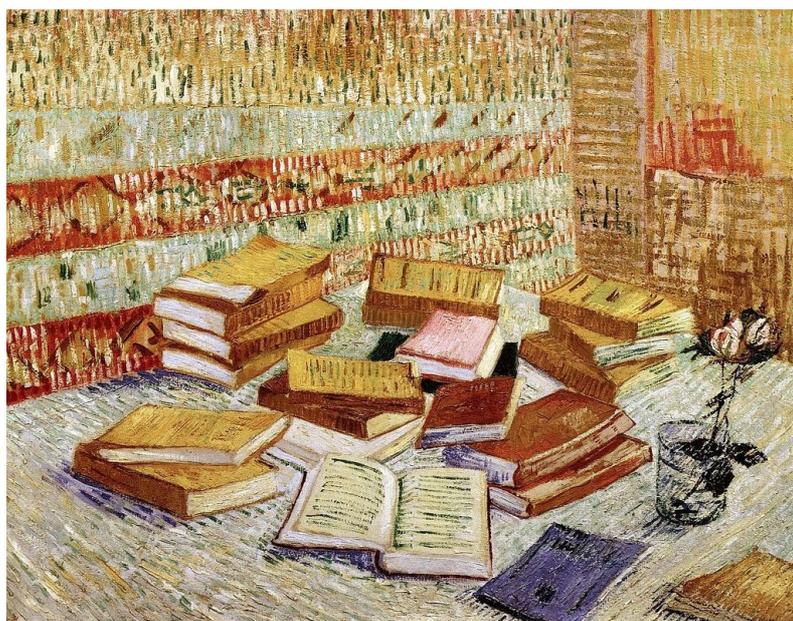


Annales de l'Université « Dunărea de Jos » de Galați  
Fascicule XXIII, volume X, n° 13

## *Mélanges francophones*

Pratiques et créations littéraires, linguistiques  
et didactiques dans les espaces francophones et  
non francophones  
Perspectives (inter)culturelles



GALAȚI UNIVERSITY PRESS

Annales de l'Université « Dunărea de Jos » de Galați

Fascicule XXIII, volume X, n° 13

*Mélanges francophones*

**Pratiques et créations littéraires, linguistiques  
et didactiques dans les espaces francophones et  
non francophones  
Perspectives (inter)culturelles**



GALATI UNIVERSITY PRESS  
2016



**Pratiques et créations littéraires, linguistiques  
et didactiques dans les espaces francophones et  
non francophones  
Perspectives (inter)culturelles**

Revue publiée sous l'égide du Centre de recherche *Théorie et Pratique du Discours*  
et du Département de langue et littérature Françaises de la Faculté des Lettres,  
Université « Dunărea de Jos » de Galați. ISSN 1843-8539

*DIRECTION DU VOLUME X, NUMÉRO 13*

Ana-Elena COSTANDACHE

*RÉDACTEUR EN CHEF DE LA REVUE*

Alina GANEA

*SECRÉTAIRE DE RÉDACTION DE LA REVUE*

Ana-Elena COSTANDACHE

*COMITÉ DE RÉDACTION DE LA REVUE*

Carmen ANDREI (*Littérature*)

Eugenia ALAMAN & Gabriela SCRIPNIC (*Linguistique*)

Angelica VÂLCU (*Didactique*)

Mirela DRĂGOI (*Comptes rendus*)

*COMITÉ SCIENTIFIQUE DE LA REVUE*

Mohammed ALKHATIB, Université de Nizwa, Sultanat d'Oman

Elizabeth DUROT-BOUCÉ, Université du Havre, France

Alexandra CUNIȚĂ, Université de Bucarest, Roumanie

Ana DUTKA-MANKOWSKA, Institut de Philologie Romane, Université  
de Varsovie

Muriel FENDRICH, Université du Havre, France

Anca GĂȚĂ, Université Johannes Gutenberg, Mayence, Allemagne

Araceli GÓMEZ FERNÁNDEZ, Université Nationale d'éducation à  
distance, Madrid, Espagne

Marina MUREȘANU IONESCU, Université « AL. I. Cuza » Iași, Roumanie

Michel OTTEN, Université Catholique de Louvain, Belgique

Christian PAPAS, Université Ionienne, Corfou, Grèce

Floriana POPESCU, Université « Dunărea de Jos », Galați, Roumanie

Zhihong PU, Université Sun Yat-sen, Chine

Lydia SCIRIHA, Université de Malte, Malte

Carmen Ștefania STOEAN, Académie des Sciences Économiques, Bucarest,  
Roumanie

Isabel UZCANGA VIVAR, Université de Salamanque, Espagne

© 2016 Galați University Press

Les auteurs sont autorisés à utiliser les articles publiés seulement sur accord de la maison d'édition ou de  
l'éditeur et en faisant référence à ce volume.

Galați University Press – Cod CNCIS 281

Maison d'Édition de l'Université Dunărea de Jos

Str. Domnească 47, 800008 Galați, Roumanie, gup@ugal.ro

Tel. +40 236 41 36 02 Fax: +40 236 46 13 53

Couverture : Vincent van Gogh, *Still Life with French Novels and Glass with a Rose*, 1887

## Table des matières

<i>Éditorial</i> .....	9
<b>LITTÉRATURE ET INTERCULTURALITÉ</b>	
<b>Carmen ANDREI</b> <i>Femme (dé)mythifiées et (dé)mystifiées dans les fictions historiques de Felicia Mibali ....</i>	13
<b>Mohamed BENJELLOUN, Adil FATHI</b> <i>La langue, source de conflit culturel. Étude de <b>Stupeurs et tremblements</b> d'Amélie Nothomb .....</i>	28
<b>Gnacabi Prince Albert KOUAKOU</b> <i>Identité / altérité dans <b>Ourania</b> de Le Clézio .....</i>	41
<b>PRATIQUES LINGUISTIQUES ET PERSPECTIVES INTERCULTURELLES</b>	
<b>Eugenia ALAMAN</b> <i>Les processus interprétatifs déclenchés par l'affiche de théâtre dans le contexte du festival d'Avignon .....</i>	55
<b>Elsa CARON</b> <i>Compte-rendu d'un projet d'exploitation de l'art du spectacle en contexte universitaire, plurilingue, interculturel .....</i>	62
<b>Daouda COULIBALY</b> <i>De l'intertextualité à la transculturalité : une analyse stylistique des phénomènes macro-sémiotiques dans <b>Monsieur Ki</b> de Koffi Kwabulé .....</i>	81
<b>Hadi DOLATABADI</b> <i>Typologie des particularités lexicales des français parlés dans l'espace francophone .....</i>	97
<b>Mohamed HADDAR</b> <i>Proverbes et imaginaires collectifs : rapports d'harmonie ou d'antagonisme entre des proverbes marocains et des proverbes français .....</i>	113
<b>Khan KOUAME</b> <i>De l'influence de la culture locale sur les pratiques langagières des marques commerciales étrangères en Côte d'Ivoire .....</i>	125
<b>Martine Fandio NDAWOUO</b> <i>Écrire dans la langue de l'Autre : l'imaginaire linguistique dans les littératures émergentes camerounaises .....</i>	141

<b>Moulay Youssef SOUSSOU</b>	
<i>Du multiculturel à l'interculturel</i> .....	157
<b>Guy Francis TAMI YOBA</b>	
<i>Tendances actuelles de la mise en scène dans les pratiques théâtrales contemporaines camerounaises et roumaines</i> .....	171

#### DIDACTIQUES DES LANGUES ET INTERCULTURALITÉ

<b>Samira BOUBAKOUR, Amina MEZIANI</b>	
<i>De la problématique de l'enseignement des langues en Algérie : entre l'interculturel et le plurilingue</i> .....	189
<b>Ana-Elena COSTANDACHE</b>	
<i>L'importance des valeurs, comportements et manières de réflexion dans le développement des compétences socioculturelles en classe de FLE</i> .....	208
<b>Gilbert DAOUAGA SAMARI</b>	
<i>Le français dans l'éducation francophone camerounaise : vers un enseignement plurilingue ?</i> .....	217
<b>Fatma FAKHFAKH</b>	
<i>TICE, stratégies d'apprentissage et compétence interculturelle en classe de FLE (contexte tunisien)</i> .....	233
<b>Alina GANEA</b>	
<i>Quel rôle du film dans le développement de la compétence interculturelle ? Propositions didactiques</i> .....	247
<b>Hervé-Boris NGATE</b>	
<i>Didactique des langues et interculturalité. Privilégier la perspective actionnelle</i> .....	261
<b>Mina SADIQUI</b>	
<i>Formation des enseignants de langue et d'interculturel. Supports, dispositifs et pratiques</i> .....	277
<b>Gabriela SCRIPNIC</b>	
<i>L'enseignement de la prononciation en classe de FLE se limite-t-il à créer une interlangue utilisable en milieu restreint ?</i> .....	286

#### TRADUCTIONS INÉDITES

<b>Carmen ANDREI</b>	
<i>Portrait d'un écrivain-cycliste : Laurent Bayart</i> .....	301

#### INTERVIEW

<b>Carmen ANDREI</b>	
<i>L'écriture d'une passion, la passion de l'écriture : Felicia Mihali</i> .....	337

#### COMPTES RENDUS

<b>Eugenia ALAMAN</b>	
<i>Mirela Drăgoi (2016). <b>Paradigmes de l'univers médiéval : de l'histoire à la littérature.</b> Cluj-Napoca : Casa Cărții de Știință.</i> .....	347

<b>Mirela DRĂGOI</b>	
<i>Catherine Mazauric, Alioune Sow (2013). <b>Littératures et migrations transafricaines: Études Littéraires Africaines, no 36.</b> Metz : Université de Lorraine</i> .....	349

<b>Anca GÂȚĂ</b>	
<i>Marianne Doury (2016). <b>Argumentation. Analyser textes et discours. Observations et analyses ; méthodologie pratique ; exercices corrigés.</b> Collection Portail. Paris : Armand Collin</i> .....	352

#### NOTES SUR LES AUTEURS



## Éditorial

Le présent volume du numéro 13 de la revue *Mélanges francophones* comprend des contributions réunies autour d'une thématique centrée sur la dynamique, les créations (littéraires, linguistiques, didactiques) et les pratiques interculturelles du monde contemporain.

L'espace francophone, tout comme l'espace non francophone, s'avère être le lieu des changements continus, où le dialogue des cultures reste toujours ouvert aux souffles nouveaux des pensées modernes. Le dialogue entre les cultures signifie une prise de conscience des différences culturelles, car les groupes multiculturels sont de plus en plus fréquents dans tous les milieux sociaux et professionnels. À présent, les différences culturelles plus profondes sont fortes également et leur influence est fondamentale, notamment pour ce qui est des attitudes, des croyances et des comportements. Sans aucun doute, le monde développe sa propre culture « globale » dans certains domaines, mais heureusement, les cultures conservent toutes leurs particularités distinctives.

Les cultures changent parfois bien vite et se mélangent les unes aux autres ; elles nous forment et agissent sur notre vision du monde, sur nos décisions et nos interactions avec l'entourage.

Les sections du présent volume invitent à réfléchir sur notre culture et sur celle des autres, ainsi que sur leurs rapports mutuels. Il y a des œuvres littéraires où la langue est considérée comme une source de conflit culturel (Mohamed Benjelloun, Adil Fathi), qui fait découvrir la « bataille » entre l'identité et l'altérité (Gnacabi Prince Albert Kouacou, Martine Fandio Ndawouo). Les pratiques linguistiques visent des analyses stylistiques pertinentes (Daouda Coulibaly) ou des particularités lexicales et langagières (Hadi Dolatabadi, Khan Kouame, Mohamed Haddar). Les tendances multiculturelles et interculturelles (Moulay Youssef Soussou) sont envisagées dans des fictions historiques (Carmen Andrei) ainsi que dans des pratiques théâtrales (Eugenia Alaman, Elsa Caron, Guy Francis Tami Yoiba). La didactique des langues se penche sur un enseignement interculturel et plurilingue, qui développe des compétences inter et socioculturelles (Alina Ganea, Gabriela Scripnic, Samira Boubakour, Amina Meziani, Hervé-Boris Ngate, Fatma Fakhfakh, Gilbert Daouaga Samari, Mina Sadiqui, Ana-Elena

Costandache). Des traductions inédites et une interview (réalisées par Carmen Andrei) s'ajoutent au riche sommaire du volume qui porte le titre *Pratiques et créations littéraire, linguistique et didactiques dans les espaces francophones et non francophones. Perspectives (inter)culturelles*.

Nous adressons un grand merci à l'Agence Universitaire de la Francophonie qui a rendu possible les stages de documentation effectués dans divers établissements universitaires de France par certains membres du Département de langue et littérature françaises en vue de la réalisation de leurs contributions au présent volume.

Ana-Elena Costandache

## **Littérature et interculturalité**

Carmen ANDREI  
Université « Dunărea de Jos » de Galați  
carmen.andrei@ugal.ro

## Femmes (dé)mythifiées et (dé)mystifiées dans les fictions historiques de Felicia Mihali

### Résumé

*Mon article porte sur les représentations de la femme dans les fictions historiques : **La reine et le soldat** (2005), **L'enlèvement de Sabina** (2011) et **La Bien-aimée de Kandahar** (2016) de Felicia Mihali, écrivaine roumaine d'expression française et anglaise où elle apparaît sous des visages protéiformes : la voyageuse-initiatrice, la Sabine-Danaïde balkanique, l'égérie des soldats. Je pars de l'idée que la protagoniste, personnage secondaire ou principal, (anti)héroïne souvent, est une projection fictionnelle du **moi** de la femme Felicia Mihali, une passionnée de tout : de l'écriture, des hommes et de la vie. Sujet et objet de narration, de description et d'analyse, la femme est enfermée dans son moi, souffre de l'aliénation affective et sociale, connaît la déchéance, la résilience avec soi et les autres, l'éblouissement et le ravissement dans l'amour à travers la catharsis. Elle est (dé)mythifiée et (dé)mystifiée à la fois. Protagoniste, narratrice et écrivaine, la femme part dans une marche initiatique vers la découverte de soi-même et de l'Autre, dans une quête identitaire qui aboutit soit au constat de l'inadaptation, de l'échec total, soit à la paix. Tout comme dans les autofictions de Felicia Mihali où il y a la naufragée cassée, l'expérimentatrice étrangère et cosmopolite, la victime consentante, la libérée sans complexes, dans les trois romans analysés, on rencontre un être pluriel qui, dans son cheminement vers l'affirmation de sa différence et de sa singularité fait preuve d'un acte de courage louable.*

*Mots-clés : femme, aliénation, résilience, identité, différence*

## (De)mythicalized and (De)mystified Women in Felicia Mihali's Historical Fiction

### Abstract

*My paper deals with the representations of the woman in the historical fictions **La reine et le soldat** (2005), **L'enlèvement de Sabina** (2011) and **La Bien-aimée de Kandahar** (2016) by Felicia Mihali, Romanian writer of French and English expression in which she appears under multiple faces: initiatory traveller, the Balkanic Sabine-Danaide, the muse of soldiers. The paper starts from the idea that the protagonist, the main character or a secondary character, often the (anti)hero, is a fictional projection of the writer herself, the woman Felicia Mihali, passionate about*

*everything: writing, men and life. Subject and object of the narrative, the description and the analysis, the woman is trapped within herself, suffers from an affective and social alienation, gets to know the decline, the peace with herself and the Others, the cathartic power of amazing and ecstatic love. She is at the same time (de)mythicalized and (de)mystified. Protagonist, narrator and writer, the woman starts an initiatory journey toward knowing herself and the Others, in a quest for identity which ends either in lack of adjustment, fatal failure or resilience. Just like Felicia Mihali's auto fictions in which there is a castaway, a foreign and cosmopolite experimenter, a willing victim, the free woman without any complexes, in the three novels under analysis, we find a plural being who, on the way toward asserting her difference and solitude, accomplishes an act of outstanding courage.*

*Keywords: woman, alienation, resilience, identity, difference*

## **1. Biographèmes sur Felicia Mihali**

Philologue de formation, Felicia Mihali a débuté comme journaliste au quotidien *L'Événement du jour* [*Evenimentul zilei*, en roum., où elle a travaillé entre 1993-2000]. Actuellement, elle est professeure et romancière dans trois langues : le roumain, le français et l'anglais. Je me propose d'étudier dans cet article deux volets de son écriture, les représentations de la femme / de sa féminité et ses passions dans les fictions historiques<sup>1</sup>.

Felicia Mihali a un penchant particulier pour les langues qu'elle approfondit en licence à Bucarest : le chinois et le néerlandais, le français et l'anglais<sup>2</sup>. À Montréal où elle s'installe en 2000, elle continue par des maîtrises en art et littérature francophone. Elle donne à présent des cours magistraux à l'Université, des conférences lors des foires du livre ou des colloques scientifiques. Grâce aux bourses de création octroyées par des organisations et institutions qui font la promotion des écrivains francophones, elle jouit de séjours dans des résidences d'écrivains, au Québec notamment, havre propice à la création littéraire. Elle est reconnue comme écrivaine francophone : la critique littéraire et scientifique lui consacre des dossiers de presse (voir la notice biographique sur ÎLE<sup>3</sup>).

Jusqu'à présent, elle a écrit et publié en français huit romans à Montréal, chez le même éditeur, XYZ : *Le pays du fromage* (2002), *Luc*, le

---

<sup>1</sup> Les cinq romans à matière autobiographique ont fait l'objet d'une autre étude, voir Carmen Andrei, « Simplement aimer, dit-elle. Images de la femme dans les autofictions de Felicia Mihali », in *Revue Roumaine d'Études Francophones*, n° 8/2016, à paraître prochainement.

<sup>2</sup> Felicia Mihali a publié en anglais deux livres : *The Darling of Kandahar* (Linda Leith Publishing, Montréal, 2012) et *The Second Chance* (Linda Leith Publishing, Montréal, 2014).

<sup>3</sup> ÎLE (Infocentre littéraire des écrivains québécois), <http://www.litterature.org/recherche/ecrivains/mihali-felicia-1538/>

*Chinois et moi* (2004), *La reine et le soldat* (2005), *Sweet, Sweet China* (2007), *Dina* (2008), *Confession pour un ordinateur* (2009), *L'enlèvement de Sabina* (2011) et chez Linda Leith Inc éditeur *La bien-aimée de Kandahar* (2016). L'exégèse compte une vingtaine d'articles portant sur divers aspects thématiques de son œuvre : l'endurance et la résilience<sup>4</sup>, le rapport entre l'imaginaire et l'identité<sup>5</sup>, le *topos* du pays avec le malaise et la détresse du monde campagnard<sup>6</sup>, la portée autobiographique et sa refonte fictionnelle<sup>7</sup>, l'expérience chinoise ou comment vivre dans l'entre-deux culturel et le démythifier / démystifier<sup>8</sup>, Eros et Thanatos<sup>9</sup>, sexe, violence et transgression<sup>10</sup>, le rapport entre l'érotisme et le pouvoir<sup>11</sup>, le processus délicat de l'auto-traduction<sup>12</sup>, etc.

## 2. Les femmes et leurs passions

Sujet et objet de narration, de description et d'analyse, la femme apparaît toujours enfermée dans son *moi*. Elle se sent étrange à elle-même et au monde, elle connaît l'acheminement vers l'aliénation affective et sociale, la déchéance, la résilience avec soi et les autres, l'éblouissement et le ravissement dans l'amour à travers la catharsis. La femme est éminemment un être pluriel qui, dans son cheminement vers l'affirmation de *sa différence* et de sa singularité, fait preuve d'un acte de courage louable. C'est arriver déjà à la frontière de l'Autre. Les

---

<sup>4</sup> M. Ionescu, « De l'endurance à la résilience : les romans de Felicia Mihali », sur le site [www.feliciamihali.com//bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com//bibliographie.htm), consulté le 13/09/2016.

<sup>5</sup> *Id.*, « De l'imaginaire à l'identitaire : le *topos* du pays dans les nouvelles pratiques d'écriture (auto)biographique », le même lien *supra*.

<sup>6</sup> *Id.*, « Le *topos* du pays de l'entre-deux dans les romans de Felicia Mihali », et Neli Ileana Eiben, « La Saison de la détresse et de la déchéance. Felicia Mihali et Marie-Claire Blais, écrivaines du malaise paysan », le même lien *supra*.

<sup>7</sup> *Id.*, « Le 'pays' de l'entre-dire dans les récits (auto)biographiques d'expression française », le même lien *supra*.

<sup>8</sup> Fany Mahy, « L'entre-deux culturel dans *Sweet, Sweet China* de Felicia Mihali et *Stupéur et tremblements* d'Amélie Nothomb » et Daniela Tomescu, « L'entre-dire qui ensorçèle et démythifie. Approche intertextuelle des romans *Luc, le Chinois et moi* et *Sweet, Sweet China* de Felicia Mihali », le même lien *supra*.

<sup>9</sup> Rita Graban, « Éros et Thanatos aux confins de l'Ici-bas et de l'Au-delà dans deux romans de Felicia Mihali », même lien *supra*.

<sup>10</sup> Efstratia Oktapoda, « Sexe, violence et transgression. La sexualité du pouvoir : *Dina* de Felicia Mihali », même lien *supra*.

<sup>11</sup> Elena-Brândușa Steiciuc, « L'érotisme du pouvoir et le pouvoir de l'érotisme dans les écrits de Felicia Mihali », même lien *supra*.

<sup>12</sup> Ileana Neli Eiben, « De l'auto-traduction à la création d'une œuvre. *Le pays du fromage* de Felicia Mihali », même lien *supra* et Elena-Brândușa Steiciuc, « Felicia Mihali : la rencontre avec la nouvelle langue s'est produite sur et dans mes textes... », interview publiée dans *Atelier de traduction*, n° 7/2007, p. 15, sur le site [www.feliciamihali.com/www/interviews.html#atelier](http://www.feliciamihali.com/www/interviews.html#atelier).

représentations de la femme dans les autofictions de Felicia Mihali que j'ai identifiées et commentées sont :

- dans *Le pays du fromage* (2002), on trouve la femme naufragée ;
- dans *Luc, le Chinois et moi* (2004), il y a l'expérimentatrice ;
- dans *Swett, Swett China* (2007), gouverne l'étrangère cosmopolite ;
- dans *Dina* (2008), la victime consentante ;
- dans *Confession pour un ordinateur* (2009), il y a la femme libérée, etc<sup>13</sup>.

Le sujet central de la plupart de ses huit romans concerne les femmes et leurs passions. Des passions qui seraient le gage de leur bonheur dans l'absolu, mais qui fanent et se meurent puisque certaines entraves font obstacle à leur épanouissement sentimental. L'amour est toujours un acte manqué pour plusieurs raisons que je vais détailler. Je repère les représentations de la femme et de la féminité, ses visages protéiformes incarnés dans des protagonistes, personnages secondaires, héroïnes ou anti/pseudo-héroïnes en résumant en bref l'intrigue des romans envisagés et les éléments qui font leur charme dans une approche, certes, subjective et non exhaustive.

Les femmes sont construites comme projections fictionnelles du moi de la femme Felicia Mihali, elle-même une passionnée de tout : de l'écriture, des hommes et de la vie qu'elle respire à pleins poumons. On y retrouve donc des clins d'œil autobiographiques (« mes livres sont extrêmement biographiques », confesse l'écrivaine<sup>14</sup>), ainsi que des images données par des miroirs renversés (selon la théorie freudienne connue de tous des scories de l'inconscient qui, quoique refoulées ou défoulées se reflètent dans la création de manière inattendue) et des verres grossissants des alter-egos parfaits dans l'idéal, anachroniques, voire utopiques à l'époque des crises de valeurs identitaires et des métamorphoses étonnantes dans la mentalité de l'homme postmoderne. Les images de la femme qui, il faut avertir : la femme ne rime pas toujours avec féminité, sont selon le principe de kaléidoscope, changeantes en fonction du milieu, du peuple, de la communauté, de ses partenaires, mais toujours fidèles envers elles-mêmes<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> V. Carmen Andrei, « Simplement aimer, dit-elle. Images de la femme dans les autofictions de Felicia Mihali », in *Revue Roumaine d'Études Francophones*, n° 8/2016, à paraître prochainement.

<sup>14</sup> Elena-Brândușa Steiciuc, « Mes livres étaient tout ce que j'avais de plus important dans mes bagages d'immigrant », interview publiée dans *Timpu!*, novembre 2010, sur le site [www.feliciamihali.com/www/interviews.html#timpu!](http://www.feliciamihali.com/www/interviews.html#timpu!), consulté le 20/09/2016.

<sup>15</sup> Tout comme ses protagonistes, Felicia Mihali confirme à E.-B. Steiciuc dans l'entretien « Felicia Mihali : la rencontre avec la nouvelle langue s'est produite sur et

Protagoniste, narratrice et écrivaine, toutes les trois femmes partent dans une marche initiatique vers la découverte de soi-même et de l'Autre, dans une quête identitaire qui aboutit soit au constat de l'inadaptation, de l'échec total, soit à la paix, à la résilience. La femme accède finalement au lieu de liminalité où *sa différence*, une fois affirmée et assumée, lui permet de renouer les liens avec les autres et vivre ensemble. Les femmes de Felicia Mihali sont à l'image de leur auteure : des femmes *en marche* qui recherchent de la tendresse sinon de l'amour, un espace claustral protecteur où l'on peut vivre par procuration ses fantasmes érotiques, un foyer / une maison à la campagne ou en ville, somme toute une demeure pour s'inscrire à jamais dans le renouvellement du communautaire ; des femmes brûlées par l'ardeur migrante et l'absolu quoique fragmentaire ; des femmes en veille sur le monde, sur un pays qui ne réussit à les enfermer, *des vigies* donc, bienveillantes, non claustrales, enfantant (dans) le divers, des femmes qui s'exilent dans l'imaginaire, le rêve compensatoire et jettent l'ancre ailleurs<sup>16</sup>. Dans ce sens, tout exil est une ouverture comme contrepoison à la claustration matricielle et à la prison conventuelle d'un mâle.

### 3. La voyageuse-initiatrice dans *La reine et le soldat* [RS]

Felicia Mihali publie son troisième roman en français en 2005, en choisissant cette fois-ci de travailler la matière historique du IV<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ : les campagnes militaires d'Alexandre le Grand, roi de Macédoine, et le sort des proches de Darius III (été 330). À sa mort, commence le déclin du royaume perse. Alexandre le Grand a ainsi l'occasion de poursuivre ses rêves de grandeur – être le conquérant et le maître du monde. Ces rêves, quoiqu'illusoire, ont été partiellement réalisés jusqu'à sa mort à l'âge de 32 ans. Dans « La note de l'auteure à l'intention du lecteur » qui clôt ce roman (p. 261-262), Felicia Mihali reconnaît avoir travaillé l'Histoire à la façon d'une romancière, c'est-à-dire à *sa* façon, avoir pris des libertés par rapport à la véracité des faits historiques présentés et, tant mieux je dirais, pour le lecteur-grand public, tout est permis dans la fiction.

La reine des Perses et mère de Darius, Sisygambris (de son nom réel, Sisygambris) est le parangon de la femme indépendante, libre d'esprit, quoique prisonnière physiquement. Après la mort de son fils, la reine sexagénaire est captive de la ville de Suse où elle adopte Alexandre le

---

dans mes textes... » qu'elle « ne rejetterait jamais [son] identité, la vraie », même lien *supra*.

<sup>16</sup> Pour la parabole de la femme vigie, voir François Paré, *La distance habitée*, Sudbury, Éditions Prise de parole, 2005, p. 128-129 et son application sur *La Voyageuse* d'Andrée Lacelle.

Grand. Celui-ci la rend célèbre par l'acte symbolique, fondateur et révélateur des « noces de Suse » : par son mariage avec Stateira, fille aînée de Darius et celui de ses dix mille compagnons avec des femmes asiatiques, il fonde en un seul peuple Macédoniens, Grecs et Asiatiques et réalise ainsi le grand défi de la période hellénistique : faire fusionner les cultures grecque et orientale. De surcroît, à cette occasion, Sisygambris, prisonnière de la ville de Suse, adopte Alexandre le Grand, le surnomme Iskenderun et l'initie au raffinement perse : elle lui cultive le goût du mobilier exquis, des appartements parfumés, des banquets somptueux<sup>17</sup>.

Partir conquérir les rives de l'Indus, Alexandre confie la reine captive à un jeune gardien grec, Polystratus (Nicanôr de son nom originel grec). Malgré la grande différence d'âge (Le Grec a une vingtaine d'années), elle lui fera l'apprentissage non seulement de l'acte érotique où elle gouverne en maîtresse absolue, mais aussi des coutumes, plats, traditions perses (comme l'hygiène), inconnus par le Grec. Dans le récit d'initiation de Polystratus, on découvre une femme passionnelle et passionnée, spirituelle, une *conquérante* qui survit même à l'enlèvement brutal des brigands.

Rien ne l'empêche de connaître la frénésie érotique avec d'autres hommes de passage à Suse ou dans ses voyages : un vieux comédien chinois, Kouile Rouge, un Syrien, Amas, vendeur de parfums avec qui l'entente sexuelle, arrivée sur le tard, est parfaite : « Les deux Asiatiques détenaient les lettres du même alphabet érotique qui commençait par le silence. Venait ensuite l'exploration graduelle de leur corps par l'attouchement des parties incontournables. [...] Ils se sentaient comme deux vieux chameaux. Le plaisir fermentait plus dans leur âme que dans leur corps » (p. 213). La passion se dit dans *RS* avec l'art de la litote, ce qui fait des descriptions érotiques détaillées de belles pages de lecture.

En compagnie de son jeune amant grec, la reine entame un long voyage vers Athènes où elle s'installe en épouse de Polystratus. Un voyage vers la découverte d'autres mondes, vers l'apprentissage de la sagesse et de la vieillesse. Le ménage va difficilement, vu les différences de train de vie, des us des Grecs qu'elle estime comme des Barbares. Progressivement, elle y perd la mémoire, languit, inadaptée culturellement, sombrant dans l'aliénation identitaire et le malaise linguistique (p. 201). Somme toute, c'est un exil humiliant.

La reine est une voyante : ses réflexions sur l'exil et le métissage des races, les réflexions linguistiques sur les différences des cultures, la façon *autre* de structurer la réalité, qui entrave la vraie communication entre des

---

<sup>17</sup> Suzanne Giguère, « *La reine et le soldat*. Dans le crépitement du monde » in *Le Devoir*, 22 janvier 2006, sur le site [www.feliciamihali.com/www/presse.html](http://www.feliciamihali.com/www/presse.html), consulté le 13/09/2016.

êtres semblables (chapitres 27 et 28) sont un bel exemple. Au terme de sa vie, elle se noie dans les ténèbres de la mémoire trouble, du corps défaillant, s'avance dans la mort avec dignité sans remords ni colère, en masquant sa décrépitude. C'est ainsi qu'elle s'élève à la sagesse suprême de grands esprits.

#### **4. Les Slavines, Sabines et Danaïdes balkaniques dans *L'enlèvement de Sabina* [ES]**

Dans son 7<sup>e</sup> roman paru en 2011, Felicia Mihali se propose de réécrire les mythes, le mythe des Sabines et celui des Danaïdes, et de les transplanter en terre balkanique (roumaine ?). Les Sabines, kidnappées par les soldats de Rome et les Danaïdes, égorgées de leur mari le soir des noces, personnages collectifs des femmes résistantes et vindicatives développent de nouvelles facettes. Onou, chef des Comans, en Romulus moderne, convie les Slavins, des villageois voisins, non plus à un festival équestre dédié à Neptune, mais à la grande fête du Mouton où ses congénères, 16 jeunes Comans célibataires enlèvent 16 jeunes vierges Slavines. Comme dans le récit de Tite-Live, il n'y aura pas d'abus sexuel, mais une *chance* pour les futures épouses d'avoir les mêmes droits civiques que leurs maris, héritiers de leurs biens mais aussi la chance de devenir mères d'hommes libres par les liens du mariage. Quant au mythe des 50 filles de Danaos qui ont épousé par l'ordre de leur père 50 de leurs cousins germaniques (des fils d'Égyptos), et les ont tués la nuit des noces avec des épingles cachées dans les cheveux<sup>18</sup>, *in illo tempore*, il change : durant 17 ans, les Slavines tuent en douce leur mari sans laisser aucune trace ni élever le moindre soupçon. Tous les Comans connaissent une mort atroce. Pas de condamnation aux enfers à remplir sans fin des jarres percées (d'où l'expression « travail de Danaïde »), mais un retour progressif aux sources dès qu'elles deviennent veuves. Elles rentrent toutes au village, seules, par deux ou par trois, selon leurs alliances et leurs parrainages, un soir d'automne, escortées jusqu'à la frontière par le passeur Onou.

Mythes et légendes sont confondus dans la nuit des temps romain et grec. L'auteure y cultive également son goût exquis du merveilleux des légendes moyenâgeuses et le dialogue intertextuel avec Voltaire, Cervantès et d'autres maîtres à penser de la littérature universelle. Par ailleurs, le roman vaudrait une analyse approfondie de l'univers-moule de cette histoire pour les belles pages de descriptions des us et coutumes traditionnelles, des culturèmes gastronomiques, vestimentaires, des

---

<sup>18</sup> Toutes les Danaïdes obéissent aux ordres de leur père sauf une, Hypermnestre, qui sauve son époux, Lyncée, et deviennent ensemble les héritiers et les roi et reine d'Argos.

rituels anciens aspergés de parfum balkanique. Notons aussi les scènes de groupes et la construction progressive des portraits individuels à force de types littéraires.

Enfermées après l'enlèvement dans une grange, sans être privées de victuailles ou d'attention(s), les 16 Slavines sont reconnues par leurs kidnappeurs et installées dans la belle famille où elles bâtiront des ménages solides ou précaires, heureux ou malheureux, des affaires et des commerces florissants pour leurs foyers en acceptant des maris médiocres, paresseux, alcooliques, frustrés, impuissants.

Le portrait de chaque Slavine est brossé dans le temps, avec des touches et des retouches, des nuances de l'arc-en-ciel, une progression dans la logique du récit. Ce sont des femmes-vigies, intransigeantes, marcheuses courageuses dans la vie. Je procéderai à leur présentation successive sous l'optique du couple qu'elles forment malgré elles et dans leurs rapports interhumains.

Théodora – la femme d'Ermil. Un couple sans amour, n'ayant « ni l'envie de coucher ensemble, ni l'énergie de se détester » (p. 30). C'est la plus belle de toutes, désirée par Bassarab, mauvaise ménagère dès le début. L'élevage des lapins adoucit son naturel maussade. Elle devient bergère, tandis que son lourdaud de mari se console dans l'élevage des pigeons. Ermil meurt le cou cassé en tombant d'une échelle dont sa femme a scié le barreau du haut. Libérée, sa femme, comme Efstratia, liquide ses affaires de bergère et rentre au village.

Vava – la femme de Nifon, mène une « vie de chienne » (p. 94) avec un mari malade de la tête, hanté par des démons. Déguisée en Satan, elle le rend fou à mourir, l'enferme dans un trou creusé dans la chambre qu'elle remplit avec des chauves-souris. Il s'éteint en croyant avoir ouvert les portes de l'Enfer.

Rada – la femme de Bassarab. C'est un couple épanoui dans ses débuts, passionné, uni dans la chair. Rada refuse la maternité : avec un oreiller, elle étouffera son enfant en bas âge. Elle attache son mari à un arbre enduit de sang et il sera dévoré par les loups.

Zabela – la femme promise à Veres. C'est une enfant, la seule qui n'est pas en âge du mariage. C'est un couple manqué, inaccompli. Veres, devenu ivrogne à cause de tant d'attente (six années et demie de supplications, de lamentations devant une porte fermée), meurt gelé, dupe des promesses trompeuses de Zabela.

Aspasia – la femme de Varlam. Elle développe le sens de l'offense couvé dans sa belle-famille. Leur relation repose sur des coups de claques. Lui, amant passager de Pantana, retrouve le calme du foyer après les inondations qui ravagent le village et l'anéantissent quasiment. Histoire de jalousie induite : il meurt tué par Kalinic.

Efstratia – la femme de Vartan. Difficile dans ses goûts et ses habits, elle doit vivre avec la crasse de son mari. Elle use du chantage : le bain contre le sexe. À cause de la puanteur et de la froideur de la couche, elle devient la première bergère du village à échapper au carcan du ménage. Son mari est retrouvé égorgé à son poste de surveillance (p. 211), par Stratonik, un Othello paysan. Kira s'occupe de l'enterrement en l'absence de sa femme, enfin soulagée.

Gostana – la femme d'Antim. Bien que « belle à mourir » (p. 41), la nabote Gostana s'avère un peu fainéante sinon carrément paresseuse. Son gros mari, Antim, disparu dans la crue, en est en effet avalé puisqu'enfermé, trompé par sa femme dans la maison.

Vergina – la femme de Satenik. Ce dernier se sent perdant dans son choix. Sa femme à la peau trop foncée est un *ersatz*. Salaud, il mourra gelé, consumé par l'abus d'alcool.

Pantana – la femme de Diran. Jeune et laide (ses dents crochues sont la risée du village), elle est prête à tout exploit sexuel pour satisfaire les perversions de son vieux et riche mari, mort privé de son pénis qu'elle coupe sans remords. C'est le premier à mourir peu après le mariage. Le veuvage la rend belle, elle ose s'habiller élégamment et parsemer autour d'elle les richesses héritées.

Olimpia – la femme de Bitar. Elle est « [...] laide et de mauvaise humeur en plus, quoique bonne ménagère » (p. 46). Avant de quitter le village, elle convainc son mari qu'il a perdu ses esprits et, par conséquent, il se pend.

Minodora – la femme de Cosman. Fidèle héritière des coutumes de son village natal, volontiers menteuse et radoteuse, elle fait une carrière atypique de conteuse et modiste d'abord, de chasseuse ensuite pour son gagne-pain (p. 140). Elle souffre « du désespoir des épouses » (p. 219). Son mari devient un bon marchand ambulant, ce qui lui donne l'occasion de payer un tueur avide d'argent, Kazabane, pour s'en débarrasser en voyage.

Nafina – la femme de Miran. Les deux forment « une paire d'ogres » (p. 46). Ils deviennent les cuisiniers officiels du village, restaurateurs pour les mariages et les enterrements (p. 136). Hérétique au début, gourmande en plus, elle se métamorphose en gourmet, prend soin d'elle, prend sa vie à ses comptes et, hautaine, se tient à l'écart des autres. Miran meurt brûlé dans des douleurs violentes par l'huile d'une marmite que sa femme renverse sur lui sans aucun remords.

Kira – la femme de Stratonik. Elle se bâtit une réputation dans le rapiécage, devient vite bonne couturière et commerçante de tissus. Stratonik meurt atrocement devant les cabinets. Avec Minodora et Flora, elle liquide sa boutique de vêtements pour le mariage non avant d'afficher une robe extraordinaire, l'idéal de la mariée parfaite et pure.

Zaza – la femme de Kalinic. Nièce de Kira, elle en est son apprentie. C'est un esprit pratique, elle est adroite dans les travaux. Laide, gauche, dédaignable, donc inutile aux yeux de son mari (p. 51), elle préfère rester modeste, silencieuse, soumise à sa belle-mère. Elle se venge en mettant le feu dans la bâtisse de Nafina où son mari meurt brûlé.

Flora – la femme de Téotin. Elle séduit son mari par des massages adroits, ce qui la recommande pour devenir guérisseuse. Elle est l'alliée de toutes ses consœurs. Apprentie de La Necula, la sorcière, Flora poursuivra brillamment cette carrière. Téotin, empoisonné avec du pus à petites doses, finit défiguré et court se noyer par honte.

Sarda – la femme de Dikran. Sarda assiste insouciant à l'avancée de la cécité de son mari (« des yeux de taupe », p. 93) qui crée une secte adepte de la métempsycose et de l'incarnation. Une fois complètement aveugle, elle l'assomme avec des coups par derrière.

Le seul qui a raté son enlèvement est Kostine. Il a visé la jeune perspicace Sabina, qui, avertie par son sage père, a réussi à se sauver. Elle sera le Graal de Kostine tellement recherché pendant toutes les dix-sept années. Devenu l'objet de pitié du village, Kostine est enrôlé de force dans l'armée des Barbares et il sera combattant contre les Asiatiques pour un roi chimérique, l'Orphelin. Il est ensuite jongleur, écuyer du chevalier Kross (l'épisode est un clin d'œil à Don Quichotte et Sancho Panza), occasion lors de laquelle il rencontre le père Macar (à lire Macaire le Copte ?). Un épisode intéressant, calqué sur le conte philosophique voltairien, est l'arrivée au pays de Kokane (Cocagne ?), El Dorado où tout est gratuit, où le héros s'ennuie à mort, donc il continue ses combats contre les infidèles. Le conte de fées apparaît dans le rêve cauchemardesque de Kostine qui gagne le Pays de la Jeunesse sans vieillesse et vie sans mort, géré par sa Licorne, Sabina et son vieux père. Là-bas, Kostine, tel Harap-Alb du conte roumain, doit passer par des épreuves à l'aide de son cheval vocal. Il y rencontre des harpies tricéphales telle que La Méchante couturière (Nafina-Vergina-Vava), La Vendeuse de cercueils (Minodora, Pantana, Olimpia), La Grande Claqueuse (Aspasia, Gostana, Sarda), La Sorcière arracheuse de dents (Rada et compagne), Jason et les moutons à la toison d'or, gardés par Théodora et Efstratia, la strige Flora, la spécialiste en charmes de funestes sorts (p. 254). À la fin du roman, Kostine, un « Ulysse valaque »<sup>19</sup>, un Candide sans candeur ni sa Cunégonde retrouve Sabina. Au terme de son voyage d'apprentissage autour du monde qui l'a rendu sage, il a enfin le droit de former avec sa fugitive errante le *vrai couple*, le

---

<sup>19</sup> *Apud* E.-B. Steiciuc, « Un roman au carrefour des légendes et des cultures : L'enlèvement de Sabina de Felicia Mihali ». In *La cause littéraire*, sur le site [www.feliciamihali.com/www/presse.html](http://www.feliciamihali.com/www/presse.html), consulté le 20/09/2016.

salut et l'avenir des Comans et des Slavins. Leur legs de bonheur pour un mariage scellé par l'amour et la confiance est la robe de mariée accrochée par Kira (p. 256).

La boucle est bouclée : les Slavines, Sabines et Danaïdes balkaniques, sont démythifiées et démystifiées.

### 5. L'égérie des soldats dans *La bien-aimée de Kandahar* [BAdK]

Le 8<sup>e</sup> et dernier roman de Felicia Mihali, BAdK, paru récemment, en 2016, est une nouvelle version de l'original en anglais, *The Darling of Kandahar* (2012) sans en être une traduction. Seize courts chapitres avec un récit alerte aux lourdes conséquences, une bonne écriture légère, agréablement lisible. L'histoire est inspirée d'un fait réel et non pas divers : la photo d'une jeune étudiante, en pose désinvolte, avec le mortier de fin d'études devient la cover-girl du célèbre magazine Actualités. Elle est votée et couronnée à l'unanimité par les soldats canadiens d'Afghanistan comme beauté exquise et inspiratrice, « la fiancée des régiments canadiens », Marilyn Monroe ou Lili Marlène montréalaise (p. 137). Elle se voit mythifiée.

L'histoire d'Irina n'est pas linéaire, elle est entrecoupée de l'histoire du Québec, de Montréal. Des pages bien documentées, fictionnalisées de Jeanne Mance et de Paul Chomedey de Maisonneuve, bâtisseurs de la Nouvelle France se superposent à la guerre d'Afghanistan, dans une fresque sociale vraisemblable quoique romancée.

À 24 ans, Irina est étudiante en littérature et serveuse chez les Trois Brasseurs. Elle est fille d'émigrants roumains au Québec, qui, une fois arrivés, divorcent puisque les « deux solitudes » deviennent incompatibles. Elle habite avec sa mère, figure fantasque et peintre à ses heures.

L'évènement change radicalement sa vie, la célébrité du jour au lendemain la sort de l'anonymat social (tant à l'université qu'à la brasserie, sa présence est visible d'emblée), mais l'encombre en même temps. Une notoriété temporaire qu'elle gère sans exagération ni vapeurs dans la tête. Un article dans le même magazine, « La bien-aimée de Kandahar » renforce l'impact fort que la jeune fille a sur les soldats, telle une vigie, une inspiratrice-salvatrice imaginaire.

Dès le début du récit, dans la façon dont elle raconte sa vie et ses ressentis, elle livre des réflexions mûres malgré son âge : « La communauté des immigrants reste finalement une sorte de socialisme éclairé » (p. 31), juge-t-elle.

Sensible à la beauté d'Irina, le soldat Yannis Alexandridis du 2<sup>e</sup> bataillon du Royal Canadian, écrit à la rédaction pour prendre contact avec elle. Il naît une correspondance virtuelle qui avance avec célérité

grâce à la connexion Internet. Plus les courriels sont échangés, plus la connivence grandit, se métamorphose progressivement en passion amoureuse, heureusement partagée. Irina n'a pas trop d'expérience : à l'adolescence, au Cégep, Henri le Chinois et, un peu plus tard, Manuel, l'Espagnol beaucoup plus âgé qu'elle, de la même manufacture, deux amoureux passagers et classés.

La relation virtuelle avec Yannis avance *allegro ma non troppo*, plusieurs messages sont échangés par jour ou en un court laps de temps dont le sujet est au commencement éminemment politique – pourquoi cette guerre impitoyable ? pourquoi le sacrifice ? où est /qu'est-ce que c'est le (vrai) patriotisme ? Enflammée, Irina pense même se rendre là-bas non pas pour l'évangélisation ou la francisation, pour l'apprentissage des langues et de la vie peut-être : « J'étais prête moi aussi à m'embarquer dans la mission canadienne, avec la même passion que Jeanne avait mise auparavant à défricher l'île de Montréal. L'Afghanistan contemporain n'était pas une île boisée au milieu du fleuve Saint-Laurent, mais une femme pouvait se rendre utile où qu'elle aille. » (p. 138)

Les lettres de Yannis sont messagères de la paix, prêchent le nouvel humanisme utopique, certes, de l'amour du prochain. Elles peignent les réalités afghanes vues par les yeux d'un étranger, lucide devant la misère, les contraintes religieuses (voir à ce titre la situation humiliante et polémique des femmes, punies pour un *zina* hypothétique, raconté par son ami Rasul), les coutumes injustes du monde des talibans (perversément abrégée « la règle du pays », chapitre Quinze). Yannis est solitaire parmi ses camarades insoucians, hypocondriaques, malpropres et mal élevés jusqu'à l'indolence. Il se sent impuissant, un pion naïf dans une guerre qui n'est pas la sienne. Et pourtant, il s'y est porté volontaire.

Le sujet véritable de leurs courriels, la cristallisation de la passion est délibérément ajournée, par peur ou par honte, par méfiance envers l'amour comme fondement du couple aussi (simple colifichet ou gadget postmoderne), tous deux étant en cause du sujet : « Les couples se forment de plus en plus en fonction du manque du temps ou de choix » (p. 14).

Tout le long du récit, Irina s'interroge justement sur les vrais mobiles de cet acte suicidaire : non pas la « vocation de voyageur dans laquelle se complaisait Alexandre le Grand » (p. 154), « la recherche de la formule de la Vie » (p. 155). Serait-ce la routine existentielle d'un jeune célibataire qui ne retrouve plus son identité, ses valeurs ? Pas de réponse explicite jusqu'à la fin. Yannis meurt tué dans une mission journalière et il ne reste à Irina que la culpabilité morale de l'avoir tué à cause de son amour. Après les funérailles télévisées de Yannis, grand héros national, après avoir cerné l'échec de son expérience, elle sombre dans un état de grand désarroi : accepter un train de vie médiocre sans spectaculaire en

compagnie floue de sa mère et continuer à vivre dans un monde auquel elle ne croit plus, sans repère ou entrain aucun. Faillite d'une vraie passion qui aurait pu s'accomplir dans l'acte d'amour, mais qui a été entravée par les malentendus du virtuel. Le détachement, je dirais le délitement identitaire, semble sans retour, précoce, prématuré, douloureux et périlleux à la fois.

### **Conclusions. Tropismes de l'univers romanesque**

Les constantes de l'écriture de Felicia Mihali, une passionnée de tout, qui vit et écrit la passion sous toutes ses facettes, prennent la morphologie des tropismes. Elles se déclinent et se confirment tout le long de ses romans, du premier jusqu'au dernier. Ainsi, on retrouve : une écriture en palimpsestes, garante de la maîtrise parfaite de la construction romanesque et le travail incessant de la mémoire (*Le Pays du fromage, ES*); la surenchère de l'érotisme comme échappatoire à l'aliénation, à la névrose (*Confession*) ; les confluences / les résonances de sa/ ses mémoire(s) individuelle(s) dans l'Histoire (*BAdK*) ; la fusion femme-Pays (*Dina*) ; la complexité discursive, des narrations sur plusieurs niveaux / voix diégétiques qui s'entremêlent et se chevauchent, ce qui entraîne une lecture plurielle (*Swett, Swett China*) ; l'exil comme seule solution de s'ancrer dans un espace physique et culturel pour pouvoir écrire, « se transcrire » ; l'onirisme éveillé, le refuge dans l'imaginaire, le rêve fantasmatique, dans un espace ectopique (maison délabrée un « îlot » isolé et clos) où le personnage féminin bâtit son utopie amoureuse, se vautre dans un vécu refoulé et imagé (*La reine et le soldat*) ; la quête identitaire du sujet-écrivain (*Luc, le Chinois et moi*) ; la fracture identitaire des protagonistes qui vivent mal les déboires de leur histoire personnelle et de l'Histoire collective (*BAdK*).

### **Corpus analysé :**

Felicia Mihali, *La reine et le soldat*. Montréal : XYZ éditeur, 2005.

*Id.*, *L'enlèvement de Sabina*, Montréal, XYZ éditeur, 2011.

*Id.*, *La bien-aimée de Kandahar*, Montréal, Linda Leith Inc éditeur, 2016.

### **Corpus cité :**

Felicia Mihali, *Le pays du fromage*, Montréal, XYZ éditeur, 2002.

*Id.*, *Luc, le Chinois et moi*, Montréal, XYZ éditeur, 2004.

*Id.*, *Swett, Swett China*, Montréal, XYZ éditeur, 2007.

*Id.*, *Dina*, Montréal, XYZ éditeur, 2008.

*Id.*, *Confession pour un ordinateur*, Montréal, XYZ éditeur, 2009.

### **Bibliographie :**

Eiben, Ileana Neli (2011a). « L'élément autobiographique et sa fictionnalisation dans le roman *Dina* de Felicia Mihali ». In Klaus-Dieter Ertler, Martin Löschnigg, Yvonne Völkl (eds./éds.). *Cultural Constructions of Migration in Canada/ Constructions culturelles de la migration au Canada* : 155-164. Frankfurt : Peter Lang.

*Id.* (2011b). « Quand l'intime se donne à lire. *Confession pour un ordinateur* de Felicia Mihali ». In Gilles Dupuis, Klaus-Dieter Ertler (éds.). *À la carte, Le roman québécois (2005-2010)* : 307-317. Frankfurt : Peter Lang.

Paré, François (2005). *La distance habitée*. Sudbury : Éditions Prise de parole.

### **Sitographie :**

Blondeau, Dominique, « Femmes de Chine », sur <http://dominiqueblondeaumapagelitteraire.blogspot.ro>, consulté le 12/05/2015.

Brière Éloïse A., « Une Chine pas si douce », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 10/09/2016.

Eiben, Ileana Neli, « La Saison de la détresse et de la déchéance. Felicia Mihali et Marie-Claire Blais, écrivaines du malaise paysan », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 12/09/2016.

*Id.*, « De l'auto-translation à la recreation d'une œuvre. *Le pays du fromage* de Felicia Mihali », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 12/09/2016.

Giguère, Suzanne, « *La reine et le soldat*. Dans le crépitement du monde ». In *Le Devoir*, 22 janvier 2006, sur le site [www.feliciamihali.com/www/presse.html](http://www.feliciamihali.com/www/presse.html), consulté le 13/09/2016.

Grabau, Rita, « Éros et Thanatos aux confins de l'ici-bas et de l'au-delà dans deux romans de Felicia Mihali », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 13/09/2016.

ÎLE – INFOCENTRE LITTÉRAIRE DES ÉCRIVAINS QUÉBÉCOIS, sur le site [www.litterature.org/recherche/ecrivains/mihali-felicia-1538/](http://www.litterature.org/recherche/ecrivains/mihali-felicia-1538/)

Ionescu, Mariana, « De l'endurance à la résilience : les romans de Felicia Mihali », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 13/09/2016.

*Id.* « De l'imaginaire à l'identitaire : le *topos* du pays dans les nouvelles pratiques d'écriture (auto)biographique », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 13/09/2016.

*Id.*, « Le *topos* du pays de l'entre-deux dans les romans de Felicia Mihali », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 13/09/2016.

Mahy, Fany, « L'entre-deux culturel dans *Sweet, Sweet China* de Felicia Mihali et *Stupeur et tremblements* d'Amélie Nothomb », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 15/09/2016.

Oktapoda, Efstratia, « Sexe, violence et transgression. La sexualité du pouvoir : *Dina* de Felicia Mihali », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 15/09/2016.

Steiciuc, Elena-Brândușa, « Felicia Mihali : la rencontre avec la nouvelle langue s'est produite sur et dans mes textes... », interview publiée in *Atelier de traduction*, n° 7, 2007, sur le site [www.feliciamihali.com/www/interviews.html#atelier](http://www.feliciamihali.com/www/interviews.html#atelier), consulté le 20/09/2016.

*Id.*, « Mes livres étaient tout ce que j'avais de plus important dans mes bagages d'immigrant », interview publiée in *Timpul*, novembre 2010, sur le site [www.feliciamihali.com/www/interviews.html#timpul](http://www.feliciamihali.com/www/interviews.html#timpul), consulté le 20/09/2016.

*Id.*, « L'érotisme du pouvoir et le pouvoir de l'érotisme dans les écrits de Felicia Mihali », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 20/09/2016.

*Id.*, « Un roman au carrefour des légendes et des cultures : *L'enlèvement de Sabina* de Felicia Mihali ». In *La cause littéraire*, sur le site [www.feliciamihali.com/www/presse.html](http://www.feliciamihali.com/www/presse.html), consulté le 20/09/2016.

Tomescu, Daniela, « L'entre-dire qui ensorcèle et démythifie. Approche intertextuelle des romans *Luc, le Chinois et moi* et *Sweet, Sweet China* de Felicia Mihali », sur le site [www.feliciamihali.com/bibliographie.htm](http://www.feliciamihali.com/bibliographie.htm), consulté le 21/09/2016.

**Mohammed BENJELLOUN**  
Université Chouaib Doukkali, FLSH d'El Jadida, Maroc  
mohambenjelloun@gmail.com

**Adil FATHI**  
Université Chouaib Doukkali, FLSH d'El Jadida, Maroc  
fathiadil56@gmail.com

## **La langue, source de conflit culturel. Étude de *Stupeurs et tremblements* d'Amélie Nothomb**

### *Résumé*

*Stupeurs et tremblements* d'Amélie Nothomb est une satire contre les nouveaux despotismes (la hiérarchie entrepreneuriale) mais aussi une réflexion sur le rôle de la langue non pas comme outil du rapprochement des différentes cultures mais en tant que source de conflit culturel. Croyant qu'il suffit de maîtriser la langue nipponne pour déceler les codes implicites qui régissent une culture (la culture japonaise), la narratrice se rend compte de l'écart infranchissable entre sa propre culture : la culture occidentale et la culture orientale, plus précisément la culture nipponne. Pire encore, la maîtrise de la langue de l'autre, au lieu de contribuer à une promotion « méritée », elle devient une source de dégradation, voire de chute sociale. L'étude que nous proposons est une lecture à la fois analytique et critique de l'œuvre en question.

*Mots-clés : langue, culture, conflit, entreprise, management*

## **Language as a source of cultural conflict. A study of *Stupors and tremors* by Amélie Nothomb**

### *Abstract*

*Stupors and tremors* by Amélie Nothomb is a satire against the new despotisms (the entrepreneurial hierarchy), but it is also a reflexion on the role of language not only as a tool of bringing together different cultures but also a source of cultural conflict. Believing that it is sufficient to master the Nipponese language in order to unveil the implicit codes that govern this culture (the Japanese culture), the narrator realizes the insurmountable split between her own culture: the western culture and the eastern culture, more precisely, the Nipponese culture. Even worse, mastering the language of the other, instead of contributing to a "deserved" promotion, becomes a source of degradation, even a social fall. The study we suggest is at the same time an analytical and critical reading of the work in question in the light of the abovementioned problematics.

*Keywords: language, culture, conflict, enterprise, management*

Née à Kobé, au Japon, dans une famille de diplomates, Amélie Nothomb suit ses parents dans plusieurs pays du monde, et plus particulièrement en Orient. Originalité et provocation, telles sont les qualités dont fait montre Amélie Nothomb dès son premier roman paru en 1992, *Hygiène de l'assassin* (adapté pour le cinéma en 1999). Se démarquant nettement de son milieu d'origine, cette bourgeoisie dont elle rejette le conformisme, l'auteure entend aussi simplifier l'écriture et lui conférer ainsi un pouvoir singulier, celui de la contention. Elle refuse tout usage de la métaphore et utilise un style direct et percutant qui élimine le superflu<sup>20</sup>. Après *Attentat* en 1997 et *Mercur* en 1998, Amélie Nothomb publie en 1999 *Stupeurs et tremblements*<sup>21</sup> qui, comme certains de ses romans, fera l'objet d'une adaptation cinématographique. Il s'agit d'un récit autobiographique d'une jeune occidentale souhaitant s'intégrer en Orient. La narratrice n'est pas bien accueillie dans le monde du travail nippon. Depuis son entrée, elle se rend compte qu'elle est la subordonnée de tout le personnel : « Monsieur Heneda était le supérieur de monsieur Omochi, qui était le supérieur de monsieur Saito, qui était le supérieur de mademoiselle Mori, qui était ma supérieur. Et moi, je n'étais la supérieure de personne<sup>22</sup> ».

En inversant cette sorte de généalogie, elle dit : « J'étais aux ordres de mademoiselle Mori, qui était aux ordres de monsieur Saito, et ainsi de suite, avec cette précision que les ordres pouvaient, en aval, sauter les échelons hiérarchiques<sup>23</sup> ».

Puis elle résume la situation : « Donc, dans la compagnie Yumimoto, j'étais aux ordres de tout le monde<sup>24</sup> ».

Dans ces trois courts passages, le cadre est définitivement fixé et on n'en sortira pas, image de l'enfermement connotant que certaines cultures peuvent devenir une prison. Toutefois l'image tautologique de la vue par la fenêtre communique au lecteur l'impression qu'il y a la possibilité d'un affranchissement éventuel :

« Le 8 janvier 1990, l'ascenseur me cracha au dernier étage de l'immeuble Yumimoto. La fenêtre, au bout du hall, m'aspira comme l'eût fait le hublot brisé d'un avion. Loin,

---

<sup>20</sup> Michel Joiret et Marie-Ange Bernard, *Littérature belge de langue française*, Bruxelles, Didier Hatier, 1999, p. 313.

<sup>21</sup> Réédition Paris, Albin Michel, 2014. Nos citations renvoient à cette édition.

<sup>22</sup> Amélie Nothomb, *Stupeurs et tremblements*, Paris, Albin Michel, 2014, p. 7.

<sup>23</sup> *Op. cit.*

<sup>24</sup> *Op. cit.*

très loin, il y avait la ville- si loin que je doutais d'y avoir jamais mis les pieds.

Je ne songeais même pas qu'il eût fallu me présenter à la réception. En vérité, il n'y avait dans ma tête aucune pensée, rien que la fascination pour le vide, par la baie vitrée<sup>25</sup> ».

Or, peu à peu, et contre toute attente, le lecteur devient spectateur de son échec retentissant : le déclin social et hiérarchique d'une Amélie, normalement embauchée comme interprète grâce à sa maîtrise du japonais, qui entame sa carrière en faisant des photocopies et qui finit par devenir une nettoyeuse des toilettes :

« Petite, je voulais devenir Dieu. Très vite, j'ai compris que c'était trop et je mis un peu d'eau bénite dans mon vin de messe : je serais Jésus [...] »

Adulte, je me résolus à être moins mégalomane et à travailler comme interprète dans une société japonaise. Hélas, c'était trop bien pour moi et je dus descendre un échelon pour devenir comptable. Mais il n'y avait pas de frein à ma foudroyante chute sociale. Je fus mutée au poste de rien du tout. Malheureusement – j'aurais dû m'en douter –, rien du tout, c'était encore trop bien pour moi. Et ce fut alors que je reçus mon affectation ultime : nettoyeuse de chiottes<sup>26</sup> ».

Après cette expérience désastreuse, la narratrice, Amélie Nothomb en l'occurrence, quitte définitivement le Japon et retourne en Europe où elle décide de devenir écrivaine. Ce drame est la conséquence de la difficulté de vivre la diversité culturelle et l'implacable rigueur de l'autorité dans l'entreprise japonaise. Ces deux thèmes constitueront les deux axes sur lesquels se basera notre étude.

## **1. La difficulté de vivre la diversité culturelle**

### *1.1. Langue et culture*

Amélie croit comprendre la culture japonaise puisqu'elle maîtrise la langue nipponne, ce qui accélère sa chute sociale. Dans toutes les sociétés, la communication passe par la langue, mais aussi par un langage non verbal. Il ne suffit donc pas d'être un locuteur natif pour assimiler cette communication latente et muette. L'exemple suivant et sur lequel nous reviendrons ultérieurement nous permet d'appréhender cette donnée :

---

<sup>25</sup> *Ibid.* pp. 7-8.

<sup>26</sup> *Ibid.* pp.131-132.

« – Vous avez profondément indisposé la délégation de la firme amie ! Vous avez servi le café avec des formules qui suggéraient que vous parliez le japonais à la perfection !

– Mais je ne le parle pas si mal, Saito-san<sup>27</sup> ».

Du moment qu'il a créé des signes pour s'exprimer et se communiquer, l'homme n'est plus étrange à son semblable. Pour P. Ricœur « **comprendre ces signes c'est comprendre l'homme**<sup>28</sup> ». Mais, est-ce que l'homme arrive toujours à comprendre tous les signes émis par son semblable ? Parfois, le malentendu ravage nos actes, nos actions et nos réactions. Les théoriciens ne s'entendent pas sur les frontières des langues et des cultures. Pour E. Benveniste la langue est un élément constitutif de la culture :

« Le langage reproduit le monde, mais en le soumettant à son organisation propre. Il est logos, discours et raison ensemble, comme l'ont vu les Grecs. Il est cela du fait même qu'il est langage articulé, consistant en un arrangement organique de parties, en une classification formelle des objets et des procès. Le contenu à transmettre (ou, si l'on veut, la « pensée ») est ainsi décomposé selon un schéma linguistique. La « forme » de la pensée est configurée par la structure de la langue. Et la langue à son tour révèle dans le système de ses catégories sa fonction médiatrice<sup>29</sup> ».

L'américain E. Sapir partage presque la même conception, mais la traite d'un angle anthropologique. Pour lui, c'est parce que la langue appartient à la culture que les phénomènes linguistiques sont des phénomènes culturels<sup>30</sup>. Il voit qu'il y a une parenté entre les phénomènes linguistiques et les phénomènes culturels. La langue est un élément parmi d'autres, comme la religion, les coutumes, les mythes, que la culture comprend. Elle diffère d'une société à une autre, se modifie à travers le temps. Pour les fonctionnalistes, la langue est une institution qui répond au besoin de la communication. B. Malinowski considère la culture, qui englobe la langue et les autres institutions de chaque société, comme un phénomène de communication. Dans son ouvrage majeur, *Une théorie scientifique de la culture*, le fonctionnaliste russe affirme que « La culture est un tout indivisible où entrent des institutions qui pour une part sont autonomes, et, pour une autre part, communiquent<sup>31</sup> ». Il est clair que cette

---

<sup>27</sup> *Ibid.* p. 20.

<sup>28</sup> Ricœur P., *Du texte à l'action, Essai d'herméneutique*, II, Seuil, coll. « Esprit », 1986, p. 83.

<sup>29</sup> Benveniste E., *Problème de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966 t. 1, p. 25.

<sup>30</sup> Sapir E., *Anthropologie*, Paris, Edition Minuit, 1967.

<sup>31</sup> Malinowski B., *Une théorie scientifique de la culture*, Paris, Maspero, 1968, p. 39.

conception est fortement influencée par la philosophie structuraliste très à la mode à l'époque. Ainsi, la langue est un instrument de communication qui ne tire pas son efficacité signifiante de la matérialité phonique ou visuelle dans laquelle se concrétisent les signes de la langue (les mots). J. Caune a bien expliqué ce point dans *Culture et communication* en affirmant que la potentialité de signification de la langue lui vient de la combinaison des signes dans le système formel qu'elle constitue : c'est en quoi la langue est formée<sup>32</sup>. Cependant, ce qui mérite d'être souligné, c'est que la culture n'a de sens que pour les membres du groupe qui la reçoivent en héritage des générations précédentes. On ne peut pas juger ou prouver l'universalité du principe de la communication parce que déjà dans la critique de l'innéisme cartésienne ce que la tradition appelait « les notions communes » ne sont ni originaires ni universelles<sup>33</sup>. D'ailleurs, la communication ne se limite pas dans les signes linguistiques, et c'est pour cela que J. Baudrillard s'est demandé si certaines structures sociales n'étaient pas à considérer comme des systèmes de signes<sup>34</sup>. Du coup, le fait de parler la langue d'une communauté linguistique autre que la sienne ne signifie pas forcément la capacité de déchiffrer ses codes culturels. La biographie d'Amélie montre que son identité était un hybride culturel et linguistique entre l'Europe et l'Asie. Mais a contrario de sa personnalité belge consciente et postérieure, née de réflexions, d'expériences personnelles, sa culture nippone reste incomplète et ses cinq premières années de sa vie au Japon lui permettent seulement un acquis de la langue et non pas de la culture. Donc, si le processus de la communication est nécessaire pour tisser les liens sociaux entre les gens, la maîtrise des codes implicites qu'impose la culture est indispensable pour établir un climat de compréhension et de la construction et l'évolution de l'être au sein de la société.

### 1.2. *Les codes implicites*

Comme nous venons de l'affirmer, la connaissance d'une culture ne se limite pas à la seule maîtrise de sa langue. Communiquer avec une communauté linguistique est une chose, établir des liens sociaux ou vivre au sein de cette communauté en est une autre. Chaque culture est régie par des codes explicites et implicites. Les exemples de maladroitures commises par Amélie, par manque de connaissance des règles implicites, sont nombreux. Il nous semble que même si Nothomb se considère comme purement japonaise, elle a en réalité intériorisé les valeurs occidentales de son entourage belge, par exemple la question des ordres

---

<sup>32</sup> Jean Caune, *Culture et communication*, Grenoble, PUG, 2006, p. 33.

