

Le débat d'idées est ouvert, dans le cas des romans de Dumas où une « offre » idéologique multiple se négocie à travers des personnages et des situations. On attend du lecteur qu'il « aspire », qu'il se rallie à un certain système d'idées, par où s'accomplit le travail pédagogique de l'œuvre. Car la vocation du roman au XIX^e siècle est de se faire instituteur du social par le biais d'histoires racontées à la nation ou à l'humanité, et le romancier du XIX^e siècle – c'est un des mythes les plus ressassés –, se pose imaginairement en instituteur de la démocratie. Ce dispositif peut être décrit comme une situation d'équilibre : le roman propose un débat, le lecteur y participe librement, sur base d'un contrat démocratique, en tant qu'il se sent concerné.

Cette position devient intenable quand elle se radicalise, comme dans *Citadelle*. Ici, le débat est mis en échec par une voix auctoriale ferme qui n'admet pas de réplique. Si la portée pédagogique et poétique du livre justifient cet appareil un peu rigide, le contrat de lecture mime un contrat social qui transgresse le contrat démocratique, ce qui s'est avéré rédhibitoire, car, implicitement, cette mimétique engendre un effet d'idéologie politique. *Citadelle* reflète une crise du roman et cette crise mettait en abyme une crise de la démocratie. Le roman devient ainsi une sorte de sismographe des sociétés démocratiques, car il est indissociablement lié au modèle démocratique. La mauvaise réception de *Citadelle* s'explique donc par une sorte d'apogée de la saison idéologique, marquée par les circonstances politiques, les craintes, les menaces, le conformisme et l'inertie ambiante etc., que des particularités architecturales de l'œuvre ont pu exacerber : le « je » dominant, la réfutation des idées « des autres », le symbolisme mystique etc. L'idéologie risque ici de devenir dogme, et le style biblique ne fait qu'augmenter ce risque en occultant paradoxalement la poésie. L'appareil idéologique textuel se trouve ici en porte à faux par rapport au lecteur.

Ce débat est marqué d'indétermination *a priori* dans le cas des romans et récits d'Eric-Emmanuel Schmitt. Nous sommes en quelque sorte au degré zéro d'idéologie dans le roman, ce qui ne signifie nullement qu'il n'y en ait pas, mais que le degré de saturation idéologique du roman et celui du lecteur sont censés être de même ordre de grandeur. On peut penser, comme figure métaphorique, à un objet transparent plongé dans un liquide transparent, où l'objet devient invisible. Les romans et récits d'Eric-Emmanuel Schmitt étant d'une texture relâchée, suscitent une lecture projective. Or celle-ci est piégée : inconsciemment, le lecteur plonge dedans et met son idéologie à la place prévue d'avance. Le lecteur est flatté, son système d'idées sur soi et sur le monde n'est que confirmé, à chaque page, le lecteur est conforté. Ceci relève d'une éthique « faible », sans obligation ni sanction, caractéristique des sociétés post moralistes occidentales. L'impératif éthique kantien, qui reliait l'individu à la société, a été remplacé par des normes éthiques qui n'ont plus vocation d'engager. Au-delà du bien et du mal, c'est le règne délétère de l'individualisme sans règles qui cautionne l'agir de l'homme. On l'aura deviné, au-delà de sa propre fin, l'histoire continue, et au bout des idéologies il y a encore des idéologies.

Bibliographie

1. Corpus d'œuvres

Alexandre Dumas :

Le Comte de Monte Cristo, 1844, version électronique, La Bibliothèque électronique du Québec <http://beq.ebooksgratuits.com>, Collection « À tous les vents ».

Les Mohicans de Paris, 1859, version électronique, La Bibliothèque électronique du Québec <http://beq.ebooksgratuits.com>, Collection « À tous les vents », 6 volumes.

Antoine de Saint-Exupéry :

Citadelle, Paris, Gallimard, « Essais », 1948.

Eric-Emmanuel Schmitt :

La Secte des égoïstes, Paris, Albin Michel, 1994, trad. roum. Iustina Croitoru, *Secta egoiștilor*, București Humanitas Fiction, 2008.

Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran, Paris, Albin Michel, 2001, trad. roum. Paola Bentz-Fauci, *Domnul Ibrahim și florile din Coran*, București Humanitas Fiction, 2006.

Oscar et la Dame rose, Paris, Albin Michel, 2002,

- L'Enfant de Noé*, Paris, Albin Michel, 2004, trad. roum. Ileana Cantuniari, *Copilul lui Noe*, București Humanitas Fiction, 2008.
- Ma vie avec Mozart*, Paris, Albin Michel, 2005, Paris, trad. roum. Lidia Bodea, *Viața mea cu Mozart*, București Humanitas Fiction, 2007.
- L'Évangile selon Pilate*, Paris, Albin Michel, 2000, 2005, trad. roum. Alexandra Medrea, *Evangelia după Pilat*, București, Humanitas Fiction, 2010.
- Odette Toulemonde et autres histoires*, Paris, Albin Michel, 2006.
- La Réveuse d'Ostende*, Paris, Albin Michel, 2007.
- Le Sumo qui ne pouvait pas grossir*, Paris, Albin Michel, 2009.
- Théâtre 1*, Paris, Albin Michel, 1999.

2. Ouvrages théoriques

- ARENDDT, Hannah, *Les origines du totalitarisme*, Paris, Fayard, 1984.
- BORY, Jean-Louis, *Saint-Exupéry en procès*, Paris, Belfond, 1967.
- ECO, Umberto, *De Superman au surhomme*, Le Livre de Poche, 1995.
- FARRACHI, Armand, *Petit lexique d'optimisme officiel*, Fayard, 2007.
- DE GALEMBERT, Laurent de Bodin, *Le sacré et son expression chez Antoine de Saint-Exupéry*, <http://nitescence.free.fr/THESE.pdf>.
- HAMON, Philippe, *Texte et idéologie. Valeurs, hiérarchies et évaluations dans l'œuvre littéraire*, Paris, PUF, 1984.
- MAINGUENEAU, Dominique, « L'idéologie : une notion bien embarrassante », *CONTEXTES* [en ligne], n°2, février 2007, mis en ligne le 15 février 2007, consulté le 04 janvier 2011.
- URL : <http://contextes.revues.org/index189.html>
- NIERES-CHEVREL, Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Didier Jeunesse, 2009.
- SERVIER, J. : *L'Idéologie*, Paris : PUF, 1982
- SORIANO, Marc, *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975.
- VADEE, Michel : *L'Idéologie*, Paris : PUF, 1973.
- METCHNIKOFF, Elie, *Etudes sur la nature humaine. Essai de philosophie optimiste*, Paris, Masson & Cie éd., 1903.

LA PRATIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE: QUELS ENJEUX POUR LES ÉTUDIANTS EN FLE DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA?

Valetina Rădulescu, Monica Tilea
Université de Craiova, Roumanie

Résumé

Cette étude est le résultat d'une recherche axée sur la pratique de lecture des étudiants en FLE de la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova, niveau licence et master. Le point de départ de cette recherche a été une réalité toujours plus préoccupante dans le processus d'enseignement actuel: la baisse de l'intérêt des étudiants pour la lecture littéraire, en général, et en langue étrangère, en particulier. Les auteurs ont privilégié, comme hypothèse de travail, le fait que la faible compétence de lecture est l'une des causes principales de la formation littéraire déficitaire de des étudiants et qu'elle ne s'améliore que partiellement jusqu'à la fin des études universitaires. Dans un premier temps, les habitudes de lecture des étudiants ont constitué l'objet d'une enquête réalisée sur la base d'un questionnaire centré sur la lecture en français de la littérature française et francophone. Cinquante-six étudiants ont répondu à une série de questions sur leurs préférences littéraires, le temps consacré à la lecture, l'espace où ils préfèrent lire, les difficultés auxquelles ils se confrontent lorsqu'ils lisent en français et leur propre perception des possibilités d'augmenter leur intérêt pour la lecture. Dans un deuxième temps, sur la base de l'analyse des résultats de l'enquête, des aspects problématiques ont été identifiés et les auteurs se sont livrées à un exercice d'(auto)réflexivité. La recherche a conduit à la conclusion qu'il est nécessaire d'ouvrir et d'entretenir un débat centré sur la corrélation de l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire.

Mots-clés : lecture, littérature, pratique, compétences, enseignement

Abstract

This study is the result of a research focused on the reading practices of the FLE students of the Faculty of Letters from the University of Craiova, Bachelor and Master level. The starting point of the research was a real growing concern in the current educational process: the decline in student interest in literary reading, in general, and in literary reading in foreign language in particular. The authors have chosen, as a working hypothesis, the idea that the low reading skills are a major cause of a deficit of the literary training of students and that these skills improve only partially towards the end of university studies. Initially, the reading habits of students formed the subject of an investigation conducted on the basis of a questionnaire focused on reading French and Francophone literature in French. Fifty six students responded to a series of questions about their literary preferences, time spent on reading, the space where they prefer to read, the challenges they confront when reading in French and their own perception of opportunities to increase their interest in reading. In a second step, based on the analysis of the questionnaire results, some problematic aspects were identified and the authors have engaged in an exercise of (self)reflexivity. Research has led to the conclusion that it is necessary to open and maintain a debate focused on the correlation of literature teaching and of literary reading.

Keywords : reading, literature, practice, skills, teaching.

Introduction

Cette étude est le résultat d'une recherche à partir d'une enquête menée afin de mettre en évidence les pratiques de lecture des étudiants en FLE de l'Université de Craiova, spécialisation français-roumain/une autre langue étrangère¹, niveau licence et master.

Nous désirons que cette enquête, réalisée à une échelle réduite, soit un pas en avant vers l'élargissement, à l'avenir, du cadre de recherche et de réflexion sur les pratiques de lecture des étudiants, élément d'une réforme de l'enseignement de la littérature axée nécessairement plutôt sur la lecture littéraire que sur l'histoire littéraire, sur l'adéquation des programmes universitaires aux besoins réels des étudiants.

Notre hypothèse est que la faible compétence de lecture est l'une des causes principales de la formation littéraire déficitaire de nos étudiants et qu'elle ne s'améliore que partiellement jusqu'à la fin des études universitaires. Nous avons visé la réalisation d'une description quantitative du comportement lectoral de l'étudiant en FLE ainsi que la mise en évidence des obstacles qui ralentissent le rythme de la lecture. L'objectif de notre enquête par questionnaire a été double : nous avons voulu, d'une part, transposer en chiffres et confirmer de la sorte des phénomènes que nous avons observés nous-mêmes, et d'autre part rendre une image réelle de la problématique en discussion, qui permette d'agir pour corriger le comportement analysé.

1. Cadre de la recherche

Les enquêtes interrogeant les rapports des étudiants avec la lecture se sont multipliées en France après 1989 et ont mené, le long des années, à des conclusions peu encourageantes. Ainsi, dans les années 90, plusieurs enquêtes y ont enregistré une baisse relative de l'intérêt pour la lecture dans la population estudiantine (Fraisie, 1993). Plus près de nos jours, Jean-Bruno Bayette souligne l'importance que le type d'études universitaires a dans la construction des pratiques de lecture des étudiants (Bayette, 2006). En distinguant « trois démarches de lectures auprès des étudiants : une lecture de divertissement [...], la lecture d'information [...] et la lecture d'analyse ou lecture universitaire [...] » (Bayette, 2006 : 115), Bayette montre qu'« en matière de déterminants sociaux des pratiques de lecture, c'est plus particulièrement l'opposition entre les formations littéraires et les formations sciences humaines qui rend raison d'une grande partie des différences d'habitudes et de goûts » (Bayette, 2006 : 115).

La lecture est une pratique universitaire et/ou une pratique de loisirs. Dans le cas des étudiants en lettres, la littérature est une discipline obligatoire, certes, mais est-ce que les étudiants qui suivent cette formation accordent vraiment, dans leur vie, une place importante à la lecture ?

Le point de départ de cette étude est le constat que la formation littéraire des étudiants en première année de licence à la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova est déficitaire et que leurs compétences de lecture et d'interprétation des œuvres littéraires sont hétérogènes. Cette situation inquiétante pourrait s'expliquer par la conjonction de plusieurs facteurs : les lacunes des programmes de l'enseignement pré-universitaire, la baisse du poids de l'étude du texte littéraire dans les classes de FLE (surtout dans les filières non philologiques), le manque de motivation, la baisse générale de l'intérêt pour la lecture, la maîtrise insuffisante du français etc. Nous en retenons celui concernant la faible compétence

¹ Dans les facultés de lettres roumaines la formation en langues prévoit une double spécialisation.

de lecture littéraire car, nous considérons, avec Jean-Louis Dufays, que l'enseignement de la littérature va de concert avec l'enseignement de la lecture littéraire puisque, depuis trente ans, il existe « un nouveau modèle de la formation littéraire, bien davantage fondé sur le travail de la lecture, et donc sur le développement d'un savoir-faire que sur l'acquisition de savoirs et la transmission d'un patrimoine » (Dufays, 2006). Si ce modèle existe, la question est s'il est aussi fonctionnel. À la suite des tests effectués en 2009 dans le cadre du Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves (PISA)², auquel ont participé 500 000 élèves de plus de 70 pays et territoires, la Roumanie a occupé la position 49 du point de vue des compétences de lecture des élèves de 15 ans. Ce résultat est dû aux carences curriculaires de l'enseignement roumain qui insiste sur des aspects théoriques et conceptuels, en traitant insuffisamment les côtés applicatives et interdisciplinaires et en tenant trop peu ou pas du tout compte des réalités économiques et sociales de notre temps. On y voit déjà une réponse quant au fonctionnement du modèle de l'enseignement de la littérature basé sur la pratique de la lecture qui constitue le sujet de notre étude : vue que la pratique de la lecture en général est loin d'être un des points forts des élèves roumains, il s'ensuit que son rôle dans l'enseignement de la littérature n'est pas, de manière évidente, suffisamment exploité.

Des études quantitatives visant les habitudes de lecture des Roumains, mais pas spécifiquement celles des étudiants, ont déjà été réalisées en Roumanie soit par les médias soit par des instituts de sondage. Nous rappelons, en ce sens, l'étude de l'Institut Roumain d'Évaluation et de Stratégie (IRES) réalisée en avril 2011. Sous le titre « Obiceiurile de lectură ale românilor » (« Les habitudes de lecture des Roumains »), cette étude s'appuie sur les résultats d'un sondage effectué sur un échantillon de 1237 répondants³. L'intérêt porté par les médias à ce sujet est aussi évident. Ainsi, pour ne donner que quelques exemples, « România liberă », l'un des journaux roumains prestigieux, publie, le 15 janvier 2011, l'étude « Românii citesc o singură carte pe an » (« Les Roumains lisent un seul livre par an »), tandis que le journal électronique Citynews.ro de Sibiu publie, à son tour, le 15 avril 2011, les résultats du sondage « De ce citesc românii ? » (« Pourquoi les Roumains lisent-ils ? »)⁴. Tous ces sondages font état de la baisse dramatique de l'intérêt des Roumains pour la lecture et pour l'achat de livres.

En ce qui concerne les pratiques de lecture des étudiants, nos recherches ne nous ont pas permis d'identifier en Roumanie, du moins pour l'instant, des enquêtes et des études approfondies qui leur soient consacrées. Les habitudes de lecture des étudiants ne sont pratiquement pas étudiées, à part quelques enquêtes disparates et restreintes de certaines bibliothèques universitaires (comme celle de la bibliothèque « Mihai Eminescu » de Iași, au début des années 2000) qui sont peu révélatrice pour les pratiques de lecture puisqu'elles visent, par conséquent, plutôt la mesure dans laquelle les bibliothèques répondent aux besoins des lecteurs et ont une portée réduite.

Dans le contexte des études roumaines de didactique, nous remarquons la publication, en 2009, par Dan Ion Nasta d'une analyse qui a pour objet de réflexion l'adaptation des manuels roumains aux besoins actuels de renouvellement des conduites de lecture (littéraire) en FLE dans le premier et le second cycle des études secondaires. À la suite

² Voir la description du test PISA sur le site de l'OECD :

<http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_32252351_32235731_38378840_1_1_1_1,00.html>.

³ L'étude est disponible sur le site de l'IRES : <<http://www.ires.com.ro/articol/171/obiceiurile-de-lectura-ale-romanilor>>.

⁴ Les résultats détaillés des deux derniers sondages mentionnés peuvent être consultés sur les sites des journaux cités : <<http://www.romanialibera.ro/cultura/carte/studiu-romanii-citesc-o-singura-carte-pe-an-213242.html>> et <<http://www.citynews.ro/sibiu/eveniment-29/sondaj-de-ce-citesc-romanii-114667/>>.

d'un « examen comparatif de plusieurs programmes FLE en Roumanie », Nasta y enregistre « le traitement méthodologique insuffisant de la compétence de lecture » (Nasta, 2009 : 91) et propose des directions peu exploitées jusqu'à présent pour soutenir la mise en marche d'une utilisation correcte des stratégies didactiques de lecture en classe de FLE.

2. Précisions méthodologiques

Les habitudes de lecture des étudiants ont fait l'objet d'une enquête réalisée sur la base d'un questionnaire⁵ contenant des questions fermées et des questions ouvertes, centrées sur la lecture en français de la littérature française et francophone. La méthode d'échantillonnage utilisée a été la méthode des quotas vu la taille réduite de la population-mère. Les critères utilisés comme quotas ont été l'âge, le sexe, la spécialisation et le niveau de formation des étudiants (licence et master). « Les enquêtes par sondage ne fournissent pas une évaluation précise, mais plutôt des ordres de grandeur, des indications de tendance » (Donat, de Freitas, Frank, 2001) et c'est justement l'identification de l'ordre de grandeur de l'intérêt pour la lecture littéraire qui fait l'objet de notre étude.

Cinquante-six étudiants ont répondu à une série de questions sur leurs préférences littéraires, le temps consacré à la lecture, l'espace où ils préfèrent lire, les difficultés auxquelles ils se confrontent lorsqu'ils lisent en français et leur propre perception des possibilités d'augmenter leur intérêt pour la lecture.

Les répondants représentent 48 % des étudiants de la section de Français de la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova, âgés de 19 à 23 ans, dont 98 % de sexe féminin. Les réponses obtenues sont synthétisées dans le tableau présenté dans l'annexe du présent article⁶.

3. Présentation des résultats

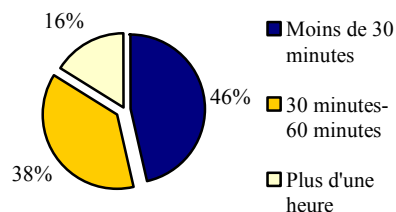
Les résultats du questionnaire ont montré que les étudiants se confrontent à une série de difficultés qui imposent une attitude active et responsable des enseignants afin de remettre sur de nouvelles bases le rapport avec leurs étudiants dans le processus d'apprentissage et d'améliorer la qualité du processus d'enseignement.

Le peu de temps consacré à la lecture (46% des répondants déclarent lire moins de 30 minutes par jour) et le nombre réduit des livres lus (43% des répondants: moins d'un livre par mois, 55% des répondants: entre un et trois livres par mois) confirme la baisse d'intérêt pour la lecture au niveau des étudiants.

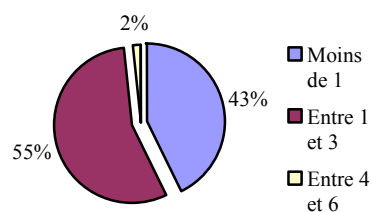
⁵ Le questionnaire est rédigé à partir du modèle du questionnaire *Les pratiques de lecture des lycéens*, <http://cdipagnolover-blog.com/pages/Questionnaire_sondage_lecture-1163717.html>.

⁶ Ce tableau ne contient pas les réponses aux trois dernières questions de l'enquête qui auraient trop chargé le texte de l'article vu leur dimension et leur variété, mais les auteurs les ont prises en compte dans leur analyse.

Temps consacré à la lecture par mois



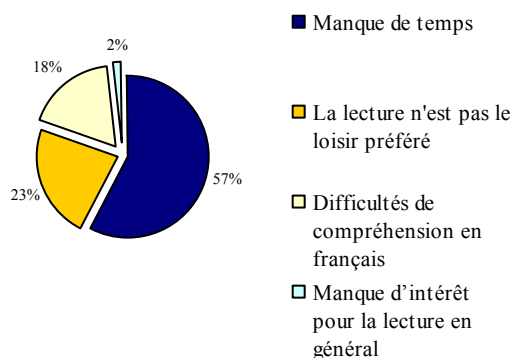
Livres lus par mois



Les résultats de l'enquête montrent que les raisons de cette pratique de lecture sont multiples.

Ainsi, les étudiants lisent peu à cause soit du manque de temps (57%), soit parce que la lecture n'est pas leur loisir préféré (23%), soit à cause des difficultés de compréhension en français (18%). Seulement 2% déclarent qu'ils n'aiment pas lire en général.

Justifications d'une lecture réduite



De plus, on enregistre une fréquentation réduite des bibliothèques, les jeunes préférant travailler chez eux.

Les réponses ont également mis en évidence une certaine passivité dans le choix des livres (79% déclarent que leurs choix sont guidés par les professeurs).

Les étudiants se détachent difficilement des bibliographies obligatoires, leurs lectures sont peu diversifiées et orientées surtout vers des œuvres classiques de la littérature française. Il y a très peu d'étudiants qui lisent de la littérature francophone et de la littérature française contemporaine, et cela malgré le fait que les bibliothèques offrent des ressources satisfaisantes et que le marché roumain du livre enregistre chaque année des traductions de la littérature d'expression française de très bonne qualité. Nous remarquons, toutefois, que les étudiants

associent la lecture avec une activité de loisir, même si, lorsqu'ils s'adonnent à cette activité, ils choisissent des titres provenant des bibliographies obligatoires : 60% des étudiants interrogés déclarent lire par plaisir, tandis que seulement 19% affirment lire pour répondre à une contrainte extérieure.

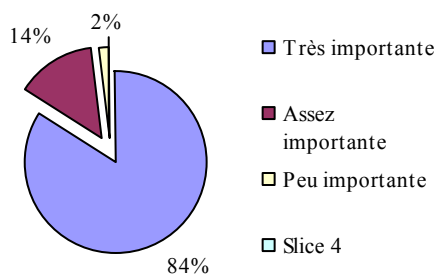
Nous remarquons qu'il existe une certaine autonomie dans le choix des livres dès le moment où les étudiants ont à leur disposition des informations concernant le livre (auteur, thème, couverture, genre, etc.). Pourtant, même dans le cas où ils disposent de toutes ces informations sur les livres, pour 54% d'entre eux la recommandation demeure un critère essentiel de choix.

En ce qui concerne les genres préférés, les résultats de l'enquête étaient prévisibles: on remarque une préférence pour les genres narratifs (roman, conte, nouvelle) au détriment des autres genres comme le théâtre ou la poésie, plus difficilement abordables ou moins attirants pour les étudiants. Il est à remarquer le manque d'intérêt pour la BD, quasiment ignorée bien qu'elle soit un document authentique utilisé fréquemment en FLE. Malgré le fait qu'elle soit considérée le neuvième art et qu'elle soit un excellent support pour l'étude du français, en Roumanie il n'existe pas une culture de la bande dessinée. Si l'intérêt des jeunes lecteurs roumains, enfants et adolescents est de plus en plus vif pour le genre, les adultes continuent à n'y prêter qu'une attention réduite.

Les essais théoriques n'éveillent pas non plus l'intérêt des étudiants, sauf dans les situations où leur lecture est conseillée par un enseignant et absolument nécessaire pour la préparation d'un mémoire ou d'un examen.

Les résultats présentés et discutés ci-dessus convergent vers une évidence : bien que, paradoxalement, 84% des répondants considèrent la lecture très importante dans leur formation (voir le graphe ci-dessous), en réalité leur comportement lectoral montre qu'ils ont encore des étapes à franchir pour faire de la lecture une démarche essentielle dans l'acquisition de compétences professionnelles solides.

L'importance de la lecture dans la formation professionnelle



Selon nous, un tel comportement ne peut être expliqué que par un regard simultané et critique centré sur les pratiques des étudiants ainsi que sur celles des enseignants. Dans ce qui suit, nous traiterons d'abord plus à fond un aspect qui dépasse le spécifique de la lecture littéraire, tout en représentant un de ses fondements de base : il s'agit de l'esprit réflexif et autoréflexif des étudiants. Ensuite, suivant la logique d'une responsabilité partagée, nous nous livrerons à un exercice d'(auto)réflexivité pour identifier les causes du déficit enregistré plus haut.

4. Discussion des résultats

4. 1. Le « déficit de réflexivité »

Les compétences professionnelles, précisées par le Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de l'Innovation⁷ en 2009, dans le « Cadre national des qualifications dans l'enseignement supérieur », supposent, entre autres, le développement, chez l'apprenant, d'une suite d'habiletés, dont la réflexivité critique et constructive⁸.

Pour ce qui est des pratiques de lectures des étudiants, les réponses au questionnaire ont révélé un véritable « déficit de réflexivité » (Dufays, 2006) qui se manifeste par : la difficulté de se détacher des bibliographies obligatoires et de faire des choix personnels, le manque d'esprit critique et même l'incohérence des réponses données au questionnaire.

Si Dufays montre que les jeunes français préfèrent lire des livres qu'ils choisissent eux-mêmes (Dufays, 2006), les étudiants roumains s'impliquent moins à ce niveau de sélection : seulement 5% des répondants déclarent que leurs lectures se limitent aux bibliographies obligatoires, mais en réalité les étudiants se détachent difficilement de ces bibliographies. Commodité ? Manque d'intérêt et/ou d'information ? Nous considérons que c'est surtout à cause d'une réflexivité critique insuffisamment développée, d'abord chez les élèves et ensuite chez les étudiants roumains, que les bibliographies obligatoires constituent le plus important repère qui aide à dépasser l'embarras du choix.

De plus, les diverses réactions des étudiants à l'égard d'une œuvre étudiée, nous ont permis de constater chez beaucoup d'entre eux une compétence très réduite en ce qui concerne l'approche critique de l'œuvre et l'expression d'un point de vue personnel, argumenté. Certains étudiants préfèrent les idées reçues des histoires littéraires ou de certaines études critiques, sans trop réfléchir sur celles-ci. Les questions « Qu'est-ce que vous entendez par là ? », « Pourriez-vous argumenter votre affirmation ? » adressées aux étudiants ayant fait une affirmation plus ou moins pertinente à l'égard d'une œuvre ou d'un phénomène littéraire étudiés, sont en général les plus embarrassantes et sont suivies soit d'un silence gêné, soit d'une répétition des idées avancées précédemment, sans aucun point de vue critique personnel.

Nous avons également constaté une certaine incapacité autoréflexive chez les étudiants qui résulte du manque de cohérence d'une partie des réponses ou de l'inadéquation de la réponse à la question. Par exemple, même s'ils affirment ne pas fréquenter de bibliothèque et même si leur lieu privilégié de lecture n'est pas la bibliothèque, 80% des répondants déclarent trouver les livres qui les intéressent dans des bibliothèques.

À notre avis, le déficit de réflexivité dont parle Jean-Louis Dufays est doublé par un déficit d'autoréflexivité, les étudiants se justifiant maintes fois : « Mais, j'ai lu ! », « Mais, je connais le sujet ! » ou « J'ai bien traité le sujet ! » devant le mécontentement ou les observations de l'enseignant et étant, dans beaucoup de cas, incapables de s'autoévaluer, d'estimer correctement le niveau de leurs connaissances ou leurs compétences réelles

⁷ Actuellement, le Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Jeunesse.

⁸ Voir l'Ordre du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de l'Innovation n° 4430/29 juin 2009, concernant l'utilisation du « Cadre national des qualifications dans l'enseignement supérieur » (CNCISIS), publié dans *Monitorul Oficial al Romaniei*, I^{er} partie, n° 545/05.VIII, 2009. <<http://www.legex.ro/ORDIN-4430-29.06.2009-98158.aspx>>.

d'exprimer un point de vue personnel sur le sujet abordé. Nous soulignons que ce phénomène est plus souvent rencontré en licence et moins fréquent en master, niveau auquel le déficit de réflexivité et le déficit d'autoréflexivité semblent s'atténuer progressivement.

4. 2. Exercice d'autoréflexivité

En parlant du déficit de réflexivité chez les apprenants, Jean-Louis Dufays fait la remarque suivante :

« différentes analyses qui ont été menées à ce propos convergent pour dire que, si les cours de littérature sont le lieu d'abondantes lectures et d'une importante acquisition de savoirs historiques, génériques et thématiques, ils échouent souvent à doter les élèves d'une réflexion critique sur le fait littéraire et sur le sens de son évolution. Rares en effet sont, au sortir du secondaire, les élèves qui ont appris à se forger une représentation un tant soit peu complexe du phénomène littéraire. Pour la grande majorité d'entre eux – et peut-être aussi pour bon nombre de leurs professeurs, ceci expliquant alors cela – la littérature demeure à la fois une évidence non interrogée (les grandes œuvres, les beaux textes) et une réalité extrêmement floue. Cette absence de réflexion critique va souvent de pair avec une mythification du fait littéraire (il n'est pas nécessaire d'avoir une vision critique de la littérature pour l'aimer), mais qui révèle un échec de l'école sur le plan de l'apprentissage ». (Dufays, 2006)

Nous ajoutons à la nécessité de l'existence d'une réflexion critique sur le phénomène littéraire celle d'une interrogation permanente des pratiques d'enseignement de la littérature et de la lecture. En ce sens, nous proposons, en tant qu'enseignantes, un exercice d'(auto)réflexivité dont le but est de déceler les aspects plus ou moins problématiques de l'enseignement de la littérature et de la lecture aux étudiants en FLE de l'Université de Craiova. Ce bref exercice, ayant comme point de départ toujours les réponses au questionnaire, vise le contenu des programmes universitaires et les attitudes des enseignants ainsi que leurs effets sur la formation des étudiants.

Depuis des années, les programmes officiels, sont restés, selon nous, dans une sorte d'immobilisme, du moins en ce qui concerne la littérature : les auteurs proposés sont surtout des classiques et on ne prend pas en compte la création littéraire d'après 1970. En licence, les œuvres choisies, malgré leur pertinence pour l'étude de l'histoire littéraire, sont souvent trop nombreuses, leur lecture difficilement accessible aux étudiants à cause de la maîtrise insuffisante du français et des techniques de lecture et d'interprétation que les œuvres abordées exigent. En outre, les cours de littérature française sont centrés sur l'étude de l'histoire littéraire et développent insuffisamment les compétences de lecture littéraire.

Le nombre très réduit des séminaires et des ateliers d'interprétation de textes (trois ateliers d'un semestre, d'une heure par semaine sur trois ans de licence) ne permet pas aux enseignants de fournir aux étudiants tous les instruments nécessaires pour aborder un texte plus compliqué.

Le manque de concertation des enseignants du département en ce qui concerne le contenu des cours de littérature et sur les pratiques d'enseignement, sur l'adéquation de celles-ci aux besoins réels des étudiants, contribue aussi à la déroute des ces derniers, qui se retrouvent parfois devant des cours où l'on reprend les mêmes informations, tout en ignorant d'autres aspects susceptibles d'intéresser davantage les étudiants.

Une telle approche de l'enseignement de la littérature échoue à mettre en place tous les axes qui garantissent la complémentarité de l'enseignement de la lecture et de la littérature, axes définis par Dufays, Gemenne et Ledur dans *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* :

- « a) familiariser les élèves avec l'institution littéraire ;
- b) leur faire pratiquer la littérature non seulement par la lecture, mais aussi par l'écriture et l'oralité ;
- c) susciter chez eux une réflexion "méta" sur le fait littéraire ;
- d) leur transmettre des références culturelles nécessaires non seulement au décodage d'allusions, de parodies, mais aussi, plus fondamentalement, à l'intelligence historique du phénomène littéraire (il s'agit d'enseigner les textes et les auteurs "prototypiques", qui marquent des ruptures) et au partage *d'une culture et de valeurs communes* ;
- e) les exercer à développer un savoir-lire adapté à la littérature, à travers des dispositifs comme la "lecture plurielle" et le dévoilement progressif ». (*apud* Dufays, 2006)

La situation change, de manière assez encourageante, mais pas spectaculaire, au niveau du master⁹. Les programmes sont plus motivants, plus cohérents, abordent des questions concernant la littérature contemporaine, française et francophone (belge, canadienne, maghrébine), la didactique de la lecture littéraire, les problèmes de la fiction, la méthodologie de la recherche littéraire, l'évolution des grands courants littéraires en Europe, l'interculturel en classe de FLE, etc. Les réponses données par les étudiants en master au questionnaire montrent une orientation nette vers la littérature contemporaine.

Dans le cas du master, la concertation des enseignants quant au contenu des cours, des ateliers, ainsi qu'aux pratiques d'enseignement, est réelle, la communication beaucoup plus dynamique, les échanges entre les étudiants et les professeurs beaucoup plus ouverts. Les étudiants sont plus actifs, ils font des propositions originales et peuvent (dans le cas de certains cours), faire des suggestions en matière de lecture et d'analyses littéraires. Toutefois, malgré une progression évidente de leurs compétences de lecture et d'interprétation, leurs choix sont en majorité orientés par le contenu du cours. Par rapport aux années de licence, dans des entretiens lors du cours, il ressort que leur ouverture à la littérature et à la lecture littéraire est beaucoup plus grande et que la lecture de tel ou tel auteur proposé pour le cours a mené, chez le plupart d'entre eux, à de nouvelles recherches personnelles. Les lectures imposées s'accompagnent, donc, de lectures spontanées, dont le choix revient intégralement aux étudiants. Parfois, un choix imposé, génère un véritable effet de mode et entraîne l'adhésion de tout un groupe. Par exemple, en 2009, tous les étudiants de la troisième année ont reconnu qu'ils avaient tous lu *Les particules élémentaires* de Michel Houellebecq, car, selon leurs propres affirmations, ils avaient discuté et décidé qu'il s'agissait d'un livre qui valait la peine d'être lu. Ce phénomène d'adhésion à un livre et de partage spontané des savoirs, des opinions personnelles, est de moins en moins isolé parmi les étudiants en master. En outre, ce que nous considérons important, est que les étudiants commencent à faire eux-mêmes des propositions de lecture et de discussions pour les ateliers de littérature, ce qui démontre un intérêt réel pour la lecture littéraire.

À la suite du questionnaire proposé, des discussions avec les étudiants et de notre propre expérience, nous pouvons affirmer qu'au niveau master l'enseignement de la littérature est centré plutôt sur la lecture que sur un transfert classique d'informations, agrémenté de quelques analyses sommaires d'œuvres littéraires. Le fait que la lecture littéraire est placée au centre des activités proposées et que l'on part des textes des œuvres vers la théorie est apprécié par les étudiants, qui soulignent souvent que cela est un gain incontestable pour leur

⁹ Nous faisons référence au master *Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone* de la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova.

formation littéraire et pour le développement de leurs compétences d'approche critique d'une œuvre.

Conclusions

L'objectif de notre enquête sur les pratiques de lecture des étudiants en FLE de l'Université de Craiova a été de mesurer le phénomène étudié et d'identifier autant les éléments qui entravent la progression des étudiants que ceux qui pourraient favoriser un meilleur comportement lectoral.

La corrélation d'une réflexion sur les résultats de l'enquête et d'un bref exercice autoréflexif sur l'organisation et le contenu des cours de littérature nous a permis de conclure qu'il est essentiel de réinterroger les pratiques d'enseignement en vue d'harmoniser l'approche de la littérature, « objet à connaître et à interroger » (Dufays, 2006), avec les modèles actuels de lecture littéraire. Il s'agit de revoir autant le contenu des programmes d'enseignement que les pratiques des enseignants afin de faire de la littérature un objet vivant, en permanence remis en question, de ne plus l'aborder comme « une évidence non interrogée » (Dufays, 2006).

Dans les conditions de l'éducation contemporaine centrée sur l'apprenant, il s'impose une nouvelle approche de la relation enseignant-apprenant, ainsi qu'un nouveau type de cursus universitaire, basé, en égale mesure, sur l'information et sur le développement des compétences auto-formatives de l'apprenant, de son esprit critique, de sa capacité autoréflexive.

De plus, notre étude a conduit à la conclusion qu'il est important de développer une réflexion permanente et un débat sérieux autour de la problématique soulevée, dans les milieux universitaires impliqués dans l'enseignement du FLE en Roumanie. Le but d'un tel débat serait, selon nous, l'identification d'une série de solutions destinées à améliorer les pratiques de lecture des étudiants. Ces solutions viseraient au renforcement des compétences de lecture littéraire en langue étrangère, dont le moteur essentiel reste le plaisir de lire, que la didactique d'une langue étrangère ne doit pas ignorer.

Bibliographie

- ARDILLY, Pascal. *Les techniques de sondage*. Paris : Éditions Technip, 2006.
- BAYETTE, Jean-Bruno. « Perception des pratiques lectorales des étudiants de l'université de Picardie ». *Carrefours de l'éducation* [en ligne], 2006, vol. 1, n°21, (consulté le 10 juillet 2011) <www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-0.htm>, DOI : [pages_svg:113-126](https://doi.org/10.4000/cr.113).
- CARVAJAL, Christine. « La pratique de la lecture chez les étudiants ». *Cahiers de l'Urmis* [en ligne], juin 1997, n°2-3, mis en ligne le 20 juin 2002, (consulté le 20 août 2011) <<http://urmis.revues.org/index402.html>>.
- CHISS, Jean-Louis ; DAVID, Jacques ; REUTER, Yves. *Didactique du français : Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2008.
- DONNAT, Olivier ; de FREITAS, Eduardo ; FRANK, Guy. *Manuel de bonne pratique sur l'élaboration d'enquêtes sur les comportements de lecture* [en ligne]. 2001, (consulté le 3 avril 2011)
- DUFAYS, Jean-Louis ; GEMENNE, Louis ; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2005.
- DUFAYS, Jean-Louis, « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques », *Lidil* [en ligne], 2006, n°33, mis en ligne le 05 décembre 2007, (consulté le 02 février 2011) <<http://lidil.revues.org/index60.html>>.
- FRAISSE, Emanuel (dir.). *Les étudiants et la lecture*. Paris : PUF, 1993.

VERRIER, J., « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture ». In : COSTE, Daniel (dir.). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1998)*. Paris : Crédif-Hatier, 1994. (LAL).

ANNEXE

QUESTIONNAIRE

Pratiques de lectures des étudiants en FLE de l'Université de Craiova

Questions	Variantes de réponse	Résultats	
		Nombre des réponses	Pourcentage
1. Combien de temps consacrez-vous par jour à la lecture en français de la littérature française et francophone ?	1. Moins de 30 minutes	26	46%
	2. De 30 minutes à 1 heure	21	38%
	3. Plus d'une heure	9	16%
2. Si vous lisez peu, c'est parce que :	1. Vous n'aimez pas la littérature française et francophone	-	-
	2. Vous avez des difficultés de compréhension en français	10	18%
	3. Vous manquez de temps	32	57%
	4. Vous n'aimez pas lire	1	2%
	5. Vous préférez vous consacrer à d'autres loisirs	13	23%
3. Pourquoi lisez-vous ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. Par plaisir	37	66%
	2. Par obligation	11	20%
	3. Pour m'informer	22	39%
	4. Pour me cultiver	31	55%
	5. Pour passer le temps	2	4%
4. A quel moment lisez-vous ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. Le matin	1	2%
	2. Le soir	17	30%
	3. Le week-end	8	14%
	4. Pendant les vacances	16	29%
	5. Avant les examens	15	27%
	6. A n'importe quel moment de la journée	14	25%
5. Où aimez-vous lire ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. A la maison	54	96%
	2. A la bibliothèque	7	13%
	3. Dans les transports	1	2%
	4. En plein air	13	23%
6. Fréquentez-vous régulièrement : <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. Une bibliothèque	29	52%
	2. Une librairie	13	23%
	3. Rien	14	25%
7. Êtes-vous content des ressources que vous trouvez dans les bibliothèques locales?	1. Très content	6	11%
	2. Plutôt content	20	36%
	3. Peu content	17	30%
	4. Mécontent	2	4%
	5. Je ne fréquente pas de bibliothèque	11	20%
8. Quelles sont les bibliothèques qui vous offrent les meilleures ressources? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases.</i>	1. La Bibliothèque Centrale Universitaire	12	21%
	2. La Bibliothèque du Lectorat Français	14	25%
	3. La Bibliothèque OMNIA	15	27%
	4. La Bibliothèque Départementale AMAN	17	30%
9. Comment vous procurez-vous	1. A la bibliothèque	45	80%

vos livres ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases.</i>	2. Par mon entourage (famille, amis)	37	66%
	3. A la librairie	8	14%
	4. Dans une grande surface	2	4%
	5. Chez un bouquiniste	8	14%
	6. Par Internet (textes gratuits en ligne)	27	48%
10. Combien de livres lisez-vous par mois ?	1. Moins de 1	24	43%
	2. Entre 1 et 3	31	55%
	3. Entre 4 et 6	1	2%
	4. Plus de 6	-	-
11. Quel(s) type(s) de livres lisez-vous surtout ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).</i>	1. Des romans	40	71%
	2. Des BD	1	2%
	3. Des polars	-	-
	4. De la SF ou du fantastique	9	16%
	5. Du théâtre	9	16%
	6. De la poésie	5	9%
	7. Des contes ou des nouvelles	29	60%
	8. Des documentaires ou des essais	16	29%
12. Qui vous guide dans vos choix de livres ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. Mon entourage (famille, amis)	19	34%
	2. Un professionnel du livre (libraire, documentaliste)	1	2%
	3. Les médias ou la publicité	8	14%
	4. Mes professeurs	44	79%
	5. Personne	6	11%
13. Dans votre entourage (famille, amis), combien de personnes lisent régulièrement des livres ?	1. Aucune	7	13%
	2. Entre 1 et 3	39	69%
	3. Entre 4 et 10	10	18%
	4. Plus de 10	-	-
14. Sur quoi vous basez-vous pour choisir un livre ? <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	1. Le thème	34	61%
	2. L'auteur	23	41%
	3. Le nombre de pages	2	4%
	4. La couverture	-	-
	5. Le genre	13	23%
	6. Le prix	-	-
	7. La recommandation	30	54%
	8. Je ne choisis pas : lecture imposée (bibliographie obligatoire)	3	5%
15. Quelle est la taille des livres lus?	1. Plus de 300 pages	2	4%
	2. Entre 100 et 300 pages	23	41%
	3. Moins de 100 pages	2	4%
	4. La taille ne compte pas	29	51%
16. Cochez l'activité qui pourrait augmenter votre intérêt pour la lecture:	1. Club de lecture	14	25%
	2. Forum de lecture (sur Internet)	11	20%
	3. Rencontres avec des écrivains	4	7%
	4. Projections de films adaptés d'après des œuvres littéraires	27	48%
17. Pensez-vous que la lecture est importante dans votre formation professionnelle ?	1. Très importante	47	84%
	2. Assez importante	8	14%
	3. Peu importante	1	2%
	4. Sans importance	-	-
18. Quel est votre auteur préféré?			
19. Quel est votre livre préféré?			
20. Quel est le dernier livre que vous avez lu?			

INITIER OÙ ÉDUIQUER À LA POÉSIE/ LITTÉRATURE PAR LA TRADUCTION ?

Ioan Lascu
Université de Craiova, Roumanie

Résumé

Notre recherche est axée sur la formation des jeunes spécialistes en traduction littéraire. Nous y essayons de mettre en valeur quelques connaissances acquises au cours de nos propres démarches d'enseignant et de traducteur. Les voies et méthodes principales auxquelles on a fait appel se retrouvent dans le travail de traduction et le processus d'enseignement proprement dit. Tout le monde sait que pour réaliser une traduction de bonne qualité il faut bien connaître d'abord la littérature d'une période historique, d'un courant, y compris l'auteur et son œuvre. Entre autres, nous avons tenté d'initier les jeunes traducteurs à la poésie, vu les difficultés particulières que comporte ce genre littéraire. Leurs efforts ont réussi et les résultats sont remarquables. De la sorte, ils ont abouti à une meilleure connaissance de la littérature et à un perfectionnement de la langue, tous les deux très utiles pour toute bonne traduction.

Mots-clés : traduire, initiation, lecture, poésie, étudiant.

Abstract

Our study aims to reveal the role of reading and translating in the process of learning of foreign languages, mainly of French language. The activity of learning new languages has to be combined with another one similar and also very necessary: the acknowledgement of the principal literary works written in those languages. We share below a few ways and methods that enable the students to acquire abilities in order to improve their work in translating texts from Romanian into French and from French into Romanian. One of these peculiar methods is the initiation in poetry that we practiced together with our students members of the translating crew called INTERCULTURA. Some remarkable results were reported as one can see by reading the text below.

Keywords: reading, to translate, initiation, poetry, student.

1. Crise globale ou défauts de système ?

Crise aggravante de l'éducation et de la culture ? Bas niveau des connaissances générales et professionnelles ? Différences indéniables entre la culture des jeunes et des vieilles générations, entre leurs options, préoccupations et compétences ? Et, par conséquent, des difficultés de communication intervenant entre les uns et les autres, ainsi qu'une baisse de confiance et de respect mutuels ? Est-ce qu'un rétrécissement de l'aire des informations culturelles et des compétences professionnelles menace et guide, bon gré mal gré, l'exercice de la conduite formative des jeunes générations ? Et, par cela, la personnalité des jeunes, sous tous les aspects, y compris moral et civique, est-elle soumise à une simplification et schématisation

dangereuses ? Est-ce qu'on envisage l'ère d'une manipulation et d'exploitation subtiles des gens transformés en robots, incapables de discerner la vérité et le mensonge, la justice et l'injustice, la normalité et l'excès, l'égalité des chances et le libre arbitre, d'une part, et les commandements dictés, d'autre part. En peu de mots une crise générale/ globale provoquée, dirigée par des forces occultes, ou une faiblesse passagère d'un système historiquement imparfait car anachronique ? S'agit-il d'une acceptation librement consentie ou d'un sommeil de la raison collective, ensorcelée et anesthésiée par les médias, l'Internet et les politiques globales, ou encore par la nouvelle subculture ou culture de masse consumériste ?

À qui la faute alors ? Est-ce qu'il y a une responsabilité collective et institutionnelle pour tout cela ou une crise intrinsèque des individualités ? La politique de globalisation est-elle, subversivement, une politique de massification malgré les slogans sur l'autonomie, la décentralisation, les cultures des communautés et des euro régions ? Une politique de dépendance masquée bride-t-elle une autre politique, qui serait une démagogie effective de la relative indépendance de la personnalité humaine, du choix libre et responsable, de l'égalité des chances et de la concurrence loyale ? L'humanité se trouve-t-elle au seuil d'une imminente dépersonnalisation globale habilement induite et contrôlée ? La société civile est-elle devenue un mythe ou reste-t-elle encore un instrument de règlement des processus sociopolitiques et culturels ?

La culture en général et la littérature en particulier contribuent à la formation de la personnalité, à savoir à une sensibilité et à un langage dont les éléments fondamentaux doivent être appropriés et utilisés en commun, d'une manière systématique. Or le manque ou/ et les défauts de système survenus au cours d'une telle formation infèrent aux difficultés de communication et de pensée, car, maintenant, les bases mêmes semblent être manquantes. Et, dans les mailles de tout ce réseau, telle une toile d'araignée, où retrouve-t-on la place et le rôle de l'enseignement, vu que sa place et fonctions devraient être les unes des mieux consolidées et efficaces ? Ou bien c'est un préjugé, un cliché périmé depuis longtemps ? Où est-il à retrouver effectivement la place de la littérature et de l'éducation esthétique dans les plans d'enseignements ?

2. Indifférence à la lecture ou manque d'initiation à la littérature/ poésie ?

En tout cas, le long des décennies on a perdu beaucoup de terrain. La poésie et la littérature en ensemble ne sont plus des tentations pour les lecteurs. Par conséquent, la lecture, en tant que préoccupation quotidienne, et même en tant que forme de loisir, a disparu, furtivement. La civilisation du livre est en train de reculer devant la civilisation de l'ordinateur, et c'est une mutation inévitable. Ce sont déjà, à présent, des lieux communs lors de débats sur la condition du livre et de la lecture, sur leurs rôles et apports formateurs. En plus, la littérature, y compris la poésie, a ses propres difficultés spécifiques encombrant la lecture agréable, légère et socialisante. La poésie seule, par exemple, ne socialise pas et ne l'a jamais fait ! « La poésie, cette difficile liberté ! », exclamait le poète roumain Ion Barbu, il y a longtemps. La lecture de tels ou tels poèmes ne saurait être une obligation, cela ne se fait pas par contrainte ; la lecture de la poésie ne peut être qu'une aventure singulière des quelques initiés, nombreux ou non, une passion à part, une chance de songer pour quelques solitaires, au bout du compte – *une invitation au voyage* !

« Mon enfant, ma sœur, / Songe à la douceur/ D'aller là-bas vivre ensemble !/ Aimer à loisir, / Aimer et mourir/ Au pays qui te ressemble. / Les soleils mouillés/ De ces ciels brouillés/ Pour mon esprit ont les charmes/ Si mystérieux/ De tes traîtres yeux, / Brillant à

travers leurs larmes. // *Là tout n'est qu'ordre et beauté, / Luxe, calme et volupté.*» (Charles Baudelaire – *Invitation au voyage*, je souligne)

Pour connaître, pour vivre (dans) la poésie il serait donc besoin d'une initiation, car cette contrée fabuleuse est placée sous les signes de l'« ordre » et de la « beauté », du « luxe, calme et volupté ».

3. Le salut est-il encore possible ?

En qualité d'enseignant à la l'Université de Craiova, Roumanie, Faculté des Lettres, Département de langue et littérature françaises, où je travaille depuis 1993, en tant que critique littéraire (des centaines d'articles, chroniques et essais publiés dans des livres et des journaux) et poète (j'ai publié cinq recueils de poèmes dont le dernier bilingue roumain et français), il me paraît tout à fait naturel de me poser et de vous poser cette multitude de questions, et pas sans inquiétude ; c'est un vrai *brain storming*, n'est-ce pas ?, et quelqu'un pourrait me porter l'accusation que je dramatise. Mais je ne dramatise point, je constate simplement. Par ma prestation de critique littéraire et chercheur j'ai essayé de faire connaître la poésie roumaine et étrangère, de l'expliquer, de juger la valeur des livres publiées en roumain, originaux et/ ou traduits, et même d'initier à la poésie les débutants – lecteurs sporadiquement informés, jeunes (élèves et étudiants) ou simples amateurs. Malheureusement il y a moins en moins de lecteurs des revues culturelles et littéraires, les tirages sont déjà devenus minuscules (d'habitude 1000 exemplaires par mois), les supports financiers diminuent au jour le jour. Mais malgré toutes ces vicissitudes la presse culturelle s'obstine à exister et avec elle la littérature/ la poésie. Aux malaises d'ordre économique s'ajoutent l'indifférence du public actuel et le niveau d'éducation toujours en dégringolade, de toutes les catégories de lecteurs. Et alors comment faire vivre encore la littérature et en particulier la poésie ? Il y a peut-être assez de « pragmatiques » qui disent que cela va de soi, que le temps de la poésie est passé, qu'elle n'intéresse plus personne. Il y a aussi assez de « romantiques désespérés » qui se lamentent sur les ruines de la grande poésie d'autrefois. Mais où sont les « réalistes » qui gardent l'équilibre et rétablissent la poésie en ses droits, malgré les conditions post-historiques hostiles ? Qui est-ce qui pense encore à raviver son « ordre et beauté », à faire revivre et partager son « luxe, calme et volupté » ? Est-ce qu'il existe éventuellement un détachement de forces spéciales, une sorte de « romantiques réalistes » qui rêvent de sauver la poésie par le biais de la ranimation de l'intérêt du public ? J'aimerais penser que oui.

3. Nos tentatives de faire revivre la poésie

3. 1. La traduction

Et moi, en tant qu'enseignant, poète et traducteur, à part mes démarches critiques, qu'est-ce que j'ai tenté et tente encore d'initier, d'entreprendre, afin de faire connaître la poésie et les poètes ? En 2001, à notre Faculté des Lettres, à la suggestion de Mme la professeur Cristiana Teodorescu, j'ai jeté les bases d'un collectif de traducteurs, jeunes étudiant(e)s en traduction et interprétation bilingue/ français et anglais. Au début on a travaillé ensemble pour se familiariser avec les divers types de textes et se perfectionner les techniques de traduction et on a surtout abordé des textes narratifs et philosophiques des auteurs des XIX^e et XX^e siècles¹. Néanmoins, la poésie n'a pas été complètement ignorée. Je leurs ai parlé de certains grands poètes français du XX^e siècle en indiquant quelques textes à traduire : Paul Claudel, Saint-John Perse, Blaise Cendrars, Jules Supervielle, Paul Éluard. Les poésies traduites, qui ont

¹ Ces textes philosophiques ont paru en versions roumaines dans *Symbolon*, une publication universitaire de Craiova.

suscité leur intérêt, ont paru dans le mensuel *Ramuri (Rameaux)* de Craiova². Mais l'activité de ce premier collectif de traducteurs a cessé en 2003. On l'a refondé en 2007 avec d'autres jeunes désireux de se dédier à la traduction et on a commencé par la traduction de courts textes en prose. En automne 2007 plusieurs étudiants représentants de ce collectif, orientés et conseillés par moi et certaines de mes collègues, professeurs à notre département de français³, ont participé à un concours international de traduction organisé à l'occasion de l'année René Char (né en 1907) avec le soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Université de Tirana, Albanie. Les meilleures traductions choisies par un jury exigeant ont paru dans un recueil de *Poèmes choisis* (édition trilingue)⁴, ouvrage coordonné par M. Ilia Lengu, professeur de littérature française à l'Université de Tirana. Dans ce recueil on a publié, en guise de prix, six poèmes de René Char transposés en roumain par cinq jeunes membres de notre collectif⁵ que nous allons baptiser INTERCULTURA.⁶

L'idée de l'appeler par ce terme composite nous est arrivée à l'occasion de la mise en œuvre d'un projet culturel intitulé *Traduction et interculturel* que j'ai conçu et coordonné à partir du mois d'octobre 2008. La réalisation de ce projet a entraîné le collectif de jeunes traducteurs et leurs coordonnateurs ainsi que deux poètes belges contemporains de premier rang, Jean-Luc Wauthier et Marc Dugardin. Le programme auquel ils ont collaboré, à partir du 17 au 21 octobre 2008, a inclus un atelier de traduction, des récitals de poésies extraites de la création des invités, des dialogues avec le public roumain et des rencontres avec les comités de rédactions des mensuels littéraires de Craiova. Les récitals poétiques ont compris exclusivement des poèmes traduits par nous, professeurs et étudiants, et publiés ensuite dans les revues littéraires et diffusés à la radio de Craiova⁷. Ces poèmes et d'autres encore fourniront le contenu d'un recueil bilingue dont nous envisageons la publication en Roumanie, dans peu de mois. En revanche, le comité rédactionnel du *Journal des poètes*⁸ a été d'accord avec la publication des deux dossiers de poèmes signés par sept poètes de Craiova⁹. Les textes ont été traduits en français sous notre attentive coordination par les mêmes jeunes traducteurs d'INTERCULTURA. Nos étudiants ont participé aussi aux concours de traduction de poésies de Marin Sorescu, l'un des plus connus poètes roumains contemporains, originaire de Bulzesti, un village tout près de la ville de Craiova. Toutes ses entreprises ont exigé, sans doute, de la part de notre collectif de jeunes traducteurs, une assidue familiarisation avec les œuvres poétiques visées, avec le langage poétique de chaque auteur.

3. 2. L'enseignement

A part la traduction de la poésie, moi je propose et donne à mes étudiants, depuis des années, des cours qui traitent de la poésie en particulier et de la littérature françaises en général, datant des XIXe et XXe siècles. Entre les cours et les travaux dirigés qui m'ont permis

² La revue *Ramuri (Rameaux)* paraît à Craiova sous le patronage de l'Union des Ecrivains de Roumanie et a célébré son centenaire en 2005, en étant l'une des plus importantes et persistantes de la presse culturelle roumaine.

³ Mes collaboratrices permanentes s'appellent : Anda Radulescu (professeur universitaire), Camelia Manolescu et Valentina Radulescu (chargées de cours).

⁴ Le recueil contient des poèmes de René Char en français, roumain et albanais.

⁵ Leurs noms : Monica et Camelia Manolescu, Adrian Angheloiu, Angela Coadă et Antoaneta Carina Popescu.

⁶ C'est donc sur ces aspects de notre activité et sur d'autres encore concernant directement les démarches entreprises en qualité d'enseignant de littérature française que je propose entamer et dérouler des discussions dans le cadre de SIUR, Craiova, le 21 mars 2011.

⁷ Les mensuels où les versions roumaines des poèmes de Jean-Luc Wauthier et Marc Dugardin ont paru sont : *Ramuri (Rameaux)*, *Mozaiicul (La Mosaïque)* et *Scrisul românesc (Ecriture roumaine)*.

⁸ *Poésie roumaine à Craiova* (I, II), *Le journal des poètes*/ décembre 2009 ; février 2010.

⁹ Les poètes publiés dans *Le Journal ...* : Paul Aretzu, Gabriel Chifu, Nicolae Coandă, Ioana Dinulescu, Ioan Lascu, Florea Miu et Ion Munteanu.

une telle approche je distingue : *Modernisme, dadaïsme, surréalisme* ; *La poésie française de 1900 à 1940* ; *La poésie française de 1900 à nos jours* ; *Nouveaux langages poétiques au XX^e siècle* ; *Poétique et poétique. Applications* ; *Poétique appliquée et herméneutique littéraire* ; *Interprétation de textes. Poésie en jeu* ; *L'histoire du roman du Moyen Age jusqu'à l'époque des Lumières* ; *L'existentialisme français – pensée et littérature*. Parmi les écrivains enseignés on retrouve les poètes: Victor Hugo, Théophile Gautier, Gérard de Nerval, Charles Baudelaire, Paul Verlaine, Sully Prudhomme, Arthur Rimbaud, Stéphane Mallarmé, Guillaume Apollinaire, Tristan Tzara, André Breton, Robert Desnos, Paul Valéry, Paul Eluard, Saint-John Perse, Paul Claudel, Jules Supervielle, Blaise Cendrars, Henri Michaux, Boris Vian, Jacques Audiberti, Paul Fort, Raymond Queneau, Jean Cocteau, Eugène Guillevic, Jacques Prévert, Francis Ponge, René Chars, Michel Deguy, ainsi que les romanciers : Rabelais, Madame de Lafayette, Jean-Jacques Rousseau, Diderot, Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir et d'autres.

Une petite satisfaction à moi, pendant ces cours ou après les voir donné, a été le témoignage spontané de quelques étudiants à propos des compétences acquises et utiles, d'ores et déjà, à une juste compréhension de la poésie de Rimbaud ou d'Apollinaire, par exemple, ou pour avoir connu la poésie d'autres poètes, incompréhensibles à première vue, comme le sont Robert Desnos et Henri Michaux.

Conclusion

Après avoir exposé tant d'aspects concernant mes méthodes pratiques d'initier et éduquer à la littérature/ poésie, pourrais-je formulé une question alarmiste quant à l'avenir de la littérature et de la poésie qui nous dirait qu'elles se retrouvent devant un naufrage, un échec éducationnel imminent, ou qu'elles sont encore capables de féconder quelques esprits désireux d'instaurer en eux-mêmes l'ordre de la beauté, du luxe, calme et volupté qui viennent de la littérature, et spécialement de la poésie ? Même s'il y en avait nombreux, les résultats, mes chers amis et collègues, nous resteraient, en partie, inconnus.

Bibliographie

- ARLAND, Marcel (1969). *Anthologie de la poésie française* (Nouvelle édition revue et augmentée). Paris : Stock.
- CHAR, René (2007). *Poèmes choisis (Edition trilingue)*. Ouvrage coordonné par M. Ilia Lengu. Tirane : Argeta – L MG.
- Centre d'Etudes ISTRAROM TRANSLATIONES (2010) : *Translationes no. 1, 2*. Timișoara : Editura Eurostampa.
- LADMIRAL, Jean-René (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard (Editions).
- LASCU, Ioan (2010). *Un neloc unde eu scriu/ Un non-lieu où j'écris. (Treizeci de poeme de.../ Trente poèmes par...)*. Edition bilingue roumaine-française. Craiova : Editions Ramuri.
- Le Journal des poètes* (décembre 2009). *Poètes roumains à Craiova (I)*. Dossier coordonné par Ioan Lascu : Bruxelles, Belgique.
- Le Journal de poètes* (février 2010). *Poètes roumains à Craiova (II)*. Dossier coordonné par Ioan Lascu : Bruxelles, Belgique.
- LUNGU-Badea, Georgiana, PELEA, Alina, POP, Mirela (Etudes réunies par...) (2010). *(En)Jeux et esthétiques de la traduction. Ethique(s) et pratiques traductionnelles*. Timișoara : Editura Universitatii de Vest.

LE TOUR DU MONDE EN QUATRE-VINGTS JOURS, LA TRADUCTION D'UNE ŒUVRE INITIATIQUE DU FRANÇAIS VERS L'ARABE

Doaa Soliman- Sobeih
Université Française d'Égypte, Caire

Résumé

À travers la traduction d'une œuvre littéraire, on met en exergue l'interculturalité. Dans cette optique, notre article porte sur la traduction du français vers l'arabe de l'œuvre de Verne, *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*, destinée aux jeunes arabophones. Les éléments culturels et le rôle du traducteur et du lecteur dans le processus de traduction seront analysés. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de notre thèse de doctorat qui porte sur la traduction des romans d'aventures et particulièrement *Le Tour du Monde en 80 jours* de Verne. Nous nous proposons d'étudier des traductions existant sur le marché égyptien en analysant les solutions proposées par les traducteurs et en en proposant d'autres, le cas échéant. Étant donné qu'il existe plusieurs traductions en langue arabe, l'objet de l'article est de comparer les stratégies adoptées dans ces traductions et proposer une traduction en version électronique répondant aux exigences des jeunes.

Mots clés : traduction – éléments culturels – rôle du traducteur – sémiologie – roman d'aventures – Jules Verne - traduction en ligne.

Abstract

Along the translation of a literary work, we highlight intercultural awareness. In this context, our article dwells on translating Verne's work from French into Arabic, namely *Le Tour du monde en quatre-vingts jours* (*Around the World in 80 Days*), targeted to young Arabic speakers. Culture-bound items and the role of the translator and of the readership in the translating process will be in focus. This research is part of our doctoral thesis in the field of adventure novels, namely *Around the World in 80 Days* by Verne. Our aim is to analyse existing translations on the Egyptian market, more particularly the solutions suggested by the translators, and by catering our own, according to each case. Given that there are several Arabic translations, the purpose of our article is to compare the strategies adopted in these translations, and to provide an electronic version translation which should meet the young readership's expectations.

Key words: translation– culture-bound items – translator's role – semiology – adventure novel- Jules Verne - linear translation.

Introduction

Le Tour du monde en quatre-vingts jours est l'un des romans les plus connus, les plus lus et également les plus traduits de Verne. Traduits dans plus de 100 langues, Verne occupe la quatrième place sur les listes des auteurs traduits de l'Unesco. C'est la preuve de la richesse de l'œuvre vernienne qui instruit tout en divertissant.

Pourquoi traduire ? Pour qui traduire ? Deux questions que nous nous sommes posées en lisant les traductions du *Tour du monde en quatre-vingts jours* en langue arabe. Ayant terminé une thèse de magistère analysant la traduction d'une œuvre qui a déjà fait le tour du monde et deux de ses traductions en arabe, à savoir *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, nous visons une autre œuvre initiatrice qui nous a accompagnée dans un tour autour du monde à savoir *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*. Roman d'aventures en 37 chapitres, 10^{ème} de la série des *Voyages extraordinaires*, paru en volume in 18 chez Hetzel, à Paris, le 30 janvier 1873. Les deux textes figurent sur les listes des livres les plus lus au monde, étudiés par les enfants et les adolescents, relus par les adultes, les introduisant dans un voyage extraordinaire autour du monde. Il s'agit d'une œuvre initiatrice pour le lecteur de l'œuvre originale ainsi que pour le lecteur de l'œuvre traduite.

Notre étude se focalise sur la traduction (du français vers l'arabe) destinée aux jeunes arabophones en analysant les éléments culturels et le rôle du traducteur et du lecteur dans le processus de traduction. Il s'agit de la traduction des éléments socioculturels qui n'existent pas dans la culture de la langue cible, l'arabe dans notre cas, tels les événements, les coutumes, les rites, les religions, le folklore, les noms propres, etc.

Le roman s'inscrit dans le cadre des romans d'aventures de nature initiatique. À travers la traduction d'une œuvre littéraire on met en exergue l'interculturalité. À travers la comparaison des différentes traductions existant en langue arabe, une méthode descriptive et analytique sera appliquée tout en proposant une traduction en ligne répondant aux exigences des jeunes. L'analyse portera sur le verbal pour tirer des conclusions sur les apports du traducteur et/ou du lecteur. (Je ne comprends pas "apport" ici. Je pense que ce point n'a pas été développé et que tu peux le supprimer ou le développer) Cet article traite de quelques aspects qui seront développés dans la thèse touchant à l'aspect initiateur du roman.

1. Lecteur premier et lecteur second

Qui est le lecteur visé par l'écrivain ? Le fait de définir le lecteur visé par l'écrivain représente une étape importante influençant le choix de l'écriture traduisante. Le roman fut publié pour la première fois à Paris en feuilleton dans le *Temps*, du 6 décembre au 22 décembre 1872 comme c'était l'habitude au XIX^{ème} siècle. Il obtient un succès triomphal : des paris s'engagent parmi les lecteurs. L'édition en volume aura le plus fort tirage avec 108000 exemplaires¹ Puis, le roman parut en volume chez Hetzel en 1873. L'œuvre de Verne ne visait pas uniquement les jeunes, son projet était beaucoup plus universel. Donc, le premier lecteur de l'œuvre était l'adulte intéressé par le voyage et enthousiaste par l'idée du pari. Idée qui assure le succès du roman bien qu'il ne soit pas le meilleur parmi les romans de Verne selon Daniel Compère². Le suspens pourrait être un autre élément de cette réussite qui reste inexplicable et sans précédent aux yeux du spécialiste. Le thème intéressant et qui intéresse, jeune et adulte, attire toute personne lectrice du roman : le voyage reste un rêve. Les maisons d'édition multiplient les éditions du roman depuis le premier tirage jusqu'à nos jours en format de poche accessible aux jeunes.

Les traductions de l'œuvre, *Le Tour du Monde en quatre-vingts jours*, de Verne en arabe se multiplient dans les différents pays arabes. Deux traductions forment notre corpus : la première est proposée par une maison d'édition syrienne : « Dar El Mada pour la culture et l'édition », par les traducteurs Ahmed Mohamed Reda et Ahmed Safey El Din Khater, révisée par Abdel Hamid El Dawakhly, parue pour la première fois en 1963 et réimprimée jusqu'en

¹ Verne, Simone, Jules Verne, Poitiers, Editions Balland, 1986, p.20

² Propos recueillis durant l'entretien que nous avons eu avec Daniel Compère à Paris le 16 décembre 2010.

2003. Cette traduction fait partie d'une série de livres sélectionnés et distribués gratuitement dans plusieurs pays arabes dans le cadre du projet « Le Livre pour tous » attestant de l'importance de l'œuvre de Jules Verne. Cette traduction est l'une des plus complètes par rapport au texte initial. La deuxième proposée par l'Organisme National pour le Livre en Égypte dans le cadre d'un projet national « la lecture pour tous », traduite par Sabry El Fadl, édition préfacée par la 1^{ère} Dame à l'époque, Mme Suzanne Moubarak (traduction destinée aux jeunes Égyptiens).

L'œuvre de Verne reste particulière : à la base il s'agit d'une œuvre cadre, d'une œuvre née elle-même dans le cadre d'un projet entre Hetzel l'éditeur de Verne et l'auteur. *Le tour du Monde en quatre-vingts jours* est la réalisation du rêve et de l'objectif que s'est fixé Verne autant dicté par son éditeur Hetzel : *Dépeindre le monde entier sous la forme du roman géographique et scientifique* (Verne à Hetzel fils, 1888). Qu'est ce que Verne a voulu dépeindre et pour qui ? Que transmet la traduction puisqu'elle a pour rôle la transmission d'un message entre deux langues ? Suite à un pari lancé au Reform-Club, Phileas Fogg a parcouru le monde pour tenir à sa parole. Donc, le roman commence déjà par un jeu faisant partie des signes sociaux formant la culture d'un peuple. Voilà, Jules Verne commence sa parodie où il prête à la vie du XIX^{ème} des personnages, des rites, des modes et des jeux. Même les noms propres de ses personnages gardent leurs significations très particulières.

Le roman, introduit au lecteur arabophone, rentre également dans le cadre d'un projet bien étudié dont l'objectif était la propagation de la littérature universelle pour le lecteur généralement intéressé par la culture et plus particulièrement les jeunes. *Le Tour du monde en quatre-vingts jours* rentre dans la deuxième catégorie puisque le lecteur premier du livre reste l'adulte bien qu'il soit intégré dans les cursus scolaire et universitaire. Définir le lecteur que le texte « prévoit »³ nous semble important puisque « la compétence du destinataire n'est pas nécessairement celle de l'émetteur »⁴. Ce qui exige une coopération textuelle pour une meilleure interprétation de l'œuvre. Par conséquent, la tâche du traducteur se complique parfois, surtout en traduisant ce type de roman faisant appel à plusieurs cultures car le traducteur entame la traduction dans le contexte de la prise en compte des conditions de réception et du respect de la spécificité culturelle de chaque destinataire, « il est amené à se substituer à ces différents destinataires et à produire sur chacun d'eux l'effet ressenti par le lecteur de l'original ».⁵

2. Méthodes d'analyse appliquées

2.1. La théorie Interprétative de la traduction

La théorie Interprétative de la traduction est la théorie appliquée à l'étude des traductions en question, sujet de la thèse. L'application de cette théorie n'est pas sans difficultés vu la nature de cette œuvre « ouverte »⁶. La recherche du sens reste l'objectif final de notre étude. Le texte littéraire est un univers riche en signes et invite son auteur à les décrypter : « il faut savoir lire ces signes avant de les traduire car ils ne se donnent pas tels

³ ECO, Umberto, Lector in Fabula : *Lector in Fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, traduit de l'italien M. Bouzaher, Paris, LGF, 1989, p. 67

⁴ Ibid. p. 67

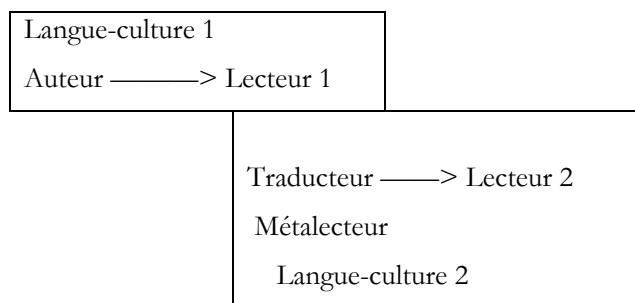
⁵ El HUSSEINI, Dima, « Retour aux sources et recréation de l'effet », in Collette LAPLACE, Marianne LEDERER et Daniel GILE *esd, La traduction et ses métiers, aspects théoriques et pratiques*, Caen : lettres modernes Minard, 2009, (cahiers 12 Champollion) p. 151.

⁶ Terme emprunté à Umberto Eco.

quels de prime abord »⁷. D'après Sunduz Ozturk Kasar, la sémiotique, dans le domaine de littérature, permet une méthode de lecture et d'analyse pour le lecteur, pour le traducteur et par la suite pour le lecteur second : elle parle de la constitution d'une sémiotique de la traduction.

Dans son livre *Poétique du récit traduit*, Geneviève Roux-Faucard résume bien notre objectif de l'analyse de la traduction : « un assez large consensus se fait autour de sa définition comme transmission d'un énoncé avec passage d'une langue à une autre dans le respect d'un seul invariant : le sens ».⁸

Dans la perspective de la pragmatique du texte, on peut représenter comme suit la situation de traduction⁹



L'auteur écrit pour un lectorat qui partage avec lui maints éléments dont la langue et la culture. Le lecteur de l'œuvre originale (lecteur premier) du *Tour du monde en quatre-vingts jours* partage la langue et la culture de Verne. Issu du même milieu, le lecteur premier ne serait pas exposé aux mêmes problèmes de langue ou de culture. Il partage, par exemple, le même regard colonialiste que le lecteur arabophone ignore. Le héros de Verne n'a pratiquement pas quitté le territoire anglais, sauf rarement, tout au long de son voyage. Le traducteur est considéré comme un premier lecteur qui ne partage pas forcément ces éléments avec l'auteur. Il essaie de construire sa propre interprétation de l'œuvre pour la transmettre, par la suite, à son lectorat. C'est à lui de choisir les moyens de combler les lacunes entre les deux cultures. Les composantes du sens seront donc *l'information, l'effet, le style, l'implicite et la figure du lecteur*¹⁰. Pourquoi donc retraduire une œuvre ? Plusieurs traductions d'un même texte peuvent exister reflétant les priorités du traducteur et la définition du lecteur. La retraduction peut également être diachronique, de différentes traductions à de différentes époques et de différentes façons de traduire. « De ce fait, l'histoire des traductions d'une œuvre est une perspective précieuse pour observer la lecture de cette œuvre, « la fortune » de son auteur dans une autre culture, car la traduction les matérialise ».¹¹ Il s'agit ici de notre cas. Les deux traductions étudiées représentent deux époques différentes, pour deux publics différents, s'inscrivant dans des conditions politiques différentes, répondant « au point de vue du lecteur réel du texte consommateur situé, avec son bagage cognitif déterminé par des paramètres individuels et

⁷ OZTURK KASAR, Sunduz, « Pour une sémiotique de la traduction » in Collette LAPLACE, Marianne LEDERER et Daniel GILE *esd, La traduction et ses métiers, aspects théoriques et pratiques*, Caen : lettres modernes Minard, 2009 (cahiers 12 Champollion), p. 164.