<sup>33</sup> Locke John, *Identité et différence, l'invention de la conscience*, (An Essay concerning Human Understanding II, xxvii, of Identité and diversity), Paris, Seuil, 1998, p. 72.

<sup>34</sup> Baudrillard J., *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Paris, Gallimard, 1972.

dans l'entreprise où elle travaille, ce qui reflète un esprit critique et une lutte contre la valeur japonaise de la soumission, ce qui pousse sa supérieure à crier : « ce que les cerveaux occidentaux devraient comprendre ». En principe Amélie est embauchée comme correspondante trilingue (japonais, anglais, français), mais par méconnaissance des mœurs du Japon, dès le premier jour, elle rate son entrée :

« Une voix rauque finit par prononcer mon nom, derrière moi. Je me retournai. Un homme d'une cinquantaine d'années, petit, maigre et laide, me regardait avec mécontentement.

– Pourquoi n'avez-vous pas averti la réceptionniste de votre arrivée ? Me demanda-t-il.

Je ne trouvai rien à répondre et ne répondis rien. J'inclinai la tête et les épaules, constatant qu'une dizaine de minutes, sans savoir prononcer un seul mot, j'avais déjà produit une mauvaise impression...<sup>35</sup> »

Parmi les codes non écrits de Yumimoto, il y a celui de ne pas poser des questions, ce qui représente une grande différence culturelle par rapport aux codes régissant la société occidentale et dont nous aurons l'occasion de parler plus loin. La première tâche que monsieur Saito a confiée à Amélie était d'écrire une lettre à un certain « monsieur Johnson ».

« – Qui est Adam Johnson ? Eus-je la sottise de demander.

Mon supérieur soupira avec exaspération et ne répondit pas. Était-il aberrant d'ignorer qui était monsieur Johnson, ou alors ma question était-elle indiscreète ? Je ne le sus jamais- et ne sus jamais qui était monsieur Johnson<sup>36</sup> ».

Rédiger une lettre suppose une connaissance des principes de convenance qui manque à Amélie. Et c'est pour cette raison que son supérieur n'a jamais été satisfait de la lettre qu'elle a réécrite une dizaine de fois : « Monsieur Saito lut mon travail, poussa un cri méprisant et le déchira : – Recommencez<sup>37</sup> ».

La narratrice s'est ainsi retrouvée dans une impasse, elle ajoute : « J'eus envie de demander où était mon erreur, mais il était clair que mon chef ne tolérait pas les questions...<sup>38</sup> ».

---

<sup>35</sup> *Ibid.* p. 8.

<sup>36</sup> *Ibid.* p. 10.

<sup>37</sup> *Op. cit.*

<sup>38</sup> *Ibid.* p. 11.

Un autre exemple qui révèle l'ignorance d'Amélie des codes implicites de la société japonaise. En cas de conflit, les cultures extrême-orientales, et notamment les japonaises, évitent la discussion, Jean-Michel Lou dans *Le Japon d'Amélie Notbomb* le confirme en disant : « Les Japonais voient beaucoup plus le fait de se taire comme un instrument de communication que les Européens et les Américain<sup>39</sup> ». Cette différence apparaît dans le dialogue entre Amélie et Monsieur Tenshi, lorsque la narratrice apprend que c'est Fubuki qu'elle a dénoncée auprès de leurs supérieurs :

« – Comment voulez-vous que les choses s'arrangent, si on n'en parle pas ?

– Tout à l'heure, vous avez parlé à monsieur Omochi, quand il nous abreuvait d'injures. Avez-vous l'impression que les choses s'en soient trouvées arrangées ?

– Ce qui est certain, c'est que si on ne parle pas, il n'y a aucune chance de régler le problème.

– Ce qui me paraît encore plus certain, c'est que si on en parle, il y a de sérieux risques d'aggraver la situation<sup>40</sup> ».

Fidèle à l'une des valeurs de la culture européenne qui postule que tout s'arrange par le dialogue et la communication, et malgré les bons conseils de son collègue Tenshi, Amélie insiste et cherche à s'expliquer avec Fubuki. Voici le résultat de son entreprise :

« – Je voulais que vous sachiez combien je suis déçue. Je vous tenais en haute estime.

– Moi, je ne suis pas déçue, je n'avais pas d'estime pour vous<sup>41</sup> ».

Et lorsque le contrat d'Amélie touche à sa fin, la narratrice s'engage dans une confrontation extrême, d'où résulte ce que Jean-Michel Lou appelle « La catastrophe interculturelle ». Voici la dernière discussion entre Amélie et Fubuki :

« – Selon vous, pourquoi n'étiez-vous pas à la hauteur ?

– Parce que je n'en avais pas les capacités intellectuelles.

– Je le pense aussi. Quelle est, d'après vous, l'origine de cette incapacité ?

---

<sup>39</sup> Jean-Michel Lou, *Le Japon d'Amélie Notbomb*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 75.

<sup>40</sup> *Ibid.* p. 52.

<sup>41</sup> *Ibid.* p. 56.

– La réponse coulait de source. Je m’amusais beaucoup :

C’est l’infériorité du cerveau occidental par rapport au cerveau nippon<sup>42</sup> ».

Ce dialogue est l’exemple le plus révélateur du choc entre les deux cultures. C’est la preuve que, même si les deux protagonistes parlent la même langue, leurs différentes cultures les éloignent l’une de l’autre.

## **2. Yomimoto, un exemple de l’inexorable rigueur de l’autorité dans l’entreprise japonaise**

La difficulté de comprendre et de vivre dans cet univers complexe qui est l’entreprise japonaise, est l’un des thèmes fondamentaux de *Stupeurs et tremblements*. Amélie ne saisit pas immédiatement toutes les lignes de conduite, toutes les nuances, et lorsqu’elle s’est rendue compte de la délicatesse de sa situation, il était déjà trop tard, la chute est devenue inéluctable. Il n’est pas inutile de noter qu’une lecture rapide et non attentive du roman pourrait donner l’impression que la narratrice n’a pas d’affection pour le pays de son enfance, ce qui ne correspond pas à la portée symbolique de l’ouvrage.

### *2.1. Amouret haine*

*Stupeurs et tremblements* est loin d’être une dénonciation du pays du soleil levant. Il s’agit plutôt d’un réquisitoire de l’autorité entrepreneuriale et de l’implacable hiérarchie dans les entreprises japonaises, images de l’institution en général et échantillon d’une structuration sociale différente. Amélie Nothomb manifestait toujours son amour pour son pays d’enfance qu’est le Japon. Ses romans l’affirment ; *Ni d’Eve ni d’Adam*, ou bien *Métaphysique des tubes*. Même dans *Stupeurs et tremblements* son amour du pays du soleil levant est indiscutable et manifeste : « j’avais toujours éprouvé le désir de vivre dans ce pays auquel je vouais un culte depuis les premiers souvenirs idylliques que j’avais gardés de ma petite enfance<sup>43</sup> ».

Ce qui renforce cette idée, c’est la présence de plusieurs éléments qui mettent en valeur le Japon. Il y a des personnages sympathiques, tel Monsieur Tenchi ou Monsieur Heneda. A maintes reprises, la narratrice brosse un beau tableau en décrivant la beauté de la femme japonaise, et la nature japonaise également évoquée avec une sensibilité remarquable :

« J’eus plutôt de pleurer à l’idée des pauvres arbres innocents que mon supérieur gaspillait pour me châtier. J’imaginai les forêts du Japon de mon enfance, cryptomères et ginkgos

---

<sup>42</sup> *Ibid.* p. 167.

<sup>43</sup> *Ibid.* p. 98.

rasées à la seule fin de punir un être aussi insignifiant que moi. Et je me rappelai que le nom de famille de Fubiki signifiait « forêt »<sup>44</sup>.

En effet, Amélie Nothomb, corps et âme, est contre le système autoritaire et ferme que régissent les entreprises japonaises. Les interviews qu'elle a données le confirment : « Oui, ce livre est un petit règlement de compte avec la culture d'entreprise à la japonaise mais nullement contre le Japon<sup>45</sup> ». Elle ne déteste pas son propre pays d'enfance, mais est engagée dans un acte de dénonciation de l'entreprise japonaise et dédaigne le rapport à l'autorité et l'interdiction de l'initiative. Cette attitude peut être interprétée comme le fruit d'une imprégnation par la culture occidentale qui privilégie l'individualisme et encourage l'initiative, ce qui n'est pas en parfaite adéquation avec le régime japonais qui se base sur la grande distance hiérarchique.

## *2.2. L'entreprise japonaise et la mauvaise gestion de l'interculturel*

Le contexte et les circonstances du travail dans l'entreprise japonaise réduisent l'employé à la fonction de sujet exécutant. L'individu s'efface devant l'étiquette impériale, voici un témoignage de la narratrice : « Les employés de Yumimoto, comme les zéros, ne prenaient de valeur que derrière les autres chiffres. Tous, sauf moi, qui n'atteignais même pas le pouvoir du zéro<sup>46</sup>. »

L'expression imagée véhiculée par cette métaphore vive, pour reprendre l'expression de Paul Ricœur, montre bel et bien la situation de l'autre dans un tel huis-clos étouffant. La soumission et la subordination vont de pair avec l'interdiction de l'initiative. Lassée des tâches absurdes qui lui sont attribuées par Fubuki et Monsieur Saito, Amélie est chargée par Monsieur Tenchi de faire une recherche sur le beurre belge, ce qui répond à ses compétences, voici ce qu'elle dit à propos de la témérité de son chef indirect :

« Non seulement il m'accordait une chance, mais en plus il ne me donnait aucune instruction : il me laissait donc carte blanche, ce qui, au Japon, est exceptionnel. Et il avait pris cette initiative sans demander l'avis de personne : c'était un gros risque pour lui<sup>47</sup>. »

---

<sup>44</sup> *Ibid.* p. 35.

<sup>45</sup> Interview d'Amélie Nothomb par Sébastien Ministru, pour Téléoustique, août 1999.

<sup>46</sup> *Ibid.* p. 16.

<sup>47</sup> *Ibid.* p. 39.

L'initiative est donc interdite, même dans les tâches les plus banales. La narratrice se trouvant en chômage au sein de l'entreprise et dévorée par l'ennui décide de distribuer le courrier aux différents étages de Yumimoto, voici ce qui en résulte :

« J'eus droit à un savon mérité : je m'étais rendue coupable du grave crime d'initiative. Je m'étais attribué une fonction sans demander la permission de mes supérieurs directs. En plus, le véritable postier de l'entreprise, qui arrivait dans l'après-midi était au bord de la crise de nerfs, car il se croyait sur le point d'être licencié<sup>48</sup> ».

Ainsi, l'entreprise japonaise semble s'arrêter au niveau de la gestion, décidément traditionnelle, des ressources humaines. Chaque membre de la société a sa place, et personne n'a le droit de faire une tâche qui ne lui a pas été confiée. Toute dérogation à cette loi doit être sévèrement sanctionnée. Et, il ne faut pas entendre par cela que les supérieurs dans l'entreprise sont satisfaits ou qu'ils jouissent d'une certaine liberté. Tout le personnel de l'entreprise, cadres et employés, sont des victimes de la rigidité du mauvais management de la société :

« Pauvre monsieur Saito ! [...] Malgré sa relative ascension professionnelle, il était un nippon parmi des milliers, à la fois esclave et bourreau maladroit d'un système qu'il n'aimait sûrement pas mais qu'il ne dénigrerait jamais, par faiblesse et par manque d'imagination<sup>49</sup> ».

Nous avons déjà évoqué la tendance des Japonais à garder le silence devant les problèmes. Face aux injures incroyables du terrible Monsieur Omochi, Fubuki a gardé un silence mystérieux : « Silence de mort dans la section comptabilité. A part moi, personne n'osait regarder la victime. Celle-ci resta prostrée quelques minutes. Quand elle eut la force de se lever, elle fila sans prononcer un mot<sup>50</sup> ».

Or, ce qui frappe, c'est la passivité de tout le service qui s'est contenté de jouer le rôle du spectateur : « Les collègues étaient en proie à un malaise profond. Autant que possible, ils détournaient les yeux et cachaient leur honte derrière leur dossier ou l'écran de leur ordinateur<sup>51</sup> ».

Passivité, rigidité, distance hiérarchique très forte et interdiction de l'initiative sont des aspects qu'Amélie Nothomb dénonce et critique acerbement. Mais ce que l'auteure attaque plus fortement, c'est le déficit

---

<sup>48</sup> *Ibid.* p. 29.

<sup>49</sup> *Ibid.* pp. 173-174.

<sup>50</sup> *Ibid.* p. 123.

<sup>51</sup> *Ibid.* p. 122.

culturel de l'altérité, ainsi que la mauvaise gestion interculturelle dans l'entreprise japonaise.

### 2.3. Pour un management interculturel

La gestion de la diversité culturelle peut être conçue comme une adaptation à la situation de pluralité culturelle dans le marché du travail et précisément dans l'entreprise, c'est gérer d'une manière efficace le personnel de diverses cultures. Fred Dervin, dans *Impostures interculturelles*, postulait que « Dans le monde contemporain où les individus et les objets bougent de plus en plus virtuellement comme physiquement ... il n'est pas étonnant que l'interculturel soit au centre des intérêts d'un grand nombre d'entreprises<sup>52</sup> ».

Il s'agit d'une sorte de management interculturel que Franck Gauthey, dans son ouvrage *Le management interculturel*, évoque ainsi : « Un processus qui consiste en un système de fonction : communication, plurification, formulation de stratégie, prise de décision [...] visant à déterminer et à atteindre des objectifs définis au sein d'un groupe grâce à la mise en œuvre des ressources<sup>53</sup> ».

C'est un processus qui mène à des pratiques visant à créer un environnement de travail sain, un processus qui a tendance à simplifier une réalité qui s'avère beaucoup plus complexe. Donc, le management interculturel cherche à surmonter les conflits culturels drainés par la diversité des cultures au sein des organisations. Olivier Meier dit à ce propos : « La relation entre groupes culturels distincts présente par conséquent des risques qui peuvent évoluer vers la domination ou des conflits graves en cas de résistance active des autres groupes culturels<sup>54</sup> ». Et pour ne pas tomber dans le piège du conflit, il faut une bonne gestion de la diversité culturelle qui peut être conçue comme une adaptation à la situation de pluralité culturelle dans le marché du travail et précisément dans l'entreprise, c'est-à-dire gérer d'une manière efficace le personnel de diverses cultures. Or, la mission n'est pas aussi simple, selon Virginia Drummond « L'entreprise est une institution de transformation culturelle par intensité, la durée et la complexité même des rapports humains qu'elles mettent en œuvre au cours de ces fonctions<sup>55</sup> ».

Pour revenir au texte qui nous intéresse, on peut souligner que Yumimoto constitue un exemple de l'entreprise où se rencontrent deux

---

<sup>52</sup> Fred Dervin. *Impostures Interculturelles*, l'Harmattan, Paris 2011, p. 75.

<sup>53</sup> Franck Gauthey et Dominique Xardel, *Le management interculturel*, PUF, Que sais-je ? 1993, p. 48.

<sup>54</sup> Olivier Meier, *Management interculturel (stratégie, organisation, performance)* 5ème édition Dunod, 2013, p. 85.

<sup>55</sup> Virginia Drummond, *Le management interculturel : gérer la dimension multiculturelle dans l'entreprise*, Paris, Broché, 2010. p. 45.

cultures séculaires, la culture occidentale et la culture orientale. Il est de même l'exemple d'un choc culturel impliqué par les préjugés, les malentendus et surtout par un déficit du respect de l'autre, de la tolérance et de l'interculturel, lorsqu'Amélie s'est chargée de servir le café, au cours d'une réunion avec des membres d'une autre entreprise, tâche qu'elle a parfaitement accomplie :

« J'entrai chez monsieur Omochi avec mon grand plateau et je fus plus que parfaite : je servis chaque tasse avec une humilité appuyée, psalmodiant les plus raffinées des formules d'usage, baissant les yeux et m'inclinant. S'il existait un ordre du mérite de l'ôchakumi, il eût dû m'être décerné<sup>56</sup> ».

La récompense ne tarde pas. La narratrice sera malheureusement punie pour ses compétences mal reçues par l'entreprise japonaise bornée :

« – Vous avez profondément indisposé la délégation de la firme amie ! Vous avez servi le café avec des formules qui suggéraient que vous parliez le japonais à la perfection !

– Mais je ne le parle pas si mal, Saito-san.

– [...] Taisez-vous ! De quel droit vous défendez-vous ? [...] vous avez créé une ambiance exécration dans la réunion de ce matin : comment nos partenaires auraient-ils pu se tenir en confiance, avec une Blanche qui comprenait leur langue ? A partir de maintenant vous ne parlez plus le japonais<sup>57</sup> ».

Pour Jean-Michel Lou, cet épisode résume toute l'œuvre, il s'exprime de la manière suivante : « Quoi qu'il en soit, c'est tout de même à un véritable choc interculturel qu'Amélie est soumise pendant son séjour, toute « japonaise » qu'elle est. Elle est finalement rejetée comme un corps étranger<sup>58</sup> ».

## Conclusions

Nous avons pu montrer, tout au long de cet article, que la langue peut être une source de problèmes et de conflits. Être bilingue ne signifie pas être biculturel et ne garantit pas forcément le bon vivre au sein de la culture d'accueil. Le malaise d'Amélie est dû à son incapacité d'ajuster la culture occidentale à la culture japonaise et son impuissance de déchiffrer les codes implicites de cette dernière.

---

<sup>56</sup> *Ibid.* p. 19.

<sup>57</sup> *Ibid.* pp. 20-21.

<sup>58</sup> Jean-Michel Lou *Le Japon d'Amélie Nothomb, op.cit.* p. 81.

## **Bibliographie**

- Baudrillard J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris : Gallimard.
- Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. t.1, Paris : Gallimard.
- Caune J. (2006). *Culture et communication*. Grenoble : PUG.
- Dervin, F. (2011). *Impostures Interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Drummond, V. (2010). *Le management interculturel : gérer la dimension multiculturelle dans l'entreprise*. Paris : Broché.
- Gauthey, F. et Dominique, X. (1993). *Le management interculturel*. Paris : PUF, « Que sais-je? ».
- Joiret, M. et Marie-Ange, B. (1999). *Littérature belge de langue française*. Bruxelles : Didier Hatier.
- Locke, J. *Identité et différence, l'invention de la conscience*, (1998) (An Essay Concerning Human Understanding II, xxvii, of Identité and diversity). Paris : Seuil.
- Lou, J.-M. (2011). *Le Japon d'Amélie Nothomb*. Paris : L'Harmattan.
- Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : Maspéro.
- Meier, O. (2013). *Management interculturel (stratégie, organisation, performance)*, 5ème édition. Paris : Dunod.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action, Essai d'herméneutique II*, Paris, Seuil, coll. « Esprit ».
- Sapir, E. (1967). *Anthropologie*. Paris : Minuit.

Gnacabi Prince Albert KOUACOU  
Université Félix Houphouët-Boigny  
kouacouprincealb@yahoo.fr

## Identité / altérité dans *Ourania* de Le Clézio

### Résumé

Le présent article aborde, dans *Ourania* de Jean-Marie Gustave Le Clézio, l'identité culturelle du peuple amérindien de Campos, à l'aune du Parcours de reconnaissance de Paul Ricoeur. Plus précisément, il traite successivement de la reconnaissance comme procès d'identification à la fois du soi originel et de l'identité mutuelle. Le contexte d'acculturation des Amérindiens depuis l'arrivée de l'Altérité européenne sur leur territoire a en effet conduit à une perte qu'il s'agit de retrouver. Ledit parcours de reconnaissance définit pourtant un paradoxe inattendu à son terme. Ce parcours vers un soi qui recherche son identité se détermine dans la rencontre multiculturelle qu'une langue partagée assume et organise avec l'altérité impérialiste. En cela, les Amérindiens restent à cheval sur modernité et tradition. Cette hybridation est même le trait définitoire donnant naissance à une identité rhizome.

Mots clés : acculturation, identité, culture, rhizome, construction

## Identity/ otherness in Le Clézio's *Ourania*

### Abstract

This article discusses the cultural identity of the Amerindian people of Campos in *Ourania* by Jean-Marie Gustave Le Clézio, based on Paul Ricoeur's *Reconnaissance* path. More precisely, it deals successively with the recognition as a process of identification of both the original self and the mutual identity. The context of acculturation of the Amerindians since the arrival of the European Otherness on their territory has indeed led to a loss that needs to be found. However, this reconnaissance path defines an unexpected paradox at the end. This journey towards a self, seeking its identity, is determined by the multicultural encounter that a shared language assumes and organizes with the imperialist otherness. Thus, the Amerindians remain both on modernity and tradition. This hybridization is even the main feature giving birth to a rhizome identity.

Keywords: acculturation, identity, culture, rhizome, construction

## Introduction

La plupart des textes de Jean-Marie Gustave Le Clézio sont marqués par des rencontres croisées de cultures antagonistes, en l'occurrence celles de l'Occident opposées à celles dites autochtones des pays ou territoires visités par l'Européen Le Clézio. On observe notamment de telles situations dans *Raga*, *Désert*, *Onitsha*, *L'Africain*, *La Quarantaine*... entre autres. Mais avec des variantes. Dans *Raga* et *Désert*, les rencontres sont plutôt harmonieuses : l'altérité est ici proche de la *mêmeté*. Celui qui visite tombe sous le charme de la culture visitée. *A contrario*, *Onitsha*, *L'Africain* et *La Quarantaine* montrent une confrontation proche de l'antinomie entre des cultures qui reconnaissent leur singularité respective.

*Ourania*, qui servira à la présente étude en témoignage de ce fait, poursuit cette tradition de rencontres culturelles où différents peuples confrontent leur image propre à celles d'une altérité jugée *a priori* hostile. Il est vrai que, de toute façon, toute altérité peut théoriquement se considérer en fonction de la culture du *même*, voire de son identité sociale. Par le jeu du regard, de la mise en miroir, se construisent des formes assez variées de stéréotypes socio-culturels, négativement par rapport à soi-même. *Ourania* offre ainsi plusieurs exemples de dénégation de l'Autre, en situation de société coloniale : préjugés racistes, ségrégations entre communautés et autres formes d'indigénisme, mépris pour la langue et la culture se partagent une rhétorique bien prévisible de fait. C'est parce que cette culture du mépris conduit à la résistance des peuples opprimés et à la lutte pour leur identité culturelle. Le livre devient alors logiquement un parcours de reconnaissance, dans le sens que Paul Ricœur prête à ce terme. Pour le peuple visité et dépouillé de son identité, il s'agit d'une volonté d'un retour à l'ordre, un peu comme dans le cas du mythe qui, selon Georges Gusdorf, face à la « transgression de l'ordre naturel », répare, restaure et permet le retour à l'équilibre : « Au sein de cette première existence en proie au monde, le mythe s'affirme [en effet] comme une conduite de retour à l'ordre. Il intervient comme un prototype d'équilibration de l'univers, comme un formulaire de réintégration<sup>59</sup>. »

Mais, quelle signification ce vocable ricœurien de la « reconnaissance » est-il tenu de revêtir ici ? Celle qui, selon donc Ricœur<sup>60</sup>, paraît la plus « naturelle », est celle qui procède au mieux de la dérivation de « reconnaître » à partir de « connaître » à travers le préfixe re-, « RECONNAÎTRE ». Ce verbe « reconnaître », dans la perspective de la présente étude, admet ainsi plusieurs sens dont les idées maîtresses

---

<sup>59</sup> Georges Gusdorf, *Mythe et métaphysique*, Paris, Flammarion, collection champs, 1984, pp. 16-17.

<sup>60</sup> Paul Ricœur, *Le Parcours de la reconnaissance*, Paris, Editons stock, 2004, p. 21.

sont réduites au nombre de trois<sup>61</sup> : « I. Saisir (un objet) par l'esprit, par la pensée, en reliant entre elles des images, des perceptions qui le concernent ; distinguer, identifier, connaître par la mémoire, le jugement ou l'action ». « II. Accepter, tenir pour vrai (ou pour tel) ». « III. Témoigner par de la gratitude que l'on est redevable envers quelqu'un de (quelque chose, une action) ».

Soit donc trois acceptions de ce terme : la reconnaissance comme identification, la reconnaissance de soi-même et la reconnaissance mutuelle. Quel que soit le niveau ou le degré considéré, l'étude pose la question de l'identité de soi dans ses relations avec celle d'autrui, parfois en osmose, parfois en rupture. Chez Paul Ricœur, il y a concordance incontestable. C'est pourquoi, affirme-t-il, « Nous savons, depuis les premières pages de cet ouvrage, que l'idée de reconnaissance a un lien privilégié avec celle d'identité, qu'il s'agisse, comme dans la première étude, de reconnaissance-identification d'un quelque chose en général ou, dans la partie de la présente étude consacrée aux capacités individuelles, de reconnaissance-attestation<sup>62</sup> ».

Il est vrai que si on considère la notion d'identité en elle-même, on conviendra avec Gernot Böhme, qu'il « vient du latin *idem* – « le même », signifiant ainsi, traduit littéralement, « *mêmeté* »<sup>63</sup>. Dans les sciences humaines et sociales, ce terme « signifie généralement non pas la nature profonde d'un individu ou d'un collectif en soi, mais la relation entre les appartenances collectives (c'est-à-dire le fait pour un individu de pouvoir être identifié au moyen de catégories sociales) et des personnalités individuelles (la manière dont chacun s'identifie lui-même)<sup>64</sup> ». Cela veut dire que l'identité est d'abord un phénomène individuel. Il s'agit de la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec son environnement immédiat. Elle est aussi relationnelle. Et, en tant que telle, elle est sujette au changement quand certaines circonstances modifient son rapport au monde. Elle prend d'ailleurs la dimension d'un processus qui se construit tout au long de l'existence de l'être humain. En fin de compte, on retiendra qu'elle repose sur des notions comme altérité, environnement et dynamisme.

Quant à l'identité culturelle, elle fait souvent référence à des « mythes fondateurs » et affecte à l'individu les produits de l'histoire de la collectivité (environnement physique, institutionnel et social) en systèmes de normes et de valeurs. Ainsi, « on a l'identité de sa conscience et de sa mémoire fussent-elles partiellement trompeuses. En somme, le plus

---

<sup>61</sup> Paul Ricœur, *op. cit.*, p. 30.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 222.

<sup>63</sup> Gernot Böhme, « identité », in *Traité d'anthropologie historique, Philosophies, Histoires, cultures*, dir. Christophe Wulf, Paris, L'harmattan, 2002, p. 691.

<sup>64</sup> Geneviève Vinsonneau, (2002), *L'identité culturelle*, Armand Colin, pp. 155-157.

remarquable dans l'identité culturelle n'est pas sa réalité, mais son efficacité<sup>65</sup> ». L'identité culturelle est, d'un mot, la somme de tous les traits caractérisant le mode de vie et la vision du monde d'un peuple donné (langue, mythe, religion, croyance, valeurs.) Comment l'identité est-elle confrontée à l'altérité dans *Ourania* ? Comment se manifeste cette confrontation ?

En partant de ce que le phénomène d'acculturation a ainsi lieu dans *Ourania*, cela implique le désir de reconnaissance. Ce désir se traduit dans son accomplissement par le parcours de reconnaissance que nous allons examiner à l'aune des trois études de Paul Ricœur<sup>66</sup>, c'est-à-dire la reconnaissance comme identification, la reconnaissance de soi et la reconnaissance mutuelle.

### 1. La reconnaissance comme identification

Dans la première étude de *Parcours de la reconnaissance*, Paul Ricœur définit l'identification comme étant celle d'un quelque chose en général ; qu'il s'agisse d'un jugement théorétique ou d'un jugement pratique de choix, le rapport entre le même et l'autre est un rapport d'exclusion. Il développe, à ce titre, deux philosophies du jugement et de l'identification : celle de Descartes et celle de Kant<sup>67</sup>. Pour la première, *identifier* équivaut à *distinguer* : l'un n'est pas l'autre ; quelque chose paraît, disparaît ; réapparaît ; après hésitation, en raison donc de l'altération ou de la longueur de l'intervalle, on le reconnaît : c'est bien la même chose et non une autre. Poursuivant son analyse, Ricœur prétend que le rapport d'exclusion s'exacerbe lorsque le jugement de perception fait place à celui de préférence : le *même* préférant l'autochtonie à l'étranger *l'autre* (ce qui vient d'ailleurs). À l'opposé, l'approche kantienne opère un déplacement significatif, subordonnant ainsi *identifier* à *relier*.

L'approche de Descartes est pertinente par rapport à notre étude, en ce sens que le verbe *distinguer* met en relief deux pôles nécessaires : le *même* et *l'autre*. Donc, l'identification de soi, sinon l'affirmation de soi, se fait par rapport au locatif : *l'ici* et *l'ailleurs*. L'affirmation de son identité met en présence les personnels *je / moi* versus *tu / vous*. Le *Je énonciateur* permet de définir son identité. Dans *Ourania* de Jean-Marie Gustave Le Clézio, la continuité mémorielle des Amérindiens (c'est-à-dire la transmission sans altération du même schéma culturel de générations en générations) est mise à mal avec l'avènement de la culture occidentale sur leur territoire. Une telle coprésence de la culture moderne et de la culture

---

<sup>65</sup> *Ibid.* p. 157.

<sup>66</sup> Les trois études du parcours de la reconnaissance-I<sup>ère</sup> étude : « La reconnaissance comme identification », II<sup>ème</sup> étude : « Se reconnaître soi-même », III<sup>ème</sup> étude : « La reconnaissance mutuelle ».

<sup>67</sup> Paul Ricœur, *op.cit.*, p. 53.

traditionnelle postule l'idée de « greffage », « d'hybridation » qui est constitutive du phénomène d'acculturation. En anthropologie culturelle, « l'acculturation désigne les phénomènes de contacts et d'interpénétration entre deux civilisations différentes<sup>68</sup> ». R. Redfield, R. Linton et M. Herskovits l'appréhendent en termes de réciprocité. Ainsi, dans *Le mémorandum*, ils définissent l'acculturation comme l'« ensemble des phénomènes qui résultent du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes avec des changements subséquents dans des types culturels de l'un ou des autres groupes. »<sup>69</sup>

Dans ce récit, la rencontre de l'Altérité occidentale (la culture occidentale) a affecté chez l'hôte indien toutes les composantes sociales et culturelles de ce peuple amérindien qui vit désormais une crise identitaire. Cette identité oriente tout le discours d'identification des protagonistes. Le discours narratif de Raphaël Zacharie est, sans contexte, un discours d'identification de soi dont le peuple amérindien de Campos est bénéficiaire. Par l'emploi de l'adverbe locatif « Chez nous » (p. 29) qui s'oppose à « chez vous », donc *l'ici* et *l'ailleurs*, il fait la distinction entre Indiens et Européens. Si en Occident les personnes âgées sont isolées dans une maison de retraite, ce n'est pas le cas à Campos : « Chez nous, les gens ne sont pas très vieux, mais ils ont envie de vivre. Ils ne pensent pas à aller dans une maison avec d'autres vieux, ils espèrent rester tout le temps avec nous. » (p. 29) On comprend que la notion de vieillesse est un fait culturel qui varie d'une contrée à l'autre. L'identification n'est pas que locative, elle procède de la mise en conflit des pronoms personnels (Je /Moi) *versus* (Tu/Vous).

Le pronom personnel *Je énonciateur* est une figuration de l'instance productrice du discours identitaire en même temps que l'instance dont on parle, c'est-à-dire le *Je de l'énoncé*. Ainsi, la confrontation entre le *Je européen* (Daniel) et le *Tu indien* (Raphaël) met à nu le mode d'acquisition de la culture. Pour l'Européen, le livre offre des opportunités de découverte. Et, l'école se présente comme le canal par excellence d'acquisition de la culture à tous égards. C'est pourquoi, il s'interroge sur l'existence d'une école à Campos : « Est-ce que tu vas à l'école, dans ton village à Campos ? » À cette question insidieuse, Raphaël répond : « À Campos, nous n'avons pas d'école comme vous dites. À Campos, les enfants n'ont pas besoin d'aller à l'école parce que notre école est partout. Notre école est le temps, le jour, la nuit, tout ce que nous disons, tout ce que nous faisons. Nous apprenons, mais ça n'est pas dans les livres et les images, c'est autrement. » (p. 33.) Le propos de Raphaël

---

<sup>68</sup> Roger Bastide, « Acculturation », Encyclopædia Universalis (en ligne), consulté le 22 avril 2016. URL : [http : www.universalis. fr/ encyclopédie/acculturation/](http://www.universalis.fr/encyclopédie/acculturation/).

<sup>69</sup> Robert Redfield, Raph Linton et Melville Jean Herskovits(1936). *Le mémorandum*, p. 149 (Traduction de l'anglais).

permet d'affirmer que la tradition orale est le principal moyen de transmission culturelle des Amérindiens.

Ainsi, Daniel Sillitoe (l'Européen) et Raphaël Zacharie (l'Indien) font l'objet de reconnaissance, voire d'identification par le discours. Ces deux personnages assurent, chacun à niveau, un discours identitaire, faisant du coup l'apologie de sa propre identité. Une telle confrontation entre le même et l'autre favorise l'idée de reconnaissance de soi.

## 2. La reconnaissance de soi

Dans la deuxième étude de son ouvrage, Ricœur montre que c'est sur les principes d'identification que repose la reconnaissance de soi : le soi a ici pris la place du quelque chose en général. En ce sens, affirme-t-il : « la bifurcation de l'identité entre *mêmeté* et *ipséité* n'a pas faibli l'opposition de principe entre la *mêmeté* et l'autre, sinon que par le même, il faut entendre moi et pas l'autre, autrui, l'autre homme. » C'est pourquoi, il pense que « Le chemin est long pour l'homme « agissant et souffrant » jusqu'à la reconnaissance de qu'il est en vérité, un homme « capable » de certains accomplissements<sup>70</sup> ». Aussi, cette reconnaissance de soi requiert-elle, dans la pratique, l'aide de la mémoire et une phénoménologie de l'homme capable.

### 2.1. La mémoire

La mémoire se tourne vers le passé ; elle est donc rétrospective. La mémoire individuelle ou collective occupe une place de choix chez les Amérindiens. C'est justement grâce à cette mémoire que ce peuple se détermine, détermine sa spécificité. Dans *Ouranïa*, le vieux Jadi fait office – de par son âge – du légataire témoin vivant de cette mémoire collective. C'est à ce titre qu'on l'appelle justement le Conseiller. Car, effectivement, « c'est lui qui est venu pour la première fois à Campos, c'est lui a créé notre communauté. » (p. 178) Et, si plusieurs pages sont consacrées à rapporter son histoire personnelle, cela est un symptôme : celui du conteur conté, celui du narrateur narré. Mais c'est surtout parce que le mode narratif employé convient justement à la perspective historique souhaitée par le livre, à savoir entrer dans la mémoire de ce peuple. Plusieurs passages du roman en témoignent assez bien du reste, pour dire par exemple « l'histoire de Raphaël » (p. 107-116), puis (p. 176-177). Derrière tout cela, ce sont toujours des expressions comme « Je t'ai déjà dit, ami Daniel comment j'ai connu le ciel en arrivant à Campos... » (p. 218) Bref, il s'agit véritablement d'un récit consigné dans les écrits de Raphaël que Daniel parcourt :

---

<sup>70</sup> Paul Ricœur, *op. cit.*, p. 110.

« J'ai les feuilles de Raphaël au secret dans le classeur où je range tous les documents concernant le Tepalcatepec. Il me semble que cela fait maintenant partie de ma vie, de ce que je suis venu chercher dans cette Vallée. Quelque temps plus tard, j'ai trouvé dans ma boîte à l'Emporio d'autres feuilles, enroulées et scellées par une petite ficelle. En haut de la première page, à gauche, Raphaël avait écrit son nom, et le titre. » (p. 177)

Ce récit narratif vise, d'un mot en réalité, à restaurer l'identité originelle, celle non pervertie par le contact avec la culture coloniale autre, agressive *a priori*.

## 2.2. Une phénoménologie de l'homme capable

Le deuxième critère de la reconnaissance, identifiée et définie par Ricœur, relève de ce qu'il appelle la capacité. Pour lui et sur ce point, il admet ainsi que « s'il est un point où la pensée des Modernes marque une avancée sur celle des Grecs concernant la reconnaissance de soi, ce n'est pas principalement au plan de la thématique, celle de la reconnaissance de responsabilité, mais au plan de la conscience réflexive de soi-même impliquée dans cette reconnaissance<sup>71</sup> ». La reconnaissance de soi, c'est ici donc avoir la capacité d'agir, de raconter et former l'idée de l'unité narrative d'une vie. Dans ce domaine, les Amérindiens – dans *Ourania* – sont exempts de reproche. Ils sont comme investis d'une responsabilité, d'une capacité inouïe de révéler aux jeunes générations la quintessence de leurs valeurs par les plus anciens. Le Conseiller Jadi et Raphaël (à un degré moins) sont les dépositaires des savoirs et de l'histoire de ce peuple de Campos. C'est pourquoi tout le discours de Raphaël concernant Campos se réfère au vieux Jadi, comme d'une caution ou d'un aval : « Il est notre Conseiller. Mais il ne veut pas nous enseigner. Il veut nous montrer le chemin avec les mots. Il veut que nous comprenions de nous-mêmes, par exemple de la vie ». (p.183)

## 3. La reconnaissance mutuelle

La reconnaissance mutuelle, par ailleurs, procède théoriquement de la dialectique de la réflexivité et de l'altérité. Dans sa manifestation, elle s'appuie sur la réciprocité et la mutualité, ce que Kant a appelé « causalité réciproque » ou « communauté<sup>72</sup> ». L'idée de réciprocité ou de mutualité suppose que Moi et l'Autre ne sont dès lors plus en conflit. Les actions sont, en ce contexte, désormais non pas successives, mais simultanées. À ce propos, Ricœur pense qu' « il est tout à fait

---

<sup>71</sup> *Ibid.*, p.149.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 241.

remarquable que le principe de l'action réciproque soit aussi appelé principe de la communauté ou même du commerce. L'important est qu'au plan temporel la simultanéité l'emporte sur la succession, comme c'est le cas dans la loi de la cause et de l'effet. C'est une sorte de simultanéité existentielle qu'il s'agit dans la reconnaissance mutuelle<sup>73</sup> ».

Certes, chaque être humain construit alors son identité propre, et la met en acte d'une façon autonome. Mais cette identité consiste en une synthèse des rapports signifiants que cet être entretient avec son environnement. Il va sans dire que dans sa vie quotidienne, l'individu devra tenir compte de l'Altérité. C'est pourquoi à travers *Ourania*, Le Clézio réoriente le débat philosophique sur la question de l'identité, en dépassant l'individuel. Une telle optique de la pensée leclézienne implique une perspective théorique bâtie autour du rhizome et des marqueurs linguistiques qui retiendront dès lors l'attention, voire l'orientation de l'analyse.

### 3.1. Construction d'une identité rhizome

La vallée de Campos, dans *Ourania* justement, se situe et se structure dans la dynamique d'une construction « *rhizomorphe*<sup>74</sup> » de l'identité culturelle. En effet, la pensée rhizomorphe<sup>75</sup> telle que définie par Gilles Deleuze et Félix Guattari, emprunte à la botanique le modèle du «rhizome», plante multi centre, anarchique et souterraine. Selon cette philosophie, « penser en réseau, c'est penser la multiplicité des échanges, multitude de flux déterritorialisant et prolifères<sup>76</sup> ». Par analogie, une identité rhizome est une identité à multiples ramifications, en l'occurrence pour ce qui concerne *Ourania*, une identité conçue à partir du multilinguisme.

Cet argument s'atteste fort bien au vu de la diégèse. La vallée de Campos, dans *Ourania*, est en effet un macro-espace, ouvert, où foisonnent une pluralité de langues issues de nationalités diverses. Ce multilinguisme, pour reprendre, l'expression de Julia Kristeva, est le fond de la diversité culturelle qu'il s'agit d'abord de sauvegarder et de respecter – pour sauvegarder et respecter les caractères nationaux – mais qu'il s'agit aussi d'échanger, de mélanger, de croiser<sup>77</sup>. En réalité, l'identité rhizome se situe aux antipodes de la déconstruction peut-être au sens derridien du terme. Elle participe, au contraire, à la construction d'une

---

<sup>73</sup> Paul Ricœur, *op. cit.*, p. 245.

<sup>74</sup> Gilles Deleuze et Félix Guattari (1976). *Rhizome*, Paris, Éditions de Minuit.

<sup>75</sup> <http://www.cecri.ca/jeu1/Deleuze/MDeS.html>

<sup>76</sup> *Idem*.

<sup>77</sup> Julia Kristeva (2007). « *Diversité, c'est ma devise* », in *Diversité et culture*, Centre d'Analyse et de précision, Paris, p. 5.

unité, à partir de la multiplicité et d'indications sur les différentes composantes de cette unité.

Une telle réalité est prégnante dans *Ourania*, précisément dans la zone de concentration dénommée la vallée. Cette dernière est l'expression d'un *melting pot* par excellence. Ses habitants sont « venus d'ailleurs, de partout, du Nord et du Sud, du fond du Canada ou de l'Amérique centrale, un peuple hétéroclite, de toutes les couleurs. » (p. 249) On y retrouve les Mexicains : Vega, Loza, Valois, Uacus (p. 55) ; la Portoricaine Dahlia (p. 63) ; le Salvadorien Hector (p. 63) ; les Indiens : Angel (p. 158), tous ces paysans endimanchés, ces Indiens qui viennent à la messe du vendredi soir » (p. 71), l'Indienne Marikua et son époux Sangor venus d'Haïti ; l'Equatorien Leon Saramago (p. 71) ; l'Américain Don Jorge (p. 153) ; le Français Anthony Martin dit Jadi, le Conseiller (p. 178) ; la Chilienne Ariana Luz, le Péruvien Guillermo Ruiz, etc.

Ladite vallée, à la base hétérogène, se transmue : un même moule se constitue comme une entité homogène. La plupart des groupes ethniques en présence conservent leur identité et s'insèrent en même temps dans la mosaïque sociale de la vallée. Ainsi, la diversité culturelle devient la source de l'identité de la vallée. À cet égard, les frontières ethniques en apparence marquées sont en passe de devenir floues et de s'entremêler sur le plan national. En fin de compte, le peuple de la vallée est mu par la volonté de concevoir une nouvelle forme d'identité culturelle.

### 3.2. *Émergence d'une identité linguistique dans la vallée*

L'un des piliers de l'identité culturelle est aussi la langue. C'est la raison pour laquelle les habitants de la Vallée ont jugé nécessaire d'avoir une langue en commun, une langue unique : « Elmen. » Elle est désormais un composite mixte, un mélange de diverses parlers, celle des Indiens eux-mêmes bien entendu, mais aussi celles des Occidentaux, notamment l'espagnol, le français, l'anglais et bien d'autres encore : « Au début, notre langue n'existait pas. Elle s'est faite petit à petit, avec les nouveaux arrivants. » (p. 195) La langue Elmen est, en réalité, née dans une situation de contact où aucune langue ne pouvait être transmise intégralement d'une génération à l'autre. Outre la nécessité de communiquer, l'Elmen doit sa naissance aux rapports sociolinguistiques des habitants de la vallée. C'est ce que semble du moins révéler le narrateur à travers cet extrait : « Au commencement, chacun parlait sa langue, l'espagnol, l'anglais, ou le français. C'est étrange, parce que, dès qu'ils entrent dans Campos, ils apprennent la langue des autres, et ils oublient la leur. C'est comme cela qu'Elmen est apparu. » (p. 195)

L'objectif, en apparence, est la nécessité d'avancer vers la redécouverte d'une valeur suprême, permanente et universelle, élément

autour duquel ce peuple multiculturel devrait pouvoir construire une nouvelle humanité susceptible d'assurer la cohésion des individus de façon durable. Aussi, cette langue commune aux habitants de Campos donne-t-elle à voir l'émergence d'une nouvelle espèce, un sujet polyphonique, un citoyen polyglotte. L'*Elmen* n'est du reste soumis à aucune contrainte grammaticale. C'est une langue particulière et ouverte, qui plus est, à la portée de tous. En effet,

« dans Elmen, chacun parle comme il veut, comme cela lui vient, en changeant les mots, ou bien en se servant des mots des autres. Ce qui est particulier, c'est que cette langue ne sert pas seulement à parler, mais à chanter, à crier, ou à jouer avec les sons. Parfois tu as simplement envie de faire des sons, pour rire, pour imiter. Tu changes l'ordre des mots, tu transformes les sons, tu ajoutes des parcelles d'autres mots à l'intérieur, ou tu imites les accents, mais aussi le bruit de la pluie, du vent, du tonnerre, le cri des oiseaux, la voix des chiens qui chantent la nuit. Quelquefois aussi tu cherches à renverser les phrases, ou bien tu mets ensemble tous les sons qui se ressemblent, ou encore tu retournes les mots, et l'autre cherche à deviner ce que tu as dit. C'est un jeu. » (pp. 195-196.)

Cependant, l'*Elmen* est une langue à part entière à laquelle se reconnaît la communauté de Campos. C'est pourquoi les individus, venus d'ailleurs, « apprennent à parler la langue des ...autres, et ils oublient la leur. » (p. 195) En somme, *Elmen* est la langue de tous, celle des hommes, de la nature, de la pluie et des animaux. Chacun y apporte du sien et ce, dans un processus dynamique qu'elle s'illumine et s'enracine. Elle est une langue d'une perméabilité extraordinaire et constitue un facteur de sociabilité hors-pair pour le peuple de *Campos*. Par ailleurs, dans l'appropriation de cette langue, le narrateur construit et instaure une dialogicité qui, paradoxalement, invite à dépasser ses acquis linguistiques pour pénétrer la cosmogonie amérindienne.

### **Conclusion**

À la lumière de cette analyse, l'identité s'affranchit de la stricte *mêmeté* (de *l'habitus* au sens de Bourdieu) pour devenir identité-ipséité (au sens de Ricœur). La crise identitaire qui a lieu dans ce récit et qui y est affirmée, a conduit au paradoxe de la construction d'une identité culturelle rhizome et d'une langue commune dite « *Elmen* », malgré le souci et la volonté. L'ouverture à la culture se présente ainsi comme une extension des potentialités de reconnaissance affichée, processus en principe antinomique de la fusion. La clôture sur soi est dès lors prohibée. Au

contraire, en effet, tout semble ici guidé par la rhétorique de l'ouverture présentée alors comme une possibilité de réalisation. L'égalité se trouve au terme de ce processus ; la langue unitaire et multiculturelle est son moyen d'accomplissement, voire de réalisation, selon les trois termes de Ricœur : reconnaissance comme moyen d'identification, reconnaissance de soi-même et la reconnaissance mutuelle.

### Bibliographie

- Bianchini, Annik « Discours du jury de l'Académie suédoise à l'occasion de la remise du prix Nobel de littérature 2008 à J. M. G. Le Clézio », *Le Français J.M.G. Le Clézio décroche le Prix Nobel de littérature*, [En ligne], Consulté le 13/04/2016, Disponible sur : <http://www.ambafrance-il.org/Le-Francais-J-M-G-Le-Clezio>.
- Bianchini, Annik « Le Français J.M.G. Le Clézio décroche le Prix Nobel de littérature », Disponible en ligne sur : <http://www.ambafrance-il.org/Le-Francais-J-M-G-Le-Clezio>, Consulté le 23/04/2016.
- Bastide Roger « ACCULTURATION », Encyclopædia Universalis (en ligne), consulté le 22 avril 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopédie/acculturation/>.
- Cavallero, Claude (2009). *Le Clézio témoin du monde*. Paris : Éditions Calliopées, Coll. « Essais ».
- Clastres, Pierre (1972). *Chronique des Indiens Guayaki*. Paris : Gallimard, Coll. « Plon ».
- Cortanze, (de)Gérard (1999). *J. M. G. Le Clézio, Le nomade immobile*. Paris : Gallimard, Éditions du Chêne-Hachette Livre.
- Deleuze Gilles et Guattari Félix (1976). *Rhizome*. Paris : Editions de Minuit. <http://www.cecri.ca/jeu1/Deleuze/MDeS.html>, consulté le 24/04/2016.
- Ferreol, Gilles et Jucquois, Guy (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Armand Collin.
- Glissant, Édouard « Métissage et créolisation », In S. Kanté (éd.), *Discours sur le métissage, identités métissées*. Paris : L'Harmattan.
- Gusdorf, Georges (1984). *Mythe et métaphysique*. Paris : Flammarion, collection Champs.
- Redfield, Robert, Linton, Raph et Melville, Jean Herskovits (1936). *Le mémorandum*. (traduction de l'anglais).
- Kouakou, Jean Marie (2013). *J.M.G. Le Clézio, Accéder en vrai à l'autre culturel*. Paris : le Harmattan, Critiques Littéraires.
- Kristeva Julia (2007). « Diversité, c'est ma devise », in *Diversité et culture*, Centre d'Analyse et de précision, Paris.
- Le Clézio J. M. G. (2009). *Ourania*. Paris : Gallimard.
- Lévi-Strauss (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Librairie Plon.
- Lecomte-Emond, Marie-France (1989). « Errances de l'imaginaire et transhumance du désir d'advenir. L'illusion créatrice dans la cure analytique », in *Rêve de corps, corps du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Lévi-Strauss, Claude (1995). *L'identité*. Paris : P.U.F.

- Madinier, Gabriel (1962). *Conscience et amour, Essai sur le « Nous »*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, 3<sup>ème</sup> Edition, Paris, Presse universitaire de France.
- Ricœur, Paul (2004). *Le Parcours de la reconnaissance*. Paris : Éditions stock.
- Salles, Marina (2006). *Le Clézio, Notre contemporain*. Presses Universitaires de Rennes, Coll. «Interférences».
- Salles, Marina (2007). *Le Clézio peintre de la vie moderne*. Paris : L'Harmattan.
- Vinsonneau, Geneviève (2002). *L'identité culturelle*. Armand Colin.
- Wulf Christoph (2002). « Silence », in *Traité d'anthropologie historique*. Philosophies, Histoires, Cultures, Christoph Wulf (Dir). Paris : L'Harmattan.

**Pratiques linguistiques et perspectives  
interculturelles**

**Eugenia ALAMAN**  
Université « Dunărea de Jos » de Galați  
Eugenia.Alaman@ugal.ro

## **Les processus interprétatifs déclenchés par l'affiche de théâtre dans le contexte du Festival d'Avignon**

### *Résumé*

*Le Festival d'Avignon est un festival de théâtre, avec plusieurs centaines de spectacles représentés, mais c'est également un festival de l'affiche. La force d'expression et l'émotion dégagées par les affiches recèlent du goût esthétique que la rue réclame et favorise une analyse sémiotique intéressante. Notre intérêt porte sur quelques problèmes : le type de message porté par l'affiche, le destinataire de la création et l'opportunité de la définir comme mode de communication promotionnelle élevé au rang d'art.*

*Mots-clés : image, texte, ancrage, relai, communication promotionnelle*

## **Interpretative approaches generated by the theatre poster in the context of the Avignon Festival**

### *Abstract*

*The Avignon Festival is an annual arts festival with hundreds of performances but also a festival of theatre posters. The force of expression and the emotion released by posters are a result of the aesthetic judgment that the street claims and they favor an interesting semiotic analysis. Our interest concerns some issues: the message conveyed/carried by the poster, the receiver of the creation as well as the opportunity to define the poster as promotional communication raised to the rank of art.*

*Keywords: image, text, anchoring, relaying, promotional communication*

### **Introduction**

Le Festival de Théâtre d'Avignon est une grosse manifestation culturelle qui métamorphose la ville des papes, tous les ans, pendant trois semaines.

L'une des particularités de cet événement est qu'un arrêté municipal autorise, pendant la durée du festival, les compagnies théâtrales à faire de l'affichage plus ou moins sauvage pour promouvoir leurs spectacles. Et elles ne s'en privent pas.

C'est un festival de théâtre, avec plusieurs centaines de spectacles représentés, mais c'est également un festival de l'affiche de théâtre.

Cette masse débordante de papier imprimé, attaché dans les endroits les plus improbables de la ville, intriguent, inspirent, enchantent, indiffèrent, donnent ou ne donnent pas l'envie de voir le spectacle, invitent à interpréter littéralement et symboliquement le message iconique.

### 1. Autour du terme « affiche »

À l'origine, l'affiche n'est pas le moyen le plus utilisé pour transmettre l'information. Par exemple, au Moyen Âge, le crieur public est chargé de l'information de la population.

C'est à partir du XV<sup>e</sup> siècle, avec l'invention de l'imprimerie, que le mot « affiche » (désignant autrefois une agrafe ou une épingle) prend le sens moderne de morceau de papier, de tissu (ou de supports synthétiques au XX<sup>e</sup> siècle) apposé sur une paroi. Néanmoins, la volonté d'afficher ses opinions est une démarche très ancienne. Dans l'antiquité grecque, les décisions officielles étaient annoncées par l'*axone* ou le panneau de bois pivotant ou, dans la Rome antique, par l'*album* ou le mur blanchi à la chaux. Quant à l'affiche annonçant une représentation théâtrale, elle date depuis la même époque et, selon Ernest Maindron<sup>78</sup>, apparaît même en Alexandrie et à Pompéi.

Fondé en 1947 par Jean Vilar, le Festival d'Avignon offre au spectateur, quel qu'il soit et de quel environnement culturel il provienne, le plaisir de la découverte et de la réflexion, métamorphosant l'ancienne résidence des papes dans une tribune des débats et des dialogues entre artistes et public.

### 2. Hypothèses de travail

Dans ce bouillon de cultures, quel rôle jouent les affiches ?

1. interface visuelle d'un spectacle annoncé ?
2. simple expérience visuelle sans aucun rapport à l'horizon d'où proviennent les spectateurs ?
3. mode de communication promotionnelle élevé au rang d'art ?

Afin de mettre en œuvre ces hypothèses de travail, il faut tout d'abord puiser aux sources du festival, de son historique et de la place occupée par l'affiche de théâtre.

De « la semaine d'art dramatique » de 1947, jusqu'au « supermarché de la production théâtrale » d'aujourd'hui, le festival a vécu plusieurs tournants en passant par les différentes circonstances socio-politiques et

---

<sup>78</sup> Charles Ernest Maindron (1838-1907) est un historien français qui a consacré une grande partie de ses recherches à l'affiche illustrée et aux programmes de théâtre. Il est devenu le premier historien à avoir élevé au niveau d'art l'« affichomanie ».

culturelles de son histoire, s'est modernisé, professionnalisé pour devenir un carrefour de la culture européenne.

À présent, on parle de la coexistence d'un festival officiel, largement subventionné par l'État français et un festival « off », qui tient de l'initiative privée et qui doit trouver son propre autofinancement. C'est dans ce contexte que les affiches, supports de publicité ou de propagande, se découvrent dans la rue, dans n'importe quel espace public pour livrer leurs messages. Dans la rue des Teinturiers<sup>79</sup>, par exemple, une des artères d'Avignon intramuros, les affiches se lisent en gros ou en détail selon le niveau de lecture du spécialiste ou du non spécialiste. La richesse des formes d'expression artistique doit convaincre et séduire pour attirer le spectateur.

### *2.1. L'affiche – interface visuelle d'un spectacle annoncé*

Vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, avec des illustrateurs célèbres tels que Jules Chéret ou Alphonse Mucha et des peintres comme Toulouse-Lautrec, l'affiche va dans le sens d'une filiation entre image et texte.

L'affiche ne peut plus attirer les regards et se dégager du paysage quotidien de la rue exclusivement par le biais de sa fonction informative: telle pièce sera jouée à tel endroit et à telles dates. Dans un environnement débordant de nouvelles technologies, l'affiche doit quitter l'immobilisme simple et austère d'interface visuelle d'un spectacle et surprendre, intriguer, choquer le spectateur. C'est le moment de la naissance d'un nouveau moyen d'expression esthétique.

### *2.2. L'affiche – simple expérience visuelle sans aucun rapport à l'horizon d'où proviennent les spectateurs*

Cette hypothèse de travail vise le niveau du public auquel l'image représentée par l'affiche de théâtre s'adresse. Est-ce l'affiche une simple

---

<sup>79</sup> La rue des Teinturiers. Surplombant la Sorgue dont l'eau est dirigée par le canal de Vaucluse vers les remparts qu'elle traverse à la tour du Saint-Esprit ou de la Sorquette, cette rue a été, du XIV<sup>e</sup> siècle au XIX<sup>e</sup> siècle, le siège d'une intense activité manufacturière. Vingt-trois roues à aubes fournissaient l'énergie à des moulins et des filatures de soie. Ses eaux furent utilisées pour laver des indiennes et rincer les tissus par les teinturiers. Même si de nos jours, il ne reste plus que quatre roues, elle est toujours surnommée *rue des Roues* par les Avignonnais. Pavée de calades et ombragée de platanes, elle est devenue l'un des pôles touristiques de la cité des papes pendant le Festival d'Avignon. Elle possède de plus quatre sites remarquables : la maison du IV de Chiffre, la maison de Jean-Henri Fabre, la chapelle des Pénitents Gris et le clocher du couvent des cordeliers, ultime vestige de l'église où fut inhumée Laure, l'éternel amour de Pétrarque.

expérience visuelle sans aucun rapport à l'horizon d'où proviennent les spectateurs ?

L'affiche est l'empreinte du spectacle, et l'affichiste, son créateur, double le travail du metteur en scène et gère peut-être les mêmes dilemmes esthétiques que celui-ci. Si elle avait été accrochée dans un musée, l'affiche aurait manqué d'expressivité et d'émotion. En l'occurrence, elle devient une création, un produit dont l'existence éphémère se nourrit de toutes les formes d'expression : littérature, peinture, photographie, cinéma. Son public est à la fois élitiste, friqué, jeune, âgé, le moins averti du contexte socio-politique, ou culturellement le plus avisé. Son public est TOUS.

L'analyse sémiotique d'une affiche s'identifie à l'analyse sémiotique de toute publicité parce qu'elle suit les mêmes pas : description générale, analyse des messages linguistiques, analyse des messages iconiques, fonctions du message linguistique. Cependant, le statut de l'affiche est particulier. Si le publicitaire cherche à s'imposer comme unique afin d'attirer le regard sur un produit anodin, l'affichiste, lui, essaie de rendre compte d'une multitude de possibilités d'expression d'un univers original. Par la suite, sa création exposée à la rue a une vie courte : le vent l'emporte, la pluie la déchire et, vite, elle est recouverte, remplacée pour resurgir, au détour d'une rue, avec la même spontanéité de l'image qui fait l'impact et interagit avec le spectateur.

### *2.3. L'affiche – mode de communication promotionnelle élevé au rang d'art*

Le décodage de l'affiche doit croiser une approche en sémiologie de l'image à une approche en sémiologie linguistique.

La sémiotique de l'image décrit et analyse les différents niveaux interprétatifs de l'image qui la construit comme un tout permettant de transmettre une information, se concentre sur le chromatisme, la composition, le cadrage, les points de vue. En revanche, la sémiologie linguistique étudie la sémantique, l'énonciation, la stylistique, la rhétorique, l'argumentation.

La cohabitation du texte et de l'image traduit le jeu de relations que le code linguistique et le code iconique entretiennent au sein de ce qu'on peut appeler message, concept ou idée. Dans cette mécanique subtile et profonde, entre les deux codes concourent différentes imbrications visuelles, lignes, contours, couleurs, lumière, textures.

Un premier pas dans le décodage d'une image est une appréhension immédiate et totale, une réponse à laquelle le public est invité à répondre : quelle est votre première impression ? La signification globale de l'image rend compte des représentations psychiques, immédiates, spontanées de la « chose ». Le signifié devient donc l'objectif opérationnel qui suggère la prévision du comportement du

consommateur et la recommandation de signes ou codes appropriés. C'est justement la théorie de Roland Barthes qui dans son « Aventure sémiologique » définit l'ancrage et le relai, deux fonctions essentielles de la relation entre image et texte. Si la fonction d'ancrage place le texte (le signifié) au centre du message et permet au lecteur de le comprendre, la fonction de relai pose le texte comme non essentiel à la compréhension de l'image. Le texte ne fait que reprendre le sens de l'image qui sera décodé par le public cible.

L'affiche du spectacle « Affaires de famille » introduit Nilson José, l'interprète de cette stand-up comédie qui séduit le public à une première impression par ses airs d'homme tombé du ciel et on annonce un spectacle où on va rire de bout en bout. Le signifiant est représenté par le jeune homme en train de se faire pendre par sa cravate et dont les yeux écarquillés expriment en même temps peur, stupeur et amusement bien déguisé. Les différents signifiés sont liés à des notions telles que : origine ethnique, niveau culturel, âge, statut social. Le savoir nécessaire pour comprendre le message est essentiellement lié à la culture, tout en anticipant les défis actuels de la famille moderne : authenticité, égalité des sexes, épanouissement personnel, problèmes identitaires, langue, pays, religion, orientation sexuelle, etc. La confirmation de cette interprétation du sens de l'image est exprimée dans le texte résumé du spectacle :

« On ne choisit pas sa famille... même quand on est adopté à l'âge de 21 ans ! » mon père me réveille tous les matins avec la musique du Roi Lion, ma mère me prend pour son complément retraite et le reste de la famille, c'est comme les témoins de Jéhovah, quand ils frappent à la porte je ne sais pas comment m'en débarrasser... Venez découvrir la tribu la plus dingue de France. »

Le texte résume toute la panoplie de stéréotypes occidentaux sur la famille. Tout homme, avec ses craintes, ses angoisses et ses frustrations, se retrouve dans cette « tribu » moderne et c'est l'image qui transmet le message narratif bien avant le texte.

L'affiche pour *La religieuse* de Denis Diderot informe le public de la sortie du spectacle et essaye de le convaincre d'y aller, en plaçant le texte au centre du message :

« Titre du Spectacle LA RELIGIEUSE de DIDEROT  
Compagnie ATC – Théâtre de Saint-Maur  
Date de début 04-07-2015  
Date de Fin 26-07-2015  
Heure de début 17h20  
Heure de fin 18h50  
Lieu Théâtre Espace Roseau

Description Réservations 04 90 25 96 05  
Avec Olivia Demorge, Laurent Feuillebois, Anna Strelva  
Écriture et mise en scène de Florence Camoin  
Lumières Anne Gayan  
Librement adapté de l'œuvre de Denis Diderot »

L'image représente la supérieure penchée vers la religieuse et déposant un léger baiser sur son front. Le geste est plein de grâce, noblesse, religieux.

Ceux qui ont lu le roman de Diderot connaissent cet hymne à la tolérance et à la liberté, cette histoire de la jeune fille enfermée de force dans un couvent et qui se révolte contre le clergé tout puissant pour faire résilier ses vœux. L'affiche ne saurait mieux envisager l'univers conventuel du XVIII<sup>e</sup> siècle que par l'image de ces religieuses. C'est la raison pour laquelle le texte informatif devient essentiel et l'image ne fait que reprendre son sens.

Quant à ceux qui n'ont pas lu le roman et qui ne connaissent que « la religieuse » comme classique en matière de pâtisserie, seront vite soulagés à la vue des religieuses en tenues de leur ordre au lieu d'admirer les petits choux au chocolat.

### **Conclusions**

Il est vrai que, mis à part pour quelques grands théâtres qui ont les moyens de s'entourer de bons professionnels, la plupart des compagnies n'accordent pas à leurs affiches de spectacle l'attention qu'elles méritent. Par manque de budget, manque d'intérêt ou manque de compétences, elles sont souvent mal exécutées, peu lisibles ou juste kitsch.

Cependant, les exemples d'affiches présentées, un texte contemporain et un classique revisité, ainsi que la cohorte de créations consultées, me font tirer la conclusion que texte et image sont deux faces d'une même pièce. L'affiche s'adresse à tous, aux élites ou aux moins éduqués, aux jeunes ou aux adultes, aux riches ou aux pauvres, raison pour laquelle sa qualité la plus importante doit être la clarté visant à la fois esthétique et information.

Certaines catégories de spectateurs favorise la lecture de l'image avec la diversité de ses signifiés où s'investissent les valeurs intellectuelles d'une société. Ils acceptent la provocation du message symbolique au détriment de l'information raide, explicite.

Mes conclusions finales portent sur l'idée que l'affiche de théâtre a gagné ses lettres de noblesse au XIX<sup>e</sup> siècle et que désormais elle se professionnalise, se développe et devient un mode de communication promotionnelle élevé au rang d'art. Et l'art s'adresse à un public hétérogène soumis spontanément au surgissement de cette création.

Vous flânez dans les rues à la recherche de votre prochain spectacle de théâtre. Votre regard se pose sur une affiche. Vous admirez sa chromatique, lisez le texte, lisez le titre et le nom de l'auteur. Vous consultez le résumé de présentation, lieu et date du spectacle... Pourquoi ce spectacle en particulier ? Une chose est sûre, l'affiche a été un élément aguicheur. Moralité : laissez-vous tenter.

### **Bibliographie**

Barthes, Roland (1991). *L'aventure sémiologique*. Seuil.

### **Sitographie**

[http://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1964\\_num\\_4\\_1\\_1027](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027) (Roland Barthes, Rhétorique de l'image. Communications Année 1964 Volume 4 Numéro 1 pp. 40-51)

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Affiche>

[http://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1975\\_num\\_26\\_1\\_4211](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1975_num_26_1_4211)

(Laurence Bardin, Le texte et l'image. Communication et langages Année 1975 Volume 26 Numéro 1 pp. 98-112)

**Elsa CARON**  
**Université Grenoble Alpes (UGA)**  
elsa.caron@univ-grenoble-alpes.fr  
elsa.caron14@gmail.com

## **Compte-rendu d'un projet d'exploitation de l'art du spectacle en contexte universitaire, plurilingue, interculturel**

### *Résumé*

*Ce travail propose d'analyser les résultats d'un projet pédagogique exploitant le théâtre – considéré ici comme art du spectacle – comme support pour le développement de compétences interculturelles d'étudiants en échange et d'étudiants français dans une perspective interculturelle et plurilingue. Dans quelle mesure l'art du spectacle peut-il amener les étudiants à questionner leur rapport à l'autre, à la culture de l'autre, à leur propre culture ? Comment ce type de projet peut-il favoriser la création d'un espace de dialogue interculturel à l'université ? Comment évaluer ce type de dispositif, sur quel recueil de données s'appuyer ? S'adossant aux concepts de culture, d'interculturalité et de pédagogie interculturelle, ainsi qu'aux théories issues des diverses pratiques théâtrales en français langue étrangère, ce travail analyse une des multiples modalités d'exploitation de l'art du spectacle, considéré comme une ressource très riche pour la rencontre des cultures.*

*Mots-clés : FLE, théâtre, dialogue interculturel, plurilinguisme, empathie*

## **Report of a project of performing arts use in an academic, multilingual, intercultural context**

### *Abstract*

*This work aims to analyse the results of a teaching project using theatre -considered here as performing arts – as a support to develop the intercultural competences of exchange and French students in an intercultural and multilingual approach. To what extent performing arts can lead the students to question their relations to the other, the culture of the other, their own culture? How this kind of project can promote the creation of a space for intercultural dialogue at the university? How is it possible to evaluate this type of device, what kind of data this research can be based on? Using the concepts of culture, of cross cultural education and intercultural teaching as well as theories about the use of theatre in French for foreigners courses, this work analyses one of the many modalities of the use of performing arts, considered as a very rich resource for the encounters of cultures.*

*Key-words: French for foreigners, theatre, intercultural dialogue, multilingualism, empathy*

« I'm always asked : Where do you come from ? When I answer : I am from Canada, people look at me and say : Come on ! Where are you *really* from ?<sup>80</sup> »

*Un des participants du projet, Canadien, dont les parents sont Haïtiens.*

## 1. Contexte général de l'étude

### 1.1. Présentation de la problématique de recherche

Ce travail présente le compte-rendu d'un projet nommé « Bouillon de Cultures » mené en partenariat avec la MC2 de Grenoble et l'organisme Promising. Ce projet a bénéficié d'une aide de l'État au titre du programme d'Investissement d'Avenir IDEFI<sup>81</sup>. Il a eu lieu à l'UPMF<sup>82</sup> de Grenoble du 1<sup>er</sup> octobre au 26 novembre 2015.

Dans ce projet, nous avons voulu nous interroger sur les possibilités d'exploitation de l'art du spectacle en Français Langue Étrangère dans un contexte universitaire, et selon une démarche interculturelle. Dans la mesure du possible, nous préférons utiliser dans ce travail le terme d'« art du spectacle » plutôt que de « théâtre », puisque, comme nous le verrons, le projet s'est appuyé sur des spectacles hybrides mêlant différents arts de la scène, et puisque nous n'avons pas pu mener un atelier de pratiques théâtrales pendant le projet. Nous nous sommes également questionnée sur l'enseignement de la ou des cultures : peut-on « enseigner » une culture étrangère à des étudiants internationaux et sur quels supports s'appuyer ? De nombreuses expériences ont été menées dans les classes de Français Langue Étrangère, utilisant le théâtre comme support, comme l'a montré Joëlle Aden<sup>83</sup>. S'appuyant sur la notion de cultures au pluriel considérées comme « des systèmes de représentations organisés en univers de croyance partagés par des groupes sociaux plus ou moins

---

<sup>80</sup> On me demande toujours : d'où viens-tu ? Et quand je réponds : je suis Canadien, les gens me regardent et disent : « Enfin voyons ! D'où viens-tu *vraiment* ? »

<sup>81</sup> IDEFI : Initiatives d'excellence en formations innovantes-ANR-11-IDFI-0031

<sup>82</sup> Actuellement UGA.

<sup>83</sup> Aden, J. (2014). *Théâtre et didactique des langues*, in Blanchet & Chardennet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : éditions des archives contemporaines, p. 427.

larges<sup>84</sup> », Joëlle Aden montre que la perception que l'apprenant a de lui-même et de l'autre, sa capacité à adopter le point de vue de l'autre sans se renier lui-même, jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère : ce phénomène est appelé empathie. Il s'agira donc en didactique des langues de donner une place « aux émotions liées à l'expérience de la rencontre de la différence dans la mesure où toute perception passe par le filtre émotionnel<sup>85</sup> » et d'analyser les procédés liés à l'empathie. Les œuvres littéraires et théâtrales, « médiatrices de la relation à l'autre <sup>86</sup> », constituent alors des supports intéressants puisqu'elles représentent autant de représentations de l'Autre auxquelles les apprenants sont amenés à se confronter. Nous avons voulu tester à notre tour l'art du spectacle en tant que médiateur de la rencontre de l'autre auprès d'un public d'étudiants internationaux : dans quelle mesure l'art du spectacle peut-il contribuer à l'expérience de l'altérité et au développement des compétences interculturelles ? Comment la représentation théâtrale peut-elle amener l'apprenant à changer de point de vue ? Quel est l'intérêt de proposer ce type de formation à l'université et pour un public d'étudiants en échange dont la durée de séjour en France n'excède pas six à neuf mois dans la plupart des cas ? Par ailleurs, nous n'avons pas pu proposer à ces étudiants, comme il était prévu dans le projet initial, d'ateliers de pratique théâtrale avec des comédiens. Nous avons par conséquent dû centrer notre recherche sur l'art du spectacle en tant que représentation d'un texte littéraire et en tant que création scénique, les étudiants étant plutôt, dans ce contexte, des lecteurs-spectateurs que des apprentis-comédiens.

### 1.2. Pré-contexte d'étude

L'idée de ce travail vient de deux années d'expérimentation autour du théâtre en FLE dans un contexte d'enseignement secondaire puis dans un contexte universitaire. La mise en scène de la pièce *L'Atelier* de Jean-Claude Grumberg avec des lycéens d'un établissement bilingue de Turquie privilégiant une approche interculturelle, puis l'organisation d'un atelier théâtre à l'UPMF en partenariat avec la MC2 de Grenoble en 2015, ont suscité de nombreuses interrogations autour du théâtre en FLE et différentes modalités d'exploitation de ce support.

Dans le premier projet autour de la pièce de Grumberg, nous avons constaté l'importance de la reconnaissance du public dans la création de

---

<sup>84</sup> Aden, J. (2011). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues. In : Aden, J., Grimshaw, T. and Penz, H. Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance, 23-44. (No. 7). Peter Lang, p. 37.

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 25.

la mise en scène et dans les modifications apportées au texte : un dialogue interculturel s'était alors instauré entre le texte original, les élèves-acteurs et le public. Par ailleurs, les apprenants, par l'image positive d'eux-mêmes qu'ils renvoyaient sur scène et la déconstruction/reconstruction des représentations qui s'instaurait au fil des répétitions, étaient alors en mesure de mieux s'investir dans cette rencontre avec une nouvelle langue/culture<sup>87</sup>. Au cours de l'atelier théâtre mené par des comédiens invités par la MC2 de Grenoble l'année suivante, les commentaires des étudiants à la sortie des spectacles et à la fin de l'atelier, les différences constatées entre leurs représentations des pièces qui participaient de leur patrimoine culturel et la mise en scène proposée, ou encore les différences d'attitudes relevées pendant l'atelier nous ont poussée à considérer le théâtre comme un outil particulièrement riche en termes de développement des compétences interculturelles, à condition qu'il soit encadré. En effet, les difficultés liées à la langue, les chocs culturels que peuvent ressentir les étudiants et qui s'accompagnent parfois d'un rejet du spectacle ou de l'exercice proposé, la menace identitaire que constituent les représentations trop éloignées de l'image que les étudiants s'étaient construite d'une pièce<sup>88</sup>, nous ont poussée à réfléchir à un dispositif de découverte de l'art du spectacle en lien avec le développement des compétences interculturelles. Nous avons donc répondu à un appel d'offre en décembre 2014 émanant de l'organisme Promising qui propose de financer des projets autour de la pédagogie de l'innovation. Un budget d'une vingtaine d'heures de cours et le financement de trois spectacles nous ont donc permis de mener à bien ce projet.

### *1.3 Contexte d'étude*

#### **1.3.1 Le public interrogé**

Afin que le dispositif s'intègre à une démarche interculturelle et plurilingue, nous avons souhaité ouvrir le projet à des étudiants internationaux ainsi qu'à des étudiants français. Le groupe était constitué de 22 étudiants dont 7 Français et 15 étudiants en échange. Par ailleurs, la pédagogie innovante de Promising<sup>89</sup> cherchait à favoriser autant que possible l'interdisciplinarité : nous avons donc intégré au dispositif des

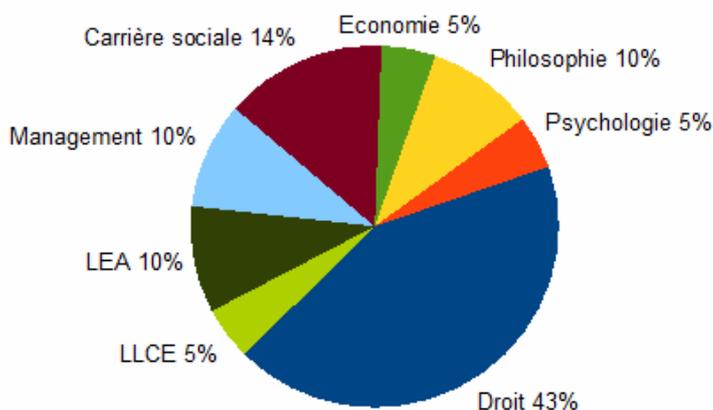
---

<sup>87</sup> Ainsi, Gisèle Pierra indique que le théâtre en classe de langue étrangère permet « l'émergence du sujet » (Pierra, 2006 : 15) et la possibilité d'être reconnu de manière positive dans sa nouvelle identité scénique (Pierra, 2006 : 19).

<sup>88</sup> La mise en scène d'*Oncle Vania* par Eric Lacascade privilégiant une tonalité comique et très contemporaine a ainsi beaucoup choqué des étudiants russes.

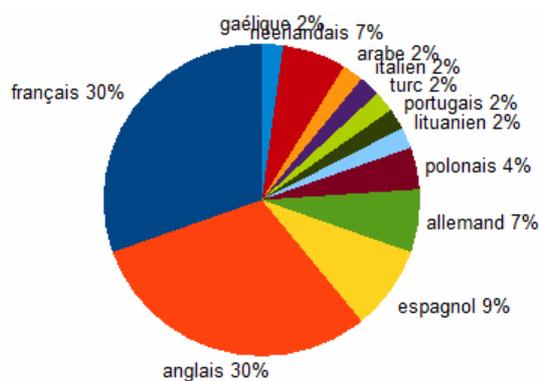
<sup>89</sup> <http://www.promising.fr/presentation/>, et pour plus d'informations concernant le projet Bouillons de cultures, cf : <http://www.promising.fr/formations/catalogue-formation/bouillon-de-cultures/>

étudiants de sciences humaines et de langues. Comme on peut le constater dans le diagramme ci-dessous, les étudiants en droit sont très représentés, mais la diversité de disciplines étudiées permet néanmoins de respecter l'interdisciplinarité.



*Diagramme 1 : disciplines étudiées par les participants du projet*

Quant au plurilinguisme, les étudiants de l'enquête parlaient de très nombreuses langues, comme l'indique le diagramme ci-dessous. La plupart d'entre eux étaient par ailleurs bilingues (23%), une majorité trilingues (39%), voire quadrilingues (38%).



*Diagramme 2 : Langues des participants*

Nous avons cherché à valoriser ces différentes langues au cours du projet ainsi que les cultures très diverses des participants, comme nous le verrons dans la suite de cette présentation. L'ouverture aux autres langues participe à une démarche de projet interculturel, nous avons par conséquent proposé deux langues principales de communication : le français et l'anglais, auxquelles venait s'ajouter parfois l'espagnol. Par

ailleurs, les autres langues des participants ont été valorisées à travers les présentations d'extraits de pièces au cours du projet.

### 1.3.2 Le choix des spectacles

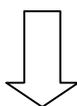
Les trois spectacles choisis (*Nobody* de Cyril Teste, *Ce qui n'a pas de nom* de Pascale Henry et enfin *Tartuffe d'après Tartuffe* de la compagnie Fantômas) permettaient de :

- **respecter les dates du projet** : les étudiants ont donc pu voir trois spectacles en huit semaines,
- **respecter l'aspect interculturel et plurilingue** : *Nobody* est une performance filmique<sup>90</sup> créée à partir de textes écrits par l'écrivain allemand Falk Richter, Pascale Henry a utilisé trois figures de la mythologie grecque Médée, Iphigénie et Cassandre dans sa pièce, et enfin, la compagnie Fantômas revisite la pièce de Molière dans une mise en scène épurée où seul un comédien joue sur scène tous les personnages,
- **découvrir des spectacles hybrides et novateurs**, mêlant le cinéma, le cirque, la danse, la musique,
- **analyser des textes très divers**, à l'origine de ces créations, et les comparer avec la mise en scène.

### 1.3.3 L'organisation des cours

Les cours se sont déroulés pendant huit semaines à raison de deux heures par semaine. Les étapes du projet peuvent être résumées dans le schéma suivant :

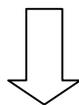
**Spectacle (Etape 1)** : chocs culturels, interrogations sur la mise en scène ou sur l'intrigue, menace identitaire, problématiques linguistiques, résonance émotionnelle, etc.



**Compte-rendu du spectacle (Etape 2)** : réponse aux interrogations, découverte du contexte et d'un extrait du texte, retour sur l'intrigue et le choix de la mise en scène, travail sur les thématiques interculturelles liées (identité, stéréotypes et préjugés, culture, place de la littérature et des arts dans une culture, mythes, traditions, etc.), présentation d'un extrait de pièce dans sa langue d'origine.

---

<sup>90</sup> Dans ce procédé, les acteurs sont filmés en même temps qu'ils jouent et un écran transmet aux spectateurs les images au dessus de la scène.



**Tâche finale (Etape 3) :** projet en lien avec ces thématiques (création du groupe et utilisation des compétences interculturelles et plurilingues pour produire un travail commun).

## 2. Modalités de l'enquête et choix opérés

Le choix des modalités de l'enquête s'est porté sur des questionnaires écrits, en effet, nous ne pouvions pas mener des entretiens avec tous les participants du groupe avant le départ des étudiants internationaux en janvier. Nous avons donc opté pour des questionnaires de type quantitatif et qualitatif, aux questions les plus ouvertes possible, afin de cerner l'évaluation du projet par les participants. Nous avons donc pu récolter 21 questionnaires complétés. Nous avons également posé des questions aux étudiants à la sortie des pièces et leur avons demandé d'écrire leurs impressions en cours. Les projets présentés par les étudiants au mois de décembre ont en outre constitué des données pour notre enquête. Nous nous sommes par ailleurs appuyés sur un journal de bord que nous avons tenu tout au long des séances. Le croisement de ces données constitue le corpus utilisé dans ce travail.

## 3. Références théoriques convoquées

Dans ce travail, nous nous appuyons sur les concepts de multi/trans/interculturel tels que les a définis Jacques Demorgon<sup>91</sup>. Quel terme convient-il d'employer dans notre démarche ? La cohabitation de différentes cultures est appelée « multiculturalisme », et est pratiquée en particulier au Canada et aux États-Unis, elle renvoie à plusieurs modalités de cohabitation : « On passe ainsi d'une séparation de ségrégation, souvent inhumaine, à une politique de la reconnaissance, de l'acceptation, de la tolérance de l'autre [...] »<sup>92</sup>. Le « transculturel » renvoie aux domaines politiques et religieux, cherchant à les dépasser, c'est le cas en France où « nombre de ses habitants se réclament d'un transculturel républicain, laïque »<sup>93</sup>. Enfin, le préfixe -inter d' « interculturel » signifie plutôt une prise de contact, une relation entre les cultures, mais souvent pensée de manière positive, ce qui, selon

---

<sup>91</sup> Demorgon, J. (2015). *Complexité des cultures et de l'interculturel, contre les pensées uniques*. Paris : Economica, p. 14.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 14.

l'auteur, « constitue un point aveugle de la pensée contemporaine<sup>94</sup> ». L'analyse des relations interculturelles doit reconnaître une part de conflit, de violence, liées aux relations humaines, sous peine de ne pas saisir une partie du problème. Nous tenterons d'étudier les données recueillies à la lumière de ces définitions.

Les travaux de Louis Porcher, de Martine Abdallah-Preteille et de Geneviève Zarate ont permis d'inscrire la culture dans le champ pédagogique, qui était jusqu'alors le parent pauvre de l'enseignement des langues. Martine Abdallah-Preteille définit la pédagogie interculturelle comme une pédagogie qui n'a pas pour objectif de cibler un public mais de reconnaître la diversité et la multiplicité des cultures en dépassant les perspectives déterministes : « [...] Sans champ d'application ni public spécifique, la pédagogie interculturelle se définit donc, comme un discours, un regard porté sur l'enseignement, les disciplines, l'éducatio<sup>95</sup> ». L'éducation interculturelle propose de dépasser l'approche déterministe ou comparatiste des cultures pour s'intéresser aux échanges entre individus de différentes cultures : « Plus qu'à une connaissance des différences culturelles, c'est à une analyse des situations qu'il convient d'être formé<sup>96</sup> ». Ainsi, les compétences linguistiques ne suffisent pas pour communiquer, il s'agit alors de développer les compétences interculturelles afin de percevoir l'autre à travers « une grille de perception différente<sup>97</sup> ». Les contacts entre individus de différentes cultures ne suffisent pas pour développer ces compétences : ils doivent être accompagnés et soutenus par un projet éducatif<sup>98</sup>. Une démarche centrée sur la lutte contre l'ethnocentrisme, sur le développement de la décentration et de l'empathie est donc à inscrire dans les projets éducatifs. Par ailleurs, la pédagogie interculturelle appelle à une « pédagogie de la rupture » qui permettrait de faire vivre aux apprenants des situations de crise et conduirait à une démarche de questionnement : dans quelle mesure le projet que nous présentons a-t-il déclenché une telle démarche chez les étudiants ?

Dans le CECRL, l'interculturel apparaît comme un concept essentiel dans l'apprentissage des langues-cultures, il est ainsi associé au plurilinguisme. En effet, les langues ne sont pas uniquement considérées comme des outils de communication mais comme des représentations diverses du monde. Le CECRL parle également de « prise de conscience interculturelle », définie comme une relation réciproque de connaissance

---

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>95</sup> Abdallah-Preteille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos, p. 152.

<sup>96</sup> Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, p. 77.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>98</sup> *Ibid.*, 102.

et de compréhension des relations entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté-cible<sup>99</sup> ». Cette prise de conscience s'accompagne d'une construction d'aptitudes, savoir-faire et capacités divers que l'on a cherché à mobiliser chez les participants du projet. Joëlle Aden propose en outre de considérer l'ensemble de ces attitudes comme « les manifestations d'une supra compétence communicative : l'empathie, cette aptitude à se mettre à la place de l'autre tout en restant conscient de soi-même<sup>100</sup> ». En quoi le projet proposé a-t-il permis d'élaborer cette compétence et comment l'évaluer?

Le Conseil de l'Europe promeut par ailleurs le dialogue interculturel et la diversité des langues dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans *Le Livre Blanc*. Le dialogue interculturel, défini comme « un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun<sup>101</sup> », contribue à la gestion de la diversité culturelle dans les universités<sup>102</sup> (*Ibid.* : 24). Dans un contexte d'ouverture sur l'international, de mondialisation, de sociétés multiculturelles, une des missions de l'université, selon les auteurs, est d'aider les jeunes à questionner les nouvelles configurations culturelles des sociétés ou des groupes dans lesquels ils seront amenés à travailler. Dans *Le Livre Blanc*, le Conseil de l'Europe propose l'utilisation des arts comme supports pour développer des espaces de dialogue interculturel, puisqu'ils sont considérés comme « terrain de contradiction et de confrontation symboliques, permettant l'expression individuelle, un lieu d'autoréflexion critique et de médiation<sup>103</sup> ».

#### 4. Analyse des résultats

##### 4.1. Une démarche interculturelle

À la question : « à votre avis, l'art du spectacle est-il un bon support pour représenter une culture ? » : 76 % des enquêtés notent OUI, les autres participants ont entouré OUI et NON. À de nombreuses reprises, l'idée

---

<sup>99</sup> CECRL, (2001). Éditions du Conseil de l'Europe : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>, p. 83.

<sup>100</sup> Aden, J. (2011). *L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues*. In : Aden, J., Grimshaw, T. and Penz, H. Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance, 23-44. (No. 7). Peter Lang, p. 27.

<sup>101</sup> Paglia, E., Mauri-Brusa, M., & Fumasoli, T. in Bergan, S. & Restoueix, JP. (2009). *Le dialogue interculturel dans l'enseignement supérieur en Europe. Dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 18.

<sup>102</sup> L'internationalisation des universités s'est en effet accrue depuis le Processus de Bologne.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 187.

que l'art du spectacle est une bonne manière de représenter une culture, à l'instar d'autres types d'art comme le cinéma ou la musique, apparaît. Les réponses mitigées indiquent que l'art est avant tout une représentation personnelle du monde, d'autres enquêtés font également état de la complexité d'une culture, que trois spectacles ne suffisent pas à englober :

« À travers l'art du spectacle, on peut voir apparaître certaines caractéristiques d'une culture comme son histoire, ses types d'humour différents, des thèmes omniprésents dans cette culture. Mais tout reste subjectif : une culture sera toujours trop vaste et complexe pour pouvoir être représentée par une pièce de théâtre même si quelques aspects d'une culture peuvent être abordés<sup>104</sup> ».

Le cours abordait à plusieurs reprises ce concept de culture, auquel les étudiants ont été amenés à réfléchir : Patricia Kottelat, à l'instar de Martine Abdallah-Pretceille, indique que la prise de conscience des filtres interprétatifs de sa propre culture est une des étapes majeures de toute démarche interculturelle (Kottelat, 2012 : 70). Les différentes étapes de cette démarche s'appuient ensuite sur les phénomènes de décentration, c'est-à-dire la reconnaissance de la diversité des points de vue, de relativisation et d'objectivation, qui permettent d'éviter les généralisations. Les chocs culturels qu'ont ressentis les participants suite aux spectacles ont constitué l'une des étapes de la démarche, ces chocs étaient liés en grande partie à :

- la nudité sur scène et les simulations d'actes sexuels, en particulier après la pièce *Nobody*,
- les manifestations du public, par exemple, les applaudissements que quelques étudiants internationaux ont trouvés très longs, ou bien les murmures dans le public,
- le jeu des acteurs qui « *se touchent souvent* », etc.

Les chocs culturels pour ces trois spectacles sont donc majoritairement liés aux corps sur scène et au comportement du public. Un enquêté indique que les différents chocs qu'il a vécus lors des spectacles tiennent au fait qu'il s'agissait d'une représentation des corps « en direct » : « c'était plus choquant que de le voir à la télé ». Cette idée d'une représentation « en direct », c'est-à-dire sur scène, nous paraît intéressante à questionner : en effet, la représentation scénique offre une image de la condition et de la vie humaine, jouée et simulée certes, mais sans l'obstacle ou la protection de l'écran de télévision ou de cinéma. Pourtant, le dispositif de performance filmique de la pièce *Nobody* a au

---

<sup>104</sup> Nous utilisons l'italique pour les réponses des enquêtés.

contraire accentué cet état de choc, il nous semble alors que la présence immédiate de la scène qui se joue dans la même temporalité et le même espace accentue cette forme de représentation « en direct » dont parle l'étudiant ci-dessus. La notion de « choc culturel » est également à questionner ici puisque les commentaires des participants peuvent venir des étudiants français comme des internationaux : les spectacles ont donc fonctionné comme supports pour questionner ses propres références et grilles interprétatives et les confronter à celles du metteur en scène.

#### 4.2. *La résonance émotionnelle*

L'empathie est considérée par Patricia Kottelat comme « l'étape ultime de la démarche interculturelle »<sup>105</sup>. Elle permet à l'apprenant de se projeter dans une autre perspective, de dépasser les généralisations, de construire une compétence interculturelle « l'interaction entre la culture d'appartenance et la culture de l'Autre de la rencontre<sup>106</sup> ». Comment le théâtre peut-il enclencher un tel processus ? S'appuyant sur les thèses d'Alain Berthoz à propos des changements de point de vue, Joëlle Aden montre que les arts du spectacle permettent un phénomène de résonance découlant de l'observation de l'autre sur scène : le sujet peut alors réagir sous la forme d'une « contagion émotionnelle », c'est-à-dire un phénomène de réaction aux différents sentiments éprouvés sur scène : « En tant que spectateur, je peux soit me laisser aller à la contagion émotionnelle et ressentir les sentiments que jouent les personnages ou bien je peux ressentir des sentiments tout à fait différents ou encore rester dans une position extérieure<sup>107</sup> ». Le théâtre peut alors constituer un lieu favorable au développement de la décentration puisqu'il autorise de percevoir la réalité à travers un double regard, celui de l'auteur et celui du metteur en scène : « Le théâtre nous permet de vivre des expériences qui servent de miroir et nous permet de modifier notre rapport aux réalités quotidiennes<sup>108</sup> ». Un travail sur ces émotions, dont la maîtrise constitue une des compétences interculturelles et favorise la cohésion sociale, s'est instauré au cours des comptes-rendus des spectacles : les étudiants ont échangé sur leurs différents ressentis en cherchant à les comprendre et éventuellement à les dépasser. Les réponses aux questionnaires rendus après les spectacles puis en fin de projet indiquent

---

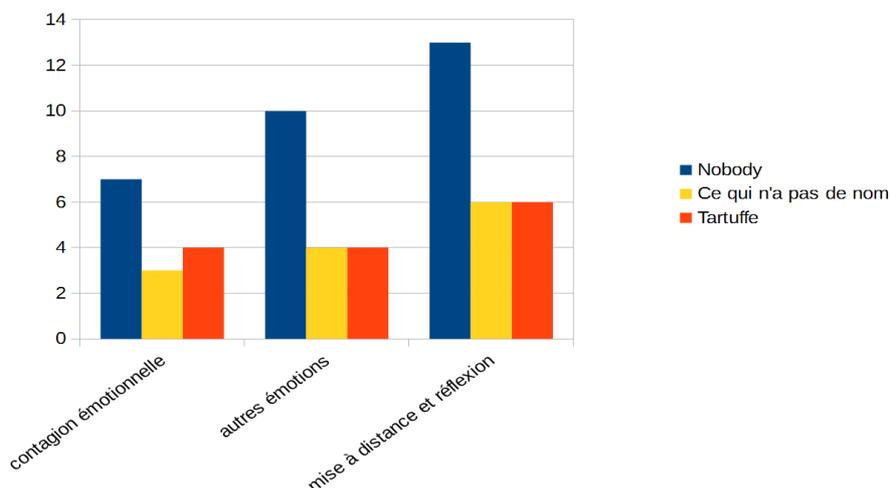
<sup>105</sup> Kottelat, P. (2012). Interculturel et CLIL: entre théorie et pratique. Propositions de pistes pédagogiques. In *Synergie Italie* N°8, 69-77, p. 71.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>107</sup> Aden, J. (2011). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues. In : Aden, J., Grimshaw, T. and Penz, H. Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance, 23-44. (No. 7). Peter Lang, p. 35.

<sup>108</sup> Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, p. 107.

que les étudiants ont pris conscience d'une partie de ces mécanismes, comme l'indique le schéma suivant :



Le tableau ci-contre indique que les étudiants ont expérimenté le phénomène de la résonance émotionnelle au cours des trois spectacles, en particulier pendant la pièce *Nobody* : la lecture des questionnaires nous amène à comprendre que les difficultés de compréhension des deux autres spectacles ont créé un obstacle pour les émotions. Les monologues de *Ce qui n'a pas de nom* ne permettaient pas aux étudiants de saisir un sens global grâce, par exemple, à des interactions entre les personnages, peu présentes dans la pièce ; quant à la pièce *Tartuffe d'après Tartuffe*, le concept de l'acteur seul sur scène jouant tous les personnages leur a paru très original et souvent drôle, mais la difficulté de la langue, et l'absence de décor et d'autres personnages sur scène ont constitué un obstacle majeur à la compréhension. On remarque ainsi que peu de prise de distance n'est possible dans ce contexte, mais les étudiants ont néanmoins su expliquer pourquoi la compréhension de ces deux pièces s'est révélée si difficile. *Nobody* a donc constitué pour les étudiants une occasion de prise de distance sur des thématiques comme l'identité au travail, les entreprises multinationales, le jeu des acteurs ou le travail des spectateurs, comme l'indique un des participants : « the fact that the camera is so close to the characters faces and bodies reflects the pressure they feel and the feeling that they are being matched, reviewed and judged (we, as the audience were watching, reviewing and making judgements probably whilst looking at the performance<sup>109</sup> ».) Les

<sup>109</sup> Le fait que la caméra soit si proche des visages et des corps des comédiens reflète la pression qu'ils ressentent et l'impression qu'ils sont observés, espionnés et jugés (nous,

enquêtés notent par ailleurs à plusieurs reprises que la pièce leur a permis d'expérimenter un changement de perspective et de point de vue grâce au procédé de la performance filmique. Ce procédé a en outre accentué la perception des émotions de la pièce comme la tension ou le stress, ou bien les chocs culturels comme nous l'avons déjà vu.

Un travail d'atelier permettant aux apprenants de mieux maîtriser ces phénomènes de résonance émotionnelle dans l'interaction avec autrui à travers des exercices de jeu dramatique devra être envisagé dans la poursuite du projet afin que la réflexion sur ces phénomènes soit complète.

#### 4.3. *Les compétences interculturelles*

L'analyse des réponses aux autres questions montre que différentes compétences interculturelles sont évoquées par les étudiants au terme du projet<sup>110</sup>. Par ailleurs, les étudiants en échange notent que ce projet semble pleinement s'intégrer à la découverte linguistique et culturelle que constitue un séjour d'études à l'étranger.

Joëlle Aden parle de la « fonction sociale cathartique » du théâtre « au travers de récits mis en scène entre intime et public, qui révèlent à la fois l'étranger en soi et le soi dans l'étranger<sup>111</sup> ». (C'est cette rencontre avec l'autre que permet le théâtre hébergeant « les universaux de l'imaginaire des hommes<sup>112</sup> »), puis son questionnement au cours du projet, qui a participé à la construction de ces compétences. De même, Gisèle Pierra, s'appuyant sur la notion d'universel-singulier de Louis Porcher, s'interroge sur l'enseignement culturel que déclenche le théâtre, à la fois « déraciné et enraciné », qui doit permettre de rencontrer l'autre sans se nier : « En mêlant langages et cultures, par la libre mobilité des identités qu'il met en jeu, (du même à l'autre et réciproquement), le théâtre en langue étrangère pourrait être un moteur d'interculturalisation en différentes situations<sup>113</sup> ». (Les ateliers de traduction d'extraits de pièces que nous avons organisés pendant le projet ont permis aux participants ce cheminement du même à l'autre, alors que les enquêtés indiquent qu'ils auraient apprécié de travailler davantage avec ce type de supports.

---

en tant que public, nous les avons certainement observés, espionnés, jugés pendant le spectacle).

<sup>110</sup> Voir Annexe 1.

<sup>111</sup> Aden, J. (2014). *Théâtre et didactique des langues*, in Blanchet & Chardennet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : éditions des archives contemporaines, p. 421.

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 421.

<sup>113</sup> Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte, arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, p. 193.

En ce qui concerne le travail sur la relation à l'autre et les interrogations identitaires que cette relation peut provoquer, les analyses des participants nous ont semblé plus approfondies au cours des séances ainsi que dans le rendu des projets plutôt que dans les questionnaires où les enquêtés évoquent peu de questionnements liés à leur identité. Pourtant, le blog « I am multinat » et un autre projet présenté à la fin des séances sous forme de jeu associant couleurs et participants montrent que le travail de groupe a permis d'interroger le lien culture/identité autour de la problématique des identités métissées ou encore autour des clichés liés au déterminisme des cultures. Le projet semble donc permettre un dépassement de la tradition culturaliste dans le sens où il déclenche un processus de questionnement identitaire. Les interrogations liées à l'identité et à la culture enclenchées par la pièce *Nobody* nous ont permis de travailler sur la notion d'identité métissée, en lien avec les textes d'Amin Maalouf (Maalouf, 1998), qui ont donné lieu à de nombreux débats en cours. De même, Geneviève Vinsonneau indique comment, aujourd'hui, les concepts de culture et d'identité ne sont plus considérées comme des entités stables mais comme « des phénomènes complexes : dynamiques et non statiques, ancrés dans l'histoire des groupes sociaux mais non enfermées dans celles-ci<sup>114</sup> ». Une démarche interactionniste et co-actionnelle telle que proposée dans le projet permettrait ainsi la construction dynamique de l'identité sans cesse recommencée : « La dynamique psychosociale en jeu dans la rencontre entre les acteurs sociaux porteurs de cultures distinctes s'accompagne d'un incessant réaménagement des systèmes symboliques en présence<sup>115</sup> ». L'analyse des contacts culturels et interculturels permettrait ainsi de saisir cette dynamique, ainsi que l'analyse de la confrontation à l'altérité. Ce concept d'identité culturelle est à approfondir dans notre recherche et à questionner, en particulier en le confrontant à la figure du spectateur au théâtre<sup>116</sup>.

Quant à nos interrogations sur la pertinence de l'université comme lieu d'échanges interculturels, les enquêtés indiquent que la maturité développée dans l'enseignement supérieur permet une plus grande ouverture aux autres, et qu'il s'agit d'un lieu « vecteur de connaissance et de réflexion, au même titre que l'art ». A la question « Pensez-vous que ce type de projet est important à proposer dans les universités ? » Les enquêtés répondent tous par l'affirmative. Le Conseil de l'Europe, depuis la publication du *Livre Blanc* sur le dialogue interculturel en 2008, a inscrit

---

<sup>114</sup> Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité: un itinéraire ambigu. Carrefours de l'éducation, (2), 2-20. Paris : Armand Colin, p. 2.

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>116</sup> Cette recherche s'appuiera sur les vidéos d'étudiants prises à la sortie des pièces et l'analyse de leurs réflexions immédiates par rapport à ce qu'ils ont vu.

le concept de dialogue interculturel comme une des problématiques actuelles centrales<sup>117</sup>. Les six conditions citées afin de créer ce dialogue, notamment l'égalité de tous les participants, l'empressement à observer les similarités et les différences culturelles, la capacité de trouver un langage commun, nous semblent avoir été réunies au cours du projet. L'ouverture de plus en plus grande sur l'internationalisation pousse (ou devrait pousser) les universités à intégrer dans leurs formations cette dimension internationale, sans la reléguer à la bonne volonté des étudiants en échange. Établir un soutien pour les difficultés pratiques ou linguistique est une mesure utile mais insuffisante pour créer les conditions d'un dialogue interculturel suivi<sup>118</sup>. Par ailleurs, cette formation à l'interculturalité semble essentielle à l'université pour trois raisons : la formation personnelle à d'autres représentations du monde, la formation scientifique qui se nourrit de ses représentations, et enfin la formation professionnelle, dans le contexte actuel de mondialisation des entreprises<sup>119</sup>. Les auteurs préconisent donc des formations de courte durée en « intercultural literacy », c'est-à-dire le développement d'attitudes qui permettent de gérer la diversité culturelle. Le projet proposé a permis aux étudiants de développer des aptitudes de gestion d'un projet interculturel, de valoriser la diversité et de tisser des liens entre eux : les participants ont montré la forte cohésion de leur groupe lors du rendu des projets et ont gardé contact ultérieurement par réseaux sociaux.

Si les spectacles ont permis une découverte ponctuelle de différentes formes d'art du spectacle, de textes, d'auteurs et de metteurs en scène, ce sont surtout les discussions et les comptes-rendus en aval des pièces qui ont semblé efficaces aux étudiants sur le plan du développement des compétences interculturelles. L'art du spectacle, au cours de ce projet, s'est davantage avéré un tremplin, un dispositif pour amorcer un travail sur l'interculturel, une « expérience esthétique »<sup>120</sup> et culturelle, plutôt qu'un support pour une analyse approfondie des pièces. Cependant, les étudiants qui participaient à cet atelier n'étaient pas des spécialistes d'art du spectacle et le projet n'avait pas pour vocation de les spécialiser dans ce domaine. Par ailleurs, à de nombreuses reprises dans les questionnaires, est apparue l'idée qu'un accompagnement de la pièce était nécessaire en amont, en particulier pour les étudiants en échange qui avaient souvent des difficultés à suivre les comédiens : il faudra alors

---

<sup>117</sup> Paglia, E., Mauri-Brusa, M., & Fumasoli, T. in Bergan, S. & Restoueix, JP. (2009). *Le dialogue interculturel dans l'enseignement supérieur en Europe. Dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 17.

<sup>118</sup> Bergan, S. & Restoueix, JP., *op.cit.*, 38.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>120</sup> Aden, J., *op. cit.*, p. 421.

contextualiser davantage, donner des informations sur l'auteur, expliquer l'intrigue, s'appuyer sur des textes et éventuellement sur des captations d'autres mises en scène pour que les étudiants puissent tirer un meilleur profit des spectacles.

Ainsi, le texte théâtral et sa mise en scène nous ont servi de supports pour un développement de compétences interculturelles telles qu'une vision plus riche et plus tolérante de l'autre et de ses idées, ou bien telles qu'une capacité à dépasser les stéréotypes ou à reconnaître l'universel-singulier. Cependant, si les processus liés à la résonance émotionnelle semblent avoir joué, il semble difficile d'évaluer le développement de l'empathie sans atelier de pratiques théâtrales. En revanche, le projet a permis aux étudiants de tester leurs capacités à travailler en équipe interculturelle et plurilingue. Au niveau des compétences langagières, les enquêtés font état d'une amélioration, en particulier du français pour les étudiants internationaux, le plurilinguisme s'avère également un support pertinent pour la découverte d'autres cultures.

### **Perspectives d'études**

Comme les questionnaires l'ont montré, les participants au projet étaient déjà sensibilisés à l'interculturel à travers les diverses langues qu'ils parlaient ou bien à travers leur double nationalité, l'intégration d'étudiants moins familiers de ces thématiques pourrait permettre de mieux évaluer la pertinence du projet.

Par ailleurs, les objectifs du cours ainsi que les consignes pour le projet final n'ont pas été assez clarifiés, il s'agira pour la poursuite du projet de proposer un lien plus explicite avec les spectacles, en particulier dans le travail final : dans quelle mesure les étudiants ont-ils tiré parti des spectacles pour leur projet final ? Comment les pièces leur ont-ils permis de déconstruire/reconstruire leurs identités culturelles ? En outre, le projet que nous avons proposé s'est concentré sur l'art du spectacle comme prise de conscience interculturelle à travers ses dimensions textuelles et patrimoniales, comme l'écrit Joëlle Aden, il s'est adressé en priorité au « lecteur-spectateur », sans proposer un travail autour de la pratique théâtrale et du « travail de plateau »<sup>121</sup>. Cette dimension devra être intégrée lors de la reconduction du projet. Par ailleurs, le corps en action ou le contact du corps de l'autre peut s'avérer un exercice complexe dans les cultures de certains étudiants, comme nous l'avons remarqué lors de l'atelier théâtre mené en 2015, ainsi qu'à travers les commentaires à la sortie des spectacles : il s'agira donc de proposer une

---

<sup>121</sup> Aden, J., *op. cit.*, p. 425.

analyse de ces relations à son propre corps et au corps de l'autre en favorisant les ateliers de pratique théâtrale.

Les étudiants, quant à eux, suggèrent différentes pistes d'amélioration du dispositif comme un choix de spectacles plus traditionnels (qu'entendent-ils par « spectacles traditionnels » ? Une mise en scène plus proche de leur horizon d'attente?), des séances de travail supplémentaires, l'intégration de plus d'étudiants français, des tâches favorisant davantage le travail en équipe, etc. Il s'agirait également d'intégrer le projet à des maquettes de cours et de le proposer en UEO avec des crédits ECTS à la clé, ce que l'organisme de financement Promising souhaiterait pour la poursuite du projet, qui sera reconduit à partir de septembre 2016 à l'UGA sous la conduite de deux enseignantes du CUEF en prenant en compte, dans la mesure du possible, toutes ces suggestions.

### **Bibliographie**

- Abdallah-Preteceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Aden, J. (2014). *Théâtre et didactique des langues*, in Blanchet & Chardennet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : éditions des archives contemporaines.
- Aden, J. (2011). *L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues*. In : Aden, J., Grimshaw, T. and Penz, H. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, 23-44. (No. 7). Peter Lang.
- Demorgon, J. (2015). *Complexité des cultures et de l'interculturel, contre les pensées uniques*. Paris : Economica.
- Kottelat, P. (2012). *Interculturel et CLIL: entre théorie et pratique. Propositions de pistes pédagogiques*. In *Synergie Italie* N°8, 69-77.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités Meurtrières*. Paris : Grasset.
- Paglia, E., Mauri-Brusa, M., & Fumasoli, T. in Bergan, S. & Restoueix, JP. (2009). *Le dialogue interculturel dans l'enseignement supérieur en Europe. Dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte, arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Vinsonneau, G. (2002). *Le développement des notions de culture et d'identité: un itinéraire ambigu*. *Carrefours de l'éducation*, (2), 2-20. Paris : Armand Colin.

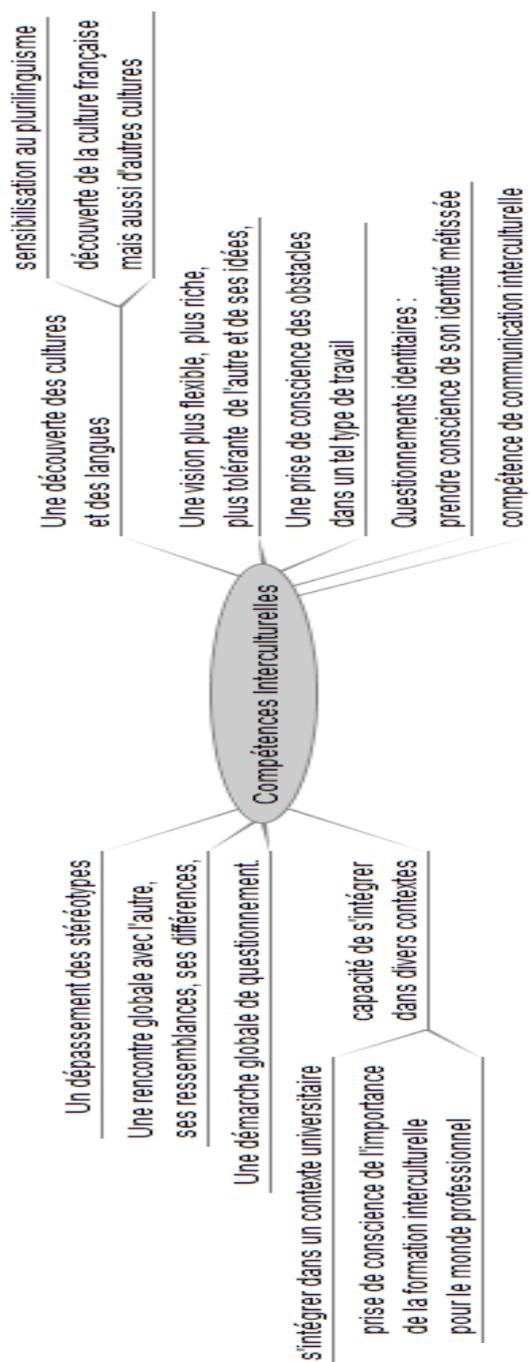
### **Sitographie**

(Dernière consultation des sites : avril 2016)

*Le Livre Blanc sur le dialogue interculturel*. (2008). Éditions du Conseil de l'Europe : [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf)

Documents européens : CECRL, (2001). Éditions du Conseil de l'Europe :  
<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecl.html>  
Site de l'organisme de financement Promising :  
<http://www.promising.fr/presentation/>

ANNEXE 1 : Les compétences interculturelles des participants du projet





**Daouda COULIBALY**  
**Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)**  
**UFR : Communication, Milieu et Société**  
**d.coulibaly09@yahoo.com**

**De l'intertextualité à la transculturalité : une analyse  
stylistique des phénomènes macro-sémiotiques dans  
*Monsieur Ki* de Koffi Kwahulé**

*Résumé*

***Monsieur Ki** est le deuxième roman de Koffi Kwahulé. Cet article vise à décrypter l'ensemble des marques intertextuelles qui structurent ce roman. Il établit un rapport entre mobilité culturelle, interculturalité et globalisation. Il démontre que les phénomènes intertextuels et macro-sémiotiques qui maillent le texte aboutissent à la transculturalité. L'œuvre s'offre au lecteur comme un melting-pot discursif. Le texte qui relate les événements se déroulant entre Paris et un village ivoirien repose sur un système sémiotique transfrontalier. En la matière, la police utilisée par l'auteur est assez expressive. Elle met en regard les deux espaces. La transculturalité est la théorie qui valorise ladite approche. Elle est le produit fini de l'intertextualité et de la macro-sémiotique.*

*Mots-clés : intertextualité, interculturalité, intersémiotique, transculturalité, macro-sémiotique*

**From intertextuality to transculturality : a stylistic  
analysis of macrosemantic phenomena in Koffi  
Kwahulé's *Monsieur Ki***

*Abstract*

***Monsieur Ki** is Koffi Kwahulé's second novel. This article aims at depicting some intertextual signs that constitute the framework of that novel. There is relation between cultural mobility, interculturality and globalization. It shows that the intertextual and macro-semantic phenomena that are pervasive in the text result in transculturality. The literary work emerges like a discursive melting-pot. The novel that narrates the events taking place between Paris and an ivoirian village rests on a transfrontier semantic system. In this respect the police force used by the author is expressive. It sheds light on both spaces. Transculturality is the theory that promotes the approach in question. It is the by-product of intertextuality and macro-semantics.*

*Key-words: intertextuality, interculturality, intersemiotics, transculturality, macro-semantics*

## **Introduction. Prolégomènes à une étude de l'intertextualité**

L'intertextualité a vu le jour dans la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle à partir des travaux de Julia Kristeva et des théoriciens du groupe *Tel Quel*. Ce concept a suscité un intérêt particulier en France et dans l'espace francophone. À travers ce néologisme, elle définit le matériau langagier comme un phénomène dynamique. Il se caractérise par un dialogue de plusieurs discours à la surface du texte. Au-delà de toutes les critiques et du retentissement qu'a provoqué la réception de cette notion par la critique, il convient de la considérer comme une mise en évidence de l'ensemble des procédés et des techniques qui président à la construction et au décodage du littéraire. Le texte littéraire devient ainsi une plateforme à travers laquelle s'enchevêtrent plusieurs champs discursifs. Il mobilise différents types de discours et genres de discours sans aucune hiérarchie et s'oppose, *de facto*, au discours scientifique qui se singularise par un modèle spécifique. On peut donc dire que le discours littéraire se caractérise par une interaction constante entre les productions antérieures et les nouvelles. Sur cette base, il est important de considérer le texte littéraire en rapport avec l'ensemble des discours qui circulent dans le monde.

L'intertextualité inscrit le discours littéraire dans le circuit global des pratiques discursives. Pour cerner les mécanismes par lesquels ce discours se construit en rapport avec d'autres formations discursives dans la dynamique macro-sémiotique, nous aurons recours à *Monsieur Ki*, le deuxième roman de Koffi Kwahulé. L'œuvre a l'avantage de mobiliser un ensemble d'éléments qui mettent en lumière l'hétérogénéité et le folklore en jeu dans le littéraire. Le roman est traversé par divers types de discours. Ce texte épouse une nouvelle poétique dont la structure et les composites ouvrent une nouvelle ère : celle de la transgénéricité et de la rencontre des cultures. Dans une composition faite d'anecdotes, le romancier met côte à côte la société africaine et la société occidentale. À travers l'intertextualité, il s'agit de supplanter le textuel et d'inscrire la création littéraire dans un système trans-sociétal façonné par différentes cultures. Cette approche permet de dépasser le fictionnel et de l'introduire dans la réalité en le considérant comme un fait interculturel.

Pour atteindre cet objectif, l'étude est structurée en trois grandes parties. La première partie fait un état de la critique sur l'intertextualité de ses origines à nos jours, non pas dans une perspective diachronique mais en rapport avec les mutations actuelles. La deuxième partie explore le texte en tenant compte des phénomènes intertextuels et stylistiques autour desquels se noue le récit. Nous accordons une place centrale à l'intertextualité, l'interdiscursivité et à l'interculturalité. La dernière partie étudie les éléments de la poétique comme des marques transculturelles.

## 1. L'intertextualité face à la logique actuelle de la critique, de la conception classique aux tendances actuelles : une étude du champ littéraire d'Afrique noire francophone

L'inscription de l'intertextualité dans le discours de la critique occidentale est, d'une manière générale, liée à la publication des travaux de Mikhaïl Bakhtine et des formalistes russes en France. L'extension de cette notion à des discours provenant de divers horizons culturels a entraîné de nombreuses modifications. De la conception classique, nous sommes passés à des approches plus larges. Ces différentes modélisations s'expliquent par le fait que l'intertexte est « autant un outil conceptuel, qu'une bannière, un pavillon épistémologique, signalant une prise de position, un champ de référence, le choix de certains enjeux<sup>122</sup> ». Le préfixe *inter* montre que le concept n'est pas un vase clos. Il renvoie à l'idée de mouvement, de mobilité, de transfert, d'interférence, etc. Ces expressions mettent en avant le caractère mouvant de l'intertextualité. Elle est une théorie qui s'adapte à toutes les situations. Dans un monde marqué par la mobilité des peuples, des cultures et par la diversité des pratiques textuelles, il importe de repenser le concept pour l'adapter au contexte actuel. De nombreuses créations reposent sur des procédés et des modalités de mise en texte qui surclassent les techniques traditionnelles.

Dans le champ littéraire de l'Afrique noire francophone, on peut mieux observer les mutations et les procédés de constructions textuelles. La publication du *Devoir de violence*<sup>123</sup> par Yambo Ouologuem et des *Soleils des indépendances*<sup>124</sup> par Ahmadou Kourouma a conféré un souffle nouveau au roman africain d'expression française. Ces œuvres participent, à divers niveaux, à la déconstruction et à un renouvellement de l'écriture romanesque. Réaffirmant l'importance de ces romans dans le champ littéraire francophone, Gilles Charpentier soutient que « ce n'est qu'en 1968, avec la parution coup sur coup des œuvres de Yambo Ouologuem et d'Ahmadou Kourouma, qu'un "nouveau roman" africain a fait irruption dans le monde francophone<sup>125</sup> ». De 1968 à nos jours, les créateurs africains ont fait preuve d'ingéniosité. Ils créent des œuvres qui transgressent toutes les normes. On est passé de la transgression narrative, formelle et thématique à une esthétique totale de la déconstruction. Les œuvres sont caractérisées par un renversement des

---

<sup>122</sup> Marc Angenot, « L'« intertextualité » : enquête sur l'émergence et la diffusion d'un champ notionnel », *Revue des sciences humaines*, n°189, 1, 1983, Lille 3, p. 122.

<sup>123</sup> Yambo Ouologuem, *Le Devoir de violence*, Paris, Les Éditions du Rocher, 2003, p. 270.

<sup>124</sup> Ahmadou Kourouma, *Les Soleils des indépendances*, Paris, Seuil, Coll. « Points », 1995, p. 195.

<sup>125</sup> Gilles Charpentier, « Pour un nouveau réalisme africain : *Le Devoir de violence* de Yambo Ouologuem », *Présence Francophone*, n° 7, Sherbrooke, 1973.

valeurs, par une écriture et une réécriture des rites, des mythes, des légendes et des phénomènes culturels de toutes sortes. L'architectonie de telles œuvres est marquée par l'incorporation de multiples fragments hétéroclites pour construire un discours homogène. Mais au-delà du dialogisme textuel, l'œuvre est parcourue par diverses formations discursives. L'ouverture des textes romanesques africains à d'autres types de discours souligne l'éclectisme de l'écrivain et l'œuvre qu'il crée. Ce constat invite à considérer les productions littéraires comme une magnétisation des pratiques discursives et la pratique intertextuelle comme la fixation de ces techniques. Car la définition canonique en fait un procédé de réécriture et d'assimilation de plusieurs textes à partir d'un unique patron.

Pour Gérard Genette, l'intertextualité se signale par une relation de « coprésence » entre deux ou plusieurs textes. La posture qu'il adopte permet d'ouvrir la notion à un concept fédérateur comme la transtextualité dont les différentes ramifications sont: la paratextualité, la métatextualité, l'architextualité et l'hypertextualité. Si l'intertextualité est considérée comme un acte de lecture qui s'attache au passage d'un texte, d'un genre, à la relecture, c'est dans le roman africain que l'on peut mesurer ce travail de cognition. Il existe dans ce genre de discours une irradiation entre l'hypertexte et les pratiques folkloriques, comme les comptines, le chant, le conte, le mythe etc., soulignant l'ancrage des textes dans la culture africaine. À ce sujet, de nombreuses études critiques ont démontré le caractère anthropologique et ethnologique des textes littéraires africains. Parlant de ces études, Justin Bisanswa affirme que :

La critique s'appliquant à la littérature africaine se fera souvent ethnologique, culturaliste, attirée par l'exotisme, attentive à tout ce qui paraît constituer la différence avec la culture occidentale. Des concepts comme l'identité, la tradition, la parenté, l'ethnie (ou l'ethnicité), l'oralité, la religion traditionnelle, le rythme africain, la communion des vivants et des morts, la solidarité... fonctionnent comme outils d'analyse ; selon cette tradition critique, le contexte d'émergence socio-historique du texte est le miroir fidèle de la société africaine dont il faut rendre compte au travers d'un texte devenu prétexte<sup>126</sup>.

Cette critique qui s'est développée, dans le reflux du structuralisme et de la sémiotique au début des années 1960, a engendré l'émergence des

---

<sup>126</sup> Justin Bisanswa, « D'une critique l'autre : la littérature africaine au prisme de ses lectures », *Notre Libraire*, Paris, n° 160, Décembre 2005-février 2006, pp. 68-69.

concepts tels que : oralité, authenticité, ethnie, etc. Bien qu'ils décrivent d'une certaine manière la particularité des productions africaines, ces notions illustrent partiellement le potentiel des textes africains. Les textes romanesques africains de langue française entretiennent un rapport affirmé et réaffirmé avec les cultures locales, occidentales et d'autres cultures dans le monde. C'est pourquoi Jacques Chevrier écrit que :

L'approche de l'œuvre littéraire africaine reste donc relativement complexe dans la mesure où même s'ils sont écrits dans une langue européenne, les textes qui relèvent de ce corpus offrent la particularité d'être marqués d'un triple sceau, puisqu'ils se réclament simultanément de leur ancrage au continent noir, de leur enracinement dans la culture d'un groupe ethnique bien déterminé et enfin des influences occidentales ou extra-occidentales qu'ils ont subies<sup>127</sup>.

L'œuvre littéraire n'est pas seulement le résultat de la textualisation des rites africains. Elle est la conjonction de plusieurs cultures : celles de l'écrivain, de l'environnement dans lequel il évolue et des connaissances acquises au contact des autres peuples. La multiplication des études intertextuelles dans le roman africain permet d'envisager autrement les textes littéraires africains. Ils doivent être considérés comme le croisement de plusieurs cultures. Josias Sémujianga est plus précis lorsqu'il affirme que : « Les analyses intertextuelles se sont multipliées dans le corpus africain et francophone depuis longtemps, montrant que les œuvres francophones se nourrissent aussi bien des récits de la culture locale que des motifs et théories de la littérature du monde entier. »<sup>128</sup> Car le décentrement de l'intertextualité permet le dépassement du textuel et de l'envisager dans le réel. Marc Angenot le confirme lorsqu'il écrit que : « L'approche "intertextuelle" peut avoir pour effet de briser la clôture de la production littéraire canonique pour inscrire celle-ci dans un vaste réseau de transaction entre modes et statuts discursifs, le discours social. Il y a là une attitude nouvelle quant à la place même qu'occupe le littéraire dans l'activité symbolique »<sup>129</sup>. L'intertextualité conduit à une analyse de l'interdiscursivité. Les notions voisines « recyclage », « réutilisation », « collage » soulignent ce décroisement et favorisent une adaptation de la notion à la contemporanéité, celle d'une lecture de l'objet culturel comme motif littéraire. À travers l'« objet culturel », nous

---

<sup>127</sup> Jacques Chevrier, *Littératures d'Afrique noire de langue française*, Paris, Nathan Université coll. « 128 », 1999, p. 102.

<sup>128</sup> Josias Sémujianga, « Canon africain et littérature francophone comme transculture », *Neue Romania*, Berlin, n°33, 2005, p. 213.

<sup>129</sup> Marc Angenot, « L'« intertextualité » : enquête sur l'émergence et la diffusion d'un champ notionnel », *Revue des sciences humaines, op. cit.*, p. 128.

entendons l'ensemble des pratiques textuelles liées cognitivement à une activité socioprofessionnelle, à un groupe ethnique, ou qui permet de l'appréhender comme telle. Dans le contexte actuel, la production romanesque s'effectue en relation étroite avec les mutations tous azimuts : mobilité des cultures, migration des hommes, croisement des races, etc. Le roman africain et francophone n'est pas en marge de ce mouvement migratoire. Il est de notoriété qu'une œuvre épouse les pratiques culturelles de son époque. Eigeldinger a ainsi élaboré un projet qui intègre l'intertexte à plusieurs domaines de la culture :

Mon projet est de ne pas limiter la notion d'intertextualité à la seule littérature, mais de l'étendre aux divers domaines de la culture. Elle peut être liée à l'émergence d'un autre langage à l'intérieur du langage littéraire, par exemple celui des beaux-arts et de la musique, celui de la Bible ou de la mythologie, ainsi que celui de la philosophie<sup>130</sup>.

La nouvelle poétique du roman africain se traduit par l'incorporation de phénomènes sociologiques, culturels et linguistiques empruntés à l'univers africain et partout dans le monde. Elle est de toute évidence le sédiment des cultures du globe. Les enjeux esthétiques d'une telle écriture trouvent leurs fondements dans de nouvelles épistémologies. Roger Tro Dého établit ainsi un rapport entre les « nouvelles écritures » spécifiques au roman africain et les modélisations de l'intertextualité.

La logique d'hybridation désormais caractéristique des « nouvelles écritures » romanesques africaines, celle qui y introduit des enjeux esthétiques et épistémologiques inédits, semble trouver son assise théorique dans le paradigme de l'*inter* : *intertextualité*, *intergénéricité*, *interdiscursivité*, *interculturalité*... *intermédialité*<sup>131</sup>.

Tous ces transferts de textes supposent un paradigme de sélection qui amène à l'épineuse question de l'identité, de l'interculturalité et de la transculturalité. L'absence de règles dans la création littéraire est le symbole de la diffraction des canons esthétiques, pour décrire la singularité et la complexité des créations africaines. Les mutations épistémiques observées çà et là dans le discours critique africain permettent de décrire le rapport symbolique entre « les mots et les choses ».

---

<sup>130</sup> Marc Eigeldinger, *Mythologie et intertextualité*, Genève, Slatkine, 1987, p. 15.

<sup>131</sup> Roger Tro Dého, « Écriture et médias chez Emmanuel B. Dongala : Entre intermédialité et médialité », in Philip Amangoua Atcha, Roger Tro Dého et Coulibaly Adama, *Littérature et médias. Formes, pratiques et postures*, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 171.

## 2. Analyse stylistique des phénomènes intertextuels et macro-sémiotiques dans *Monsieur Ki*: un roman de la littérature migrante

Le concept d'écriture migrante est né au Québec dans les années 1980. Il peut se définir comme l'ensemble des œuvres produites par des créateurs qui ont migré au Canada. Dans un sens plus large, on peut dire que la littérature migrante est l'ensemble de la production littéraire, écrite ou orale, produite par des écrivains issus des pays étrangers et qui ont volontairement choisi de vivre, de produire et de publier en terre d'accueil. À l'heure de la globalisation, on assiste à un mouvement volontaire ou forcé des personnes. Ce flux migratoire, loin de constituer un danger, est une richesse pour le brassage des peuples et des cultures. Le champ littéraire est l'un des espaces où l'on peut mieux observer cette diversité. Dire que *Monsieur Ki* est une œuvre de la migritude, c'est montrer que son auteur est un expatrié. Koffi Kwahulé est un dramaturge né en Côte d'Ivoire. Il vit actuellement en France où il travaille et publie ces œuvres. Ses écrits s'offrent aux lecteurs comme un savant mélange des cultures ivoirienne et française. Mais au-delà de cette symétrie, l'œuvre repose sur des procédés sémiotiques transnationaux mettant avant la transculture. La lecture de *Monsieur Ki* laisse transparaître des récits enchâssés. Dans une composition en miroir, le romancier fait cohabiter deux mondes différents.

La superstructure de l'œuvre est marquée par la déconstruction du roman classique. D'un point de vue narratologique, nous observons une fragmentation du récit. La multiplicité de la vocalité, des fragments, des anecdotes, etc. donne une assise au dialogisme et à la polyphonie textuelle. Ce type de construction est rendu visible par un ensemble de procédés intertextuels comme le collage. En outre, le langage des personnages secondaires est indissociable de celui du personnage principal qui se mêle à celui du héros. Dans ce roman aucune des instances discursives n'a le monopole de la narration. Concrètement à côté de « Ki », le personnage éponyme, il y a l'intervention des voix de la « concierge » et celle des comparses tels que « Dynamo » p. 23, « Aléman » p. 104, « Gestapo » p. 105, etc. La syntaxe est également subversive. Outre la parataxe, le texte reste marqué par une anémie syntaxique. Ce qui donne parfois l'impression que les personnages Kwahuléens parlent pour meubler le vide :

Le couple de tout à l'heure. Deux jeunes gens qui habitent de l'autre côté. À la septième marche, la fille se mettra à rire. Toujours le même rire. Un rituel. (p. 91)

Chez Koffi Kwahulé, les constructions phrastiques se caractérisent par des syntagmes nominaux, des phrases complètes et des monorèmes. Ce

type de construction est aux yeux des puristes une violation des lois grammaticales. Car bien qu'il existe en grammaire des constructions nominales et des monorèmes, ces phrases doivent véhiculer des idées complètes. Ce qui n'est pas tout à fait le cas chez le romancier. Le constat est que les interventions des personnages ne sont pas toutes des assemblages logiques de mots, c'est-à-dire des propositions. Les constructions suivantes en sont des exemples : « Le couple de tout à l'heure. », « Toujours le même rire. », « Un rituel. ». La proposition, dit Maurice Grevisse<sup>132</sup>, est une association logique de termes se référant directement ou indirectement à un verbe qui en est l'épine dorsale. C'est à travers ce verbe que l'on exprime un fait, un jugement, une volonté, une sensation, un sentiment, etc. Alors que dans l'extrait de la page 91, les propositions, ou ce qui nous est donné comme telles, ne sont pas toutes coordonnées par des verbes, à l'exception de la deuxième et de la troisième. Cette manière d'écrire est profondément subversive. Les constructions suivantes : « Toutjevousdistout », p. 40, « Jecomprendstout », p. 41, « toutrecommenceracommeavant » p. 40 s'opposent à la grammaire prescriptive. Ces constructions qui relèvent du paragrammatisme sont, d'ailleurs, des preuves d'une déconstruction du langage. La syntaxe de ce discours défie de front le bon sens. Mais au-delà de la subversion, ce roman est riche en ce qu'il revêt un caractère macro-sémiotique international et folklorique important. Les marques de la personnalisation le confirment. Le système de la personnalisation porte principalement sur les actants. On le décèle à travers l'emploi des noms, des appellatifs et des possessifs. Certains toponymes connotent fortement le discours. Ainsi, on note :

« Djimi », « Saint-Martin-d'Ardèche » p. 138, « Paris » p. 145, « les Messieurs-moi-je-connais-bien-les-Noirs », p. 54, « les Messieurs-moi-j'ai-passé-vingt-ans-en-Afrique », p. 55, « Waga'aciawué » dont la traduction donne : « Le-poussin-n'a-pas-intérêt-à-se-promener-là-où-le-renard-pile-son-riz ». (p. 81)

Ces noms renseignent le lecteur sur les différents espaces géographiques dans lesquels se déploient les personnages. Les études de Catherine Kerbrat-Orecchioni<sup>133</sup> sur la connotation ont démontré qu'elle fournit des informations importantes au lecteur. Pour notre part, les toponymes « Djimi », « Waga'aciawué » renvoient à l'Afrique et principalement à la Côte d'Ivoire, tandis que les termes « Saint-Martin- d'Ardèche », « Paris »

<sup>132</sup> Maurice Grevisse, *Le Petit Grevisse. Grammaire française*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2009, p. 44.

<sup>133</sup> Catherine Kerbrat-Orecchioni, *La Connotation*, Lyon, PUL, Coll. « linguis-sémiob », 1977, p. 256.

se rapportent à l'Occident, spécifiquement à la France. Quant aux expressions « les Messieurs-moi-je-connais-bien-les-Noirs », « les Messieurs-moi-j'ai-passé-vingt-ans-en-Afrique », elles désignent les occidentaux qui ont vécu sur le continent africain et qui sont rentrés dans l'Hexagone. Les différentes appellations montrent que les événements narrés se déroulent entre Paris et un village ivoirien. Les dimensions folklorique et transculturelle sont soulignées par la présence d'un masque africain dans la ville de Paris comme le montre « la Concierge », l'un des personnages : « Comme à la télé, au ralenti, un masque de chez vous, peut-être pas de chez vous, de votre village je veux dire mais d'Afrique, un masque africain, dans cet immeuble, rue Saint-Maur, en plein après-midi de Paris ! [...] C'était un singe à tête de chien. » (p. 145)

Les propos de la « Concierge » mettent en relief le caractère transculturel du discours littéraire. Elle est, également, mise en exergue par les mets culinaires, par la vente des légumes, des féculents et du gibier. Ces éléments du patrimoine culinaire africain sont vendus à Paris dans un marché à ciel ouvert comme en Afrique. De plus, l'ambiance qui y règne plonge le lecteur au cœur de la culture africaine en terre parisienne. En témoigne le récit du personnage central :

Je saute dans le bus 56, et me voilà à Barbès. Direct. Parce qu'à Château Rouge, on retrouve vraiment tout. Je ne parle même pas de gombo, de banane plantain, d'igname, de manioc, de taro ou d'attiéké... Je parle de viande de biche, d'agouti, de singe, de crocodile, de serpent, je parle d'escargots, pas de Bourgogne mais de chez nous, de grillons, de chenilles... Et puis, il y a l'ambiance. Tu ne sais pas si tu es à Kinshasa ou à Abidjan. En fait, il suffit de quelques minutes de bus, ou de métro pour ceux qui aiment vivre enterrés, pour te retrouver brutalement au pays. Un vrai château africain à ciel ouvert, ce quartier. (p. 72)

L'environnement où les événements se déroulent, le déploiement des personnages dans l'espace textuel invitent à un examen de la scène d'énonciation. La viande boucanée « biche », « agouti », « singe », « crocodile », « serpent » etc. qu'on retrouve sur les étales de ce quartier parisien est très prisée par les Africains. La vente de gibier et des légumes montrent que la gastronomie est un élément d'intégration des peuples et des cultures. Dans *Monsieur Ki*, la mobilité culturelle est une réalité. La scénographie de l'œuvre rend pertinente la situation énoncée. Le roman n'est pas seulement transculturel par son contenu, mais à travers la scène d'énonciation. Dominique Maingueneau a donc raison de dire :

L'œuvre légitime en traçant une boucle, donnant à voir au lecteur un monde tel qu'il appelle la scénographie même qui le pose, et nulle autre : à travers ce qu'elle dit, le monde qu'elle représente... Car toute œuvre, par son déploiement même, prétend instituer la situation qui la rend pertinente. [...] Énonciation par essence menacée, l'œuvre littéraire lie en effet ce qu'elle dit à la légitimation des conditions de son propre dire<sup>134</sup>.