⁸ ROUX-FAUCARD, Geneviève, *Poétique du récit traduit*, Caen : Lettres Modernes Minard, 2008, (Cahiers Champollion), p. 6

⁹ HENRY, Jacqueline, « De l'érudition à l'échec : la note du traducteur », *Meta*, vol. 45, n° 2, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, p. 236.

¹⁰ Termes empruntés à G. ROUX-FAUCARD.

¹¹ ROUX-FAUCARD, Geneviève, *op.cit.*, p. 7.

collectifs »¹². Plusieurs propositions de traitement sont examinées à travers notre étude prenant en considération le lecteur jeune d'aujourd'hui.

Les théories se croisent et le sens reste l'objectif de la sémiotique et de la traductologie : « La forme contribue à la constitution de sens et les connotations jouent énormément dans l'univers sémantique du texte »¹³. Donc, l'effet reste également un élément important pour assurer le transfert d'une langue à une autre. Nous nous intéressons dans cette étude à la traduction des signes sociaux qui « englobent les signes d'identité, les signes de politesse, les rites, les modes, les jeux, etc¹⁴ qui préoccupent les traducteurs car signes posent le problème de compréhension pour les lecteurs de culture différente, d'abord pour le traducteur, puis pour le lecteur proprement dit ».¹⁵

2.2. Analyse sémiotique

Le roman d'aventures représente un terrain riche en signes. Ainsi, *Le Tour du Monde en 80 jours* abonde-t-il en signes et éléments socio-culturels. N'oublions pas le caractère initiatique de l'œuvre en appliquant la sémio-analytique de la traduction, considérée comme un modèle de lecture et d'analyse d'après Ozturk Kasar. Cette dernière propose, en se servant de l'analyse sémiotique, de mettre au service du traducteur et par la suite au critique de traduction, les opérations suivantes qui vont nous servir de trame pour notre analyse effectuée pour la thèse :¹⁶

- Segmenter le texte
- Interpréter le titre et les intertitres
- Préciser l'instance d'origine et les instances énonciatives et les instances projetés
- Saisir la focalisation du texte
- Fixer les liens entre le temps de l'histoire et le temps du discours
- Analyser les programmes narratifs
- Étudier les combinatoires modales des actants du récit
- Constater les transformations subjectales subies par les instances
- Prendre en compte la grande catégorie modale de véridiction
- Évaluer les isotopies du texte
- Traiter de la pluralité des significations potentielles du textes et d'axes de lecture
- Chercher s'il y a des énigmes dans le récit
- Chercher s'il y a des contrats dans le récit
- Étudier le symbolique du texte
- Analyser la contribution de l'instance réceptive à la production à la production du sens
- Interpréter la fonction des épigraphes
- Saisir les relations du texte avec le paratexte et le périphrase éditorial
- Étudier les relations intertextuelles et/ou hypertextuelles

3. Traitement des exemples et procédés de traduction

Nous nous contentons dans cet article de souligner quelques opérations qui mettent en exergue le caractère initiatique du roman.

¹² Ibid. p. 7 .

¹³ OZTURK KASAR, Sunduz, op.cit. p.165.

¹⁴ XINMU, Zhang, Les signes sociaux et leur traduction, *Meta*, 1999, vol. 44, n°1, p. 112

¹⁵ Ibid. p.114

¹⁶ OZTURK KASAR, Sunduz, op. cit., p. 165

3.1 Titre du roman

Commençons par le titre du roman qui nous limite déjà les dimensions de ce voyage entrepris après le pari lancé au club et qui fixe déjà l'espace et le temps : Le Tour du monde en quatre-vingts jours. L'espace : le monde entier mais plus précisément le territoire anglais majoritairement. Le héros anglais n'a pratiquement pas quitté ce territoire étendu dans les quatre coins du monde. Le cadre temporel est bien fixe : quatre-vingts jours exactement d'après une information publiée dans le journal et repérée par Phileas Fogg. Les deux traducteurs arabes sont restés fidèles à l'original. La traduction proposée par Ahmad Reda et Ahmed Safei ElDin et la deuxième proposée par Sabry Elfadl ont un même titre en procédant par une commutation¹⁷ : le syntagme nominal « Le Tour du monde » commute avec un syntagme propositionnel : « حول العالم » pour que le titre devienne : حول العالم في ثمانين يوماً, choix heureux puisque « les rapports des titres d'arrivée sont plutôt ceux que le traducteur tisse entre sa compréhension, sa perception du texte et un impact qu'il veut ou espère créer sur le public d'arrivée »¹⁸. Signalons que le même titre en arabe a été réemployé par le grand journaliste égyptien, Annis Mansour, pour écrire son carnet de bord en faisant le tour du monde et en rencontrant les grandes personnalités du monde entier qu'il a regroupé dans un livre ayant pour titre « *Le Tour du monde en 200 jours* ». Le fait qui souligne l'intertextualité du texte en question.

La première traduction étudiée publiée en 1963 et rééditée jusqu'en 2003 souligne l'importance, le succès et l'influence de ce roman dans le monde arabe. En plus, la retraduction de cette œuvre fait preuve de l'intérêt accordé à ce type de roman initiateur. Pourquoi initiateur ? Parce que « l'objectif de Verne est de décrire la géographie et l'histoire des pays visités dans son roman répondant ainsi aux intérêts de l'époque et mettant en valeur le progrès technique des transports qui a permis ce voyage. Les pays, les régions, les lieux traversés de l'empire britannique servent aussi de prétextes à l'auteur pour faire une critique du monde observé ».¹⁹ Verne, à travers ses héros, passe en revue les coutumes, les mœurs et les habitudes des peuples des pays visités. Des rites qu'il critique à travers Passepartout ou bien qu'il décrit simplement à travers Phileas Fogg : le Sutti, le jeu Whist ainsi qu'une série de termes décrivant les peuples rencontrés. « Quant au temps dans le roman, il reste étroitement lié à l'espace : les notions de précision et d'exactitude prégnantes dans le roman sont directement liées au caractère de Phileas Fogg. Le temps reste aussi un prétexte d'une description géo-historico-politico-ethno-sociologique des changements dans les pays traversés. Le temps s'arrête à des moments précis dans l'histoire de ces pays tels l'Inde. Les héros s'arrêtent sur les coutumes, sur les mœurs et les habitudes de ces peuples qui étaient les leur des siècles au passé. La conjugaison de ces deux dimensions, [le temps et l'espace comme le confirme Dupuy], est la dimension initiatique surtout pour Passepartout qui cherchait à trouver un emploi stable pour profiter du calme et de l'exactitude du personnage de Fogg ».²⁰ Le voyage est également initiatique pour le lecteur à qui sont introduits les différents peuples des différents pays notamment à travers la traduction qui sera le miroir reflétant toutes ces dimensions d'où le choix des deux traductions étudiées adressées à un public large via les projets de lecture déjà mentionnés.

¹⁷ « La commutation au niveau d'un syntagme consiste à substituer à cet ensemble morphosyntaxique un autre de **nature différente** mais assurant la **même fonction** ». Michel Ballard, *Le commentaire de traduction anglaise*, Armand Colin, Paris, 2005, p. 35.

¹⁸ BALLARD, Michel, op. cit. p. 27.

¹⁹ DUPUY, Lionel, *En relisant Jules Verne. Un autre regard sur les Voyages Extraordinaires*. Dole : La Clef d'Argent, 2005, pp. 47-70.

²⁰ Ibid, pp. 47-70.

3.2. Noms propres

Même les noms propres dans le roman témoignent du caractère initiatique évoqué : on traite avec Phileas Fogg, Passepartout et avec l'inspecteur Fix. D'après l'interprétation de Dupuy dans son analyse du roman, "Phileas" est le nom d'un géographe grec qui a vécu au 5^{ème} siècle avant J.C. et l'auteur d'un tour de la méditerranée. Tandis que le nom propre "Fogg" tire son origine de l'anglais « Fog » signifiant le brouillard. Donc, à travers cette combinaison, l'engouement pour la géographie est souligné tout en lui accordant une autre capacité c'est de voir droit devant lui et non autour de lui, situation de la personne dans le brouillard. Dans le roman, le héros Phileas Fogg ne voyait qu'un seul objectif : réussir son pari quels que soient les risques et les obstacles. Quant à Passepartout, il représente, comme l'indique son nom, la personne débrouillarde et dynamique qui sortira son maître de plusieurs pétrins.

3.3. Procédés de traduction

Comment les traducteurs ont-ils transmis ces termes et ces notions vers la langue d'arrivée ? Le procédé relevé majoritairement dans les deux traductions étudiées reste l'emprunt²¹. Comme le confirme Geneviève Roux-Faucard, l'emprunt ne consiste pas à traduire l'unité lexicale du texte du départ, il s'agit d'une *forme de report*. Dans les langues proches, ce report ne pose aucun problème et se fait sans modification graphique. Par contre, dans le cas de la langue arabe, qui ne constitue pas une langue emprunteuse par rapport à la langue française, la transcription s'avère être un choix nécessaire pour les traducteurs. Soulignons que « la non correspondance entre les systèmes phonétiques des deux langues peut laisser au traducteur une marge d'interprétation »²² Les traducteurs égyptiens des deux traductions en question ont transcrit les noms propres de la manière suivante :

Phileas Fogg : فيلياس فوج

Passepartout : باسبارتو

Fix : فيكس

Dans la traduction de Sabry EL Fadl, une note de pas de page a été ajoutée pour « Passepartout » pour expliquer qu'il s'agit d'un mot français signifiant « qui peut aller partout » ou « celui qui convient à tout et employé généralement pour la clé ouvrant toutes les portes »²³.

La traduction proposée par les traducteurs Ahmed Mohamed Reda et Ahmed Safey El Din Khater, révisée par Abdel Hamid El Dawakhly, s'est contentée de la transcription phonétique sans donner d'explication. Une déperdition se produit dans le processus de traduction : l'effet du texte de départ n'est pas transmis au texte d'arrivée. « Le traitement des noms propres est une question extrêmement importante dans la traduction du roman. Lorsqu'il s'agit d'une culture différente, les noms propres, avec leur connotation, doivent être non seulement transcrits, mais aussi expliqués »²⁴ Les emprunts employés par les traducteurs

²¹ « Emprunt (du traducteur) : Conservation d'un signifiant de la langue originale (mot, syntagme) dans le texte traduit. L'emprunt est procédé de traduction littérale. Pour la langue de traduction, l'emprunt du traducteur est un mot étranger ». Définition prise de : Geneviève Roux-Faucard, Poétique du récit traduit, cahiers 11 Champollion, Lettres modernes minard, Caen, 2008, p.260

²² Geneviève Roux-Faucard, op. cit. p. 80.

²³ Trad. de : « باسبارتو كلمة فرنسية ومعناها ينفذ إلى أي مكان أو يلائم أي شيء "بتاع كله" وتستخدم كاسم للمفتاح الذي يفتح أي قفل "طفاشة" »

Nous n'avons pas traduit les termes entre guillemets vu qu'ils font partie du registre courant visant à donner plus d'explication au lecteur arabophone

²⁴ EL HUSSEINI, Dima, op. cit. p.157.

comblent une absence dans la langue d'arrivée car il « semble donc un moyen privilégié pour restituer avec le maximum de fidélité et de brièveté le signifié de la langue étrangère et donc globalement, l'image du monde étranger. A condition d'être correctement compris... Or, dans un premier temps, l'emprunt pur et simple, est pour le lecteur de la traduction, un signifiant sans signifié ; il y a donc effet de distance. La compréhension intervient grâce au contexte ». ²⁵ L'analyse que le lecteur pourrait faire pour chaque personnage à travers son bagage cognitif serait le seul garant de la transmission de l'effet voulu par l'auteur du texte de départ.

3.4. Traduction des jeux

En ce qui concerne la traduction des jeux, qui font partie des signes sociaux, les traducteurs des deux versions ont adopté deux stratégies différentes. Prenons l'exemple du "Whist". Sabry El Fadl s'est contenté de recourir à l'hyperonyme لعب الورق qui signifie simplement "les jeux de cartes". Est-ce par souci de convenance aux jeunes lecteurs arabophones ? Mais qu'est ce qui oriente et détermine le choix du traducteur ? Est-ce le manque d'équivalent en arabe ou bien les normes socio-culturelles de la société arabe et musulmane qui ne favorise pas ce type de jeu ? La stratégie d'Ahmed Mohamed Reda et Ahmed Safey El Din Khater favorise l'emprunt : هويست. Cette solution nécessiterait dans ce cas l'ajout d'une note de bas de page, option à laquelle les traducteurs n'ont pas opté suivant les pas de l'auteur. Mais serait-elle la bonne solution pratique pour les jeunes d'aujourd'hui ?

4. Nouvelle version en ligne

La traduction et la mondialisation sont étroitement liées : la traduction est un acte de communication qui, à son tour, se développe assez rapidement pour répondre aux changements de son destinataire final. Les sciences de l'information et leurs outils viennent au service de la traduction pour lui offrir de nouvelles formes. Notre proposition est d'aboutir à un texte traduit mis en ligne et profitant de nouveaux outils à savoir l'hyperlien. Le développement de l'informatique s'impose de plus en plus dans notre vie et surtout dans la vie des jeunes. Avec l'apparition de la littérature électronique, l'informatique est considérée comme un moyen d'accès aux œuvres littéraires. Elle assure la tendance actuelle vers une littérature numérique d'origine récente. Jean Clément distingue trois genres de cette littérature récente jouissant d'une histoire importante. Il distingue trois familles dans la littérature numérique : « celle qui met l'accent sur la combinatoire, celle qui privilège la dimension visible (et ou audible) des signes linguistiques, celle qui recherche d'abord le dialogue avec le lecteur ». ²⁶ Si Jules Verne est imprimé aujourd'hui dans deux éditions (poche et complète), plus nombreux et variés sont les sites internet qui lui sont dédiés, officiels ou officieux. A l'ère de la mondialisation, la version électronique d'une œuvre ne serait pas moins importante que la version imprimée de celle-ci concernant la version électronique disponible sur le lien suivant concerné par la publication des romans de Verne en ligne : <http://www.fourmilab.ch/etexts/www/tdm80j>, le taux de consultation du roman en ligne s'élève à 55 mille visites consultant 40 millions dossiers en moyenne pour le mois de janvier par exemple²⁷.

²⁵ ROUX-FAUCARD, Geneviève, op. cit. p. 81

²⁶ CLEMENT, Jean, *De la littérature numérique*, Séminaire colloque du 13 novembre 1998, *Interdisciplinarité des arts numériques*, (site consulté le 29 mars 2010) <<http://www.ciren.org/ciren/colloques/131198/clement.html>>

²⁷ Site consulté le 25 février 2011.

Conclusion

Proposer une version électronique de l'œuvre ne serait-elle pas un moyen pour assurer une meilleure propagation dans le monde arabe voire auprès des jeunes arabophones dans le monde? Si les traductions que nous avons choisies étaient, toute les deux, publiées dans le cadre du projet « Lire pour tous » pour introduire les chefs d'œuvres, donc une version électronique remplirait mieux cet objectif. Le monde arabe n'est pas une entité isolée du reste du monde et les projets culturels se multiplient pour une meilleure intégration des jeunes dans un monde universel. Pour résoudre les problèmes rencontrés lors de la traduction, quelques traducteurs optent pour les notes de pas de pages, solution qui peut être qualifiée de « traditionnelle » vu la nature du support : la traduction en version papier dans notre cas. Les nouvelles technologies proposent une solution différente, à notre avis, moins contestée puisqu'elle n'impose rien au lecteur. Il s'agit de l'hyperlien qui pourrait remplir des fonctions variées selon le genre et le style de l'écrivain.

Un projet d'étude est en cours visant à approfondir la question de la formation du traducteur qui s'adresse à la nouvelle génération. Quelles formations pour le traducteur du 21^{ème} siècle ? Le traducteur, assimilé au « lecteur modèle » et à travers la méthode sémiotique fondée sur la lecture et l'analyse des signes, effectuera sa lecture et son analyse car « le sens littéraire n'est pas donné une fois pour toutes, il est toujours en action car la littérature constitue un espace fabuleux où règnent les signes les plus intangibles ». ²⁸ La sémiotique jouera un rôle dans l'étape du discours, en effectuant la traduction, et du métadiscours en étudiant les traductions. Outre la place de la théorie dans la formation du traducteur, la compréhension du texte et du contexte, l'outil informatique constitue un élément important qu'il convient d'exploiter et de développer.

Bibliographie :

- BALLARD, Michel, *Le commentaire de traduction anglaise*, Armand Colin, Paris, 2005
- BALLARD, Michel, *Le nom propre en traduction*, Ophrys, 2001.
- CLEMENT, Jean, *De la littérature numérique*, Séminaire colloque du 13 novembre 1998, *Interdisciplinarité des arts numériques*, (site consulté le 29 mars 2010) <<http://www.ciren.org/ciren/colloques/131198/clement.html>>
- DUPUY, Lionel, *Le tour du monde en 80 jours : itinéraire d'un voyage initiatique, 2001* (page consultée le 15 avril 2009), <jules-verne.pagesperso-orange.fr/Analyse2.PDF>
- ECO, Umberto, *Lector in fabula*, 3^e éd., Milan, Bompiani, 1985.
- EL HUSSEINI, Dima, « Retour aux sources et recréation de l'effet », in Collette LAPLACE, Marianne LEDERER et Daniel GILE *eds*, *La traduction et ses métiers, aspects théoriques et pratiques*, Caen : lettres modernes minard, 2009, (cahiers 12 Champollion), pp. 149-162.
- HENRY, Jacqueline, « L'applicabilité de la théorie Interprétative de la Traduction à la traduction littéraire », in Fortunato ISRAËL et Marianne LEDERER *eds*, *Théorie Interprétative de la traduction*. Tome III : *De la formation à la pratique*, Paris-Caen : Lettres Moderne Minard, 2000, pp. 159-172
- HENRY, Jacqueline, « De l'érudition à l'échec : la note du traducteur », in *Meta*, vol. 45, n° 2, 2000, p. 228-240.
- LECLERCQ, Guy, « Quand la forme fait (le) sens pour l'un... et pour l'autre ? », in Fortunato ISRAËL *ed.*, *Identité, altérité, équivalence ? la traduction comme relation*, Paris-Caen : Lettres Moderne Minard, 2005, pp. 239-254.
- ROUX-FAUCARD, *Poétique du récit traduit*, Caen : Lettres modernes Minard, 2008, (collection cahiers Champollion 11).

²⁸ OZTURK KASAR, Sunduz, *op. cit.* p. 173.

OZTURK KASAR, Sunduz, « Pour une sémiotique de la traduction » in Collette LAPLACE, Marianne LEDERER et Daniel GILE *esd, La traduction et ses métiers, aspects théoriques et pratiques*, Caen : lettres modernes minard, 2009 (cahiers 12 Champollion), pp. 163-175

XINMU, Zhang, Les signes sociaux et leur traduction, *Meta*, 1999, vol.44, n°1, p. 110-120.

Corpus :

Verne, Jules, *Le Tour du Monde en quatre-vingts jours*, Paris : Hachette, 1977.

Et deux de ses traductions en arabe :

- حول العالم في ثمانين يوماً، ترجمة أحمد محمد رضا، أحمد صفي الدين خاطر، مراجعة وتقديم عبد الحميد الدواخلي، دار المدى للثقافة والنشر، دمشق، 2003 الطبعة الأولى 1963.

Traduction proposée par Ahmed Mohamed Reda et Ahmed Safei Eldin Khater, révisée et introduit par Abdel Hamid El Dawakhli, Damas : Dar El Mada, 2003 1^{ère} édition en 1963

- حول العالم في ثمانين يوماً، ترجمة صبري الفضل، الأدب العالمي للناشرين، الهيئة العامة للكتاب، 1997

Traduction proposée par Sabry El Fadl, Le Caire : Organisme Général du Livre, 1997

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Julia Belyasova
Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve,
Belgique

Résumé

Notre article concerne la définition de la littérature de jeunesse. Nous prenons intérêt, d'abord, à distinguer clairement la notion de littérature de jeunesse de celle de littérature d'adultes. Ensuite, nous nous arrêtons sur les frontières qui existent au sein de la littérature de jeunesse. Il sera question ici de deux champs littéraires : celui de la littérature pour enfants et celui de la littérature pour adolescents. Nous terminons enfin par la définition des spécificités du roman de jeunesse à partir des préoccupations des auteurs eux-mêmes par rapport au public visé. Il s'agit ici, premièrement, de rendre le texte clair et compréhensible pour le jeune lecteur, deuxièmement, de séduire le lecteur-adolescent qualifié de peu indulgent et peu patient à l'égard des romans qu'il lit, et troisièmement, de préserver le « respect » du lecteur. Cette attitude est comprise comme une autocensure chez l'auteur, mais aussi comme la volonté d'aborder des thèmes traditionnellement tabous dans la littérature de jeunesse, tels que le divorce des parents, l'homosexualité, la délinquance des mineurs, l'intégration des enfants de migrants, actualité sociale et politique.

Mots - clés : champs littéraires, adolescence, éditeurs de jeunesse, auteurs de jeunesse.

Abstract

This article concerns the definition of children's literature. At first, we're interested in distinguishing clearly the notion of children's literature from that of adult's literature. Then we linger on the metes that exist within children's literature. It's a matter of two literary purviews : that of children's literature and that of teenagers' literature. We end with the specificities of youth novel defined by the youth authors themselves. They have, first, to make the text clear and understandable for young readers, secondly, to seduce the young readers qualified as sparsely indulgent and patient vis-a-vis novels they read, and thirdly, to preserve the "respect " for their reader. This attitude is understood as a author's self-censorship, but also as willingness to discuss questions, traditionally taboo, in children's literature.

Keywords : literary purviews, adolescence, youth editors, youth writers.

1. Introduction

La littérature de jeunesse est un domaine difficile à cerner, car chacun la définit à sa manière en y apportant ce qui lui convient le mieux. D'après Thaler et Jean-Bart (2002), il existe trois conceptions de la littérature de jeunesse qui ne s'accordent pas sur leur objet. Il y a la littérature de jeunesse des éditeurs, celle des écrivains spécialisés et celle des institutions scolaires. Le premier type comprend un large choix de catalogues et de collections qui englobent des récits pour enfants, de nombreux emprunts de la littérature d'adultes, des adaptations internationales, en bref, toute la production pour jeunes sans tenir compte de sa

provenance et de sa nature. Le deuxième type se limite aux œuvres écrites pour les jeunes. Cette définition n'est pas satisfaisante, car elle exclut des textes qui ont changé leur destinataire au cours du temps (*Robinson Crusoé* de Defoe ou les contes de Perrault, par exemple). Le troisième type est basé sur un patrimoine d'œuvres qui n'ont jamais été destinées aux jeunes, mais qui sont considérées comme des classiques du genre car elles sont imposées par les institutions scolaires (Zola, Balzac, Hugo et d'autres).

1.1 Définition de la littérature de jeunesse

Ganna Ottevaere-van Praag, quant à elle, définit le récit de jeunesse du point de vue du lecteur comme « toute narration à caractère littéraire capable d'emporter l'adhésion des enfants et des adolescents, qu'elle soit ou non écrite à leur intention » (2000 : 9). Cette position, adoptée également par Delbrassine (2006), considère comme littéraires toutes les formes écrites du récit : l'album, le conte, les genres paralittéraires. Cette conception de la littérature accorde aussi une large place au lecteur. L'adhésion à la narration littéraire se construit avec « l'entière coopération des jeunes lecteurs » (Ottevaere-van Praag, 2000 : 9). D'un côté, si ces derniers parviennent à maîtriser les différents composants du roman qu'ils sont en train de lire, à en percevoir les implicites textuels et à saisir les omissions volontaires de l'auteur grâce à leurs propres expériences, ils arriveront à trouver un contact, une complicité avec l'écrivain. D'un autre côté, la personnalité du lecteur est présente dans chaque texte : l'ouvrage en lui-même contient l'image de son destinataire. Le public cerne l'écrivain et l'investit de ses exigences impérieuses à partir desquelles ce dernier peut construire son œuvre. Ainsi, en choisissant son lecteur, l'auteur décide du sujet qu'il traitera dans sa création littéraire.

Ganna Ottevaere-van Praag (2000) se préoccupe de définir l'âge du jeune lecteur, destinataire de la littérature de jeunesse. Dans ses réflexions, elle se base sur les travaux de Françoise Dolto (1988), pionnière de la psychanalyse des enfants en France. La pensée novatrice de cette dernière a renouvelé le regard des adultes sur l'enfant et l'adolescent. Dans *L'espace des adolescents*, elle insiste sur l'indépendance et l'individualité de l'adolescent. Dolto (1988) octroie à cette période « adolescence » la même importance qu'au moment de la naissance. Pour elle, c'est une « phase de mutation » (Dolto, 1988 : 15) : l'âge d'une mue quand l'adolescent perd sa carapace et se sent vulnérable. Cela suscite souvent des questionnements angoissés de la part des adultes : il leur est difficile, en effet, de se rendre compte des souffrances vécues par les adolescents dès lors qu'ils ne vivent pas celles-ci eux-mêmes. Pasquier (2005) insiste sur le fait que le modèle des relations familiales change au cours des années. Les parents ne valorisent plus autant leur autorité et ne dictent pas strictement leurs normes. Ils laissent, en revanche, la liberté aux adolescents de s'exprimer comme des individus. Ces derniers choisissent les relations intimes sur la base non pas d'une obligation imposée par les adultes mais de leur qualité intrinsèque. Néanmoins, cette autonomie laissée aux adolescents doit être calculée par les adultes, surtout pendant cette période de la vulnérabilité considérable. Trop d'indépendance créerait l'indifférence de deux parties, trop d'amour étoufferait l'individualisation de l'enfant.

Un jeune sort de l'adolescence « lorsque l'angoisse de ses parents ne produit [plus] sur lui aucun effet inhibiteur » (Dolto, 1988 : 24). Autrement dit, l'adolescent devient un jeune adulte au moment où il est capable de se libérer de l'influence parentale et où il peut envisager, sans culpabiliser, de les « plaquer » (*Ibid.*), selon le terme de Dolto (1988), s'il n'est pas accepté tel qu'il est. Cette réflexion peut être complétée par les affirmations du sociologue français Olivier Galland (1997), suivi par Delbrassine (2006), qui décrit la période d'adolescence comme « un âge où l'école, plus que la famille, structure le temps et la socialisation »

(Delbrassine, 2006 : 10). Ainsi, Dolto (1988) situe l'adolescence entre onze et seize ans, ce qui correspond, selon Delbrassine (2006) et Galland (1997), à la période de l'enseignement secondaire. Quant à Pasquier (2005), elle place cette phase du développement de l'individu entre douze et dix-huit ans. Effectivement, c'est une période de scolarisation qui dicte les codes et les normes à suivre. Chaque adolescent fait partie d'un groupe. Ce dernier se présente comme un moyen d'intégration dans la société et ne reflète pas de véritables goûts personnels. L'individu faisant partie d'un collectif est obligé de suivre ses règles, de respecter ses choix : ceux des musiques à écouter, des sports à pratiquer, des livres à lire, etc. Nous voyons ainsi que le contrôle social et la pression du groupe remplacent l'autorité des adultes en période d'adolescence.

Quant à l'école et aux enseignants, en particulier, ils sont conscients de la force du groupe et de son impact sur « la cotation des valeurs culturelles » (Pasquier, 2005 : 160) pour les adolescents. Ils s'imposent à cette « démocratisation scolaire » (*Ibid.*) qui se base sur « un déclin du modèle de l'homme cultivé » (*Ibid.*). Les enseignants dénoncent également la pédagogie qui refuse des normes d'apprentissage imposées. Néanmoins, les professeurs de français, ainsi que tous les autres, sont conduits à se plier aux changements du profil culturel des élèves. Prenons comme exemple l'acquisition de la littérature par les jeunes. L'enquête de Christian Baudelot (1999) et de ses collègues montre un faible intérêt des élèves pour la lecture. Ils ne perçoivent pas des frontières entre les genres et les œuvres et n'accordent pas au livre un statut autonome en préférant visionner les adaptations télévisuelles du roman avant d'entamer la lecture probable. Les enseignants de français sont forcés ainsi de donner à lire des livres faciles, pas très volumineux, de mettre au programme de leur cours des romans policiers et de science-fiction, de se tourner vers la littérature de jeunesse qui traite des sujets proches aux adolescents.

1.2 Frontières au sein de la littérature de jeunesse

Il est assez difficile de définir où se termine la littérature d'enfance et où commence la littérature de jeunesse. Nières-Chevrel (2005) dit que la nécessité de distinguer deux composantes de l'appellation « littérature d'enfance et de jeunesse » – qui existait depuis les années 70 – est apparue face aux milliers de nouveaux titres qui sortent chaque année. L'écart entre les livres d'images, les albums de petite enfance et les collections de romans pour les adolescents devient trop important. Sur le plan littéraire, Escarpit (2008) distingue l'œuvre pour enfants du roman pour adolescents, qui comporte différents niveaux de lecture, de compréhension et d'appréhension du monde. La première a une construction de l'intrigue linéaire, simpliste, basée souvent sur l'opposition du bien et du mal, dans l'esprit du conte où le bien l'emporte. Le second a presque la même construction narrative que le roman destiné aux adultes, sa différence se manifestant seulement au niveau de l'écriture. D'après Escarpit, le roman de jeunesse a pour premier rôle d'établir un pont entre les littératures d'enfance et d'adultes « afin qu'à l'âge critique de l'adolescence, le jeune ne tombe pas dans la non-lecture » (2008 : 245). D'autre part, sa fonction est de proposer des solutions aux problèmes qui touchent les jeunes, de résoudre leurs conflits psychologiques, familiaux ou idéologiques et de devenir un moyen de leur intégration dans la société.

Nières-Chevrel (2005) évoque deux frontières internes possibles entre les œuvres d'enfance et les romans de jeunesse : celle des âges et celle de l'intelligibilité. Cette théoricienne évoque la frontière des âges comme un critère pour délimiter les deux notions : littérature d'enfance et littérature de jeunesse. D'après elle, cette frontière demeure imprécise et floue car chacun trouve son propre moment pour basculer de l'enfance vers l'adolescence. Cette fragilité du moment peut donner naissance à « cette inévitable série de "rendez-vous

manqués" » (Nières-Chevrel, 2005 : 14). Peut-on être certain que, n'ayant pas lu *Tom et le Jardin de minuit* de Philippa Pearce dans l'enfance, on le lira à l'âge adulte ? Probablement que non. C'est pour cette raison que Nières-Chevrel insiste sur le fait que « l'histoire des lectures d'enfance est jalonnée de ces *kairos*, de ces rencontres "à l'heure exacte" entre un livre et un lecteur » (2005 : 14).

La seconde frontière, celle de l'intelligibilité, englobe une grande variété des titres proposés à la jeunesse. La frontière des classes sociales parcourt la littérature de jeunesse sans tenir compte des classes d'âges. Dans la littérature de jeunesse comme dans celle destinée aux adultes, il existe deux types de production littéraire : les « bons livres » (Nières-Chevrel, 2005 : 14) et la « sous-littérature » (*Idid*). De « bons livres » sont davantage suggérés par les parents cultivés, les bibliothécaires et les enseignants. Quant à « la "sous-littérature" [...] dérobée à la vigilance adulte » (*Ibid.*), elle a longtemps été réservée aux milieux moins favorisés qui se penchaient sur « les journaux à quatre sous » (*Ibid.*) ou sur les bandes dessinées, par exemple, qui n'ont su qu'aujourd'hui acquérir le statut de genre littéraire et la reconnaissance dans le milieu littéraire et sortir, finalement, de leur réputation simpliste et négative d'autrefois. Nières-Chevrel (2005) remet en question ces deux notions en parlant de la hiérarchisation entre les littératures pour adultes et pour la jeunesse, ainsi qu'entre les différents genres issus de ces littératures. Elle constate ainsi que la littérature de jeunesse est « tout aussi hiérarchisée » (Nières-Chevrel, 2005 : 15) que la littérature des adultes. Cette première comprend les grandes œuvres appréciées par les critiques littéraires ainsi que les collections visant un large public ordinaire. La littérature de jeunesse ne peut donc pas être considérée comme une sous-littérature d'adultes, « en ce sens qu'elle traverse tout le corps social » (Nières-Chevrel, 2005 : 15). Ses éditeurs offrent la lecture à tous les niveaux d'intelligibilité, pour tous les moyens et pour toutes les tranches d'âge.

1.3 Deux champs littéraires

Le concept de la littérature de jeunesse proposé par Soriano (2002) dans son *Guide de la littérature pour la jeunesse*, considéré aujourd'hui comme une référence incontournable, comprend « une communication écrite de type ludique entre un destinataire adulte et un destinataire qui ne dispose pas encore des maturations, des connaissances et de l'expérience qui caractérisent l'âge de raison » (Soriano, 2002 : 380). Effectivement, on s'aperçoit que le contenu de la littérature de jeunesse est conditionné par la vision du monde que l'adulte détient. Ces œuvres recèlent l'idée sur la place de l'adolescent dans la société qui lui est attribuée par les adultes. De là vient que les écrivains de jeunesse ont une tendance à instruire, à former et à informer leur public, à donner des conseils, à porter une intention didactique. Par la définition de Soriano (2002), la littérature de jeunesse est destinée donc au public non adulte. Mais « qui décide cependant de cette orientation des œuvres vers un public déterminé ? » se demande à nouveau Ottevaere-van Praag (2000). D'après elle, c'est l'auteur lui-même qui, dans des dédicaces ou ailleurs, désigne le destinataire de son œuvre. Il arrive, néanmoins, que le roman ne contienne aucune indication concernant le public-cible. Dans ce cas, l'éditeur prend la décision de faire glisser du secteur adulte vers les collections pour adolescents les livres qui sont le plus susceptibles de leur plaire, avec l'intention de mettre en évidence leur dimension didactique. D'après Rouet, l'édition apparaît comme un intermédiaire entre « d'une part des capacités d'expression par le moyen du livre et, d'autre part, les attentes des publics » (1992 : 119). Autrement dit, l'assurance de la fonction éditoriale permet de mettre en rapport trois dimensions indispensables pour l'apparition du livre. Ainsi, l'édition assume le lien avec les auteurs et leur production, tout comme les relations à l'imprimerie et, enfin, la demande du public.

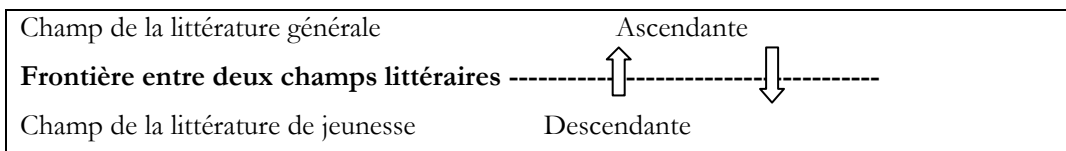
Pour Jean Perrot (1993), « la seule définition réaliste d'un livre d'enfant, aussi absurde que cela semble, est la suivante : c'est un livre qui apparaît dans le catalogue d'un éditeur pour la jeunesse ». Les collections que les éditeurs proposent couvrent un large panel de demandes. Dans un premier temps, d'après Escarpit, le lecteur inexpérimenté se présente comme un « apprenti du goût » (2008 : 398) qui se tourne vers les œuvres du lectorat populaire. Dans un deuxième temps, il choisit les collections qui « se destinent à l'initiation au littéraire » (*Ibid.*). Ainsi, il existe des collections qui proposent des classiques de la littérature de jeunesse ou des œuvres récentes qui sont rapprochées des classiques. D'autres collections, portant l'idéologie de l'adolescence, proposent des romans qui traitent des problèmes spécifiques à cet âge des émois et des révoltes. Il y a enfin des collections pour « jeunes adultes » qui reprennent des genres paralittéraires propres à la littérature d'adultes tels que les romans sentimentaux, l'*heroic fantasy*, les romans imaginaires, les récits d'horreur, etc. Ces ouvrages gardent des techniques utilisées dans la littérature pour adultes : les structures du récit et les valeurs véhiculées. En même temps, les romans pour « jeunes adultes » ont leurs propres éléments de l'intrigue (des héros plus jeunes, des problématiques traités proches aux adolescents) et les censures spécifiques à l'écriture pour jeunesse. Ainsi, les maisons d'édition sont capables de proposer l'offre qui répond aux intérêts de tout jeune lecteur, même le plus exigeant.

Les motivations qui poussent des éditeurs à publier pour la jeunesse sont en grande partie, osons l'espérer même si cela paraît idéal, morales. Ceux-ci aspirent à offrir aux jeunes des moyens d'épanouissement et de questionnement qui leur permettent de développer leur personnalité. Ils se soucient également de leur donner envie d'ouvrir d'autres livres en les incitant ainsi à la réflexion, à la recherche des connaissances. D'après Rouet (1992), d'un côté, l'édition cherche à mettre l'accent sur les particularités d'une œuvre à éditer ainsi qu'à valoriser son individualité parmi de nombreux titres qui sortent constamment. De l'autre côté, l'éditeur n'investit généralement pas dans la publicité mais se réserve la possibilité d'intervenir dans le cas du succès de la publication. Avant de commencer des démarches éditoriales, celui-ci étudie attentivement des conditions de commercialisation et prend en compte des indications du marché. Ainsi, des ouvrages encyclopédiques, des romans repris dans le cursus scolaire, des livres pratiques ou des collections de poche seront plus vite publiés car l'éditeur est sûr de parfaitement repérer la clientèle visée.