La transculturalité et la pratique macro-sémiotique sont complémentaires. Dans *Monsieur Ki*, cette complémentarité est dessinée par le transfert des cultures, par le croisement des langues, des races, pour créer un métissage culturel, linguistique et racial. En outre, la défiguration du récit, la multiplicité des voix et des types de discours sont les marques du melting-pot. Ce patchwork discursif répond à une volonté de l'auteur d'inventer un univers qui intègre toutes les populations et leurs cultures. En raison du caractère mosaïque de ce projet, il importe de jeter un regard sur la valeur intertextuelle de ce roman. L'œuvre est en vérité une réécriture du mythe africain. Le mythe qui constitue le soubassement de l'œuvre est celui du royaume Adé et dont « Djimi » est la capitale. La textualisation de ce mythe témoigne de la vitalité des cultures africaines. Elle montre que le roman africain est un monde qui s'ouvre à d'autres mondes. L'intertextualité, l'un des procédés les plus efficaces dans la redynamisation des mythes, sert de matériau pour la déconstruction des récits. Elle consiste à détourner la valeur originelle du texte en lui conférant un autre sens. Cette perspective amène Koffi Kwahulé à transformer la résistance coloniale à partir de la fiction romanesque.

Donc Samory Touré ! Voilà quelqu'un qui a enquiné les Blancs ! Ils ont fini par l'avoir. À Guelemou. Dans la partie ouest de l'actuelle Côte d'Ivoire. À l'époque où les Blancs le traquaient, Samory entrait dans les villages et prenait les hommes valides pour renforcer son armée. [...] Un jour donc les habitants de Djimi apprennent que Samory s'apprête à leur rendre visite. Le plus grand sorcier de Djimi transforme tous les hommes valides en plants de riz pour qu'à son arrivée Samory ne trouve que des femmes, des vieillards et des enfants. Samory arrive, l'enrôle et il part au combat [...]. Hélas, malgré tous ses fétiches, il meurt à la

---

<sup>134</sup> Dominique Maingueneau, *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, 2013, p. 193.

guerre, laissant derrière lui un champ de riz qui, en réalité,  
est un champ d'êtres humains. (pp.73-74)

Le récit que Koffi Kwahulé propose à ses lecteurs est factuel en ce qu'il s'inspire de la réalité. Certains personnages comme « Samory Touré » et des espaces tels que « Guelemou » et « Côte d'Ivoire » sont des exemples édifiants. Les personnages et les espaces qu'il convoque ont une existence avérée. Cependant, l'histoire est transformée. Elle s'apparente beaucoup plus à une parodie. Les faits sont inspirés du village de Soko dans le Nord-est de la Côte d'Ivoire. La légende raconte que dans ce village, il existe des hommes qui ont été transformés en singes par un grand sorcier. Les habitants de cette contrée de la Côte d'Ivoire ne consomment donc pas les singes qu'ils considèrent comme des proches. Koffi Kwahulé transforme cette histoire en donnant vit à un village qui s'appelle « Djimi » le village de la folie et les singes à la place des « plants de riz ». Cette transformation dans la typologie des relations transtextuelles élaborée par Gérard Genette correspond aux procédés hypertextuels. On appelle hypertextualité, la relation de dérivation qui existe entre un texte nouveau (hypertexte) et un texte antérieur (l'hypotexte).

L'opération de transformation réalisée par Koffi Kwahulé est une caricature. Elle confère à l'épopée un caractère ludique. Dans une réflexion sur la mythologie et l'intertextualité, Marc Eigeldinger soutient que: « La principale fonction de l'intertextualité est transformatrice et sémantique. Il ne s'agit pas de reproduire à l'état brut le matériau d'emprunt, mais de le métamorphoser et de le transposer<sup>135</sup> ». Eigeldinger montre que la pratique intertextuelle n'est pas une copie commode de la substance d'emprunt, mais une transposition qui tient compte du sens. L'examen de procédures de transformation implique la prise en compte de l'intergénéricité. Le roman est un décloisonnement des catégories génériques. Le texte embrasse et intègre les types de discours. Discours médical, p. 70, discours religieux, p. 84. On y décèle le discours juridique par la présence des articles de lois :

[...] en application de l'article 88 et 88-1 du Code de Procédure Pénale, il vous sera demandé de verser une somme fixée par le juge d'instruction ou le tribunal en garantie du paiement de l'amende civile est jugée abusive ou dilatoire par le tribunal correctionnel. (p. 140)

Ce discours, bien qu'il relève du littéraire, a une teinture juridique. Le recours à des articles de lois « 88 » et « 88-1 » et les termes « Code de Procédure Pénale », « juge d'instruction », « amende civile » constituent

---

<sup>135</sup> Marc Eigeldinger, *Mythologie et intertextualité, op. cit.*, p.16.

un lexique afférant aux sciences juridiques. La présence de tels éléments fait basculer le discours littéraire dans le domaine de l'interdiscursivité.

Aussi la transgénéricité est-elle soulignée par la prégnance des genres du discours dans le roman. La structure laconique de certaines séquences fait basculer le récit du côté de la poésie. Cette affirmation est soutenue par des comptines. Le chant fait suite au dénouement du pagné d'une jeune dame au cours d'une bagarre. L'exhibition de son cache sexe (Côdjo en langue populaire ivoirienne) et l'entaille dans le fil des perles ont entraîné la nudité de cette dernière. Enjoués par la sensualité et la scène, les enfants se mirent à huer.

Côdjô, côdjô tiré !

El'n'a pas gagné cal'çon !

Côdjô, côdjô tiré !

El' n'a pas gagné cal'çon ! (p. 51)

Les comptines sont de petits poèmes oraux chantés par les enfants au cours de leurs jeux mais aussi par des adultes au cours de certains exercices ludiques. Ce chant traduit également l'érotisme de l'œuvre. La récurrence de ces phénomènes langagiers dans les strates de l'œuvre confère une valeur poétique à *Monsieur Ki*. Les didascalies de la page 21 rappellent le discours théâtral. Tous ces points positifs que nous venons d'évoquer montrent que le discours littéraire absorbe tous les genres de discours. Par conséquent, il est transgénéric. Mais conformément à la feuille de route de cette étude, il est important de dépasser les faits d'intertextualité en nous projetant dans le réel.

### **3. Intertextualité, intersémiotique et transculturalité : quelles articulations ?**

Dans le champ littéraire africain, il est actuellement nécessaire d'adapter la création au contexte actuel. Il est avéré que dans le rapport entre intertextualité, intersémiotique et transculturalité, c'est la dernière citée qui occupe une place importante. Ces notions s'inscrivent dans la valse de la macro-sémiotique mondiale. Les phénomènes intersémiotiques amènent à considérer le langage comme un système de signes non statiques ou mouvants qui obéit à une signification et à une communication particulière. En partant de ce postulat, nous en déduisons que le rapport intersémiotique repose en partie sur des pratiques culturelles communes à toutes les sociétés. Elles surgissent dans le texte à travers des implicites et des indices matériels qui dévoilent la culture de soi et de l'autre.

Dans ces conditions, affirmer que les occurrences intertextuelles et intersémiotiques sont indissociables ne relève pas d'un hasard. La similitude réside dans la définition de l'intertextualité. Malgré les nombreuses acceptions, celle-ci peut se comprendre comme la présence effective d'un texte dans un autre. Ces opérations de coprésences ou de reprises apparaissent diversement dans l'hypertexte. Elles se traduisent par des procédés tels que la citation, l'allusion, mais aussi par la reprise des codes d'une société à une période précise de son développement culturel et de son histoire. À partir de l'intertextualité, de l'interculturalité et de la transculture, on peut postuler une homologie entre la littérature et la réalité. Elle sert de trait d'union entre les réalités sociétales, les phénomènes sociaux et les règles de fonctionnement qui rendent compte de la cohérence interne du discours. Elle lui confère également un sens. Dans cette optique, la transculturalité apparaît comme la forme achevée de l'interculturalité et de l'intertextualité. François Bruno Traoré est plus précis lorsqu'il affirme que :

Le couple intertextualité et transculturalité, c'est la transculturalité comme expression renouvelée – et aboutie – de l'intertextualité, une judicieuse interactivation entre littérature et société. Mais comme le laisse entendre le préfixe « trans », la transculturalité n'est pas statique ; elle est mouvante. Mieux que l'intertextualité qui reste attachée à son objet-texte, la transculturalité va du texte à la société et vice versa, et du monde, du réel, de la réalité à la fiction. Le tout dans un jeu incessant d'interprétation qui intègre la culture. C'est d'ailleurs à partir d'une telle perspective que la culture s'est positionnée comme un motif littéraire<sup>136</sup>.

La transculturalité est une approche critique qui permet d'articuler le texte à la société, puis dans un mouvement contraire la société au texte. Elle accorde le primat à l'égalité des cultures et leurs conjonctions de manière synchronique. Les bandes dessinées, les discours, les comportements humains, la publicité, les arts plastiques, la danse, les fictions littéraires sont des éléments de la transculture. Elle permet d'associer le factice et le factuel. Ainsi, le culturel se positionne comme le fer de lance du littéraire.

L'ouverture des textes littéraires africains de langue française à des réalités du monde est le symbole de la transculturalité. Dans un monde gagné par la globalisation, il importe de considérer le brassage des peuples et des cultures comme un programme de gouvernance mondiale.

---

<sup>136</sup> François Bruno Traoré, « De l'intertextualité à la transculturalité : état critique d'une émergence dans la littérature française », *En-Quête*, n° 17, Abidjan, EDUCI, 2007, pp. 82-83.

La transculturalité est aussi en relation avec la globalisation du monde ; globalisation qui, bien qu'économique et technologique, n'en a pas moins des répercussions sur le plan culturel, porteuse d'un monde culturel possible. Processus, tendance à l'unification de la planète avec l'expression devenue un poncif de village planétaire ; interaction en un vaste mouvement d'échanges et de réciprocité mais aussi de conflits brutaux ; dialectique du local et du global qui fait que ce qui affecte une partie du système peut avoir immédiatement des répercussions sur l'ensemble de celui-ci. Monde en gestation ; potentiel éthique par rapport à une conscience humaine globale. La grande nouveauté va résider la gestion des altérités, l'autre n'étant plus le lointain, il est parmi nous, il est nous. Rencontre forcée des cultures ; constitution d'univers culturels mixtes qui donne lieu à des descriptions identitaires, résultantes de nouvelles peurs<sup>137</sup>.

Le programme de mondialisation impose une hybridation des cultures, des langues et des races. La transculturalité est donc le devenir de la planète. Au-delà des systèmes intertextuels, interculturels et intersémiotiques, il se dessine une unification des pratiques folkloriques. En migrant dans l'Hexagone, l'auteur de cette œuvre montre que la littérature et la culture sont des canaux d'intégration. Le mélange des cultures, prôné par Koffi Kwahulé, s'inscrit dans une dynamique d'hybridation. L'œuvre réside dans la disparité des stéréotypes, dans la promotion des altérités et la fécondation des systèmes de cultures.

### Conclusions

Au terme de cette étude qui a porté sur les procédés intertextuels et transculturels dans *Monsieur Ki*, nous avons jeté, dans la première partie de cette étude, un regard sur l'intertextualité. Il ressort que de ses origines à nos jours le concept a connu de nombreuses modulations. L'importance de cette notion dans le champ littéraire d'Afrique noire francophone témoigne de l'ouverture de la culture africaine à d'autres univers.

L'exploration de *Monsieur Ki* permet de confirmer cette thèse. L'œuvre recèle de nombreux phénomènes intertextuels symbolisant le caractère pluriel de ce discours. Le texte oscille entre plusieurs types de discours dont les plus emblématiques sont le discours religieux, le discours juridique, etc. Mais les types de discours ne sont pas les seuls

---

<sup>137</sup> Diané Véronique Assi, *Intertextualité et transculturalité dans les récits d'Amadou Hampaté Bâ*, Paris, L'Harmattan, coll. « Critiques Littéraire », 2013, p. 22.

phénomènes intertextuels observés. L'œuvre mobilise également les genres de discours littéraire. On y décèle des comptines, des didascalies et bien d'autres genres qui rappellent le métissage textuel. Il est cependant important de noter qu'en raison de la globalisation, le phénomène intertextuel et intersémiotique se mue en une valeur transculturelle.

Le concept d'intertextualité, issu des théories postcoloniales envisage la culture comme le prétexte de la création littéraire. Elle accorde le primat à la mobilité culturelle et à l'hybridité. Cette évidence nous a amené à considérer les pratiques intertextuelles et intersémiotiques comme des concepts aboutissant à la transculturalité.

## Bibliographie

Koffi, Kwhulé (2010). *Monsieur Ki. Rhapsodie parisienne à sourire pour caresser le temps*. Paris : Gallimard.

## Ouvrages consultés

Calas, Frédéric (2015). *Leçons de stylistique. Cours et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.

Combe, Dominique (1992). *Les Genres littéraires*. Paris : Hachette.

Diané Assi, Véronique (2013). *Intertextualité et transculturalité dans les récits d'Amadou Hampaté Bâ*. Paris : L'Harmattan.

Eigeldinger, Marc (1987). *Mythologie et intertextualité*. Genève : Slatkine.

Genette, Gérard (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.

Grevisse, Maurice (2009). *Le Petit Grevisse. Grammaire française*. Bruxelles : De boeck-Duculot.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1977). *La Connotation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Maingueneau, Dominique (2013). *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.

Molinié, Georges (2014). *La Stylistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Samoyault, Tiphaine (2013). *L'Intertextualité. Mémoire de la littérature*. Paris : Armand Colin.

Théron, Michel (1992). *Réussir le commentaire stylistique*. Paris : Ellipses.

Angenot, Marc (1983). « L' « intertextualité » : enquête sur l'émergence et la diffusion d'un champ notionnel ». In *Revue des sciences humaines*, Lille 3 : n°189, 1. pp.121-135.

Bisanswa, Justin (2005). « D'une critique l'autre : la littérature africaine au prisme de ses lectures ». In *Notre Libraire* n° 160, Décembre 2005-février 2006, pp. 68-73. Paris : Apdf.

Charpentier, Gilles (1973). « Pour un nouveau réalisme africain : *Le Devoir de violence* de Yambo Ouologuem ». In *Présence Francophone*, n° 7. Paris : Sherbrooke.

- Chevrier, Jacques (1999). *Littératures d'Afrique noire de langue française*. Paris : Nathan Université.
- Semujanga, Josias (2005). « Canon africain et littérature francophone comme transculture ». In *Neue Romania*, n°33, pp. 201-215. Berlin : Romania.
- Traoré, François Bruno (2007). « De l'intertextualité à la transculturalité : état critique d'une émergence dans la littérature française ». In *En-Quête*, n° 17, pp. 66-91. Abidjan : Editions Universitaires de Côte d'Ivoire.
- Tro Dého, Roger (2014). « Écriture et médias chez Emmanuel B. Dongala : Entre intermédialité et médialiture », In Atcha Amangoua Philip, Tro Dého Roger et Coulibaly Adama. *Littérature et médias. Formes, pratiques et postures*. Paris : L'Harmattan.

**Hadi DOLATABADI**  
**Institut international pour la Francophonie (2IF)**  
**Université Jean Moulin, Lyon III**  
hadi.dolatabadi@etu.univ-lyon3.fr

## **Typologie des particularités lexicales des français parlés dans l'espace francophone**

### *Résumé*

*La francophonie est en la traduction des diversités du français présent sur les cinq continents. Cette diversité est marquée par différentes particularités qui créent les parlers de français spécifiques des pays et régions d'un espace que nous appelons la francophonie. Parmi les spécificités qui marquent les différentes variantes non-hexagonales du français, les particularités lexicales sont les plus riches et les plus nombreuses. Cette étude essaie de présenter, en prenant la grille de Claude Poirier (1995) comme sa base, une typologie des particularités lexicales en fournissant les exemples significatifs qui expliquent au mieux les traits des français parlés à travers le monde. Des emprunts, des créations lexicales, des néologismes et des changements de sens, genre ou registre des mots font partie des sous-catégories proposées.*

*Mots-clés : variantes du français, particularités lexicales, régionalisme, néologisme, francophonie*

## **Typology of the lexical particularities of variants of spoken French in the French-speaking world**

### *Abstract*

*Francophonie is the manifestation of the diversity of French on the five continents. This diversity is marked by different particularities which create the French-specific speech of the countries and regions of a space we call francophonie. Among the specificities that mark the different variants of French spoken outside France, the lexical particularities are the richest and the most numerous. This study tries to present a typology of the lexical particularities by taking the grid of Claude Poirier (1995) as its basis, providing significant examples that best explain the traits of French spoken throughout the world. Lexical borrowings, lexical creations, neologisms and changes of meaning, gender or register of words are among the proposed subcategories.*

*Keywords: variants of French, lexical particularities, regionalism, neologism, francophonie*

## Introduction

La langue française étant parlée sur les cinq continents, elle est en contact avec les cultures diverses et variées vu son expansion géographique. Cette langue, qui a son foyer principal en Europe de l'ouest, a connu différentes aventures pendant les derniers siècles à travers le monde. Transmis par les explorateurs, missionnaires et colons, le français a su s'implanter dans les quatre coins du monde où d'autres langues et cultures avaient déjà pénétré. De la « greffe réussie en Amérique »<sup>138</sup> par les missions de Jacques Cartier et ses successeurs à son arrivée et son « essaimage »<sup>139</sup> sur le sol africain avec les périodes coloniales, en passant par ses influences en Europe de l'est et en Proche-Orient ou en Indochine, le français a entretenu un contact important avec différentes populations. Accueilli plus ou moins par la population locale dans les différents territoires de l'espace que nous connaissons de nos jours comme la francophonie, la langue française jouit aujourd'hui de différents statuts, soit comme langue officielle unique, soit comme l'une des langues officielles ou celle de l'éducation ou même de la communication<sup>140</sup>. Le français s'est donc petit à petit marié avec les langues déjà parlées sur ces terres et a ainsi pris des couleurs locales. Cette diversité se traduit dans les variétés du français constatées aux quatre coins de l'espace francophone. En effet, de par son côtoiement avec les autres langues et cultures, le français y a subi des métamorphoses des points de vue phonétique, syntaxique et lexical et suscite des débats sur son enrichissement ou son appauvrissement<sup>141</sup>. N'étant pas limité aux frontières hexagonales, le français n'est donc plus une langue unique de nos jours et constitue une langue plurielle qu'il faut aborder dans toute sa diversité afin d'en faire part des rayonnements ; d'où l'émergence des études et ouvrages portant sur les spécificités « des » français.

### 1. Les études sur « les » français

Les premières études sérieuses portant sur les particularités des français remontent aux années 1980 et un travail de grande ampleur, commencé en 1977, a été présenté par l'équipe d'IFA composée des spécialistes en

---

<sup>138</sup> Forest, J. (2002). *L'incroyable aventure de la langue française*. Montréal : Tryptique, p. 5.

<sup>139</sup> Chaudenson, R. *Mondialisation : la langue française a-t-elle encore un avenir?* Paris : Diffusion Didier Erudition, p. 16.

<sup>140</sup> Phan, T., Guillou, M. (2011). *Francophonie et Mondialisation, Tome 1*. Paris : Belin, pp. 64-65.

<sup>141</sup> Onguene Essono, L. M., (2003) « L'écriture francophone : enrichissement ou appauvrissement du français ? L'exemple camerounais ». In *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, Bd. 113, H. 3, pp. 225-238.

lexicologie qui avaient chacun mené des recherches sur une zone spécifique dès la fin des années 1960. Le fruit de ce travail collectif sera publié en 1983 avec le soutien de l'AUPELF appelée aujourd'hui l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie) et sera intitulé *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*. Pour réaliser ce recueil, les chercheurs de l'équipe ont abordé des recherches sur les particularités des français parlés en 12 pays<sup>142</sup> de la zone de l'Afrique noire. Cet inventaire présente les lexies attestées dans les pays en question selon l'ordre alphabétique, en précisant à chaque fois le pays auquel appartient la lexie relevée. Ce travail servira de base pour beaucoup d'autres travaux lexicographiques abordant les particularités lexicales des français des pays de l'Afrique noire ; en revanche, il n'apporte pas de données lexicologiques sur les autres pays de l'espace francophone ni même le Maghreb.

Pendant les années 1990, une série d'études sera mise en place sous le nom des « Actualités linguistiques francophones ». Cette série concerne les études lexicologiques abordant séparément des pays de l'espace francophone et comptera des ouvrages sur les français parlés au Madagascar, en Guinée, en Centrafrique, en Nouvelle-Calédonie, au Burundi, à la Réunion et en Île Maurice. Ces ouvrages apportent en premier lieu des renseignements sur l'état du français dans le pays ou la région en question, pour ensuite présenter une liste alphabétique des particularités lexicales du français y étant parlé. Un autre travail collectif de grand volume qui remédiera au manque de l'*Inventaire* concernant les autres pays sera le *Dictionnaire universel francophone* élaboré avec le soutien de l'AUPELF-UREF. Or, ce dictionnaire qui est sorti en 1997 aborde à la fois, non seulement les lexies des français parlés relevées dans tout l'espace francophone, mais aussi les lexies du français standard. Il s'agit donc d'un ouvrage de référence de la langue française dans tous ses états ; soit « standard », soit spécifique d'un territoire de l'espace francophone. Cela rend un peu difficile la consultation de cet ouvrage pour un public s'intéressant au lexique non-hexagonal d'autant plus que, vu son grand volume, les auteurs ont été obligés de ne pas tenir compte de nombreuses particularités lexicales ou d'expressions idiomatiques des français de l'espace francophone. Ainsi sur les 116 000 définitions proposées pour 45 000 mots, seules 10 000 proviennent de l'univers francophone.

Dès la fin des années 1990 et pendant les années 2000, de nombreux ouvrages ont été publiés avec pour objet l'étude des parlers français dans l'espace francophone. En 1999, l'équipe du TLFQ présente un énorme

---

<sup>142</sup> Bénin, Centrafrique, Côte-d'Ivoire, Niger, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo, Zaïre, Cameroun, Burkina Faso, Mali.

travail sur le français québécois, intitulé *Dictionnaire historique du français québécois* sous la direction de Claude Poirier. S'intéressant aux origines des lexies attestées dans le français québécois, cette recherche donne également des exemples d'usage chez les écrivains québécois. En même année, un glossaire des figures de style du français de Louisiane<sup>143</sup> sera paru et s'adonnera à proposer la signification en anglais des 1 200 expressions canadiennes réunies dans cet ouvrage. En Europe, le *Dictionnaire suisse romand* paru en 1997 présente un panorama complet des helvétismes. Quant aux Belges, ils ont déjà eu leur *Dictionnaire de belgicisms* dès 1987 avant de proposer un *Inventaire des particularités lexicales en Belgique* en 1994. Encore dans la même lignée, la revue du *Français en Afrique* qui paraissait dès 1980, a consacré 5 numéros pendant les années 2000 aux français parlés au Gabon, en Côte-d'Ivoire, en Tunisie, au Tchad et au Cameroun en suivant le même schéma d'analyse que nous avons cité *supra* pour les autres pays africains. Préfacé par Abdou Diouf, alors secrétaire général de l'Organisation internationale de la Francophonie (l'OIF), *Les mots du patrimoine : le Sénégal*, élaboré par l'équipe IFA-Sénégal, met en scène en 2006 les particularités lexicales du français parlé au Sénégal. En même année, *Le vocabulaire de la francophonie* présente un recueil des mots relevés dans les différentes études précédemment effectuées et offre un effort pour la constitution du « dictionnaire du français à travers le monde ».

Aussi riches qu'ils soient en matière de nombre des lexies présentées dans la liste des particularités lexicales des différents pays et régions francophones, la question de la vitalité des termes apparus dans ces ouvrages pose toujours de plus en plus. Avec le développement de l'Internet, la facilité des échanges, la mondialisation et le changement de la donne linguistique qui en découle, les impacts sur les langues doivent être pris en compte d'autant plus qu'à chaque génération, sa façon de parler et ses créativités lexicales notamment lorsqu'il s'agit du français en Afrique sont en mutation sans cesse. Ainsi faut-il mettre à jour ces données lexicographiques afin de pouvoir répondre aux besoins de ceux qui cherchent à appréhender les français qui se parlent sur le terrain tels quels. Un travail qui mérite d'être cité ici, c'est le *Dictionnaire des belgicisms* dirigé par Michel Francard, publié en 2010, revu en 2015. Ce dictionnaire est l'un des travaux les plus minutieux en ce qui concerne la question de l'examen de la vitalité des particularités lexicales. Chacune des lexies relevées dans ce dictionnaire a fait l'objet des enquêtes de terrain sur sa vitalité et les chercheurs ont bien précisé également leur bassin d'emploi. La méthode suivie par l'équipe de Francard pourrait servir de modèle

---

<sup>143</sup> La Fleur A. (1999). *Tonnerre mes chiens !: A Glossary of Louisiana French Figures of Speech*. Ville Platte : Renouveau Publishing, p. 202.

pour les autres équipes qui auraient également le souci de présenter une version mise à jour des particularités lexicales du français d'un terrain donné.

Par souci de la centralisation des études concernant différents pays et régions de l'espace francophone et vu l'importance de l'accessibilité des données lexicographiques pour un public plus large, un projet de grande envergure a été lancé dès 2001 sous la responsabilité de Claude Poirier sous forme d'un site internet<sup>144</sup> appelé « la Base de données lexicographiques panfrancophone (BDLP) ». Cet effort traduit la volonté des chercheurs à travailler en équipe afin de mettre en valeur les recherches sur les variantes non-hexagonales du français. Ce site reste toujours alimenté et fournit les lexiques des français de plusieurs pays de l'espace francophone.

## 2. Différentes catégories des spécificités des français parlés à travers le monde

Après avoir fait un tour non-exhaustif des ouvrages portant sur les français parlés dans les pays et les régions francophones, nous tenons à aborder une typologie des particularités des parlers français dans l'espace francophone. Dans un premier temps, nous sommes face à quatre catégories de particularités qui engendrent globalement toutes les particularités des français parlés à travers le monde :

- a- Phonétiques : sans vouloir entrer dans la question des intonations et tonalités de la langue, nous pourrions présenter les exemples comme le roulement de la lettre « r » dans certains pays africains ou bien la transformation du son /*ɛ̃*/ dans la lexie « demain » qui se transforme par exemple chez les Québécois en /*ɛn*/. Ces derniers prononcent comme « y » le pronom « il » et « a » pour le pronom « elle ».
- b- Morphologiques : des usages déformés des mots du français standard peuvent se trouver dans cette catégorie, à l'instar de *rénumérer* dans le français de la Guinée pour le mot « rémunérer », ou de *munitieux* au Maroc et *minitieux* en Côte d'Ivoire pour le mot « minutieux » ou encore *timber* pour « tomber » en Acadie.
- c- Syntactiques : les changements syntaxiques dans les français parlés non-hexagonaux rendent parfois difficile la compréhension de l'énoncé. C'est pourquoi les dictionnaires et lexiques font part également de ces spécificités. L'un des exemples est l'usage de la préposition *à* dans le français de Côte d'Ivoire où ce dernier s'utilise à la place de « que » lorsqu'il s'agit d'un énoncé

---

<sup>144</sup> [www.bdlp.org](http://www.bdlp.org)

comparatif : « C'était un homme meilleur à moi. » Cette préposition s'accompagne également des verbes qui n'en ont pas besoin dans un usage dans le français standard : (*aider à, fauter à*) ou l'inverse (*échouer, assister*). Dans le français parlé au Québec, l'ajout de *tu* après les questions est un autre exemple des spécificités syntaxiques : *Tu sais-tu ? Il en veut-tu ?*

- d- Lexicales : il s'agit des particularités qui comptent le plus d'occurrences dans les lexiques ; leur grand nombre et leur nature variée font que cette catégorie se divise en plusieurs sous-catégories. Les mots du français standard changeant de sens (*ambassade* = maîtresse), les emprunts aux langues locales (*bakro* = dormir), les créations lexicales (*courriel* = courrier électronique) et les dérivations (*bouffement* = nourriture) comptent parmi les différentes particularités lexicales que nous étudierons plus en détail.

### 3. Les catégories des particularités lexicales des variétés de français dans l'espace francophone

Comme nous avons remarqué *supra*, quatre catégories engendrent les spécificités des français parlés à travers le monde. La catégorie des particularités lexicales étant un vaste domaine, nous nous tâchons de l'aborder dans une section à part.

Les auteurs de *l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* ont proposé dans leur introduction à cet ouvrage une typologie des particularités qui comprend quatre catégories :

- a- Particularités lexématiques
- b- Particularités sémantiques
- c- Particularités grammaticales
- d- Particularités tenant à des différences de connotation, de fréquence, de niveau ou d'états de langue<sup>145</sup>.

Même si cette typologie semble englober toutes les particularités lexicales des français non-hexagonaux, en l'occurrence de l'Afrique noire, les auteurs n'ont pas proposé de sous-catégories pour chacune des catégories mentionnées. Il faudra donc attendre un Claude Poirier enrichir cette division en proposant une typologie du lexique du français sur l'exemple québécois. La grille de Claude Poirier tient compte des trois premières catégories telles qu'elles ont été désignées dans *l'Inventaire* et nomme la dernière catégorie comme les « particularités de statut », ajoutant également une cinquième catégorie nommée « particularités

---

<sup>145</sup> Ouvrage collectif, (2004), *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Vanves : EDICEF/AUF, p XXVII-XXVIII.

phraséologiques<sup>146</sup> ». Poirier présente sa typologie en deux axes : horizontal comprenant les cinq catégories que nous avons indiquées et vertical pour les emplois ou les origines des particularités en question qui se divisent en cinq catégories, à savoir :

- Archaisme
- Dialectisme
- Amérindianisme
- Anglicisme
- Innovation

Les catégories de Poirier sur l'axe vertical concernent bien évidemment le français parlé au Québec, lequel a été en contact avec l'anglais et les langues amérindiennes et donc en a subi des influences. En prenant en compte la grille de Poirier ainsi que des éléments que nous avons acquis pendant nos recherches sur les variantes non-hexagonales du français, nous essayerons de proposer une typologie qui soit valable pour toutes les variantes du français dans l'espace francophone. Pour ce faire, nous adoptons les cinq catégories proposées par Poirier dans l'axe horizontal de sa grille et nous tâchons de présenter des sous-catégories pour chacune de façon à pouvoir proposer des catégories pour tout phénomène linguistique attesté dans un français non-hexagonal. Nous reprenons donc les grandes catégories ci-dessous :

I- particularités lexématiques : il s'agit des lexies qui ne figurent pas dans le lexique hexagonal, du moins jusqu'à leur adoption par les grands dictionnaires de langue française. Autrement dit, les lexies faisant partie de cette catégorie contiendraient des lexèmes n'existant pas telles quelles dans le français dit « standard » ou bien sont dans une morphologie différente que celle de la variante hexagonale du français ; ce qui veut dire qu'il s'agit surtout dans cette catégories des emprunts et des nouvelles créations. Vu la richesse de cette catégorie dans l'ensemble des différents parlers francophones, nous essayerons de proposer des sous-catégories en présentant également des exemples :

- 1) les emprunts aux langues locales : il s'agit de l'usage des lexies des langues locales ou nationales dans les pays et régions où le français n'est pas unique langue parlée ou bien les communautés linguistiques fortes ou minoritaires cohabitent avec les francophones. À titre d'exemples, nous pouvons parler des mots anglais utilisés dans le français québécois (*funny* [personne amusante], *joke*

---

<sup>146</sup> Poirier, C. « Les variantes topolectales du lexique français : Propositions de classement à partir d'exemples québécois ». In *Le régionalisme lexical*, (Francard, M. Latin D.) 1995, pp. 13-56.

- [blague], *chicken* [peureux]), des mots du wolof utilisés dans le français parlé au Sénégal (*bana-bana* [marchand ambulante], *taparka* [battoir en bois pour défroisser le linge]) ou encore des mots d'origine arabe dans le français parlé au Maroc (*fakir* [homme pauvre], *raïs* [chef, patron]).
- 2) les emprunts aux (autres) langues étrangères : la différence entre cette catégorie et la catégorie précédente réside dans le fait que les emprunts en question sont des mots d'une langue étrangère (autre que le français, comme l'anglais) qui ont été introduits dans le français parlé dans une société francophone sans que cette langue étrangère ait un statut similaire du celui du français. Les exemples que nous pouvons donner pour cette sous-catégorie sont à chercher dans le français parlé en Côte d'Ivoire (*brokendown* [amoureux fou], *destroy* [tuer, détruire en parlant d'un amour]) ou dans le français parlé en Belgique (*soquet/ socket* [douille], *keeper* [gardien de but]), lesquels ont été empruntés à l'anglais qui n'a pas de statut officiel dans ces pays.
  - 3) les mots hybrides : ce sont des mots formés à partir d'un emprunt aux langues locales ou étrangères plus un lexème du français standard servant de suffixe ou de préfixe contribuant en général à composer des dérivés. En guise d'exemples, citons les créations dans le français québécois avec les mots anglais plus les suffixes français (*junper* [disparaître], *skipper* [manquer un cours]), dans le français belge avec les mots flamands plus un suffixe français (*zwanzeur* [plaisantin], *zieverer* [parler pour ne rien dire]) ou dans le français du Cameroun avec les mots de langues locales plus un suffixe (*gombotiser* [corrompre], *bendskineur* [conducteur de moto-taxi appelé « bend-skin »]), *démakhezaniser* dans le français du Maroc composé d'un préfixe, d'un emprunt et d'un suffixe signifiant « soustraire au pouvoir du *makhezan*, libérer du pouvoir ».
  - 4) les néologismes : cette sous-catégorie concerne les créations lexicales innovantes. Les lexies qui appartiennent à ce groupe peuvent parfois trouver leur place dans les dictionnaires du français standard si les procédés de la formation de nouveaux mots sont bien respectés et qu'ils expriment un phénomène (semi)universel pour lequel le français standard n'a pas encore de lexie. En revanche, lorsqu'il s'agit des phénomènes locaux qui ne concernent pas forcément l'ensemble de la francophonie et que cette

création n'a pas de portée universelle, le mot créé reste limité aux frontières de la zone en question et son expansion dans le reste de l'espace francophone n'est guère garantie. Le premier cas nous fait penser à un exemple emblématique qui est le mot *courriel*. Inventé par les Québécois pour remplacer l'*e-mail* qui est un emprunt à l'anglais pour dire « la messagerie/le courrier électronique », cette lexie a su trouver sa place dans le français hexagonal et donc un peu partout dans l'ensemble de la francophonie. Pour le second cas, nous pouvons présenter comme exemples le mot *novembriste* dans le français d'Algérie pour indiquer une « personne qui a participé à la guerre d'indépendance algérienne déclenchée le premier novembre 1954 [...] », lequel n'a pas dépassé les frontières algériennes.

Les trois procédés de la création lexicale, à savoir **abréviation (ou troncation), siglaison** et **amalgame**<sup>147</sup> peuvent être également utilisés dans cette catégorie. Par exemple, le terme *tradipraticien* qui est un néologisme des français de Centrafrique, Côte d'Ivoire et Tchad dans le sens de « guérisseur, utilisant pour soigner les malades, les savoirs et les techniques de la tradition africaine » ou le mot *natel* dans le français de Suisse pour le « téléphone portable » sont des cas d'amalgame formés sur « tradi(tion)+praticien » et « na(tional) tél(éphone) ». Le mot *imper* dans le français du Gabon dans le sens de « préservatif » provenant du mot *imperméable*, le mot *vété* dans le français de Belgique provenant de « vétérinaire » et *croco* dans le français du Burundi provenant du mot « crocodile » sont des exemples de troncation. Les sigles *D.V.A* [Départ Volontaire Assisté] dans le français de Centrafrique, *S.R.D* [Société Régionale de Développement] dans le français du Burundi, *AVS* [Assurance-Vieillesse et Survivants] dans le français de Suisse et *R.I.S* [Revenu d'Intégration Sociale] du français de Belgique sont chacun spécifiques d'une zone de l'espace francophone.

- 5) féminisation des noms de métier ou des adjectifs : il s'agit d'ajouter les affixes désignant normalement les féminins des noms de métier aux noms qui ne sont qu'au masculin dans le français de référence. Le phénomène est assez

---

<sup>147</sup> Niklas-Salminen, A. (2015). *La lexicologie*. Paris : Armand Colin, p. 143.

répandu de nos jours notamment au Québec et en Suisse entre autres territoires francophones, malgré son abandon occasionnel au profit de l'allègement des textes. Les mots *professeure*, *gouverneure* et *successeure* font partie des mots féminisés dans le français québécois. Dans le français parlé en Suisse les mots *pasteure*, *écrivaine*, *doctoresse* et *cheffe* sont des constructions pour désigner les femmes exerçant les fonctions de pasteur, écrivain, docteur et chef. Dans le français de Centrafrique le mot *guidesse*, créé sur le français hexagonal de *guide*, signifie « jeune fille appartenant à un mouvement de scoutisme féminin. »

II- Particularités sémantiques : Il s'agit des lexies qui existent pour la majorité dans le français hexagonal avec un sens compris par tous les francophones. Or, ces lexies ont subi un changement de sens dans certains parlers français de l'espace francophone ; ce qui fait que leur compréhension dans le(s) sens secondaire(s) devient restreinte à la zone où cette mutation de sens s'est passée. Cette catégorie également peut se diviser en sous-catégories, lesquelles nous allons expliquer en détail :

- 1) les emprunts sémantiques (calques) : ce sont des mots soit du français standard soit des néologismes dont le sens a été emprunté à des langues nationales ou étrangères, à l'instar du mot *crème glacée* [glace] calqué sur *ice cream* ; le terme *pâte à dents* [dentifrice] calqué sur le mot anglais *tooth paste* ou encore l'expression *prendre une marche* [faire une promenade] calquée sur l'expression anglaise *take a walk*. Le français parlé en Belgique compte également des expressions comme *vivre sur (+nom)* [bénéficiaire du soutien financier + nom d'un organisme] étant un calque du flamand ou *ne savoir de rien* [ignorer qqch] comme calque du néerlandais. L'expression *faire préférence* [favoriser un élève] en est un autre exemple dans le français du Madagascar, calquée sur le malgache. L'expression *avoir deux bouches* dans le français de Côte d'Ivoire, calquée sur les langues africaines, est également un exemple de cette catégorie dans le sens de « être hypocrite ».
- 2) le transfert de sens : il s'agit des mots du français hexagonal qui sont utilisés pour désigner une autre réalité dans un usage parfois figuré. À titre d'exemples, nous pouvons évoquer le mot *grossir* dans les français de Cameroun, Centrafrique, Congo-Brazzaville et Tchad qui signifie « engrosser, enceindre » ; dans le français de

Cameroun *acheter qqn* veut dire le « corrompre » et dans le français d'Algérie le verbe *bouffer* exprime un autre sens que « manger », c'est plutôt le sens de « détourner, voler les biens de l'État » qui est exprimé.

- 3) l'extension de sens : ce sont des mots qui, dans certains parlers français, couvrent en plus de leur sens habituel un sens plus large de même nature ou englobent les concepts similaires ou voisins. Citons à titre d'exemple le mot *père* dans le français du Tchad qui signifie « homme qui inspire du respect en raison de son âge ». Dans le français de la Réunion, le mot *loi* signifie également la « police ». En Algérie le mot *gouvernement* signifie « les services du gouvernement » et par métonymie le « bâtiment abritant les services du gouvernement ».
- 4) la restriction de sens : les mots qui expriment une idée plus riche que leur acception habituelle ne l'évoque font partie de cette sous-catégorie. Autrement dit, ce sont les mots simples qui, à la place des mots composés, évoquent un sens pour lequel on emploierait un groupe de mots en français hexagonal pour bien préciser le sens. Les exemples ne sont pas rares : le français de la Réunion nous fournit le mot *usine* dans le sens d'« usine sucrière » ; le mot *madame* dans le français de Centrafrique indique une « institutrice, maîtresse d'école » ; *coller* dans le français de l'Île Maurice signifie « réparer une crevaison avec de la colle et des rustines » et le mot *permis* dans le français du Rwanda désigne le « permis de conduire ».
- 5) la métaphorisation : de nombreux mots du français standard acquièrent de nouveaux sens dans les français de l'espace francophone par ce procédé ; les sens qui peuvent représenter les réalités sociales, les esprits et la façon de penser ou de percevoir des choses. Ainsi, dans le français de Centrafrique, les mots *bombe*, *cartouche* et *missile* évoquent une « antisèche » ; au Québec, *concombre* et *beignet* signifient « quelqu'un de stupide » ; en Côte d'Ivoire, le terme *pneu de secours* veut dire « maîtresse occasionnelle » et au Sénégal, une *graisse* et une *aide à la compréhension* veulent dire un « pot-de-vin ».
- 6) la métonymie : il s'agit de l'acquisition de nouveaux sens par le procédé de la métonymie qui est basée sur un certain lien entre deux concepts. En guise d'exemple, citons le mot *bordel* dans les français de Centrafrique et Congo-Brazzaville qui veut dire « coureur de jupon »,

donc quelqu'un qui fréquente un bordel. Dans le français de Belgique, *nouvel an* c'est « le cadeau à l'occasion du premier de l'an » et un *master* c'est « une personne qui a réussi les épreuves de master ». Dans le français de Suisse, *pomme* et *pruneau* évoquent les eaux-de-vie tirées de ces fruits. Dans le français de Rwanda, *cinéma* signifie un « film » et étrangement *aller au film* signifie « aller au cinéma ». Dans le français de la Réunion *loyer* est un « logement en location ».

- 7) l'antonomase : cette sous-catégorie concerne l'usage des noms propres comme noms communs. Il s'agit par exemple des noms des personnages réels ou fictifs ou des noms de marques qui sont utilisés pour évoquer une personne ou un objet. Pour le premier cas, nous pouvons donner l'exemple du mot *Mario* dans les français de Tchad, Burundi et Congo-Brazzaville tiré du nom d'un personnage d'une chanson populaire dans le sens de « gigolo » et pour le second cas les mots *ambi* (de marque *Ambi*) dans le sens de « produit cosmétique pour éclaircir la peau » et *prudence* (de marque Prudence) pour « préservatif » dans le français de Tchad, *bic* (de marque Bic) pour « stylo à bille » dans plusieurs pays africains (Centrafrique, Congo-Brazzaville, Côte-d'Ivoire, Tchad) ou *omo* (de marque Omo) pour « lessive » en Algérie.

III- particularités grammaticales : il s'agit des changements sur les mots grammaticaux ou les règles grammaticales par rapport au français standard. Le passage d'un verbe intransitif au mode transitif ou d'un verbe pronominal à un verbe transitif, le changement du genre des noms, l'usage des prépositions différentes que celles utilisées dans le français hexagonal sont des cas possibles dans cette catégorie pour laquelle nous présentons des exemples : dans le français parlé en Belgique, le verbe *baigner* précédé du verbe *aller* signifie « se plonger dans l'eau », alors que dans le français de référence la même idée est exprimée par la construction pronominale *se baigner*. L'inverse de ce cas se trouve dans la construction *se divorcer* dans le français de Belgique, laquelle est l'équivalent de « divorcer » dans le français de référence. Dans le français québécois, le verbe *réchapper* est une construction transitive, alors que dans le français hexagonal il est intransitif. Toujours au Québec, les mots *job* et *sandwich* changent de genre par rapport au français de référence et deviennent *une job* et *une sandwich*. Dans le français parlé en Suisse, la construction *attendre sur* s'utilise

pour dire « attendre (qqn., qqch.) » et l'adjectif *direct* est utilisé à la place de l'adverbe « directement ». En Côte d'Ivoire, l'adverbe *beaucoup* change de catégorie et est utilisé comme un adjectif signifiant « très » et dans le français d'Algérie, le mot *parabolique* est un nom féminin alors qu'il est un adjectif dans le français de référence.

- IV- particularités phraséologiques : il s'agit des locutions et des expressions spécifiques des parlers français de l'espace francophone qui n'existent pas dans le français hexagonal et donc ne sont pas comprises par tous les francophones. Ce sont pour la majorité des expressions imagées qui traduisent les spécificités linguistiques et culturelles et mettent en scène la diversité au sein de la francophonie. Afin de mieux démontrer cette diversité, nous présentons ici quelques-unes de ces expressions qui ont une même signification, lesquelles sont tirées de différentes zones de l'espace francophone : toutes les locutions *faire le chat* (Belgique), *filer dans les vavangues* (la Réunion), *brûler les cours* (Côte d'Ivoire), *faire mancaora* (Algérie) et *geler les cours* (Gabon) veulent dire « faire l'école buissonnière ». Pour dire « tomber amoureux de qqn. », les locutions sont différentes aussi : *être tué de qqn* (Côte d'Ivoire), *être k. o.* (Congo-Brazzaville), *être dans la bouteille* (Gabon), *être bleu de qqn* (Belgique), *se prendre d'amitié pour qqn* (Québec) et *glisser pour qqn* (Cameroun).
- V- particularités de statut : ce sont des changements de connotation, de fréquence et des niveaux de la langue qui concernent cette catégorie. Citons à cet égard le mot *enculé* qui est utilisé dans le français de Nouvelle-Calédonie comme un terme appréciatif pour s'adresser par exemple à un ami, alors que dans le français de référence, c'est un terme vulgaire et péjoratif. Le verbe *emmerder* dans le français de Centrafrique est d'un usage fréquent et veut dire tout simplement « ennuyer, embêter, importuner » sans une connotation particulière, alors que dans le français hexagonal ce mot est d'un registre familier et considéré comme vulgaire même s'il est plus toléré de nos jours. L'expression *belle-de-nuit* est d'un usage péjoratif, utilisée parfois comme insulte dans le français de Côte d'Ivoire signifiant « prostituée » ; elle est d'un registre recherché dans le français du Gabon avec le sens de « maîtresse, amante d'un soir » et dans le français de référence elle désigne le nom d'une fleur et dans un usage restreint signifie « prostituée dont l'activité est nocturne ». Dans le français de Centrafrique, le verbe *se maquiller* est d'un usage

souvent péjoratif, car il signifie « s'éclaircir le teint à l'aide de différents produits décapants. »

Nous remarquons que ces dernières catégories des particularités lexicales ne présentent pas de sous-catégories spécifiques, vu que les mots et expressions faisant partie de ces catégories existent dans le français dit standard et donc aucun procédé ne les marquent. En effet, si nous avons voulu présenter des catégories, il aurait fallu par exemple prendre en considération tous les cas possibles de changement du mode des verbes ou présenter les changements dans le genre, transformation des adjectifs en adverbes et vice-versa, etc. Or, nous avons préféré donner des exemples significatifs pour ces dernières catégories afin de les exposer au mieux.

L'examen des différentes particularités des variantes du français met en scène la dynamique du français et ses mutations incessantes en contact avec différentes cultures et langues, ce qui fait le charme de l'espace francophone. Ainsi, le français est-il une langue plurielle et constitue un pont commun entre les parlants des différents français répartis dans le monde entier.

### **Conclusions**

De nombreuses spécificités marquent les parlars français à travers le monde ; c'est en fonction des réalités sociales et les contacts entre les communautés linguistiques que la majorité de ces spécificités sont nées dans une zone donnée de la francophonie. Les particularités lexicales des variantes non-hexagonales du français sont notamment marquées par les emprunts, les créations et les glissements de sens. Ce sont donc plutôt les particularités lexématiques et sémantiques qui présentent le plus de sous-catégories ; ce qui fait preuve de la vitalité du français et de sa dynamique chez les parlants de français dans l'espace francophone, lesquels ont laissé leur touche sur la langue française et ainsi ont donné des identités à différents parlars du français. Des emprunts, des néologismes et tous les procédés qui marquent ces variantes du français sont des gages de ce dynamisme et de sa vitalité, car ces variantes qui sont réparties sur les cinq continents assurent la vie du français dans un contexte de l'invasion linguistique et contribuent à sa visibilité.

Les différentes particularités relevées dans les français font également part de la capacité du français à s'adapter en contact avec les autres communautés linguistiques au point qu'au lieu de traiter ces particularités de « barbarismes », les linguistes reconnaissent leur existence et en font état dans les inventaires et lexiques. Il s'agit en effet de mettre en valeur la diversité au sein de l'espace francophone qui est une mosaïque des cultures. Ainsi, la francophonie est en quelque sorte la diversité des français qui ont chacun des traits identitaires les distinguant les uns des

autres, tout en les rapprochant et abritant sur un même socle qui est le français de référence.

### Bibliographie

- Bavoux, Claudine (2000). *Le français de Madagascar, contribution à un inventaire des particularités lexicales*. Bruxelles: Duculot.
- Bélanger, Mario (2011). *Petit guide du parler québécois*. Montréal: Alain Stanké.
- Beniamino, Michel (1996). *Le français de la Réunion. Inventaire des particularités lexicales*. Vanves: EDICEF /AUPELF.
- Boucher, Karine, Lafage, Suzanne (2000). *Le lexique français du Gabon*. in Revue du Réseau des Observatoires du français contemporain en Afrique noire, n° 14. Nice: CNRS, UMR 6039.
- Chaudenson, Robert (2000). *Mondialisation: la langue française a-t-elle encore un avenir?* Paris: Diffusion Didier Erudition.
- Corréard, Geneviève N'Diaye (dir.) (2006). *Les mots du patrimoine : le Sénégal*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Équipe IFA, (2004), *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*. Vanves: EDICEF/AUF.
- Diallo, Alpha Mamadou. (2003). *Le français en Guinée : contribution à un inventaire des particularités lexicales*. Vanves: EDICEF.
- Forest, Jean (2002). *L'incroyable aventure de la langue française*. Montréal: Tryptique.
- Fouzia Benzakour, Driss Gaadi, Ambroise Queffélec, (2000) *Le français au Maroc. Lexique et contacts de langue*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, Éditions Duculot.
- Franckrad, Michel et al. (2015), *Dictionnaire des belguismes*. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Frey, Claude (1996). *Le français au Burundi, lexicographie et culture*. Vanves: EDICEF.
- La Fleur, Amanda (1999). *Tonnerre mes chiens !: A Glossary of Louisiana French Figures of Speech*. Ville Platte: Renouveau Publishing.
- Lafage, Suzanne (2003). *Le lexique français de Côte d'Ivoire : appropriation et créativité*. Le Français en Afrique. In Revue du Réseau des Observatoires du français contemporain en Afrique noire, n° 17, 2 vol. Nice: CNRS, UMR 6039.
- Ndjerassé, Mbay-Yelmia Ngabo (2005). *Le français au Tchad*. In Revue du Réseau des Observatoires du français contemporain en Afrique noire, n° 20. Nice: CNRS, UMR 6039.
- Niklas-Salminen, Aino (2015). *La lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- Nzesse, Ladislas (2009). *Le français au Cameroun : d'une crise sociopolitique à la vitalité de la langue française (1990-2008)*. In Revue du Réseau des Observatoires du français contemporain en Afrique noire, n° 24. Nice: CNRS, UMR 6039.
- Omer, Massoumou, Queffélec, Ambroise (2007), *Le français en République du Congo sous l'ère pluripartiste (1991-2006)*. Paris: Éditions des archives contemporaines – AUF.
- Onguene Essono, Louis Martin (2003). «L'écriture francophone : enrichissement ou appauvrissement du français ? l'exemple camerounais». In *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* : 225-238.

- Pauleau, Christine (2007). *Mots de Nouvelle-Calédonie. Éléments de recherche sociolinguistique sur le français calédonien : inventaire lexicographique polylectal, tome I*. Nouméa: Centre de documentation pédagogique de Nouvelle-Calédonie.
- Phan, Trang, Guillou, Michel (2011). *Francophonie et Mondialisation, Tome 1*. Paris: Belin.
- Poirier, Claude (1995). « Les variantes topolectales du lexique français : Propositions de classement à partir d'exemples québécois ». In *Le régionalisme lexical* : 13-56, Bruxelles: Duclot-De Boeck.
- Queffélec Ambroise et al. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Louvain: Duculot.
- Queffélec, Ambroise (1997). *Le français en Centrafrique : lexique et société*. Vanves: EDICEF.
- Robillard de, Didier (1993). *Contribution à un inventaire des particularités lexicales du français de l'île Maurice*. Vanves: ÉDICEF / AUPELF.

### **Sitographie**

- Banque de dépannage linguistique, Office québécois de la langue française, formation de noms féminins, sur le site : [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?id=3336](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3336), consulté le 14/04/2016
- Base de données lexicales panfrancophones, sur le site [www.bdlp.org](http://www.bdlp.org)
- Le Grand Robert de la langue française, sur le site [gr.bvdep.com](http://gr.bvdep.com).

**Mohamed HADDAR**  
Université Chouaib Doukkali (Maroc)  
m.haddar@hotmail.fr

## **Proverbes et imaginaires collectifs : rapports d'harmonie ou d'antagonisme entre des proverbes marocains et des proverbes français**

### *Résumé*

*Les proverbes ont fait l'objet d'abondantes études sous différents aspects. Dans cet article, nous nous proposons dans un premier temps d'étudier, à partir d'un corpus de proverbes marocains, français ou d'expression française, comment des imaginaires culturels propres à une communauté culturelle apparaissent dans les proverbes et comment certains proverbes véhiculent des images stéréotypiques sur les hommes ou sur les femmes. D'autre part, et dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme nous nous proposons d'élaborer une séquence d'apprentissage à base de proverbes provenant de diverses cultures.*

*Mots-clés : proverbes, imaginaire culturel, images stéréotypiques, représentations culturelles*

## **Proverbs and collective imaginary: relations of harmony or antagonism between Moroccan proverbs and French proverbs**

### *Abstract*

*Proverbs have been the subject of numerous studies dealing with many of their features. In this article I aim at investigating, on the basis of a corpus of Moroccan, French and francophone proverbs, the ways in which the collective cultural imagination of a community is shown in its proverbs and how certain proverbs tend to carry stereotypical images of both men and women. Additionally, the study subscribes to the framework of plurilingual and pluricultural didactics, and thus aims at promoting cross-cultural knowledge through the study of proverbs.*

*Keywords: proverbs, collective cultural imagination, stereotypical images, cultural representations*

### **Introduction**

L'interrogation sur la complexité des identités francophones nécessite un questionnement des discours élaborés sur l'unicité, une désintégration

des catégories (Castellotti, 2009) et une orientation des regards vers toutes les formes de discours qui participent à la richesse culturelle du monde francophone. En effet, le texte, l'image, le cinéma, l'art, le proverbe sont des formes de discours qui symbolisent la pluralité des comportements langagiers dans l'espace francophone, mais aussi la diversité des imaginaires culturels dans cette sphère.

Le proverbe comme genre de discours est défini comme : « Formule présentant des caractères formels stables, souvent métaphorique ou figurée, et exprimant une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire, commun à tout un groupe social » (*Le Petit Robert*, éd. 1994). De même, le dictionnaire *Trésor de la langue française* le définit comme une « Sentence courte et imagée, d'usage commun, qui exprime une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse et auquel se réfère le locuteur. » (*Trésor de la langue française*, dictionnaire en ligne)

Il est clair que le proverbe comme forme d'expression véhicule une valeur partagée, mais il est certain aussi que le proverbe, comme autre forme de discours, fonctionne comme le fil conducteur qui unit des situations qui se ressemblent mais qui donnent corps à des imaginaires collectifs.

Ce texte se propose d'examiner les rapports d'harmonie ou d'antagonisme entre des proverbes marocains ou utilisés dans la culture populaire marocaine et des proverbes français (ou d'expression française). A travers un corpus varié de proverbes, nous essayerons de soulever un certain nombre de questions relatives à la problématique du dire proverbial et de son rôle dans la création des ententes ou des antagonismes : Qu'est-ce que des imaginaires collectifs ? Et comment se traduisent et se matérialisent-ils à travers le dire proverbial ? Les proverbes sont-ils des expressions stéréotypiques ?

La fonction du dire proverbial ne se limite pas uniquement à véhiculer une leçon morale, mais il renvoie aussi à des imaginaires liés au temps et aux relations humaines. Par exemple, le proverbe français : « En avril ne quitte pas un fil, en mai fais ce qui tu voudras, en juin, des trois habits n'en garde qu'un. » ou encore le proverbe marocain : « *النواض بكري بالذهب مشري* » ([nwād bākri bdhāb māšri]) (*se réveiller tôt vaut l'or acheté*) permettent de comprendre comment le phénomène du temps est perçu dans les contextes culturels où ces proverbes sont employés.

Afin de rendre compte de cette problématique des rapports d'antagonisme et d'harmonie entre des proverbes français et marocains, trois grandes parties sont envisagées : La première se donnera pour objectif d'expliquer comment un proverbe qui est une image métaphorique renvoie à tout un imaginaire collectif, à des représentations. La seconde essaiera d'éclaircir comment des proverbes peuvent fonctionner comme des stéréotypes, comme une

« représentation d'un objet (chose, gens, idées) plus au moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe avec une certaine stabilité<sup>148</sup> ». Dans la troisième partie, nous essayerons de construire une séquence d'apprentissage composée de plusieurs activités et dont l'intention éducative est de permettre aux élèves de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité culturelle tout en les poussant à explorer le sens des proverbes français et marocains.

### 1. Proverbes et imaginaires collectifs

Le proverbe participe à la construction identitaire puisqu'il fait appel à deux concepts : l'imaginaire et la participation. A propos de l'imaginaire, Charaudeau (2006 : 50) voit que « [...], l'individu et les groupes construisent leur identité autant à travers leurs actes qu'à travers les représentations qu'ils s'en donnent ». Ces représentations se configurent en imaginaires collectifs qui témoignent des valeurs que les membres du groupe se donnent en partage et dans lesquelles ils se reconnaissent, ainsi se constitue leur mémoire identitaire. En effet, un proverbe comme :

1. كيبيع لحوت فلبحر [kājbi' lħut flbhār]

(« *Il vend des poissons avant qu'ils soient pêchés* ») qui est un proverbe marocain utilisé dans la culture orale, renvoie à la mémoire identitaire des marocains, à des valeurs partagées par les membres d'une même communauté culturelle. Il est vrai que ce proverbe constitue une image métaphorique d'une personne qui court des risques en achetant ou en vendant une marchandise ou un objet qui n'est pas encore tangible, mais il renvoie à tout un imaginaire collectif, à des représentations relatives au commerce et à d'autres représentations relatives à la mer comme le courage et le danger. De même, on retrouve le même enseignement dans le proverbe français :

2. « *Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.* » (**proverbe français**)

Ce proverbe se présente comme un conseil de prudence invitant à ne pas considérer comme acquise une chose que l'on ne possède pas encore, mais aussi renvoie à des imaginaires collectifs. Le mot « ours » informe sur un imaginaire relatif à l'espace des montagnes et au climat froid. Ce sont des imaginaires naissant dans un climat froid puisque l'ours est un carnivore qui ne vit que dans les milieux froids et montagneux. Ces imaginaires témoignent de la façon dont les individus d'un groupe social se représentent leur territoire.

---

<sup>148</sup> Bardin, Laurence (1980). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, p. 51.

Par ailleurs, la place qu'occupe l'espace dans la construction des imaginaires est d'une grande importance. On peut expliciter cette relation dialectique en établissant une comparaison entre les deux proverbes suivants :

3. الجمل كيشوف غير لحدبة ديال خوه [ʿlǧāml kājʃuf ġir lāhdābā djāl hūh]

(Le chameau ne voit que la bosse de son frère). (proverbe marocain)

4. « C'est l'hôpital qui se moque de la charité » (proverbe français)

Il s'agit de deux proverbes appartenant à deux cultures différentes, mais ont comme point commun l'expression d'une vérité d'expérience ou d'un conseil de sagesse auquel se réfère le locuteur (*Trésor de la langue française*, dictionnaire en ligne), puisque les deux proverbes sont prononcés lorsqu'une personne se moque de quelqu'un ou le critique alors que ses défauts sont semblables ou pires.

Les deux proverbes s'emploient pour faire référence à une règle générale, une norme de comportement en vigueur au sein d'une communauté linguistique ou culturelle. Toutefois, les sujets grammaticaux (le chameau P1/ l'hôpital P2) renvoient à deux imaginaires différents ou plutôt à deux contextes culturels différents<sup>149</sup>. Le premier est un milieu rural, voire désertique où les gens sont très attachés à la terre où ils élèvent du bétail, tandis que le second est un espace urbain où nous trouvons des hôpitaux, des activités comme l'industrie, le commerce, la politique, etc.

5. « Plusieurs peu font beaucoup. » (proverbe français)

6. « Petit à petit l'oiseau fait son nid. » (proverbe français)

7. « C'est en forgeant qu'on devient forgeron. » (proverbe français)

8. « بلقطره بلقطره كيجمل لواد » [blkātṛā blkātṛā kǧħmāl lwād] (proverbe marocain)

(Goutte à goutte, la vallée bat son plein)

Les quatre proverbes véhiculent une valeur partagée par les membres de plusieurs cultures. Pourquoi faire appel à une profession pour dire qu'il faut s'exercer pour pouvoir devenir habile ? Pourquoi recourir à la métaphore de l'oiseau pour dire qu'il faut travailler pour atteindre ses buts ? Pourquoi dans la culture marocaine on recourt à cette relation entre les gouttes d'eau et la vallée pour dire qu'il faut bosser pour réussir ? Probablement parce que dans toutes les cultures la notion d'exigence est liée à la notion d'effort.

S'il est certain que les quatre proverbes véhiculent l'idée qu'à force de s'exercer, nous pouvons devenir habiles, il n'en reste pas moins vrai que l'identité se construit en ébullition avec les éléments de la nature. Au

<sup>149</sup> Le contexte est employé ici pour désigner l'espace où le proverbe a été produit pour la première fois.

cours du processus identitaire individuel, l'individu construit des images et des représentations sur l'autre en puisant dans la nature et en usant de la langue. Ainsi trouve-t-on dans le langage humain des éléments de la nature comme l'eau, le feu, la terre, les animaux, etc. Tel est le cas de l'élément « eau », utilisé dans les proverbes ci-dessous, qui joue un rôle vital dans la structuration de la pensée, dans la production du sens et donc dans la production des proverbes :

9. « *Âne convié à noces, eau et bois y doit apporter.* » (proverbe français)

10. « *بلقطره بلقطره كيجمل لواد* » / (goutte à goutte, la vallée bat son plein)  
(proverbe marocain)

11. « *Il faut se méfier de l'eau qui dort.* » (proverbe français)

12. « *Il passera de l'eau sous les ponts.* » (proverbe français)

Après avoir souligné le rôle du dire proverbial dans la construction et l'expression des imaginaires collectifs, nous essayerons de montrer comment certains proverbes éternisent des images stéréotypiques et des clichés.

## 2. Le dire proverbial est-il stéréotypique ?

Les stéréotypes sont omniprésents dans les discours. Leur usage et les idées qu'ils véhiculent sont souvent simplistes (Dufays, 2006). Walter Lipmanne décrit le stéréotype comme « une image dans notre monde ». La notion d'*image* a été reprise par Bardin qui voit que :

« Un stéréotype est l'idée qu'on se fait de..., l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de...C'est par les membres d'un groupe avec une certaine stabilité. Il correspond à une mesure d'économie... C'est la représentation d'un objet (chose, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité. Il correspond à une mesure d'économie dans la perception de la réalité, puisqu'une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle<sup>150</sup> ».

C'est une représentation qui entretient des liens déducteurs avec la réalité. Il fonctionne comme un produit dont on ignore l'émetteur initial. On ne se réfère pas à une personnalité de l'histoire pour connaître l'origine du stéréotype. Ce n'est en aucun cas l'individu qui assure la perpétuation de cette image stéréotypique, c'est plutôt le « nous » qui en

---

<sup>150</sup> Bardin, Laurence, *op.cit.*, p. 51.

assure l'emploi et la pérennité. En effet, « le stéréotype est de longue durée et offre une grande résistance aux changements, ce qui est lié au fait qu'il est indépendant de l'expérience<sup>151</sup> ».

D'autre part, puisque le stéréotype fonctionne comme la représentation d'un objet, il peut concerner aussi des représentations socioculturelles touchant des individus très connus (hommes politiques, sportifs, artistiques), des personnages (ethnies, peuples, professions), des lieux (la France, la ville, la banlieue, le bureau) et des institutions (Dufays, 2006 : 61).

Certains propos proverbiaux fonctionnent comme des stéréotypes dans le sens où ils présentent certains traits distinctifs qui caractérisent l'emploi des stéréotypes comme la fréquence dans les discours des gens, l'ancrage dans la mémoire collective ou encore leur caractère durable. Certes, dans un proverbe comme :

13. « *Quand le Turc s'enrichit, il prend encore une femme ; quand le bulgare s'enrichit, il se fait bâtir une maison* »

Plusieurs éléments le rangent sous la catégorie des stéréotypes, des représentations culturelles que l'on fait de l'homme turc ou de l'homme bulgare dans la mesure où il nous amène à penser à la culture ou au comportement des gens, que le proverbe peut véhiculer. Il est donc ancré dans la mémoire collective de certaines cultures (voire certains peuples) que la richesse pour un Turc est l'opportunité d'avoir une femme, tandis que pour le Bulgare, c'est l'opportunité de construire une maison. De surcroît, la question de l'ancrage est d'une grande importance car elle touche les proverbes de toutes les cultures. Dans le proverbe marocain :

14. « *المكناسي جوابو في فمؤ والتطواني حثي يشاور أمه* »

[ālmāknāsi ġwābu fī fāmu wā 'ātīṭwāni ḥtā jšāwr mu]

(Le Méknessi réplique rapidement, le Tétouani ne peut répondre qu'après avoir consulté sa mère)

on véhicule et on participe à la fixation d'un comportement langagier qui consiste à ce qu'une personne de *Meknès*<sup>152</sup> compte sur sa propre éloquence pour répliquer ou riposter alors qu'un originaire de *Tétouan*<sup>153</sup> ne peut répondre qu'en s'informant auprès de sa mère. De plus, nous avons ici l'exemple d'un proverbe particulier puisqu'il s'agit d'une réalité particulière de deux endroits précis, ce qui veut dire qu'il n'est pas applicable à n'importe quel endroit.

<sup>151</sup> Villain-Gandossi, Christiane (2001). « La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité nord-sud ». In *Hermès*, 30, p. 28.

<sup>152</sup> Meknès est une ville du nord-est du Maroc.

<sup>153</sup> La ville de Tétouan est la capitale et le centre culturel de la région du Tanger dans le nord du Maroc, dans le Rif occidental ; elle est considérée comme la ville la plus andalouse du royaume.

En outre, certains proverbes véhiculent des images stéréotypiques de la femme et la présentent comme un objet de convoitise masculine. Le contenu de ces proverbes aborde la vision que les gens ont de la femme à travers le temps (Dolors Català Guitart, 2012 : 64).

15. « *Les femmes ont de longues jupes et de courtes idées.* »

16. « *Où femme il y a, silence il n'y a.* »

Sidi Abderrahmane el Majdoub, philosophe du XIV<sup>e</sup> siècle, a dit deux vers au sujet de la femme:

اللي تنادي قدام الباب نادي وكن 17. ما يفسد بين الأحباب غير النساء  
يا فاهم والدرهم

[mäjfsād bin 'lḥbāb gir nisā' wdrām] [yāli tnādi qudām 'lbāb nādi wkun fāhm]

(« Oh ! Celui qui appelle devant la porte soit sage femmes et argent sème l'hostilité entre les amis »)

Il faut constater que ce vers, fonctionnant d'ailleurs comme un proverbe dans la culture populaire marocaine, véhicule un poncif sur les femmes et les présente comme des êtres qui sèment la querelle et l'hostilité par leur verbiage et leur charlatanisme. Dans la culture marocaine, plusieurs proverbes sont des stéréotypes, c'est-à-dire des opinions toutes faites, réduisant les singularités et dissimulant les vraies caractéristiques de la femme marocaine.

18. « *النساء ناقصات عقل ودين* »

[nsā nāqssāt ā' qāl udin]

(« Les femmes manquent de discernement et de religion »)

Cet énoncé, par exemple, véhicule un cliché nuisible à l'image de la femme marocaine. Elle est représentée sous les traits d'un être qui manque de perspicacité et de foi. D'autres proverbes, utilisés dans le discours de la gente masculine et présentant la femme marocaine comme un être rusé, infidèle et pernicieux, visent à perpétuer ces images maléfiques chez les différentes générations mais aussi à éterniser l'ascendant du pouvoir exercé par l'homme sur la femme<sup>154</sup>. Notons que ces images stéréotypiques exprimées dans des proverbes ou dans des expressions figées peuvent faire l'objet d'une séance de langue dont l'objectif est de recourir au processus de défigement<sup>155</sup> qui est une manipulation syntaxique, lexicale ou sémantique des unités du proverbe dans le but d'en modifier le sens, de déconstruire l'image stéréotypique et de créer une autre représentation positive.

<sup>154</sup> Bouarich, Houria (2005). « Les stéréotypes dans le discours proverbial. Images de femmes marocaines ». In *Aspect de la culture orale au Maroc*, RENACLO, Rabat, p. 85.

<sup>155</sup> Les journalistes, les publicistes et les réalisateurs recourent beaucoup à ces créations pour créer une certaine complicité entre le lecteur et l'émetteur. A titre d'exemple : *Une hirondelle ne fait pas le printemps/ une hirondelle a fait le printemps* (Film de Cristian Carron 2001)

### 3. Application pédagogique

Dans cette partie, nous visons l'élaboration d'une séquence d'apprentissage à base de proverbes provenant de diverses cultures. L'objectif de cette séquence est de contribuer à la construction d'une compétence culturelle chez un public de la deuxième année du baccalauréat. Cette macro-compétence peut se décliner en plusieurs sous-compétences qui vont constituer les objectifs spécifiques des séances. Il faut préciser d'abord que le travail de la lecture nécessite une démarche méthodologique et des stratégies de lecture spécifiques. En effet, la séance commence par la répartition de la classe en groupes et la présentation des thèmes qui seront étudiés. L'enseignant distribue ensuite à chaque groupe un corpus composé d'une vingtaine de proverbes qui évoquent les thèmes du travail, du mariage, de l'argent, de la corruption, de la satisfaction, etc.

Le travail de lecture débutera par une définition du proverbe. Ensuite, les membres de chaque groupe devront lire et trouver les proverbes qui correspondent au thème que l'enseignant leur a assignés. Leur tâche consistera aussi à trouver les moyens linguistiques et rhétoriques employés dans ces proverbes pour exprimer chaque thème. Le tableau ci-dessous résume les différentes tâches accordées aux élèves au cours de cette séance:

Thème	Proverbes	Moyens
Le mariage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le mariage est comme le melon, c'est une question de chance (proverbe espagnol).</li> <li>- Trouver chaussure à son pied (proverbe français)</li> <li>- Prends chaussure de ton pays même si elle est rapiécée (proverbe arménien)</li> <li>- کيل زرع بلادك ولو يكون شعير [kājāl zra' blādāk wālāw jkun š'ir] (Consomme la semence de ton pays même si c'est de l'orge) (proverbe marocain)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La comparaison</li> <li>Une phrase impérative (image métaphorique)</li> <li>Une phrase impérative (image métaphorique)</li> </ul>

Il faut faire remarquer que le thème du mariage est exprimé de plusieurs manières dans les différentes cultures. Les espagnols le comparent à un melon pour dire que le mariage est une question de chance et que personne n'est maître de son sort :

- « *Le mariage est comme le melon, c'est une question de chance.* »  
(proverbe espagnol)

Dans la culture française un homme ou une femme qui veut se marier et qui trouve son bon partenaire est assimilé à celui qui a trouvé de bonnes chaussures à son pied. L'image de celui qui trouve de bonnes chaussures est convoquée pour évoquer la situation de celui et de celle qui parvient à trouver son partenaire idéal :

- « *Trouver chaussure à son pied.* »/ (Trouver la femme ou l'homme avec qui on va partager sa vie.)

Dans les cultures marocaine et arménienne, les proverbes exprimant le thème du mariage se présentent sous la forme d'un conseil de sagesse. Si les Arméniens recourent aux chaussures rapiécées pour accorder davantage des privilèges à la femme du même pays : « *Prends chaussure de ton pays même si elle est rapiécée* », les Marocains célèbrent le mérite de la femme de la même culture en s'appropriant des objets de grande valeur dans la gastronomie marocaine :

- « *كَيْلِ زَرْعِ بِلَادِكَ وَلَوْ يَكُونُ شَعِيرِ* » [kāj āl zra' blādāk wālāw jkun š'ir] (« Consomme le grain de ton pays même si c'est de l'orge. »)

Force donc est de constater que dans les deux pays les deux proverbes convergent vers l'idée de la tromperie de celui qui veut aller plus loin pour se marier.

Par ailleurs, l'activité de langue consistera à écrire au tableau des proverbes en deux colonnes. La colonne de gauche comprend les premières parties des proverbes et la colonne de droite comprend la fin des proverbes. Les élèves doivent trouver dans la colonne de droite la fin de chacun des proverbes de la colonne de gauche. Ils devront aussi trouver les indices qui leur ont permis de trouver les bonnes réponses. Ils seront invités aussi à expliquer chaque proverbe au moyen d'une phrase. Le tableau suivant illustre notre propos:

Proverbes	Indices <sup>156</sup>	Thème
Qui sème le vent/ récolte la tempête (proverbe français)	La similarité	L'indolence
Celui qui a vu un serpent <b>noir</b> / a peur d'un bâton <b>noir</b> (proverbe russe)	La similarité + la rime	La prudence

<sup>156</sup> Les indices proposés dans le tableau ne sont pas exhaustifs. Les élèves peuvent trouver d'autres indices dans un même proverbe.

<p>اللي قال ليك العرس ساهل يسقي لو غيرالما [li qālik l'ārsāhl isqi lu gīr lmā] « Celui qui prétend que les noces sont une chose facile/ n'a qu'à subvenir à ses besoins en eau » (proverbe amazighe)</p>		<p>Le mépris</p>
--	--	------------------

D'autre part, la troisième activité de cette séquence portera sur le développement des capacités orales des élèves. Dans le cadre de l'acquisition progressive des techniques d'expression et de communication et en vue d'autonomiser l'élève à travers des activités et des tâches constructives visant le développement de compétences communicatives, les élèves seront amenés à débattre autour du sujet des apparences sociales. Il faut ajouter aussi que le sujet choisi est tiré du vécu des élèves. La problématique du jour sera appréhendée à partir d'un support composé de proverbes traitant de la thématique des apparences :

- « *Seule la chaussure sait si la chaussette a des trous.* » (proverbe créole)
- « *On pardonne plus volontiers un trou dans le caractère d'un homme que dans ses vêtements.* » (proverbe anglais)
- « *Ne regarde pas la cruche, mais ce qu'elle contient* » (proverbe juif)
- « *Tout ce qui brille n'est pas or* » (proverbe italien)
- *النفس نفس سلطان. والحالة حالة مسكين* [ʿānāfs nāfs sultan wā lhālā hālt mskin] (Il possède l'allure d'un pauvre et l'âme d'un sultan) (proverbe marocain)
- *الرجل بدرا عو ماشي بمناعو* [ʿrāġl bdrāʿu māšī bmtāʿu] (L'homme doit compter sur ses efforts et non sur sa fortune) (proverbe marocain)
- *دهن شواربك بالسمن و دوز على عدوك مصين* [dhān šwārbāk bsmān wduz ʿlā ʿduk msābān]/(Étale du lard sur tes lèvres et passe bien vêtu devant ton ennemi) (proverbe marocain)

En dernier lieu, la séance de production écrite a pour objectif d'amener les élèves à produire un texte argumentatif. A partir d'une citation tirée de l'œuvre de Voltaire, *Candide ou l'Optimisme*<sup>157</sup>, les élèves devront développer une réflexion sur l'utilité du travail dans la vie, en étayant leurs propos par des proverbes. D'autant plus que l'utilité du sujet choisi naît d'une articulation avec des données majeures du

<sup>157</sup> Œuvre intégrale programmée dans l'enseignement du français aux élèves de la 2<sup>ème</sup> année du baccalauréat.

curriculum marocain et des Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant<sup>158</sup> (2007) qui sont l'enseignement des valeurs morales, esthétiques et civilisationnelles mais aussi la construction d'une compétence culturelle<sup>159</sup>.

Cette activité s'organise autour de trois phases : la préparation, l'exécution et la correction. Elle devra conduire l'élève à produire un texte argumentatif où il exprime son point de vue en alternant des proverbes marocains et d'autres fonctionnant comme des moyens d'expression culturelle des autres cultures. Ainsi, le support de proverbes présenté durant la phase de préparation comprend des proverbes provenant de plusieurs univers culturels :

- « *Goutte à goutte la mer s'égoutte.* » (Proverbe français).

- « *Goutte à goutte l'eau creuse la pierre.* » (Proverbe français).

- « *Beaucoup de gouttes font un océan.* » (Proverbe anglais).

- « *Beaucoup de peu font assez.* » (Proverbe italien).

- « *C'est en forgeant qu'on devient forgeron.* » (On n'apprend pas d'un seul coup mais petit à petit et en pratiquant)

- « *Rome ne s'est pas faite en un jour* »

- « *ماييكالك غير شفرک وما يحکالك غير ظفرک* [mājbkilik ġir šāfrāk umājhuk lik ġir zāfrāk] (Proverbe marocain) / (Il n'y a que tes yeux qui pleurent et que tes ongles qui frottent ta peau.)

- « *Il n'y a que ton genou qui peut supporter ton poids.* » (Proverbe amazighe)

Une discussion collective autour de ces proverbes devra conduire le public à l'idée que les grandes choses prennent du temps avant de s'accomplir, qu'une addition de petites choses fait un total important et que quand on veut quelque chose, il ne faut pas compter sur les autres car on ne sera pas forcément satisfait du résultat.

## Conclusion

En définitive, il semble bien que le dire proverbial est multifonctionnel. Il est certain que le proverbe fonctionne comme un conseil de sagesse et véhicule une leçon morale, mais il renvoie aussi à un imaginaire collectif qui se révèle dans un ensemble de représentations sociales et culturelles partagées par l'ensemble d'une communauté culturelle. Certains proverbes participent à la pérennisation des images stéréotypiques fonctionnant comme des représentations socioculturelles touchant des individus très connus, des lieux, des institutions, etc.

---

<sup>158</sup> Selon le texte des Orientations, le français doit contribuer à la fois au développement des valeurs nationales et universelles et à la construction des compétences communicatives et culturelles.

Par ailleurs, le travail didactique que nous avons élaboré dans la seconde partie de cette réflexion vise à enseigner la diversité culturelle à travers le contact des langues. Se présentant donc comme une phrase complète, la plupart du temps exprimée de façon métaphorique, obéissant à certaines structures grammaticales, les proverbes qui établissent des ponts entre les cultures peuvent servir de supports pour un enseignement culturel permettant un dépassement d'un apprentissage des langues noyé dans la vision instrumentale et utilitariste.

### **Bibliographie**

- Benzakour, Dalila (2007). « Les proverbes, point de rencontre de civilisations authentiques ». In *Langue française et contacts langagiers*, publications de l'Association Marocaine des Enseignants de Français (AMEF), pp. 21-31.
- Bardin, Laurence (1980). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bouarich, Houria (2005). « Les stéréotypes dans le discours proverbial. Images de femmes marocaines ». In *Aspect de la culture orale au Maroc*, RENACLO, Rabat, pp. 81-88.
- Castellotti, Veronique (2009). « Construire l'intégration en (dés) intégrant les catégories ». In *Le français aujourd'hui*, n°164, pp. 109-114.
- Dournon, Jean-Yves (1986). *Dictionnaire des proverbes et dictons de France*. Hachette.
- Català Guitart, Dolors (2012). « Figement et défigement des proverbes comme outil didactique du FLE ». In *Paremia*, n° 21, pp. 59-66.
- Maloux, Maurice (2001). *Dictionnaire des proverbes sentences et maximes*. Paris : Larousse/VUEF.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2007). *Les Orientations Pédagogiques Pour l'enseignement du français au Cycle secondaire qualifiant*. Rabat, Maroc.
- Palma, Silvia (2012). « Norme et transgression dans les proverbes ». In *Savoirs en Prisme*, n°2, pp. 253-264.
- Villain-Gandossi, Christiane (2001). « La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité nord-sud ». In *Hermès*, 30, pp. 27-40.
- Zarate, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

**Khan KOUAME**  
**Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire**  
khankouame@gmail.com

## **De l'influence de la culture locale sur les pratiques langagières des marques commerciales étrangères en Côte d'Ivoire**

### *Résumé*

*Le rôle de la culture dans l'évolution du monde n'est plus à démontrer. Dans le secteur de l'économie, particulièrement, la prise en compte des problématiques culturelles locales influencent très souvent les marques commerciales étrangères désireuses de pénétrer certains marchés locaux, de s'y positionner et d'y grandir. Cette réalité se perçoit particulièrement dans la mise en scène langagière de ses marques commerciales sur l'espace public Ivoirien. De la publicité à la communication digitale, les pratiques langagières n'ignorent pas les réalités locales et s'enrichissent de ces dernières dans leur prise de parole. Notre étude a pour but de mettre en lumière les mécanismes par lesquelles la culture langagière entendue comme la redondance identitaire du parler ivoirien dépeint la discursivité des Marques commerciales. Ce questionnement nous amène à définir le postulat selon lequel les messages publicitaires (considérés comme des types de discours à part entière) des Marques de téléphonie mobile sont influencés par la culture locale ivoirienne d'une part. D'autre part, cette influence est captée par l'usage des pratiques langagières courantes dans le langage urbain. Nous nous appuyons pour y arriver sur l'analyse du discours publicitaire de trois marques de téléphonie mobile : Orange CI, MOOV CI, et MTN CI. Les résultats de cette étude montrent que les structures discursives convoquées dans la plupart des corpus étudiés sont influencées par des orientations linguistiques culturelles empruntées au langage urbain.*

*Mots clés : culture, pratiques langagières, marque, publicité*

## **From the influence of local culture on the language practices of foreign Trademarks in Côte d'Ivoire**

### *Abstract*

*The role of culture in the evolution of the world is no longer to be demonstrated. In the economic sectors in particular, the taking into account of the local cultural problems very often influences on the foreign trademarks aiming at penetrating some local markets. This reality is particularly noticeable in the linguistic staging of its Trademarks in the public space in Ivory Coast. From publicity to digital communication, language practices are not ignorant of the local realities and are*

*enriched by them in their speech. Our study aims to shed light on the mechanisms by which the Ivorian language culture portrays the discourses of Trademarks.*

*We start from the assumption that the advertising discourse of Trademarks is influenced by the Ivorian local culture on the one hand. On the other hand, this influence is captured by the use of common language practices in urban language. We build on this by analyzing the advertising discourse of three mobile phone brands: Orange CI, MOOV CI, and MTN CI. The results show that the discursive structures summoned in most corpus studied are influenced by linguistic cultural orientations borrowed from the urban language.*

*Keywords: culture, language practices, brand, advertising*

## **Introduction**

Le discours publicitaire est de plus en plus considéré comme un artéfact de communication des marques commerciales en Côte d'Ivoire. Cela s'entrevoit par une scénarisation publique faisant intervenir des pratiques auxquelles les cultures locales ne sont pas étrangères. On y observe alors une influence grandissante des langues locales. À ce titre, le but de cet article est de mettre en lumière les mécanismes par lesquels la culture langagière ivoirienne transgresse dans les discours des marques commerciales.

La compétence linguistique des acteurs intervient alors pour faciliter la sublimation du message à faire passer, en imitant, par des emprunts ou des reproductions, l'univers linguistique des cibles à toucher.

Nous nous intéressons tout particulièrement à l'exposition publique des marques de téléphonie mobile à cause de leur fort impact médiatique.

Partant de ce fait, peut-on, à partir de la notion de pratiques langagières, parler d'une culture publicitaire typiquement ivoirienne ? Les publicités ivoiriennes ont-elles une identité linguistique et culturelle propre à la Côte d'Ivoire ?

Notre méthodologie s'appuie sur l'analyse de la retranscription textuelle de quatre spots publicitaires d'entreprises à partir des mécanismes inférenciels fournis par l'analyse du discours, de l'argumentation publicitaire et de la sémiologie.

### **1. Cadre théorico-conceptuel**

Sur le plan théorique, cet article se situe globalement dans le paradigme des sciences du langage et de la communication. Un recours à un tel paradigme permet de mobiliser diverses approches théoriques telles que l'argumentation publicitaire et la sociolinguistique pour expliquer la culturalité des discours publicitaires des marques ivoiriennes.

Selon Andréa Semprini, « la marque nous vient de loin [...] »<sup>160</sup>. Pour Kapferer, Géraldine Michel et Marie-Claude Sicard, la marque est un moyen de différenciation avant d'être perçue comme une organisation, un produit ou un service.

Sans prendre le contre-pied de ces points de vue sur la marque, nous considérons cette dernière dans cette étude comme toute organisation, toute entreprise capable d'énoncer les traits de sa différenciation par une prise de parole publique.

Dans cette dynamique, la marque par son caractère éminemment discursif<sup>161</sup> repose sur un principe d'individuation qui lui permet de puiser son essence dans l'ancrage social. En mobilisant l'ensemble des discours tenus à son égard, la marque se construit elle-même tout en veillant à ce que les signaux discursifs qu'elle émet soient bien perçus par ses publics.

Pour y parvenir, elle s'appuie sur deux éléments fondamentaux que sont la culture et le genre de discours.

Si les auteurs tels que Tomasella, Semprini reconnaissent à la marque un caractère éminemment discursif, c'est parce qu'elle emprunte ce caractère au lien social profond avec son environnement. Dès lors, on lui reconnaît ainsi un caractère anthropomorphique qui justifie autant sa discursivité que sa culturalité.

D'après Hugues Hotier, on peut dire que la culture est un concept qui définit « [...] un groupe social à partir d'au moins trois éléments qui sont : un passé commun, des rituels communs, des valeurs communes. Sont incluses dans ces éléments ou en découlent les habitudes de travail, les règles et normes informelles, les images collectives, les manières de percevoir et de comprendre collectives<sup>162</sup> ». Une telle vision peut être élargie aux compétences communicationnelles des marques. Ces compétences interviennent généralement lorsque ces dernières émettent le besoin d'échanger avec leurs cibles considérées dans ce sens comme des consommateurs. C'est ce que relève De Mooij lorsqu'elle affirme que le comportement du consommateur est régi par différents facteurs : le mental, les attributs, les valeurs, etc., mais principalement par la culture.

---

<sup>160</sup> Cabat cité par Semprini Andréa (1992) in *Le marketing de la marque, Approche sémiotique*, Paris, EDITIONS LIAISONS, p. 5.

<sup>161</sup> Pour Semprini, la marque est un objet de discours.

<sup>162</sup> Hotier Hugues, « La communication internationale des organisations à l'épreuve des cultures nationales et de la culture d'entreprise », *Communication et organisation* [En ligne], 10 | 1996, mis en ligne le 26 mars 2012, consulté le 17 mars 2014. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/1893>, p. 7.

Les consommateurs sont différents, car ils ont des cultures différentes<sup>163</sup> ».

Ce point de vue de De Mooij indique que la culture n'est pas seulement l'apanage de la sociologie. Elle s'avère d'actualité quand il est question de communication marketing, de vente, de persuasion. Une telle orientation favorise un éclairage sur la notion de discours dans la gestion des marques.

En effet, des nombreuses définitions attribuées à la notion de discours, nous retiendrons celle offerte par le *Dictionnaire de linguistique* de Jean Dubois. Ce dernier définit le discours comme « [...] le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant<sup>164</sup> ».

Une telle orientation permet à Dominique Maingueneau d'affirmer que « tout discours n'est discours que s'il est rapporté à un sujet, un JE, qui à la fois se pose comme une source de repérages personnels, temporels, spatiaux. [...] et indique quelle attitude il adopte à l'égard de ce qu'il dit et de son co-énonciateur (phénomène de « modalisation »)<sup>165</sup> ».

Il est dans ce cas question d'insister sur la prise en charge performative<sup>166</sup> de l'énoncé en indexant son producteur ainsi que le souligne Amal Sfaïra, « [...], il est à remarquer que toute énonciation, même produite sans la présence d'un allocutaire, est en fait prise dans une interactivité constitutive ; elle est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres énonciateurs, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse l'énonciateur et par rapport à laquelle il construit son propre discours<sup>167</sup> ».

Les marques, étant des objets de communication, deviennent des objets de discours.

Ce contexte de prise de parole implique alors le choix d'un genre de discours approprié à la communication des marques.

Par genre de discours, nous entendons le type de discours mobilisé par la marque dans chaque situation de communication souhaitée. Pour Dominique Maingueneau, « les genres de discours relèvent de divers

---

<sup>163</sup> De Mooij cité par Breduillieard Pauline, « L'influence des valeurs culturelles sur la perception du message à argumentation bi-référentielle : le cas du Mexique et du Québec » in Actes du colloque « Culture et identités dans les communications marketing » 78e congrès de l'ACFAS, Centre d'études en communications marketing - UQAM, Université de Montréal, 11 mai 2010, p. 23.

<sup>164</sup> Dubois Jean et al (2002). *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse-Bordas, p. 150.

<sup>165</sup> Maingueneau Dominique (2012), *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin, p. 44.

<sup>166</sup> Pour Maingueneau, parler est une forme d'action sur autrui et pas seulement comme une représentation du monde.

<sup>167</sup> Sfaïra Amal « Les valeurs culturelles dans le discours publicitaire marocain » <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3109> publié le 17 juillet 2013, consulté le 23/03/2016.

types de discours associés à divers secteurs d'activité sociale<sup>168</sup> ». La marque étant associée au commerce, le discours privilégié par cette dernière relève de la publicité.

En définitive, nous retiendrons du discours qu'il est la mise en scène langagière de tout sujet énonçant à travers la production d'un énoncé performatif. Cet énoncé peut prendre autant de formes qu'il y a de contextes de communication car « la communication publicitaire dépend fortement de conditions contextuelles<sup>169</sup> ». Cela amène à embrayer sur la notion de pratiques langagières.

Pour Emmanuelle Cambon et Isabelle Léglise « [la notion de] pratiques langagières renvoie aux notions de production verbale, d'énonciation, de parole, voire de performance, [...] : le langage fait partie de l'ensemble des pratiques sociales, que ce soit des pratiques de production, de transformation ou de reproduction. Parler de pratique, c'est donc insister sur la dimension praxéologique de cette activité [...]»<sup>170</sup>.

On peut par induction suggérer que les pratiques langagières s'appliquent également aux marques commerciales prises dans leur fonction de production discursive au sein de la société.

En définitive, l'intérêt porté à la culturalité des marques ivoiriennes tient de ce que les recherches dans ce sens sont encore rares. Même si la notion de marque et de discours semblent appartenir à des domaines différents, il n'en demeure pas moins que les pratiques mobilisées par les entreprises pour persuader leur public émergent des phénomènes sociolinguistiques dont la manifestation peut montrer la richesse culturelle ivoirienne.

## **2. Orientation culturelle et pratiques langagières dans les publicités des marques de téléphonie mobile en Côte d'Ivoire**

Pour montrer la spécificité culturelle des marques ivoiriennes, nous avons procédé à une retranscription de quatre spots publicitaires empruntés aux entreprises de téléphonie mobile leaders du marché en Côte d'Ivoire (offre Bonus Zone pour Orange, MTN Mobile Money et diverses offres pour le cas MOOV).

---

<sup>168</sup> *Idem*, p. 50.

<sup>169</sup> Adam Jean-Michel, bonhomme Marc (2012), *L'argumentation publicitaire*, Paris, Armand Colin, p. 43.

<sup>170</sup> Cambon Emmanuelle, Léglise Isabelle, (2008/2) « Pratiques langagières et registres discursifs. Interrogation de deux cadres en sociologie du langage », *Langage et société* (n° 124), pp. 15-38. DOI 10.3917/lis.124.0015.

## 2.1. *Culturalité publicitaire en Côte d'Ivoire sur fond de variation linguistique*

### 2.1.1. Présentation et retranscription des spots

Les spots mobilisés par les trois entreprises présentent une scénographie similaire. La première partie du corpus autorise une structure de base constituée de la mise en situation dialogique des principaux actants, exception faite du spot 3 de Moov CI qui présente un monologue.

La deuxième partie propose une chute constituée par le texte de la voix off présentant les promesses du produit ou du service concerné et un slogan précédée du nom de l'entreprise.

On observe, d'une part, un locuteur<sup>171</sup> qui connaît le produit ou le service et un récepteur qui visiblement (un ignare présenté sur fond loufoque se renseignant auprès du locuteur). Si la particularité de ces spots semble résider dans la spécificité des acteurs<sup>172</sup>, il faut souligner que les aspérités culturelles sont à rechercher dans les phénomènes d'hétérogénéité discursive et de variations diatopiques dans le discours des actants.

Le premier spot<sup>173</sup> est celui de l'entreprise Orange CI, une filiale du Groupe français de téléphonie Orange. Elle est présente en Côte d'Ivoire depuis 1996. Elle se présente comme le leader du marché de la téléphonie mobile en Côte d'Ivoire avec environ 8 millions d'abonnés.

Le Spot est intitulé Bonus zone avec Pitchou de Castelbajac et Dicosh (La minute Orange). Sa retranscription se présente comme suit:

Dicosh : Bonis zone là, est-ce que c'est vraiment vrai ?

Pitchou : Mais ti n'as pas vi la publicité ?

Dicosh : Donc c'est moins cher à Cocody ?

Pitchou : Wèh c'est bon.

Dicosh : Donc c'est moins cher à au Plateau ?

Pitchou : Wèh c'est bon.

Dicosh : Donc c'est moins cher à Bassam ?

---

<sup>171</sup> Le locuteur prend très souvent la posture de prescripteur.

<sup>172</sup> Les acteurs mobilisés sont des humoristes célèbres dont l'apport permet de faire passer subtilement le message publicitaire. Nous avons Dicosh et Pitchou de Castelbajac pour Orange, Digbeu cravate et Boukari pour MTN et finalement Le Magnific et Joël pour le cas MOOV.

<sup>173</sup> Le spot est disponible sur le lien suivant :

<http://r3---sn->

[5hne6n7s.googlevideo.com/videoplayback?itag=22&ip=41.189.57.152&mime.](http://r3---sn-5hne6n7s.googlevideo.com/videoplayback?itag=22&ip=41.189.57.152&mime)

Pitchou : Wèh c'est bon.

Dicosh : Donc c'est moins cher à Yamoussoukro ?

Pitchou : Wèh c'est bon.

Dicosh : et c'est moins cher à Korhogo ?

Pitchou : oh mais ti m'agaces. On t'a dit que c'est moins cher partout même à Abobo. Ti comprend maintenant ?

Dicosh : oui, oui

Pitchou : ça va, djaz !

Voix off : Besoin d'appeler moins cher, avec bonus zone, profitez de réduction pouvant aller jusqu'à 0 frs sur vos appels selon l'heure et l'endroit où vous êtes partout en ci. Souscription gratuite au #225#. Signature Orange.

Le deuxième spot<sup>174</sup> est celui du Groupe MTN CI, filiale du Groupe sud-africain. Il est le challenger direct d'Orange avec autant d'abonnés à son actif. Le spot est intitulé Paiement CIE-SODECI et met en scène les humoristes Ivoiriens Digbeu Cravate et Boukari.

La retranscription du spot donne le texte suivant :

Digbeu (s'apprêtant pour le boulot reçoit un appel téléphonique) :

Oui, Boukari, qu'est-ce que tu veux ?

Boukari :

Paldon dépose-moi, zé dois léglé mon factule d'eau et d'électlicité là

Digbeu (en colère, il crie):

Ah toi aussi ! Tu me déranges pour ça ? Tu ne sais pas que maintenant le règlement des factures CIE et SODECI se fait directement à partir de son portable ?

Boukari (surpris) : Han ! Comment ça ?

Digbeu : A partir de ton compte MTN Mobile money, tu tapes \*188 # quel que soit l'endroit où tu te trouves et tu suis les instructions.

Boukari : Ah bon ! C'est zénial !

---

<sup>174</sup> Le spot MTN est disponible sur le lien suivant : <http://r3---sn-jpuxaxjvh5cws.googlevideo.com/videoplayback?ipbits=0&sparas=dur,expire>.

Patchwork: MTN, Everywhere you go!

Les troisièmes et quatrièmes spots<sup>175</sup> sont ceux de la marque MOOV qui occupe la 3<sup>e</sup> place derrière Orange et MTN sur le marché Ivoirien. Ils sont retranscrits comme suit :

Magnifique : Chez MOOV tout devient plus simple, Izy quoi !

Izy, c'est le nouveau profil avec pleins d'avantages : facturation à la seconde, bonus rechargement, cadeaux tous les mois, les appels illimités vers vos 5 numéros favoris.

Djo, je te parle de quelque chose hein, il faut arrêter de bipper maintenant.

Avec Izy, tu appelles seulement.

Je suis MOOV, je suis Izy et toi ?

Patchwork : MOOV, no limit

### **La permanence de JOJO : épisode 2 : acteur principal : Joël l'humoriste disponible sur le lien**

<http://r3---sn-5hnedn7s.googlevideo.com/videoplayback?source=youtube&key=cms1&mime=> (Joël reçoit un appel)

L'appelant : Salut Jo. Mes gars se moquent de moi. Je consomme jusqu'à 1990 frs mais j'ai rien. Aucun bonus.

Joël : Ah toi aussi. 10 frs, ça te coute quoi si tu mets 10 frs. Tu es quelle marque d'enfant ? Tu sais chez MOOV, à partir de 2000frs de consommation/mois tu rejoins automatiquement le programme de fidélité MOOV Merci.

L'appelant : Ah oui, OK

Joël : C'est pour récompenser ta fidélité. Tu auras bonus. Toi-même regarde, SMS c'est pour toi, Internet cadeau, appels. Tu as quel problème ?

L'appelant : Ah je vois.

Joël : Et si tu veux consulter ton solde tu tapes \*100#, c'est tout.

---

<sup>175</sup> Le spot MOOV « Nouveau chez Moov tout est IZY » avec Le magnifique est disponible sur <http://r17---sn-5hnedn6.googlevideo.com/videoplayback?fxp=9406013%2C9416126%2C9>.

L'appelant : Ok d'accord.

Joël : ça po aller ? Ok ne quitte pas, je vais raccrocher. Hum voilà au moins !

Patchwork : MOOV, No limit.

### 2.1.2. *Discours de marque et identité sociale des actants : pour une mise en valeur directe des cibles publicitaires en Côte d'Ivoire*

La particularité du premier groupe de spots publicitaires (spot Orange et MTN) réside dans la mise en scène des acteurs par leur identité sociale. Les spots mettent en scène respectivement cinq humoristes reconnus comme tels (Dicosh et Pitchou)<sup>176</sup> pour le cas Orange, Digbeu Cravate, Boukari pour le compte du Groupe MTN et enfin Joël pour MOOV CI.

Si notre but premier est d'analyser l'influence de la culture locale sur les discours publicitaires à travers les registres de langues convoqués, force est de reconnaître que la structure du corpus en question nous oblige à regarder de près l'identité des actants desdites publicités. Tout comme le souligne Wald, nous nous intéressons à « [...] l'identité sociale des locuteurs indiquée, pour coller au format scientifique des données (Wald, 1990)<sup>177</sup> ». Jean-Michel Adam et Marc Bonhomme abondent dans ce sens en définissant l'intérêt des places socio-discursives des « interlocuteurs »<sup>178</sup> car tout discours est interlocutivement dirigé vers une réponse.

Le fait de s'intéresser à l'identité des actants montre bien que le fait culturel est tributaire de la compétence linguistique des acteurs à le traduire comme tel afin qu'il soit directement perceptible.

La mise en avant de l'univers linguistique des acteurs révèle la prise en compte de la culture linguistique de ces derniers. La fonction sociale du langage est par conséquent mise à contribution dans ce projet commercial qui induit le questionnement suivant dans l'approche socio-discursive de la marque de téléphonie mobile : avec quelles langues ou quels mots la marque peut-elle présenter ses offres auprès des publics cibles ?

Toutefois, il faut remarquer qu'en utilisant des acteurs du monde des arts du spectacle, le discours publicitaire des marques semblent relever les faces des publics à qui il s'adresse.

---

<sup>176</sup> Dicosh et Pitchou sont devenus célèbres grâce à une vidéo intitulée « équilibre » postée sur youtube.com. Ils parodiaient en quelque sorte le style vestimentaire des Africains de France dans un concept dénommé *équilibre* (des couleurs selon Dicosh).

<sup>177</sup> Wald cité par Abolou Camille Roger, in « De l'apport de l'information statistique à la constitution des corpus des français populaires africains : cas du français populaire d'Abidjan », pp. 107-126 disponible sur <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/22/Abolou.pdf>

<sup>178</sup> Adam Jean-Michel, Bonhomme Marc, *L'argumentation publicitaire, op.cit.*, p. 133.

## 2.2. *Culturalité, humour et faces dans le discours de marque*

L'émergence de l'humour comme art majeur en Côte d'Ivoire permet de l'inscrire comme un reflet identitaire de la société ivoirienne. L'élément central dans les spots au-delà des compétences artistiques des acteurs tient de ce qu'ils sont censés faire accepter un message commercial sans que celui-ci ne paraisse ni trop moralisateur ni trop glauque ou à la limite dévalorisant pour les publics visés. En ce sens, les acteurs tiennent le rôle des cibles que les annonceurs veulent toucher. La réappropriation de l'univers linguistique desdites cibles par ces derniers montre combien la marque connaît sa cible et combien elle sait lui parler en convoquant leurs propres actes de langage.

La discursivité des marques ivoiriennes se perçoit également à travers leur volonté de préserver la face des publics à qui elles s'adressent. Si Dominique Maingueneau ne donne pas une définition claire de la notion de face, il en donne toutefois des indices de compréhension nécessaire à leur exploitation en situation d'analyse de texte de communication. Nous pouvons par conséquent nous permettre de définir la notion de face dans le genre publicitaire comme la valorisation ou non de la cible par la mise en scène du discours publicitaire. Cela implique pour Maingueneau que chaque cible exprime sa sensibilité au discours publicitaire (soit en se sentant valorisée ou non) lorsqu'elle le reçoit.

C'est bien ce mécanisme de valorisation des faces qui est convoqué lorsque les humoristes sont sollicités pour transmettre un message d'achat ou d'adhésion sur fond de loufoquerie. Dans cette perspective, les marques s'appuient sur l'hilarité pour diluer au besoin un mot, un syntagme ou une phrase, qui, prononcé(e) hors du contexte humoristique, peut heurter la sensibilité des récepteurs. On assiste pour ce faire à la mobilisation de l'univers linguistique des acteurs qui en réalité n'est qu'une transposition de l'univers linguistique des cibles que les annonceurs souhaitent atteindre.

C'est le cas qui prévaut lorsque Boukari dont la compétence linguistique épouse l'encyclopédie linguistique de la communauté Burkinabé en Côte d'Ivoire entre en scène dans un dialogue (Cf spot MTN) avec Digbeu Cravate censé représenter la catégorie socio-professionnelle des travailleurs, utilisateurs avertis du service de paiement en ligne promu par la marque. Pour rappel, cette communauté représente plus de 4 millions de ressortissants en Côte d'Ivoire. Elle constitue de ce fait un marché capital auquel il faut s'adresser avec précaution.

Si la réponse de Digbeu à la requête de Boukari : /Paldon dépose-moi, zé dois léglé mon factule d'eau et d'électclité là /<sup>179</sup> peut paraître

---

<sup>179</sup> Traduction : Pardon dépose-moi, je dois régler ma facture d'eau et d'électricité.

brutale et hautaine<sup>180</sup>, elle est adoucie et atténuée par la suite de son propos qui indique finalement qu'il accède à la requête de Boukari mais encore plus par l'attitude de Boukari dont la mine enjouée ne semble aucunement tenir compte de la colère passagère de Digbeu. Ce qui aurait pu être considéré comme une face négative (colère) pour le locuteur Digbeu s'est finalement transformé en face positive parce qu'il accède à la requête de Boukari, son interlocuteur. Il en est de même pour Boukari dont la compétence linguistique aurait pu faire valoir sa face négative mais qui en définitive révèle sa face positive parce qu'il accepte l'information donnée par Digbeu avec une joie certaine.

Ce que le téléspectateur retient de cet échange, c'est d'une part la satisfaction de Boukari mais aussi sa dynamique langagière qui au-delà d'être perçue comme un handicap est plutôt vu comme un trait culturel indéniable. Ce spot montre donc, au-delà de l'aspect humoristique, la confrontation culturelle entre Ivoiriens et Burkinabés et une sorte d'interculturalité de la publicité ivoirienne.

En choisissant de jouer sur ce registre humoristique, l'annonceur prend toutefois le risque de s'attirer la colère de la cible représentée par Boukari mais le jeu de l'acteur a permis d'exclure cette possibilité et lui permet d'exercer sa fonction illocutoire : informer, distraire, persuader, etc.

### *2.3. Approche culturelle et portée persuasive du discours des marques ivoiriennes : un apport intertextuel*

Selon Jean-Michel Adam et Marc Bonhomme, « le discours publicitaire jouit d'une portée persuasive. Mais ce caractère conatif est amplifié par ce qu'ils appellent « la portée persuasive de l'intertextualité publicitaire<sup>181</sup> ». Pour eux, « [...] la publicité apparaît comme un supralangage [...] capable d'absorber la pluralité des formations discursives existantes<sup>182</sup> ». C'est ce qui ressort de l'approche dialogique retenu dans l'ensemble des publicités des trois marques sélectionnées lorsque ces dernières se permettent de parler à leur cible en combinant le registre humoristique et le registre classique. Nous observons d'une part que le registre humoristique est convoqué dans l'ensemble des spots analysés. Si Dicosh et Pitchou manifestent tous les deux le registre humoristique,

---

<sup>180</sup> Nous rappelons qu'en identifiant Boukari comme représentant de la communauté Burkinabé, l'annonceur accepte de mettre dans un même espace deux univers linguistiques bien distincts. Il y a, d'une part, un Ivoirien à la compétence linguistique en français bien accessible et, d'un autre côté, un représentant de la communauté Burkinabé dont le registre linguistique indique clairement l'existence d'une variation diatonique importante.

<sup>181</sup> Adam Jean-Michel, Bonhomme Marc (2012), *L'argumentation publicitaire, op.cit.*, p. 206.

<sup>182</sup> *Ibidem.*

Digbeu quant à lui laisse le soin à Boukari d'investir ce rôle en faisant passer par l'humour le fait que le type d'abonnés qu'il incarne ne sait pas encore (au moment où la publicité est diffusée) que le service MTN Mobile money existe et peut leur permettre de régler leur facture et recharger leur compte en crédits d'appel.

On assiste dans ce registre à une prolifération de ce que le dictionnaire de sémiotique générale<sup>183</sup> de Louis Hébert nomme expressément les comiques de mots et de langage.

En effet, le comique de mots ou de langage se définit comme « [l'application] de l'effet comique à des unités linguistiques telles que les mots, les phrases [...]»<sup>184</sup>.

Le fait que les Ivoiriens aiment rire permet la mise en scène de ce procédé dans tous les spots convoqués. L'effet de comique de mots apparaît dans le discours de Boukari /c'est zénial/, de Joël /tu es quelle marque d'enfant ?/ et de Dicosh /Bonis zone là, c'est vraiment vrai ?/

Le comique de mots ou de langage montre la transculturalité du discours publicitaire des marques. A ce titre, il montre que l'humour n'a pas de frontière dans la mesure où Dicosh et Pitchou dans une posture diatonique (accent congolais) arrivent quand même à dépeindre une situation bien ivoirienne dans la vente d'un produit. Là encore, l'annonceur surfe sur la vague de popularité des acteurs par la mise en scène de leur compétence diatopique.

#### 2.4. Registre et variations linguistiques comme déterminant de la culturalité du discours des marques de téléphonie en Côte d'Ivoire

Pour Béatrice Fraenkel, « la notion de registre est une notion peu élaborée [...]»<sup>185</sup>. Toutefois, selon le dictionnaire de Linguistique de Jean Dubois, « les registres de la parole sont les utilisations multiples que chaque sujet parlant fait des niveaux de langue existant dans l'usage social d'une langue (familier, populaire, soutenu, etc.) »<sup>186</sup>. Pour comprendre la notion, Sassier remonte à la source de sa création et souligne que « Le terme registre a été proposé par Reid dans les années 1950 pour désigner une variété linguistique appropriée à une situation sociale particulière. De même, pour Ferguson, l'étiquette renvoie à un

<sup>183</sup> Hébert Louis avec la collaboration de Dumont Morin Guillaume (version 29-01 - 12), *Dictionnaire de sémiotique générale*, version 1.9, dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), <http://www.signosemio.com/documents/dictionnaire-semiotique-generale.pdf>.

<sup>184</sup> Hébert Louis, *op. cit.*, p. 76.

<sup>185</sup> Fraenkel Béatrice, (2008/2) « Comment tenir un registre ? », *Langage et société* (n° 124), pp. 59-71.

DOI.10.3917/lis.124.0059 [http://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=LS\\_124\\_0129](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LS_124_0129)

<sup>186</sup> *Le dictionnaire de Linguistique*, *op. cit.*, p. 406.

sous-système linguistique caractérisé par un certain nombre de constructions spécifiques et réservé à des situations circonscrites<sup>187</sup> ».

Sans toutefois remonter aux nombreux débats qui ont eu cours sur l'évolution de cette notion, nous l'appréhendons suivant le point de vue de Béatrice Fraenkel comme une analyse des contextes et des situations dans lesquelles les genres (discursifs) sont attestés.

À cet effet, si le discours publicitaire est attesté comme issu d'un genre à part entière, il autorise de ce fait autant la combinaison entre différents registres linguistiques et les variations qu'ils peuvent susciter. Le fait que Dicosh et Pitchou utilisent l'accent congolais pour rendre leur discours intelligible à des cibles extérieures à leur contexte linguistique est un pari quelque peu risqué. Toutefois, ce risque est dilué dans le registre de langue qui sous-tend la réalisation du spot. Il s'agit de l'humour. Le fait pour Dicosh et Pitchou d'avoir été auparavant identifié comme des locuteurs utilisant le registre langagier congolais prédispose l'esprit des cibles qui les connaissent déjà à être réceptif au message qu'ils véhiculent. Le but de la stratégie ici est de capter l'attention du récepteur avant que ce dernier ne décide de se pencher sur le référent linguistique que les acteurs lui proposent. C'est comme si l'annonceur posait le cadre de la communication qu'il engageait à l'endroit de son public.

Ce cadre permet en l'occurrence certains glissements langagiers comme les variations diatopiques et diastratiques<sup>188</sup> offertes par Dicosh /Bonis zone /, Pitchou / publicité /, Boukari / légler / et Joël / ça po aller ? /. Ce dernier cas énoncé par Joël dans les spots de MOOV est le simulacre du contact entre l'ethnie Bété de l'ouest de la Côte d'Ivoire et de la langue française, contact rendu possible grâce à l'officialisation du français comme langue officielle. En réalité, il s'agit d'une déformation de la voyelle « eu » qui devient « o » lorsque les deux idiomes entrent en contact. C'est ce qui explique que le verbe /peut / devient / po / lorsque cette variation intervient dans le registre mobilisé par Joël.

Quant au registre urbain, il se manifeste expressément dans le spot de MOOV sur l'offre Izy. Izy est emprunté à l'anglais /Easy/ qui veut dire « facile, simple ». En le présentant sous la forme francisée, l'annonceur permet à toutes les cibles lettrées de faire une correspondance linguistique qui permet à ces dernières de se sentir valorisées, donc branchées. Si l'on se réfère au contexte spatio-temporel d'énonciation de cette publicité, il s'agit de mettre en lumière les codes urbains et la dynamique jeunes mais aussi de relever « [...] la variété linguistique des «

---

<sup>187</sup> Sassier Monique, « Genre, registre, formation discursive et corpus », *Langage et société* 2008/2 (n° 124), p. 39-57. DOI 10.3917/lis.124.0039.

<sup>188</sup> Neveu Franck (2015). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin, pp. 125-126.

peu ou pas lettrés<sup>189</sup> ». Ainsi, ces codes urbains sont élargis à l'encyclopédie de l'argot Nouchi<sup>190</sup> à travers le lexème /djo/ qui revêt une connotation familière dans le sens de *mon ami, mon frère*. Le fait qu'il soit dit par un humoriste de renom<sup>191</sup> rétrécit la distance entre l'énonciateur et la cible qui à cet instant se considère comme l'ami du Magnifique car « Le discours publicitaire mime parfois l'établissement d'un dialogue par des actes illocutoires initiatifs de l'annonceur<sup>192</sup> ».

En définitive, le registre de langue et la mobilisation des variations sont autant de manifestations des éléments culturels dans le discours publicitaires permettant à l'instar de l'étude menée par Amal Sfaïra sur les valeurs culturelles dans le discours publicitaire marocain<sup>193</sup> de procéder à une catégorie des typologies discursives mobilisées dans les spots étudiés.

### 2.5. Préférence linguistique et publicité

L'analyse des spots indique clairement que la diversité ethnolinguistique ivoirienne ne permet pas aux annonceurs de privilégier une langue particulière dans la prise de parole commerciale. Toutefois, cette réalité linguistique n'est pas totalement ignorée. L'intérêt pour les langues nationales ou le langage urbain est porté de façon subtile par certains registres tels que l'humour et le parler urbain (Français Populaire Ivoirien). Ce dernier aspect implique de nombreuses variations qui prouvent le conflit de contact qui existe entre les langues locales et le français. On peut ainsi entrevoir le lingala dans le ton emprunté de Dicosh et Pitchou (spot Orange) ou le moré dans la prise de parole de Boukari (spot MTN), ou encore le bété dans les chutes de Joël.

La publicité ivoirienne ne se gêne pas à puiser dans l'encyclopédie discursive des communautés qu'elle veut atteindre. C'est le cas des communautés malinkés ou burkinabés.

---

<sup>189</sup> Lafage cité par Abolou Camille Roger, *op. cit.*, p. 109.

<sup>190</sup> Argot ivoirien construit à partir de néologismes, d'emprunts de langues tant locales qu'internationales.

<sup>191</sup> Pour Adam Jean-Michel et Bonhomme Marc, parmi les présupposés de toute interlocution, il y a les conditions sociales de possibilité de la communication : un certain type d'émetteur (A) autorisé à tenir un discours donné, et un certain type de récepteur (B), prédisposé à reconnaître l'autorité de A et à croire que ce qu'il va dire mérite d'être dit ici et maintenant. (Cf. Jean-Michel Adam, Marc Bonhomme, *op. cit.*, p. 135).

<sup>192</sup> Adam Jean-Michel, Bonhomme Marc, *op. cit.*, p. 54.

<sup>193</sup> Sfaïra Amal. « Les valeurs culturelles dans le discours publicitaire marocain » *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 11. Les identités culturelles dans le discours publicitaire, 17 juillet 2013.

Disponible sur Internet : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3109>. ISSN 1308-8378.

## Conclusion

En conclusion, nous retiendrons de cette étude que l'influence de la culture locale sur les pratiques langagières est bel et bien prégnante. Elle se manifeste d'une part dans la scénographie discursive et langagière des spots mobilisés. À ce niveau, même si la majorité des spots sont véhiculés en français, cela n'occulte pas le fait que les acteurs mobilisés puisent autant que faire se peut dans le registre humoristique local afin de faire passer les messages de façon plus subtile. La compétence linguistique intervient alors pour faciliter cette opération en imitant par des emprunts ou des reproductions de l'univers linguistique des cibles à toucher. Ce qui fait que le discours est considéré comme un artéfact de communication des marques commerciales en Côte d'Ivoire à travers les pratiques langagières locales.

## Bibliographie

- Abolou, Camille Roger « De l'apport de l'information statistique à la constitution des corpus des français populaires africains : cas du français populaire d'Abidjan », disponible sur <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/22/Abolou.pdf>.
- Adam, Jean-Michel, Bonhomme, Marc (2012). *L'argumentation publicitaire*. Paris : Armand Colin.
- Andriuzzi, Andria « La conversation de marque : de quoi parle-t-on ? Conditions d'émergence et conséquences sur le bouche à oreille », n°12-2012-disponible sur <http://chaire.marquesetvaleurs.org/sites/default/files/dt/etude-conversation-de-marque.pdf>.
- Cambon Emmanuelle, Légèze Isabelle (2008/2). « Pratiques langagières et registres discursifs. Interrogation de deux cadres en sociologie du langage ». In *Langage et société* (n° 124), p. 15-38. DOI 10.3917/ls.124.0015.
- Cordelier, Benoit « Communauté virtuelle d'amateurs et positionnement de marque Ethnocentrisme et déclinaison de marque ». In Actes du colloque « Culture et identités dans les communications marketing » Benoit Cordelier (dir.) ,78e congrès de l'ACFAS, Centre d'études en communications marketing - UQAM, Université de Montréal, 11 mai 2010. ISBN 978-2-9811921-1-0 (pdf).
- De La Maisonneuve, Eric (2008). *Précis de stratégie, Cinq éléments pour agir*. Paris : Dunod.
- Demeure, Claude (2008). *Marketing*. 6<sup>e</sup> édition, Paris : Dunod.
- Dubois Jean et al. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas.
- Fraenkel Béatrice, (2008/2) « Comment tenir un registre ? », *Langage et société* (n° 124), pp. 59-71. DOI 10.3917/ls.124.0059 [http://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=LS\\_124\\_0129](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LS_124_0129).
- Frigui, Nadia, Toffoli Roy, Breduillieard Pauline, Kraïem Kais, « Étude comparative des messages publicitaires télévisés canadiens » in Actes du colloque « Culture et identités dans les communications marketing », 78e

congrès de l'ACFAS, Centre d'études en communications marketing - UQAM, Université de Montréal, 11 mai 2010. ISBN 978-2-9811921-1-0 (pdf).

Hébert, Louis avec la collaboration de Dumont, Morin Guillaume (version 29-01 -12), *Dictionnaire de sémiotique générale*, version 1.9, dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), <http://www.signosemio.com/documents/dictionnaire-semiotique-generale.pdf>.

Joannis, Henri, De Barnier, Virginie (2005). *De la stratégie marketing à la création publicitaire*. 2<sup>e</sup> Edition, Paris : Dunod.

Kapferer, Jean-Noël (2011). *Les marques, capital de l'entreprise*. Paris : Edition d'Organisation.

Lambin, Jean-Jacques, de Moerloose, Chantal (2008). *Marketing stratégique et opérationnel. Du marketing à l'orientation-marché*. 7<sup>e</sup> édition, Paris : Dunod.

Maingueneau, Dominique (2012). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.

Marion, Gilles et al (2003). *Antimanuel de marketing*. Paris : 3<sup>e</sup> Edition d'Organisation.

Neveu, Franck (2015). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.

Pătrașcu, Marcela, « Insertion de nouveaux produits : permanente confrontation avec les normes et formes culturelles héritées ». In Actes du colloque « Culture et identités dans les communications marketing » Cordelier Benoît (dir.), 78<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Centre d'études en communications marketing - UQAM, Université de Montréal, 11 mai 2010. ISBN 978-2-9811921-1-0 (pdf).

Sassier, Monique (2008/2). « Genre, registre, formation discursive et corpus », in *Langage et société* (n° 124), p. 39-57. DOI 10.3917/lis.124.0039

Semprini, Andréa (1992). *Le marketing de la marque, Approche sémiotique*. Paris : Editions Liaisons.

Semprini, Andréa (1995). *La marque*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sicard, Marie-Claude (2008). *Identité de Marque, la méthode de référence en marketing qualitatif*. Paris : Edition d'Organisation.

Thoenig, Jean-Claude, Waldman, Charles (2005). *De l'entreprise marchande à l'entreprise marquante*. Paris : Edition d'Organisation.

### Sitographie

Hotier, Hugues (2012). « La communication internationale des organisations à l'épreuve des cultures nationales et de la culture d'entreprise », *Communication et organisation* [En ligne], 10 | 1996, mis en ligne le 26 mars 2012, consulté le 17 mars 2014. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/1893>.

Sfăira, Amal « Les valeurs culturelles dans le discours publicitaire marocain » <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3109> publié le 17 juillet 2013, consulté le 23/03/2016.

**Martine Fandio NDAWOUO**  
**GRIAD, Université de Buea, Cameroun**  
fandio.ndawouo@ubuea.com

## **Écrire dans la langue de l'Autre: l'imaginaire linguistique dans les littératures émergentes camerounaises**

### *Résumé*

*À partir d'un corpus représentatif des littératures émergentes camerounaises, cette réflexion analyse le rapport du sujet à la langue. L'étude s'interroge sur les usages faits de l'écriture comme moyen d'influence et sur la manière dont la langue d'écriture se trouve traitée comme outil de création par les écrivains dont elle n'est pas la langue native. En posant la problématique de la traduction de la pensée dans « l'autre langue », l'analyse montre combien écrire dans la langue de l'Autre peut cacher un dilemme dans la quête d'identité.*

**Mots clés :** *imaginaire linguistique, altérité, identité, Francophonie, littératures émergentes, Cameroun*

## **Writing in the “Other’s” language: linguistic imaginary in Cameroon contemporary literature**

### *Abstract*

*Interrogating selected Cameroonian writings of the years 2000, this paper analyses the relation between the writer and the language. As these authors are writing (in) a foreign language, the survey thus cross-examines the usages that are being made in their work by these writers whose native language is not the writing tool. By so doing, the paper questions the problem of expression of someone's identity through the “other's language” and shows how much working in such conditions can smack a dilemma in the quest of identity.*

*Keywords:* *linguistic imaginary, alterity, identity, writings, Cameroon*

### **Introduction**

La problématique de la relation entre langue et pensée s'est, depuis Platon et le mythe de la caverne, ancrée dans l'imaginaire des peuples au moyen des mythes et de la littérature. Tout individu se forge une vision du monde sur la base d'une langue, mode d'expression d'une culture.

Ecrire dans l'autre langue, pour une frange d'écrivains francophones, c'est exprimer une vision du monde en une autre vision du monde. Ce sentiment semble de plus en plus présent dans les écritures émergentes africaines, voire camerounaises. En posant la problématique de la traduction de la pensée dans « l'autre langue », plusieurs textes manifestent, sous des formes toutefois différentes pour l'exalter, le rapport particulier que l'écrivain entretient avec la langue d'écriture, rapport que Anne-Marie Houdebine-Gravaud et ses épigones appellent imaginaire linguistique. Cette étude analyse le rapport du sujet écrivain à la langue, à partir des *Imparfais* (2012) de Clément Dili Palaï et des *femmes mariées mangent déjà le gésier* (2013) de Marcel Kemadjou Njanke, deux textes qui représentent, comme on le verra ici même, deux tendances complémentaires des littératures émergentes camerounaises. Elle montre combien écrire dans la langue de l'Autre peut cacher un dilemme dans la quête d'identité. Dans quelles mesures peut-on considérer le texte littéraire contemporain d'expression française comme l'expression d'un véritable « drame linguistique » (Gauvin, 2010) ? Quelles sont les différentes images que les auteurs se font de la langue d'écriture et d'eux-mêmes à travers cette langue ? En quoi cette langue est-elle source d'inventivité ou de traumatisme pour le geste créatif de l'artiste ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles nous tenterons de répondre. Nous attacherons par ailleurs une place importante à la question du « devoir de mémoire » rendu possible par l'écriture. Les travaux sur l'imaginaire linguistique (Houdebine-Gravaud, 1993, 2002 ; Ngalasso, 2010) ainsi que ceux sur la sociologie de l'identité (Pizzorno, 2000) guideront notre réflexion sur ces questions.

### **1. L'imaginaire linguistique : un concept et une pensée**

Le mot *imaginaire* s'emploie à la fois comme adjectif et substantif. Dans le premier cas, il a le sens de « qui est fictif, qui existe seulement dans l'imagination ». Comme nom, *imaginaire* désigne aussi bien la faculté d'imaginer et l'ensemble des produits de l'imagination. Dans le processus imaginatif, il y a un lien nécessaire entre une image réfléchie, une imagination réflexive et un imaginaire réfléchissant, en rapport avec la langue, la culture et l'identité ethnique ou nationale. L'imagination, moteur de création, est aussi le point de départ des inventions et innovations dans les domaines scientifiques et techniques, permettant de voir la réalité autrement que de la manière dont on la voit habituellement. Son impact n'épargne pas le domaine de la langue et du discours. Là se trouve le fondement de l'imaginaire linguistique.

### 1.1. *Le concept*

Théorisée en France d'abord par Houdebine-Gravaud (1993), la notion d'*imaginaire linguistique* a pour objectif de mieux comprendre le mécanisme linguistique ainsi que les sources internes et externes de la variabilité linguistique. Selon Houdebine-Gravaud (2002 : 10), ce concept réfère au

rapport du sujet à la langue, à la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant-sujet social dans laquelle il désire être intégré, par laquelle il désire être identifié, par et dans sa parole ; rapport énonçable en termes d'images, participant des représentations sociales et subjectives, autrement dit d'une part des idéologies (versant social) et d'autre part des imaginaires (versant subjectif).

Au regard de cette aperception, l'imaginaire linguistique se rapporte à l'ensemble des sentiments et images que les locuteurs se forment au contact et à l'endroit des langues qui occupent leur environnement linguistique. Ainsi, toute langue comprend une capacité de mise à distance, permettant une sorte de récursivité sur elle-même et partant sur les sujets de la langue, leurs discours et ceux d'autrui.

Selon Ngalasso Mwatha Musanji, l'imaginaire linguistique est associé au double rapport de la langue à la pensée et à la création. En effet, dit Ngalasso (2010 : 16), « si nous pensons à partir des catégories grammaticales et lexicales des langues naturelles, l'exercice de la pensée s'effectue concrètement dans la dimension du discours individuel, oral ou écrit. D'où l'idée selon laquelle l'art de bien parler, ou de bien écrire, et l'art de bien penser n'en font qu'un ». Selon cette perspective, toute théorie, toute construction intellectuelle est d'abord rendue possible par le langage : une pensée *de* la langue est impossible sans une pensée *dans* la langue. L'imaginaire linguistique permet donc de montrer autant le travail de la pensée dans la langue que celui de la langue dans la pensée. Du lien de la langue à la pensée est induit le lien de la langue à la littérature : il n'y a pas de littérature sans langue. La langue fait la littérature qui, à son tour, travaille la langue en la mettant en scène.

### 1.2. *Écrire, avec ou sans la langue de l'Autre*

Une des caractéristiques des littératures dites « francophones »<sup>194</sup>, c'est d'être « à la croisée des langues »<sup>195</sup> : elles sont produites par des auteurs dont le français est plutôt une langue seconde (Ngalasso, 1992). C'est le cas des écrivains africains en général et camerounais en particulier.

---

<sup>194</sup> Sur la francophonie littéraire lire notamment Beniamino (1999), Combe (1995) et Moura (1999).

<sup>195</sup> Voir le titre d'un ouvrage de Lise Gauvin (1997).

Quand on observe le mode d'énonciation de leurs œuvres, on constate que Marcel Kemadjou Njanke et Clément Dili Palaï ont des liens identitaires différents à la langue d'écriture. Cette divergence apparente semble trouver des fondements dans l'évolution de la langue française dans l'écrire africain, une évolution entachée de crises.

D'un point de vue historique, l'on sait que le Colonisateur, dans l'intention d'imprimer sa culture au Colonisé, lui a imposé sa langue. Le français va alors servir de « cordon ombilical » entre Africains. Il devient pour les Colonisés la langue de création littéraire et le médium de la communication. Par cette langue, ils peuvent communiquer entre eux, partager des points de vue, produire à l'écrit tout ce qui était latent en eux. Or, en même temps qu'il se saisit de cette langue, le Colonisé en est impressionné, et l'utilise en la célébrant, en se conformant aux règles d'usages à l'écrit comme à l'oral. Ainsi, l'idéalisation de la langue française et surtout l'enseignement des textes français comme modèle à l'école vont inciter les Noirs à se lancer dans l'écriture et à produire des textes africains de références stylistiques européennes. Ces textes sont alors caractérisés par l'académisme, par le respect des structures de la langue apprise. Le premier temps du discours sur la langue française en Afrique peut alors se lire comme un discours dans lequel le Colonisé a vocation à s'absorber dans la seule langue du colonisateur, ce qui rend inimaginable toute véritable problématique de l'identité culturelle.

Puis viendra entre autres ruptures<sup>196</sup> celle des années 80, période d'appropriation et surtout de création. L'écriture du « moi africain » développée est caractérisée par un goût prononcé pour les africanismes. On va assister à ce que Labou Tansi appelle la tropicalisation du français qui va démystifier la langue de Molière et permettre à l'écrivain de l'adapter au rythme de la sensibilité du lectorat africain. L'écrivain se débarrasse alors du français d'emprunt pour se forger un français nouveau pour se départir de toute crispation dans son mode d'écriture. Les écrivains pensent alors que parler une langue académique trahit la non-appropriation de cette dernière et que le gage d'appropriation se mesure à la quantité de transformations qu'on fait subir à la langue européenne.

La littérature africaine, mimétique à ses débuts, va progressivement se dépouiller du style emprunté à autrui pour adopter un autre style identitaire qui, aux yeux de la nouvelle génération, semble mieux rendre compte des réalités africaines. Dès les premiers romanciers assimilationnistes aux romanciers de la contestation et ceux d'après

---

<sup>196</sup> La crise de la norme dans l'écrire africain révèle quatre ruptures mais, pour les besoins de la cause, nous n'en présentons que deux ici. Cf. Martine Fandio Ndawouo (2014).

indépendance, en passant par les poètes de la négritude, il s'est opéré une série de ruptures stylistiques relevant chacune d'une quête identitaire. Les textes africains, en l'occurrence ceux de la post colonie, restent un carrefour linguistique. Concomitamment à l'émergence du sentiment identitaire négro-africain, on voit se constituer un clivage entre ceux qui opposent l'identité africaine à la langue française et ceux qui prétendent se servir du français pour accéder à une identité nouvelle qui n'est plus ni celle de la France, ni celle de l'Afrique traditionnelle. Dans un cas comme dans l'autre, il est question pour les écrivains de créer, sans nier l'héritage de l'histoire.

Ces deux perspectives d'écriture sont caractéristiques des écritures émergentes camerounaises. On peut valablement ranger dans la première tendance *Les pièges* (2008) de Robert Fotsing Mangoua, *Le Cri muet* (2010) de Guillaume Nana, *Singuliers destins* (2011) de Prosper Talom, *Les Imparfaits* (2012) de Clément Dili Palaï, etc. Dans la deuxième catégorie, on peut citer *Temps de chien* (2001) de Patrice Nganang, *Moi Taximan* (2002) de Gabriel Kuitche Fonkou, *Bouillons de vie* (2005) d'Angeline Solange Bonono, *Je vous souhaite la pluie* (2006) d'Isabelle Tsoungui, *Je vois du soleil dans tes yeux* (2008) de Nathalie Etoke, *Dieu n'a pas besoin de ce mensonge* (2009), *Les Femmes mariées mangent déjà le gésier* (2013) de Marcel Kemadjou Njanke, etc.

Dans le cadre d'une réflexion comme la nôtre qui s'inscrit dans la problématique des écritures émergentes et nouvelles marges au Cameroun<sup>197</sup> (Fandio, 2015), le cas de Marcel Kemadjou Njanke et de Clément Dili Palaï nous a semblé intéressant à plus d'un titre. Ils écrivent à partir de plusieurs angles. Njanke est traducteur, chroniqueur, promoteur culturel, poète, nouvelliste et commerçant. Il écrit en medumba, sa langue maternelle, en français et en espagnol. Mieux, il théorise sa propre écriture. De même, Dili est poète, dramaturge, nouvelliste, essayiste en plus d'être critique littéraire. Comme on peut le déduire, ces deux auteurs mènent de front le travail de critique et de création. Et, parce que *Les Imparfaits* (LI) et *Les femmes mariées mangent déjà le gésier* (*Les femmes*) résument en les consacrant les deux tendances présentées *supra* qui ont marqué l'imaginaire linguistique des auteurs sinon africains du moins camerounais contemporains, nous les avons choisis comme corpus à cette étude. Au moyen de la perception et du rapport que ces deux auteurs entretiennent avec la langue d'écriture, c'est l'imaginaire linguistique de l'écrivain émergent camerounais en général

---

<sup>197</sup> Voir l'argumentaire de « Écritures émergentes et nouvelles marges au Cameroun », <http://www.izuba.info/info/ecritures-emergentes-et-nouvelles-marges-au,4113171.html>.

que nous voulons construire, son rapport et sa gestion de l'altérité linguistique dans un souci de construction identitaire.