Certains chercheurs soulignent que les avis des enseignants et des bibliothécaires jouent également « un rôle important dans l'orientation du livre vers son public » (Ottevaere-van Praag, 2000 : 11). Ce sont ces prescripteurs qui accomplissent une fonction de la construction d'un patrimoine littéraire de jeunesse. Ils composent une liste non exhaustive d'auteurs recommandés pour la lecture scolaire. Parmi ceux-ci, on trouve, d'après Thaler et Jean-Bart (2002), Lewis Carroll, Stevenson, Andersen, ainsi que Hugo et Tournier, mais aussi Molière, Gautier et Flaubert. Ces théoriciens s'interrogent : « Pourquoi certains auteurs deviennent-ils des écrivains de jeunesse tandis que d'autres ne reçoivent pas cette opportunité ? » Pour trouver la réponse à cette question, nous recueillons les propos de Nières-Chevrel, pour qui les éditeurs jouent un rôle important dans le choix du public. Elle précise que ce sont eux qui inscrivent, « de manière éphémère et durable » (2005 : 11), les romans pour les adultes dans la littérature de jeunesse et inversement. Nières-Chevrel (2005) prend comme exemple les éditions Denoël, qui publient en 1960 le premier recueil des histoires du *Petit Nicolas* de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé en le présentant comme un livre destiné aux adultes. C'est l'éditeur qui décide de changer le destin de ce livre pour les jeunes en l'adressant au public d'adultes. Par contre, les romans d'Alexandre Dumas, de Mark Twain et d'autres franchissent la frontière entre deux littératures dans le sens inverse. Autrement dit, certaines œuvres initialement écrites pour les adultes passionnent encore plus

les adolescents. Les raisons de ce transfert ou de cette « récupération », selon les mots d'Escarpit, sont « l'absence d'intention, de condescendance, de "mise à la mesure" » (2008 : 134). Les jeunes se sentent valorisés car ils rentrent sur le territoire des adultes qui était inaccessible pour eux. Cette démarche prend son ampleur quand la masse populaire accède à l'éducation. La demande augmente et les éditions en profitent pour satisfaire des jeunes lecteurs.

Le schéma présenté par Daniel Delbrassine (2006) illustre bien cette situation instable et mouvante :



La frontière virtuelle entre les deux champs littéraires est un lieu de passage, un lieu de circulation descendante et ascendante. D'après Nières-Chevrel, la frontière entre la « littérature d'enfance et de jeunesse » (2005 : 10) et la « littérature pour adultes » (2005 : 9) est celle des âges. Dans le premier cas, le jeune âge caractérise la lecture de celui qui « sait lire » (2005 : 10) mais qui est entièrement pris par l'illusion créée par l'auteur. La prise de conscience des procédés littéraires est propre à l'âge adulte et marque « l'entrée dans le territoire de la « vraie » littérature » (Nières-Chevrel : 2005, 10). Cette frontière des âges permet aux écrivains et aux éditeurs de créer des œuvres destinées uniquement aux jeunes. Néanmoins, elle reste instable et poreuse. Pour confirmer ce propos, prenons les exemples que Delbrassine (2006) évoque dans sa recherche sur le roman pour adolescents. Certains écrivains, comme Michel Tournier (*Vendredi ou les Limbes du Pacifique, Vendredi ou la vie sauvage*), Daniel Pennac (*La Fée Carabine, Kamo et moi*) ou Régine Detambel (*La verrière, Le rêve de Tanger*), réécrivent leurs œuvres destinées aux adultes en les adaptant au public des adolescents. En passant d'un champ littéraire à l'autre, ces œuvres effectuent un mouvement descendant. Le problème rencontré par ces auteurs se résume à la spécificité de leur destinataire. Le jeune lecteur possède une grande capacité imaginaire et émotionnelle, mais son champ de références culturelles est considérablement réduit par rapport à celui d'une personne adulte. Dans les deux cas de l'écriture pour l'adolescent et pour l'adulte, l'auteur part initialement de la même image, de la même situation, du même scénario. Il arrivera à toucher le jeune public s'il a la certitude d'avoir raconté une histoire. Cette dernière, débarrassée des pauses réflexives, d'un vocabulaire abstrait et de longues descriptions, gardera néanmoins sa magie, sa philosophie et sa dimension poétique.

2. Spécificités de la littérature de jeunesse

Delbrassine (2006) définit la spécificité du roman de jeunesse à partir des préoccupations des auteurs eux-mêmes par rapport au public visé.

Leur première préoccupation est la compréhension par le lecteur. Le choix de la langue et une mise en place des moyens dans les domaines narratifs pour assurer la compréhension des lecteurs deviennent essentiels pour l'écrivain qui aspire à attirer son public. Pour que le livre plaise à l'adolescent, il faut qu'il parle comme lui, dans un style familier. Dans ce cas, c'est à l'auteur lui-même de fixer les limites de cette familiarité dans son œuvre afin que celle-ci soit à la fois attirante pour les jeunes et tolérée par les parents et les enseignants. Il est constamment soucieux d'écrire des ouvrages dans un langage supposé plaire aux adolescents, des ouvrages capables de répondre à leurs préoccupations essentielles et de correspondre à leurs centres d'intérêt. En ce qui concerne des techniques narratives mises en place par l'écrivain dans le but

de renforcer la motivation à la lecture chez les jeunes lecteurs, Ottevaere-van Praag (2000) relève :

- la voix du narrateur dissimulée derrière celle du protagoniste. Ainsi, dès les premières lignes, le lecteur s'identifie à la « voix narrative » (Ottevaere-van Praag : 2000, 21) et reçoit « l'impression de prendre part lui-même à l'aventure aux côtés des héros » (*Ibid.*, 23) ;
- la perspective ou bien la vision du monde imposée par le narrateur au « personnage focalisateur » (Ottevaere-van Praag : 2000, 37), qui est souvent un adolescent. Le narrateur adulte relève un défi : celui de trouver les idées, les sentiments et les perceptions qui appartiendront au monde de référence de son jeune lecteur. Si ce but est atteint, ce dernier se reconnaît en un héros, se lie avec lui et « à travers lui, il peut voir, aimer ou prendre en horreur » (*Ibid.*) ;
- le dialogue, qui accomplit différentes fonctions. D'abord, il sert à « réduire la distance entre le lecteur et les personnages » (Ottevaere-van Praag : 2000, 71). Le lecteur a l'impression que le protagoniste ne l'adresse que directement à lui car le narrateur s'efface complètement. Ce franc entretien l'amène à mieux connaître son héros et à s'attacher davantage à lui. Puis, le dialogue maintient le suspense. Il anime l'action, fait progresser l'intrigue, et enfin permet au lecteur d'individualiser des personnages et de mieux percevoir leurs différences à travers leurs répliques ;
- le temps et l'exorde du récit servent à « créer une attente impatiente, amorce de connivence entre narrateur et lecteur » (Ottevaere-van Praag : 2000, 115). L'écrivain doit trouver un équilibre entre le temps du récit et celui de l'histoire racontée, pour arriver à satisfaire la nature contradictoire du jeune lecteur. Ce dernier a une énorme envie de connaître la fin de l'histoire et, en même temps, désire que le roman ne finisse jamais car fermer le livre équivaut à perdre des héros-amis. L'exorde ou début du récit sous-tend un effet de surprise. On y assiste toujours à une découverte progressive des éléments descriptifs qui forment petit à petit un ensemble de personnages, de décors et d'événements ;
- le récit destiné à la jeunesse « relate essentiellement un voyage initiatique dont le point d'arrivée implique une progression sur la voie de la maturité » (Ottevaere-van Praag : 2000, 137). Ce type de narration accomplit une fonction éducative. En fait, l'adolescent cherche dans le livre une réponse à ses questionnements, ce qui l'aidera à avancer dans la vie. Il y arrive en s'identifiant au protagoniste de son âge. En aucun cas, l'épilogue du roman ne peut mettre fin à son attente ; au contraire, il doit donner l'espoir « de s'arracher un jour de soi-même et de connaître un renouveau » (*Ibid.*) ;
- le titre est « un élément essentiel de communication » (Ottevaere-van Praag : 2000, 167). C'est un moyen pour l'écrivain de toucher directement le jeune lecteur potentiel. Le titre doit surprendre, attirer l'attention, éveiller la curiosité et entraîner l'adolescent à la découverte de l'histoire ;
- la tonalité du récit permet à l'adolescent de s'évader de la réalité quotidienne parfois agaçante et pesante. L'identification au héros merveilleux doté de pouvoirs importants peut le reconforter par rapport à ses faiblesses dans la vie réelle et l'aider « à se structurer une identité valorisante » (Ottevaere-van Praag : 2000, 176) ;
- l'adaptation ou le « colportage » (Escarpit : 2008, 136) se réduit à ajuster une œuvre littéraire aux besoins éditoriaux. Il s'agit de couper, réécrire, résumer certains passages

du texte en ajoutant parfois le contenu moral et pédagogique. D'après Ottevaere-van Praag, ces manipulations avec le récit « permettent au lecteur moins aguerri de reconnaître la signification d'une œuvre et d'en retenir la substance » (2000 : 15). L'attention de ce dernier est tenue en éveil tout au long du récit. La lisibilité du texte et le maintien de l'intérêt dépendent également du rythme narratif, de « l'alternance des parties scéniques (dialogues et monologues) et non scéniques (commentaires et descriptions). L'auteur de jeunesse opte pour les dialogues et monologues car ils permettent de comprendre le monde intérieur du personnage à travers son propre langage et non par l'intermédiaire des commentaires d'un narrateur. Finalement, il n'y a qu'un thème de l'œuvre initiale qui est retenu « pour faire passer des valeurs religieuses, morales ou politiques, comme dans *Le Robinson suisse ou Journal d'un père de famille naufragé avec les enfants* de Johann David Wyss » (Escarpit : 2008, 137) ;

- L'illustration donne « les qualités de réalisme et de lisibilité » (Escarpit : 2008, 275) aux œuvres de jeunesse. Les auteurs de jeunesse et les illustrateurs accordent une grande valeur à l'image. D'après Escarpit, cette dernière permet de créer un « effet de miroir » (2008 : 288) afin d'encourager le jeune à lire, à s'identifier aux personnages, aux images, aux paysages, à développer son imaginaire, à « explorer toutes les nuances de ses émotions » (*Ibid.*). Les illustrateurs proposent une vision du monde et du texte à travers de leurs images. Ils considèrent les jeunes lecteurs comme des interlocuteurs complices de l'histoire en engageant le dialogue avec eux.

Cette préoccupation de l'auteur de faciliter la compréhension du roman par l'adolescent ne l'empêche pas, d'après Delbrassine (2006), de recourir à différents procédés littéraires complexes. Delbrassine doute ainsi que la simplicité soit une caractéristique du roman de jeunesse. D'après lui et d'autres théoriciens étrangers qu'il cite dans son travail, l'auteur de jeunesse est obligé de « respecter une limite de simplicité » (Delbrassine : 2006, 227) : d'un côté, il ne doit pas « dépasser un certain degré de complexité » (*Ibid.*), de l'autre, il ne peut pas simplifier trop, ni s'abaisser au niveau de l'adolescent. Cette limite entre deux traits du récit : simplicité et complexité, crée « un rapport de tension » (*Ibid.*) entre l'auteur et son lecteur autour du livre comme objet de communication. Delbrassine (2006) défend dans son étude l'idée que la complexité des œuvres destinées aux adolescents s'accroît au fil des années. Il remarque en même temps le souci de l'auteur de vouloir aider le jeune lecteur dans la compréhension de l'œuvre. Néanmoins, l'écrivain ne cherche pas à simplifier ou à banaliser le roman pour renforcer la motivation de lecture.

La deuxième préoccupation de l'auteur, c'est la séduction du lecteur, qui est qualifié par Aidan Chambers (1977) de « non complaisant ». Suivant ce spécialiste anglais, Delbrassine (2006) décrit le lecteur comme peu indulgent et peu patient à l'égard des romans qu'il lit. Les stratégies de séduction du lecteur, qui comportent le recours à la tension et à la proximité, ont été adoptées par l'écrivain. Elles visent à capter et à retenir son intérêt et son attention et à le plonger ainsi dans le vif du sujet. La première stratégie, celle de la tension, se fonde sur un usage préférentiel du discours ou des commentaires. Delbrassine (2006) insiste sur deux caractéristiques de ces derniers. Il s'agit dans ce cas presque toujours du récit au présent raconté par un narrateur à la première personne (« je »). Ce texte se caractérise également par l'usage intensif du participe présent. L'auteur joue sur un effet de « direct » (Delbrassine : 2006, 240) ou d'« immédiateté » (*Ibid.*). Il s'agit de placer instantanément le lecteur dans l'histoire qui se déroule en même temps que le récit la raconte. Tout semble se produire dans un présent permanent où le passé n'existe pas et le futur pas encore. Le lecteur a l'impression de vivre les événements « en direct ». Cette stratégie est également utilisée dans le roman

destiné aux enfants, où la construction du récit linéaire prévaut. Le roman de jeunesse intègre parfaitement ce procédé narratif afin de créer un effet de tension.

Un suspense de nature psychologique est propre aux romans en forme de journal intime ou à ceux du genre épistolaire. L'effet de « direct » est toujours présent dans ce type de roman, mais les aspects psychologiques et les questionnements personnels se montrent prépondérants. L'auteur se tourne vers des moyens élaborés pour transmettre les sentiments du héros-adolescent, entrainer le lecteur dans les coins les plus éloignés de sa vie intérieure. A cet égard, l'abondance des dialogues dans les certains romans de jeunesse les rapproche des séries télévisées où tout se produit dans le présent permanent. Delbrassine (2006) parle également de « la prédominance de la focalisation sur le héros » (*Ibid.*) comme meilleur moyen d'atteindre son lecteur. La sensation du lecteur de vivre une expérience personnelle à travers le héros de son âge est due en grande partie à ce caractère immédiat de l'effet de « direct ».

La stratégie de la proximité se base sur le personnage, « adolescent occidental contemporain » (Delbrassine : 2006, 249), qui devient « le point d'ancrage de la lecture et son intérêt majeur » (Jouve : 1992, 261). Delbrassine (2006) développe cette idée de parenté entre le lecteur-adolescent et le héros-adolescent. Selon lui, le premier perçoit le personnage comme une personne vivante et crée avec lui les relations d'affinité. Parfois, le narrateur-héros vouvoie ou tutoie le lecteur en lui donnant des conseils (*Sans abri* de Swyndells) ou en partageant avec lui un secret (*J'envie ceux qui sont dans ton cœur* de Marie Desplechin). Le héros se met à nu et dévoile son jardin secret. Cette ouverture joue comme un élément majeur de séduction du lecteur. La stratégie de la proximité, poussée à ses limites, peut amener à l'identification du lecteur au personnage. Ces derniers sont aptes à construire trois types de relations, selon Jouve (1992) : « lisant » quand le lecteur s'identifie au héros, « lu » quand il se projette dans la situation vécue par le personnage et « lectant » quand il garde ses distances par rapport au texte. Le jeune lecteur a tendance à privilégier les deux premiers régimes au détriment d'une lecture distanciée. En développant ses compétences de lecture littéraire, il est capable d'atteindre un équilibre entre ces trois mouvements qui permettra l'entrelacement « de l'imaginaire, du réel et du symbolique » (Delbrassine : 2006, 257).

Frank Andriat, l'auteur du roman *Depuis ta mort* recourt à cette stratégie de la proximité. Son protagoniste trouve dès les premières lignes un confident dans le lecteur. Il lui confie les plus secrètes pensées inaccessibles pour ceux qui l'entourent. Au moment du dévoilement de son intimité, le personnage entraine le lecteur dans une conversation que Delbrassine appelle « bavardage confidentiel » (2006 : 254). Le narrateur crée l'illusion d'une communication orale qui se présente dans le roman de jeunesse contemporain de manière exagérée, voire hypertrophiée. L'interprétation de ces traces d'oralité se trouve dans l'histoire de la littérature de jeunesse, et plus précisément dans la tradition orale, quand les œuvres pour les jeunes étaient racontées par des adultes. Aujourd'hui, il s'agit plutôt de procédés qui visent à créer le contact et à maintenir une relation entre le narrateur-héros et le lecteur-adolescent pour susciter le désir du lecteur de rencontrer véritablement le héros. La création de ce type de relations est possible si l'espace narratif se réduit à l'univers familier pour les deux participants (par exemple : école, quartier de la ville) et si le temps de l'action est bien défini (par exemple : année scolaire ou période de vacances). Delbrassine constate ainsi, à la suite de ces collègues étrangers, qu'« un temps compressé et un espace limité étaient caractéristiques du roman contemporain pour la jeunesse » (2006 : 249).

Une autre manière de séduire le lecteur consiste à mettre le héros en face de sa propre image en lui montrant ses défauts et ses qualités. Cet effet transparait au travers des « scènes du miroir », principalement dans des récits qui proposent des solutions d'un problème

touchant la vie intérieure d'un jeune. Le miroir, comme « objet symbolique de cette quête d'identité » (Delbrassine : 2006, 266), confronte le personnage ainsi que l'adolescent réel à des conflits, à des difficultés et à des questions existentielles qui sont pertinents pour les deux. D'après Jouve (1992) et Delbrassine (2006), grâce au roman-miroir, le lecteur peut percevoir « le personnage romanesque comme un *alter ego*, semblable mais différent et, donc, [...] mieux savoir ainsi qu'il est lui-même » (Delbrassine, 2006 : 267).

Nous retrouvons également l'expression « littérature-miroir » chez Deborah Danblon (2002), qui insiste sur le fait que les jeunes « aiment se retrouver dans ce qu'ils lisent ». Ces textes réalistes « proposent des modèles identificatoires » (Lartet-Geffard, 2005 : 104). Les personnages adolescents tentent de montrer au lecteur que d'autres personnes connaissent des joies et des souffrances proches des leurs, qu'ils ne sont pas seuls à traverser les épreuves et qu'il existe une solution à chaque problème

La troisième préoccupation de l'auteur, c'est le « respect » du lecteur. Delbrassine (2006) comprend cette attitude comme une autocensure chez l'auteur, mais aussi comme la volonté d'aborder des thèmes traditionnellement tabous dans la littérature de jeunesse, tels que le divorce des parents, l'homosexualité, la délinquance des mineurs, l'intégration des enfants de migrants, actualité sociale et politique. Selon Delbrassine, un « sujet tabou », dans le contexte de la littérature de jeunesse, est l'« objet d'une interdiction communément admise et visant à protéger un certain ordre social » (2006 : 288). Quand l'auteur a le courage d'interpréter le thème interdit, il commet une infraction, une « transgression », selon les mots de Delbrassine (2006 : 288). Cette démarche est justifiée par la demande qui vient de la part des adolescents. D'un côté, répondre à cette demande est une manière de respecter les attentes des jeunes lecteurs. De l'autre côté, cette tentative de toucher ces questions qui interpellent l'adolescent amène l'auteur à détourner la loi n°49 956 sur les publications destinées à la jeunesse qui stipule que les œuvres pour la jeunesse ne doivent pas mentionner « le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés crimes ou délits [...] ou à inspirer ou entretenir des préjugés ethniques » (Delbrassine, 2006 : 272). Cette loi votée le 16 juillet 1949 a pour but de soumettre les périodiques et les livres de jeunesse à un contrôle institutionnel. Cette mesure était justifiée, d'après Nières-Chevrel (2005), par le fait que les enfants sont mineurs en phase de la recherche et construction de l'identité et dépendants des adultes. Ces derniers ont donc une obligation de les protéger et « d'exercer un contrôle sur les modèle de comportements qui leur sont fictivement proposés » (Nières-Chevrel, 2005 : 12). Ainsi, cette loi attribue à la littérature de jeunesse une fonction d'éducation, en déclinant son rôle de procurer un plaisir. Les écrivains pour enfants et adolescents sont tenus, dès lors, d'écrire pour « instruire, pour moraliser, pour donner une image positive (donc réductrice) du monde » (*Ibid.*). D'après Delbrassine (2006), la littérature de jeunesse a subi, en conséquence de cette loi, la pression de la « Commission de surveillance et de contrôle » pendant un siècle et demi. Les auteurs de jeunesse et les éditeurs étaient tenus par une forte répression : le moindre soupçon d'« immoralité » était puni par l'institution scolaire.

À présent, le roman contemporain adressé aux adolescents cherche « une voie médiane entre censure morale et liberté totale » (Delbrassine, 2006 : 274). Ayant eu toute latitude de parler des sujets censurés autrefois, les écrivains de jeunesse sont tenus par la contrainte de ne pas tomber dans un profond pessimisme. L'envie d'exposer la sinistre vérité de la vie aux adolescents ne peut pas dépasser des limites, ce qui peut entraîner la désespérance chez les jeunes. Les livres doivent présenter progressivement le monde actuel avec ses coercitions, ses difficultés, sans jamais désespérer les jeunes lecteurs.

D'après d'autres théoriciens, comme Léon, par exemple, de telles œuvres littéraires ouvertes aux problèmes métaphysiques et moraux – la mort, la liberté, les relations humaines, les valeurs, etc. – constituent « une frange de la littérature de jeunesse qu'on peut qualifier franchement de dimension existentielle » (1994 : 108). Léon voit les œuvres à contenu moral comme celles qui traduisent les interrogations existentielles des adolescents, les peurs, les aspirations générales et universelles de l'être humain. La lecture de ces œuvres permet à l'adolescent de s'appropriier le personnage, de revivre les situations réelles de la vie, d'élargir sa vision, de s'imaginer d'autres façons de vivre et de penser. Toujours d'après Léon, ce qui est le plus important pour un enfant en difficulté, c'est de se reconnaître au moins une fois dans un livre ; autrement, il risque de se détourner définitivement de la lecture.

3. Conclusions

Au cours de cet article, nous avons essayé de définir la littérature de jeunesse du point de vue de différents théoriciens. A travers ces définitions, nous avons vu des différences plus ou moins nettes entre la littérature de jeunesse et la littérature pour adultes. Nous avons réfléchi également aux frontières existantes au sein du champ de la littérature de jeunesse. Nous avons pensé utile de distinguer les œuvres écrites pour les adultes, de celles qui s'adressent aux enfants en bas âge et de celles qui sont destinées aux adolescents. Ainsi, nous nous sommes résolue, suivant Thaler et Jean-Bart, à affirmer « qu'un écrit appartient à la littérature de jeunesse sous le seul prétexte qu'il a été écrit pour les jeunes, sélectionné pour eux ou édité à leur intention, ou qu'il est lu par les enfants ou les adolescents » (2002 : 30). La seule chose qui compte finalement, c'est que les œuvres trouvent leurs lecteurs et que les jeunes lisent.

Bibliographie

- DANBLON, Deborah. *Lisez jeunesse : la littérature pour adolescents et jeunes adultes*. Bruxelles : Luc Pire, 2002.
- BAUDELOT, Christian et al. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil, 1999.
- CHAMBERS, Aidan. The Reader in the Book : Notes from Work in Progress. *Signal*, 1977, n°23, p. 64-87, cité par Delbrassine (2006).
- DELBRASSINE, Daniel. *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*. Liège : Scéren-Crdp de l'Académie de Créteil et La Joie par les Livres, 2006.
- DOLTO, Françoise. *L'espace des adolescents*. Paris : Laffont, 1988
- ESCARPIT, Denise. *La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Paris : Editions Magnard, 2008.
- GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin/Masson, 1997.
- LARTET-GEFFARD, Josée. *Le roman pour ados : une question d'existence*. Paris : Sorbier, 2005.
- NIEVRES-CHEVREL, Isabelle. Lisières et chemins de traverse. In : NIEVRES-CHEVREL, Isabelle. *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Pontigny – Cerisy : Gallimard Jeunesse, 2005.
- OTTEVAERE-VAN PRAAG, Ganna. *Le roman pour la jeunesse : approches – définitions – techniques narratives*. Berne : Peter Lang, 2000.
- PASQUIER, Dominique. *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Editions Autrement, 2005.
- PERROT, Jean ; BRUNO, Pierre. *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*. Creteil : Agros-CRDP, 1993.
- ROUET, François. *Le livre : mutations d'une industrie culturelle*. Paris : La documentation Française, 1992.
- SORIANO, Marc. *Guide de la littérature pour la jeunesse*. Paris : Delagrave, 2002.
- THALER, Danielle ; JEAN-BART, Alain. *Les Enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*. Paris : L'Harmattan, 2002.

CONTEXTE DIDACTIQUE ET COGNITIF. POLITIQUES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(rapporteur : Cecilia Condei)

La contribution d'Ana Vujovic pose le problème de l'avenir de l'enseignement du français dans la zone des Balkans en rappelant les rapports culturels très anciens et très vifs qui existaient entre la France et la Serbie. L'auteure observe et analyse la situation de l'arrivée dans la famille européenne de nouveaux pays dans lesquels l'influence du français était soit faible soit avait diminué, et constate un affaiblissement prononcé de l'influence du français en Serbie. La communication d'Euphrosyne Efthimiadou, « Les facteurs psychomoteurs de l'apprenant dans la classe du FLE », passe en revue les interactions dans la classe de Fle et l'organisation du travail selon les compétences visées.

Deux communications reposent sur la recherche au niveau des jeunes chercheurs : « Techniques de recherche en linguistique, en littérature et en didactique (de l'analyse de contenu à l'analyse du discours et à l'analyse textuelle) », occasionne à Cecilia Condei une réflexion sur l'intégration des perspectives théoriques actuelles dans l'exercice de recherche des jeunes chercheurs. L'article présente trois possibilités pour construire un parcours : l'analyse du contenu, l'analyse du discours et la linguistique textuelle avec remarques sur la manière d'être exploitées et quelques exemples de sujets de recherche abordés par les étudiants.

« Les jeunes face à l'ère du Net. Comment préparer et rédiger un mémoire de master à l'aide de l'ordinateur » par Dorina Panculescu propose de « nouveaux modèles de travail intellectuel, fondé sur des compétences informatiques et sur une culture informationnelle (cyberculture) ».

Enfin, la contribution de Petya Ivanova-Fournier met au premier plan une situation de contact de cultures et de modèles d'enseignement : la mobilité étudiante entre la France et la Chine.

La dernière contribution, *Pratiques de recherche et d'évaluation de la recherche en contextes francophones. Le cas de quelques universités européennes* est une conclusion des débats du Séminaire et fait preuve d'une continuation de la réflexion sur le monde et les activités qui impliquent des jeunes. Cecilia Condei, Mircea Ardeleanu, Cristiana Teodorescu et Jolanta Zajac mettent en discussion les situations concrètes de travail et de formation à la recherche.

Mots clés du chapitre : acquérir des expériences transférables, analyse du contenu, analyse du discours, cultiver un savoir devenir, français sur objectifs spécifiques, franchir des obstacles, gérer ses compétences, IT, linguistique textuelle, mémoire de master, professionnalisation, recherche universitaire, techniques de recherche.

L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EST-IL DANS LA PROFESSIONNALISATION ?

Ana Vujović
Université de Belgrade, Serbie

Résumé

Cette communication donne un aperçu sur la situation du français dans le monde et dans les Balkans, en rappelant les rapports culturels très anciens et très vifs qui existaient entre la France et la Serbie. Ensuite on présenterait l'enseignement du français en tant que langue de spécialité en Serbie et les problèmes actuels dans l'enseignement/apprentissage du français, mais aussi bien d'autres langues de spécialité. A la fin on donne quelques suggestions comment améliorer la situation actuelle. On présente aussi les conclusions du séminaire international „Evolutions et perspectives des études de français et en français dans la zone Balkans/Europe du sud-est“, qui a eu lieu à Athènes en mai 2010, et celles de la conférence internationale «Les langues étrangères sur objectifs spécifiques – enjeux et perspectives» organisée à Belgrade en février 2011.

Mots-clés: français sur objectifs spécifiques, professionnalisation

Abstract

This paper is on the review of the position of the French language in the world and in the Balkans, reminding us on the old and live cultural connections between France and Serbia. Then French for Specific Purposes in Serbia is going to be presented as well as some actual issues of teaching/learning French and other languages for specific purposes. In the end, we give some suggestions for improving the present situation. We are going to present conclusions of the international seminar *Development and Perspective of French Language Studies and Studies in French in the Balkans and the South-Eastern Europe*, in Athens in May 2010, as well as conclusions from the international conference *LSP – Challenges and Perspectives*, organised in Belgrade in February 2011.

Keywords: French for specific purposes, professionalization

1. La langue française dans le monde

Ces dernières années, le français reprend de la vigueur dans certaines régions du monde comme en Asie, en Amérique latine et dans le monde arabe. En revanche, il a tendance à s'affaiblir dans certains pays, dont la Serbie. En Europe, il apparaît plus sur la défensive que menacé. À la suite de l'élargissement successif de l'Europe, on a assisté à un net recul du français dans les institutions européennes, surtout de 1990 à 2001. C'est la conséquence de deux facteurs principaux: d'abord, on voit l'arrivée dans la famille européenne de nouveaux pays dans lesquels l'influence du français était soit faible soit avait diminué, et ensuite, ce qui semble bien difficile à comprendre, il s'agissait de la volonté de certains responsables français de s'exprimer en anglais pour montrer qu'ils approuvaient la mondialisation et n'étaient pas

trop orgueilleux. Le français ne disparaît pas puisqu'il reste prédominant dans le secteur juridique de l'Union, mais l'anglais s'affirme le plus souvent comme la langue de travail de la plupart des participants non Français aux travaux de l'Union européenne.

Après l'année 2001, qui semble être l'année du recul maximum du français dans l'Union, une véritable prise de conscience est apparue et les responsables ont proposé de former d'abord des diplomates et des fonctionnaires des nouveaux pays adhérents, puis de former ensuite en français davantage d'interprètes en utilisant au maximum les nouvelles technologies. L'Organisation internationale de la francophonie joue aussi un rôle non négligeable pour appuyer le français dans les organisations internationales. Ce qui est aussi important, c'est que la prise de conscience de l'importance des enjeux linguistiques est devenue réalité. Il est intéressant de noter que le monde arabe se soit tourné, depuis presque une décennie, avec un vif intérêt vers la langue française (dans certains pays du golfe les effectifs ont cru de plus de 30%). En 2004 le classement des langues met en tête l'anglais, langue officielle dans 45 pays. Le français suit en alignant 30 pays, et après arrivent l'arabe (25 pays), l'espagnol (20 pays) et le portugais (7 pays).¹ Il est important maintenant que le français multiplie intelligemment les alliances et les bonnes stratégies avec un certain nombre de pays clef et qu'il continue à souligner la richesse et le rayonnement de la culture française. L'importance de la réception de la culture française pour l'apprentissage de la langue française peut se voir dans des pays des Balkans.

2. Le français dans les Balkans

Si l'on compare la situation du français au niveau universitaire dans les pays des Balkans en année 2002, la situation était la suivante :

- la Bulgarie, francophile de tradition, avec environ huit millions d'habitants, a 14 000 étudiants de français encadrés par 250 professeurs ;
- la Grèce, avec presque onze million d'habitants, accueille 20 000 étudiants et 250 professeurs, ce qui montre qu'il y a plus d'étudiants par professeur ; mais il faut savoir aussi que le français perd en vitesse et que l'américanisation a joué pleinement son rôle en Grèce ;
- en Albanie 13 000 étudiants sur moins de quatre millions d'habitants ;
- en Turquie, avec plus de 75 millions d'habitants, il y a 13 000 étudiants qui apprennent le français à l'université avec 219 professeurs ;
- pour les ex-républiques yougoslaves : 581 étudiants en Slovénie qui a deux millions d'habitants ; 848 étudiants et 100 professeurs pour la Bosnie avec plus de quatre millions d'habitants ; pour le même nombre d'habitants, en Croatie il y a 1 000 étudiants et 20 professeurs ; environ 1 000 étudiants et une trentaine de professeurs pour la Serbie qui a (sans Kosovo) presque autant d'habitants que la Bulgarie!²

Pourtant, les rapports historiques et culturels entre la Serbie et la France remontent au Moyen Age, à l'époque des croisades, se multiplient dans la deuxième moitié du XIII siècle

¹ Plus de détails sur la situation de la langue française chez : Axel Maugey, « l'évolution de la langue française en Europe et surtout dans les Balkans », *Relations franco-serbes 1904-2004*, Belgrade, Association de coopération culturelle Serbie-France et Archives de Serbie, 2005, pp. 235-243.

² Les statistiques prises chez : Axel Maugey, « l'évolution de la langue française en Europe et surtout dans les Balkans », *Relations franco-serbes 1904-2004*, Belgrade, Association de coopération culturelle Serbie-France et Archives de Serbie, 2005, pp. 238-239.

lorsque une princesse française épouse un roi serbe, se renforcent surtout pendant la Première guerre mondiale pendant laquelle les Serbes et les Français sont devenus des frères d'armes. Durant tout le XIXe siècle l'enseignement du français en Serbie a pris de l'ampleur tant et si bien qu'une chaire de français a été créée en 1896 à Belgrade.³ L'Intérêt pour la langue française, et non seulement à l'université, a été très grand entre les deux guerres mondiales : personne ne pouvait être considéré comme savant et intellectuel sans connaissance de la langue française. Mais à l'époque moderne, dans la période communiste et vu les différences entre les présidents De Gaulle et Tito, les inscriptions pour les cours de français diminuent à partir des années 60 : en 1958 à la chaire de français à Belgrade on avait 836 étudiants, mais déjà en 1962 ce nombre a considérablement diminué aux 327 étudiants. En 1990 il n'y avait que 187 étudiants, puis le nombre d'étudiants inscrits en première année d'études varie entre 81 et 104.⁴

Pour essayer de voir un peu plus clair en ce qui concerne la Serbie, le Monténégro et la Bosnie et Herzégovine, on présentera quelques chiffres, qui ne sont pourtant pas toujours précises et complètes:

- La Faculté de philologie de l'Université de Belgrade (avec la plus ancienne Chaire pour la langue et la littérature française existe depuis 1897.) inscrit chaque année 75 étudiants avec lesquels travaillent 16 enseignants ;
- La Faculté de philosophie de l'Université de Novi Sad (où le Département des études françaises existent depuis 1961, mais elle travaille sans interruption à partir de 1970) en inscrit 60 et il y a 13 enseignants ;
- La Faculté philologique et artistique de l'Université de Kragujevac (la Chaire pour la langue et la littérature française existe depuis 2002. et a 11 enseignants) inscrit 30 étudiants ;
- A l'Université de Kosovska Mitrovica il n'y a qu'une vingtaine d'étudiants sur toutes les quatre années (cette année il n'y avait pas de nouveaux étudiants inscrits parce que l'accréditation des programmes n'a pas été accomplie) et cinq enseignants (dont trois à temps plein, les autres viennent d'autres universités).
- La Faculté de philosophie de l'Université de Monténégro à Nikšić (qui existe depuis 2000. et emploie 11 enseignants) inscrit 40 étudiants, mais ce nombre diminue car il n'y a pas suffisamment de candidats intéressés ;
- L'Institut des langues étrangères à Podgorica a ouvert le département pour la langue française pour la formation des interprètes il y a 4 ans et on a prévu d'inscrire 30 étudiants chaque année, mais cette année on a inscrit 17 étudiants. Il y a six enseignants ; dont deux viennent d'autres universités.
- A l'Université de Sarajevo il y a 7 enseignants pour un très petit nombre d'étudiants qui varie chaque année ;
- A l'Université de Banja Luka (avec la plus jeune chaire des études françaises qui existe depuis très peu de temps) il n'y a pas de professeurs employés à temps plein, seulement 2 assistants.

³ Beaucoup plus tard, dans les années 60 et 70 du XX siècle, ont été créées des chaires de français aux universités de Novi Sad et Prishtina et la dernière à Kragujevac.

⁴ Plus de détails sur l'évolution de l'enseignement de la langue française à l'Université de Belgrade chez : МИХАИЛО ПАВЛОВИЋ, *Катедра за француски језик и књижевност*, Београд, Филолошки факултет, 2008.

3. L'enseignement du français en tant que langue de spécialité

Au XIX^e siècle, à l'époque du Lycée et de la Grande école, avant la fondation de l'université, une langue étrangère était obligatoire pour les étudiants de toutes les facultés, et les plus répandues étaient l'allemand et le français. Après la fondation de l'Université de Belgrade en 1904, les langues étrangères sont devenues des matières optionnelles.

A partir des années 60 du XX^e siècle, dans presque toutes les facultés non-philologiques on introduit une langue étrangère en tant que matière facultative et sur plusieurs années (le plus souvent deux cours de 45 minutes par semaine). Ensuite, l'apprentissage des langues étrangères est devenue obligatoire pour tous les étudiants et a été organisé, le plus souvent, sur les deux premières années d'études : en première année on enseigne/apprend la langue générale et en deuxième année on se concentre sur la langue de spécialité.