## 2. De la dynamique linguistique dans les textes

L'expression dynamique linguistique réfère ici au frein ou à l'accélération des innovations, à la valorisation fictive d'une langue, au profit d'une autre. Nous voulons ainsi scruter les mécanismes de mise en mots du langage dans le texte littéraire.

### 2.1. *Écrire dans la langue de l'Autre : soumission ou subversion*

*LI*, c'est l'histoire de quatre années juvéniles de l'auteur (du cours élémentaire I au cours moyen II), passées à l'Ecole Pilote de Pitoa, au Nord-Cameroun. Dili, en promenant son lecteur sous le regard d'un narrateur qui est un écolier, semble proposer une écriture « embryonnaire », placée sous le signe de la soumission. Quoi de plus normal que la langue d'un bon élève<sup>198</sup> évoluant dans un milieu scolaire fermé<sup>199</sup> caractérisé par « une discipline de fer » (*LI*, 89) soit normée. Cette option linguistique est perceptible dès le titre même du recueil de nouvelles.

Par « Les Imparfais », Dili installe son lecteur dans une salle de classe. Cet univers, comme on le sait, présage le respect des consignes, l'exactitude des réponses et surtout la fidélité aux modèles prescrits. On pourrait également voir en ce titre une leçon de conjugaison, l'un des moments spécifiques du processus d'apprentissage de la langue qui exige de l'apprenant une grande concentration et surtout de la subtilité, vu le caractère hautement prescriptif et proscriptif de l'exercice. Dans la nouvelle qui donne son titre au recueil, le narrateur présente ces moments à la limite traumatisants pour les écoliers :

Au Cours élémentaire deuxième année, notre maître mettait un accent particulier sur la grammaire et la conjugaison des verbes en français. [...] Trente minutes après, nous passions inévitablement aux exercices d'application. Cette deuxième phase était particulièrement douloureuse. [...] Personne parmi nous ne souhaitait être interrogé. La moindre erreur était réprimée avec rigueur et brutalité (*LI*, 37).

L'on peut, à partir de plusieurs mécanismes d'écriture observés, dire que Dili témoigne d'une certaine fidélité au « style écrit ». Le récit, proche des « classiques » français, est raconté dans une langue rigoureuse, claire et limpide. Les marques linguistiques de ce style sont une syntaxe et une

---

<sup>198</sup> Dans la nouvelle « Séparations », l'on apprend qu'après publication des résultats du concours d'entrée au Collège, il est classé troisième.

<sup>199</sup> Le séjour à l'Ecole Pilote se passe à l'internat.

orthographe strictement réglées, dépouillées de tout particularisme régional ou social et de toute singularité individuelle. Des phrases prises au hasard montrent bien cette forme caractéristique de l'usage écrit en français :

Nous restâmes donc à l'écart de l'eau. [...], il nous mettait en garde contre toute déclaration médisante sur ce cours d'eau, au risque de se voir dévorer mystérieusement par ces femmes au tronc humain et à la queue poisson, les *mami-wata* (LI, 60).

Le marché de Pitoa était situé à cent mètres de l'Ecole. [...]. Le prolongement abritait les vendeurs de canne à sucre. Les cannes spéciales semblables aux tiges de mil et appelées *tchibé*. Un peu plus au fond, on retrouvait des propriétaires et des réparateurs de bicyclette (LI, 77).

Le procédé formel d'ordre grammatical et énonciatif confirme le caractère écrit du recueil: le temps du récit est rigoureusement le passé simple, l'imparfait et parfois le subjonctif imparfait, qui renvoient tous à des moments successifs de l'histoire, appuyés par l'évocation fréquente des dates les plus marquantes : « Après la rentrée scolaire 1978-1979, le tout premier samedi arriva » (LI, 59), etc.

A la différence de cette écriture, *Les femmes* milite en faveur de certaines formes d'« écriture parlée » développées, à la suite de Louis-Ferdinand Céline et Raymond Queneau, par des auteurs négro-africains comme Ahmadou Kourouma, Florent Couao-Zotti, entre autres. Njanke, en faisant promener son lecteur sous le regard d'une foultitude de narrateurs mâturs, opte pour une écriture frappée du sceau de la subversion. Le travail sur la langue, comme participation à son élaboration et à son enrichissement, se note chez Njanke par le refus de la langue classique, excessivement normée, au profit de la langue vivante propre au milieu de l'écrivain.

Voilà. Je disais bien que mon coq savait bien que j'étais photofieur mais quand je suis entrée chez lui, il a commencé des coutumes de jalousies que ma tête ne comprenait pas [...]. On dit que le derrière de la femme Bamoun démange beaucoup et je vois que c'est vrai (*Les femmes*, 16).

Ma femme aussi avait changé [...] Une fois par semaine, elle me faisait même ma nourriture préférée qui est le ndoh keuloh ne sireu. Vous connaissez même ça ? (*Les femmes*, 106).

Ces extraits dénotent une volonté affichée de recourir à la langue courante en usage par une certaine catégorie sociale, notamment les dé ou sous-scolarisés, une langue qui ne craint ni l'emprunt, ni le calque, ni les particularismes. *Les femmes* peut être considéré, à juste titre, comme un échantillon de la variété camerounaise du français. A l'image du premier des extraits, on y constate beaucoup de calques. On a des expressions comme « quand je suis entrée chez lui » et « le derrière de la femme Bamoun démange beaucoup » employées en lieu et place de « quand je me suis mariée » et « la femme Bamoun est très volage » respectivement. Participant de la même option linguistique que *Les femmes*, des textes comme *Dieu n'a pas besoin de ce mensonge*, *La joie de vivre*, etc. consacrent cette domestication de la langue française<sup>200</sup>.

Il ressort de ces deux perspectives d'écriture que l'imaginaire linguistique est quelque chose qui évolue et qui est pris dans le flux de l'histoire. L'écrivain est une personne au carrefour de plusieurs dimensions dont aucune ne l'épuise, et son écriture ne le projette pas comme un banal utilisateur de telle langue qui bornerait son imaginaire. Chez Njanke et Dili, l'écriture apparaît non seulement comme l'expression d'une identité culturelle mais elle est une transmission de la mémoire collective, comme dit d'ailleurs le narrateur de Njanke : « Le raconteur est aussi témoin de son présent et de celui des autres » (*Les femmes*, 6). De ce fait, il paraît plus intéressant de faire émerger du corpus le lien qui se tisse entre représentations sociales et mémoire collective et individuelle.

## 2.2. *Écrire, le lieu de la mémoire*

Le lien le plus explicite entre mémoire et représentation sociale s'élabore dans le corpus par l'historicité qui imprègne tout le texte de son contexte social. Les connaissances préalables constituent le socle des représentations sociales qui s'y dégagent, toutes empreintes d'imaginaire linguistique. Au moyen de l'écriture, Dili, par exemple, semble manifestement faire la promotion de la littérature orale. Universitaire camerounais, il a fait de nombreux travaux sur la littérature orale dont une thèse *Conte et parémie Moudang : production et figuration* et plusieurs ouvrages et articles sur le sujet. Cet auteur refuse la disparition des récits oraux. De multiples chants qui jonchent la culture camerounaise, et partant africaine, sont repris tout au long de *LI*. De toutes les leçons enseignées au narrateur et à ses condisciples, une priorité est accordée à chaque fois aux chants. « Nous nous attendions à recevoir un devoir de

---

<sup>200</sup> Certains auteurs africains comme Ahmadou Kourouama n'ont pas hésité à parler de « dompter » la langue française, de l'« acclimater » en vue de lui apporter le renouvellement nécessaire au sein de la communauté francophone mondiale.

calcul de Jacquet. Arrive un homme. [...] Il entre dans notre salle de classe. [...] : - Je suis votre nouveau maître, dit-il. Je m'appelle Claude Koumaï. Prenez vos cahiers de chant. [...] Notre maître aimait beaucoup les chants » (*LI*, 32-33). Imbriquer des chants dans la narration, n'est-ce pas une façon de pérenniser en la valorisant cette tradition camerounaise, une tradition de poésie au sens originel du terme ?

Dili semble par ailleurs se donner comme objectif de restituer l'histoire de l'enfance du narrateur. *LI* retrace, sur le mode de la fiction, ces moments de candeur passés à l'Ecole Pilote de Pitoa, où la joie du vivre ensemble et du succès côtoie les frustrations et autres traumatismes de la naïveté infantiles alors étouffés par la tutelle. Dans *LI*, le récit réécrit l'Histoire, selon la propre lecture de l'auteur, une lecture d'un être à la fois gai et frustré. A travers l'histoire de son enfance, l'écrivain se donne pour objectif de raconter l'histoire des « enfants de tous horizons du Nord-Cameroun » (*LI*, 7). En faisant sa biographie, c'est le « je » qui va donner légitimité à son discours sur l'Histoire avec grand H. Ainsi, connaître l'identité de soi, semble l'insinuer Dili, c'est pouvoir répondre aux questions telles que : qui suis-je ? A quel groupe j'appartiens ? Le passé émouvant et parfois douloureux des scènes d'humiliation au dortoir ou de séparation après quatre années de formation, les moments traumatisants de leçons de grammaire vécus par le narrateur appartiennent à la mémoire collective. La forte occurrence des temps du passé dans *LI* permet à Dili d'intégrer le rêve dans le récit : le rêve de voir l'Ecole Pilote de Pitoa, restaurée. La fonction de l'écriture semble être alors véritablement la résurrection. L'écrivain voudrait ressusciter les oubliés de cette histoire en leur donnant leur identité. Ce rêve non seulement exprime l'inconscient de l'écrivain, comme dirait Freud, mais il est une stratégie qui permet d'introduire d'autres voix. Il entraîne une dramatisation, une révélation des idées latentes reliées à un désir. L'histoire dans le corpus, c'est aussi celle du Noun (les Bamoun), « un grand et bon pays, un pays comparable à une bonne vieille dame chargée de douceurs de la générosité des siècles » (*Les femmes*, 9). *Les Femmes* est en effet une forme de portrait de la culture bamoun, une culture particulière où Bitacola, l'héroïne, n'est pas une personne individuelle dont on suivrait les (més) aventures sur la durée d'une courte vie mais, c'est bien une collectivité (la famille ébranlée), un peuple tout entier (les Bamoun de l'Ouest-Cameroun) dont on découvre le trajet sur la longue durée transcendant les générations que Njanke donne à apprécier dans *Les femmes*.

Les objectifs des écrivains semblent affichés : exercer un devoir de mémoire, réhabiliter l'histoire et la culture d'un peuple à qui ils veulent fournir des repères identitaires. Mais les auteurs n'ont pas la prétention d'être des historiens. Ils sont des romanciers et leurs œuvres sont avant

tout de la fiction, une création à part entière. Il s'agit moins de l'histoire de l'enfance et du Noun que d'une histoire de l'enfance et d'un Noun respectivement. En plaçant l'histoire dans la bouche des personnages intra diégétiques, ces écrivains veulent sans doute donner une garantie de subjectivité à leur récit.

Une étude attentive des thèmes abordés dans les textes d'auteurs émergents camerounais révèle, notamment à travers les titres, un imaginaire particulièrement débridé. Il s'agit, pour les écrivains, de caractériser ou de stigmatiser, d'un mot/d'une expression (« Le cri muet », « Les pièges », etc.) ou d'une phrase (« L'Exil est comme la langue du mouton », « Dieu n'a pas besoin de ce mensonge », etc.), la dégradation permanente de la société camerounaise.

Dans *LI*, l'Ecole Pilote de Pitoa, hier symbole de fierté pour tout un peuple, parce qu'accueillant sur concours et pour les former les meilleurs élèves de la République, est aujourd'hui l'ombre d'elle-même, sinon disparue : la littérature a ainsi cette vertu qu'elle fait exister ce qui n'existe plus par le biais de l'imaginaire. L'imaginaire linguistique, très souvent arrimé au réel dans *LI*, permet d'écrire ce qui est irrémédiablement perdu : Qu'est devenue l'Ecole Pilote de Pitoa ? / A vous, lecteurs, je pose la question / A vous, Pilotiens et Pilotes, je pose la question (*LI*, 127).

Un sentiment d'amertume anime ainsi le narrateur dans l'épilogue de *LI*. L'écriture de Dili dit alors la révolte, en même temps qu'elle la conjure, s'y confronte, y confronte le lecteur. De même, la famille, socle sacré au sens biblique de toute société qui se veut dynamique, se trouve totalement ébranlée dans *Les femmes*.

Il y a beaucoup de faux problèmes sur la terre parce que les gens ne sont pas en paix dans leur maison. Si tu n'as pas la paix avec ta femme, si tu n'as pas la paix avec ton mari, si tu n'as pas la paix avec ton enfant, même si tu es dur comme le caillou et glissant comme le nkwi, tu ne peux rien faire de bon parce que tu marches avec les problèmes au bout des ongles (*Les femmes*, 98).

La « conférence matrimoniale souveraine » organisée dans le texte de Njanke en vue de rendre au couple Bitacola – Petit-Bonheur son harmonie d'antan se veut une tentative de restaurer l'équilibre familial en tant que pierre angulaire de toute harmonie sociale. Njanke semble lui aussi, au moyen de l'allusion à ce forum ainsi évoqué, convoquer pour la ressusciter l'histoire du Cameroun. L'on se souvient que l'Afrique dont le Cameroun a connu, autour des années 90, des revendications politico-sociales, du fait du vent de la démocratie qui y a soufflé. On a alors assisté à des revendications de conférences nationales souveraines,

autorisées et tenues dans certains pays africains. Elles avaient pour but de conjurer via des séances de catharsis publiques tous les crimes et délits politiques en vue de procéder à la réconciliation nationale. L'on peut saluer ce qu'elles ont apporté de bon dans un pays comme le Bénin qui est aujourd'hui un exemple de réussite démocratique dans la région. Ecrire dans la langue de l'Autre décline ainsi une sorte de violence du langage qui se manifeste concrètement par une véritable intrusion dans la « langue de l'Autre », une forme de pénétration, par effraction, dans le corps des mots et des sens. Les écritures émergentes camerounaises mettent en mot un imaginaire linguistique décelable aussi dans certaines formes d'altérité qui est l'une des modalités de la construction du sens dans le corpus.

### 2.3. *Écrire dans la langue de l'Autre, une écriture de l'altérité*

Nous nous intéressons ici à toute (r)évolution stylistique en termes de contravention aux normes linguistiques, observable dans le mouvement de la création littéraire et sentie comme coupure, discontinuité, saut qualitatif. L'altérité réside alors dans le refus du conformisme, l'ébranlement des habitudes acquises, l'acceptation de la différence. C'est un acte de libération de l'écriture de toutes les formes d'enchaînement ou d'enfermement, que ce soit par la tradition, par la religion ou par l'idéologie. Le corpus consacre en effet une écriture de la rupture à plusieurs niveaux.

La mise en relation de plusieurs voix à laquelle on assiste dans *Les Femmes* s'accompagne, comme conséquence évidente, d'une rupture au niveau du style d'écriture. La langue est relativement soignée, selon que le récit proposé est vu par Moo-Ndayié, Ngadam, Bitacola, Wangissi ou Petit-Bonheur. L'écrivain revendique son moi et le besoin d'appartenance à une culture plurielle:

Le raconteur s'exprime à la première personne du singulier. Mais il s'agit d'un je inclusif, d'un je-toi [...] Le raconteur est donc narrateur et acteur. Il déplace les autres personnages à sa guise en vue de bâtir son histoire et se déplace avec eux. Ils sont lui, il est eux. Le raconteur se sert donc de la langue, de son parler, de son dit comme plateforme [...] qui sert d'espace d'expression à ceux qui subissent le poids de l'opinion dominante (*Les Femmes*, 6).

On trouve ainsi dans le texte écrit en français une grande quantité d'éléments discursifs provenant d'autres langues, vectrices de cultures. Le recueil regorge de plusieurs cas d'alternances codiques qui sont la

manifestation ordinaire de la double compétence<sup>201</sup> du sujet écrivant dans deux ou plusieurs langues.

Njanke, tout comme nombre d'écrivains camerounais émergents, se réclame des « écrivains africains de la quatrième génération » (Wabéri, 1998 :8). Véritablement, l'écriture des *Femmes* manifeste une « surconscience linguistique »<sup>202</sup>. Selon Lise Gauvin (1997), la notion de (sur)conscience linguistique renvoie à un surplus de travail d'écriture en une langue seconde parfaitement maîtrisée, travail dans lequel se révèle inévitablement l'imaginaire qui habite la langue première. On peut comprendre pourquoi Njanke place son écriture sous le signe de l'expression d'une identité plurielle ainsi qu'il théorise:

La langue du racontage c'est le français multiplié par le nombre de souffles humains, qui l'habitent plus au moins, une langue locale ainsi que les différents pidgins des lieux qui l'expriment. Ce français [...] connaît les éléments de base du français-école et se promène de régions territoriales en régions lexicales, et va de champs émotionnels en champs syntaxiques (*Les femmes*, 4-5).

Freud (1976 :157) montre bien l'importance du sentiment d'appartenance chez l'être humain qui constitue une force inconsciente, productive et propre aux nombreuses catégories sociales.

Chaque individu fait partie de plusieurs foules, présente les identifications les plus variés, est orienté dans ses attaches dans des directions multiples et a construit son Idéal du moi d'après les modèles les plus divers. Chaque individu participe ainsi de plusieurs âmes collectives, de celle de sa race, de sa classe, de sa communauté confessionnelle, de son État.

Chez Njanke, le moi individuel est en constante interaction, entre sa particularité subjective et identitaire et son instance sociale. La personne, dans la perspective de cet auteur, s'identifie à une autre en tant qu'ego idéal qu'elle veut être. L'écrivain est partagé entre la volonté de défendre sa culture spécifique et ses langues nationales, et le désir d'illustrer une authentique créativité littéraire en une langue seconde nécessairement enceinte de structures propres à la langue maternelle. On peut par ailleurs remarquer que l'énonciation littéraire dans *LI* participe également à cette écriture de l'altérité.

L'une des nouvelles de *LI* s'intitule « Living together », qu'on peut traduire par « vivre ensemble ». Dans cette nouvelle, Dili semble faire

---

<sup>201</sup> Des énoncés en langues nationales (medumba (p. 22), Pidgin-English (p. 41), bamun (p. 37), etc.), jouxtent des énoncés en français.

<sup>202</sup> Voir Lise Gauvin, 1997.

l'apologie du multiculturalisme. Cette nouvelle est l'un des morceaux choisis qui manifestent à suffisance l'alternance codique français-anglais. En plus des récits oraux, caractéristiques de la tradition africaine qui y sont enseignés, cette nouvelle consacre l'acceptation de la différence, l'ouverture à l'Autre. Il y est question d'un tableau des cours d'anglais, une autre « langue de l'Autre » donc. La conséquence en termes d'impact sur le plan culturel, c'est qu'un autre élément nouveau entre ainsi dans l'identification des élèves. Le processus d'identification des individus est d'ailleurs des plus significatifs: les élèves ont, dans « Living together », la possibilité d'avoir plusieurs identités. Le maître décide « de rebaptiser chacun de nous [les élèves]. Ainsi je devais m'appeler désormais John [...] Tous les élèves de notre classe changeaient de nom au cours d'anglais » (LI, 43). Les choix des auteurs du corpus semblent être de se situer dans un espace « entre-deux langues » dont parle Assia Djébar (1999).

Étant donné que cette forme d'écriture dominée des configurations discursives référant aux langues parlées au Cameroun est caractéristique de toute une génération d'auteurs émergents, l'on peut dire qu'à l'image des Africains francophones, les écrivains camerounais émergents, en adoptant la langue française comme langue d'écriture, la plie aux exigences de leurs propres besoins d'expression. L'altérité permet de marquer l'écart que suscite l'écriture en le creusant au sein du texte, pour l'imposer au lecteur. Dans cette activité de mise en mots et de figuration de la langue, il est aussi question, pour la plupart des auteurs camerounais dont Njanke et dans une certaine mesure Dili, de livrer une pensée de la langue.

#### 2.4. *Écrire, une attitude envers l'Autre et son parler*

On note dans les écritures émergentes camerounaises une présence simultanée des langues du milieu socioculturel de l'auteur dans sa conscience linguistique. *Je vois du soleil dans tes yeux* ou *Temps de chien* peuvent être considérés comme des échantillons car ils déploient sept et dix langues respectivement. Cette conscience plurilingue se reflète dans le corpus à travers toutes sortes d'incursions diverses, comme on vient de le voir. Cette option linguistique traduit par ailleurs une sorte de distanciation vis-à-vis du français. L'écrivain l'utilise, le pratique mais à chaque fois s'arrête pour signaler son statut de langue étrangère. Il s'agit « d'utiliser une langue certes étrangère, mais qui est appelée à devenir graduellement moins une « contrainte » et davantage un médium au service de l'expression de l'imaginaire africain » (Biloua, 2010 : 79). La texture des *femmes* donne à soutenir que pour certains écrivains émergents, la langue française sert à exprimer la sensibilité en échappant

en même temps au piège de l'aliénation, laquelle pourrait conduire à une forme d'acculturation.

Postuler ainsi la prééminence subjective de la langue locale identitaire dans un texte écrit en français, c'est faire entendre une autre voix qui, à priori, aurait été éteinte par la langue étrangère, mais qui, en réalité, n'en est que plus bavarde. Dans le corpus, cette question s'intègre dans le processus global d'une problématique des rapports à la fois culturels et linguistiques du français et des langues identitaires locales. Soit cette occurrence:

Je parlais de mon grand-père mais normalement je devais dire le successeur de mon grand-père [...]. Pourquoi dois-je dire les choses en détails ? C'est le français des gens de la grammaire qui aime tout découper [...]. Le français a trop de règles, trop d'interdits et de limitations [...]. Et comme le cœur humain est un muscle qui n'aime pas la fausse tranquillité des lois [...]. La condamnation tombe rapidement : c'est le faux français, ce n'est pas digne de quelqu'un qui a fait les bancs (*Les femmes*, 12).

Ce discours sur la langue française donne à apprécier des jugements évaluatifs en faveur d'une forme d'écriture hybride, alors présentée comme la langue de l'expression de la fraternité, de l'affectivité ou de la sensualité. Cette démarche relève, selon Chantal Zabus (1992 :194) « de la volonté chez l'écrivain francophone de restaurer et de réactiver ce que Derrida a appelé « la figure originelle » dont l'effigie a subi une usure ». Cette occurrence rend parfaitement compte de la relation à la représentation de l'environnement linguistique premier d'une part et de la langue française d'autre part. Claude Uwiringiyimana (2005 : 95) pense justement que « Penser dans la langue maternelle et écrire dans une langue autre pose beaucoup de difficultés pour un écrivain francophone. Le premier problème résulte d'une énonciation littéraire « diluée » parce que relevant du métissage des langues et des cultures. Ce métissage aboutit à une sorte de création d'une langue dans une autre. »

L'expression « faux-français » permet de retenir que l'attitude envers la langue de l'Autre pose un problème de norme. Le concept de norme, entre autres acceptions, est à appréhender comme un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socio-culturel. La norme implique l'existence d'usages proscrits. La langue française dont se sert l'écrivain camerounais émergent, au regard de cet extrait, se pose à la fois comme prescriptive et subjective. Prescriptive parce que, comme le narrateur le fait remarquer dans l'extrait, elle tend à s'imposer dans sa rigidité, sa rectitude et l'écrivain a

l'obligation de jouer avec ce matériau normatif pour produire son texte. Le « français-école » (*Les femmes*, 4), parce qu'il a « trop de règles » devient traumatisant, non seulement pour les apprenants fictifs comme ceux de *LI*, mais aussi pour le geste créatif qui, au contraire, doit « quitter les supermarchés des dictionnaires pour s'inventer une fraîcheur qui dit mieux nos réalités que toutes les académies de la terre » et pour exprimer « la spontanéité de l'émotion et de l'extase dirigée vers la beauté » (*Les femmes*, 8). La langue française est, par conséquent, « subjective » parce que l'écrivain n'hésite pas à mettre en scène une autre langue française qui devient « sa » langue, c'est-à-dire qui s'écarte de celle dite « standard », en tant que révélatrice d'un usage spécifiquement camerounais.

### **Conclusion**

Le discours littéraire réfléchit l'imaginaire de l'écrivain, en ce qu'il devient le lieu où ce dernier exprime sa relation vis-à-vis des langues qu'il pratique, dans une recherche identitaire. Dans notre corpus, tandis que Clément Dili Paläi fait le choix d'écrire dans une langue normée, Marcel Kemadjou Njanke, lui, affiche sans complexe son refus de tout classicisme et sa volonté d'adapter le français à des manières de parler camerounaises. En réalité, il s'agit dans les deux options d'une recherche continue en vue de renouveler les canons linguistiques et esthétiques. On a constaté comment *LI* et *Les femmes* créent des effets formels les plus frappants sans trop chercher à faire violence à la langue ou en cassant la langue, respectivement. Que l'écrivain soit conscient ou non, qu'il le revendique ou non, écrire dans la langue de l'Autre, c'est toujours créer à partir d'un lieu (dont on illustre la culture et la vision du monde) et d'un vécu personnel (fondé sur toutes sortes d'influences). Si *Les Imparfais* et *Les femmes mariées mangent déjà le gésier* illustrent à merveille deux tendances perceptibles dans l'écriture camerounaise des années 2000, ils traduisent de manière exemplaire combien écrire dans la langue de l'Autre cache un dilemme dans la quête de l'identité. Les récits de Dili Paläi et Kemadjou Njanke déroulent ainsi une identité plurielle et adjacente, au travers d'un imaginaire et d'une sensibilité dans lesquelles se retrouvent bien des Camerounais voire des Africains contemporains.

### **Bibliographie**

#### **Corpus**

Dili Paläi, Clément (2012). *Les imparfaits*. Yaoundé : CLE.

Kemadjou Njanke, Marcel (2013). *Les femmes mariées mangent déjà le gésier*. Yaoundé : Ifrikiya.

### Ouvrages consultés

- Beniamino, Michel (1999). *La francophonie littéraire : essai pour une théorie*. Paris : L'Harmattan.
- Bilola, Edmond (2010). « L'imaginaire linguistique dans le discours littéraire » in Ngalasso Mwatha Musangi, (sous la direction de), *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires, politiques et médiatiques en Afrique*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 97-114.
- Combe, Dominique (1995). *Poétiques francophones*. Paris : Hachette, coll. « Contours littéraires ».
- Djebar, Assia (1999). *Ces voix qui m'assiègent*. Paris : Albin Michel.
- Fandio, Pierre « Ecritures émergentes et nouvelles marges au Cameroun », <http://www.izuba.info/info/ecritures-emergentes-et-nouvelles-marges-au,4113171.html>, accédé en mai 2015.
- Freud, Sigmund (1976). *Essais de Psychanalyse*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Gauvin, Lise (1997). *L'écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris : Karthala.
- Gauvin, Lise (2000). *Langagement, l'écrivain et la langue au Québec*. Montréal : Boréal.
- Houdebine-Gravaud, Anne-Marie (1993). *L'homme et son langage, Introduction à la linguistique*. Lyon : Fred Poché, Chronique sociale.
- Houdebine-Gravaud, Anne-Marie (dir) (2002). *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Moura, Jean-Marc (1999). *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris : PUF.
- Ngalasso, Mwatha Musangi (1992). « Le concept de français langue seconde », *Etudes de linguistique appliquée*, 88 (coordonné par Henri Besse, Mwatha Musangi Ngalasso et Gérard Vignier), pp. 27-38.
- Ngalasso, Mwatha Musangi (sous la direction de) (2010) *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires, politiques et médiatiques en Afrique*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Pizzorno, Alessandro (2000). « Identité et action collective » propos recueillis par Cabin Philippe, *Sciences humaines*, n° 108 août-septembre, pp. 6-7.
- Uwiringiyimana, Jean-Claude (2005). « Indocilité linguistique et nomination dans la langue de l'autre ». In *Notre Librairie, Langues, langage, Invention*, n° 159 juillet-septembre, pp. 98-103.
- Wabéri, Abdourahman A. (1998). « Les enfants de la postcolonie : esquisse d'une nouvelle génération d'écrivains francophones d'Afrique noire », *Notre Librairie* N° 135, septembre –décembre p. 8.
- Zabus, Chantal (1992). « Le palimpseste de l'écriture ouest-africaine francophone ». In Claude Bouygues (éd.), *Textes africains et voies/voix critiques*. Paris : L'Harmattan.

**Moulay Youssef SOUSSOU**  
**Université Chouaib Doukkali (Maroc)**  
moulay\_sef@hotmail.fr

## **Du multiculturel à l'interculturel**

### *Résumé*

*Les différents événements qui secouent le monde actuel nous incitent à s'interroger sur l'existence de l'Homme et son rapport à l'Autre. La mondialisation, loin de favoriser l'ouverture progressive des frontières, ne fait qu'accroître le regain d'intégrisme, de nationalisme et d'ethnocentrisme. Paradoxalement, la diversité culturelle est à bien des égards et se trouve à l'origine de tous les maux : frustrations, intolérances, replis identitaires ou communautaires, racisme, etc. Le pluralisme culturel ne crée pas les conditions suffisantes de l'interculturel, ne lève pas les cloisonnements et peut isoler dans la solitude et l'enfermement. On s'aperçoit qu'on assiste en réalité à un retour banal vers ce qui n'a jamais cessé d'exister : la culture en tant que mode d'expression d'un collectif a pour fonction première de mettre les individus au service de ce dernier et non l'inverse. À l'heure où les relations entre les cultures sont inévitables, comment aller à la rencontre de l'Autre, celui qui est issu d'une autre culture, d'une autre religion, d'une autre vision du monde que la nôtre ? Comment communiquer avec lui, accepter sa différence et construire ensemble des liens constructifs ? Comment construire une société interculturelle ? Pour quels enjeux ? Selon quelles modalités ?*

*Mots-clés : le multiculturel, l'interculturel, l'identité, l'Autre, le paraître*

## **From multicultural to intercultural**

### *Abstract*

*The different events which are shaking the world today incite us to wonder about the existence of Man and his relation with the Other. Globalization, far from favouring the progressive opening of borders, only increases the revival of fundamentalism, nationalism and ethnocentrism. Paradoxically, cultural diversity is in many respects at the root of all evils: frustrations, intolerances, withdrawal into one's identity or community, racism, etc.*

*Cultural pluralism does not create sufficient conditions for interculturalism, does not raise partitions and can isolate in solitude and confinement. We realize that we are actually witnessing a banal return to what has never ceased to exist: culture as a form of expression of a collective has the primary function of putting individuals at the service of the latter and not the other way around.*

*At a time when relations between cultures are inevitable, how can we go to meet the Other, the one who comes from another culture, from another religion, from another worldview than ours? How to communicate with him, accept his difference and build constructive relationships together? How to build an intercultural society? What are the challenges? According to which modalities?*

*Keywords: multicultural, intercultural, identity, the Other, seem.*

## **1. Les enjeux conceptuels**

La mondialisation n'est pas la globalisation. Etienne Tassin<sup>203</sup>, à travers différentes études philosophiques sur Hannah Arendt, nous livre des clefs permettant la distinction qu'établit la philosophe allemande, entre deux notions souvent entendues comme synonymes.

La globalisation, terme d'origine anglo-saxonne, traduit une idéologie économiste qui aspire à un monde global et unique où l'échange des marchandises et des finances sera facile et orienté. La mondialisation, terme proprement français, recèle une visée sociale et culturelle et signifie littéralement « faire monde ». On peut dire également que la mondialisation a une dimension politique et pas économique (propre à la globalisation) dont l'objectif n'est plus la construction d'un seul monde gouvernée par une seule puissance mercantile, car la mondialisation aspire au monde des mondes, c'est-à-dire un monde qui assure la particularité de chaque nation, de chaque peuple et de chaque culture. Ce monde-là favorisera la rencontre entre les cultures sans que l'une d'elles jouisse d'une prédominance quelconque. On comprend alors très vite que la notion française de mondialisation ne renvoie plus seulement à la question de l'uniformisation des modes de vie et des comportements, ou à celle du contrôle économique global et de la suprématie d'un modèle de développement économique sur tous les autres, il renvoie à la question du cosmos grec : qu'est-ce qui fait qu'un monde soit un monde ?

Le fait de « faire monde » présuppose donc la division et non l'unification uniforme. Il faut qu'il y ait une diversité d'individus, une hétérogénéité de communautés, une pluralité d'altérités se retrouvant en commun, vivant ensemble et habitant ce monde. Là où le monde fait vivre ensemble les différences, la globalisation les nie, les abolit, et ne fait plus monde. La mondialisation affirme la division, elle reconnaît les différences pour fonder un monde commun alors que la globalisation nie

---

<sup>203</sup> Tassin Etienne (2011). *De la domination totale à la domination globale. Perspectives arendtiennes sur la mondialisation d'un point de vue cosmopolitique*, in Hannah Arendt, *totalitarisme et banalité du mal*, PUF, 2011.

la division et aliène les individualités dans un processus d'uniformisation. La politique est la composition des mondes en un monde commun.

La cosmopolitique est, selon Tassin, une politique des mondes qui ne cherche pas à soumettre la totalité à une administration commune qui monopoliserait la violence légitime, à une gestion commune des ressources, des productions, des échanges et des consommations<sup>204</sup>. La mondialisation consiste au contraire au sein de chaque État, de chaque communauté, de chaque groupe, à instituer des rapports avec les autres qui déploient un espace public garantissant la liberté et l'égalité de chacun, dans le but de favoriser l'émergence et le maintien d'un monde véritablement pluriel.

Cependant, dans « un monde des mondes, le pluralisme culturel ne crée pas les conditions suffisantes du dialogue interculturel, ne lève pas les cloisonnements et peut isoler dans la plus haute des solitudes » selon l'un des titres de Tahar Ben Jelloun.

Le multiculturalisme est défini comme la coexistence de plusieurs cultures dans une société, une région, un pays. Il est aussi un courant de pensée américain qui remet en cause l'hégémonie culturelle des couches dirigeantes à l'égard des minorités et plaide en faveur d'une pleine reconnaissance de ces dernières. Sans doute faut-il analyser mieux le « multicultural », communément employé pour désigner cette coexistence de plusieurs cultures dans un même pays, et lui substituer parfois le terme « interculturel », issu du domaine de la didactique et qui renvoie aux relations et échanges qui se nouent entre civilisations différentes. L'interculturel, pour Issa Asgarally<sup>205</sup>, c'est la forme civilisée que devrait prendre la rencontre avec l'autre. Dans la préface du livre de cet auteur mauricien, J.M.G. Le Clézio prévient :

Au multiculturalisme, qui met l'accent sur les différences et ne peut conduire qu'au repli identitaire, il oppose l'interculturel, concept qui privilégie l'unité fondamentale des hommes et des femmes en tant qu'êtres humains, et base sur laquelle peut s'établir un système équilibré d'échange, en veillant à ce que celui-ci se déroule entre partenaires égaux, qui jouissent d'une égalité sur le plan de la confiance en soi, de l'accès à l'espace public ou encore du pouvoir économique et politique.

Le multiculturalisme risque de provoquer l'ethnicité au point que les individus d'une société se replient sur une identité figée et réductrice

---

<sup>204</sup> Etienne Tassin, « La Condition humaine au Temps de la Globalisation », *Journal of International Philosophy*, n°2, 2013, pp. 202-210.

<sup>205</sup> Asgarally Issa (2005). *L'interculturel ou la guerre*, Port-Louis (Maurice) : Presses du M.S.M.

qu'ils défendent jusqu'à la mort. La nouvelle conception de l'identité doit se mesurer à l'aune de l'interculturel et non du multiculturel, car elle repose sur la multiplication constante, renouvelée et infinie des appartenances et non la valorisation d'une seule identité limitée, sacralisée et meurtrière.

C'est bien ce que nous cherchons à travers l'enseignement des langues et des cultures, à savoir permettre aux élèves de se construire une identité culturelle propre, nourrie d'interculturel. C'est promouvoir ce que les psychopédagogues nomment aujourd'hui « le nourrissage culturel ». Notons ainsi que « l'identité chez Amin Maalouf se tourne en effet vers une vision de l'Humanité à la fois une et respectueuse de toutes les différences. « L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence<sup>206</sup> ». « [L'homme], ajoute Maalouf, n'est pas d'emblée lui-même, il ne se contente pas de « prendre conscience » de ce qu'il est, il devient ce qu'il est ; il ne se contente pas de « prendre conscience » de son identité, il l'acquiert pas à pas<sup>207</sup> ». Nous sommes ainsi dans un devenir et dans une réalité mouvante, fondée sur un universalisme humaniste qui transcende toutes les particularités historiques et toutes les contingences politiques et ethniques.

G. Rocher présente la culture en tant qu'« ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte<sup>208</sup> ».

Cette définition de la culture nous révèle la caractéristique fondamentale de la culture, c'est que cette notion ne pouvait pas s'appliquer qu'à une société globale, car celle-ci n'empêche plus la coexistence de plusieurs entités partielles, de sous-cultures, de « gangs » au sein d'une même collectivité. Mais ce qui fait la spécificité de la culture c'est qu'elle est l'héritage social (et non héréditaire) qu'un individu s'approprie individuellement et distinctement des autres afin qu'il puisse s'intégrer au milieu d'une pluralité de personnes. En effet, les traits culturels diffèrent d'un individu à un autre car ils ne sont plus acquis d'une façon identique. Quoique les manières de penser, de sentir et d'agir soient formalisées, la part d'interprétation et d'adaptation personnelle importe beaucoup dans la constitution de l'être culturel. Même si la culture s'individualise, n'est pas cependant individuelle, car

---

<sup>206</sup> Amine Maalouf, *Les Identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998, p. 31.

<sup>207</sup> *Ibid.* p. 33.

<sup>208</sup> Guy Rocher, *Introduction générale à la sociologie*. Vol. 1: *Regards sur la réalité sociale*. Montréal, HMH, 1969, p. 88.

elle est propre à une pluralité de personnes partageant des relations communes.

L'interculturalité se présente dans ce cas comme la mise en relation et en interaction de deux ou plusieurs cultures d'origines différentes, qui entrent en contact et qui risquent d'être confrontées à une sorte d'incompréhension et de mésentente ou à ce que Claude Lévi-Strauss appelle des : « *barrières culturelles* » qui révèlent le sentiment d'égoïsme ou d'ethnocentrisme, tous deux réducteurs parce qu'ils constituent la tendance de valoriser sa propre culture et dévaloriser celle de l'Autre. Ce vœu de Gandhi est à lire dans ce sens : « Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporter par aucune<sup>209</sup> ».

## **2. La communication interculturelle : les fins et les entraves**

Les deux notions d'identité et de dialogue culturel devraient subir une révision. L'objectif en est le dépassement du sentiment de suprématie identitaire, la réduction des écarts culturels généralement source de malentendus et de conflits et l'établissement de bases solides pour une compréhension mutuelle et un dialogue fécond qui n'excluent ni les cultures de la périphérie, ni celles des pays puissants détenteurs du savoir et du pouvoir de décision.

La rencontre interculturelle est à concevoir ainsi comme un échange entre personnes ou groupes de personnes de différentes cultures (sociale, ethnique, générationnelle, professionnelle, institutionnelle...) qui permet l'émergence d'un espace de négociation. La construction de cet espace nécessite une prise de distance par rapport aux cadres de référence en présence (représentations, codes culturels, valeurs, normes, visions du monde, habitudes de vie...) de chacun des acteurs de l'interaction. Permettre la création d'une culture commune, susceptible à ce qu'on appelle aujourd'hui le « vivre ensemble », tel est le grand objectif de la rencontre interculturelle.

Or, la communication interculturelle se confronte à plusieurs obstacles :

---

<sup>209</sup> Gandhi Mahatma (2004). « Rapport mondial sur le développement humain, La liberté culturelle dans un monde diversifié, [Mondialisation et choix culturel] », Paris : Economica, p. 85.

**Egocentrisme** : « Déformation du moi, involontaire et inconsciente, consistant à n'envisager le point de vue ou l'intérêt des autres qu'à partir du sien propre<sup>210</sup> ».

**Ethnocentrisme** : « Comportement social et attitude inconsciemment motivée qui conduisent à privilégier et à surestimer le groupe racial, géographique ou national auquel on appartient, aboutissant parfois à des préjugés en ce qui concernent les autres peuples<sup>211</sup> ».

**Préjugé** : « Opinions et sentiments péjoratifs établis sur des éléments d'appréciation sommaires à l'égard des représentants d'une autre race considérée comme inférieure<sup>212</sup> ».

**Stéréotype** : « Idée, opinion toute faite, acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à l'examen critique, par une personne ou un groupe, et qui détermine, à un degré plus au moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir<sup>213</sup> ».

**Xénophobie** : « Hostilité manifestée à l'égard des étrangers, de ce qui est étranger<sup>214</sup> ».

**Discrimination** : « Traitement différencié, inégalitaire, appliqué à des personnes sur la base de critères variables<sup>215</sup> ».

**Racisme** : « Doctrine politique fondée sur le droit pour une race (dite pure et supérieure) d'en dominer les autres, et sur le devoir de soumettre les intérêts des individus à ceux de la race<sup>216</sup> ».

Et l'obstacle principal à la reconnaissance et compréhension de l'autre n'est rien d'autre que notre héritage psychologique et notre propre identité culturelle. En effet, fruits d'une évolution longue et lente, nous étions construits pour vivre dans de petits groupes avec des êtres très similaires à nous, et non pas pour faire face à la diversité éblouissante d'aujourd'hui.

---

<sup>210</sup> Dictionnaire Lexilogos en ligne : <http://www.lexilogos.com>. Voici le lien de la définition : <http://www.cnrtl.fr/definition/egocentrisme>.

<sup>211</sup> *Ibid.* [definition/egocentrisme](#).

<sup>212</sup> *Ibid.* [definition/prejugé](#).

<sup>213</sup> *Ibid.* [definition/stereotype](#).

<sup>214</sup> *Ibid.* [definition/xenophobie](#).

<sup>215</sup> *Ibid.* [definition/discrimination](#).

<sup>216</sup> *Ibid.* [definition/racisme](#).

Pour Amine Maalouf, l'Identité est à l'origine de la violence car les hommes sont condamnés à s'entretuer sous prétexte que les êtres n'ont pas la même langue, la même foi, la même ethnie ou la même couleur. Les plus grandes appartenances qui font l'Identité de l'homme sont à l'origine de sa guerre perpétuelle contre l'Autre. La religion est la pomme de discorde entre les Palestiniens et les Israéliens dont le conflit perdure plus de soixante ans, la langue produit la haine entre les Turques et les Kurdes, et la race le génocide de Rwanda quand les Hutu et les Tutsi se sont horriblement entretués. Si nous examinons les conflits qui déchiraient les peuples dans le monde entier, nous constaterons que l'Identité en est la cause principale<sup>217</sup>.

Comment éviter de devenir l'esclave de sa propre culture, voire de sa propre identité ?

L'interculturalité et l'interlingualité sont des tentatives de déconstruction-reconstruction d'une structure prétendument homogène et cohérente à partir de la déstructuration de systèmes culturels et linguistiques distincts, dans la perspective idéale de l'élaboration d'une culture métissée. Le processus d'élaboration de cette mixité culturelle suppose simultanément un travail patient sur soi, c'est-à-dire sur les composantes de sa propre identité, et une approche positive de l'Autre.

### 3. Le péril de l'universel

On parle aujourd'hui de « crise de la culture » ou encore de « tragédie de la culture » (Hannah Arendt)<sup>218</sup>. Il s'agit en fait de la grande contradiction entre la vie subjective limitée dans le temps et de ses contenus, qui sont intemporels. Les hommes sont à la fois les produits d'une culture et autonomes, pouvant s'en échapper. La culture se définit par une contrainte, elle n'est pas naturelle, mais plutôt arbitraire et conventionnelle. Selon Freud, « le malaise de la culture » est provoqué par la scission du sentiment du moi avec le monde extérieur. Freud et Rousseau posent la question de savoir si la culture est une avancée sur la nature ou bien une déperdition. Cela donnerait l'illusion d'une culture à l'état pur, protégée de l'altération provoquée par les influences extérieures, ne pouvant exister que sous une forme insulaire. Ne s'agit-il pas alors d'une culture morte, incapable de réagir à l'événement ?

L'exagération dans le respect d'une culture et son autonomie est susceptible de la mener à son exploitation et à sa perte. L'impérialisme nous a été le grand témoignage d'une culture egocentrique et eurocentrique qui, au prétexte de civiliser le barbare, est allée conquérir, voire écraser les autres cultures. D'où le souci de

---

<sup>217</sup> Maalouf, *op. cit.* pp. 19-20.

<sup>218</sup> Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, Gallimard, coll. « Folio », Paris, 1972.

l'universalité qui a été considérée comme le signe de l'accès d'une culture à son âge de raison : elle parviendrait ainsi à surmonter ce qui en elle l'incitait à se replier sur elle-même et la rendait incommunicable. Le culte de la particularité conduit souvent à l'autisme culturel. Mais la prétention à l'universalité peut aussi bien vider une culture de sa richesse spécifique que l'amener à soumettre le monde à l'aune de ses valeurs. Peut-on rechercher la communicabilité universelle entre les cultures sans les faire renoncer à leur originalité ?

Notons ainsi que les apories liées aux problèmes de la situation sont de l'ordre de l'intelligible : l'universel est toujours énoncé par un sujet (auteur ; collectivité) représentant une idée, mais aussi un corps physique, auxquels on peut s'attaquer, et en un lieu (géographique, historique). C'est là que réside le paradoxe d'Hegel : « Il suffit d'énoncer l'universel en un lieu déterminé [...] pour qu'il soit irrémédiablement particularisé<sup>219</sup> ». Car toute singularité humaine ne peut plus être universelle, d'autant plus que l'universalité ne peut jamais devenir une singularité. Cela veut dire que la culture qui se prétend être universelle brandit souvent le drapeau d'une particularité en escomptant les autres particularités identitaires. En effet, face à la globalisation des échanges économiques qui risquent d'unifier la culture et d'entraîner diverses particularités culturelles, il est primordial que les revendications et les résistances des communautés ethniques soient sagement articulées avec la mouvance universaliste. Il est très urgent aujourd'hui de penser à un remède salvateur qui puisse abolir la conversion de la particularité identitaire en un fanatisme dangereux ou en un repli sectaire.

Ainsi, le monde est fondé sur les principes de diversité, de différence et de pluralité. D'où la question suivante : comment valoriser le bien-fondé de ce principe universel, c'est-à-dire comment penser cette diversité, cette différence et cette pluralité ? Face à cette situation, il faut avoir conscience que le dialogue est la seule attitude responsable et capable de tresser des liens et de bâtir des passerelles entre les peuples et leurs cultures.

#### **4. Perspectives de l'interculturel**

##### *4.1. Le rôle salutaire de la littérature*

Dans le contexte de mondialisation actuel, les rapports entre les cultures deviennent de plus en plus fréquents et revêtent toutes sortes de configurations : échanges, confluences, influences, frictions, voire conflits. Or, la littérature demeure de loin le lieu emblématique où certaines questions portant sur l'interculturel sont posées et trouvent

---

<sup>219</sup> Hegel, *Esthétique*, I, trad. C. Bénard, Paris, Livre de Poche (Classiques de la philosophie), 1997, p. 174.

souvent une réponse. Les textes littéraires constituent ainsi d'excellentes « passerelles » entre les cultures puisqu'ils sont « des révélateurs privilégiés des visions du monde<sup>220</sup> ».

L'œuvre littéraire peut donc constituer une voie d'accès à des codes sociaux, à des visions du monde et à un être culturel de telle sorte qu'elle représente une mosaïque assez expressive du désir de soi et de l'autre. Dans ce sens, Martine Abdallah-Preteille affirme que « le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre: rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même<sup>221</sup> ».

La littérature permet une confrontation avec l'altérité et avec une autre perception du monde. Elle est un point d'appui pour l'étude des représentations des porteurs de cultures. Le texte littéraire referme souvent une représentation du monde, des valeurs partagées d'une culture à une autre, encore faut-il savoir comment mettre en exergue ce commun héritage par une pratique interculturelle du texte littéraire, lequel peut bien permettre de tracer un parcours de reconnaissance.

La littérature est l'un des domaines où certaines questions se rapportant à l'interculturel sont soumises à l'examen. En effet, de par son universalité et son enracinement dans une culture spécifique, la littérature est l'une des voies les plus efficaces qui permettent la connaissance de l'Homme et du monde. Dans *Éducation et communication interculturelle*, M. Abdallah-Preteille et L. Porcher décrivent la littérature comme étant « l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu<sup>222</sup> ». Ils la qualifient de « lieu emblématique de l'interculturel » et l'envisagent comme une « discipline de l'apprentissage du divers et de l'altérité ».

Le texte littéraire peut être considéré comme le laboratoire où peut être analysées la rencontre et la connaissance de l'Autre, le lecteur peut y explorer une multitude de personnages, de situations et d'espaces ; de découvrir ce qui est commun à l'Homme. Le texte littéraire peut constituer également un moyen d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels car, quelle que soit sa langue d'expression, il contient souvent une représentation du monde, des valeurs partagées entre une culture et une autre. Mettant en valeur cette interculturalité, certains écrivains emploient dans leurs œuvres ce qu'on appelle l'intertextualité et

---

<sup>220</sup> Abdallah-Preteille Martine, Porcher Louis (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur, p. 138.

<sup>221</sup> Luc Collès (2010). *Islam-Occident: Pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, Bruxelles : Editions modulaires européennes, p. 290.

<sup>222</sup> Abdallah-Preteille, M. et Porcher Louis, *op. cit.*, p. 36.

l'hypertextualité, procédés qui deviennent une stratégie qui abolit les frontières et reconstruit l'identité culturelle.

Les œuvres littéraires peuvent enfin constituer « une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes<sup>223</sup> ».

Le texte littéraire trouve sa place dans l'enseignement de la langue comme dans celui de la culture « parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres<sup>224</sup> ».

La littérature tient donc – de par son pouvoir d'allier trois codes : linguistique, esthétique et culturel – un rôle absolument incontournable de communication, de partage et d'échanges, au plus profond des appartenances culturelles ; et ce, grâce à sa vision plurielle du monde. Cependant, si la littérature est un haut lieu de communication interculturelle, d'autres écrits de genre sociologique, psychologique, philosophique, journalistique ou autres peuvent également contribuer au dialogue interculturel et apporter des réponses aux enjeux contemporains. Littérature et sciences humaines s'inscrivent dans une approche humaniste qui rejoint celle des ethnométhodologues qui considèrent que « l'individu n'est pas que le produit de sa culture mais aussi l'acteur », ce qui implique que l'identité culturelle n'est pas figée et que la confrontation avec l'autre s'accompagne de la confrontation avec le Moi.

La combinaison des deux champs d'étude, à savoir Littérature et Interculturalité, peut nous apporter beaucoup de choses dans le but d'améliorer notre compréhension de l'Autre, des différences qui nous séparent et nous unissent en même temps sur le même socle de l'humanité.

#### 4.2. *L'alibi persan ou comment être soi-même*

Pour être soi-même, il faut assumer sa différence. Sans la rencontre de l'Autre, on ne peut jamais connaître parfaitement soi-même. Nous donnons un exemple que nous trouvons dans les *Lettres persanes* de Montesquieu, c'est la lettre 30 envoyée par Rica à Ibben. Nous avons pensé à l'une des questions les plus délicates des *Lettres persanes* :

---

<sup>223</sup> Luc Collès (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles: De Boeck-Duculot, p. 17.

<sup>224</sup> Henri Besse (1989). « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère » in *Trèfle*, n° 9, Lyon, p. 7.

« comment peut-on être persan ? » Question profondément anthologique.

Un homme, un étranger, un Persan se trouve à Paris objet de tous les regards, sujet de toutes les conversations « comme s'il est tombé du ciel ». Il est vu comme quelqu'un d'anormal, d'extraordinaire. Rien que parce qu'il est différent, parce qu'il semble autre :

Les habitants de Paris sont d'une curiosité qui va jusqu'à l'extravagance. Lorsque j'arrivai, je fus regardé comme si j'avais été envoyé du ciel: vieillards, hommes, femmes, enfants, tous voulaient me voir. Si je sortais, tout le monde se mettait aux fenêtres; si j'étais aux Tuileries, je voyais aussitôt un cercle se former autour de moi; les femmes mêmes faisaient un arc-en-ciel nuancé de mille couleurs, qui m'entourait. Si j'étais aux spectacles, je voyais aussitôt cent lorgnettes dressées contre ma figure: enfin jamais homme n'a tant été vu que moi. Je souriais quelquefois d'entendre des gens qui n'étaient presque jamais sortis de leur chambre, qui disaient entre eux: Il faut avouer qu'il a l'air bien persan. Chose admirable! Je trouvais de mes portraits partout; je me voyais multiplié dans toutes les boutiques, sur toutes les cheminées, tant on craignait de ne m'avoir pas assez vu.

La lettre se divise en deux parties. Dans la première, Rica décrit l'étonnement des Parisiens à la vue de sa personne. Là où il se trouve il n'est plus épargné. Les yeux comme les lorgnettes le dévorent. Ils vont jusqu'à craindre de ne plus le voir. Mais qu'est-ce qui ? dans cet homme se prête à la fascination et à l'étrangeté pour qu'ils le convoitent de la sorte ? Dans la seconde partie, pour ne plus être harcelé, Rica se débarrasse de ce qu'il lui fait problème : son habit, son habit persan. L'enlever et endosser un habit européen, telle était l'issue à laquelle il a recouru, croyant mettre fin à ces déboires :

[...] Je ne me serais jamais imaginé que je dusse troubler le repos d'une grande ville où je n'étais point connu. Cela me fit résoudre à quitter l'habit persan, et à en endosser un à l'euro péenne, pour voir s'il resterait encore dans ma physionomie quelque chose d'admirable. Cet essai me fit connaître ce que je valais réellement. Libre de tous les ornements étrangers, je me vis apprécié au plus juste. J'eus sujet de me plaindre de mon tailleur, qui m'avait fait perdre en un instant l'attention et l'estime publique; car j'entraî tout à coup dans un néant affreux. Je demeurais quelquefois une heure dans une compagnie sans qu'on m'eût regardé, et qu'on m'eût mis en occasion d'ouvrir la bouche; mais, si

quelqu'un par hasard apprenait à la compagnie que j'étais Persan, j'entendais aussitôt autour de moi un bourdonnement: Ah! Ah! Monsieur est Persan? C'est une chose bien extraordinaire! Comment peut-on être Persan ?<sup>225</sup>

À Paris, le 6 de la lune de Chalval, 1712.

Après avoir « quitté l'habit persan » et « endossé un autre à l'euro péenne », personne, cette fois-ci, ne va le regarder ou lui parler. Il perd aussitôt « l'estime publique » quoiqu'il ait été libéré des « ornements étrangers ». Le bruit revient résonner autour de sa personne une fois qu'on a découvert qu'il est Persan, qu'il n'est pas lui-même. *Comment peut-on être donc être persan ?*

Voici le dilemme. Dans les deux cas, l'étranger n'a pu échapper à la moquerie. Quand il est resté lui-même, on s'est moqué de lui ; quand il a changé d'apparence, on s'est moqué de lui. Dans les deux cas, il peine d'être méconnu, il est persan aux yeux de ceux qui ne sont « jamais sortis de leur chambre » et n'ont jamais vu de Persan ; et, il n'est plus reconnu en perdant son identité, qui s'arrête sur son apparence.

L'apparence et la méconnaissance sont les deux mots d'ordre de ce texte. Le premier est traduit par le champ lexical visuel très riche ; et le second par la forme négative (je ne me croyais pas) les interrogations et les exclamations (Ah ! Ah ! Ce monsieur est Persan ?), le subjonctif, le conditionnel et quelques expressions plus révélatrices (une grande ville où je n'étais point connu, un néant affreux).

Rica n'est jugé qu'à travers son apparence, et il n'est reconnu qu'à partir de son paraître. La pensée des Français est transmise par le regard, un regard sur les apparences. Cette lettre divulgue la leçon centrale des *Lettres persanes* : tout homme qui se prétend le centre du monde est le sujet d'une erreur. C'est une critique des mœurs français, une leçon de tolérance à travers le regard différent sur l'autre.

Les habitants de Paris se moquent de quelqu'un, rien que parce qu'il ne leur ressemble pas. Comment être l'autre et le même ? Comment être un autre sans cesser de rester soi-même ? Pascal nous dit à quel point le changement de tenue change tout : Vous êtes ce que vous paraissez.

Pour se connaître soi-même, il faut aller vers l'autre. Être soi-même, connaître le moi profond, passe par devenir un autre, c'est de cette façon qu'on peut rentrer en soi. S'enfermer sur soi-même contraint à ne connaître ni l'autre ni soi-même. Voyager vers autrui est un alibi salutaire pour explorer son intériorité propre, c'est découvrir un autre qui est moi car je suis toujours un autre. Je ne peux plus être qu'à travers mon retour

---

<sup>225</sup> Montesquieu (1973). *Les lettres persanes*, éd. Jean Starobinski, Paris : Gallimard, Folio, lettre XXX.

sur moi-même. Dans la lettre 59, Rica dit à Usbek : « nous ne jugeons jamais les choses que par un retour secret que nous faisons sur nous-mêmes<sup>226</sup> ».

Comment être Persan ? Question sur ce que nous sommes réellement, un retour sur notre propre Moi. Il faut avoir la possibilité de penser contre soi. Rica n'a pas pu redevenir lui-même qu'à partir du moment où il s'est porté en un autre. Passage salutaire et expérience décisive. Devenir l'autre c'est être soi-même, car l'autre est un moi qui n'est pas moi. L'épreuve la plus difficile dans ma vie est de connaître l'homme que je suis, explorer l'intériorité du plus profond de mon être. Si l'homme se comporte mal, c'est qu'il demeure souvent en grande ignorance de son royaume interne, il ne peut y rentrer sans le chemin de l'Autre. L'Altérité est la condition nécessaire pour l'épanouissement de l'être humain.

La sagesse divine veut que la Création ait pour cause la cohabitation des hommes entre eux et que les uns reconnaissent les autres. Nous trouvons presque dans tous les textes sacrés l'incitation au respect du proche que du lointain, ainsi nous lisons dans le Coran : « Si nous avons fait de vous des peuples et des tribus, c'est en vue de votre connaissance mutuelle »<sup>227</sup>. Ce n'est plus pour que nous le priions que Dieu nous a créés, non plus pour que nous l'approchions en brandissant une image matérialisée, ritualisée et réductrice de son Esprit, mais pour que nous cherchions à nous connaître les uns les autres, c'est la seule voie qui puisse nous amener au Salut. Les humains continuent à l'ignorer tant qu'ils demeurent loin de leur propre « connaissance mutuelle ». Depuis des siècles et les textes sacrés parlent de l'interconnaissance alors que les hommes continuaient à s'ignorer intensément et à s'entretenir impétueusement.

## Conclusions

Nous espérons in extrémis que nos petits enfants qui vont découvrir le monde dans cent ans, voire dans dix siècles, le retrouvent plus diversifié et moins barbarisé et qu'ils s'étonnent du fait qu'au temps de leurs ancêtres on fût encore obligé de définir ce que c'est le monde et ce que sont les humains.

## Bibliographie

Abdallah-Preteville, Martine, Porcher Louis (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : coll. L'éducateur, PUF.

---

<sup>226</sup> *Ibid.* Lettre LIX.

<sup>227</sup> *Le Saint Coran*, Jacques Berque, Paris, édition Albin Michel, 1995, Sourate 49 verset 13, p. 561. Nous trouvons dans d'autres traductions : « pour que vous entreconnaissiez ».

- Barthes, Roland (2002). *L'Étrangère, O. C.*, tome III, Paris : Editions du Seuil.
- CLANET, Claude (1993). *L'Interculturel*. PUM.
- Collès, Luc (2010). *Islam-Occident: pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*. Bruxelles : Editions modulaires européennes.
- Collès, Luc (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Dédéyan, Charles (1988). *Montesquieu ou l'alibi persan*. Paris : SEDES.
- Kristeva, Julia (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Fayard.
- Maalouf, Amin (2001). *Les Identités meurtrières*. Edition LGF.
- Montesquieu (1973), *Les lettres persanes*. Ed. Jean Starobinski, Paris : Gallimard, Folio.
- Rocher, Guy (1969). *Introduction à la sociologie générale*. Tome 1, Montréal : FMH.
- Tassin, Etienne (2011). *De la domination totale à la domination globale. Perspectives arendtiennes sur la mondialisation d'un point de vue cosmopolitique*. In ouvrage collectif *Hannah Arendt, totalitarisme et banalité du mal*. Paris : PUF.

**Guy Francis TAMI YOBA**  
**Université de Yaoundé I, Cameroun**  
[tamguyf@yahoo.fr](mailto:tamguyf@yahoo.fr)

## **Tendances actuelles de la mise en scène dans les pratiques théâtrales contemporaines camerounaises et roumaines**

### *Résumé*

*L'Art de la mise en scène théâtrale, en plus d'être une activité créatrice complexe et productrice de sens, est surtout le lieu du déploiement du talent et du savoir-faire du metteur en scène et de l'équipe de production d'un spectacle. Bien plus, l'analyse minutieuse du discours de la mise en scène des spectacles permet d'apprécier, non seulement le génie-créateur du metteur en scène et de son équipe, mais elle donne aussi l'opportunité de dégager ou de situer les tendances actuelles découlant d'une pratique théâtrale ; d'où l'objectif du présent article visant à démontrer que : les tendances actuelles découlant des pratiques théâtrales roumaines et camerounaises reflètent des idéologies de création fascinantes qui contribuent au développement de ces deux nations sur les plans linguistique, culturel, littéraire et social. Aussi, les préoccupations suivantes s'imposent à nous : comment les metteurs en scène opèrent-ils dans les résidences de création ? Quelles sont les tendances actuelles des deux pratiques théâtrales ? Et enfin, comment peut-on apprécier l'impact de la réception des spectacles en Roumanie et au Cameroun ? L'atteinte de l'objectif de cet article, ainsi que des réponses aux préoccupations soulevées se feront à l'aide de la méthode descriptive et le comparatisme.*

*Mots clés : metteur en scène, mise en scène, théâtre, tendances, idéologies de créations*

## **Current trends of directing in the Cameroon and Romanian contemporary theatre practices**

### *Abstract*

*The Art of directing, in addition to being a creative complex activity and production in its sense, is a place of expressing talents and knowhow of the director and the production team. Moreover, the analysis of speech of the staging allows to appreciate not only the creative genius of the director and his team, but also gives the opportunity to identify current trends arising from theatre practices. Hence, the aim of the present article demonstrates that: current trends arising from Romanian and Cameroonian practices reflect the fascinating ideology of creation which contributes to the linguistic, cultural, literary and social development of these two nations. Thus, the study aims at answering the following questions: how do directors operate in the residences of*

*creation? What are the current trends of the two theatrical practices? And finally, how can we appreciate the impact of the reception of shows in Romania and Cameroon? The achievement of the objective of this article, as well as the answers to the concerns raised, will be made using the descriptive and comparative methods.*

*Keywords: director, staging, theatre, trends, ideologies of creations*

## Introduction

L'art de la mise en scène théâtrale, en tant qu'activité créatrice complexe, occupe une place prépondérante parmi toutes les composantes<sup>228</sup> qui font du théâtre un univers polymorphe.

En effet, comme l'affirme Jean Genet, « Le théâtre contemporain reste tributaire de l'avènement du metteur en scène et de la mise en scène comme activité dominante et productrice de sens<sup>229</sup> ». Plus encore, il faut souligner avec Jean Guiloineau que : « le théâtre n'accède à l'existence que joué »<sup>230</sup>, grâce aux comédiens et à certains métiers de scène qui opèrent devant un public et selon certaines conventions scéniques.

Par ailleurs, quoique le théâtre contemporain reste tributaire de l'avènement du metteur en scène, et de la mise en scène comme activité créatrice et productrice de sens, il convient de souligner que depuis son avènement dans la Grèce antique, le théâtre n'a cessé d'évoluer au point de devenir aujourd'hui un univers polymorphe et complexe. En effet, plusieurs concepts, dont la mise en scène, permettent de témoigner de l'évolution du théâtre, mais surtout de la volonté de chaque peuple à utiliser le théâtre comme reflet ou miroir de la manifestation de sa culture et de sa conception du monde.

Se définissant, par Jean Micquart, comme l'art de porter un texte à la scène, en vue de communiquer un discours à l'intention d'un public cible, la mise en scène dépasse le cadre de la simple transposition scénique. Cette activité artistique complexe est un domaine dynamique qui reflète le savoir-faire des praticiens que sont les metteurs en scène. Bien plus, l'abord du discours de la mise en scène des spectacles permet également d'apprécier les tendances des pratiques théâtrales dans un pays. Et par tendance ici, il faut entendre, selon le *Larousse de poche*, un terme qui signifie direction ou orientation.

Ainsi, dans le cadre du présent article, il est question de s'intéresser aux orientations actuelles découlant de la pratique de la mise en scène dans les théâtres roumain et camerounais. Plus encore, quel est l'impact

---

<sup>228</sup> Plusieurs pistes permettent de définir le terme *théâtre*.

<sup>229</sup> Jean Genet, *La pratique de la mise en scène*, Paris, Flammarion, 1991, p. 54.

<sup>230</sup> Jean Guiloineau, *Les fondements de la pratique du théâtre*, Paris, Ed d'Organisation, 1986, p. 12.

de ces orientations dans la réception des spectacles, en partant dans le développement de ces pays sur les plans linguistique, culturel, littéraire et social ?

### **Cadre théorique et méthodologique**

Le cadre théorique de cet article s'appuie premièrement sur la *Méthode Descriptive* selon l'approche de la théoricienne Françoise Martel. Pour cette dernière, « la méthode descriptive s'est d'abord décrite, c'est-à-dire dépeindre dans le but de transmettre une information précise, complète et exacte. Bien plus, décrire signifie bien « donner des informations » et ceci grâce à une technique scientifique qui sert des objectifs de recherche<sup>231</sup> ». Partant de cette approche conceptuelle, il sera question d'explorer les résidences de création de quatre spectacles, ceci dans le but de décrire le savoir-faire des metteurs en scène. Ensuite, le *Comparatisme* de Claude Pichois et André-Michel Rousseau. Ce concept permettra de comparer la pratique de la mise en scène en Roumanie et au Cameroun. En plus de faire ressortir certains points convergents et divergents entre les deux pratiques théâtrales, cette théorie aidera à dégager les tendances ou orientations actuelles dans les deux pratiques théâtrales.

### **Corpus**

Dans le cadre de nos recherches, nous nous sommes intéressé à une dizaine de créations dans chaque pays. Mais, nous en avons retenu quatre spectacles représentatifs montés par des metteurs en scène roumains et camerounais. Il s'agit des spectacles suivants : *La Cousine de Pantagruel* de Rabelais ; *Roméo et Juliette* ; *Richard III* de Shakespeare ; *La Cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco ; et enfin, *Un homme ordinaire pour quatre femmes particulières* de Silman Benaïssa.

### **1. Cadre théorique et méthodologique**

#### *1.1. Étude descriptive du travail des metteurs en scène roumains et camerounais*

Il est question de montrer comment les metteurs en scène se servent de leurs techniques de création pour faire passer à travers le texte théâtral (texte scénique) les idéologies de création qui contribuent au développement des sociétés roumaines et camerounaises. Pour se faire, nous allons nous appuyer sur les six spectacles annoncés dans le corpus.

La démarche adoptée se fera en quatre étapes : la présentation des idéologies de création que le metteur en scène veut faire passer ; le recensement de la matière textuelle et des matrices de représentativité que le texte offre au metteur en scène ; l'identification de la valeur

---

<sup>231</sup> Françoise Martel, *La Méthode Descriptive : son fondement théorique*, Paris, Seuil, 1988, p. 12.

ajoutée par le metteur en scène ; l'appréciation de la technique de mise en scène utilisée pour le passage des idéologies de création à travers le texte scénique ; et enfin, la détermination des domaines et des publics cibles concernés.

1.2. *Le cas de la pièce La cousine de Pantagruel de Rabelais mise en scène par Silviu Purcărete, metteur en scène invité au Théâtre National de Iași*

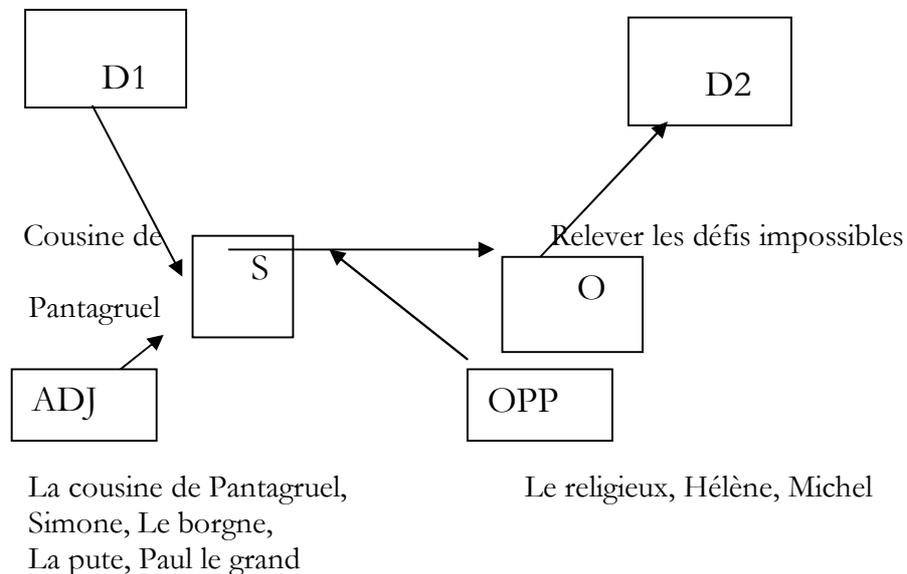
Selon ses notes de mise en scène, l'idéologie de création de Silviu Purcărete révèle que ce dernier privilégie les créations véhiculant des objectifs de développement qui imposent une réflexion sur la vie, mieux sur la condition humaine. En fait, cet artiste s'inscrit dans une démarche littéraire traitant des questions du genre. Il véhicule des idées et des valeurs qui suscitent une réflexion particulière sur la condition et la vision de la femme dans la société. En fait, cet artiste veut communiquer des idéologies de création visant à valoriser la gent féminine. Et pour réaliser sa mission sociale, le metteur en scène va s'inspirer du roman de Rabelais : *Gargantua et Pantagruel*. Cependant, la forme et le contenu de ladite œuvre n'offrant pas total satisfaction au metteur en scène, ce dernier va se lancer dans une entreprise de réécriture. En effet, compte tenu des valeurs qu'il veut transmettre, le metteur en scène va complètement remodeler le roman de Rabelais pour lui donner une nouvelle forme lui permettant de communiquer sans ambages ses objectifs de création.

À l'arrivée de cette entreprise de transformation littéraire, le seul lien que le metteur en scène garde avec le texte de départ est le nom de Pantagruel. Plus encore, il va attribuer à ce héros de Rabelais un lien familial avec une cousine imaginaire qui n'est rien d'autre que le personnage central de la pièce.

Enfin, Silviu Purcărete crée une héroïne qui n'a rien à envier aux exploits des héros de Rabelais. Il fait de cette dernière une personne douée, rusée, courageuse, effrontée et prête à relever des défis incroyables. C'est d'ailleurs à dessein qu'il donne à la pièce le titre : *La cousine de Pantagruel*. Et pour couronner le tout, le metteur en scène donne à la nouvelle pièce toute la matière textuelle et les matrices de représentativité indispensables à sa transformation scénique : intrigue, structure, décors, actions dramatiques, indications scéniques pour le jeu des acteurs et la construction des personnages. L'entreprise de transformation littéraire aboutit au schéma actantiel suivant :

Goût du risque

Gloire et renommée personnelle



Mû par le goût du risque (D1), la cousine de Pantagruel (S) mène une vie insouciante qui l'amène souvent à relever de nombreux défis (O). Et cette dernière est encouragée dans son train de vie par un groupe de personnes (ADJ) dont les idées s'opposent à celles d'un autre groupe de personnes (OPP) qui en réalité recherche le bien du personnage central de la fiction.

Purcārete fait de l'héroïne de sa pièce le personnage central de sa mise en scène, dans la mesure où c'est cette dernière qui incarne toutes les valeurs qu'il veut transmettre au public. Et sachant aussi que c'est elle qui porte et impulse l'action, le metteur en scène concentre tous les moyens d'interprétation scénique autour du jeu de cette comédienne. Il utilise également la chorégraphie, la musique, la gestuelle, le corps et l'image. Ainsi, c'est à travers un jeu nous transportant dans un univers coloré et relevé de la comédienne que le public reçoit les valeurs que le metteur en scène veut lui transmettre. C'est-à-dire que la technique de mise en scène de Purcārete est une sorte de Babelisme théâtral où le message passe plus par la gestuelle, la chorégraphie et l'expression.

À la fin du spectacle, le lecteur/spectateur quitte la salle avec des informations nouvelles. En effet, on connaissait très bien Gargantua et Pantagruel, du fait de leurs exploits. Cependant, on était très loin de s'imaginer que la famille ne se limitait pas qu'à ces deux héros. Grâce au travail formidable de Purcārete, il existe aujourd'hui un troisième

membre de la famille qui, de par ses actions héroïques, n'a rien à envier aux autres.

Ainsi, Silviu Purcărete, à travers une entreprise de réécriture scénique exceptionnelle, débouche sur une œuvre originale qui sort des sentiers battus, et qui se dresse surtout contre les stéréotypes et les clichés dans lesquelles on comprime la gent féminine. Par ailleurs, cette mise en scène très engagée, qui est à forte coloration culturelle et politico-sociale, vient battre en brèche les considérations cabotines qui voudraient toujours que l'homme seul soit porté sur un piédestal. Le metteur en scène s'inscrit ainsi dans une démarche littéraire qui traite des questions du genre. Ce faisant, il devient un chantre de la condition féminine. Cette pièce est une sorte d'hymne à la gloire de la femme, mieux de la gent féminine. Enfin, sur le plan didactique, psychologique et social, le lecteur/spectateur, comme le souhaite le metteur en scène, sort du spectacle avec un paradigme nouveau sur la personne, la condition et le rôle de la femme dans nos sociétés dites contemporaines.

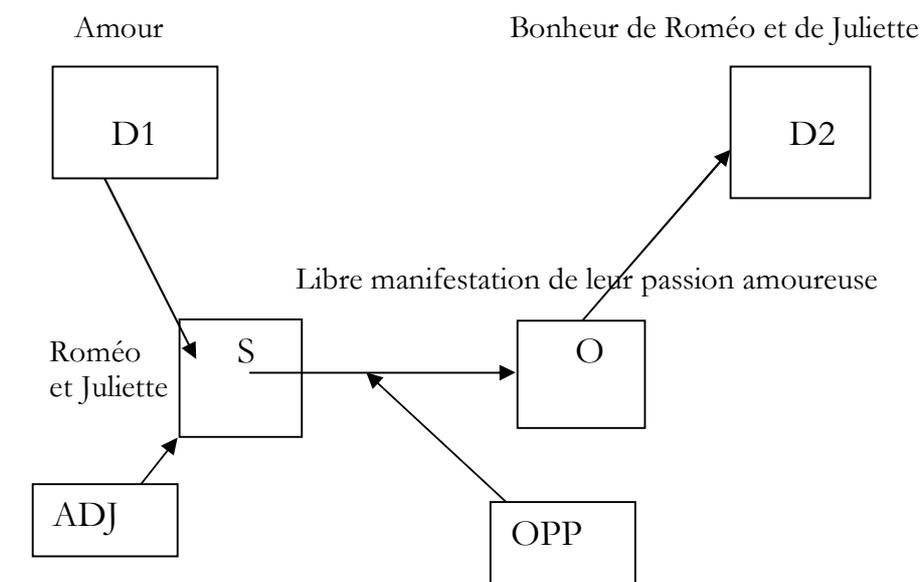
*1.3. Le cas de la pièce Roméo et Juliette de Shakespeare mise en scène par Alexandru Tocilescu, metteur en scène au Théâtre Ion Luca Caragiale de Bucarest*

Considérant ses notes de mise en scène, il apparaît clairement qu'Alexandru Tocilescu veut se servir du texte de Shakespeare pour construire un discours théâtral pouvant lui permettre de transmettre aisément des objectifs de développement (valeurs et idées) qui traitent essentiellement des effets dévastateurs de la passion et de la haine dans les relations humaines. Et pour y parvenir, le metteur en scène procède en trois étapes.

Premièrement, la pièce lui offrant entière satisfaction, il identifie et recense la matière textuelle et les matrices de représentativité dont il a besoin pour construire le discours de la mise en scène. Et partant de l'essentiel de son travail axé sur le pouvoir et la force expressive des mots, il apparaît que le choix de la pièce de Shakespeare ne souffre d'aucune gratuité. En effet, l'auteur, de par son style qui s'apprécie au niveau de la beauté, la musicalité et le pouvoir des mots et expressions qu'il choisit, combine et manipule à sa manière, a offert au metteur en scène la matière textuelle dont il a besoin. Par ailleurs, dans les didascalies et les dialogues, le metteur en scène a exhumé les matrices de représentativité précieuses et importantes pour la construction du discours de la mise en scène. Il a glané les informations sur : le statut la psychologie des personnages, l'espace et le temps de l'action, l'intrigue, le thème central, l'évolution de l'action, les différents types de relation entre les personnages, les conflits entre les personnages, les indications scéniques.

Ensuite, malgré toutes les informations qu'il avait en sa possession, le metteur en scène va tout de même apporter une touche personnelle à sa création. Il va innover en donnant une autre orientation à la pièce du spectacle : en faisant de cette pièce un spectacle de théâtre physique en un acte. Il va ainsi restructurer la pièce, tout en y retenant ce qui entre dans ses options de mise en scène. Et à la fin de son travail, le metteur en scène aboutit à un discours théâtral comportant une série de questions destinées au public, et qui traitent exclusivement des effets néfastes de la passion et de la haine dans les relations humaines.

Enfin, pour faire passer les objectifs de création contenus dans le discours théâtral de la mise en scène, Tocilescu va se servir du jeu théâtral. En fait, il donne de l'emphase au discours de la mise en scène par le choix judicieux et une combinaison harmonieuse de certaines ressources scéniques (éclairage, scénographie, jeu des acteurs, sonorisation, etc.) qui sont les modalités dudit discours, et qui permettent aux spectateurs de lire et de comprendre l'intention du metteur en scène. La résidence de création d'Alexandru Tocilescu et de son équipe de production a débouché sur le schéma actantiel suivant :



Mercutio, Frère Laurent Les familles respectives des deux tourtereaux

Pâris et Tybalt

Animés par l'ivresse de l'amour dévorant qui les lie (D1), Roméo et Juliette (S) souhaitent vivre librement leur passion amoureuse (O). Pourtant, la haine viscérale que se voue les familles respectives des deux tourtereaux (les Montagues et les Capulets) depuis des générations (OPP)

est un obstacle de poids à la matérialisation de leur bonheur (D2). Dans leur entreprise ou tentative de vivre librement leur passion amoureuse, qui s'illustre par une série d'actions, les deux amoureux sont aidés par Pâris, Tybalt, Mercutio et Frère Laurent (ADJ).

Pour conclure avec cette démonstration, il ressort que l'intention de mise en scène chez Alexandru Tocilescu n'est rien d'autre qu'un discours interrogateur, à forte coloration tragique, visant à susciter dans la société un débat, et surtout une réflexion sur les effets néfastes de la haine et de la passion dans les rapports qu'entretiennent les Hommes au quotidien. Ce spectacle est donc une sorte de miroir, mieux un laissé à penser sur la laideur des actes motivés par une passion et une haine aveugle. Et comme on peut le constater, le discours de ce spectacle s'adresse à toutes les couches de la société.

#### *1.4. Le cas de la pièce La cantatrice chauve d'Engène Ionesco mise en scène par Baleguel Bertrand à l'Institut français de Yaoundé*

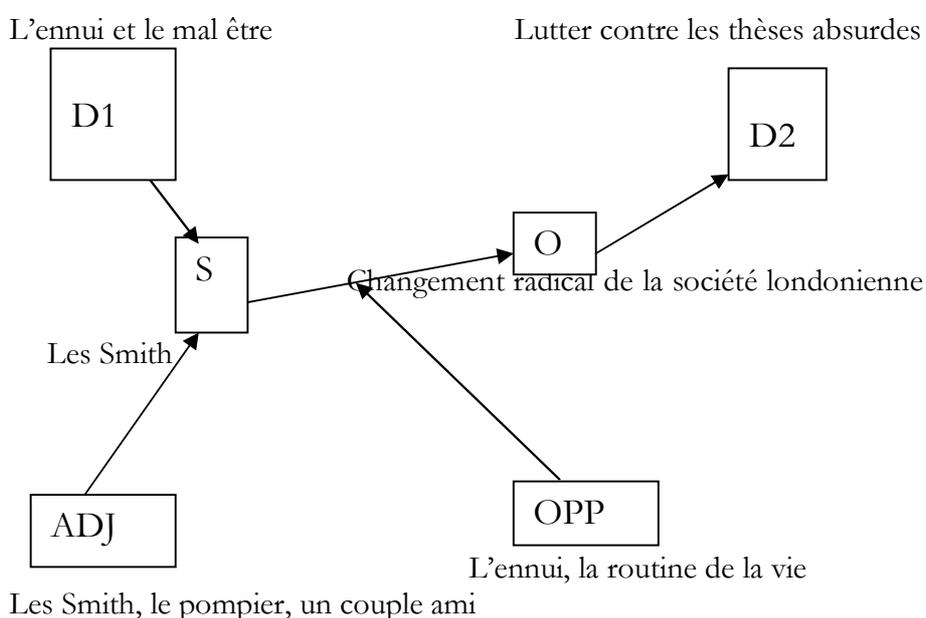
S'appuyant sur l'œuvre d'Ionesco, le metteur en scène veut communiquer le sentiment d'absurdité qui émane de la pièce. Pour ce dernier, nous vivons dans un monde absurde où rien ne fonctionne normalement. Et cette absurdité découle des clichés, des préjugés et des lunettes à travers lesquelles chacun regarde son prochain. Et la conséquence directe de cette absurdité se traduit par la mécanisation des relations humaines. Pour parvenir à communiquer cette idéologie de création, le metteur en scène a procédé en deux étapes.

Premièrement, il a mené un travail de recherche sur la pièce par des lectures répétées, ceci dans le but de desceller l'intention véritable de l'auteur et les matrices de représentativités que ce dernier offre à travers les didascalies et les dialogues des personnages. Ensuite, le choix esthétique du metteur en scène le pousse à situer le spectacle dans un contexte purement européen (anglais). Car le jeu des acteurs et l'utilisation des ressources scéniques (scénographie, maquillage, effets spéciaux, musique, éclairage) appartiennent tous au référent culturel anglais. À titre d'exemple, le décor qui tient lieu d'unique cadre d'action pendant toute la pièce est de style anglais, les comédiens sont vêtus comme des Anglais (les hommes portent des kilts écossais et les femmes sont habillées comme des londoniennes) ; et ils donnent leurs répliques avec un accent britannique.

D'autre part, le metteur en scène innove en personnifiant les didascalies qui jouent le rôle de narrateur et d'élément de transition entre les scènes. Enfin, mentionnons que pour faire passer son message à travers le jeu des acteurs, le metteur en scène utilise le symbolisme et la biomécanique de Meyerhold. Ceci a pour effet de robotiser le jeu des

acteurs qui donnent l'impression d'être des personnes froides et dépourvues de tout sentiment.

Enfin, les idéologies de création que le metteur en scène a voulu transmettre au public à travers la pièce sont des valeurs nobles. En effet, la pièce pose un problème de portée universelle. Cependant, au regard de certains faits comme du choix esthétique du metteur en scène, il serait légitime de se poser la question de savoir si le public camerounais pour qui ce spectacle était destiné a réellement compris et reçu le message du spectacle ? Enfin, le travail du metteur en scène a débouché sur le schéma actantiel suivant :



Miné par l'ennui et la mal être, le couple Smith soupire après un changement radical de la société londonienne. Mais l'ennui, la chaîne de l'habitude et de la routine s'opposent farouchement à leur désir de changement.

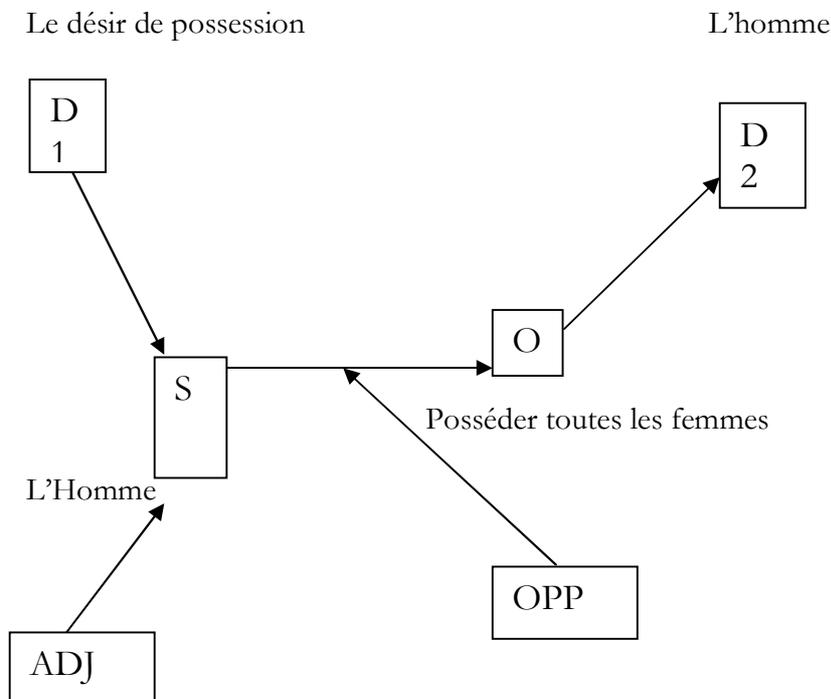
*1.5. Le cas de la pièce Un homme ordinaire pour quatre femmes particulières de Silman Benaïssa mise en scène par Essako Paulin à l'Institut français de Yaoundé*

Alice, Antoinette, Denise et Fatiha sont quatre femmes aux passés singuliers, mais aux rêves de roses. Le jour où elles croient enfin rencontrer l'homme idéal qui illuminerait leurs vies jusqu'alors pas très gaies, commence plutôt la descente aux enfers. S'inspirant de l'œuvre de Silman Benaïssa, le metteur en scène veut faire passer le message suivant : l'homme idéal n'existe pas. Il vaut mieux descendre de son

nuage et adapter ses rêves et ses fantasmes aux réalités qui gouvernent notre monde.

Ce faisant, le metteur en scène a d'abord relevé dans la pièce toutes les informations et la matière textuelle dont il a besoin pour bâtir le discours de la mise en scène. En fait, il convient de souligner que chaque personnage de la pièce représente un univers, une façon d'être, un style de vie, mieux une manière de penser et de concevoir la vie. Ainsi, puisque l'essentiel de son travail est renfermé dans les dialogues et les actions des personnages, le metteur en scène va mettre l'accent sur la direction des acteurs.

À la fin, il fait du comédien un pivot ou comédien central du spectacle, et il greffe harmonieusement autour du jeu de ce dernier celui des quatre comédiennes. À l'arrivée, on a une combinaison harmonieuse de personnages aux caractères disparates, instables et hétéroclites qui donnent un mélange explosif. Et pour faire passer habilement son idéologie de création, le metteur en scène utilise un syncrétisme scénique avec le naturalisme, le théâtre pauvre et le symbolisme. Dans un décor aux effets scéniques dépouillés, les comédiens jouent, mieux incarnent leurs personnages à fond : ce qui a pour conséquence la production de la vérité du jeu. Le public ainsi séduit et transporté par un jeu crédible va s'identifier aux différents personnages et recevoir le message que chacun d'eux véhicule. Le travail du metteur en scène débouche sur le schéma actantiel suivant :



## Les femmes

### L'Homme

Obsédé par un désir de possession, un homme veut épouser et contrôler quatre femmes aux caractères diamétralement opposés. Mais, du fait, du côté sombre de ce dernier et des caractères insolites et instables des femmes, cette entreprise de conquête vire au cauchemar.

Au regard de tout ce qui précède, il convient de souligner qu'à la fin le pouvoir que la dramaturgie contemporaine confère au metteur en scène lui permet de participer à la transformation de sa société, en lui communiquant des idéologies de création qui contribuent au développement de celle-ci.

## 2. Étude comparée des tendances actuelles dans les pratiques théâtrales roumaines et camerounaises

Il est question de partir d'une étude comparée des données récoltées lors des résidences de création des metteurs en scène roumains et camerounais pour dégager les tendances actuelles de la mise en scène dans ces deux pays. Pour se faire, nous allons nous appuyer sur certains axes de comparaisons.

### Tableau comparatif des tendances actuelles dans les techniques de création contemporaines des metteurs en scène roumains et camerounais

Axes de comparaison	Les metteurs en scène roumains	Les metteurs en scène camerounais
Notes de mise en scène	Elles illustrent la forte volonté créatrice des metteurs en scène roumains et une certaine audace qui se manifeste par le traitement des sujets délicats, et quelques fois la prise d'une certaine liberté dans l'abord de l'œuvre de l'auteur dramatique.	Elles existent bel et bien chez les metteurs en scène camerounais. Et elles témoignent aussi de la non gratuité de l'acte de création chez ces derniers. Cependant, elles traduisent une dépendance totale de certains artistes vis-à-vis du texte.
Étapes suivies dans la création du spectacle	Au fil des répétitions et de la création des spectacles, chaque metteur en scène affine	Généralement les metteurs en scène suivent le schéma classique du montage d'une pièce de théâtre. Et

	son schéma de création : au point d'utiliser un mécanisme de fabrication empreint de sa marque, voire de sa forte personnalité.	compte tenu de l'objectif escompté, il peut arriver qu'on insiste sur une étape qu'on juge capitale.
<b>Les idéologies de création</b>	Elles témoignent beaucoup plus de l'engagement politique et social des metteurs en scène roumains pour qui aucun sujet n'est tabou. Plus encore, elles témoignent de la maturité du théâtre roumain. En effet, ces idéologies sont formulées en tenant compte de la culture théâtrale de la société roumaine.	Elles traduisent la volonté des metteurs en scène de participer au changement de la société camerounaise. Et quoiqu'elles véhiculent des valeurs nobles, certaines idéologies sont des messages qui ne sont pas toujours en adéquation avec les horizons d'attente du public.
<b>La direction des acteurs</b>	Lors des résidences de création, une place importante est accordée à la direction des acteurs. En fait, elle est déterminante pour l'issue du spectacle. La direction des acteurs est menée selon la personnalité du metteur en scène, ses attentes par rapport au comédien, et l'idéologie qui guide la résidence de création.	Peu de metteurs en scène camerounais mettent l'accent sur la direction des acteurs. Ceci est dû au fait que ces metteurs en scène se préoccupent très peu de cette étape. D'autre part, ils ne maîtrisent pas toujours les courants d'école qui guident ou accompagnent cette étape de la mise en scène.
<b>L'abord de l'espace théâtral</b>	L'espace théâtral est beaucoup plus considéré comme un champ de bataille d'idées, mieux un support de création où l'on peut imprimer des messages, des idées, des valeurs. À cet effet, on va le modeler et lui donner	Selon la formation et la culture intellectuelle du metteur en scène, l'espace théâtral peut être un lieu de réflexions de communion, d'échange, de rencontre et de communication. Cependant, certains le

	la forme qui convient. Il a un rôle dramatique dans l'architecture scénique.	considèrent encore juste comme un lieu destiné à accueillir les décors et le jeu des acteurs.
<b>Utilisation de la salle de spectacle</b>	En Roumanie, chaque théâtre national possède sa salle de spectacle. Et cette salle peut être modifiée à loisir selon les choix esthétiques et les besoins techniques du metteur en scène. La disposition et l'organisation matérielle de la scène participent abondamment à la création du spectacle, ainsi qu'à sa diffusion. Enfin, les metteurs en scène utilisent aussi la salle de spectacle comme un élément scénique pour faire passer leurs idéologies de création.	En l'absence de l'existence des salles conventionnelles, la plupart des metteurs en scène sollicitent très souvent les salles des instituts français. Ils sont contraints de s'adapter avec la disposition matérielle que leur offrent ces espaces de création et de diffusion.
<b>Choix et utilisation des ressources scéniques</b>	Compte tenu des moyens financiers énormes que l'État roumain injecte dans le théâtre, la palette de choix des effets scéniques est très large.	Le faible soutien financier étatique limite le choix des ressources scéniques. On évolue ici dans un contexte de création rude.
<b>Le référent culturel</b>	Les metteurs en scène roumains emploient leur référent culturel pour communiquer avec le public. Et ledit référent culturel est adapté au niveau de la culture théâtrale de ce public.	La scène théâtrale camerounaise emploie un référent culturel hybride. Certains metteurs en scène utilisent le référent culturel étranger pour communiquer leurs messages : ce qui peut perdre certains spectateurs.

Partant des données du tableau, il apparaît qu'au Cameroun, les metteurs en scène travaillent sur les pièces contemporaines qui appartiennent à plusieurs répertoires culturels. C'est une pratique théâtrale ouverte qui

essaye de s'adapter à l'évolution de sa société. Cependant, plusieurs metteurs en scène se laissent encore enfermer dans le texte théâtral. Bien plus, le contexte difficile dans lequel évolue le théâtre camerounais limite l'esprit de créativité de certains metteurs en scène. Parallèlement, en Roumanie, l'idéologie du metteur en scène lui permet de se situer dans une tendance théâtrale voulue. Il y a chez les metteurs en scène roumains cette volonté permanente de mettre en avant leurs pulsions créatrices, et de prendre leur distance avec le texte. Enfin, du fait des importants moyens financiers investis dans leur théâtre, la mise en scène en Roumaine convoque les nouvelles technologies. Bien plus, en Roumanie, la scène théâtrale est un laboratoire de création et de recherche où l'on expérimente des théories nouvelles. Le théâtre roumain est ouvert à d'autres souffles de créations (qui viennent des autres pays occidentaux) dont il s'inspire sans toutefois perdre son identité culturelle. C'est un théâtre qui regarde vers l'avenir, et qui se réinvente au fil des jours.

Enfin, les metteurs en scène, à travers les techniques et les moyens sophistiqués dont ils se sont servis pour faire passer leurs messages sur la scène théâtrale, contribuent à la révolution de l'art de la mise en scène. En effet, ce sont eux qui donnent au théâtre de leur pays son visage actuel. En plus, à travers leurs messages, ils participent au développement de leurs sociétés dans plusieurs domaines :

- *le développement culturel.* Les metteurs en scène participent à la vulgarisation, mieux à la promotion permanente et abondante de la culture dont les données sont contenues dans les textes du spectacle.

- *le développement social.* À travers la scène théâtrale, les metteurs en scène peuvent aussi se vêtir d'une mission sociale importante et donner au discours de la mise en scène une dimension d'intervention sociale qui s'illustre par le divertissement, la conscientisation et le développement des mentalités.

- *le développement de la conscience politique.* Les metteurs en scène véhiculent des idéologies qui attirent l'attention des politiques et des décideurs. Ils participent aussi à la construction de la conscience politique du peuple. C'est le cas de la révolution de 1989 en Roumanie où le théâtre a joué un rôle déterminant.

- *le développement pédagogique.* À travers le texte théâtral, les metteurs en scène transmettent des valeurs positives qui instruisent et éduquent les spectateurs. Le théâtre est aussi un espace d'apprentissage de la langue. On se sert de ce médium pour apprendre l'anglais, le français, le roumain.

- *le développement économique.* Les théâtres nationaux roumains étant des industries culturelles qui produisent et vendent des spectacles, ils contribuent à l'économie de la Roumanie par la création des emplois, la vente des billets dont un pourcentage revient à l'État Roumain, le

règlement des impôts, des taxes et des différentes charges liées au fonctionnement de ces institutions, l'organisation des festivals coûteux qui nécessitent d'énormes capitaux, etc.

### **Conclusion**

Au regard ce qui précède, il ne fait aucun doute que les metteurs en scène camerounais et roumains sont tous des créateurs qui se servent de la scène théâtrale comme une sorte de tribune pour imprimer leurs pensées dans leurs sociétés respectives. Et si sur le plan de la pulsion créatrice, les metteurs en scène camerounais n'ont à envier à leurs homologues roumains, il convient tout de même de souligner que les tendances actuelles se dégageant des deux pratiques théâtrales présentent des points divergents. Alors qu'en Roumanie, le théâtre montre un visage sophistiqué et complexe, au Cameroun par contre ce visage est plutôt morne, du fait du contexte de création difficile dans lequel se pratique la mise en scène.

### **Bibliographie**

#### **1. Ouvrages sur le théâtre camerounais**

Bahoken, Jean Claude et Atangana, Engelberg (1975). *La politique culturelle en République unie du Cameroun*. Paris : Les presses de l'Unesco.

Bole Butake et Doho, Gilbert (1988). *Théâtre camerounais*. Yaoundé : Editions Clés.

Fofie, Jacques Raymond (2011). *Regards historiques et critiques sur le théâtre camerounais*. Paris : L'Harmattan.

#### **2. Ouvrages sur le théâtre roumain**

Banu, Gheorghe (2005). *Théâtre total contre régime totalitaire*. Paris : Presse Universitaire de France.

Cabunarim, Gianina (2006). *Coup d'œil sur le théâtre roumain*. Bucarest : Edition Meridiane.

Ceuca, Justin (1992). *Teatologia românească interbelică*. Bucarest : Edition Minerva.

Gâță, Anca (2007). *En Roumanie : Théâtre et société*. Bucarest : Edition Meridiane.

Ghițulescu, Mircea (1973). *Istoria teatrului în România*. Bucarest : Edition Academiei.

Ichim, Florica (2008). *Brièvement sur le théâtre roumain*. Paris : Presse Universitaire de France.

#### **3. Ouvrages sur la mise en scène**

Artaud, Antonin (1964). *Le théâtre et son double*. Paris : Gallimard.

Chavance, Guy (1989). *L'œuvre du metteur en scène*. Paris : Edition du Seuil.

- Dubech, J (1986). *Histoire de la mise en scène*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Guilloineau, Jean (1986). *Les fondements de la pratique du théâtre*. Paris : Edition d'Organisation.
- Hytier, R, 1988) *L'espace théâtrale*. Paris : Flammarion.
- Jeunet, Jean (1995). *La pratique de la mise en scène*. Paris : Flammarion.
- Jouvet, Louis (1945). *L'avènement du metteur en scène*. Paris : Ed du Sociales.
- Micquart, Jean (1998). *Le metteur en scène*. Paris : Presse Universitaire de France.

## **Didactique des langues et interculturalité**



**Samira BOUBAKOUR**  
Université Batna 2 – Algérie  
samira.boubakour@yhoo.fr

**Amina MEZIANI**  
Université Batna 2 – Algérie  
meziani.amina@yahoo.fr

## **De la problématique de l'enseignement des langues en Algérie : entre l'interculturel et le plurilingue**

### *Résumé*

*L'étude proposée traite de la dimension interculturelle et plurielle de l'enseignement des langues en Algérie, à travers deux volets : d'un côté, la réalité qu'offre la lecture des textes officiels et d'accompagnement de l'enseignement des langues en Algérie qui mettent l'accent sur l'importance de l'(inter)culturel en tant qu'objectif didactique et compétence à faire acquérir chez l'apprenant. Et de l'autre, la réalité du terrain, à travers de la pratique de classe qui reste fonctionnelle du vécu et de l'expérience des enseignants des langues.*

*Afin de présenter une lecture qui liera ces deux réalités, nous nous proposons d'effectuer : une lecture des textes officiels et d'accompagnement de l'enseignement des langues qu'elles soient étrangères ou nationale, une analyse de contenu des manuels scolaires de ces langues et des entretiens semi-directifs avec des enseignants de français, d'anglais, d'espagnol et d'amazigh des différents paliers.*

*Mots clés : Algérie, interculturel, plurilinguisme, réforme éducative*

## **The problem of language teaching in Algeria: between intercultural and plurilingual perspectives**

### *Abstract*

*The proposed study deals with the intercultural and plural dimension of language teaching in Algeria through two aspects: on the one hand, the reality of reading official texts and accompanying language teaching texts in Algeria, which emphasize the importance of the cross-cultural dimension as a didactic objective and competence to acquire by the learner. And on the other hand, the reality of the field, through classroom practice that remains functional to the experience of language teachers.*

*In order to present a reading which will link these two realities, we propose to carry out: a reading of the official texts and accompanying the teaching of the languages texts that are both foreign and national, a content analysis of the textbooks of these*

*languages and semi-directive interviews with teachers of French, English, Spanish and Amazigh from different levels.*

*Keywords: Algeria, cross-cultural, Plurilingual, educational reform*

## **Introduction**

L'enseignement des langues en Algérie est passé par plusieurs phases qui étaient en relation avec des décisions sociopolitiques. A titre d'exemple, les langues maternelles, selon Miliani<sup>232</sup>, ont été sciemment omises des sphères éducatives, ce qui a produit une forme de monolinguisme officiel renforcé par une politique linguistique visant l'arabisation. Cette situation a duré jusqu'aux années 2000 qui ont connu des changements aux niveaux sociolinguistique et éducatif :

- sur un plan sociolinguistique, la langue amazighe (berbère) a été instaurée comme langue nationale en 2002 et langue officielle en 2016 ;
- et, sur un plan éducatif, une réforme du système éducatif algérien a été adoptée en 2003.

Cette réforme a introduit la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, notamment les langues étrangères. Le Président Bouteflika<sup>233</sup> lors de l'installation de la commission en charge de la réforme a indiqué les grandes lignes de la nouvelle vision éducative algérienne, surtout vis-à-vis des langues étrangères qui devraient être pour les élèves

« des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. »

Ainsi le discours officiel présente des éléments d'ouverture sur d'autres cultures et favorise l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et nationales, et de la sorte il reconnaît le plurilinguisme de ce pays et

---

<sup>232</sup> Miliani, Mohamed. (2004) « Les politiques linguistiques en Algérie entre convergence et diversité », in Boyer, H. *Langue et contacts de langue dans l'aire méditerranéenne – pratiques, représentations, gestion*. Paris : L'Harmattan.

<sup>233</sup> Cité par Ferhani Fatiha Fatma, (2006) « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui* 2006/3 (n° 154), pp. 11-18.

stipule l'adoption de l'approche par compétence et interculturelle au niveau des pratiques de classe, qu'en est-il de la réalité du terrain ?

Afin de répondre à cette question, nous nous proposons d'analyser la dimension interculturelle et plurielle de l'enseignement des langues en Algérie, à travers deux volets :

- La réalité qu'offre la lecture des textes officiels et d'accompagnement de l'enseignement des langues en Algérie qui mettent l'accent sur l'importance de l'(inter)culturel en tant qu'objectif didactique et compétence à faire acquérir chez l'apprenant ;
- La réalité du terrain à travers la pratique de classe qui reste fonctionnelle du vécu et de l'expérience des enseignants des langues.

### **1. Méthodologie adoptée**

Afin de répondre à la question de recherche, nous avons opté pour une approche qualitative, qui combine :

- Une lecture des textes officiels et d'accompagnement de l'enseignement des langues qu'elles soient étrangères (français, anglais et espagnol) ou nationale (l'amazigh), afin de déterminer la portée interculturelle et plurilingue qu'elles véhiculent ;
- Une analyse de contenu des manuels scolaires de ces langues, sur différents paliers de l'éducation nationale, dans le but d'y dégager les représentations de Soi et de l'Autre et les caractéristiques (inter)culturelles ;
- Des entretiens semi-directifs avec des enseignants de français, d'anglais, d'espagnol et d'amazigh des différents paliers, pour connaître leurs opinions concernant les directives officielles et leurs pratiques de classe face à un public hétérogène. Ainsi que les obstacles qu'ils pourraient rencontrer dans la prise en charge des thèmes qui ont une portée (inter)culturelle en classe et les stratégies adoptées face à des conflits éventuels.

### **2. La dimension interculturelle à travers les textes officiels**

Dans ce qui va suivre, nous nous intéresserons à la lecture des textes officiels en tant que discours sur les objectifs de l'enseignement des langues qu'elles soient étrangères pour le français, l'anglais et l'espagnol et nationale pour l'amazigh et ainsi que sur la place accordée à la dimension (inter)culturelle. Ces éléments seront analysés par le biais de la lecture des lois, des référentiels de programmes et des guides des professeurs.

La loi d'orientation sur l'éducation nationale<sup>234</sup>, en vigueur depuis 2008, met l'accent sur l'importance du vécu ensemble dans le respect et la tolérance afin de s'ouvrir sur la civilisation universelle, avec la présentation de l'Algérie en tant que terre d'Islam, d'arabité et d'amazighité (chapitre I, article 2). Elle prône le respect des idées, de l'opinion de l'Autre et la conscience de la difficulté des actions dès qu'elles prennent en compte autrui.

Les langues arabe et amazighes sont associées à la civilisation, à la culture et au patrimoine, et en tant que moyen d'acquisition des savoirs et de valorisation de l'identité nationale. L'enseignement des langues étrangères, dans le sillage de la mondialisation, est un atout technologique et économique et il permet la participation efficace aux échanges interculturels et l'accès aux connaissances universelles. L'une des missions de l'école est de permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères (Chapitre II, article 4), d'accepter les différences et de co-exister pacifiquement avec les autres peuples (chapitre III, article 45).

Le référentiel général des programmes<sup>235</sup> qui explique les tenants et aboutissants de la politique éducative algérienne, présente la langue arabe comme étant la première voie pour l'apprentissage, il promeut la langue amazighe en tant que vecteur de l'identité nationale et historique et renforce l'apprentissage des langues étrangères en tant qu'outil d'enrichissement et d'ouverture sur les langues et cultures de l'autre. Les programmes éducatifs sont appelés à préparer les apprenants à une compétitivité alliant identité nationale d'un côté et communication interculturelle de l'autre, « le champ de la communication se diversifie de plus en plus pour englober quasiment l'ensemble de l'humanité avec comme conséquence l'extrême variété des échanges linguistiques culturels et civilisationnels qu'est appelé à assumer l'homme moderne » (p.7). Les programmes éducatifs sont censés présenter des informations objectives sur les plans culturel, civilisationnel, professionnel, etc., à titre d'exemple, la langue française est enseignée en tant qu'outil communicationnel favorisant l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions avec les langues et cultures nationales.

Les guides pédagogiques des différents manuels des langues présentent les objectifs et compétences visés par l'enseignement des langues dans le système éducatif algérien. Les guides relatifs à l'enseignement de la langue française mettent l'accent sur l'acquisition

---

<sup>234</sup> Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant sur la loi d'orientation sur l'éducation nationale.

<sup>235</sup> *Référentiel général des programmes*, Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale, Alger, 2008.

des compétences communicatives et l'ouverture sur le monde comme objectif, « cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde<sup>236</sup>. »

Le guide du manuel de français de la 4<sup>ème</sup> année moyen<sup>237</sup> stipule qu'

« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. Il doit aussi être en mesure de reconnaître et de produire des passages descriptifs intégrés aux différents types de textes. »

Le guide du professeur de première année secondaire Lettres<sup>238</sup> présente l'objectif de l'enseignement de la langue française qui

« est d'amener l'apprenant à une utilisation du français par la connaissance des règles qui régissent le code de la langue, de lui donner des possibilités de développement de ses capacités de compréhension et d'expression dans diverses situations de communication [...] il s'agit de s'approprier des formes qui permettent de produire des discours respectant les règles sociales et « culturelles » de la communication ».

Le guide du professeur en relation avec le manuel du français de la troisième année secondaire<sup>239</sup> véhicule des « activités permettant de développer les compétences retenues dans le programme dans les différents domaines d'apprentissage, à savoir : des compétences de lecture à l'écrit et à l'oral ; des compétences de production à l'écrit et à l'oral. »

Les textes d'accompagnement de l'enseignement de la langue anglaise présentent aussi la compétence communicative avec ses différentes composantes comme étant l'objectif principal de l'enseignement de

---

<sup>236</sup> Programme de la 5<sup>ème</sup> année primaire de français, Ministère de l'Éducation Nationale, juin 2011, p. 3.

<sup>237</sup> Ayad Hamraoui Melkhir et al. (2014). *Guide du manuel de Français, 4<sup>ème</sup> Année Moyenne*, Office National des Publications scolaires, p. 5.

<sup>238</sup> Djilali, Keltoum et Tounsi Wahiba, *Guide du professeur 1<sup>ère</sup> Année secondaire Lettres*, Office National des Publications Scolaires, pp. 2-3.

<sup>239</sup> Mahboubi, Fethi., *Guide du professeur, 3AS*, Office National des Publications Scolaires, p. 4.

l'anglais langue étrangère en Algérie. La dimension interculturelle est significativement plus présente que dans les textes du FLE.

Les finalités de l'enseignement de l'anglais dans le cycle secondaire<sup>240</sup> visent l'intégration de la modernité et le développement du partage et de l'échange scientifique, culturel et civilisationnel avec la communauté linguistique anglophone, ce qui permettra une meilleure connaissance de soi et de l'autre et l'accès à la science et la culture universelle sans tomber dans les dangers acculturatifs.

« L'enseignement de l'anglais implique, non seulement l'acquisition de compétences linguistiques et de communication, mais également de compétences transversales d'ordre méthodologique/technologique, culturel, social chez l'élève telles que le développement d'un esprit critique et d'analyse, l'attachement à nos valeurs nationales, le respect des valeurs universelles basées sur le respect de soi et d'autrui, la tolérance et l'ouverture sur le monde. » (p. 3)

Le guide du professeur du manuel de la langue anglaise de la première année secondaire<sup>241</sup> traite des objectifs relatifs aux compétences fondamentales (compréhension et production de l'oral/l'écrit), ainsi que le développement des compétences sociales (social skills) indispensables pour la réalisation d'une communication efficace.

Le guide du professeur du manuel de l'anglais de la deuxième année<sup>242</sup> présente la même conception, notamment à travers le recours aux documents authentiques liés aux natifs, et d'autres textes qui présentent la réalité socioculturelle des Algériens. Le guide du professeur de la troisième année secondaire<sup>243</sup> stipule que le manuel, au niveau de la sixième unité « Take a break », comporte une dimension interculturelle en se référant aux expériences d'autrui.

À l'instar des guides de professeur de la langue anglaise, les guides des enseignants des manuels d'espagnol des deuxième<sup>244</sup> et troisième<sup>245</sup>

---

<sup>240</sup> Commissions National des Programmes. (2005) *Programme de l'anglais deuxième langue étrangère, deuxième année secondaire*, Ministère de l'Éducation Nationale.

<sup>241</sup> Riche, B. et al. 1AS, At the crossroads. Secondary education: Year One/ English – Teacher's book – The National Authority for School Publications, pp. 5-8.

<sup>242</sup> Riche, B et al. 2AS, Getting through. Secondary education: Year two – Teacher's book – The National Authority for School Publications, p. 9.

<sup>243</sup> Arab, S.A. et al. New prospects – Teacher's book, secondary education: Year three – The National Authority for School Publications, p. 16.

<sup>244</sup> Guezati, Adiba. et Mitourni-Abdi, Hassina. 2006. 2AS Un mundo por descubrir, Guía del profesor, Ministère de l'Éducation Nationale, pp. 5-6.

<sup>245</sup> 3AS. Puertas abiertas. del profesor, Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, pp. 2-8.

années secondaires adoptent la même conception vis-à-vis des compétences en relation avec l'oral et l'écrit. La dimension interculturelle est présentée en fonction de la présentation des connaissances culturelles sur l'Espagne et sur l'Amérique latine, de la compétence interculturelle et de la conscience interculturelle fondée sur l'esprit critique, le respect de l'altérité et la tolérance.

Le programme de la langue amazighe de la cinquième année primaire<sup>246</sup> présente les compétences communicatives qu'elles soient de l'ordre de l'oral (écouter/parler) ou de l'écrit (lire/écrire) comme étant la finalité principale de l'enseignement de l'amazigh en Algérie. En prenant en considération les fondements de la pédagogie différenciée, l'enseignement visera l'apprentissage linguistique (langue seconde) pour les élèves non amazighophones et le renforcement (langue maternelle), pour les élèves amazighophones. Ces derniers sont censés pouvoir rapporter des faits relatifs à leur vie quotidienne et parler d'eux et des autres.

Le programme de la deuxième année du cycle moyen<sup>247</sup> présente les mêmes objectifs, en respectant les normes de la pédagogie du projet, il stipule que l'enseignement de l'amazighe vise le développement des capacités intellectuelles chez l'élève, comme l'analyse, la synthèse et la résolution de problèmes.

Au niveau secondaire, et pour le programme de la première année<sup>248</sup>, la dimension socioculturelle est introduite en présentant la langue amazighe comme véhiculant des valeurs socioculturelles relatives à l'identité amazighe. Le programme de la troisième année secondaire<sup>249</sup> ajoute à cela la nécessité de considérer la langue amazighe comme porteuse du patrimoine algérien et d'ouverture sur la culture universelle.

Ainsi le discours officiel à travers les lois et textes d'accompagnement mettent l'accent sur la dimension interculturelle que devrait véhiculer l'enseignement des langues étrangères et de l'amazighe, cependant cet aspect est plus prononcé pour l'enseignement des langues anglaise et espagnole.

---

<sup>246</sup> Programme de la langue amazighe, 5AP, pp. 3-4,  
<http://www.onefd.edu.dz/programmes/PROG.DU%20PRIMAIRE/PRO%205AP/taamazigh%20.pdf>

<sup>247</sup> Programme de la langue amazighe, 2AM, p. 16,  
[http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%20a%20moyenne/L-Amazighe%20version%20fran%20C3%A7aise%20\\_.pdf](http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%20a%20moyenne/L-Amazighe%20version%20fran%20C3%A7aise%20_.pdf)

<sup>248</sup> *Programme de la langue amazighe, 1AS*, Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale, 2004, p. 4.  
<http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%201%20a%20secondaire/amazighe%20f.pdf>

<sup>249</sup> *Programme de la langue amazighe, 3AS*, Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 4,  
<http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/TAMAZIRT.pdf>

La première phase pour analyser ce positionnement éducatif sera la lecture des manuels scolaires destinés aux élèves en tant que vecteurs culturels et le deuxième sera de dégager les opinions des enseignants concernant les pratiques de classe et la présence de la dimension interculturelle.

### 3. Les manuels scolaires des langues : une lecture interculturelle

Notre analyse s'est portée sur l'ensemble des manuels scolaires utilisés par l'école algérienne pour les langues étrangères (française, anglaise et espagnole) et la langue nationale et officielle (l'amazigh). Le tableau 1 présente le détail des paliers en question.

**Tableau 1 : Nombre de manuels analysés en fonction de la langue**

Palier Langue	Primaire	Moyen	Secondaire	Total
français	3	4	3	10
anglais	-	4	3	7
espagnol	-	-	2	2
amazigh	2	4	3	9
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>28</b>

L'analyse a été réalisée selon des grilles inspirées de celles de Sensi<sup>250</sup> et El Hérou<sup>251</sup>, les items en relation avec la dimension interculturelle (culture algérienne/culture étrangère) et la relation avec l'altérité portaient sur :

**La culture traditionnelle** : costume, alimentation, fêtes, habitations, etc.

**Les fêtes religieuses et nationales** ;

**Les personnages célèbres** : Algériens/Etrangers ;

**Apprentissage des compétences interculturelles** : décentration, gestion des paradoxes, acceptation de l'incertitude/de l'Autre, relativisation de la différence, comparaison des traits culturels, recherche de la compréhension, etc.

<sup>250</sup> Sensi, Dina. Etude sur les stéréotypes dans les manuels scolaires en communauté française de Belgique. Edem Academia. Evens Foundation. 2009.

<sup>251</sup> El Hérou, Mourady. Les représentations de « l'autre » dans les manuels de français langue seconde au Québec. Mémoire de Maitrise DLE. Université du Québec de Montréal. 2006. <http://www.archipel.uqam.ca/2906/1/M9519.pdf>

**L'accueil et l'acceptation de l'Autre** : tolérance, ouverture et inclusion ;

**Les marques d'ethnocentrisme.**

Les items en relation avec la notion de diversité et du rapport avec l'Autre portaient sur :

**Le rapport Homme vs Femme** : en fonction des personnages au niveau des illustrations – des prénoms au niveau des textes et des activités décrites (professionnelles/domestiques) ;

**Les personnages représentant une minorité** ;

**La toponymie** : villes algériennes et villes étrangères ;

**La place accordée aux richesses culturelles, aux personnages célèbres, aux auteurs, aux scientifiques** : issus de cultures autres que les cultures algériennes.

Les résultats de nos différentes lectures montrent que pour le premier axe, les manuels de langues espagnole et anglaise véhiculent le plus d'aspects interculturels. L'analyse au niveau des différents points se présente comme suit :

### *3.1. La culture traditionnelle*

- Les manuels d'espagnol comportent le plus de textes se rapportant aux fêtes régionales et nationales célébrées en Espagne et en Amérique Latine ainsi que les mets nationaux, suivis en nombre d'apparition des manuels d'anglais avec les cultures anglaise et des USA, et en fin les manuels de langue française qui optent plus pour la présentation des éléments relatifs à la culture algérienne.
- Les manuels de la langue amazighe se focalisent presque exclusivement sur la culture amazighe, comme pour le nouvel an berbère (Yennar), avec de rares références à la culture française en présentant des textes d'auteurs avec des personnages ayant vécu en France ou ayant côtoyé des Français.

### *3.2. Les fêtes religieuses et nationales*

- Sur l'ensemble des manuels de langues étrangères, les manuels d'anglais, en premier, présentent le plus d'éléments relatifs aux fêtes étrangères (Noël, Halloween, la Fête de fin d'année). Les manuels d'espagnol présentent davantage la Semaine Sainte et la Fête de fin d'année. Les manuels de la langue française n'évoquent que très peu la fête de Noël.

- Les manuels de la langue amazighe ne présentent pas vraiment cette dimension, sauf pour de rares références aux fêtes religieuses musulmanes.

### *3.3. Les personnages célèbres*

- Qu'ils soient scientifiques, artistes, politiciens ou hommes de lettres, les manuels d'espagnol présentent le plus cette dimension en présentant des textes entiers dédiés aux hommes de lettres et artistes hispaniques. Les manuels de la langue anglaise présentent aussi une bonne proportion surtout avec des scientifiques et artistes. La fréquence d'apparition de ce type de personnalités connues est la plus basse dans les manuels de français. La présentation des personnages connus algériens est plus présente dans les manuels de français.
- Les manuels de la langue amazighe ont tendance à accorder plus d'importance aux personnages connus algériens et plus précisément les artistes et hommes de lettres amazighes.

### *3.4. Les compétences interculturelles*

- Les manuels d'espagnol présentent explicitement des objectifs se rapportant à la dimension interculturelle comme l'acquisition de la compétence interculturelle et le développement de la conscience interculturelle, cette perspective est aussi présente au niveau des manuels d'anglais notamment au niveau moyen. Cette perspective est absente des objectifs présentés au niveau des avant-propos des différents manuels de français, qui adoptent une perspective communicative sans mentionner pour autant le volet (inter)culturel.
- Des activités portant sur la comparaison culturelle entre culture cible et culture source ainsi que des textes favorisant le dialogue et l'acceptation de l'Autre sont plus présents au niveau des manuels d'espagnol en tant que fréquence d'apparition, les manuels d'anglais adoptent la même conception notamment pour l'enseignement au cycle moyen. Par contre, les manuels de français ne véhiculent pas ce type d'activité, seuls quelques textes offrent des éléments se rapportant à des cultures autres que francophones.

- Les manuels de langue amazighe n'expriment pas cette dimension, ils valorisent exclusivement la culture amazighe.

### 3.5. *L'accueil et l'acceptation de l'Autre*

- Les manuels d'espagnol et d'anglais sont bâtis autour de dialogues et de situations impliquant des personnages algériens et des étrangers où la culture de chacun y est présentée. Les manuels de français ne présentent pas ce type de dialogue avec l'autre.
- A l'instar des manuels de français, les manuels d'amazigh présentent des situations axées sur la langue et la culture amazighes seulement.

### 3.6. *Les marques d'ethnocentrisme*

- Les manuels d'espagnol ne comportent pas d'éléments ethnocentriques présentant exclusivement la culture algérienne, cette tendance n'est présente que dans deux manuels de la langue anglaise, mais elle reste plus fréquente dans les manuels de français où les textes présentent plus l'histoire et la culture algériennes.
- Les manuels de la langue amazighe sont axés principalement sur la culture amazighe, les autres modes de vie ne sont pas présentés.

Les résultats pour le deuxième axe qui s'intéresse à l'altérité se présentent comme suit :

1. **Le rapport Homme vs Femme** : la plupart des manuels de langues analysés véhiculent un rapport inégalitaire entre hommes et femmes, où les hommes sont plus représentés au niveau des illustrations, des auteurs des textes, des prénoms au niveau des textes et exercices ainsi que pour les activités professionnelles qui sont plus associées aux hommes.
2. **Les personnages représentant une minorité** : les manuels analysés ne présentent que très peu de personnages qui appartiennent à une minorité qu'elle soit par rapport à la réalité algérienne ou caractérisant la société étrangère.
3. **La toponymie** : les manuels des langues espagnole et anglaise ont tendance à présenter plus de textes se rapportant à des villes étrangères par rapport aux villes algériennes, tandis que les manuels de français adoptent plus une représentation contraire en valorisant plus les villes algériennes. Cette tendance est

beaucoup plus prononcée dans les manuels de la langue amazighe où les villes berbères sont mises à l'honneur.

4. **La place accordée aux richesses culturelles, aux personnages célèbres, aux auteurs, aux scientifiques :** cette dimension est la plus prononcée dans les manuels d'espagnol en premier qui présentent le plus de textes relatifs aux cultures hispaniques, aux auteurs et scientifiques issus de ces pays, ensuite, en fonction de l'ordre de fréquence, les manuels d'anglais sont en deuxième position en présentant des textes relatifs aux scientifiques et artistes du Royaume Uni et des USA. Les manuels de français présentent peu de textes en relation avec les richesses de la culture francophone de façon générale et de la culture française plus particulièrement. Les manuels d'amazigh se focalisent sur les caractéristiques de la culture et la littérature amazighes.

#### 4. Paroles d'enseignants

Le deuxième axe s'intéresse à la présentation des opinions des enseignants recueillies lors des entretiens semi-directifs effectués avec dix-sept enseignants de l'éducation nationale de la wilaya de Batna, ville du nord-est algérien englobant une grande population amazighe chaouie. Le tableau 2 présente le détail des spécialités des sujets interrogés.

**Tableau 2: Le nombre d'enseignants interviewés/langue d'enseignement**

Langue d'enseignement	Enseignants interviewés
français	10
anglais	4
espagnol	1
amazigh	2
<b>Total</b>	<b>17</b>

Les éléments de réponse, basés sur une analyse de contenu<sup>252</sup>, seront présentés en fonction des opinions des sujets concernant :

<sup>252</sup> Bardin, Laurence. *L'analyse du contenu*, Paris, Quadrige/PUF. 2007.

l'enseignement des langues étrangères, la réforme de 2003, les manuels scolaires, la dimension interculturelle dans l'enseignement algérien et les stratégies adoptées durant l'enseignement d'éléments (inter)culturels.

#### *4.1. L'enseignement des langues étrangères*

Les sujets interrogés estiment, pour la plupart d'entre eux, que l'enseignement des langues étrangères en Algérie connaît des difficultés, ces dernières étant en rapport avec : le contenu des programmes qu'ils estiment être inadéquats, le niveau des élèves jugé trop faible et les spécificités régionales.

La grande majorité des enseignants de français estime que l'enseignement des langues étrangères en Algérie est en déclin. Une jeune enseignante de français considère que les élèves ne comprennent pas la langue française, ce qui les démotive dans leur apprentissage au lycée.

EFR2 : d'après ce que j'ai vu/les élèves ont du mal à apprendre cette langue/ le français/ils aiment l'anglais/[...] normalement au lycée/l'élève est censé connaître le savoir/tout ce qui est règles de grammaire/normalement c'est acquis/c'est le savoir-faire maintenant et la production des textes/// mais on est vraiment bloqués/donc/ les élèves ne savent même pas prononcer/ils ont des problèmes [...] ils ont un problème avec cette langue/c'est pas qu'ils ne l'aiment pas/quand quelqu'un ne comprend pas la langue/il ne l'aime pas [...] quand j'entre en cours j'ai la moitié des élèves qui ne comprennent pas.

Les enseignants d'anglais en grande majorité partagent cette opinion, une enseignante d'anglais au lycée, avec vingt ans d'expérience, pense que l'enseignement des langues de façon générale, en Algérie, se dégrade

EANG 2 : je pense que ça se dégrade d'une année à une autre/je ne sais pas la cause/mais j'arrive pas à trouver le point faible/en Algérie/ça se dégrade

E : A votre avis/ cette situation est pour l'anglais/ou toutes les langues étrangères

EANG 2 : tout/tout se dégrade

L'enseignant d'espagnol au lycée interrogé estime qu'au niveau de la région où il travaille, l'enseignement des langues étrangères est très difficile

EES1 :on parle de la base des élèves/en français et en anglais ils ont plusieurs années d'enseignement avant d'arriver à l'étude de l'espagnol au lycée en deuxième et

troisième années secondaires [...] l'orientation vers les langues étrangères est en fonction des quotas/un nombre précis en classe//c'est pas le choix ou le niveau de l'élève en langues qui comptent en premier/ après c'est à moi de gérer cela///

Les enseignants d'amazigh associent également la réussite ou l'échec de l'enseignement des langues étrangères ou nationales à la région géographique

EAM 1 : l'enseignement des langues étrangères et amazighe est lié à la région/par exemple à Béjaia chez moi/il n'y a pas de problème/mais ici/les gens n'acceptent pas beaucoup ces langues/ils préfèrent l'arabe/// on nous demande d'enseigner l'amazigh en lettres arabes/et moi j'ai étudié à l'université l'amazigh avec les lettres latines/cela me pose problème// quand on pose la question aux élèves et à leur parents pourquoi vous voulez étudier l'amazigh en lettres arabes/ils nous disent on n'aime pas le français/c'est la langue de l'ennemi

E/ les élèves vous disent cela/c'est la langue de l'ennemi

EAM 1 : oui/oui/ils nous disent cela/les parents aussi/dans la région où je travaille/c'est une région rurale

#### 4.2. La réforme de 2003

Les référents didactiques et les objectifs des programmes de l'enseignement des langues étrangères et nationales en Algérie sont issus des orientations de la réforme de 2003. Plus haut, nous avons présenté les objectifs interculturels de ladite réforme, et dans ce qui va suivre, nous présenterons les opinions des sujets interrogés concernant la réussite ou non de cette réforme.

Une partie des enseignants interrogés ignore tout de cette réforme, tandis que les autres estiment, pour la plupart d'entre eux, que cette réforme n'a pas vraiment atteint ses objectifs. Une enseignante de français considère que la réforme de 2003 n'a abouti à rien

EFR6 : cela n'a abouti à rien/c'est seulement des changements de manuels/changements de concepts mais les notions sont restées les mêmes/

Les enseignants d'amazigh estiment que la réforme a aidé la langue amazighe, mais cela reste incomplet.

EAM2 : la réforme a instauré plus l'enseignement de la langue amazighe/mais cela n'a pas été suivi/il fallait

instaurer une académie amazighe/des centres d'études/pour renforcer son enseignement et le généraliser

#### 4.3. *Les manuels scolaires*

Les sujets interrogés s'accordent sur le fait que le niveau des textes au niveau des manuels de langues étrangères est trop élevé par rapport au niveau des élèves. Une enseignante de français argumente le fait de ne pas travailler avec ces textes en disant :

EFR1 : le manuel scolaire de l'élève/le niveau est très élevé par rapport au niveau des élèves/ce qui fait qu'on cherche de petits textes d'auteurs/mais des textes qui peuvent aller avec le niveau des/des lycéens

#### 4.4. *La dimension interculturelle*

La totalité des enseignants de français sont d'accord sur le fait que les manuels utilisés dans l'enseignement ne véhiculent que très peu, voire aucun texte à valeur interculturelle. Une enseignante de français

EFR1 : dans les manuels scolaires/on ne trouve pas cette interculturelité [...] au lycée/les enseignants mettent des textes d'auteurs/euh/au service des élèves/mais la culture française proprement dite/n'est pas vraiment/acceptée/premièrement par les élèves/on ne peut pas parler de tout avec les élèves [...] qu'on parle de la culture de l'autre/il y a un blocage/vraiment un blocage [...] la dimension interculturelle n'est pas acceptée dans le milieu scolaire.

Par contre, la situation est un peu différente pour les autres langues étrangères. Une enseignante d'anglais présente, plus facilement, des éléments culturels dans ces cours.

EANG 2 : [...] /la civilisation britannique/et la civilisation américaine/je parle de la religion/je parle des modes de vie [...] c'est très important/quand on parle de la langue on parle de la culture/ [...] ils acceptent cela/

L'enseignant d'espagnol déplore le fait que les manuels d'espagnol ne véhiculent pas d'éléments sur la culture algérienne ; certes, ils présentent des informations sur la culture espagnole, mais pas sur la culture propre des élèves qui est le fondement de toute action interculturelle.

EES 1 : j'aurai aimé/une interculturelité qui fasse connaître à l'élève en premier sa culture propre/puis la culture de l'occident/elle doit plus faire ancrer les fondements de la

culture algérienne chez l'élève/comme cela se fait par exemple dans le manuel coréen [...] c'est vrai ce manuel qui s'appelle Portes ouvertes/c'est des portes ouvertes sur la culture espagnole/mais ce manuel ne véhicule aucune leçon qui traite de la culture algérienne/ou des points communs ou de différences entre les deux cultures/

#### 4.5 Les stratégies d'enseignement

Les enseignants interrogés optent pour certaines stratégies pour éviter des crises éventuelles lors de la présentation de textes à valeur interculturelle. Ces stratégies portent sur : l'explication du fait culturel, le relativisme culturel, la sauvegarde des valeurs propres et l'ouverture sur l'autre ainsi que la contextualisation du savoir.

E : quels sont les thèmes culturels et interculturels acceptés par vos élèves

EFR1 : hmm/tout ce qui ne touche pas à la religion [...] ni aux représentations culturelles qu'ils ont du sujet/ [...] je sais si j'introduis un sujet tabou/je sais qu'il y aurait un problème au niveau de la classe [...] j'essaie de trouver des sujets motivants qui ne touchent ni à leur religion ni à leurs représentations/

E : et face à une éventuelle crise quelle serait votre stratégie pour débloquer la situation

EFR1 : il faut expliquer que du point de vue de notre culture/lorsque je traite d'un sujet je leur dis voilà du point de vue de notre culture/ça se fait pas/mais du point de vue de leur culture ça se fait et c'est normal/il faut pas mélanger les deux cultures/je leur explique ils acceptent

L'enseignant d'espagnol adopte le même positionnement par rapport à l'acceptation de la différence

E : si un jour vous présentez un texte/vis-à-vis duquel un élève vous dit/ je le refuse/il est contre ma vision des choses/mes croyances/comment vous gérez cela

EES1 : personnellement je n'accepte pas le non/l'élève est là pour apprendre/il y a deux semaines/j'ai présenté un texte à une élève de Federico Garcia Lorca La Maison de Bernarda Alba/je lui ai demandé de faire une fiche de lecture/c'est une bonne élève/et je voulais la préparer au travail universitaire/elle m'a dit senior je l'ai compris/mais il y a des choses bizarres (*rire*)

E : qu'est-ce qui l'a choquée dans le texte

EES1 : c'est la jeune fille/ la benjamine de Bernarda Alba/qui tombe enceinte sans mariage/et quand je lui ai demandé de m'expliquer ce qu'elle a compris/elle n'arrivait pas à parler/elle a eu honte/ou par respect/je ne sais pas/j'ai dit en littérature on peut parler de tout/on peut apprendre de ces histoires/pour éviter les problèmes/cette bonne élève a accepté ce type de discours de la part du professeur/d'autres élèves l'acceptent moins.

Les enseignants d'amazighe optent pour la contextualisation pour aborder et faire accepter la différence chez leurs élèves

E : les manuels présentent plus la culture kabyle

EAM 1 : oui/c'est le kabyle/il y a des photos/des textes sur la culture

E : et si un jour un élève chaoui regarde la photo du manuel et vous dit monsieur/ce n'est pas ma culture/les femmes chaouies s'habillent autrement/comment vous faites

EAM 1 : tout d'abord/je vais changer le support et je vais présenter des photos sur les chouis/je vais contextualiser/comme cela il n'y aura pas de problèmes/puis je vais après parler sur les kabyles/pour qu'ils connaissent les cultures amazighes algériennes.

## **Conclusion**

Ainsi la réalité algérienne de l'enseignement des langues étrangères et nationale comporte-t-elle deux facettes, la première au niveau du discours officiel et des textes d'accompagnement favorisant l'adoption de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, la seconde à travers la réalité de terrain enregistrant des disparités par rapport à la mise en pratique de cette dimension interculturelle.