Aujourd'hui une langue étrangère devrait faire partie du cursus de chaque faculté non-philologique en Serbie. L'enseignement se fait dans chaque faculté séparément, selon les besoins particuliers de la faculté, c'est-à-dire, il n'existe pas un centre unique pour l'apprentissage des langues étrangères de spécialité. Cet enseignement est organisé le plus souvent à la première et à la deuxième année d'études et s'adresse aux étudiants maîtrisant la langue jusqu'à un certain niveau (celui-ci peut varier entre niveaux A2 et B2 du Cadre européen commun de références, même dans un groupe, ce qui exige un effort énorme de la part de l'enseignant). Au début des études, les connaissances que les étudiants ont de leur future profession ne sont pas encore approfondies et cela représente parfois un problème pour les étudiants comme pour les enseignants : les premiers ne connaissent pas la langue et ne font que commencer à bien connaître la profession, les deuxièmes connaissent la langue, mais pas la profession.

Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE, mais son sous-champ qui pourrait être considéré comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative. Justement, la structure des cours de FOS et la composition des manuels ne se limitent plus à l'étude thématique, à l'analyse terminologique ou à la traduction de textes spécialisés. L'accent est mis désormais sur la compréhension, l'expression orale, sur la nécessité de saisir le sens d'un document écrit ou oral, afin d'en dégager les articulations logiques. Cette nouvelle approche donne lieu en classe à des mises en pratique diverses et variées: dialogues, jeux de rôle; repérage, identification, mise en relation, formulation d'hypothèses sur le contenu et le sens du texte par l'analyse d'éléments extérieurs; lecture, écoute ou visionnage du document, différentes techniques de lecture (sélectives et non-linéaires); reformulation en fonction du contexte, actes de parole; simulations globales.⁵

En élaborant un programme de FOS, il ne faut pas oublier que, selon Christian Puren, seul l'usage de la langue intégré à la globalité d'un acte de mise en situation sociale, concret et authentique (et non pas exclusivement au niveau de la communication) peut assurer la cohérence d'une formation langagière. Il propose d'ajouter aux instruments déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement/apprentissage scolaire d'une langue étrangère „la perspective co-actionnelle co-culturelle“.

Ce concept nous semble particulièrement convenable au monde des relations professionnelles où la communication est un moyen au service d'activités socialement significatives. Il n'est pas difficile d'imaginer à quel point on a besoin de prendre l'habitude

⁵ Tanja Dinic, « Le FOS/ de la communication à l'action », *Jeziik struke – teorija i praksa*, zbornik radova, Univerzitet u Beogradu, 2009, pp. 280-285.

d'agir et de penser en commun pendant le travail dans une équipe de recherche, par exemple. Et encore, tout étudiant ou professionnel devrait être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays.⁶ Et même à travailler en France ou dans un pays francophone, ou dans son propre pays mais avec des collègues étrangers francophones. Pour le moment, cela peut nous sembler une utopie, mais la situation change constamment. Un apprenant de FOS doit agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage et il aura les occasions de „co-actions“ dans le sens d'actions communes à finalité collective. Pour parvenir à travailler ensemble, il faut élaborer et mettre en oeuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées: c'est ce processus qui constitue l'objet et l'objectif de ce qu'il appelle „la perspective co-culturelle“. «Lorsqu'il s'agit non plus seulement de „vivre ensemble“ (co-exister ou co-habiter), mais de „faire ensemble“ (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences: il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances. /.../ Cette double perspective co-actionnelle-co-culturelle est la mieux adaptée à tous les dispositifs collectifs – ils se sont multipliés ces dernières années et il est probable qu'ils se généraliseront dans les années à venir – où la langue est enseignée/apprise pour et par l'action à dimension sociale.» (Puren; p. 10) Ceci est bien utile dans la préparation aux différents certificats de langues pour lesquels les étudiants devront faire preuve d'une certaine compétence dans l'utilisation de la langue étrangère pour leurs études universitaires (par exemple, prendre des notes sur une conférence en langue étrangère, préparer un exposé en langue étrangère etc.).

Ces constatations nous mènent vers la conclusion que l'avenir du français est avant tout dans les domaines des activités professionnelles, ce qui est aussi la conclusion qu'on a pu entendre lors du séminaire international „Evolutions et perspectives des études de français et en français dans la zone Balkans/Europe du sud-est“, qui a eu lieu le 7 et le 8 mai 2010. à Athènes. Ce séminaire a été organisé par le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Grèce, l'Institut français d'Athènes et la Sous-direction de la diversité linguistique et du français de la Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats du ministère des Affaires étrangères et européennes. Les représentants de douze pays invités ont parlé de la situation actuelle dans chacun des pays, des efforts qu'ils font pour rendre les études du français au niveau universitaire plus attractives, en voyant les meilleures possibilités dans la professionnalisation de l'apprentissage du français.

Parmi les problèmes actuels dans l'enseignement/apprentissage du français de spécialité en Serbie, on peut distinguer deux groupes de problèmes : le premier concerne les problèmes qu'on rencontre dans l'enseignement de toutes les langues de spécialité, et le deuxième se rapporte plus particulièrement à la situation du français de spécialité.

1. En général, l'enseignement actuel des langues de spécialité en Serbie rencontre de nombreux problèmes. Aujourd'hui on se heurte à un manque d'intérêt dans beaucoup de facultés non-philologiques: des langues étrangères y sont considérées comme des matières moins importantes et parfois même inutiles qui prennent le temps et l'énergie des étudiants qui devraient se concentrer plutôt sur des choses «sérieuses» concernant leur future profession. Les langues étrangères deviennent de plus en plus souvent des disciplines non-obligatoires et sont considérées comme des disciplines générales et non professionnelles. Etant loin du pays étranger dont la langue ils apprennent, les étudiants ne voient pas toujours

⁶ Ces dernières années on parle de plus en plus de FOU – français sur objectifs universitaires, en insistant sur la nécessité de préparer les étudiants aux échanges interuniversitaires avec la France ou avec un autre pays francophone.

clairement la réelle utilité d'une langue étrangère ou le besoin de la parler un jour. Ce problème est d'autant plus grave dans des pays économiquement moins développés dont les habitants se sentent plus isolés et ne peuvent pas profiter de certains programmes de coopération au niveau international. Cette mauvaise position des langues de spécialité dans les cursus des facultés non-philologiques de l'Université de Belgrade pourrait avoir des effets négatifs sur la position et le prestige de la plus ancienne et la plus grande université serbe, étant donné que les universités privées offrent aux étudiants des cursus de deux langues étrangères et ainsi les préparent mieux pour un monde du travail ouvert et international.

Une langue de spécialité n'est plus une discipline obligatoire dans le cursus de toutes les facultés, et ce n'est surtout pas parce que la connaissance des langues étrangères est déjà à un niveau assez élevé. En plus, cette connaissance varie beaucoup entre les villes et les facultés et elle est bien différente quand il s'agit des quatre compétences linguistiques. Le plus souvent, les meilleurs résultats des étudiants sont obtenus en compréhension écrite (dont ils ont le plus besoin pour pouvoir lire des publications) et ils rencontrent les plus grands problèmes dans l'expression orale (pourtant très importante quand il faut exposer les résultats de ses recherches ou mener les négociations, par exemple).

L'équipement technique n'est pas toujours satisfaisant, les groupes sont trop nombreux (surtout aux cours d'anglais), les manuels pour différentes spécialités sont rares, le contact des étudiants et des enseignants avec les locuteurs natifs est assez rare, voire inexistant. Au lieu d'aider les enseignants des langues étrangères et les étudiants à trouver et utiliser les publications étrangères les plus récentes des domaines professionnels et scientifiques, les enseignants des sciences et techniques semblent ne pas comprendre l'importance de ces connaissances et traitent l'apprentissage des langues étrangères comme inutile et superflu. Donc, le travail et les recherches des enseignants des langues de spécialité sont très peu appréciés, ce qui est démotivant et même offensant.

Si l'on regarde les syllabus de nombreuses facultés de la région et de l'Europe (dont celles de Slovaquie, Roumanie, Slovaquie, Bulgarie, Grèce, Macédoine, France, Allemagne, Italie), on verra que la situation est bien différente et qu'on y offre plusieurs langues et en tant que disciplines obligatoires.

2. On parle de plus en plus de la diversité linguistique et culturelle, mais en réalité on en est loin. A l'heure actuelle en Serbie, l'anglais est la seule langue qui a sa place et les autres langues disparaissent très souvent. La grande majorité des étudiants choisit l'anglais parce qu'il est considéré comme étant la langue la plus simple et la seule nécessaire au niveau de la communication internationale, mais aussi parce que les facultés ne leur offrent pas de cursus en d'autres langues. Dans plus de la moitié des facultés de l'Université de Belgrade l'anglais est l'unique langue proposée aux étudiants. Si l'on compare la situation actuelle avec celle d'il y a une quinzaine d'années, on pourra remarquer qu'en 1992/1993 on offrait quatre langues étrangères (anglais, français, russe et allemand) sur toutes les facultés de l'Université de Belgrade, tandis qu'aujourd'hui, dans 56% des facultés, on n'étudie que l'anglais et avec un nombre de cours qui est réduit à moitié. L'enseignement du français existe, plutôt sur le papier car il n'y a pas de professeurs engagés à temps plein, sur deux tiers de facultés (selon les données de l'année académique 2005/2006⁷), mais ce nombre diminue chaque année. La situation n'est pas meilleure pour d'autres langues, et cela ouvre une question très importante de la politique linguistique de notre pays, dont les effets négatifs seront visibles surtout dans

⁷ Andjelka Ignjacevic i Milica Brdarški ; « Strani jezik struke i univerzitet », *Primenjena lingvistika*, Beograd, Novi Sad, 7/2006, p. 157.

l'avenir. Cette disparition de toutes les langues sauf l'anglais aura aussi une influence décisive sur l'économie de notre pays, car nous oublions complètement la vieille devise « qu'il ne faut jamais mettre tous ses œufs dans le même panier ». Dans le monde moderne où la maîtrise de la langue anglaise est une chose normale voire obligatoire, la connaissance d'une autre langue étrangère sera de plus en plus requise. Ceci devient une nécessité pour tout le monde et est motivé plutôt par des raisons économiques que culturelles. D'ailleurs, la position de ceux dont la langue maternelle est l'anglais et qui pensaient qu'ils n'avaient pas besoin d'apprendre une autre, le témoigne : sur le marché international du travail, sur lequel chacun essaie de montrer le plus de connaissance et sur lequel presque chacun parle l'anglais, la connaissance d'une deuxième langue est un avantage important, parfois même décisif.

Les informations qu'on a pu entendre lors de la conférence internationale «Les langues étrangères sur objectifs spécifiques – enjeux et perspectives», qui a eu lieu à Belgrade le 4 et le 5 février 2011, ne sont pas rassurantes. Il faudrait distinguer deux groupes de problèmes : d'un côté, c'est la disparition des langues sur objectifs spécifiques de nombreuses universités, et de l'autre le fait que l'anglais est souvent le seul à survivre (dans le monde qui ne cesse de parler du multilinguisme et qui, en même temps, subit les effets d'un globalisme grandissant. La situation dans plusieurs pays est plutôt inquiétante, et ceci dans l'ère où l'on parle de l'ouverture de l'espace universitaire européen et où l'on insiste sur les échanges des étudiants et des enseignants, aussi bien que sur les échanges des professionnels de divers domaines. On a eu l'occasion d'entendre les témoignages de plusieurs pays :

➤ Depuis vingt ans déjà, dans plusieurs universités espagnoles les langues étrangères sur objectifs spécifiques sont de moins en moins présentes, le nombre de crédits ECTS qu'on leur attribue diminue partout, les enseignants n'ont pas une formation adéquate et suffisante. Même dans des départements philologiques d'autres langues que l'anglais sont supprimées ou le nombre de leur étudiants diminue rapidement. Par contre, l'ouverture des centres des langues (où l'on organise des cursus des langues sur différents objectifs spécifiques - ce qui prouve que le besoin existe) devient un excellent moyen de profit.

➤ En Pologne, le plus souvent, l'administration des universités ne sait pas exactement quelles sont les particularités de l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, et c'est pourquoi on considère que leur place est hors les universités (ici encore, dans des centres de langues – souvent payants).

➤ En Serbie, la situation n'a pas changé par rapport aux faits qu'on a déjà mentionnés dans ce texte. Les langues sur objectifs spécifiques sont le plus souvent considérées comme une discipline générale et on ne comprend pas leur importance pour les compétences professionnelles des étudiants. Dans plus de la moitié des facultés de l'Université de Belgrade l'anglais est l'unique langue proposée aux étudiants et dans de nombreuses facultés il n'y a pas de professeurs à temps plein pour d'autres langues.

Pour conclure, on pourrait proposer certaines activités pour améliorer la situation actuelle:

Informar l'administration des universités et des facultés sur les objectifs et les avantages de cet enseignement dans le cadre de l'enseignement universitaire.

Montrer les avantages économiques d'une bonne connaissance des langues sur objectifs spécifiques.

Expliquer aux enseignants d'autres disciplines qu'il est nécessaire de lier l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques avec l'enseignement d'autres disciplines

scientifiques et professionnelles et sur la nécessité d'élaborer les programmes avec les spécialistes de ces autres disciplines. Il faut que les enseignants de toutes les disciplines parlent au moins une langue étrangère et soient capable d'être toujours au courant de nouvelles publications qui apparaissent dans cette langue concernant leur spécialité. On oublie souvent les chercheurs travaillant déjà et qui pourraient, avec un petit effort, être plurilingues dans leur spécialité, apprendre à comprendre et à lire, sans pour autant être capables de parler et d'écrire dans plusieurs langues.

Encourager la publication de manuels des langues de spécialité destinés aux étudiants des universités et organiser cet enseignement en collaboration avec les experts des domaines scientifiques et professionnels différents, car les enseignants des langues ne possèdent pas les connaissances techniques nécessaires.

Adapter les méthodes pédagogiques aux besoins réels des étudiants et des chercheurs, insister plutôt sur une connaissance active d'une langue étrangère et sur l'apprentissage des compétences passives pour une deuxième langue. Il nous semble que les langues autres que l'anglais pourraient rester présentes dans des cursus universitaires et dans la communication scientifique internationale uniquement si l'on acceptait la nécessité de l'acquisition d'une deuxième langue étrangère.

Sur des conférences concernant les langues de spécialité il faudrait inviter aussi les représentants des entrepreneurs et des compagnies qui cherchent les employés sachant les langues étrangères et pouvant les utiliser dans des domaines professionnels.

Souligner l'importance de la connaissance des langues de spécialité surtout dans des pays moins développés, pour que les grandes différences qui existent entre les pays développés et sous-développés ne s'agrandissent encore plus.

Réaliser les programmes de coopération et les échanges internationaux, qui sont une façon efficace de faire connaître les activités d'une équipe de recherche, de nouer des relations personnelles ou de travail. Les équipes multiethniques donnent plusieurs réponses devant un obstacle à franchir et les stagiaires étrangers dans un pays seront les vecteurs de dissémination de la langue et de la culture du pays où ils font leur stage, aussi bien que de la culture de leur propre pays.

Demander aux centres culturels de différents pays de se procurer des éditions récentes concernant des domaines scientifiques et professionnels très variés et travailler sur la publication du matériel pédagogique dans ces domaines. On le fait déjà dans de nombreux pays, particulièrement pour la communication commerciale, juridique, touristique, scientifique, diplomatique.

S'investir plus dans la préparation des enseignants et des formateurs à l'enseignement des langues à visée professionnelle dans le cadre des masters professionnels offrant des cours de didactique du LOS ou présentant des spécialisations en formation de formateurs.

Bibliographie

ARCHIBALD, James, La maîtrise de la langue professionnelle, *Le Français dans le monde*, 2006, n° 346, pp. 29-31.

IGNJACEVIC, Andjelka; BRDARSKI, Milica, Strani jezik struke i univerzitet, *Primenjena lingvistika*, 2006, n° 7, pp. 152-159.

- MAYGAY, Axel, L'évolution de la langue française en Europe et surtout dans les Balkans. In: NOVAKOVIC, Jelena ; PAVLOVIC, Mihailo, *Relations franco-serbes 1904-2004*. Belgrade: Association de coopération culturelle Serbie-France et Archives de Serbie, 2005, pp. 235-243.
- MOURLHON-DALLIES, Florence, La langue des métiers. Penser le français langue professionnelle, *Le Français dans le monde*, 2006, n° 346, pp. 25-28.
- PAVLOVIC, Mihailo, *Katedra za francuski jezik i književnost*. Beograd: Filološki fakultet, 2008.
- VUJOVIC, Ana, Le français en tant que langue de spécialité en Serbie, *Revue de philologie*, Belgrade, 2009/2 numéro spécial, pp. 305-312.

LES FACTEURS PSYCHOMOTEURS DE L'APPRENANT DANS LA CLASSE DE FLE

Euphrosyne Efthimiadou,
Ecole de l'Air hellénique, Grèce

Résumé

Il est certain que l'homme, depuis sa naissance, s'intéresse à combler ses désirs qui deviennent les motifs de son action. Dans le cas contraire, il peut vivre dans un état de nervosité et de crispation conduisant à l'échec, puisqu'il se nourrit de rêves irréalisables dépassant ses capacités réelles. En FLE, les apprenants se sentent engagés dans la réalisation d'un projet pédagogique par l'adoption des stratégies d'interaction, en vue de cultiver le sens de réflexivité et d'efficacité dans l'action. Du point de vue psychologique mais aussi actionnel, les participants parviennent à dépasser leurs premiers obstacles et à acquérir des expériences transférables dans d'autres domaines. Ainsi, la question de l'investissement demeure fascinante car elle permet de débloquer le mécanisme de la pensée et aider l'apprenant à cultiver un savoir devenir. Après avoir passé par l'introspection et le développement personnel, l'individu se crée des liens avec les autres dans l'interdépendance et l'échange des expériences pour se nouer avec l'esprit de réalliance et reconstruire sa vie. Les pratiques éducatives amènent donc à une prise de conscience des voies alternatives qui s'offrent en vue de mieux gérer ses compétences.

Mots-clés: franchir des obstacles, acquérir des expériences transférables, cultiver un savoir devenir, gérer ses compétences

Abstract

People naturally strive to realize their desires as the latter serve as a spring board for one's future actions. By contrast, if one is too ambitious, they can experience stress and tensions leading to failure since their dreams are unrealizable. EFL learners are engaged in conducting an educational project through the adoption of interactive strategies, with a view to cultivating one's reflexes and efficiency in real-life situations. From a psychological point of view through processes in action, participants are able to overcome their first obstacles and acquire experience transferable to other areas. Thus, the issue of involvement remains fascinating because it unlocks the mechanism of thinking and helps students to cultivate prospective knowledge. Introspection and personal development links an individual learner with others; this interdependence based on the exchange of experiences develops solidarity which helps rebuild one's life. Educational practices thus bring an awareness of alternative paths that are available to better manage one's skills.

Keywords: overcome obstacles, acquire experience transferable to, cultivate prospective knowledge, manage one's skills

Introduction.

Il est certain que l'homme, depuis sa naissance, s'intéresse à combler ses désirs qui deviennent les motifs de son action. Dans le cas contraire, il peut vivre dans un état de nervosité et de crispation conduisant à l'échec, puisqu'il se nourrit de rêves irréalisables dépassant ses capacités réelles. Dans le domaine éducatif, il est question de développer les

capacités humaines liées aux facteurs psychomoteurs en vue de cultiver l'esprit critique, le sens de responsabilité et de coopération dans des groupes divergents qui interagissent dans une société pluriculturelle. D'ailleurs, comme le souligne D. Côté,

« tout désir de changement se situe dans le prolongement de ce que nous sommes, de nos expériences antérieures, des émotions et des messages associés à nos expériences et de l'image de nous-mêmes qui en découle » (Côté D., p.115).

En FLE, il serait intéressant de s'interroger de la place primordiale de l'attitude comportementale des actants qui dépend étroitement de la vie psychique. D'une part, on va ancrer le processus d'apprentissage dans l'affectivité de l'apprenant, et d'autre part, on va s'intéresser à la psychologie de la motivation et aux stratégies d'interaction. Enfin, on va centrer l'intérêt sur l'investissement de soi et l'engagement dans l'action à travers les tâches effectuées en classe de langue.

1. Ancrer le processus d'apprentissage dans l'affectivité de l'apprenant.

Dans le processus d'apprentissage, l'apprenant exprime des manifestations affectives traduisant des sentiments même négatifs. Il arrive de passer de la passivité et l'indifférence à la peur et l'angoisse sans négliger les blocages de la conscience. Pourtant, il est urgent de cultiver la disposition à apprendre pour découvrir ses potentialités.

1.1. Types de blocages interférant avec le processus d'ouverture à l'apprentissage.

1.1.1. La passivité et l'indifférence.

Il est vrai que l'ambiance peut varier de groupe en groupe mais aussi dans le même groupe. En effet, la passivité pourrait témoigner de la crainte d'exprimer une opinion jugée négative de la part de l'enseignant ou même du reste du groupe. Certains participants, n'éclairant pas leurs intentions, peuvent adopter une attitude passive, ce qui conduit souvent à l'indifférence. Cette inertie devient synonyme de mutisme en faisant semblant d'accepter le message diffusé. De plus,

« la passivité, qui se manifeste par l'absence de buts personnels et par l'attente que les autres répondent à nos besoins ou désirs, est l'opposé de la responsabilité. La passivité est en général une façon inefficace d'obtenir ce que l'on désire. » (Côté D., p.140).

En effet, l'attitude autoritaire de l'enseignant incite à adopter un air indifférent et ambigu tout en demeurant dans un climat de neutralité. Ainsi, certains sujets se caractérisent par une incapacité à prendre des initiatives et à une méfiance par rapport au processus pédagogique.

1.1.2. La peur et l'angoisse.

Le principal obstacle à la réalisation de soi demeure la peur de l'échec. L'apprenant se confronte à des difficultés d'apprentissage, qui arrivent souvent à le pénaliser. Cette peur s'exprime par des jugements ou des prétextes négatifs, ce qui bloque l'individu en le rendant passif. De cette manière, la perte de confiance en soi, suivie souvent d'un profond sentiment d'infériorité, conduit à la rupture avec l'action. De plus, les manifestations d'insécurité physique sont en rapport avec les contacts socio-affectifs.

« La peur se manifeste d'une part par la réaction comportementale : l'élève éprouve des troubles tout en perdant son sang-froid. D'autre part, la peur aboutit à des sentiments de détresse et de négation où le sujet n'arrivant pas à se contrôler reste dominé par ce sentiment qui le paralyse. » (Efthimiadou E., p.61).

Sous cet aspect, l'angoisse se réalise par étapes et détermine l'incapacité à éliminer les sensations d'écues. A coup sûr, on ressent cette rigidité mentale inhibitrice, puisqu'on ne se sent pas prêt à passer en action. Il est vrai que certains sujets ne réussissent pas à se débarrasser de cette frustration psychologique et éprouvent de la dépression, ce qui traduit souvent une négativité face à un obstacle à franchir.

1.1.3. Les blocages de la conscience et des désirs de changement.

Il arrive parfois que l'apprenant manifeste un blocage de conscience, qui se traduit par un refus persistant de poursuivre l'objectif proposé par l'enseignant. En effet, il renonce à s'impliquer activement dans la tâche éducative et se plie sur soi-même sans réaliser d'efforts pour passer à une étape de changement. « Cette forme d'exercice compulsif de la volonté crée, à la longue, des rigidités d'expression chez la personne qui étouffent la spontanéité et la créativité » (Côté D., p.118). Il est aussi possible de rencontrer des cas de blocage comportemental lorsqu'on ne se sent pas capable de contrôler ses émotions. En effet, l'apprenant renonce au changement et à l'ouverture au dialogue par peur d'être rejeté. « Il lui arrive alors de ne plus être capable de choisir sa façon de se comporter, puisqu'il ne peut plus avoir accès aux émotions et aux sentiments qui pourraient l'informer de ce qu'il désire ou ne veut pas » (Côté D., p.137). De même, on s'écarte de toute tendance à créer et à innover car on ignore les règles du jeu et la tactique à suivre.

1.2. La question de la disposition à apprendre.

Par contre, la relation pédagogique peut s'appuyer sur la confiance et une tactique de réussite fondée sur la responsabilisation de l'apprenant. Il s'avère essentiel de remettre en cause cet état de perfectionnisme qui n'accorde aucun droit à l'erreur et renouer avec sa vie et ses rêves. « Un refus de poursuivre l'objectif est aussi pertinent qu'une réponse positive, car il manifeste une compromission de l'apprenant. Ce qu'on cherche ici, c'est la mise en mouvement de l'apprenant, une participation active et une forme d'implication personnelle pour déterminer son intérêt possible à réaliser l'apprentissage » (Côté D., p.117). Ainsi, ce dernier se sent prêt à participer avec énergie dans l'accomplissement de soi. Pourtant, cette disposition à apprendre peut aussi retenir un niveau favorable d'anxiété.

« C'est cette nature sélective du besoin qui nous fera définir et spécifier les motivations en termes d'objet comportemental, plutôt qu'en termes d'énergie, de stimulus, d'états intra-organiques ou de réactions motrices (...) D'autres facteurs situationnels et personnels, physiques et psychologiques, jouent leur rôle, non seulement dans le comment du processus, mais aussi dans sa détermination et ses modalités » (Bogaards P., pp.50-51).

En définitive, on arrive à dépasser les impasses, si l'on établit un climat d'équilibre et de négociation qui promeut des valeurs positives telles que le courage d'entreprendre, l'enthousiasme d'intervenir et le désir d'acquérir des expériences transférables à d'autres domaines.

2. Psychologie de la motivation et stratégies d'interaction.

Selon les psychologies de l'apprentissage, la vie psychique doit se nourrir de désirs réalisables afin de s'orienter vers l'épanouissement de soi-même. Dans une classe de langue, on vise, d'une part, à favoriser l'interaction et à stimuler l'intérêt du groupe. D'autre part, il est important d'adopter des stratégies d'interaction en vue de cultiver le sens de réflexivité et d'efficacité dans l'action.

2.1. La psychologie de la motivation.

D'après Joseph Nuttin, la psychologie de la motivation concerne l'exploration de l'accomplissement par le sujet d'une activité bien déterminée. En FLE, on devrait organiser des groupes-pivot qui animeraient la séance du cours. L'élargissement d'un éventail de nouvelles formes de négociation pourrait créer une approche authentique et enrichissante.

2.1.1. Favoriser l'interaction et la stimulation chez l'apprenant en vue de soutenir son intention d'apprendre.

La dynamique de l'interaction se fonde sur la dimension relationnelle dans l'acte d'apprendre. En effet, la motivation peut contribuer à l'enrichissement de la situation pédagogique. Dans ce cas, il est question de : a) permettre à l'apprenant d'acquérir son autonomie en participant activement en classe : choisir *l'activité* ou *le partenaire* avec qui il va interagir, b) inventer des activités qui vont promouvoir sa motivation et l'amener à construire son apprentissage, c) l'aider à assumer ses responsabilités et à tracer le parcours de sa création personnelle, d) faire surgir les ressources cachées en l'encourageant à prendre des initiatives, à expérimenter son savoir. Pour sa part, l'enseignant arrive à renouveler son approche envers l'apprenant pour ouvrir ensemble le champ de perspectives et l'adapter dans de nouveaux contextes.

Avec l'instauration des simulations globales, les apprenants investissent leur intérêt dans la réalisation d'un canevas de rôles où ils émettent des hypothèses avant de trouver la version définitive. En ce sens, ils font preuve d'imagination, puisqu'ils essaient d'inventer leur propre version tout en recherchant la création d'un décor, les repères temporels, la définition des personnages et le fil de l'histoire. Tout en évitant les stéréotypes, le groupe stimule son imagination et combine la fiction avec la réalité. D'une part, cette implication personnelle responsabilise l'individu qui interagit de manière active, ce qui écarte la passivité ou le désintérêt pour la tâche éducative. D'autre part, la réalisation d'une simulation globale amène les apprenants à cultiver des tâches communicatives et actionnelles à la fois.

2.2.2. Faire une approche des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales.

Il serait important d'analyser les dimensions cognitives, socio-affectives mais aussi comportementales qui conditionnent les choix de l'apprenant. En effet, l'attitude humaine révèle l'état de la conscience intellectuelle et affective à la fois. Sous cet aspect, le degré de disponibilité peut encourager l'apprenant à prendre des initiatives vis-à-vis de son apprentissage. On se sent encouragé à diverger et à partager en classe des moments significatifs pour sa vie scolaire. Cette stimulation de la personne passe aussi par la construction et l'exploitation de schèmes nouveaux, ce qui élargit les perspectives de formation. A coup sûr, la relation pédagogique s'établit non seulement sur la perception et la dimension socio-affective mais aussi sur les valeurs comportementales.

« Le développement psychologique de l'enfant influence largement ses capacités de codage, et de traitement de l'information ainsi que la vitesse et la précision de ses processus de traitement. (...) Faire des progrès, c'est passer d'un comportement à un autre plus élaboré, plus adapté. C'est un processus intégratif où chacune des étapes est le résultat de la précédente et préfigure la suivante.»

(http://www2.unine.ch/webdav/site/cep/shared/documents/psychopeda_cours_3.pdf consulté le 16-02-2011).

On arrive à classer, à clarifier, à traiter les données de manière convergente et divergente tout en exploitant toutes les composantes d'une situation établie. Dans ce cas, la prise des initiatives se lie à la notion de motivation et à l'engagement dans l'action. « *La conduite c'est non seulement la partie observable ou objectivable d'un acte – le comportement – mais aussi sa partie non visible – les motifs, mobiles et actes de pensée qui accompagnent, précèdent et suivent un comportement* » (Dejours C., p.21). Les pratiques éducatives amènent alors à une évolution de la personnalité et visent à pouvoir gérer ses compétences.

2.2. Quelles stratégies d'interaction pourrait-on adopter en FLE ?

Si l'on s'intéresse à adopter des stratégies d'interaction, il s'avère essentiel de faire appel aux réactions, au vécu émotionnel, aux valeurs et à la volonté de changement. En FLE, les apprenants se sentent engagés dans la réalisation d'un projet pédagogique où l'on tient compte de la gestion du temps, de l'espace et même de l'attitude comportementale. Dans ce cas, les tâches ouvertes favorisent la médiation et donnent de la signification dans la réalisation du projet pédagogique.

« Etant donné qu'une formation en ligne, dans un idéal socioconstructiviste, doit donner lieu à des interactions et que celles-ci doivent être planifiées, on pourrait considérer que le **scénario pédagogique équivaut à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication**. Si l'on donne à « tâche » une acception plus restreinte que ne le font les auteurs anglo-saxons, le scénario pédagogique devient alors un ensemble de tâches, fermées et/ou ouvertes. Dans la perspective anglo-saxonne, on parlera de tâches et de sous-tâches » (Mangenot F.-Louveau E., p. 42).

En ce sens, le scénario pédagogique s'affiche comme un enjeu qui englobe projets, actions, perspectives tout en simulant soit avec la vie réelle soit avec des sources puisées de l'imagination du groupe tout en donnant lieu à l'autonomie.

Loin de se croire déçu, l'apprenant envisage d'améliorer ses performances, puisque l'animateur prend soin de le préparer psychologiquement tout en stimulant son intérêt et ses ressources de dynamisme pour atteindre à la réalisation des objectifs mis en œuvre. De cette manière, une relation d'équilibre se crée entre animateur et public, ce qui évite les conflits et le cas de blocage. En définitive, l'application des stratégies d'interaction permet de libérer l'enseignant, qui peut se consacrer aux activités qui nécessitent son intervention personnelle, ce qui contribue à centrer son intérêt sur les lacunes.

3. Investissement de soi et engagement dans l'action à travers les tâches effectuées en classe de langue.

Dans le processus de l'apprentissage, on pourrait s'interroger pourquoi certains élèves s'investissent plus que d'autres dans les tâches effectuées. Non seulement l'investissement de soi mais aussi l'engagement dans l'action vont permettre de débloquer le mécanisme de la pensée et guider l'apprenant vers la réussite.

3.1. Pourquoi s'investir dans le processus de l'apprentissage?

La question de l'investissement demeure fascinante à travers les tâches effectuées en classe de langue. Grâce aux projets d'accomplissement de soi, l'individu se construit un avenir tout en ayant conscience d'assumer ses responsabilités.

3.1.1. La question de la participation à l'apprentissage.

Une première étape à traverser est celle de la participation à l'apprentissage. En effet, « l'apprenant acquiert une représentation de l'apprentissage en s'impliquant physiquement,

mentalement et émotivement dans l'expérience d'exploration de l'objet d'apprentissage.» (Côté D., p.146). Le but d'une tâche éducative serait de **développer les ressources cognitives et affectives** d'une personne et de l'encourager à porter un regard nouveau afin de **mieux gérer ses potentialités**. C'est pourquoi, il est urgent de *se préoccuper plutôt du processus* qui mène l'apprenant à la prise de conscience de la situation établie et au parcours *qui conduit au stockage et à l'assimilation de l'information diffusée*. D'une part, une meilleure **gestion du message** et, d'autre part, **l'apprentissage coopératif** aident à créer dans la classe un milieu de vie et de travail bien partagé. On arrive à aider les élèves à développer leurs capacités de travailler ensemble à la résolution de problèmes, à mettre leurs forces à contribution pour accomplir une tâche, à s'ouvrir à la différence et à prendre leurs responsabilités en tant qu'apprenants, mais aussi en tant que membres d'un groupe.

3.1.2. Les expériences menées par des spécialistes.

Dans le processus de l'apprentissage, on pourrait s'interroger pourquoi certains élèves s'investissent plus que d'autres dans les tâches effectuées. Ainsi, la question de l'investissement demeure fascinante car elle permet de débloquent le mécanisme de la pensée et guider l'apprenant vers la réussite.



© B. Braesch/Service de la communication/Université de Strasbourg

L'expérience menée par le laboratoire CNRS de l'Université de Strasbourg souligne comment la création d'une plateforme ludo-éducative, nommée Thélème d'après Gargantua de Rabelais, pourrait fasciner l'apprenant de manière à se plonger dans ce monde fictif. Imagination et fiction se combinent avec le jeu pour interagir en français. D'après Patrick Schmoll, « Thélème est une application en ligne d'assistance à l'apprentissage du français pour les étrangers. Après s'être créé un personnage, le joueur qui désire apprendre le français est immergé dans un univers de cape et d'épée. Il est alors confronté en temps réel à d'autres utilisateurs non francophones comme lui avec qui il doit communiquer en français. Il rencontre aussi des francophones attirés par le jeu lui-même, au contact desquels il améliore sa pratique de la langue » (Braly J.P., <http://www2.cnrs.fr/presse/journal/4437.htm>, page consultée le 16-02-2010). Ainsi, l'investissement de soi réussit à réconcilier information diffusée et vécu de l'apprenant mêlant univers fictif et authentique à la fois. De ce fait, les nouvelles technologies se constituent un potentiel formidable car elles cultivent un savoir-devenir, ce qui accorde chez l'apprenant une perspective dynamique pour se mettre en projet et agir dans un sens prospectif. Comme Robert Galisson le signale, « (...) il est urgent que la D.L.E. travaille à ce que la classe devienne le lieu d'émergence d'un **savoir être** et d'un **pouvoir être** (ou d'un **pouvoir devenir**) au lieu de se borner à transmettre un **savoir** (compétence linguistique) ou un **savoir faire** (compétence communicative) » (Galisson R., p.34).

3.2. Le point de vue psychologique mais aussi actionnel pour accroître ses performances.

Pour cette raison, on doit envisager l'aspect psychologique et actionnel à la fois pour pouvoir gérer ses compétences et accroître ses performances.

3.2.1. Imiter des comportements.

Il est essentiel que l'apprenant s'implique dans l'acte d'apprendre en recherchant l'imitation. D'ailleurs, Bandura propose un apprentissage social par l'imitation. « J'y arriverai » : le sentiment d'efficacité personnelle. L'individu s'engage dans l'action parce qu'il est convaincu de pouvoir influencer son environnement (...) » (Bandura A., p.42). Ce besoin d'imitation est propre à la nature humaine et est facilement adopté par l'apprenant. Le fait d'inciter le sujet à imiter un modèle suggéré amène non seulement à une reproduction mais aussi à une élaboration du message diffusé. A coup sûr, imiter inclut une tendance à rechercher des formes analogues et à aller, par la suite, à une production de formes alternatives. L'imitation se considère alors comme un moyen de cultiver progressivement chez l'apprenant la tactique de transfert et la stimulation de la découverte dans l'acte d'apprendre. Des mobiles divers attirent l'intérêt des élèves et les influencent en vue d'opter pour une attitude d'imitation. Pourtant, d'autres s'orientent vers une distanciation par rapport au modèle proposé.

3.2.2. La modification de l'apprentissage.

Sous cet aspect, la modification se présente comme un besoin de prendre des écarts par rapport à l'analogie. On devient apte à proposer des associations constructives et à tendre à des situations divergentes. De cette manière, l'exploitation d'une activité nécessite le recours à une série de prise de décisions qui caractérisent le cheminement de la pensée convergente ou divergente. Comme le souligne E. Efthimiadou, « la mise en pratique de l'imagination créatrice pour l'apprentissage d'une langue se centre sur l'exercice systématique de l'esprit d'analyse et de synthèse en vue d'inciter le groupe à entreprendre des corrélations et à exploiter les mécanismes de la pensée créative » (Efthimiadou E., p.282). D'une part, il existe la possibilité de créer des catégories pour faire preuve de pensée analytique. D'autre part, le recours à la pensée synthétique demande d'opérer un décodage lié à la pensée déductive ou inductive. Ainsi, la pensée créative se caractérise par sa capacité à faire des rapprochements, à décomposer ou à recomposer mais aussi à recourir à la transposition ou même à l'anticipation. Par conséquent, les sujets arrivent à développer des stratégies adaptées aux situations nouvelles auxquelles ils sont confrontés, ce qui garantit la voie vers l'originalité.

3.2.3. Vivre l'expérience de l'apprentissage : créer des images, des fantasmes, idées, émotions dans les conditions les plus favorables.

Car l'apprenant interagit par combinaisons d'éléments dont certains proviennent de sa faculté d'imaginer. Du point de vue actionnel, la contribution de l'imagination enrichit la situation établie avec de nouveaux éléments que le groupe lui-même invente. Du point de vue psychologique, les participants parviennent à dépasser leurs premiers obstacles en accroissant progressivement leurs performances. Loin de se sentir marginalisés, ils se sentent responsables du parcours de l'apprentissage, qui se divise en points de repère, où ils peuvent revenir en arrière pour tester leurs performances. D'ailleurs, comme le signale Alain Bandura, « pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle, le formateur ou l'enseignant doit encourager l'apprenant et lui proposer des tâches dont il contrôle la difficulté : trop difficiles, elles confrontent à l'échec et diminuent le sentiment d'efficacité personnelle ; trop faciles, elles n'exercent pas à la résolution de problèmes » (Bandura A., p.45). Ainsi, on arrive à maîtriser par étapes progressives, ce qui auparavant apparaissait comme difficile ou était synonyme

d'échec écartant sentiment phobique ou situation de stress et investissant sur tout ce qui accomplit leurs rêves et sensations.

Un apprentissage, qui tient compte des facteurs psychomoteurs, peut inclure le cheminement suivant : a. acquérir et développer les notions de base, b. promouvoir la diversité, c. favoriser la créativité. D'ailleurs, la gestion des compétences souligne la dimension affective et évaluative de l'expérience de l'apprenant. « C'est la volonté de chercher soi-même à préciser ses possibilités de développement, et de tenter, soi-même, de trouver les moyens qui favoriseront ce développement. (...) D'où l'importance des quatre méta-compétences : au niveau comportemental, au niveau perceptif, au niveau affectif, au niveau symbolique » (Lévy-Leboyer C., pp. 113,116). Après avoir passé par l'introspection et le développement personnel, l'individu se crée des liens avec les autres dans l'interdépendance et l'échange des expériences pour se nouer avec l'esprit de réalliance et reconstruire sa vie.

D'autre part, c'est à l'animateur de mettre en œuvre des stratégies qui assureront un feed-back élaboré. L'attention doit être portée non seulement aux caractéristiques du public mais encore aux valeurs affectives et comportementales sans négliger les interprétations plurielles des sujets. Une métacommunication constructive aide le groupe à agir avec flexibilité et ouvre les pistes d'expérimentation à tout niveau. Ainsi, on fait preuve de métaconduite par la sensibilisation et la prise de conscience de la situation établie. Grâce à la flexibilité de l'animateur, on observe un inversement de rôles : le récepteur devient émetteur en passant par la reconstruction à l'élaboration constructive des acquis. Il s'ensuit que la discussion interactionnelle va à la quête de nouvelles formes et à l'acquisition de réflexes élaborés, ce qui constitue un apprentissage authentique.

En somme, un apprentissage qui se fonde sur les facteurs psychomoteurs des apprenants s'oriente vers une véritable éducation psychosociale visant à la compréhension des besoins de la personne humaine en matière de formation. Loin de toute forme de négativité, on devient réceptif vis-à-vis de soi et à l'égard des comportements des autres participants. D'une part, on envisage d'ouvrir de nouvelles perspectives tout en se dotant d'outils nécessaires pour lutter contre tout échec éventuel. D'autre part, la contribution du formateur s'avère essentielle pour partager fructueusement les expériences en groupe. Finalement, on s'intéresse à cultiver les capacités d'apprendre à réagir aux impasses quotidiennes, à tracer des voies alternatives tout en partageant ses sentiments, ses émotions dans un milieu micro et macro-social.

Bibliographie

Documents écrits

• Livres

BANDURA, Alain. *Le sentiment d'efficacité personnelle*. Revue des Sciences Humaines, avril 2004, no 148. pp.42-45

BOGAARDS, Paul. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier-Didier, 1991.

CÔTÉ, Richard. *Apprendre-Formation expérientielle stratégique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.2003.

DEJOURS, Christophe. *Le facteur humain*. PUF. 2002.

GALISSION, Robert. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Hatier-Crédif.1982.

EFTHIMIADOU, Euphrosyne. *Imagination créatrice et apprentissage d'une langue*. Thèse de doctorat nouveau régime, U.S.H.S, 1994.

LÉVY-LEBOYER, Claude. *La gestion des compétences*. Eyrolles. 2009.

MANGENOT, François ; Louveau, Elisabeth. *Internet et la classe de langues*. Paris : Clé international, 2006.

Documents consultés en ligne

Article ou ouvrage consulté sur Internet

BRALY, Jean-Philippe. *Un jeu en ligne pour apprendre le français*. Le journal du CNRS, no 234-235, juillet-août 2009, ISSN 2104-3264. Page consultée le 16-02-2010 <<http://www2.cnrs.fr/presse/journal/4437.htm>>

ZAHNER L., PÜHSE U., STÜSSI C., SCHMID J., DÖSSEGGER A., *L'apprentissage moteur de l'enfant*, Psychopédagogie des APS, Université de Neuchâtel, B. De Lièvre, L. Staes, *La psychomotricité au service de l'enfant*. De Boeck&Belin. 2004. Page consultée le 16 - 02 - 2011 <http://www2.unine.ch/webdav/site/cep/shared/documents/psychopeda_cours_3.pdf>

TECHNIQUES DE RECHERCHE EN LINGUISTIQUE, EN LITTÉRATURE ET EN DIDACTIQUE (DE L'ANALYSE DE CONTENU À L'ANALYSE DU DISCOURS ET À L'ANALYSE TEXTUELLE)

Cecilia Condei
Université de Craiova, Roumanie

Résumé

Dans le processus de recherche le choix de la méthode représente un moment de difficulté dont la bonne résolution assure ou non le chemin du succès. Nous présentons trois possibilités pour construire ce parcours : l'analyse de contenu, l'analyse du discours et la linguistique textuelle avec remarques sur la manière d'être exploitées et quelques exemples de sujets de recherche que nos étudiants ont abordé pour leurs travaux de mémoire 2012.

Mots-clés : recherche universitaire, techniques de recherche, analyse du contenu, analyse du discours, linguistique textuelle.

Abstract

In the process of research, the choice of the method represents a moment of difficulty. The good resolution insures or not the road of the success. We present three possibilities to build this route: the analysis of the contents, the analysis of the speech and the textual linguistics with remarks on the way to be exploited and some examples of subjects of research that our students have for their works of report 2012.

Keywords: University research, techniques of research, analysis of the contents, discours analysis, textual linguistics

1.Introduction

Une recherche est jugée d'abord par ses résultats. Mais les bons résultats sont impossibles sans se baser sur la logique et sur une méthodologie adéquate, c'est-à-dire sans associer des méthodes et des techniques correctement utilisées. L'idée n'est pas nouvelle, Antoine Arnauld et Pierre Nicole l'expliquent dans *La logique ou l'art de penser* (1662):

« La logique est l'art de bien conduire sa raison dans la connaissance des choses, tant pour s'en instruire soi-même que pour en instruire les autres. Cet art consiste dans les réflexions que les hommes ont faites sur les quatre principales opérations de leur esprit, concevoir, juger, raisonner et ordonner. On appelle *concevoir* la simple vue que nous avons des choses qui se présentent à notre esprit [...] Et la forme par laquelle nous nous représentons ces choses s'appelle *idée*. On appelle *juger* l'action de notre esprit par laquelle joignant ensemble diverses idées, il affirme de l'une qu'elle est l'autre, ou nie de l'une qu'elle soit l'autre [...] On appelle *raisonner* l'action de notre esprit par laquelle il forme un jugement de plusieurs autres [...] On appelle ici *ordonner* l'action de l'esprit, par laquelle ayant sur un même sujet, comme sur le corps

humain diverses idées, divers jugements et divers raisonnements, il les dispose en la manière la plus propre pour faire connaître ce sujet. C'est ce qu'on appelle encore *méthode*.» (extraits publiés par Denis Moreau, 2011 : 221)

L'importance du choix méthodologique est une des premières mentionnées au jourd'hui. Par exemple, M. Guidère (2004 : 4) affirme :

« Une recherche effectuée sans méthodologie préalable se condamnerait à errer sur les chemins sinueux de l'herméneutique et de l'extrapolation aléatoires. L'absence de méthode entraîne, en effet, une perte de temps et d'énergie considérables. Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne peut y avoir de science sans méthode - l'empirisme pur existe bel et bien - mais une science sans conscience méthodologie n'est que ruine de la recherche »

La présente étude propose un chemin méthodologique possible pour trois domaines de recherche : linguistique, littérature et didactique. La complexité de ces trois directions est telle que le chemin en question n'est ni unique, ni simple à construire, mais capable de conduire à des résultats satisfaisants.

Une première partie de ce chemin est assurée par l'analyse de contenu. L'usage dans la langue courante d'un syntagme qui représente un concept scientifique crée une déroute dont on ne peut pas s'éloigner qu'en définissant le plus rigoureusement possible le concept : « ensemble d'instruments méthodologiques » appliqués aux discours, basés sur le calcul de fréquences qui permet la création des modèles interprétables (Bardin, 2007 : 11). Retenons quelques termes qui soutiennent la définition : *instruments, méthodes, discours, fréquences, modèle*.

Une autre définition :

« technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif [...] quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs » (Robert, Bouillaguet, 2007 : 4)

Et d'autres termes : *technique, examen méthodique/systématique/objectif/quantitatif, textes, classification*.

Deuxièmement, il faut observer que le chemin de recherche est réalisable en utilisant « l'analyse du discours » qui vise à rapporter les textes aux lieux sociaux qui les rendent possibles et qu'ils rendent possibles, en utilisant leurs dispositifs d'énonciation (Maingueneau, 2009 : 18).

Une troisième possibilité, enfin, se réfère à la linguistique textuelle. L'analyse textuelle a comme objectif général d'éclairer le contenu des textes à l'aide d'une analyse minutieuse de ce que « dit le texte » et non pas ce que « veut dire l'auteur du texte » (Adam, 2005).

La comparaison entre ces définitions nous permet de constater que l'analyse de contenu s'applique aux discours, que l'analyse du discours utilise des « dispositifs d'énonciation » mais rapportés aux textes et que la linguistique textuelle, tout en se basant sur ce que dit le texte, éclaire son contenu. Le fait de mentionner « contenu de textes » peut bien conduire à l'idée de corpus.

Analyse de contenu - discours	}	{	le texte et le discours sont considérés comme indissociables (Adam, 2005)
Analyse du discours - texte			
Linguistique textuelle - corpus			

2.Position de l'analyse de contenu, de l'analyse du discours et de la linguistique textuelle et rapports entretenus

L'observation des rapports entre ces trois techniques et l'étude de l'origine de chacune d'elles ont facilité quelques constatations.

2.1.Analyse de contenu : historique, évolution.

Certes, toute tentative de parler des origines de l'analyse de contenu, « technique contemporaine de l'essor des sciences humaines au XXe siècle est obligée de remonter vers l'Antiquité (Robert, Bouillaguet, 2007 : 8). La logique, la rhétorique, l'herméneutique se focalisent sur le discours, la persuasion, « l'interprétation des textes mystérieux et sacrés » (*idem* :10). Les premiers, la logique et la rhétorique, sont considérées par la plupart des linguistes comme facteurs déterminant pour l'apparition de l'analyse de contenu, Robert et Bouillaguet étant prêts à voir les origines de l'analyse de contenu plutôt dans « les travaux exégétiques, visant à une interprétation des textes de l'Ancien et du Nouveau Testament fondée sur la philosophie et l'histoire » (*ibidem*). Les mêmes auteurs poursuivent la présentation soulignant que l'activité de catégorisation, spécifique à l'analyse de contenu semble avoir ces racines dans les travaux de Spinoza et que bien plus tard, les études du contenu de la presse américaine, occasionnées par l'essor de la communication média commencent à éclaircir les voies d'observation en dressant des schémas, en comptant et en analysant les journaux (*idem* : 12).

2.2.Analyse du discours

Inspirée par les travaux de Z.S. Harris, l'analyse du discours s'est développée en France dans les années '70, non sans reconfigurations permanentes, imposées par la complexité de ses positions.

« Quelle que soit la position sur la langue, le discours de l'analyste du discours est toujours un produit, un énoncé ou groupe d'énoncés attestés, mais pas n'importe lesquels. Le linguiste du discours ne travaille pas sur exemples, qu'il s'agisse de phrases prononcées ou de textes exemplaires, mais sur corpus » (Mazière, 2005 : 11)

La mise en corpus se réalise à l'aide des techniques de segmentation associées d'habitude avec une comparaison qui met les éléments en contraste et sans aucune préoccupation pour la thématique du contenu (*idem* : 12)

2.3.Linguistique textuelle

Une délimitation opérée par E. Coseriu dans les années 1950 (mentionnée par J.M.Adam, 2005: 3), place d'un côté la linguistique textuelle et de l'autre la grammaire transphrastique, la première étant « une théorie de la production co(n)textuelle de sens, qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse des textes concrets » (*idem*.) ce qui détermine Adam à continuer de parler d'un « positionnement théorique et méthodologique qui situe résolument la linguistique textuelle dans l'analyse du discours »(*ibidem*).

3. La recherche universitaire.

Investigation d'un phénomène particulier, la recherche universitaire se fonde sur le traitement d'un sujet, après l'avoir clairement délimité, ainsi que la problématique générale. Elle repose également sur un plan bien construit et une méthode adéquate. Bref, le processus de recherche consiste en « 1.la construction d'un problème. 2. l'utilisation d'une instrumentation, 3. la constitution des données, 4. le choix de différentes techniques pour le traitement et l'analyse des données, 5. la production et l'enregistrement des inscriptions

obtenus à l'aide des techniques utilisées (tableaux, graphiques, images, listes de mots, etc.), 6. l'interprétation des inscriptions » (Jean-Marie van der Maren, 1999 :16)

Les finalités de la recherche en sciences humaines peuvent se résumer, d'après Van der Maren, 1999 :17 et suiv.) en trois composants : a) pédagogique, si la recherche fait progresser l'enseignement et la formation du citoyen, b) finalité épistémologique, celle qui fait progresser la réflexion dans un domaine, « libérer la pensée pour permettre l'élaboration de nouvelles connaissances », c) finalité technique –la maîtrise et « le contrôle de l'environnement physique et humain »

La recherche universitaire ne se résume pas à l'identification d'un problème, ni à un inventaire d'informations d'un domaine, elle a deux tâches principales : tâche no 1- « faire valoir l'originalité de la position adoptée » (André D. Robert et Annick Bouillaguet, 2007 : 25), tâche no 2 - apporter au terme de la recherche des réponses aux questions posées.

Ce parcours aboutit à des résultats, des produits, parmi lesquels nous énumérons : les articles scientifiques, les travaux d'évaluation des compétences de recherche + compétences communicatives (par exemple le travail du mémoire de licence), les travaux d'évaluation à la fin d'un cycle incluant des activités de recherche (les mémoires de masters), la thèse de doctorat, les communications scientifiques présentées au cours des colloques et des Journées de réflexion, les comptes rendus des ouvrages scientifiques, les projets complexes de recherche, les livres issus d'un projet de recherche, etc.

3.1.Méthodologie générale de l'analyse de contenu

Si l'on parle de l'analyse de contenu, on touche indubitablement à l'analyse textuelle qui « étudie les textes littéraires ou non, du point de vue des phénomènes linguistiques de surface (la microstructure) et de leur organisation (la macrostructure) » (André D. Robert et Annick Bouillaguet, 2007 :7). L'analyse du contenu est « aussi ancienne que la lecture elle-même » (*idem* : 9) parce qu'il existe un lien solide entre la littérature et l'analyse du contenu. Elle est une méthode empirique, dépendante du discours qu'on vise et du type d'interprétation que l'on veut obtenir. Si l'on se rapport à l'instrument de recherche, on constate que l'analyse de contenu n'a pas un seul instrument parce qu'elle vise un champ très large: la communication en général.

Quelques exemples de sujets qui se prêtent à l'analyse de contenu:

- établir/étudier les valeurs véhiculées par les manuels de Fle de tel pays/époque
- Évaluer l'importance de « l'interdit » dans les manuels scolaires
- Prouver que l'objet 'manuel ' de notre vie quotidienne fonctionne comme un langage, que ses mises en pages « parlent », etc.
- Les stéréotypes de la femme véhiculés par les manuels scolaires. Comparaison entre les manuels de FLM et FLE
- L'image de l'enseignant et de l'enseigné dans les manuels de Fle
- L'image de la France, des pays francophones, l'image de l'Autre à travers les fragments littéraires des manuels de Fle.

Bref, « tout ce qui est dit et écrit est susceptible d'être soumis à une analyse de contenu » (P.Henry et S. Moscovici, 1968)

Le produit scientifique issu d'une analyse de contenu respecte quelques impératifs : il est homogène, l'analyse ne permettant pas le mélange, présentant une vision exhaustive, dans la mesure du possible et ce grâce au soin d'épuiser la totalité du texte, une vision exclusive assurée par le classement d'un élément dans une seule catégorie, objective – l'interprétation sera guidée uniquement par le corpus, adéquate et pertinente, adaptée au contenu sans perdre de vue l'objectif.

Le déroulement d'un parcours de recherche basé sur l'analyse de contenu distingue, d'après Robert et Bouillaguet, 2007: 26) quatre moments : a) la pré-analyse, b) la catégorisation, c) le codage et le comptage, d) l'interprétation.

Nous les distinguons dans le contenu d'un article publié en 2010¹

La pré-analyse. Son parcours est basé sur l'intuition préliminaire, qui fonctionne lorsqu'on se décide à aborder tel ou tel sujet. Cette intuition détermine le chercheur à avancer en sachant plus ou moins si le chemin qu'il a emprunté peut lui servir, il en a une idée préalable. C'est l'étape nommée « analyse flottante » (*idem.*). Dans le domaine du discours des manuels, cette étape est un peu moins spectaculaire que dans le domaine de la sociologie, par exemple.

Dans l'article mentionné (*Textes et discours des manuels sur la femme et le système des valeurs humaines*) il s'agit d'analyser la manière dont on crée dans l'esprit des enfants qui apprennent une langue étrangère, le français dans notre cas, une image globale et représentative de la femme, et, en général des personnes de sexe féminin, peu importe leur âge. Le travail a été réalisé de deux perspectives : théorique et sociopolitique, soulignées par l'indication des points de départ retenus, éléments qui semblaient dès le début correspondre au but fixé : 1. L'étude des textes des lois internationales qui proclament l'égalité des hommes et des femmes – objectif général de la Communauté européenne, 2. L'étude du *Cadre Commun de Référence pour les langues* qui représente pour les pays européens et pour l'enseignement des langues vivantes un outil de base dans l'orientation et la conception du matériel didactique. Ces deux documents ont été ensuite confrontés avec « la situation du terrain », c'est-à-dire avec les informations offertes par l'Eurobaromètre².

« Il s'agit d'un sondage téléphonique sur plus de 35 000 répondantes et 5 500 répondants au sujet de la discrimination, sondage qui relève des différences des réponses "femmes" entre Etats membres, par exemple, dans les réponses fournis par les femmes « déclarant être l'objet d'une discrimination fondée sur leur genre : - Les femmes qui déclarent se sentir discriminées au travail sont les plus nombreuses en République tchèque (78%), au Royaume-Uni (76%) et en Irlande (68%), - Les femmes qui déclarent se sentir discriminées dans la société en général sont les plus nombreuses en Roumanie (65%), au Portugal (64%) et au Royaume- Uni (63%), - Les femmes qui déclarent se sentir discriminées à la maison, bien que plus rares, sont les plus nombreuses au Royaume-Uni et en Grèce (21% dans les deux cas), ainsi qu'en Espagne et en Irlande (17% dans les deux cas) » (Condei, 2010 :132)

Ces trois types de documents officiels permettent d'insister sur un aspect, plutôt intuitif, lié à l'existence d'un possible « problème : la « différence » ressentie négativement par les femmes en rapport avec les hommes et nous posons quelques questions simples : quel est la position de l'école par rapport à cette situation ? Quel est l'exemple qu'elle offre

¹ Cecilia Condei, « Textes et discours des manuels sur la femme et le système des valeurs humaines », in *Le Langage et l'Homme*, no 1, 2010, E.M.E. Cortil-Wodon, Belgique, pp.131-141. ISSN : 0458-7251, ISBN 978-2-87525-013-1

² http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/european_women/synthese_analytique/flash_analytic_synt_hesis_fr.pdf, dernière consultation, le 20 nov.2009.

quotidiennement aux élèves, filles et garçons sur leur position dans la société, sur leur rôle et importance ? Quelles sont les voix des femmes qu'on peut entendre dans les discours des manuels de FLE ? Quelles sont les valeurs humaines/attitudes auxquelles font référence ces manuels ? » (*idem*.)

Au terme de la pré-analyse se trouvent définis le corpus et l'hypothèse retenue, en fait la possibilité d'une discrimination que l'étude du corpus va confirmer ou infirmer.

En ce qui concerne le corpus, il est formé comme on le constate, par quelques manuels, une partie donc de la totalité des documents-supports:

« Pour répondre [il s'agit de répondre aux questions issues de la supposition de cette différence] nous avons étudié deux manuels pour la 12^e, classe terminale en Roumanie, manuels de français langue étrangère qui s'adressent à des adolescents de 17-18 ans » (*ibidem*.)

La pré-analyse contient l'explication des notions et concepts utilisés, « texte », « inter/discours », « intertextualité », « genres de discours » dans notre situation, étape obligatoire, conçue comme un « rappel de termes de spécialité », d'un côté et de l'autre comme une confirmation du fait que l'analyse de contenu n'est pas l'unique technique de travail, elle étant complétée par des éléments d'analyse du discours.

« Nous définissons le texte comme « objet abstrait » qui « relève de la grammaire transphrastique » (Adam, 2006 : 28) et adhérons à l'idée qu'« un texte ne devient un fait de discours que par sa mise en relation avec l'interdiscours d'une formation sociodiscursive, elle-même définie comme lieu de circulation de textes (intertextualité propre à la mémoire discursive d'un groupe) et de catégories génériques (interdiscursivité des genres et sous-genres) » (*idem*). Pour ce qui est des genres de discours, ils sont attachés à « des pratiques discursives humaines », réglées, comme l'affirme Adam (2006 :28) par la diversité socioculturelle. Quant aux types de textes, la classification qui se trouve à la base de notre analyse est celle d'Adam (1997) qui distingue des séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale, mais qui parle (Adam, 2006 :187) d'un effet de dominante « le tout textuel est, dans sa globalité et sous forme de résumé, caractérisable comme plutôt narratif, argumentatif, explicatif, descriptif ou dialogal » (*ibidem*.p.133)

La catégorisation. Cette opération est décrite par Robert et Bouillaguet (2007 :28) : « appliquer aux textes retenus un traitement permettant d'accéder à une signification qui [...] répond également aux questions de la problématique ». Bref, il s'agit d'élaborer une grille de catégories.

Voilà la nôtre, avec une petite introduction explicative

« Les textes pris en compte sont les structures cohérentes qui dépassent 5 lignes et ne sont pas proposées pour illustrer un fait de langue ; nous avons ignoré les textes des exercices, les jeux de mots, les séquences explicatives pour certaines relations lexicales, les consignes. Cela donne 61 textes recensés dans le manuel pour la 12^eL1, et 53 pour la 12^e L2³ » (*ibidem*.p.134)

Les catégories que nous avons proposées sous formes de « critères de lecture » sont accompagnées de commentaires explicatifs :

« En ce qui concerne les critères de lecture, par « Textes qui traitent un sujet qui implique les filles/femmes » nous entendons les textes qui traitent explicitement un thème auquel adhèrent les femmes/les filles, en tant que personnages, auteurs, énonciateurs ou destinataires. Une remarque s'impose déjà : les textes « neutres », à la base desquels se trouvent des voix a-sexuées

³ L1 réfère à la première langue étrangère étudiée en Roumanie sous une forme institutionnalisée, L2 -) la deuxième langue étrangère étudiée. Il faut rappeler que les programmes officiels proposent des parcours différents selon que l'on fait référence à L1 ou à L2.

(on ne distingue pas s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon qui parle) n'ont pas été pris en compte. En fait, c'est la grande majorité dans notre corpus. Pour ce qui est du type de texte, nous avons pris en considération la dominante et en ce qui concerne l'énonciateur, si plusieurs voix sont présentes, nous avons retenue seulement les voix féminines. Ces inscriptions sont présentées dans les quatre tableaux qui suivent » (ibidem.p.134)

La catégorisation répond à quatre qualités, mentionnées par Robert et Bouillaguet (2007 : 28 et suiv.) : a) la *pertinence* – nous avons considéré comme pertinentes les critères qui nous ont permis de construire les quatre tableaux, b) *l'exhaustivité*– toutes les situations existantes dans les manuels ont été enregistrées, c) *l'exclusivité* – un élément a été placé dans une seule catégorie, décision quelquefois difficile, d) *l'objectivité* – le corpus a été soigneusement dépouillé, en retenant seulement ce qu'il 'montre', conformément aux indicateurs préétablis.

Codage et comptage. Les catégories qui se trouvent à la base de la grille nécessitent une délimitation des unités de découpage (mot, phrase, paragraphe, etc.). Dans cette situation nous avons délimité des « textes » en tant qu'« unités d'enregistrement » (Robert et Bouillaguet, 2007: 31) - « structures cohérentes qui dépassent 5 lignes et ne sont pas proposées pour illustrer un fait de langue ; nous avons ignoré les textes des exercices, les jeux de mots, les séquences explicatives pour certains relations lexicales, les consignes » (Condei, 2010 : 134)

En ce qui concerne les « unités de numération » (Robert et Bouillaguet, 2007 : 31), il s'agit des nombres, des quantités qui représentent les occurrences. Dans l'article mentionné, les nombres font référence, par exemple aux types de texte :

« Pour le manuel 12^e L1 :

- Deux textes à dominante argumentative
- Deux descriptions
- Trois textes à dominante explicative-informative
- Trois dialogues, parmi lesquels un fragment de théâtre
- Un monologue,
- Une confession.

Pour le manuel 12^e L2 :

- Quatre textes de type témoignages-confessions
- Trois textes à dominante explicative-informative
- Trois textes à dominante dialogale
- Deux textes à dominante informative
- Un texte à dominante descriptive » (Condei, 2010 : 138).

L'interprétation des résultats. Cette quatrième étape repose sur l'analyse du chercheur, mais en étroite liaison avec les unités d'enregistrement et de numération. Il s'agit en fait d'une « **analyse des inscriptions** »

Notre corpus a occasionné des observations concernant

a)les thèmes abordés :

« Un regard rapide nous permet d'observer que le manuel 12^e L2 contient plus de textes qui traitent un sujet impliquant les filles/femmes, mais que par rapport au nombre total de 53 textes, les 15 retenus signifient assez peu » (*ibidem* :137).

b)les textes qui font référence à une valeur humaine ou à une attitude.

« Tous les textes proposés par l'auteur du manuel pour la 12^e L1 touchent des problématiques liées à la culture et aux valeurs humaines et montrent plus d'une fois des attitudes, des prises de position, des comportements considérés comme illustratifs pour le processus d'enseignement et aptes à guider le jeune apprenant. Les plus fréquentes conduites sont liées à

l'acceptation des différences, qu'il s'agit des différences de culture ou de sexe, d'âge, mais aussi des différences issues de la personnalité individuelle. Le désir de liberté d'agir, de vivre à son rythme, de partager avec les autres est une des manifestations les plus fréquentes (4 textes dans le manuel pour la 12^e L1, 2 textes dans 12^e L2) à côté de la manifestation des passions (musique, arts- théâtre)[...] (*ibidem*.p.139)

D'une manière générale, *interpréter* signifie « accomplir une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions [...] une ou des conséquences qui en résultent nécessairement » (Robert et Bouillaguet, 2007 :33), autrement dit, *inférer*, « faire advenir un sens qui n'est pas visible jusque là, sans qu'il soit pour autant intentionnellement caché » (*ibidem*.p.55)

Il y a du pour et du contre par rapport à cette méthode, elle complète et confirme l'intuition qui est son point de départ, mais elle implique en même temps beaucoup de soin en analyse et un long exercice destiné à la rendre efficace.

3.2.Méthodologie générale de l'analyse du discours.

Éléments d'analyse du discours appliqués à l'analyse du texte littéraire. Avant de parler de l'analyse du discours il convient de souligner qu'entre l'analyse textuelle et l'analyse littéraire avec laquelle a été souvent confondue (surtout dans le milieu universitaire roumain, par méconnaissance, évidemment) se creuse un gouffre infranchissable. Il est le résultat de la perspective adoptée par le chercheur et se concrétise dans des indices. **L'analyste du texte** cherche ce qui est **inscrit dans la structure organisationnelle textuelle//l'analyste littéraire** - ce qui est inscrit dans les **mots du texte**.

Un parallèle entre deux attitudes dominantes par rapport à l'œuvre littéraire a été réalisé par Dominique Maingueneau (1993 : V), il s'agit de l'attitude de l'histoire littéraire, « qui fait appel à un vocabulaire passe-partout : l'œuvre “exprime” son temps, elle en est “représentative”, elle est “influencée” par tels événements, etc. ». L'autre attitude, dans l'opinion du linguiste, est celle d'une « orientation plus stylistique » dont le but est d' « appréhender l'œuvre dans son univers clos » (*idem*).

Ces considérations tiennent du domaine des sciences humaines, plus précisément du domaine du discours, mais une extrapolation est toujours possible, puisqu'à la base de n'importe quelle recherche se trouve « des textes » et l'expression du résultat de la recherche se concrétise dans un texte. La littérature est un corpus qui se prête facilement à des commentaires- multiples manières de le faire.

Dominique Maingueneau distingue trois types d'approches en matière stylistique (Amossy, Maingueneau, 2003:15) : (i) -un type qui met l'accent sur l'idée de montrer la singularité du texte, tenant compte que chaque texte littéraire est *singulier*, (ii) -*stylistique scolaire*, nécessité de faire une évaluation. Démarche soumise aux exigences de l'école. On se prête à des « éclairages » des œuvres, (iii) -mode d'appréhension qui implique des problématiques – analyse du discours.

Quelques exemples de sujets de travaux de mémoires 2012, pour lesquels l'analyse du discours est une technique adéquate : (1) L'attitude du sujet parlant à l'égard de son propre énoncé, (2) L'hétérogénéité montrée/constitutive du discours littéraire des écrivaines roumaines d'expression française, (3) Les modes d'organisation du discours : description et fonctionnement dans le discours littéraire des femmes-écrivains, (4) La référence en début des textes appartenant aux écrivains roumains d'expression française, (5) La *Mise en relief* et la *description* – caractéristiques et fonctionnement de ces insertions dans la narration littéraire

utilisée à des visées didactiques, (6) Spécificités de l'énonciation littéraire. Étude de l'œuvre d'Eric- Emmanuel Schmitt.

Se proposer une étude d'analyse du discours signifie se concentrer sur l'appareil discursif du texte : déictiques, éléments référentiels ou sur les éléments organisationnels du discours, sur ses relations avec le contexte.

3.3.L'analyse textuelle au service de la recherche

Nous retenons qu'un développement conjoint d'une linguistique textuelle et d'une linguistique du discours, qui s'oriente de temps en temps vers la pragmatique et les théories de l'énonciation, a enrichi la réflexion sur les énoncés littéraires. Quels instruments utilise-t-on en analyse textuelle et qu'est-ce qu'on peut étudier?

On se penche, par exemple, sur:

- 1)les connecteurs et les organisateurs,
- 2)certain types de constructions –les constructions détachées,
- 3)la cohésion et la cohérence,
- 4)la progression textuelle,
- 5)le rôle de la ponctuation et de la segmentation,
- 6)les plans de texte,
- 7)le fonctionnement textuel des temps verbaux,
- 8)les types de textes(narratifs, argumentatifs, descriptifs, injonctifs) etc.

Si nous abordons la cohésion textuelle et la progression thématique, nous allons nous focaliser sur *thème* et *rhème*, le *thème* ayant considéré comme le point de départ de l'énoncé. La progression du texte tient compte des contraintes « locales » de phrase à phrase qui imposent tel ou tel type de séquence. Le texte progresse correctement quand il respecte deux exigences: la progression et la répétition (Maingueneau, 1991 : 218)

La progression thématique a été étudiée par L'Ecole de Prague à partir de l'idée que divers groupes syntaxiques d'une phrase véhiculent deux types d'informations, des informations acquises, données, et d'autres informations, nouvelles. Un élément peut jouer un rôle syntaxique (sujet, complément d'objet, etc.) et un rôle sur le plan thématique (thème, rhème)

Le thème est porteur de l'information déjà acquise, le rhème est responsable de l'information nouvelle. Les exemples suivants sont de Dominique Maingueneau (1991 : 219).

Exemples

no.1.*La justice appartient au peuple*, thème = la justice, rhème = appartient au peuple.

no.2. *Il ne peut l'aliéner*. Thème 2= il, rhème 2= ne peut l'aliéner.

Pour le français l'ordre des mots détermine la différence thème/rhème. Mais, dans la situation d'une dislocation à gauche de type : « La France, vous la rejetez », le thème est « la France ».

Comment exploiter le rapport thème/rhème? Dans l'étude textuelle on peut observer si la progression est **linéaire** :

(type = Phrase 1: Th1>Rh1

Phrase 2: Th2(=Rh1) > Rh2

Phrase 3:Th3(=Rh2) > Rh3)

L'analyse peut suivre le parcours suivant, proposé par Maingueneau (1991 : 220) : « Le secrétaire d'Etat est arrivé à Paris (thème 1). Là(*thème2*) il a rencontré M. Rocard (rhème2).*Celui-ci* (thème 3)lui a fait part des vives préoccupations de la France... »

À partir de ce petit exercice d'analyse un exemple de question de recherche peut être formulé sans difficulté: *Comment fonctionne le rapport thème/rhème dans le texte littéraire* – avec deux possibilités tout aussi généreuses : étudier les incipits ou les fins des textes. Le texte non-littéraire est lui aussi apte pour l'analyse textuelle, par exemple – étudier le développement d'une séquence argumentative/narrative/descriptive ; les titres longs des journaux, les explications de grammaire des manuels, etc ...

En guise de conclusion, après cette présentation explicative concernant la possibilité d'utiliser l'analyse de contenu, nous pouvons affirmer que les deux dernières s'intègrent dans la première et que l'organisation du parcours de recherche ne diffère pas trop dans les trois cas, même si la perspective est autre.

Bibliographie

- ANDRE Robert et ANNICK Bouillaguet. [1997]. (2007) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BARDIN Laurence. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. coll« Quadrige ».
- BEAUD, Michel. [1985]. (2003). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris : La Découverte.
- CUQ, Jean-Pierre. (éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : ASDIFLE, CLE International.
- GAGNON, Roxane. (1984). *Typologies et stratégies de recherche-action*, in *Prospectives*, XX,1-2, 42-48.
- MAINGUENEAU, Dominique, 1991, *L'analyse du discours*, Paris; Hachette
- ,2009[1996], *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Séuil.
- MAZIERE, Francine,(2005),*L'analyse du discours*, Paris, PUF
- MOREAU, Denis, [2000] (2011), *Descartes.Discours de la méthode*. Introduction, dossier et notes par Denis Moreau, 11^e édition, Paris, Livre de Poche, coll Les Classiques de la Philosophie .
- ROBERT, André, BOUILLAGUET, Annick, 2007[1997], *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- VAN DEN AVENNE, Cécile. (2001). *Savoir rédiger :maîtriser son expression écrite*. Paris : Jeunes Editions/Studyrama.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.Université.

LES JEUNES FACE À L'ÈRE DU NET.

COMMENT PRÉPARER ET RÉDIGER UN MÉMOIRE DE MASTER À L'AIDE DE L'ORDINATEUR

Dorina Pănculescu
Université de Craiova, Roumanie

Résumé

Nous, les enseignants, nous sommes en face de la première génération qui a un accès total et peu coûteux à des outils de travail bien novateurs, qui sont les moyens et les techniques informatiques (IT). Nous essayons de montrer comment ce renouveau majeur opéré non seulement dans la manière de s'informer mais aussi dans la conception même du travail intellectuel informe l'activité des jeunes étudiants, spécialement dans la préparation et la rédaction du mémoire de master. L'emploi de l'ordinateur est maintenant possible, sinon obligatoire, au parcours de toutes les étapes de leur activité spécifique de recherche, depuis la documentation et la gestion de l'information jusqu'à la révision finale. Et on doit connaître et respecter les règles et les recommandations de bon emploi !

Mots-clés : mémoire de master, IT, technique de la recherche.

Abstract

We, as teachers, we are facing the first generation that has full access, not at all expensive, to innovative tools work, which are the means and technology of information (IT). We try to show how this revival major revival interferes not only in know-how to learn, but also in the very conception of intellectual work. It informs the work of young students, especially in the preparation and drafting of the master thesis. The use of the computer is now possible, if not compulsory, in the course of all stages of their work for research, since the documentation and information management until the final review. And they must know and abide by the rules and recommendations for a good job!

Keywords: master's thesis, IT, technique of research

1. Introduction

Nous vivons tous à présent dans une société globalisée de l'information et de la connaissance (SIC), dans laquelle les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) jouent un rôle de premier ordre pour tous les secteurs et domaines d'activité. Dans ce cadre général, l'élaboration d'un produit du travail de recherche dans le milieu éducationnel et universitaire réclame de nouveaux modèles de travail intellectuel, fondé sur des compétences informatiques et sur une culture informationnelle (cyberculture).

Les mémoires de licence et les dissertations des étudiants en master doivent répondre aux mêmes exigences imposées à tous les ouvrages scientifiques quant à l'information et la

documentation, à l'élaboration du parcours argumentatif, aux normes de rédaction et à la communication des résultats obtenus. On peut remarquer que dans les programmes universitaires on a introduit, ces dernières années, des cursus et des ateliers ayant comme objectif l'apprentissage, si nécessaire, de la technique de la recherche. Quelques auteurs ont accordé une importance méritée aux avantages que l'ordinateur offre à ceux qui préfèrent un travail assisté par les moyens informatiques (Beaud, 2006).

Dans ce qui suit, nous passerons en revue les services que ce nouveau « ami » peut nous rendre, à chaque moment important de notre travail.

2. Les étapes du travail de recherche et l'apport de l'ordinateur

La réalisation d'un produit du travail intellectuel, du type mémoire de licence ou dissertation à l'aide des TIC suppose le parcours obligé de plusieurs étapes :

- a) la constitution d'un fonds de ressources informationnelles (la documentation), le plus représentatif possible pour le sujet choisi ;
- b) l'activité intellectuelle personnelle du candidat qui réalise une démonstration argumentée de la thèse soutenue, fondée sur des hypothèses formulées après la mise en relation et la hiérarchisation des éléments informationnels sélectionnés ;
- c) la rédaction et la présentation sous la forme d'un document fini des résultats obtenus ;
- d) l'évaluation et l'autoévaluation des résultats de la recherche soit par la soutenance publique, soit par la publication dans un volume collectif ou dans une revue de spécialité reconnue.

Les TIC interviennent pleinement dans la réalisation du travail de recherche assisté par ordinateur sur le parcours de chacune de ces étapes

2.1. L'information et la documentation

L'information et la documentation moderne bénéficient des Structures d'Information et de Documentation du type bibliothèques, centres d'information et de documentation, archives, bases de données, collections, etc. Le jeune utilisateur doit connaître ces structures, les produits et les services dont il peut bénéficier, ses droits et ses obligations, les modalités d'accès aux documents et aux informations. Une nouvelle typologie documentaire vient compléter les ressources traditionnelles (livres, revues, dictionnaires, traités, collections, etc.). Il s'agit des documents électroniques (numérisés). Leur identification et leur utilisation correcte supposent la connaissance des normes et standards spécifiques, des connaissances théoriques et des compétences pratiques qui appartiennent à la cyberculture.

Un étudiant en master doit avoir un savoir-faire qui lui permette d'effectuer les opérations suivantes :

- identifier avec efficacité les sources d'information sur internet ;
- évaluer avec esprit critique la qualité, l'authenticité et la crédibilité des sources ;
- intégrer les nouvelles informations dans son bagage de connaissances ;
- utiliser avec efficacité l'information pour réaliser les objectifs proposés pour sa recherche ;
- comprendre les aspects économiques, sociaux et légaux qui accompagnent les informations fournies et les utiliser avec le respect des normes éthiques et légales.

L'étudiant doit éviter le plagiat et la paraphrase sans l'indication des sources utilisées, lorsqu'il devient conscient des risques auxquels il s'expose s'il ne respecte pas la loi du droit d'auteur (du copyright). En échange, il peut utiliser librement les textes et ouvrages qui se trouvent dans le domaine public. Il existe une grande variété de sites, CD-Rom ou documents

numérisés, y inclus les catalogues des grandes bibliothèques, qu'on peut chercher à l'aide des moteurs de recherche comme Google ou Yahoo. Il peut consulter aussi des encyclopédies et des dictionnaires en ligne dont l'accès est libre et gratuit, comme wikipedia.org, de même que les grands dictionnaires explicatifs français et, récemment, le DEX informatisé pour le roumain.

Le directeur de thèse doit mettre l'étudiant en garde contre la tentation du plus facile : copier l'information, sans la citation des sources (on parle, ironiquement, de la « génération copy-paste »).

2.2. L'activité intellectuelle personnelle

Le jeune chercheur sera assisté par l'ordinateur pendant tout le travail d'élaboration conceptuelle et de rédaction de son mémoire.

La connaissance des potentialités de son ordinateur, la maîtrise des logiciels installés comme Microsoft Office Professional permettront au jeune chercheur de bien gérer et utiliser avec efficacité l'information acquise. Un plan provisoire de travail (M. Beaud, *idem.*) impose la distribution des fichiers contenant l'information en fonction des chapitres prévus, de manière équilibrée, avec la possibilité d'appel immédiat de n'importe quel fichier et des corrections faciles.

2.3. L'élaboration du mémoire

Il est indiqué de ne pas rédiger le mémoire dans un seul document, mais de créer un document pour chaque unité de rédaction : introduction, chap. I...chap. X, conclusion, annexe, bibliographie. Il faut sauvegarder tous ces documents, bien sûr.

Le mode plan permet de dresser le plan général du mémoire, avec affichage sélectif des titres des chapitres et sous-titres, en omettant le texte. Ce schéma général est utile pour rédiger le sommaire. Un choix de styles s'impose, parce qu'il assure l'unité graphique de l'ouvrage, dès le moment où l'on passe à la rédaction proprement dite. Pour le corps de texte, il est bon d'opter pour une police conventionnelle lisible, comme Times New Roman, la taille des caractères recommandée étant 12 ou 11 points. Il ne faut pas oublier les autres éléments du formatage de base :

- la justification du texte à gauche et à droite
- les titres seront mis en évidence soit en augmentant la taille de la police de 2 à 4 points et les marquant en gras, soit en utilisant les lettres capitales. L'appel de note est inséré automatiquement (Insert, Référence, notes de bas de page).

Il est très important de savoir comment citer une source électronique dans le texte ou dans une note en bas de page. Pour cela et pour d'autres aspects liés à la rédaction, le système MLA est d'un réel aide. Le *MLA-Style Manual and Guide to Scholarly Publishing* est un guide d'instructions édité par Modern Language Association qui vise le style académique. Il est en usage aux Etats Unis, au Canada et dans d'autres pays, surtout pour les disciplines humanistes. Les conseils donnés pour la citation des sources dans le texte et dans les notes, pour le formatage et le choix des styles se sont imposés partout dans le monde scientifique.

Les sources citées comme arguments d'autorité puisées aux sites de l'internet doivent apparaître dans une *sitographie* ou *webographie* qui complète la bibliographie traditionnelle. Pour chaque source électronique citée on doit indiquer l'adresse exacte du site (<URL>), la date de la consultation et la page, d'après le modèle :

« *Auteur, Année. Titre du document . Nom ou identifiant du site internet, <URL> complète (page consultée le jour/ mois/ année)* »

Et pour un document sur CD-Rom :

« *Auteur, Année. Titre du document. Identifiant du CD-Rom, Éditeur, Ville d'édition. Version* »

La méthode de travail choisie doit être en accord avec la forme de communication prévue : orale, écrite, multimédia ou sous forme de page Web. L'utilisation de la page Web comme support, www., nécessite la transposition du texte en langage HTML.

L'ordinateur est utile aussi pour l'élaboration des index et des annexes. On peut créer un index des auteurs cités, des concepts théoriques utilisés, de lieux géographiques, etc. avec l'indication de la (les) page(s) où ils apparaissent dans le corps du mémoire.

2.4. La correction et la révision finale

La révision concerne le contenu des chapitres et des paragraphes, mais aussi le respect du renouveau orthographique qui a eu lieu après 1990 et qui va vers la simplification et la rationalisation de l'écriture. L'orthographe du français est une orthographe étymologique et morphologique (ou grammaticale, à cause de la chute des marques et des désinences à l'oral, mais qui sont maintenues dans le code écrit avec une grande rigueur) ; elle est aussi une orthographe d'usage, qui exige, parmi d'autres aspects, l'observation des signes de ponctuation et des signes orthographiques (diachritiques : accents, tréma, cédille). La correction finale de la forme du mémoire, avant la publication ou la soutenance, dispose aujourd'hui d'un appui précieux : le correcteur grammatical et/ou orthographique, disponible pour plusieurs langues. Il est un aide précieux, facile à appeler du menu « Instruments ». Certains de nos ordinateurs disposent aussi d'un ou de plusieurs dictionnaires, dans lesquels l'étudiant peut chercher la forme correcte d'un mot ou des synonymes, en appuyant le bouton « Review thesaurus ».

3. L'évaluation des résultats. La soutenance publique

La forme traditionnelle de présentation du mémoire est celle imprimée, que le directeur de thèse reçoit de la part du candidat à la fin de son travail et qui est soumise à l'appréciation de la commission. Mais la présentation orale bénéficie ces derniers temps de logiciels tels *Power Point*, qui facilitent le collage du texte et des schémas, des images, une organisation synoptique du matériel. Les jeunes manient avec facilité tous ces moyens informatiques. Si l'on envisage une publication ultérieure en volume collectif, sous la forme imprimée ou online, l'ordinateur est encore bien nécessaire ! Il est bon de prendre des copies de la thèse sur deux supports extérieurs à l'ordinateur personnel, comme une clé USB, un disque ZIP ou l'envoi à une adresse électronique spécialement créée.

4. Conclusions

L'élaboration d'un bon mémoire de recherche implique un lourd travail de documentation, de réflexion, de rédaction et de correction, suivi d'une activité de diffusion des résultats. L'étudiant doit collaborer en permanence avec son directeur de thèse, lui soumettre chaque partie ou chapitre rédigé pour une lecture attentive et critique, par voie électronique, à une adresse de courriel Sa formation comme spécialiste du domaine est accompagnée d'une formation éthique et déontologique par la correcte utilisation de l'ordinateur et du Net.

Intégré dans la culture informationnelle, le jeune étudiant doit maîtriser en égale mesure les aspects technologiques, les compétences informatiques, les connaissances spécifiques à son domaine d'activité et les théories de la communication. Car la cyberculture est une culture de synthèse.

5. Application didactique

Comment j'ai procédé pour aider les étudiants à bien rédiger leur thèse assistée par l'ordinateur, avec le respect des normes présentées ci-dessus.

Après le choix du sujet et l'identification de la problématique, l'étudiant a reçu une bibliographie essentielle qu'il a dû parcourir. Je lui ai montré comment faire un fichier pour l'évidence des sources et leur importance relative à son sujet. Ce fichier est essentiel aussi pour la rédaction de la bibliographie finale.

Au moment où il a présenté un plan de travail provisoire, je lui ai enseigné l'ordre correct des parties dans un ouvrage scientifique, conformément au standard STAS 8660-82 qui précise cet ordre pour un ouvrage qui se prête à la publication :

- couverture I-II ;
- la feuille de garde (nom de l'auteur, titre, etc.)
- préface ou mot introductif
- le résumé et le sommaire (table des matières) qui peuvent précéder la préface ou être placés à la fin du volume ;
- la liste des abréviations ou symboles utilisés ;
- le corps de l'ouvrage, commençant par l'introduction et jusqu'aux conclusions, y compris le matériel illustratif, les tableaux, etc.
- les annexes (textes plus longs, illustrations, divers schémas) ;
- les notes finales, à la fin de chaque chapitre ou de l'ouvrage ;
- la bibliographie, lorsqu'on donne une liste à la fin de la thèse ;
- les index (d'auteurs cités, de matières, etc.) ;
- la postface ;
- la liste des illustrations dans le volume ;
- la note biographique, le résumé dans une langue étrangère ;
- addenda et corrigenda (erata)
- la note typographique (la cassette technique)
- la couverture III-IV.

Lorsque le plan de la rédaction avait été bien établi, j'avais lu le matériel rédigé pour chaque chapitre, pour faire des corrections de forme et de contenu, tout en expliquant les raisons des éventuels changements.

Les termes utilisés pour l'appareil critique ont été expliqués, avec leur signification précise (*idem*, *ibidem*, *op. cit.*, *passim*, *cf.* etc.).

Une fois le travail fini, après la révision et la correction que j'ai surveillées, j'ai donné des conseils utiles pour la soutenance orale qui couronne l'effort de l'étudiant. A présent, la plupart de nos étudiants sont à même de faire une présentation en Power Point et offrir une exposition logique et correcte de leur thèse.

Tout notre collectif enseignant conduit des mémoires de master ou des thèses de licence. Nous tous faisons connaître à nos étudiants ces normes de bonne rédaction, surtout qu'ils sont la première génération qui font une thèse assistée par l'ordinateur.

Bibliographie

ARMASELU, Florentina. *Microsoft Word, utilizare și aplicații*. Craiova: Info, 1999

BEAUD, Michel. *L'Art de la thèse*. Paris : La Découverte, 2006 (1985)

- BLED. *Cours supérieur d'orthographe*. Paris : Hachette, 1985
- CATACH, Nina. *L'Orthographe en débat*, Paris : Nathan, 1991
- CONDEI, Cecilia. *La Didactique du Français Langue Étrangère*, Craiova : EUC, 2003
- ECO, Umberto. *Come si fa una tesi di laurea*, Milano:Bompiani, 1997 ; trad. roum. *Cum se face o teză de licență*, Constanța : Pontica, 2000
- ROMAN, Dorina ., *La Didactique du français langue étrangère*, Baia -Mare : Ed. Umbria, 1994
- STEELEe, Heidi., *Easy Microsoft Word 2000* , USA; trad. roum. *Microsoft Word 2000 în imagini*, București : Teora, 2001
- WATSON,, Michael. *Windows 95 Visual Quick Reference*, USA, 1995; trad. roum. *Windows 95 în 373 imagini*, București: Teora, 1999 (2^e édition)
- ****Introducere în tehnica realizării unei lucrări științifice*. Matériel élaboré dans le cadre de l'Atelier de méthodologie de la recherche scientifique, Faculté des Lettres, Craiova, 2008-2009

MOBILITÉ ÉTUDIANTE ENTRE L'EUROPE ET LA CHINE

Petya Ivanova-Fournier
Université de Metz, France

Si la mobilité étudiante à l'échelle européenne a déjà une histoire et fait partie de l'espace universitaire européen, celle entre l'Europe et la Chine est un fait relativement récent. Dans les lignes qui suivent, nous essaierons de tracer les principaux programmes d'échanges, les motivations des étudiants européens partis faire des études dans l'Empire du Milieu et celles des chinois qui souhaitent obtenir un diplôme européen, ainsi que les obstacles d'ordre linguistique, culturel et pédagogique accompagnant les jeunes dans leurs sociétés d'accueil respectives.

La mobilité des étudiants entre l'Europe et la Chine débute bien avant la construction européenne. C'est au lendemain de la Révolution chinoise, en 1950 que la Chine reçoit le premier groupe de 33 étudiants étrangers, originaires des pays de l'Europe de l'Est. Quand aux français, ils arrivent en 1965, après la reconnaissance de la Chine par le général De Gaulle. Or, peu après la Chine entame sa révolution culturelle, et les français sont obligés de repartir. C'est bien plus tard, en 1973 que les échanges réguliers sont mis en place. Quant à la mobilité des chinois vers l'Europe, elle est fort ancienne, rappelons que l'un des leaders de la République populaire de Chine, Deng Xiaoping, a étudié et aussi travaillé, en France, pendant les années 1920. Et c'est lui, notamment, qui est à la base de la création d'une politique stratégique concernant la scolarité des étudiants chinois à l'étranger, « mais les études à l'étranger sont devenues un phénomène de masse à la fin des années 1990 » (Ambassade de France en Chine, SCAC, 2011). En 2007, le nombre total d'étudiants chinois partis faire leurs études à l'étranger dépasse les 144 000, parmi lesquels 49.8% les font en Europe.

Pour mettre en œuvre le Plan d'Action pour la Rénovation de l'Enseignement 2003-2007, le Ministère de l'Education nationale en Chine se donne pour objectif d'accroître le nombre d'étudiants, d'augmenter le niveau, de garantir la qualité et de faciliter la gestion. En 2009, 77 715 étudiants étrangers, parmi lesquels 6 462 européens font leurs études dans les établissements supérieurs chinois. 7 % de la totalité des étudiants étrangers sont boursiers du Gouvernement chinois, dont 1442 européens (Ministère de l'Education nationale, 2011). Parallèlement, il existe d'autres programmes chinois qui offrent des bourses aux étudiants étrangers : la bourse de Grande Muraille, la Bourse d'Excellence, la Bourse du Gagnant HSK (Test de compétence en chinois), le programme à court terme pour les professeurs étrangers de chinois et de culture chinoise. Actuellement, la Chine a une coopération d'enseignement et d'échange avec 41 pays dont les pays de l'Union Européenne. De plus, les accords sur la reconnaissance mutuelle de diplômes universitaires avec huit pays européens de l'Est ont été établis, ainsi que des accords d'équivalence de diplômes universitaires avec l'Allemagne et le Royaume-Uni.

La mobilité internationale étudiante entre Europe et la Chine porte sur un large éventail d'actions et prend des formes très variées. Nous pouvons considérer les échanges dans les deux sens sur quatre niveaux : international, national, régional, et interuniversitaires.

En Europe, la mobilité internationale des étudiants est essentiellement liée au processus de la construction européenne. Créé en 1987/1988, ERASMUS est un programme qui pose les bases d'un espace européen de l'enseignement supérieur, il a pour but de soutenir les activités des établissements supérieurs en stimulant la mobilité des étudiants et des enseignants à l'intérieur des pays européens (Commission européenne, 2011). Ce programme a beaucoup évolué depuis son début, pour aboutir en 2009 en ERASMUS MUNDUS, qui « offre un soutien financier aux établissements et des bourses aux individus du monde entier » (*Ibidem*, 2011). Ce programme s'ouvre, dès 2009 aux 105 pays tiers : 1833 étudiants et 489 universitaires, parmi lesquels les chinois sont les plus représentés.

Au niveau national, notamment, les partenariats d'enseignement supérieur entre la France et la Chine couvrent tous les domaines disciplinaires, et offrent des possibilités de « délocalisation de diplômes, création de doubles diplômes et de diplômes conjoints, aide à la création de filières de formation dans les établissements chinois ainsi que la cotutelle de thèses » (Ambassade de France en Chine, SCAC, 2011). Parmi les nombreux exemples de partenariats binationaux, on peut citer le Collège Franco-chinois d'Ingénierie Aéronautique, inaugurée sur le campus de l'Université d'Aviation civile de Chine à Tianjin en 2007, ou l'Institut Franco-chinois de l'Université du peuple de Chine, créé en 2010. La plupart de ces partenariats intègrent dans leur parcours des échanges internationaux.

Quand aux accords régionaux, l'une des premières instances qui soutiennent la mobilité internationale des étudiants est le Conseil régional de Rhône-Alpes, qui crée en 1987 un programme de Bourses régionales de formation à l'étranger (BRFE). Ce programme donne la possibilité aux étudiants de poursuivre une formation ou un stage à l'étranger, ces derniers pouvant choisir une destination dans le monde entier, « à la condition qu'elle soit acceptée préalablement par leur université » (Garneau, 2006).

Un bon exemple de coopération au niveau universitaire est le cas de l'Université de Wuhan qui travaille actuellement sur 17 projets avec des partenaires européens. L'un de ces partenaires est l'Université de Nancy 1, où les étudiants inscrits en faculté de médecine en Chine, effectuent des stages pour aboutir à un diplôme conjoint entre les deux universités.

Il existe finalement des projets mixtes, comme China-Europe International Business School, qui fonctionne sous l'autorité conjointe de l'Union Européenne et du Gouvernement municipal de Shanghai.

À partir des années 1990, la demande des jeunes Chinois pour les études à l'étranger explose. Les raisons en sont nombreuses : « la hausse importante du niveau de vie de la classe moyenne chinoise, la compétition pour entrer dans les meilleures universités chinoises, les difficultés à accéder au marché de l'emploi et le prestige indéniable d'un diplôme occidental » (Ambassade de France en Chine, SCAC, 2011).

Par rapport à leurs camarades chinois, les motivations des européens sont moins perceptibles, leur démarche relève souvent du challenge, de l'aventurisme. D'une manière générale, les européens partent en Chine, parce que celle-ci est en plein essor économique, parce qu'apprendre le chinois est un défi, mais aussi la langue de la deuxième économie mondiale et la langue maternelle de presque un quart de la population terrestre, et finalement parce que les études dans ce pays sont, pour l'instant, bon marché.

Il va sans dire que le repères des jeunes des deux côtés de l'Oural sont bousculées à leur arrivée dans la société d'accueil : l'énorme distance linguistique et culturelle crée des problèmes, tout y est différent, la langue, la nourriture, la manière de se comporter.

Le premier obstacle de la mobilité de toute personne est d'ordre linguistique. Dans le cas de l'apprentissage du chinois, que ce soit comme langue maternelle ou étrangère, mobilise essentiellement les habitudes visuelles. L'écriture chinoise ne repose pas sur la phonétique, donc, on ne peut pas prononcer un caractère qu'on ne connaît pas. Car, si dans une langue alphabétique, en apprenant un certain nombre de graphies on apprend à lire, ce n'est pas le cas d'une langue sinisée où il faut mémoriser des caractères dont le nombre est nettement supérieur que celui d'un alphabet : le chinois en compte entre 40 000 et 50 000. De leur part, les chinois, conditionnés par les idéogrammes qui fournissent le sens par l'image ou le symbole, ont des difficultés à apprendre une langue phonétique.

La rencontre des deux cultures « met en présence des locuteurs appartenant à des univers culturels différents, ce qui va entraîner le fait que les échanges vont être un lieu de comparaison et de confrontation de pratiques et de points de vue différents » (Giacomi, de Hérédia, 1986). Ainsi, les stéréotypes, cet ensemble de croyances et de connaissances partagé sur les groupes humains, omniprésent dans tous les domaines de la vie, mettent parfois en danger la démarche interculturelle des étudiants. D'une part, dans les pays européens qui sont dans la plupart développés, avec des traditions démocratiques et de liberté de la parole, les stéréotypes sont très souvent liés au respect des droits de l'homme en Chine, et dans un moindre degré, comme par exemple en France, d'une surévaluation de ses propres valeurs par rapport à celles des chinois. Par conséquent, un européen se méfie des chinois, les croyant influencés par leurs instruments de propagande, un chinois pour sa part est persuadé que les occidentaux profitent de toutes les occasions pour critiquer son pays et ses compatriotes.

À la différence des obstacles linguistiques et culturels qui sont prévisibles et auxquels les étudiants se préparent, ces derniers se heurtent à une autre difficulté, d'ordre pédagogique : les jeunes sont obligés de s'adapter à un espace d'enseignement très différent de leur milieu habituel. L'exemple que nous allons développer concerne l'apprentissage des langues étrangères. Ce dernier, en Chine, est essentiellement lié à la méthodologie traditionnelle, elle recourt systématiquement à la langue maternelle pour accéder au sens et à un métalangage explicite. Or, dans les universités françaises d'accueil, les méthodes utilisées sont communicatives. « Depuis le début de l'approche communicative en DLE, l'enseignement explicite du fonctionnement du système en langue cible n'est plus jugé aussi important... la grammaire n'est plus une fin en soi, elle est au service de la compréhension et surtout de la production » (Luste-Chaa, 2010 : 56). Cette méthodologie peut s'avérer démotivante pour les apprenants chinois, habitués à une structure claire qui les aide dans leur progression. Par conséquent, les jeunes doivent adapter leurs propres stratégies d'apprentissage aux nouvelles conditions, et apprendre à faire des compromis pédagogiques.

Il est certain que la mobilité internationale est une chance et un élément fort dans le parcours de tout étudiant. Concernant la mobilité sino-européenne, elle a une place à part : elle est le premier maillon du processus culturel, économique et politique que l'Union Européenne tisse avec la deuxième économie du monde. Et c'est de l'intérêt mutuel que cette mobilité se passe dans de bonnes conditions, ces étudiants étant les décideurs de demain, avec qui seront signés des contrats, et sera négociée la politique internationale.

Bibliographie

- Ambassade de France en Chine, SCAC, *La coopération universitaire franco-chinoise*, consulté en février 2011, URL : http://www.ambafrance-cn.org/IMG/pdf/La_cooperation_universitaire_franco-chinoise.pdf
- Commission Européenne, *Le programme ERASMUS: étudier en Europe et plus encore*, 2011, consulté en février 2011, URL : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_fr.htm
- GARNEAU Stéphanie , *Mobilités étudiantes et socialisations professionnelles en France et au Québec*, *Sociologie*, 2006, Consulté le 27 février 2011. URL : <http://sociologies.revues.org/index342.html>
- GIACOMI Alain, DE HÉRÉDIA Christine, *Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés*, *Langages : L'acquisition du français par des adultes immigrés*, 1986, consulté en février 2011, URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726x_1986_num_21_84_1517
- LUSTE-CHAA Olha, *Les acquisitions lexicales en FLS*, thèse, linguistique, Metz, Université de Metz, 2010, 502 pages
- Ministère de l'Éducation Nationale de Chine, *International Students in China*, consulté en février 2011, URL : http://202.205.177.9/edoas/website18/en/international_3.htm
- YU CHUN Chen, *L'enseignement du FLE à Taiwan*, Université Catholique de Louvain, 2003

PRATIQUES DE RECHERCHE ET D'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE EN CONTEXTES FRANCOPHONES

(Le cas de quelques universités européennes)

Cette contribution collective est issue des observations, suggestions, commentaires des tuteurs de travaux de recherche universitaire (niveau LMD) et met l'accent sur les différences de conception du travail de recherche dues, entre autres, aux facteurs culturels, institutionnels, socio-linguistiques qui influencent la construction du parcours de recherche ainsi que le schéma du texte écrit destiné à l'évaluation institutionnelle (mémoire de licence ou de master, thèse de doctorat) ou du texte écrit en vue de valoriser les résultats des recherches.

CONTEXTE LARGE, CONTEXTE ÉTROIT, CONTEXTE DE RECHERCHE

Cecilia Condei

Université de Craiova, Roumanie

Contexte large, contexte étroit.

S'il existe une diversité de formes et de présentations textuelles de mémoires ou de thèses, on invoque rapidement le contexte qui est leur support. Il y a déjà plusieurs décennies John Lyons explique le fonctionnement du contexte en linguistique :

« Le contexte doit comprendre également l'acceptation tacite de la part du locuteur et de l'auditeur de toutes les conventions, les croyances et les suppositions qui s'appliquent dans les circonstances présentes, et qui sont tenues pour acquises par les membres de la communauté linguistique à laquelle appartiennent le locuteur et l'auditeur. Que dans la pratique, et peut-être même en théorie, il soit impossible de rendre compte de façon exhaustive de l'ensemble de ces traits contextuels, cela ne doit pas nous empêcher de reconnaître leur existence et leur pertinence. » (Lyons, 1970 : 317)

« Contexte » désigne un nombre indéfini de déterminations, facteurs extralinguistiques de la situation de communication pendant que l'environnement verbal, composé d'éléments proches se voit attribué le nom de « cotexte ».

« De même que pour les notions de cohérence et cohésion, les notions de contexte et de cotexte se situent à la croisée de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours, en ce qu'elles prennent à la fois en compte les dimensions interne et externe des énoncés produits » (Cuq et alii, 2003 : 54).

La manière dont les deux influencent les discours et les écrits scientifiques, voire les thèses, est bien distincte, mais le contexte préside d'un bout à l'autre leur parcours.

Contexte est utilisé en didactique :

« Si la notion de contexte est une notion importante en didactique des langues, c'est qu'elle s'identifie principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde. L'étude des contextes peut ainsi être plus ou moins étroite (cadre communicationnel) ou large (cadre institutionnel et social global) » (*idem.*)

Pour Cuq et alii, contexte est lié aux représentations que les apprenants se font de lui. Cette situation de contact a été invoquée pour souligner le rapport de l'auteur d'un texte avec son lecteur anonyme potentiel, personne qui n'a aucune information sur les circonstances de la création du message. Ce qu'elle possède sont des représentations sociales de référence, les 'préconstruits culturels' de Grize.

Contexte de recherche¹

Le contexte des recherches est abordé par Jean Marie van der Maren (1999 :183) pour parler d'une recherche en pédagogie, ce qui est une recherche appliquée, afin de passer en revue certaines tendances méthodologiques de la partie empirique des écrits utilisés comme sources. Selon lui, l'analyse du contexte des recherches

« permet de répondre à deux questions extrêmes :

a) la similitude entre le contexte qui a permis telle recherche et la situation actuelle est-elle suffisante pour que l'on puisse espérer que les résultats de cette recherche soient utilisables dans le contexte qui nous occupe présentement. C'est la question de l'extension des conclusions.

b) Si la similitude n'est pas suffisante, quelles inférences tirer sur les conclusions de la recherche à partir de la différence observée entre les contextes ? C'est la question de l'intention des conclusions ; autrement dit, dans quelle limite contraindre les conclusions, ou encore, qu'est-ce qu'elles veulent exactement et seulement dire ? » (*idem.*)

L'analyse de contenu qui représente, à notre avis, une direction tout à fait convenable de recherche, se fonde toujours sur le contexte de recherche. D'une manière générale, « contexte » se réfère à un ensemble d'éléments extralinguistiques qui sont liés aux productions verbales. En didactique des langues, « contexte » est formé des représentations que les apprenants se font du contexte dans lequel on parle la langue en question (*Dictionnaire de didactique du français*, 2003 : 54).

Van der Maren associe le contexte de recherche à la méthodologie qui vise le côté empirique des écrits, il s'agit du rapport entretenu par les conclusions finales avec la réalité, dans le sens qu'elles doivent être valables dans des « contextes différents, des seules conditions de la recherche qui les a produites » (Van der Maren, 1999 : 182). Autrement dit, il met en discussion les conditions de transférabilité ou valabilité externe du plan de recherche en soulignant « dans la mesure où l'on connaît très bien le contexte dans lequel les données ont été obtenues, on peut plus facilement estimer à quels contextes les résultats sont transférables » (*ibidem.*)

Quant à nous, nous distinguons un contexte étroit de recherche et un contexte plus large qui ne se limite pas au contexte dans lequel on obtient des données, puisqu'il englobe plusieurs éléments unanimement acceptés:

¹ Cette partie est une large reprise des idées soutenues dans Condei Cecilia, **Pratiques académiques de recherche : l'analyse de contenu comme examen méthodique des informations contextuelles recueillies**, in Actes du colloque international *Méthodologie de la recherche scientifique, moyen d'une meilleure valorisation de l'intelligence des débutants dans la recherche*, Mihaela Șt.Rădulescu București 18-19 sept.2008, ed.Ars Docendi, București, pp.69-79, ISBN 978-973-558-398-9

Qui est-ce qui fait la recherche ?

Qu'est-ce qu'on cherche à connaître ?

Dans quel but ?

Avec quoi est-ce qu'on travaille ?

Quand ?

Comment ?

La première question suscite des discussions sur le statut de l'auteur de la recherche : chercheur confirmé suite à une attestation officielle (diplôme de docteur es lettres), doctorant, personne d'habitude jeune, qui se trouve dans la période de préparation du doctorat, et à laquelle on attribue le nom de « jeune chercheur », mastérisant qui suit des cours spécialisés dans le domaine de la recherche, ce qu'on appelle « master recherche ». Pour des raisons plutôt subjectives, on range dans la catégorie « jeunes chercheurs » les étudiants du niveau licence qui, en Roumanie, sont obligés à la rédaction d'un écrit scientifique (texte soumis à une évaluation en vue d'obtention du diplôme d'études, en dehors d'un examen de connaissances dans le domaine) sans avoir parcouru la moindre formation dans le domaine de la recherche. Le rôle du tuteur de thèse est, dans cette situation, immense ; on lui réserve la lourde tâche d'initier, de former et de consolider les aptitudes du jeune étudiant en thèse en dehors du programme officiel d'études.

Le « comment écrire ? » est une question que les étudiants en situation de préparer un écrit scientifique posent avant même d'avoir une réponse à « quel est mon problème de recherche ? ou quel est mon sujet à traiter ? ». Nul ne conteste l'importance d'un texte bien construit, mais il ne se présentera jamais de cette manière si la construction globale de la recherche n'est elle-même bien articulée. Analyse et synthèse de l'information signifie mettre de l'ordre dans le matériel. Ce qu'on observe souvent c'est la prédisposition vers l'exploitation globale, intuitive de ce qu'on trouve (ou qu'on considère) comme données de base. En pratique on arrive à rencontrer l'illustration d'une thèse à priori. D'habitude une seule phrase réalise l'analyse et la synthèse, parce que le jeune chercheur a une thèse dans la tête et veut absolument qu'elle soit vraie. Les conséquences : (i) la lecture du matériel bibliographique est seulement une recherche des extraits qui montrent la justesse de sa thèse ; (ii) la simulation d'un modèle issu d'une grande théorie (Van der Maren l'appelle « modelage théorique »). Une question surgit : Quel est le parcours correct ?

L'analyse systématique de l'information représente, selon Van der Maren, (1999 :162) un parcours en étapes : (i) la préparation de la voie à suivre, (ii) l'analyse des traces, (iii) l'analyse de la qualité des données, (iv) la synthèse des données et la vérification.

Les recherches visées par les mémoires de licence ou de master menées à terme ces dernières années et coordonnées par nous peuvent être divisées en : a) recherche scientifique, b) recherche appliquée. Cette division, très générale, peut être améliorée (selon Van der Maren, 1999 :23) en fonction des enjeux qui interviennent :

- nomothétique : produire un savoir (discours) savant ;
- pragmatiques : résoudre des problèmes de dysfonctionnement ;
- politiques : changer les pratiques des individus et des institutions
- ontogéniques : se perfectionner, se développer par la réflexion sur l'action.

Les formations roumaines de master n'ont pas de parcours spécifique de recherche ou de parcours exclusif professionnalisant, ce qui a déterminé le collectif de Craiova à opter pour

une combinaison capable de répondre en même temps à ces deux directions. Le Département pour la Formation du Personnel Enseignant, cellule chargée à la formation psychopédagogique des étudiants, nous est venu en aide, suivant de près nos formations universitaires et assurant un parcours capable d'aboutir à une attestation de compétences nécessaires aux futurs enseignants de Fle pour exercer leur profession. La formation à la recherche a été assurée par un cours magistral de Méthodologie de la recherche et deux séminaires d'accompagnement, un d'orientation linguistique, l'autre littéraire. Les techniques de recherche sont les mêmes, ce qui diffère c'est le corpus d'application, le séminaire d'orientation littéraire privilégiant les corpus littéraires. Si, sur le plan de la recherche, on n'avance pas beaucoup, sur le plan de la documentation, de l'organisation d'un écrit scientifique, de formation d'automatismes de travail on a sûrement gagné. Pour ce qui est de la recherche proprement-dite, l'ouverture vers quelques structures qui sont reconnues comme consacrées produit des effets positifs. C'est la situation de plusieurs groupes estudiantins de recherche² capables de fournir une réflexion intéressante sur des sujets assez proches à leur univers.

L'enjeu nomothétique domine dans la recherche universitaire du domaine des lettres et contient, selon Van der Maren (*idem* : 24), trois grandes orientations :

- a) recherche spéculative ou théorique : « le théoricien critique et reformule des théories selon les principes de l'analyse rhétorique et logique ou à partir d'une argumentation s'appuyant sur des faits apportés par les autres chercheurs »
- b) recherche empiriste hypothético-déductive, portant sur des faits recueillis des échantillons, activité divisée en deux phases : l'une inductive (exploratoire) dominée par la construction des hypothèses et l'autre déductive (vérificative) durant laquelle on procède à la critique des hypothèses. Cela détermine un parcours schématique de la thèse/mémoire/travail :
 - hypothèse
 - collecte de données (entrevues, questionnaires...)
 - regroupement des données et analyse critique de ces données - phase inductive)
 - nouvelle hypothèse
 - vérification de l'hypothèse (phase déductive)
- c) recherche monographique ou étude de cas.

Une option pour un certain type s'associe souvent avec l'expérience que l'on possède et l'influence du contexte et des besoins.

De cette manière « contexte » s'applique à toute recherche et quête d'information, devient quête contextualisée non seulement pour les recherches pédagogiques³ (Van der Maren, 1999 : 135) mais pour tout autre type de recherche. Ainsi, devons-nous constater qu'il y a des informations contextualisées dans n'importe quel domaine de recherche, c'est-à-dire des informations liées à la recherche respective, qui, elle aussi est liée à un contexte. Redéfinis et réordonnés d'après Van der Maren (1999 :136-156), les instruments de recherche nous conduisent à des données : invoquées (les données d'archives) officielles (encadrements,

² Détails aux adresses : http://www.wix.com/universitatesiur/jir_2011 ,
http://www.wix.com/universitatesiur/jeunes_rechercheurs

³ Pour lui la recherche pédagogique est contextualisée, elle « se déroule sur le terrain et pour le terrain de l'action et devrait le respecter, puisqu'elle se veut écologique et professionnelle (Van der Maren, 1999 :135)

statistiques, règlements), officieuses (correspondances institutionnelle), personnelles (journaux personnels

Si les discours quotidiens portent les traces de leur énonciation, le discours des écrits scientifiques, au contraire, aspire à une neutralité sans bornes. La construction ou la modification du contexte se réalisent rapidement grâce au langage et aux interactions. Un élément conversationnel, de rythme de notre intonation, certaines formes de prononciation déterminent un jugement de valeur de celui qui en est l'auteur. Tout aussi, l'écrit scientifique, par sa forme et la construction du sens, détermine la catégorisation du concepteur. Celui-ci est, à son tour, influencé par le milieu intellectuel, institutionnel, culturel où il évolue et par le fait que ce milieu est en position homoglotte ou hétéroglotte.

La didactique des langues utilise 'homoglotte' et 'hétéroglotte' pour parler de l'enseignement et de la langue dans laquelle il est dispensé. Nous opérons une extension et distinguons entre contexte homoglotte, par exemple une thèse rédigée dans la langue maternelle, suite à un enseignement dispensé dans cette langue, comme c'est le cas d'une thèse en roumain, rédigée en Roumanie par un Roumain, et contexte hétéroglotte, thèse rédigée en français par un Roumain ayant appris le français dans un cadre institutionnel. Une première différence que nous avons saisie entre les deux situations n'est pas seulement de qualité stylistique et/ou de performance langagière, mais aussi de manière de conduire son argumentation.

Une observation mérite d'être soulignée : le comportement du chercheur en train d'effectuer sa recherche est influencé par ce contexte. L'esprit cartésien et la manière d'organiser l'argumentation imposés par les programmes occidentaux déterminent chez les étudiants revenus d'une mobilité d'étude un comportement plus sévère par rapport aux étapes de recherche, qui, elles, sont plus rigoureusement respectées. Les activités discursives auxquelles s'ajoutent une auto-structuration en rapport permanent avec le contexte universitaire d'immersion placent l'étudiant dans la situation d'un travail d'observation et d'interprétation, un travail 'sous pression', mais bénéfique pour sa formation.

Bibliographie

- ANDRE Robert et Annick BOUILLAGUET. [1997]. (2007) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BARDIN Laurence. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. coll« Quadrige ».
- BEAUD, Michel. [1985]. (2003). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris : La Découverte.
- CUQ, Jean-Pierre. (éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : ASDIFLE, CLE International.
- GAGNON, Roxane. (1984). *Typologies et stratégies de recherche-action*, in *Prospectives*, XX,1-2, 42-48.
- LUNDQUIST, Lita. (1983). *L'analyse textuelle*. Paris: CEDIC.
- LYONS John, (1970). *Cours de linguistique générale*, Paris : Larousse.
- PERRIN-GLORIAN, Marie-Jeanne et Yves REUTER. (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- VAN DEN AVENNE, Cécile. (2001). *Savoir rédiger : maîtriser son expression écrite*. Paris : Jeunes Editions/Studyrama.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck. Université.

SIBIU EN ROUMANIE : CARREFOUR RECHERCHE JEUNE/S/

Mircea Ardeleanu
Université « Lucian Blaga » de Sibiu, Roumanie
mirceardeleanu2000@yahoo.fr

Je me propose ici de rendre compte d'une expérience encore en cours. Mais, disons-le sans tarder, je rends ici hommage aux collègues de Craiova qui ont su faire mieux à l'occasion de la IV^e édition de la *Journée Internationale de réflexion consacrée à l'initiation à la recherche* tenue le 22 mars 2011, où j'ai participé et qui donnent occasion à cette publication. Mais venons-en à cette expérience !

Depuis quelques années, le Département d'Études Françaises et Francophones de l'Université « Lucian Blaga » de Sibiu fait une expérience qui nous réjouit et qui suscite la réflexion : les *Journées scientifiques internationales* qu'il organise tous les ans sont devenues un lieu de rencontre, de dialogue et d'échanges pour de nombreux doctorants roumains en Études Françaises et Francophones. Qu'est-ce qui lui vaut cet afflux de pensée et de recherche jeunes ?

L'originalité de Sibiu a peut-être été de redéfinir la spécificité des diverses manifestations qui rythment la vie académique des départements de français : alors que les journées francophones, organisées traditionnellement au mois de mars, ont évolué plutôt vers un caractère largement culturel, englobant concours, soirées musicales, tables rondes, conférences, galas de films et autres amusements francophones et français, aux *Journées scientifiques internationales* qui se tiennent traditionnellement en novembre échet le rôle de vitrine scientifique du DEFF.

Bénéficiaire d'un intitulé séduisant, le DEFF a visé explicitement, dès le début de cette réforme, à réunir dans ses *Journées scientifiques internationales* un public de jeunes chercheurs – étudiants en licence et master, doctorants, jeunes professionnels – au niveau national et international, mais a tout fait en même temps pour s'acquérir la présence de chercheurs et d'universitaires possédant une vaste expérience d'enseignement et de recherche. L'ambition était de devenir, si possible, un marché ou une foire où les jeunes chercheurs puissent exposer les résultats de leurs recherches ou leurs recherches en cours sur des étalages à visibilité internationale à côté de collègues de génération mais aussi de chercheurs chevronnés, un lieu prestigieux, mais en même temps permissif, décontracté, où l'attention, la compréhension, la bienveillance, la bonne volonté et la bonne foi, soient au rendez-vous.

L'objectif pouvait-il être réalisé ? Il y avait des chances, mais aussi bien des obstacles. Quoique Sibiu eût une position centrale dans le pays, quoiqu'il s'intéressât aux études francophones – les doctorants en études francophones : belges francophones, canadiennes, suisses romandes etc. furent, en effet, nombreux –, quoique ce soit une belle ville qui attire par elle-même, les inconvénients n'étaient pas absents, à commencer par les difficultés liées au transport, pour finir par une relative cherté des divers services indispensables à ces réunions. Enfin, Sibiu n'a pas encore d'école doctorale en études françaises et francophones. Les résultats furent pourtant encourageants.

Petite statistique de la présence des chercheurs jeunes aux *Journées scientifiques internationales* de Sibiu aux trois dernières éditions :

Année	Total participants et collaborateurs	Dont jeunes chercheurs :				Proportion jeunes chercheurs	Remarques
		Total	Doctorants et jeunes docteurs	Master	Licence		
2008	20	10	7 (5+2)	2	1	10/20 50%	3 jeunes chercheurs de l'étranger
2009	32	18	16 (11+5)	1	1	18/32 56,2%	3 jeunes chercheurs de l'étranger
2010	36	20	17 (10+7)	2	1	20/36 55,5%	6 jeunes chercheurs de l'étranger

Quelque difficile qu'il soit d'évaluer les facteurs qui nous ont valu cette affluence de jeunes chercheurs, on peut supposer, pour n'en distinguer que 3, qu'ils sont :

Le thème du colloque : si le colloque de 2008 pouvait sembler plutôt une réunion anniversaire d'intérêt local (thème : *15 ans d'études françaises et francophones à l'Université « Lucian Blaga » de Sibiu*), celui de 2009 était dédié, pour fêter ses 80 ans, à Irina Mavrodin, figure de proue des lettres roumaines francophones, enseignante et directrice de thèses qui a formé nombre de jeunes chercheurs, certains venus à ce colloque pour lui rendre hommage par leurs recherches. Enfin, le colloque de 2010 proposait d'explorer le thème *Francophonie et rapprochement des cultures*, articulant ainsi les études françaises et francophones sur le contexte plus large de l'année UNESCO du rapprochement des cultures que fut 2010. Le thème des réunions où l'on attend la présence des jeunes chercheurs n'est pas indifférent, puisque, d'un côté, le jeune chercheur engage sa recherche dans un domaine par définition peu fréquenté ou peu connu, de l'autre il cherche un milieu où sa recherche puisse se présenter devant un public qui en comprenne les tenants, les aboutissants, la démarche et les enjeux. Le thème ne doit être ni trop restrictif ni trop vague, mais doit offrir la promesse d'un cadre de réflexion qui mette des frontières précises, tout en permettant une certaine liberté et des points de vue inédits.

Un lieu neutre. Sibiu n'est pas un centre d'études doctorales en français et en Francophonie, il échappe largement à la concurrence, aux rivalités et aux connivences qui se manifestent dans cette zone où se concentre l'élite de la recherche. C'est un lieu où l'on ne fait pas de discrimination, où tous les participants, fussent-ils jeunes ou non, sont accueillis avec le même soin, écoutés avec la même attention et avec le même intérêt, d'où qu'ils viennent, qui que soit leur directeur de thèse, et où la présence des étudiants chercheurs en licence et en master, quoique faible, rassure et assure un cadre de référence complet. Seuls critères : l'intérêt de la recherche, la qualité de l'exposé. Cette exigence de neutralité, est un fait de mentalité qu'il

convient de ne pas sous-estimer en Roumanie. Encore faut-il ajouter que les organisateurs ont dû apprendre à garantir cette neutralité, et en appliquer les principes sans égards aux personnes. En même temps, les *Journées scientifiques internationales* se sont acquis un certain prestige scientifique aux yeux de ce public. Cette présence des jeunes chercheurs, ainsi que la qualité de leurs interventions ont été remarquées, notamment par certains invités étrangers, directeurs de thèses ou non, qui ont exprimé publiquement leur surprise et leur admiration. Disons d'ailleurs que les jeunes chercheurs eux-mêmes nous ont écrit pour nous faire part de leurs impressions, positives.

L'atmosphère, l'ambiance, la publication des actes, tout cela tient ensemble. Les jeunes chercheurs savent qu'une fois retenue, leur intervention sera publiée, que la parution des actes aura lieu comme prévu et que les exemplaires leur parviendront sans faute par les soins des organisateurs. Sur ces points nous sommes très sourcilleux et ne dérogeons pas. Il convient également de dire que les jeunes chercheurs se trouvent dès le début pris dans une démarche non inédite, certes, mais pas très fréquente non plus : les interventions sont suivies de discussions : loin d'être une simple réserve de temps consommée avidement par ceux qui ne savent pas limiter leur présentation aux 20 minutes réglementaires, ces discussions ont effectivement lieu, les interrogations fusent de tous côtés, elles sont généralement fondées, intéressantes, incitantes, proposent ou vérifient des hypothèses. Il n'y a pas clivage entre jeunes chercheurs et chercheurs chevronnés, entre jeunes et adultes, il n'y a pas de tabou ni de formalismes. Après colloque, la collaboration continue avec ceux dont le comité de lecture a retenu les textes, en vue de résoudre des détails de formatage, des vérifications de citations ou bibliographiques etc. Quoiqu'il y ait toujours une date limite de remise/transmission des textes, pendant plusieurs mois, comité de rédaction et auteurs des contributions travaillent ensemble pour la fabrication du volume où chacun fait son dû, des améliorations étant possibles jusque tard. Ce dialogue prolongé au-delà des journées du colloque donne confiance et fidélise.

Tout cela compose un style. Les jeunes chercheurs roumains ont beaucoup d'incertitudes, n'ont peut-être pas beaucoup l'habitude de la confrontation, du dialogue, sont parfois mal assurés en public. Cependant, on est d'accord, ils doivent se connaître entre eux, se positionner devant les autres, reconnaître les mérites des autres et les leurs, savoir s'améliorer, collaborer, dialoguer, acquérir l'habileté d'exposer librement les résultats de leur recherche. Enfin, mais non en dernier lieu : les jeunes chercheurs présentent leurs interventions à côté des chercheurs chevronnés et de leurs collègues débutants, sans discrimination aucune. Les interventions se suivent – sauf demande formelle de l'auteur, cas rarissime – par ordre chronologique et alphabétique, afin d'éviter le sentiment d'injustice et de frustration dont peut s'accompagner la moindre différenciation. S'y ajoutent quelques autres éléments d'ambiance : l'organisation sur place est très soignée : tout fonctionne, depuis l'hébergement et les repas jusqu'aux appareils, secrétariat et distribution de café. L'atmosphère est calme et élevée, les services, tels que décrits dans le matériel de promotion. L'attention portée à l'autre, des entretiens d'un bon niveau, le plaisir de faire de nouvelles connaissances ou d'en rencontrer d'anciennes, la douceur de deux journées de novembre (jusqu'ici, sans faute, mais ce n'est pas garanti à perpétuité), la ville médiévale et un passé historique présent par de glorieux vestiges, contribuent à compléter cette atmosphère.

Convient-il de regretter que de cet exposé ne se dégage point un protocole, une grille, une recette passe-partout. Il me semble que l'intérêt de ces lignes se situe sur un double plan heuristique. D'abord, le jeune chercheur est confronté à des problèmes réels auxquels il faut répondre par des solutions réelles, authentiques ; s'en rapporter à la *doxa* et leur proposer des

réponses formelles, toutes faites, ne les aidera pas à sortir des apories de leur début de carrière scientifique. Elles impliquent également d'observer la recherche jeune/s/, en toutes ses formes, comme autant d'enjeux à construire. Car tout chercheur s'efforce de situer son travail dans l'espace intellectuel où il évolue et, si faire se peut, à (faire) évoluer la qualité de son travail et ses prises de position. Il en ressort l'importance du cadre. Ces rencontres sont des étapes, des sortes d'« auberges espagnoles », et il importe d'en accroître non le confort, mais l'authenticité.

DIFFICULTÉS MÉTHODOLOGIQUES DANS LES THÈSES DE DOCTORAT DE L'ÉCOLE DOCTORALE « ALEXANDRU PIRU », FILIERE LINGUISTIQUE, DE LA FACULTÉ DES LETTRES

Cristiana-Nicola TEODORESCU

Université de Craiova

La problématique de la formation des étudiants au doctorat se trouve au cœur de la réflexion de tous les acteurs impliqués dans ce type de formation universitaire. Cynthia Eid, professeur à l'Université Antonine Baabda, Liban, dans son allocution à l'ouverture du Colloque International *Didactique et Technologies d'Information et de Communication adaptées à l'enseignement*, mai 2010, insistait sur le fait que „nous ne voulons plus dans nos programmes former à consommer le savoir, mais nous souhaiterions produire des richesses, car, et pour revenir à Bachelard, « rien ne prédispose plus au conformisme que le manque de formation adéquate”⁴. Elle a parfaitement raison quand elle affirme que „avec la mondialisation, le système universitaire est invité à opérer une profonde mutation qui consistera non seulement à reformer les programmes, mais aussi à formater la mentalité des enseignants (à être évalués par leurs étudiants, à éviter systématiquement les cours magistraux et à les remplacer par des cours interactifs) et celle des étudiants (dans le cadre d'une approche par compétences, par projets et par programmes). Il s'agit donc d'un véritable chantier stratégique et opérationnel afin de parvenir à une formation universitaire efficace et pertinente qui met en exergue l'impératif de s'adapter au nouvel environnement économique et culturel”⁵.

Nous nous retrouvons devant un important changement de paradigme, car actuellement „éduquer” ne signifie plus simple transmission de connaissances et d'habiletés, la pédagogie frontale et instructiviste étant pratiquement disparue, mais « aider l'autre à acquérir son autonomie de pensée et de comportement en tant que personne humaine conjointement

⁴ Allocution du professeur Cynthia Eid, Présidente du Colloque *Didactique et TICE IV*, in Cynthia Eid, (dir), *Actes du colloque Didactique et TICE IV, Les programmes de formation universitaire*, Les Editions de l'Université Antonine, 2011, p. 18.

⁵ *Idem*, p. 19.

avec la conscience de la solidarité qu'implique un être social »⁶. C'est un changement de mentalité qui n'est pas facile, car

« le métier d'enseignant évolue et n'est plus cantonné à un rôle d'acteur et de transmetteur de savoirs. L'enseignant imagine et crée des activités permettant à chaque élève de construire et de s'approprier ses propres connaissances. [...] Il devient donc un guide, un metteur en scène, un facilitateur d'apprentissage, et finalement un ingénieur pédagogique »⁷.

Dans ce contexte de profondes mutations, nous nous sommes questionnés sur comment aider les étudiants doctorants à parcourir avec un profit maximal leur période de scolarité et d'aboutir à une thèse de doctorat digne de sa définition : « La thèse de doctorat est un discours scientifique de type académique avec toute une démarche méthodologique »⁸. Le discours argumentatif scientifique que la thèse de doctorat propose est un « exercice académique »⁹ que les étudiants ne peuvent pas réaliser tous seuls, sans le guidage de leurs professeurs.

L'analyse entreprise au niveau de notre Ecole Doctorale des problèmes avec lesquelles nos étudiants doctorants se confrontent le plus souvent a mis en exergue la faiblesse de la formation en méthodologie de la recherche. Ce qui « boite » dans la majorité de leurs productions démontre les difficultés qu'ils rencontrent dans « l'apprentissage d'une démarche heuristique rigoureuse et cohérente »¹⁰.

Les problèmes les plus courants visent :

- l'identification et la formulation de la problématique
- le but et les questions de recherche
- les objectifs de recherche
- la formulation des hypothèses
- la description de la méthode ou du paradigme
- la description des instruments de recherche
- le choix (taille, utilisation, pertinence pour l'analyse proposée) du corpus
- le recours aux théories et méthodes préétablies

Nous avons constaté le fait que nos étudiants privilégient les manières narratives, descriptives dans leurs présentations, ignorant, en brûlant, les quatre principales étapes de la recherche (investigation, analyse, documentation, rédaction). Le recours aux théories et méthodes préétablies pose, lui aussi, des problèmes sérieux à nos étudiants, car ils restent cantonnés dans des « approches narratives » : ils racontent la littérature de spécialité dans le domaine étudié, au lieu de faire « une évaluation objective et documentée des possibilités offertes par ces théories, mais aussi de leurs éventuelles limites et carences »¹¹.

⁶ Philippe Dumas, „L'enseignant, un chercheur entre conservatisme et futurisme” in Cynthia Eid, (dir), *Actes du colloque Didactique et TICE IV, Les programmes de formation universitaire*, Les Editions de l'Université Antonine, 2011, p. 78.

⁷ Fourgous, J.-M., *Rapport parlementaire pour la promotion des Tic* dans l'enseignement*, 2010, p. 237, <http://www.reussirlecolenumerique.fr/> apud Philippe Dumas, „L'enseignant, un chercheur entre conservatisme et futurisme” in Cynthia Eid, (dir), *Actes du colloque Didactique et TICE IV, Les programmes de formation universitaire*, Les Editions de l'Université Antonine, 2011, p.84.

⁸ Pierre N'DA, *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 75.

⁹ Bernadette Plot, apud Pierre N'DA, *op.cit.*, p. 76.

¹⁰ Mathieu Guidère, *Méthodologie de la recherche*, Paris, Ellipses, 2004, p. 9.

¹¹ Mathieu Guidère, *op.cit.*, p. 27.

La maîtrise de l'appareil « technique » de la thèse fait, elle aussi, défaut : notes, citations, annexes (d'illustration ou d'information), index (*index nominum* et *index rerum*) sont parfois laissés de côté, traités comme non pertinents pour le contenu du travail académique.

Vu toutes ces observations, l'activité de formation au niveau de l'Ecole Doctorale s'est focalisée sur :

- une intensification de la formation en méthodologie de la recherche
- la mise à la disposition des étudiants de la bibliographie de base dans ce domaine
- l'organisation d'ateliers facultatifs de méthodologie de la recherche, avec une insistance particulière sur les méthodes d'analyse
- la mise à la disposition des étudiants d'une grille approfondie de la structure de la thèse et l'analyse croisée inter-collégiale des travaux académiques (Cecilia Condei)¹²
- l'organisation annuelle des *Journées de réflexion de l'Ecole Doctorale*
- l'organisation périodique de conférences soutenues par des *visiting professors*
- renforcements des partenariats avec d'autres écoles doctorales (cf. le partenariat avec PLIDAM-INALCO en coopération avec la «School of Oriental and African Studies» (SOAS) et la participation de nos étudiants doctorants au 2^e Séminaire Doctoral International «Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde», *Au-delà de la compétence linguistique dans un monde globalisé: action, interaction et médiation interculturelle / Beyond linguistic competence in a globalised world : action, interaction and intercultural mediation*, Londres, Royaume-Uni, 21-22 septembre 2012).
- la mise en place d'équipes de recherche intégrant les étudiants doctorants et l'organisation de manifestations scientifiques axées sur le dialogue entre les jeunes chercheurs et les seniors de la recherche (cf. Séminaire International Universitaire de Recherche *La jeunesse francophone. Dialogue des langues et des cultures*, organisé par l'Université de Craiova, Faculté des Lettres, en collaboration avec l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique, l'Université de Bourgogne, Dijon, France, Université „Lucian Blaga” de Sibiu, avec l'appui AUF, BECO et la Délégation Wallonie-Bruxelles à Bucarest)¹³.

Nous appuyons la vérité des propos de Bachelard - « rien ne prédispose plus au conformisme que le manque de formation adéquate » - par toute notre activité de formation à la recherche scientifique, ce « grand chantier pédagogique » que nous avons ouvert au profit de nos étudiants.

Bibliographie

BEAUD, Michel, *L'Art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, Paris, La Découverte, 2006

EID, Cynthia, (dir), *Actes du colloque Didactique et TICE IV, Les programmes de formation universitaire*, Les Editions de l'Université Antonine, 2011

¹² Voir Annexe

¹³ Cf. http://cis01.central.ucv.ro/litere/activ_st/colocvii_simpozioane.htm

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES (CAS DU FRANÇAIS EN POLOGNE) AU NIVEAU DE MASTER ET DE DOCTORAT.

Jolanta Zając
Université de Varsovie, Pologne

1. La construction du problème

Les étudiants en master et en doctorat ont beaucoup de mal à construire ce qu'on appelle dans la méthodologie de la recherche 'le problème de recherche'. Ils le confondent souvent avec leur sujet de mémoire et ne voient pas trop pourquoi les différencier. Choisir le séminaire de didactique signifie encore trop souvent s'occuper d'un problème général lié à l'enseignement/apprentissage des langues tel que difficulté à s'exprimer oralement en L2, motivation à l'apprentissage d'une langue ou le rôle du jeu dans l'enseignement précoce. Je constate presque une déception quand j'essaie d'expliquer que ce sont des sujets-cadres pour la recherche mais il faut en choisir un aspect bien précis qui se laisse observer/mesurer pour être ensuite traité par des instruments scientifiques.

Je remarque par ailleurs le goût pour le choix des problèmes les plus évidents, les plus saillants pour la didactique, largement traités dans la littérature de la matière et qui ne permettent pas d'arriver à des conclusions autres que celles que l'on connaît déjà. Ainsi il semble plus rassurant de « réinventer la roue » que d'analyser un fragment de la réalité didactique plus petit ou mieux ciblé et original à la fois.

Cela est lié d'une part à la mauvaise connaissance de la problématique dont s'occupe la DLE en tant que science humaine et, de l'autre, à une habitude de chercher un problème d'ordre applicationniste comme par exemple « comment enseigner la grammaire en LE » ou bien « comment assurer la discipline en classe ? ». Il en découle une intervention plus ou moins forte du directeur de mémoire dans la constitution aussi bien du sujet du mémoire que du/des problème(s) de recherche. Cela est moins fréquent au niveau du doctorat où les étudiants viennent souvent avec une idée bien précise de la recherche qui les intéresse. Dans ce cas il s'agit souvent juste de peaufiner leurs idées sans trop les dénaturer, car on ne travaille vraiment bien que sur des sujets choisis par soi-même.

2. Les instruments de travail

Les étudiants qui se lancent dans la recherche, aussi modeste soit-elle, nécessitent un appui considérable du point de vue de l'« outillage scientifique ». Une formation à la méthodologie de la recherche s'impose mais elle ne figure pas dans le curriculum de nos études. Par conséquent, chaque directeur de mémoire ou de thèse assure par ses propres soins une dose de cette formation méthodologique selon ses objectifs et les besoins du groupe dans

le cadre des séminaires de maîtrise ou doctoraux. Personnellement j'y consacre un semestre pour l'approche théorique et une partie du deuxième semestre pour la construction des outils de recherche empirique.

C'est une tâche difficile et souvent ingrate, car la discipline scientifique qu'il faut bien adopter dans la recherche semble surprendre les jeunes qui s'attendaient à des activités plus agréables voire ludiques.

Leur surprise est surtout visible quand on parle du traitement des données recueillies même dans une étude qualitative et encore plus forte au moment d'aborder, et de manière plus que légère, les bases de la statistique descriptive (écart standard, médiane etc). Ils ne s'attendaient pas à un tel type de travail songeant plutôt à un commentaire très personnel, une sorte de narration que chacun construit à sa guise.

Dans la recherche scientifique actuelle en didactique des langues en Pologne je constate une attention de plus en plus forte que l'on porte à la construction de l'étude empirique. Dans une thèse de doctorat par exemple c'est elle qui décide de la qualité du travail du doctorant. Certes, l'on apprécie également le discours scientifique, les références bibliographiques riches et variées, la capacité à argumenter mais l'essentiel reste tout de même lié à la partie empirique qui, elle, témoigne de la maturité du chercheur.

Je dois dire que ce souci est partagé par la majorité des directeurs/directrices de thèses et leur qualité peut vraiment surprendre même un chercheur dit « chevronné ».

3. La constitution des données

Dans la recherche en didactique des langues étrangères il n'est jamais question de recueillir des données statistiquement valables. Cela dépasse, et de loin, les possibilités des jeunes chercheurs. Ils s'adressent souvent à des enseignants qu'ils connaissent et qui les aident à mener la recherche dans un cadre précis (école primaire, collège ou lycée). Il est également utile de profiter de l'aide des associations des enseignants ce qui permet d'avoir accès à un nombre plus important de répondants.

Les outils de recueil de données les plus populaires sont, entre autres, ceux de l'enquête, interview semi-guidée, observation qualitative et quantitative, recherche par action, quasi-expérimentation, analyse des sources documentaires.

4. L'analyse et le traitement des données selon différentes techniques

Comme je l'ai mentionné ci-dessus une connaissance basique de la statistique descriptive est incontournable. Les étudiants en master apprennent à cette occasion à manier les outils numériques offerts par internet ou par des logiciels de leur choix. Ils élaborent des diagrammes, calculent les pourcentages, présentent des tableaux comparatifs.

Les doctorants se lancent dans des analyses plus sophistiquées en ayant recours à de vrais calculs statistiques, même avec l'appui des statisticiens professionnels.

L'analyse des données se fait en fonction des hypothèses de recherche ou des questions de recherche formulées auparavant.

5. La production des inscriptions et leur interprétation

Les mémoires de maîtrise sont tous rédigés en français, c'est une obligation institutionnelle. Cette tâche est lourde et les corrections incombent sur le directeur s'il tient à la qualité du travail de son étudiant. Malheureusement, le niveau langagier des étudiants, même à la fin de leurs études ne garantit pas à tout le monde, une rédaction correcte et élégante de

leur recherche. Au niveau doctoral les doctorants choisissent la langue de la rédaction de leur thèse, la langue étrangère est souvent choisie ce qui est compréhensible étant donné la littérature du sujet mais non moins fréquentes sont les thèses en langue maternelle.

6. Remarques générales

Se lancer dans une recherche est toujours une entreprise courageuse mais qui apporte beaucoup de satisfaction aux jeunes chercheurs. Je l'observe souvent chez mes doctorants. Notre collaboration est une collaboration amicale, on se fait confiance, il n'y a jamais d'obligation d'écrire ou de procéder selon une manière imposée. Si les différences d'opinion apparaissent l'on essaie de se convaincre en argumentant. Ce sont les étudiants qui choisissent aussi bien leur directeur de recherche que le domaine de la recherche. D'habitude il s'agit donc des personnes fascinées par la recherche dans un domaine donné, douées et prêtes à investir beaucoup de leur énergie, temps et efforts pour réussir brillamment la recherche ce qui est le plus souvent le cas.

LA FÊTE DE LA FRANCOPHONIE DANS LA VILLE DE CARACAL

Florina Diaconescu,
Professeur de français,
membre de l'association *Fils et amis de Caracal*

Mercredi, le 23 mars 2011, l'Association, « Fils et amis de Caracal » a organisé pour la première fois et avec beaucoup d'enthousiasme dans notre ville, la Fête de la Francophonie, à l'occasion des « Journées de la Francophonie », organisées par L'Université de Craïova, sous la direction de Cristiana Nicola Teodorescu, professeur des universités, et Cecilia Condei, maître de conférences, qui ont accompagné quelques professeurs étrangers dans leur visite à Caracal. Une fête exceptionnelle, si on pense que „être francophone” c'est appartenir à la même communauté et partager les valeurs culturelles, scientifiques, économiques communes signifie paix, entente et tolérance. « Fils et amis de Caracal » est une association culturelle dont le but est de garder et de continuer les traditions culturelles et historiques de la ville, formée d'intellectuels de tous les domaines et tous les âges : professeurs, officiers, poètes, écrivains, peintres, avocats, médecins, jeunes et retraités.

L'activité s'est déroulée au cours de toute la journée. Elle a commencé à 10h du matin, au Lycée Théorique *Mihai Viteazul*, où des professeurs des universités de trois continents : Europe, Afrique et Asie, ont été accueillis par le Maire de la ville, des membres de l'association, le directeur du lycée, des élèves et des professeurs de français de tout le département.

Tous ont été enchantés et honorés par la présence de :

Luc Collès – professeur ordinaire, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique ;

Claire Despierres – maître de conférences, Université de Bourgogne, Dijon

Daniel Raichvarg – professeur des universités de Bourgogne, Dijon

Eufrosyne Efthymiadou – professeur-assistante, Ecole de l'Air Héliénique, Grèce

Doaa Soliman – maître-assistant, Université Française d'Egypte, Caire

Le Viet Dung – professeur des universités de l'Université de Danang, Vietnam

Jolanta Zajac – Institut de Langues Romanes, Université de Varsovie

Cristiana Nicola Teodorescu – professeur des universités, Université de Craïova

Cecilia Condei- maître de conférences - Université de Craïova

Mircea Ardeleanu – professeur des universités, Université de Sibiu.

L'Activité **Café pédagogique francophone** a été ouverte par Florina Diaconescu, professeur de français et membre de l'association, qui a passé en revue les succès dans

L'univers francophone de la ville, puis des jeunes professeurs de français ont présenté des projets très intéressants, des revus scolaires et beaucoup d'activités de leurs écoles .Les invités ont félicités les intervenants et eux-aussi ont exprimés leurs opinions.

L'Activité pédagogique est finie vers les 11h 30 et jusqu'à 13h30 le président de l'association, monsieur le docteur Danut Ghita et plusieurs membres de l'association, professeurs aussi, ont accompagné les invités dans la visite de la ville. D'abord nous sommes tous allés visiter le plus grand et le plus vieux lycée. Il s'appelle *Ionitza Assan* et il a plus de 120 ans d'existence. On a commencé par la visite de la pinacothèque du lycée . Messieurs : le professeur Paul Tatomirescu et le peintre Sorin Chirimbu, membres de l'association, ont parlé et ont présenté les valeurs inestimables de ce lieu magique : tableaux des peintres célèbres, estampes japonaises du XVII-ième siècle, sculptures.

Nous avons continué notre promenade thématique et au musée de la ville, Dana Roxana Nicula, professeur d'histoire, membre de l'association, a mis en évidence les événements les plus significatifs de l'histoire de la ville et du département. Dans le *Palais de la Justice* , un vieux bâtiment, très imposant et beau, le président nous a parlé de son histoire et de sa restauration, après la révolution de 1989. Un moment tout à fait spécial a été chez l'Hôtel de ville, où M. Gheorghe Anghel, le Maire de la ville, a transmis son message chaleureux aux invités et leur a offert quelques souvenirs de la ville de Caracal, pour ne pas oublier le moment .Les hôtes ont été impressionnés. Monsieur Le Viet Dung, professeur de l'Université de Danang de Vietnam a exprimé dans des phrases très émouvantes sa rencontre avec les citoyens de Caracal et le désir de continuer la collaboration avec notre ville.

La deuxième partie de l'activité a eu lieu dans le siège du merveilleux Théâtre National de la ville, à partir de 16h 30.

Monsieur Nicolae Paul Mihail, l'octogénaire et le président d'honneur de l'association, a ouvert l'activité et a souligné notre appartenance à l'Europe depuis toujours et que le français a été, est et sera la langue des intellectuels roumains et il faut continuer l'employer .Ensuite, des représentants de l'association ont exposé des travaux intéressants sur des personnalités de renom mondial, nés à Caracal et étroitement liées de France.

Une fois les interventions finies, le président de l'association a offert aux invités des diplômes d'excellence et a annoncé un programme artistique qui a été très bien reçu et applaudi. La fête a eu pour but : mettre en évidence la tradition francophone de la ville de Caracal, surtout que l'association **Les Fils et amis de Caracal** est formée d'intellectuels de professions diverses et tous parlent français et, éveiller dans le coeur des enfants et des adolescents l'amour pour la cette langue et pour la culture francophone.

Table des matières

Introduction.....	5
CONTEXTE LINGUISTIQUE	
Quand la littérature s’empare du langage SMS Claire DESPIERRES. Cécile NARJOUX.....	9
Cool Girl et son parler jeune Cristiana Nicola TEODORESCU.....	19
Le rôle du parler des jeunes dans la définition du caractère moderne de la langue roumaine Daniela DINCĂ.....	26
Mots d'origine française dans le langage des jeunes Gabriela SCURTU.....	36
Remarques sur l'influence française actuelle dans le lexique roumain Alice IONESCU.....	46
Jeunes écrivains en forum: thématique des discussions et stratégies discursives d’expression des états mentaux Anca GĂȚĂ.....	54
Opérations de reformulation discursive dans les échanges impliquant des jeunes Cecilia CONDEI.....	66
Pratiques discursives des jeunes adolescents en classe de FLE un défi théorique et pratique Jolanta ZAJĄC.....	73
Représentations (con)textuelles de l'étudiant voyageur Cecilia CONDEI.....	81
CONTEXTES LITTÉRAIRE ET (INTER)CULTUREL EN PERSPECTIVE DIDACTIQUE	
Le roman migrant pour adolescents Luc COLLÈS.....	92
Littérature de jeunesse et idéologie Mircea ARDELEANU.....	103
La pratique de la lecture littéraire: quels enjeux pour les étudiants en FLE de l'Université de Craiova? Valentina RĂDULESCU, Monica TILEA.....	114
Initier où éduquer à la poésie/ littérature par la traduction ? Ioan LASCU.....	126
Le <i>Tour du monde en quatre-vingts jours</i>, la traduction d'une œuvre initiatique du français vers l'arabe DOAA SOLIMAN- SOBEIH.....	131
La littérature de jeunesse Julia BELYASOVA.....	141
CONTEXTE DIDACTIQUE ET COGNITIF. POLITIQUES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	
L'avenir de l'enseignement du français est-il dans la professionnalisation ? Ana VUJOVIĆ.....	152
Les facteurs psychomoteurs de l'apprenant dans la classe de FLE	

Euphrosyne EFTHYMIADOU.....	163
Techniques de recherche en linguistique, en littérature et en didactique (de l'analyse de contenu à l'analyse du discours et à l'analyse textuelle)	
Cecilia CONDEI.....	172
Les jeunes face à l'ère du Net. Comment préparer et rédiger un mémoire de master à l'aide de l'ordinateur	
Dorina PĂNCULESCU.....	182
Mobilité étudiante entre l'Europe et la Chine	
Petya IVANOVA-FOURNIER.....	188
Pratiques de recherche et d'évaluation de la recherche en contextes francophones	
<i>(Le cas de quelques universités européennes)</i>	192
Contexte large, contexte étroit, contexte de recherche	
Cecilia CONDEI.....	192
Sibiu en roumanie : carrefour recherche jeune/s/	
Mircea ARDELEANU.....	197
Difficultés méthodologiques dans les thèses de doctorat de l'école doctorale « Alexandru Piru », filière linguistique, de la Faculté des Lettres	
Cristiana-Nicola TEODORESCU.....	200
Recherches en didactique des langues étrangères (cas du français en pologne) au niveau de master et de doctorat.	
Jolanta ZAJĄC.....	203
Activité complémentaire: <i>La Fête de la Francophonie dans la ville de Caracal, Roumanie</i>	
Florina DIACONESCU.....	206
Table des matières	208