Il est à remarquer qu'à travers la lecture des manuels scolaires et les entretiens avec les enseignants, la dimension interculturelle est relativement plus présente pour les langues espagnole et anglaise par rapport à la langue française qui ne connaît presque pas d'éléments interculturels entre la culture algérienne et la culture française. Cet aspect peut s'expliquer par la situation pour le moins ambiguë que vit la langue française en Algérie et son association avec une forme de discours idéologico-historique.

La langue amazighe à travers les textes a pour but de renforcer les valeurs identitaires propres aux Algériens, les manuels présentent plus

la composante kabyle, mais les enseignants des autres régions d'Algérie optent pour la contextualisation afin d'inscrire le savoir véhiculé dans la réalité socioculturelle des élèves qui apprennent cette langue. Cependant, ces manuels sont fortement ethnocentrés dans le sens qu'ils ne présentent pas d'éléments sur d'autres cultures comme par exemple la culture algérienne des non-amazighophones.

Le dialogue, l'argumentation, le renforcement de l'identité propre et l'ouverture sur l'autre restent les stratégies adoptées par les enseignants afin d'éviter toute crise d'ordre interculturel en classe.

### Bibliographie

- Arab, S.A. et al. *New prospects – Teacher's book, secondary education: Year three* – Alger: The National Authority for School Publications.
- Ayad Hamraoui Melkhir et al. (2014). *Guide du manuel de Français, 4ème Année Moyenne*. Alger : Office National des Publications scolaires.
- Bardin, Laurence. (2007) *L'analyse du contenu*. Paris : Quadrige/PUF.
- Commission Nationale des Programmes (2011). *Programme de la 5ème année primaire*. Alger : Ministère de l'Education Nationale.
- Commission Nationale des Programmes (2008). *Référentiel général des programmes*. Alger : Ministère de l'Education Nationale
- Djilali, Keltoum et Tounsi Wahiba. *Guide du professeur 1ère Année secondaire Lettres*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
- Ferhani Fatiha Fatma, (2006) « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui* 2006/3 (n° 154), pp. 11-18.
- Guezati, Adiba. et Mitourni-Abdi, Hassina. (2006). *2AS Un mundo por descubrir, Guía del profesor*. Alger : Ministère de l'Education Nationale.
- Hamidou, Nabila. (2014) « La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie », *Multilinguales* N°3 -1er semestre 2014 – Université de Bejaïa, pp. 125-137.
- Mahboubi, Fethi. *Guide du professeur, 3AS*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
- Miliani, Mohamed. (2004) « Les politiques linguistiques en Algérie entre convergence et diversité », in Boyer, H. *Langue et contacts de langue dans l'aire méditerranéenne – pratiques, représentations, gestion*. Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'Education Nationale, (2007). *3AS. Puertas abiertas. Guía del profesor*
- Riche, B et al. *2AS, Getting through. Secondary education: Year two – Teacher's book* – Alger: The National Authority for School Publications.
- Riche, B. et al. *1AS, At the crossroads. Secondary education : Year One/ English – Teacher's book* – Alger: The National Authority for School Publications.
- Sensi, Dina (2009). *Etude sur les stéréotypes dans les manuels scolaires en communauté française de Belgique*. Edem Academia. Evens Foundation.

## Sitographie

Commission Nationale des Programmes. *Programme de la langue amazighe, 5AP*, <http://www.onefd.edu.dz/programmes/PROG.DU%20PRIMAIRE/PRO%205AP/tamazight%20.pdf>

Commission Nationale des Programmes. *Programme de la langue amazighe, 2AM*, [http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%202a%20moyenne/L-Amazighe%20version%20fran%C3%A7aise%20\\_.pdf](http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%202a%20moyenne/L-Amazighe%20version%20fran%C3%A7aise%20_.pdf)

Commissions National des Programmes (2006) *Programme de la langue amazighe, 3AS*. Ministère de l'Education Nationale, <http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/TAMAZIRT.pdf>

Commissions National des Programmes. (2005) *Programme de l'anglais deuxième langue étrangère, deuxième année secondaire*. Alger : Ministère de l'Education Nationale.

Commission Nationale des Programmes. (2004). *Programme de la langue amazighe, 1<sup>ère</sup> Année Secondaire*. Ministère de l'Education Nationale. <http://www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%201%20a%20secondaire/amazighe%20f.pdf>

El Hérou, Mourady. (2006) Les représentations de « l'autre » dans les manuels de français langue seconde au Québec. Mémoire de Maitrise DLE. Université du Québec de Montréal. <http://www.archipel.uqam.ca/2906/1/M9519.pdf>

**Ana-Elena COSTANDACHE**  
**Université « Dunărea de Jos » de Galați**  
Elena.Costandache@ugal.ro

## **L'importance des valeurs, comportements et manières de réflexion dans le développement des compétences socioculturelles en classe de FLE**

### *Résumé*

*Les activités de développement des compétences socioculturelles sont promues et proposées en classes de FLE dès les premières années d'étude. Elles motivent les élèves à utiliser le français de manière correcte en leur offrant la possibilité d'enrichir à la fois leur bagage culturel et lexical. Ces activités suscitent le goût des apprenants pour la prise de parole, pour la lecture, pour la découverte d'un monde culturel nouveau et, même, d'une ou plusieurs civilisations. Dans ce travail, nous nous proposons de mettre en évidence l'importance majeure qu'occupe le développement des compétences socioculturelles dans l'économie des classes de FLE, et nous allons nous appuyer notamment sur diverses situations et contextes où s'exercent et s'éduquent les activités de culture et de civilisation.*

*Mots clés : compétence(s), culture, socioculturel(le), civilisation, classe de FLE, valeur(s), correction sociolinguistique*

## **The importance of values, behaviors and ways of thinking in the development of socio-cultural skills in French as a foreign language class (FLE)**

### *Abstract*

*The activities of development of socio-cultural skills are promoted and put forward in the French foreign language (FLE) classes since the first years of study. That motivates students to use French in the correct way by offering them the opportunity to enrich both their cultural and lexical background. These activities arouse the taste of learners for speaking, reading, discovering a new cultural world and even one or more civilizations. In this work, we aim at highlighting the major importance of the development of socio-cultural skills within French classes and we will rely in particular on various situations and contexts where students educate themselves about the activities of culture and civilization.*

*Keywords: skill(s), culture, socio-cultural, civilization, French classes, value(s), socio-linguistic correction*

## Introduction

Le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation des éléments de culture et de civilisation est une partie essentielle de l'étude de toute langue, maternelle ou étrangère, en même temps que l'étude du vocabulaire. D'ailleurs, le lexique constitue un grand système dont l'étude est réservée à la lexicologie et non seulement. Les objectifs majeurs de ce processus d'enseignement-apprentissage visent :

- le développement des perspectives variées ;
- la réflexion sur sa propre culture et sur la culture des autres ;
- le travail sur la langue ;
- la découverte des autres langues ;
- le développement des attitudes d'empathie, d'ouverture de l'esprit et de respect envers les autres ;
- la connaissance des sens des mots ;
- la compréhension des mots prononcés par les autres.

## Acquisition des compétences socioculturelles en classe de FLE

Le processus d'enseignement-apprentissage du vocabulaire préoccupe tout professeur / enseignant de langue étrangère. C'est à lui la tâche d'expliquer le mieux les questions de vocabulaire en faisant appel à des détails étymologiques et sémantiques, en fonction du contexte où les mots apparaissent ou bien selon le cotexte (le voisinage immédiat des mots).

En classe de FLE, chaque professeur met l'accent, outre les règles de grammaire, sur la bonne maîtrise des mots et des expressions du français, surtout sur les particularités et les difficultés de leur acquisition par rapport aux mots roumains du point de vue phonétique ou sémantique. Mais la bonne maîtrise du vocabulaire d'une langue est en directe liaison avec la connaissance de la culture du /des pays où la langue en question est parlée, dans notre cas le français. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*<sup>253</sup> met l'accent sur le fait que l'acquisition du lexique est étroitement liée au savoir socioculturel et au développement des compétences interculturelles. Dans ce cas, chaque apprenant doit comprendre les relations entre sa culture d'origine et la culture cible, les ressemblances et les différences particulières entre le monde auquel il appartient et le monde de la communauté cible qu'il veut connaître. La connaissance du monde suppose la connaissance des sociétés et des cultures des communautés où une langue est parlée. Le

---

<sup>253</sup> Voir le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Unité des Politiques linguistiques de Strasbourg, format pdf, disponible sur : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

CECRL propose des « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture » qui « peuvent être en rapport avec différents aspects » :

1. *La vie quotidienne*, par exemple :

- nourriture et boisson, heures des repas, manières à table ;
- congés légaux ;
- horaires et habitudes de travail ;
- activités de loisir(s) (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).

2. *Les conditions de vie*, par exemple :

- niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social) ;
- conditions de logement ;
- couverture sociale.

3. *Les relations interpersonnelles* (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de, par exemple :

- la structure sociale et les relations entre les classes sociales ;
- les relations entre les sexes (courantes et intimes) ;
- la structure et les relations familiales ;
- les relations entre générations ;
- les relations au travail ;
- les relations avec la police, les organismes officiels, etc. ;
- les relations entre races et communautés ;
- les relations entre les groupes politiques et religieux.

4. *Valeurs, croyances et comportements* en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que :

- la classe sociale ;
- les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels) ;
- la fortune (revenus et patrimoine) ;
- les cultures régionales ;
- la sécurité ;
- les institutions ;
- la tradition et le changement ;
- l'histoire ;
- les minorités (ethniques ou religieuses) ;
- l'identité nationale ;
- les pays étrangers, les états, les peuples ;
- la politique ;
- les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire) ;
- la religion ;
- l'humour.

5. *Langage du corps* : connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant.

6. *Savoir-vivre*, par exemple les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue :

- la ponctualité ;
- les cadeaux ;
- les vêtements ;
- les rafraîchissements, les boissons, les repas ;
- les conventions et les tabous de la conversation et du comportement ;
- la durée de la visite ;
- la façon de prendre congé.

7. *Comportements rituels* dans des domaines tels que :

- la pratique religieuse et les rites ;
- naissance, mariage, mort ;
- attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle ;
- célébrations, festivals, bals et discothèques, etc. »

Un enseignement communicatif des langues doit permettre aux apprenants d'acquérir la volonté et la capacité d'utiliser la langue cible de façon appropriée pour communiquer de manière efficace. Les programmes d'enseignement et les manuels alternatifs doivent s'inscrire dans cette approche. C'est pour cela que les programmes et les manuels qui visent à promouvoir l'aptitude à la communication doivent prendre en compte les compétences suivantes<sup>254</sup> :

1. *la compétence linguistique* – c'est la connaissance du vocabulaire et la maîtrise des règles syntaxiques qui permettent aux mots de se combiner de manière à produire des énoncés signifiants ;

2. *la compétence sociolinguistique* – c'est la capacité d'utiliser et d'interpréter des éléments linguistiques en fonction de la situation de communication, c'est-à-dire en fonction du contexte où les mots apparaissent ou du cotexte ;

3. *la compétence discursive* – c'est la capacité de percevoir et d'assurer la cohérence des énoncés dans des échanges communicatifs ;

4. *la compétence stratégique* – c'est la capacité d'utiliser des stratégies compensatoires de communication (verbales et / ou non-verbales, afin de compenser une connaissance imparfaite du code utilisé) ;

5. *la compétence socioculturelle* – vise la connaissance du contexte socioculturel dans lequel est utilisée la langue ;

6. *la compétence sociale* – c'est la volonté d'interagir avec autrui.

---

<sup>254</sup> Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982, p. 114.

Nous allons mettre l'accent sur les compétences sociolinguistique et socioculturelle qui, conformément au *CECRL*, portent sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. La compétence sociolinguistique prend en compte la connaissance de la langue et son fonctionnement dans un contexte social, alors que la compétence socioculturelle porte sur l'usage de la langue dans diverses conditions de son emploi, en fonction des:

- a/ *marqueurs des relations sociales* ;
- b/ *règles de politesse* ;
- c/ *expressions de la sagesse populaire* ;
- d/ *différences de registre* ;
- e/ *dialectes et accents*

a/ *Les marqueurs des relations sociales* – sont très différents selon les langues et les cultures et dépendent du statut relatif des interlocuteurs, de la proximité de la relation, du registre du discours. Il y a des situations où les marqueurs peuvent ne pas avoir d'équivalents dans d'autres langues, en fonction de :

- *l'usage et le choix des salutations qui concernent*
  - l'accueil : « – Bonjour ! », « – Salut ! »
  - la présentation : « – Ravi (de te/ vous connaître) ! », « – Content ! », « – Enchanté ! »
  - la prise de congé : « – Au revoir ! », « – À la prochaine ! », « – À bientôt ! »
- *l'usage et le choix des formes d'adresse*
  - officiel : Votre Majesté, Votre Excellence, Votre Sainteté ;
  - formel : Monsieur (le Maire), Madame (la Ministre), Mademoiselle ;
  - informel : le prénom seul (– Paul ! – Michelle ! – Monsieur Dumas !) ;
  - familier et/ou intime : Chéri(e), Mon Cher/ Ma Chérie, Mon vieux ;
  - autoritaire : le nom de famille seul (– Ducrot ! – Smith !) ;
  - agressif : « – Toi/ Vous, là-bas ! », « – Espèce de diable ! »
- *conventions de prise de parole*
  - « – Au suivant ! », « – À vous la parole ! », « – C'est à vous (de parler) ! »
- *l'usage et le choix des exclamations* :
  - « – Oh ! Ma foi ! », « – Mon Dieu ! », « – Et bien ! »

b/ *Les règles de politesse*<sup>255</sup> – varient d’une culture à l’autre et sont une source fréquente d’ambiguïtés et de malentendus entre les gens de différentes ethnies. On distingue :

- *la politesse positive*

- se montrer aimable ;
- montrer de l’intérêt pour les autres (santé, situation familiale) ;
- faire une invitation, offrir des cadeaux ;
- exprimer l’admiration, l’affection ;

- *la « politesse par défaut »*

- exprimer un regret ;
- s’excuser pour sa conduite (correction, contradiction, interdiction) ;
- éviter des comportements qui imposent des ordres directs.

- *l’utilisation des formules de remerciement*

- Merci !
- S’il vous plaît !
- Je vous en prie !

- *l’impolitesse (le manque des règles de politesse)* manifestée par :

- irritation (parler à haute voix, gestes des mains), colère, impatience ;
- affirmation de sa supériorité, franchise excessive ;
- expression du mépris, du dégoût.

c/ *Expressions de la sagesse populaire* – visent les attitudes morales, les croyances populaires, les légendes, les dictons, les proverbes, les expressions idiomatiques.

- proverbes : « L’argent n’a pas d’odeur », « Santé passe richesse » ;
- expressions idiomatiques : « Dépêchons-nous, avant que ça ne tourne au vinaigre », « Avoir une patience de tortue », « Son intervention a mis de l’huile sur le feu », « Ne pas avoir sa langue dans sa poche », « S’occuper de ses oignons » ;
- expressions familières : « Faire la grasse matinée », « Un homme est un homme » ;
- expressions de croyances, dictons au sujet du temps : « Il vaut mieux un peu attendre, que trop se dépêcher », « Le temps, c’est de l’argent », « Partir assez tôt empêche de courir », « Hâte-toi lentement ! », « Qui va lentement, va loin. »

---

<sup>255</sup> Dans beaucoup de pays arabophones « demain » est une manière polie de dire « je ne sais pas » ou « jamais » comme réponse à des questions telles que : « Quand arrivent les pièces détachées pour réparer ma voiture ? » En fait, la réponse n’est pas strictement liée au temps, mais plutôt à la politesse et tous ceux qui parlent arabe comprennent le sens (Martina Hubert-Kriegler, Ildikó Lázár, John Strange, *Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle*, Editions du Conseil de l’Europe, Strasbourg, 2005, p. 21).

- attitudes, clichés : « Il faut de tout pour faire un monde. »  
« Avoir une dent contre quelqu'un » ;
- valeurs : « Le métier vaut trésor » « Qui vole un œuf, vole un bœuf ».

À présent, la même fonction est assurée par les slogans, les panneaux publicitaires et les affiches.

*d/ Les différences des registres de langue* – visent les différences logiques entre les variétés des langues utilisées dans des contextes différents et concernent les différences de niveaux de formalisme :

- officiel : « – Messieurs, la Reine ! »
- formel : « – On déclare fermés les travaux de la séance. »
- neutre : « – Pouvons-nous/ Pourrions-nous commencer ? »
- informel : « – Peut-on commencer ? », « – On commence ? »
- familier : « – On y va ? », « – Allons-y ! »
- intime : « – Alors, ça vient ? »

L'habitude de l'utilisation des registres formels tiennent à la lecture de textes authentiques et à la langue littéraire. Quant à leur utilisation, en même temps que le registre familier, dans des contextes inadéquats – cela pourrait provoquer des situations vraiment ridicules.

*e/ Les dialectes et les accents* – tiennent aux marques linguistiques qui « trahissent » :

- l'origine nationale ;
- l'origine régionale (l'origine temporelle – les archaïsmes) ;
- le niveau d'éducation ;
- la classe sociale ;
- le groupe professionnel / la bande ;

On y inclut des formes :

- lexicales : « magasiner » (québécois) pour « faire des courses » ; des locutions figées qui comprennent des métaphores et des expressions (« ça a fait long feu = ça n'a pas duré », « faire avec », « prendre sur soi », « - Pouvez-vous me passer... ? », « au fur et à mesure »), des procédés d'insistance (« blanc comme neige = « pur »)
- grammaticales : « aller au coiffeur » au lieu de « aller chez le coiffeur » ;
- phonologiques : la prononciation, par les méridionaux, du *e* caduc ;
- de traits vocaux (rythme, volume de la voix) ;
- paralinguistiques (gestes, mimique) ;
- corporelles (langage du corps).

Nulle part les communautés ne sont homogènes mais, au contraire, chaque région a ses traits spécifiques, culturels et linguistiques, en directe liaison avec le niveau social, professionnel et éducatif. Il s'agit des traits

dialectaux qui peuvent avoir des connotations sociales et qui fournissent des indices sur les caractéristiques du parler des gens. Dans ce contexte, les stéréotypes jouent un rôle à part.

Les descripteurs que le CERCL<sup>256</sup> propose pour la correction sociolinguistique sont disposés en échelle, en fonction du niveau de la langue :

Niveau	Correction sociolinguistique
C2	<p>Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectes avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.            Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.            Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre les locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.</p>
C1	<p>Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.            Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.            Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.</p>
B2	<p>Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.            Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif.            Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.</p>
B1	<p>Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.            Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.            Est conscient des différences les plus significatives entre les</p>

<sup>256</sup> \*\*\*(2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg : Éd. Didier – Division des Langues Vivantes, p. 95.

	coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.
A2	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base. Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.
A1	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.

### Conclusions

Les activités de développement des compétences socioculturelles s'avèrent être efficaces en classe de FLE. Elles forment le comportement des apprenants et agissent sur leur vision personnelle du monde. À présent, les différences culturelles sont très fortes et leur influence est capitale pour tout élève qui découvre l'univers des autres. Les valeurs, les comportements, les attitudes, les habitudes et les normes varient considérablement d'une culture à l'autre et c'est pourquoi les apprenants manifestent de l'intérêt pour des situations concrètes, collectives ou individuelles. En conclusion, les activités pour le développement des compétences socioculturelles mettent en évidence le niveau des apprenants de comprendre et d'accepter le comportement des autres, la culture des autres, en même temps que leur capacité d'interagir et d'avoir l'esprit ouvert sur le monde.

### Bibliographie

- Gorunescu, Elena (1998). *Dicționar frazeologic francez-român, român-francez*. București : Ed. Teora.
- Martinez, Pierre (2008). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Moirand, Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Nica, Traian. Ilie, Cătălin (1995). *Tradition et modernité dans la didactique du français, langue étrangère*. Oradea : Ed. Celina.
- \*\*\* (1994). *Le Petit Larousse en couleurs – dictionnaire encyclopédique*. Paris : Larousse.
- \*\*\* (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg : Éd. Didier – Division des Langues Vivantes.

**Gilbert DAOUAGA SAMARI**  
**Laboratoire Langues, Dynamiques & Usages (LADYRUS),**  
**Université de Ngaoundéré, Cameroun**  
gilbert.samari@univ-ndere.cm

## **Le français dans l'éducation francophone camerounaise : vers un enseignement plurilingue ?**

### *Résumé*

*Cet article a pour objectif d'étudier la place réservée à la pluralité dans l'enseignement du français en cette période où une réforme est entreprise dans le système éducatif camerounais en général, et dans l'enseignement de cette langue en particulier. En effet, après de longues années de politique de langue monolithique (de la période coloniale à 1996-1998) dans ce pays, ce qui a suscité de multiples études critiques, le Cameroun est censé inscrire cette réforme dans la perspective des recommandations des états généraux de l'enseignement du français qui se sont tenus au Gabon en 2003. À partir d'une enquête ethnographique dans quelques classes d'un lycée à Ngaoundéré, ce travail analyse quelques pratiques d'enseignement actuelles et trace des perspectives pour un enseignement plurilingue assumé.*

*Mots-clés : enseignement plurilingue, pluralité, didactique du français, politique linguistique éducative, sous-système éducatif francophone*

## **French in Cameroonian Francophone Education: towards Plurilingual Education?**

### *Abstract*

*At a time when Reform is being undertaken in Cameroonian Education, especially in the teaching of French, this paper examines the place of Plurality in French Classes. In fact, after a long period (from the Colonial Period to 1996-1998) of Language Education Policy which banned National Languages from Schools, this Reform is supposed to take into account the Recommendations made in the meeting of French Teachers in Gabon in 2003. On the basis of the Ethnographic Survey carried out in some French classes in the city of Ngaoundéré, this paper analysis some current teaching practices and offers prospects for a plurilingual education officially assumed.*

*Keywords: plurilingual education, plurality, didactics of French, Language Education Policy, francophone educational sub-system*

## Introduction

La situation de la langue française dans l'éducation camerounaise, comme dans celle des autres pays de l'Afrique subsaharienne francophone, est complexe. Cette complexité tient au contexte sociolinguistique, à la politique linguistique éducative et à l'approche appliquée pour enseigner cette langue. En effet, pendant la période coloniale<sup>257</sup> et même après l'indépendance<sup>258</sup>, le français a été encadré par une politique qui en fait (en plus de l'anglais) une langue officielle et une langue de scolarisation. Ainsi, la « méthode maternelle<sup>259</sup> », qui n'a pu faire l'unanimité même en France<sup>260</sup>, a été appliquée pour enseigner cette langue dans un contexte où celle-ci n'est pas la langue première de la majorité. C'est, à en croire plusieurs études<sup>261</sup>, l'une des causes de la crise du français et du système éducatif au Cameroun.

C'est pour tenir compte de ces critiques que les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone, tenus en 2003 au Gabon, ont recommandé que l'enseignement de cette langue soit désormais ancré dans le contexte local<sup>262</sup>. L'une des déclinaisons de cette recommandation est la prise en compte de la pluralité en classe de français. Déjà dès la toute première conférence introductive de cette rencontre, Tabi-Manga présente comme une exigence incontournable l'implantation du plurilinguisme « dans nos politiques éducatives en

---

<sup>257</sup> Stumpf, R. (1977). *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960 : comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les sociétés missionnaires*, Thèse de IIIe cycle, Université de Paris I.

<sup>258</sup> Tabi-Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala.

<sup>259</sup> Avec cette méthode, « le recours à la langue maternelle de l'apprenant doit être proscrit » (Puren, L. (2003). « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode carre appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ». In *Glottopol*, n°1, p. 35. Cependant, nous ne parlerons pas de « langue maternelle », terme problématique puisque difficilement caractérisable en contexte camerounais (Daouaga Samari, G. (2016a). « La notion de langue maternelle en débat au Cameroun : flou terminologique, usages stratégiques et tergiversations critiques ». In *Glottopol*, n° 28, pp 81-98). Nous utilisons donc le terme « langue nationale » pour désigner les langues d'origine locale, les langues officielles pour parler du français et de l'anglais, et la (ou les) langue(s) première(s) pour désigner toute(s) langue(s) appropriée(s) en premier par un locuteur.

<sup>260</sup> Puren, L., *ibidem*, p. 43.

<sup>261</sup> Métangmo-Tatou, L. (2001). « 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun », in *Cameroun 2001 : Politique, Langues, Économie et Santé*. Paris : L'Harmattan ; Tabi-Manga, J., *ibid.* ; Tabi-Manga, J. (2003). « Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique noire francophone », in OIF, (2003). *Les états généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*. Rapport général, AIF/FIPF/AUF.

<sup>262</sup> OIF (2003). *Ibidem*.

mettant en place des didactiques appropriées<sup>263</sup> ». Il est notamment question d'exploiter les différentes variétés du français – la 118<sup>e</sup> proposition des états généraux<sup>264</sup> – et d'« assurer la présence des langues nationales dans tout le cursus scolaire » – la 37<sup>e</sup> proposition<sup>265</sup>.

Dans cette étude, il est question d'examiner la place accordée à cette pluralité dans quelques classes de français au lycée classique et moderne de Ngaoundéré. Nous ouvrons le travail par une mise en contexte de la recherche menée. Ensuite, nous présenterons quelques avancées dans la prise en compte du pluralisme linguistique avant d'examiner des marques encore bien prégnantes de la politique monolithique. Enfin, nous tracerons quelques perspectives pour un enseignement plurilingue assumé.

## 1. Contextualisation

L'enquête que nous avons menée obéit à la démarche ethnographique. Mais avant de la présenter, nous donnons un aperçu de la ville dans laquelle elle a été conduite.

### 1.1. Ngaoundéré : ville secondaire plurilingue

Chef-lieu de la région de l'Adamaoua, Ngaoundéré est une ville secondaire avec une population estimée entre 100 000 et moins de 200 000 habitants<sup>266</sup>. C'est également une ville universitaire, à la faveur de la réforme du système universitaire de 1993<sup>267</sup>.

Tout comme les autres villes de la partie septentrionale<sup>268</sup> du Cameroun, Ngaoundéré est éminemment multilingue, avec une situation sociolinguistique complexe. De par le statut officiel des langues en présence, l'on peut dire qu'il y a trois types de langues pratiquées dans cette ville : les langues officielles (français et anglais), les langues nationales (désormais LN) de la région (*fulfulde, mbum, dii, gbaya, tikar, hausa, pèrè, vute, mambila, konja*, etc.) et des autres régions du pays (*tupuri, mundang, bamileke*, etc.), mais aussi des langues étrangères (le *gurane* du Tchad et le *sango* de la République centrafricaine, par exemple). Ces langues n'assument, bien évidemment, pas les mêmes fonctions. Dans la mesure où l'Adamaoua est une région francophone<sup>269</sup>, le français est

---

<sup>263</sup> Tabi-Manga, J. (2003). *Ibidem*, p. 49.

<sup>264</sup> OIF, *ibidem*, p. 169.

<sup>265</sup> OIF, *ibidem*, p. 163.

<sup>266</sup> Simeu-Kamdem, M. (2010). « Urbanisation ». In *Atlas du Cameroun*. Nouvelle édition. Paris : Éd. du Jaguar, p. 121.

<sup>267</sup> Moselly-Makasso, E. (2010). « Éducation ». In *Atlas du Cameroun*. *Ibidem*, p. 116.

<sup>268</sup> Trois régions font partie de cette zone : Adamaoua, Nord et Extrême-Nord.

<sup>269</sup> Le Cameroun compte huit régions francophones (Adamaoua, Centre, Est, Extrême-Nord, Littoral, Nord, Ouest et Sud) et deux régions anglophones (Nord-Ouest et Sud-Ouest).

principalement utilisé dans les institutions. Mais dans les communications quotidiennes, le *fulfulde*, selon Métangmo-Tatou<sup>270</sup>, se prévaut d'une « efficacité fonctionnelle » qui en fait une langue « supra-ethnique », puisque assurant l'intercompréhension entre plusieurs ethnies. Le *fulfulde* s'impose alors comme langue véhiculaire principale dans toute la partie septentrionale, et donc à Ngaoundéré<sup>271</sup> ; cette langue devance ainsi, dans cette zone, le français pourtant langue officielle<sup>272</sup>.

C'est dans ce contexte sociolinguistique – qui, comme nous le verrons, a sûrement des conséquences notables sur les pratiques de classe de français – que notre enquête s'est déroulée.

### 1.2. À propos de l'enquête ethnographique

L'ethnographie de la classe « est une des méthodologies utilisées pour rendre compte des comportements d'un groupe d'élèves et de leurs enseignants dans la situation d'acquisition de savoirs, par le biais notamment du langage<sup>273</sup> ».

Deux outils de l'ethnographie ont été utilisés dans notre enquête pour produire les observables. Principalement, nous avons eu des entretiens compréhensifs avec deux enseignantes de français (désignées T1 et T2). Lors de ces entretiens, l'ordre des questions n'avait aucune importance et ces enseignantes avaient la latitude de faire des commentaires plus ou moins longs<sup>274</sup>. En plus, nous avons observé des leçons de ces enseignantes et celles de leurs collègues. En situation de classe, nous avons été « observateur passif<sup>275</sup> », non engagé dans les activités que menaient l'enseignant et les apprenants.

Cette enquête, menée dans un lycée situé au cœur de la ville de Ngaoundéré, est donc essentiellement qualitative. Suivant une telle approche, nous ne saurions prétendre ni à la représentativité ni à la généralisation des résultats. Car avec l'approche qualitative, « la question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel “reflète le réel” mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs

---

<sup>270</sup> Métangmo-Tatou, L. (2001). *Ibidem*, p. 52.

<sup>271</sup> Métangmo-Tatou L. et Tourneux H. (2010). « Ethnies et langues (carte et notice) », in *Atlas du Cameroun*, *Ibidem*.

<sup>272</sup> Métangmo-Tatou, L. (2001). *Ibidem*.

<sup>273</sup> Litalien R. J., Moore D. et Sabatier C. (2012). « Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique ». In *Revue canadienne de l'éducation*, n° 35, vol. 2, p. 195.

<sup>274</sup> Kaufman, J.C. (2007). *L'Entretien compréhensif*, 2<sup>e</sup> édition refondue. Paris : Armand Colin.

<sup>275</sup> Litalien R. J., Moore D. et Sabatier C. (2012). *Ibidem*.

(y compris le chercheur qui en est un acteur en méta-position)<sup>276</sup> ». Bref, il s'agira de chercher à comprendre, à partir des expériences de nos enseignants témoins, l'ancrage de la pluralité linguistique dans quelques classes de français et d'interroger les représentations sur la gestion de cette pluralité en situation de classe.

## **2. Des avancées dans l'intégration de la pluralité en classe de français au Cameroun**

L'analyse de nos observables nous permet de prendre acte de quelques avancées dans la prise en compte de la pluralité linguistique en classe de français : non seulement l'utilisation des LN n'est plus sanctionnée, mais également ces LN sont parfois mobilisées par l'enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants.

### *2.1. Tolérance des discours plurilingues en classe de français*

Alors qu'autrefois l'utilisation des langues d'origine camerounaise en classe, et en classe de français particulièrement, était interdite<sup>277</sup>, tout contrevenant étant passible de sanction<sup>278</sup>, l'on commence à voir des enseignants de français, en centre urbain, tolérer la pratique de ces langues dans leurs classes. C'est le cas de T2, qui reconnaît d'abord que le fulfulde par exemple est très fréquemment pratiqué par ses apprenants :

E : [...] Euh, est-ce qu'il arrive au cours d'une leçon d'entendre tes élèves utiliser d'autres langues que le français ?

T2 : Oui, c'est très fréquent.

E : Quelle langue par exemple ?

T2 : Le *fulfulde*. C'est très très très fréquent.<sup>279</sup>

T1 confirme cette information en ajoutant que les apprenants ne s'empêchent même pas de s'adresser à l'enseignant en fulfulde en situation de classe :

---

<sup>276</sup> Blanchet, P. (2011). « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». In Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : AUF/EAC, p. 19.

<sup>277</sup> Stumpf, R. (1977). *Ibidem* ; Tabi-Manga, J. (2000). *Ibidem*.

<sup>278</sup> Métangmo-Tatou, L. (2001). *Ibidem*.

<sup>279</sup> Conventions de transcription : E = enquêteur. T = témoin. [...] = coupure. ... = inachèvement. Soulignement = chevauchement. / = rupture. (Rires) = non verbal et commentaire de l'enquêteur. Majuscules = accentuation. Guillemets = discours rapporté. Gras = mot ou expression en LN. XXX = inaudible. + = courte pause. : = allongement de son.

E : Est-ce que... dans une situation de classe, est-ce qu'il vous arrive de... d'entendre les enfants utiliser d'autres langues que le français ?

T1 : Oui, hum ! (*Rires*)

E : (*Rires*)

T1 : À Ngaoundéré/ (*Rires*)

E : (*Rires*)

T1 : Le *fulfulde*. Ils parlent le *fulfulde* en classe. Parfois ils oublient même que... tu es l'enseignant. Ils te parlent en *fulfulde*.

Ce qui montre une petite avancée, ce n'est pas simplement le fait que ces langues soient pratiquées par les apprenants en classe, mais la réaction des enseignants suite à ces pratiques : nos témoins avouent ne pas interdire l'utilisation d'une LN par les apprenants dans leurs leçons. Toutefois, les raisons qui alimentent cette attitude sont différentes. T1 admet ces pratiques simplement par résignation et obligation. En effet, pour elle, les LN n'ont pas leur place en cours de français ; mais comme le contexte actuel est marqué par la promotion de ces langues en milieu éducatif, elle a peur de se faire « taper sur les doigts » au cas où elle empêcherait ces apprenants de parler les LN dans ses cours. C'est ce qu'elle nous avoue dans l'extrait suivant :

E : [...] Et vous, quelle est votre réaction à ce niveau... à ce moment, quand un... élève s'exprime en classe en *fulfulde* ?

T1 : Quand xx s'exprime en... s'exprime en classe en *fulfulde*, je leur dis que c'est le cours de français. Mais c'est... mais comme on ... on est en train de PROMOUVOIR les langues et cultures nationales, il paraît que si tu demandes même à un élève de parler en FRANÇAIS, pendant ton cours... xx c'est à toi qu'on peut taper sur les doigts.

E : (*Rires*)

T1 : Parce qu'on dit qu'on doit promouvoir les langues et cultures nationales (LCN). Je ne sais si on doit les promouvoir à toutes les leçons. C'est quand même une leçon de FRANÇAIS/ Ce n'est pas une leçon de LCN. Il y a des leçons pour... Bon, mais on encourage les enfants à parler ... leurs langues à l'école, donc...

On voit bien que T1 souhaite que ses leçons soient monolingues autant que possible ; c'est pour cette raison qu'elle demande à ses apprenants de s'exprimer en français. Mais elle ne peut faire plus qu'attirer l'attention de ces apprenants, sous peine d'être elle-même sanctionnée. En fait, bien qu'il n'existe pas à proprement parler de textes qui prévoient des sanctions à l'encontre des enseignants qui interdisent à leurs apprenants de pratiquer les LN en classe, le fait que des textes en faveur des LN existent – des plus décisifs de 1996 et de 1998<sup>280</sup> à ceux qui mettent en place l'enseignement de ces langues et des cultures<sup>281</sup> y afférentes – donne une force notoire à ces langues qui passent désormais pour des langues légitimes de l'école.

T2, en ce qui la concerne, considère, dans une certaine mesure, les LN comme des atouts en classe de français. Selon elle, ces langues peuvent avoir un rendement didactique important, en ce sens qu'elles peuvent servir aux apprenants à expliquer une leçon ou des consignes à leurs camarades qui peinent à comprendre celles-ci quand elles sont exclusivement données en français.

T2 : [...] je me dis que... s'ils... s'ils emploient ce *fulfulde*... s'ils... s'expriment en *fulfulde* pour... dans le but de comprendre la leçon, il y a pas de problème. Mais si c'est dans le but de troubler la leçon, c'est là où il y a problème.

E : Mais comment savoir que c'est... le *fulfulde* qu'ils utilisent c'est dans le but de comprendre la leçon ?

T2 : Oui, parfois il peut poser une question à son camarade, à son voisin de banc. « Qu'est-ce que la dame a dit ? Qu'est-ce qu'elle a même écrit là-bas ? » en *fulfulde*. Si c'est dans le but de comprendre la leçon, il y a pas de problème, c'est même permis.

La mobilisation que l'on peut faire du *fulfulde*, dans le contexte de notre étude, rappelle de multiples travaux qui soulignent à grands traits le rôle des LN<sup>282</sup> dans l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun<sup>283</sup>

---

<sup>280</sup> Métangmo-Tatou, L. (2001). *Ibidem*.

<sup>281</sup> Daouaga Samari, G. (2016b). « La législation linguistique en faveur de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au Cameroun : mesure d'audience dans l'Adamaoua et implications glottopolitiques ». In *Recherches en éducation*, n° 25.

<sup>282</sup> Ces mêmes études font remarquer tout de même qu'il serait très réducteur de limiter le rôle des LN dans l'enseignement à la facilitation de l'apprentissage du français. Les LN et leur enseignement sont à inscrire dans la perspective du développement humain global.

<sup>283</sup> Métangmo-Tatou, L. (2001). *Ibidem* ; Tabi-Manga, J. (2000). *Ibidem* ; Tadadjeu et al. (2004). *Pédagogie des langues maternelles africaines*. Yaoundé : collection PROPELCA ; etc.

et, globalement, de la place des langues connues ou des langues premières dans l'appropriation des langues secondes ou étrangères<sup>284</sup>.

Fort convaincue du rôle que peuvent jouer ces langues dans sa classe, T2 fait elle-même appel à ces langues, au *fulfulde* en l'occurrence, pour faire acquérir des connaissances à ses apprenants.

2.2. De « *danki* » à « *hangar* »: un détour par le *fulfulde* pour construire du sens dans une leçon de français

Dans l'extrait qui va suivre, T2 raconte comment, pendant une activité de lecture, le recours au *fulfulde* a permis de débloquer les apprenants confrontés à un problème de vocabulaire. En fait, ayant rencontré le mot « hangar » au cours de la lecture d'un texte, T2 demande à ses apprenants d'expliquer ce mot, ce qu'ils ont essayé sans succès. Il a d'abord fallu qu'elle leur signale qu'il s'agit de « *danki* », désignation en *fulfulde*, pour qu'ils comprennent.

T2 : [...] moi-même parfois j'emploie ces té... ces... j'emploie ces langues-là.

E : Ah bon ?

T2 : Pour exprimer... Oui pour exprimer certains termes/ Par exemple une fois en lecture, je leur avais demandé... euh... d'expliquer... le mot « hangar ». C'était quoi un « hangar ».

E : Oui.

T2 : Ils ont tourné tourné tourné, ils n'ont pas trouvé/ Mais quand j'ai dit « **DANKI** »

E : Oui (*Rires*)

T2 : Ils ont tous euh...

E : Ils sont... ils ont compris de quoi il s'agissait.

T2 : Ils ont compris directement... qu'il s'agé... qu'il s'agissait du hangar, que c'est le « **danki** » qu'on appelle « hangar ». Vous voyez un peu ? C'est... c'est même permis. C'est permis. Parce que cela permet la... la compréhension, cela allège la compréhension.

Comme cette enseignante le dit elle-même, ce détour par cette langue connue<sup>285</sup> des apprenants a facilité la compréhension du mot « hangar ».

---

<sup>284</sup> Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier ; Castellotti, V. (1997). « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? ». In *Études de linguistique appliquée*, n° 108.

Nous sommes alors en présence d'un cas type d'« alternance-tremplin » où « la séquence est nettement orientée vers l'appropriation des données linguistiques<sup>286</sup> ».

En gros, même si, dans les leçons que nous avons observées, nous n'avons pas assisté à un appel aussi explicite aux LN, l'on ne saurait, au regard de l'expérience de ces enseignantes, négliger ces petites avancées au sujet de l'utilisation des LN en classe de français. Toutefois, ces avancées, bien qu'impulsées par la politique d'enseignement des LN, se trouvent souvent contrecarrées par des tendances monolithiques encore en vigueur.

### **3. Le monolithisme dans l'enseignement du français au Cameroun : résurgence ou persistance ?**

L'idéologie monolithique dans l'enseignement du français peut encore se lire, entre autres, à deux niveaux : l'évaluation et les représentations sur le contact entre le français et les autres langues.

#### *3.1. Quand les LN sont sanctionnées dans les évaluations en français*

Nos témoins permettent à leurs apprenants de s'exprimer en LN dans leurs leçons et font même souvent appel à ces langues (c'est le cas de T2) pour enseigner le français, certes. Mais dès qu'il est question de l'évaluation, on note la résurgence des exigences de la politique monolithique. Les enseignantes considèrent systématiquement la présence des LN dans les copies des apprenants comme des « erreurs ». Le cas le plus flagrant est celui de T2 qui, comme nous l'avons vu en § 2.2, a recours à l'alternance lors de l'enseignement, mais classe en situation d'évaluation cette pratique comme anormale :

E : [...] Et si c'était par exemple sur une copie que tu étais en train de corriger, et tu vois un mot en *fulfulde* ou en une autre langue ?

T2 : Non là ce n'est plus... le français/ Ce n'est plus ce qu'on leur a demandé. Ça veut dire que l'élève n'a pas compris la consigne du travail. Puisque quand je propose mon épreuve... d'évaluation en français, je ne peux pas employer les mots en *fulfulde*, en *dii* ou en *mbum*/ J'emploie des mots des mots français/ Si l'enfant... si l'enfant utilise des mots *fulfulde* ou *dii* pour s'exprimer, ça veut dire qu'il n'a plus compris la consigne.

---

<sup>285</sup> Le *fulfulde* n'est pas forcément la langue première de tous les apprenants, mais il a l'avantage d'être connu par le grand nombre parce qu'il est une langue véhiculaire et pratiquée comme langue seconde (Métangmo-Tatou, 2001).

<sup>286</sup> Moore, D. (2006), *Ibidem*, p. 168.

E : Et... sais pas, l'exemple de « **danki** » a été pris tout à l'heure/ Si au cours d'une rédaction l'enfant ne se souvient plus du mot euh...

T2 : « Hangar » ?

E : « Hangar », il utilise « **danki** ».

T2 : Non là il n'a pas compris la consigne.

E : Ok (*rires*)

T2 : Il n'a pas compris la consigne du travail. Là, je le sanctionne au niveau de l'expression.

E : Ok

T2 : Hum. Puisqu'il s'agit du français maintenant.

E : Uniquement !

T2 : Oui, uniquement.

De prime abord, il est difficile de comprendre en quoi l'alternance de langues peut être une marque de l'incompréhension de la consigne. En effet, il peut arriver qu'on comprenne très bien ce que l'enseignant demande de faire, mais qu'à un moment donné de l'exercice on ait recours à une autre langue pour régler une difficulté à trouver le mot juste. Cependant, quand on s'intéresse à l'imaginaire de T2, on comprend que dans les évaluations des leçons de français, l'utilisation exclusive de la langue française est obligatoire même si cela n'est pas explicitement formulé dans la consigne donnée aux apprenants. En fait, cela est donné comme su par les acteurs impliqués et implicitement considéré comme un rituel pédagogique, une règle. Et si l'usage exclusif du français à l'évaluation est encore, ne serait-ce qu'implicitement, une règle à respecter scrupuleusement par les apprenants, il y a lieu de croire que les pratiques d'enseignement monolingues en français restent encore un principe, peut-être même défendu officiellement.

### *3.2. La pluralité perçue comme cause « officielle » de la « créolisation » du français*

Le contexte linguistique pluriel dans lequel le français est enseigné au Cameroun n'est ignoré de personne. Les représentations que l'on se fait du contact entre cette langue et les autres dans ce contexte déterminent l'action des enseignants en situation de classe. Celles qui nous intéressent ici sont celles véhiculées par le programme d'études, puisque ce dernier constitue – pour le dire avec Martinez – un « plan d'action » pour les

enseignants : « Sous sa forme scolaire, il se présente comme un texte de rappel à « l'ordre » : il faut « respecter » le programme<sup>287</sup> ».

Dans les nouveaux programmes de français (NPF), actuellement enseignés en sous-cycle d'observation, il est clair que ces représentations sont négatives, le contact entre le français et les LN étant perçu comme à l'origine de la « créolisation » du français : « Dans le quotidien des Camerounais, le français côtoie de nombreuses langues nationales, donnant lieu à l'émergence d'un véritable phénomène de créolisation qui ne dit pas son nom<sup>288</sup> ». Ces représentations, qui ont émergé depuis l'époque coloniale et se sont vulgarisées et imposées après l'indépendance, continuent de persister même après une réforme qui est censée tenir compte des recommandations des états généraux de 2003.

Cet état des choses est, à en croire Maurer, intimement lié à l'image que des acteurs se font de la langue française considérée comme « pure » : « dans l'esprit de tous les acteurs du système éducatif, existe une crispation qui se traduit selon les occasions par la peur du parler mixte, le rejet du mélange vu comme négatif (appelé créole, petit français, etc.), la sanctuarisation d'une langue française « pure » toujours considérée comme un héritage intangible<sup>289</sup> ». C'est ainsi que par l'enseignement du français en sous-cycle d'observation, le programme renseigne qu'il est question d'« aider à l'apprenant à acquérir progressivement la maîtrise du français<sup>290</sup> ». Il s'agit là d'un objectif utopique. En effet, derrière ce principe qui prétend à la « maîtrise » des langues se cache « l'idée d'une domination la plus complète possible sur un « objet<sup>291</sup> » » considéré comme un système clos et fixe. Blanchet renchérit que « penser qu'une langue peut être maîtrisée ça n'a de sens que si on présuppose qu'une langue euh est euh RÉduite à un certain nombre de formes donc qu'on sélectionne dans la langue un certain nombre de formes qu'on va pouvoir s'approprier dans leur totalité or on sait que les langues sont infinies et infiniment variables »<sup>292</sup>. Prétendre amener les apprenants à « maîtriser » un « objet » aussi dynamique que la langue relève donc tout simplement d'un leurre : « tout le monde sait que

---

<sup>287</sup> Martinez, P. (2011). « Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels... ». In Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), *ibidem*, p. 279.

<sup>288</sup> Minesec (2014). *Programmes d'études de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> : français*, p. 15.

<sup>289</sup> Maurer, B. (2010). « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone ». In *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol.7, n°1, p. 175.

<sup>290</sup> Minesec (2014). *Ibidem*, p. 16.

<sup>291</sup> Castellotti, V. (2014). « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques ». In *Glottopol*, n° 23, p. 178.

<sup>292</sup> Blanchet, P. (2016a). « Entretien avec Yvan Amar », émission *La danse des mots* du 12/02/2016, sur le site rfi.fr, consulté le 22/02/2016, 12 min. 27s – 12 min. 47s.

cette perfection confondante, cette recherche d'un faux semblant relève du leurre<sup>293</sup> ». D'où nos perspectives.

#### 4. Perspectives pour un enseignement plurilingue assumé

Au regard de l'ambivalence des représentations sur l'utilisation des LN en classe de français et la persistance de l'idéologie monolithique, nous avons la faiblesse de croire qu'un enseignement du français dans une perspective plurilingue officiellement assumée pourrait passer, d'une part, par l'instauration de l'alternance des langues comme un principe officiellement accepté en classe de français et, d'autre part, par la « désanctuarisation » de cette langue.

##### 4.1. *Alternance des langues comme principe assumé en classe de français*

L'idée de « didactiser » l'alternance des langues en classe de langue (française), est loin d'être originale, car tant de travaux concernant le Cameroun<sup>294</sup> ou à l'international<sup>295</sup> ont montré la place des « autres » langues dans l'enseignement/apprentissage d'une langue quelconque. La réforme ayant été engagée dans le système éducatif national, l'on s'attendait à ce que cette question soit effectivement prise en compte dans les *NPF* mis en place, si ces derniers doivent effectivement intégrer les recommandations des états généraux de 2003.

Les initiatives prises dans ce sens par un de nos témoins sont une action personnelle mais, comme on l'a vu, très efficace dans la construction des connaissances en classe de français. Malheureusement, ces initiatives s'arrêtent à des leçons et sont sanctionnées à l'évaluation. Nous croyons que cette ambivalence tient de ce que l'alternance n'est pas explicitement intégrée dans les stratégies à employer en classe de français. C'est la raison pour laquelle nous soutenons que l'institution de l'alternance de langues comme un principe reconnu, à l'occasion de cette réforme, pourrait rassurer les enseignants qui en font déjà usage et contribuer finalement à l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage du français.

##### 4.2. *Pour une « désanctuarisation » du français en contexte multilingue camerounais*

Dans le rapport de synthèse de la deuxième journée des états généraux de 2003, Dumont écrivait : « le temps du purisme élitiste est bien

---

<sup>293</sup> Coste, cité par Castellotti, V. (2014). *Ibidem* p. 178.

<sup>294</sup> Par exemple : Feussi, V. (2010). « Usages linguistiques et constructions identitaires au Cameroun. À la recherche de soi et/avec l'autre ? ». In *Cahiers de sociolinguistique*, n° 15.

<sup>295</sup> Par exemple : Moore, D. (2006). *Ibidem*.

définitivement révolu<sup>296</sup> ». Pourtant, les NPF élaborés à la faveur de la réforme en cours persistent dans cette vision idéaliste et utopique. Alors même qu'il y a des enseignants, comme T2, qui sont conscients que « maîtriser » le français n'est qu'une illusion :

T2 : C'est quand même le français hein ! Maîtriser le français. Même ces Français-là, est-ce qu'ils maîtrisent vraiment le français ? On ne peut pas... surtout euh... en ce qui concerne nos élèves/ nous parlons quand même des élèves/ Donc (*Rires*) c'est quelque chose de... pas trop évident.

Abandonner cette perception fantasmagorique implique que le plurilinguisme soit considéré comme un atout et le contact de langues interprété comme un enrichissement.

Au lieu de chercher la « maîtrise » du français, avec comme corollaire « une RÉduction de la vision de la langue et une non acceptation de sa variation<sup>297</sup> », l'on gagnerait non seulement à accepter les variétés locales du français comme le recommandent les états généraux, mais surtout à rendre les apprenants capables de faire usage de ces variétés en fonction des contextes dans lesquels ils se trouveront, car, pour mieux le dire avec Blanchet, « l'idée c'est bien que les gens s'approprient [...] les langues en l'occurrence: le français mais ça peut être d'autres euh dans leurs variétés et avec justement la capacité à jouer avec ces variétés-là<sup>298</sup> ». Bref, il faut un changement d'attitude vis-à-vis des normes<sup>299</sup>, pour une véritable intégration de la pluralité linguistique<sup>300</sup>, l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage du français et par extension celle du système éducatif.

## Conclusion

L'enseignement du français au Cameroun est en permanence au centre des recherches didactologiques. Dès l'époque coloniale, il a été entouré par une politique qui a fait l'objet de sévères critiques dans le pays comme dans le reste de l'Afrique subsaharienne francophone. Il lui était reproché notamment le fait que cette langue était enseignée comme une langue première à des apprenants qui ne la connaissaient pas, une approche qui imposait l'usage exclusif du français dans la classe et qui

---

<sup>296</sup> Dumont, P. (2003). « Rapport de synthèse. Deuxième journée : quel français enseigner ? ». In OIF, *Ibidem*, p. 72.

<sup>297</sup> Blanchet, P. (2016). *Ibidem*, 13 min. 32s – 13 min. 37s.

<sup>298</sup> Blanchet, P. (2016a). *Ibidem*, 13 min. 18s – 13 min. 28s.

<sup>299</sup> Maurer, B. (2010). *Ibidem*.

<sup>300</sup> Dans la mesure où « une langue ne se “maîtrise” pas » (Blanchet, P. (2016b). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel, p. 60), cette perspective vise la compétence sociolinguistique, qui devrait permettre aux apprenants de s'adapter à la diversité des contextes (Blanchet, P. (2016b). *Ibidem*, p. 63).

interdisait l'emploi des LN. Cette approche monolingue, qui a occasionné dans le même temps la stigmatisation des langues nationales et, par la suite, celle des variétés locales du français, a continué jusqu'en 1995. Car l'année suivante, le pays s'est prononcé en faveur de la protection et de la promotion des LN et, deux ans plus tard, pour l'enseignement de celles-ci. Bien que ces textes n'aient pas changé immédiatement les pratiques d'enseignement du français, leur existence et l'augmentation des travaux qui s'intéressent au rôle que jouent ces langues dans l'enseignement/apprentissage de cette langue officielle ont été nécessaires pour que, en 2003, les enseignants du monde francophone en charge du français recommandent que ces langues ainsi que les variétés locales du français soient désormais impliquées en classe de français.

C'est cette dimension plurielle que ce travail a bien voulu interroger à partir d'une enquête essentiellement qualitative (et par conséquent non généralisable) menée dans des classes de deux enseignantes de français dans un lycée à Ngaoundéré (Cameroun). En nous appuyant principalement sur des entretiens compréhensifs réalisés avec ces enseignantes, puis sur l'analyse des programmes nouvellement élaborés et, secondairement, sur des observations de classe, nous remarquons des avancées relatives dans l'intégration de la pluralité linguistique en classes de français. Non seulement les apprenants qui pratiquent des LN dans ces classes ne sont plus sanctionnées, mais également, l'une des enseignantes a déclaré avoir recours à ces langues pour des besoins d'enseignement. Toutefois, bien que reconnaissant le rôle de ces langues, cette même enseignante sanctionne la présence de ces langues lors de l'évaluation. On note en fin de compte une résurgence du monolithisme dans les pratiques d'évaluation, appuyé par des textes officiels, les programmes d'études, qui véhiculent une vision fantasmagorique du français.

Nous pensons donc que, puisque le recours aux LN est reconnu comme efficace du point de vue didactique, instituer l'alternance des langues comme principe reconnu officiellement et orienter l'enseignement non plus vers la « maîtrise » du français mais vers son utilisation et celle de ses variétés dans des contextes diversifiés pourraient contribuer à rendre les cours de français plus dynamiques. Ainsi, une étude comparative de la dynamique motivationnelle des enseignants et surtout des apprenants dans des classes où la pluralité linguistique est valorisée et dans celles où cette pluralité est explicitement combattue pourrait s'avérer intéressante.

## Bibliographie

- Blanchet, Philippe (2011). « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». In Blanchet Philippe et Chardenet Patrick (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, pp. 9-19. Paris : AUF/EAC.
- Blanchet, Philippe, 2016b, *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Castellotti, Véronique (1997). « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? ». In Véronique Castellotti et Moore Danièle (coord.), *Alternances des langues et apprentissages, ELA*, n° 108, pp. 401-410.
- Castellotti, Véronique (2014). « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques ». In *Glottopol*, n° 23, pp. 173-190.
- Daouaga Samari, Gilbert, 2016a, « La notion de langue maternelle en débat au Cameroun : flou terminologique, usages stratégiques et tergiversations critiques ». In *Glottopol*, n° 28, pp. 81-98.
- Daouaga Samari, Gilbert (2016b). « La législation linguistique en faveur de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au Cameroun : mesure d'audience dans l'Adamaoua et implications glottopolitiques ». In *Recherches en éducation*, n° 25, pp. 134-145.
- Dumont, Pierre (2003). « Rapport de synthèse. Deuxième journée : quel français enseigner ? ». In OIF, pp. 70-72.
- Feussi, Valentin (2010). « Usages linguistiques et constructions identitaires au Cameroun. À la recherche de soi et/avec l'autre ? ». In *Cahiers de sociolinguistique*, n° 15, pp. 13-28.
- Kaufman, Jean Claude (2007). *L'Entretien compréhensif*, 2<sup>e</sup> édition refondue. Paris : Armand Colin.
- Litalien René Joseph, Moore Danièle et Sabatier Cécile (2012). « Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique ». In *Revue canadienne de l'éducation*, n° 35, vol. 2, pp. 192-211.
- Maurer, Bruno (2010). « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone ». In *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol.7, n°1, pp. 167-179.
- Martinez, Pierre (2011). « Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels... ». In Blanchet P. et Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, pp. 275-281. Paris, AUF/EAC.
- Métangmo-Tatou, Léonie (2001). « 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun ». In *Cameroun 2001 : Politique, Langues, Économie et Santé*, pp. 33-60. Paris : L'Harmattan.
- Métangmo-Tatou, Léonie et Tourneux, Henry (2010). « Ethnies et langues (carte et notice) ». In *Atlas du Cameroun*. Nouvelle édition, pp. 94-95. Paris : Ed. du Jaguar.
- Minesec (2014). *Programmes d'études de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> : français*
- Moore, Danièle (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

- Moore, Danièle et Simon, Diana-Lee (2002). « Déréalisation et identité d'apprenants ». In *AILE* [en ligne], n° 16, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 24 mai 2014. URL : <http://aile.revue.org/1374>.
- Moselly-Makasso, Emmanuel (2010). « Éducation », in *Atlas du Cameroun*. Nouvelle édition, pp. 116-117. Paris : Ed. du Jaguar.
- OIF, 2003, *Les états généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*. Rapport général, AIF/FIPF/AUF.
- Puren, Laurent (2003). « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ». In *Glottopol*, n°1, pp. 33-53.
- Simeu-Kamdem, Michel (2010). « Urbanisation ». In *Atlas du Cameroun*. Nouvelle édition, pp. 120-121. Paris : Ed. du Jaguar.
- Stumpf, Rudolf (1977). *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960 : comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les sociétés missionnaires*, Thèse de III<sup>e</sup> cycle, Université de Paris I.
- Tabi-Manga, Jean (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala.
- Tabi-Manga, Jean (2003). « Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique noire francophone ». In OIF, pp. 47-56.
- Tadadjeu Maurice, Sadembouo Emmanuel et Mba Gabriel (2004). *Pédagogie des langues maternelles africaines*. Yaoundé : Collection PROPELCA.

### Sitographie

- Blanchet, Philippe (2016a). « Entretien avec Yvan Amar », émission *La danse des mots* du 12/02/2016, sur le site rfi.fr, consulté le 22/02/2016.

**Fatma FAKHFAKH**  
**ECOTIDI (Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation**  
**Continue de Tunis) et CREM (Université de Lorraine – France)**  
fattouma83@hotmail.fr / fatmafakhfakhdidacticienne@gmail.com

## **TICE, stratégies d'apprentissage et compétence interculturelle en classe de FLE (contexte tunisien)**

### *Résumé*

*Nous proposons une définition de la compétence interculturelle comme un métalangage introduisant à la fois les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre dans l'apprentissage du FLE et une classification taxinomique des TICE qui soient importantes vu le contexte de recherche choisi. La démarche vise à justifier l'apport des TICE aux niveaux cognitif et culturel en classe de FLE. Une mise en valeur des interactions produites entre cultures, langues et savoirs véhiculera le développement. L'interaction entre les éléments d'un système pédagogique génère une pluralité de stratégies d'apprentissage possibles comme les stratégies de génération et de répétition. En bref, le recours au numérique, à l'apprentissage hybride et à distance et aux ressources authentiques en améliorant les compétences langagières permet à l'apprenant (non natif) de devenir le premier acteur de son apprentissage en contexte tunisien.*

*Mots-clés : TICE, stratégies d'apprentissage, compétence interculturelle, FLE*

## **TICE, learning strategies and Intercultural Competence in French as a Foreign Language Class (the Tunisian context)**

### *Abstract*

*Thanks to their importance in the research context chosen, this paper aims to define Intercultural Competence as a metalanguage that introduces: savoirs (knowledge), savoir faire and savoir apprendre (skills) and savoir être (attitudes), and ICT Taxonomy into learning French as a Foreign Language (FFL). The approach aims to justify the contribution of ICT in the FFL class at the cognitive and cultural levels. The focus on the resulting interactions between cultures, languages and knowledge will highlight the development. The interaction between the elements of a pedagogic system generates a variety of possible learning strategies such as generation and repetition. In short, the use of digital, hybrid and distance learning and authentic resources in improving language skills allows the learner (non-native) to become autonomous in his learning in the Tunisian context.*

*Keywords: ICT, learning strategies, intercultural competence, FLE*

## Introduction

Les quatre réformes majeures de l'éducation ayant eu lieu en Tunisie depuis l'Indépendance, ont favorisé la langue du colonisateur comme langue d'apprentissage-enseignement-évaluation dans les milieux scolaires, lycéens et universitaires étatiques et privés. Le français avait obtenu d'abord, le statut de la langue seconde et véhiculaire, ensuite celui de la langue seconde et actuellement depuis la réforme de 2004, est devenu la première langue étrangère et véhiculaire.

L'éducation en Tunisie peut se définir donc comme une éducation pluriculturelle vu l'enchevêtrement des langues apprises (l'arabe comme langue maternelle, le français comme première langue étrangère et l'anglais comme deuxième langue étrangère).

En d'autres termes, tout apprentissage d'une langue permet l'apprentissage d'une nouvelle culture. A partir de cette prémisse, on déduit que le paysage didactique en Tunisie est mené par une mosaïque de cultures considérée comme une « diversité culturelle en éducation », (Ouellet, (F.) et Page, (M.), 1991, pp. 251-254).

Depuis l'avènement des Technologies de l'Information et de la communication dans l'Education (TICE) par l'intégration des programmes d'apprentissage-enseignement hybrides et à distance avec la création de l'Université Virtuelle de Tunis en 2002, un enchevêtrement de cultures s'annonce dans la classe de FLE<sup>301</sup>, particulièrement à l'université. Je m'occuperai de l'exemple du logiciel Hot Potatoes générateur d'exercices en classe de FLE en mode en ligne, dans le traitement de la question d'interculturalité-TICE.

Qu'est-ce que « compétence interculturelle » en classe de FLE ?

Quelles théories didactiques qui soient inhérentes à la réussite du croisement interculturel (langues - cultures - TICE) ?

Et comment s'explique le rapport TICE - stratégies d'apprentissage à partir de l'exemple du logiciel Hot Potatoes ?

### **1. Compétence interculturelle, FLE et TICE : Définitions, rapport(s) et mise en contexte**

L'éducation en Tunisie peut se définir en tant qu'une éducation pluriculturelle vu le statut important des langues étrangères particulièrement le français langue du colonisateur, dans la mise en place des programmes officiels d'apprentissage.

Etant donné que tout apprentissage d'une nouvelle langue permet par conséquent l'apprentissage d'une culture, la compétence interculturelle se voit en évolution chez l'apprenant du FLE lors de toute situation communicationnelle effectuée.

---

<sup>301</sup> FLE : Français Langue Etrangère.

### 1.1. La compétence interculturelle en classe de FLE en contexte tunisien

La langue française a un double statut dans les programmes officiels d'enseignement tunisiens : elle est une langue enseignée au cours de onze ans (cycles scolaire, collégien et lycéen) et une langue d'enseignement de la plupart des modules scientifiques et techniques. Elle était considérée comme langue de colonie favorisant la modernisation de l'enseignement par l'apprentissage des sciences et des techniques en 1967, et devenue en 1976 une langue véhiculaire qui coexiste avec la langue arabe : langue officielle et privilégiée (Larroussi, (F.), P.3-4). Le français se présente donc, comme étant la première langue étrangère FLE qui n'est qu'une sous-branche du français général FG.

A titre explicatif, on se réfère à Paulina Sperkova (2009) qui trouve que le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues présente un contexte facilitateur d'appel aux cultures par le biais de « dialogues des cultures » vu « le croisement entre la langue et la culture ».

Selon cette chercheuse, « Dans ce dialogue, la propre culture de l'apprenant est enrichie au contact de la culture de l'Autre et mène à la compétence interculturelle (à la troisième culture de l'élève). »

Le développement d'une compétence interculturelle en classe de Français Langue Etrangère chez l'apprenant tunisien peut suivre un processus logique expliquant ce phénomène. Le schéma ci-après est illustratif :

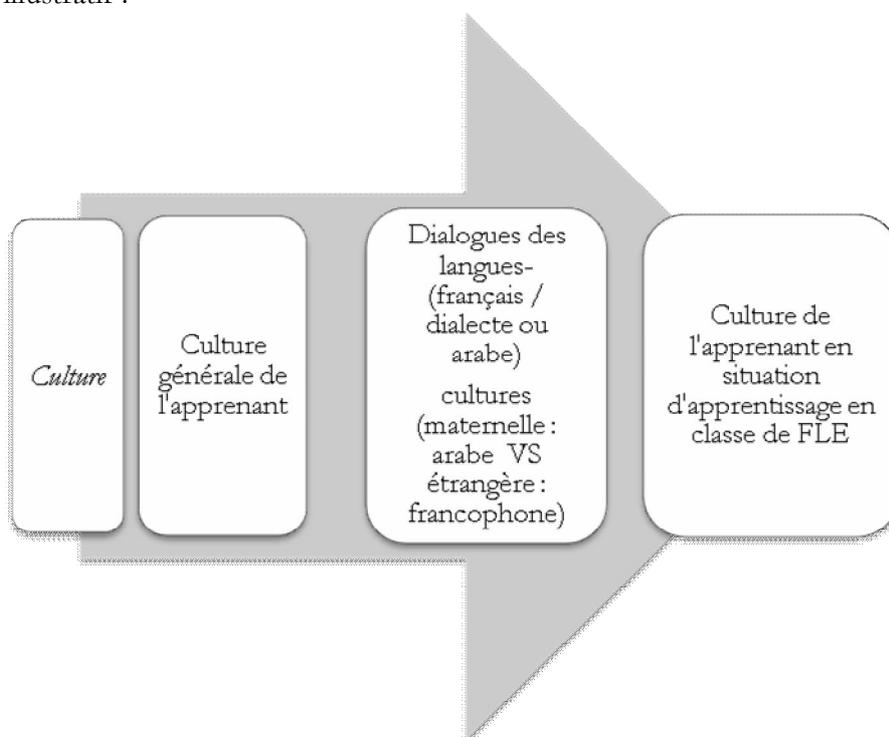


Figure 1 : Processus expliquant l'enchevêtrement des langues – cultures chez l'apprenant de FLE tunisien en développant la compétence interculturelle (Sperkova, (P.), 2009).

Il est évident que les modalités et les outils d'apprentissage sont des instruments pédagogiques permettant ou bien la construction cognitive du savoir ou bien sa transmission aux apprenants. La pédagogie d'aujourd'hui interpelle des outils Audio, Visio- et Vidéo contribuant à la réception, la production et l'interaction dans l'apprentissage de la langue.

### 1.2. Quelles TICE en situation d'apprentissage interculturel ?

Un nouvel élément qui peut s'ajouter au rapport langue-culture que j'avais expliqué, est celui des TICE d'où on aboutira à une chaîne plus complexe. La figure 1 peut se métamorphoser en cette seconde figure.

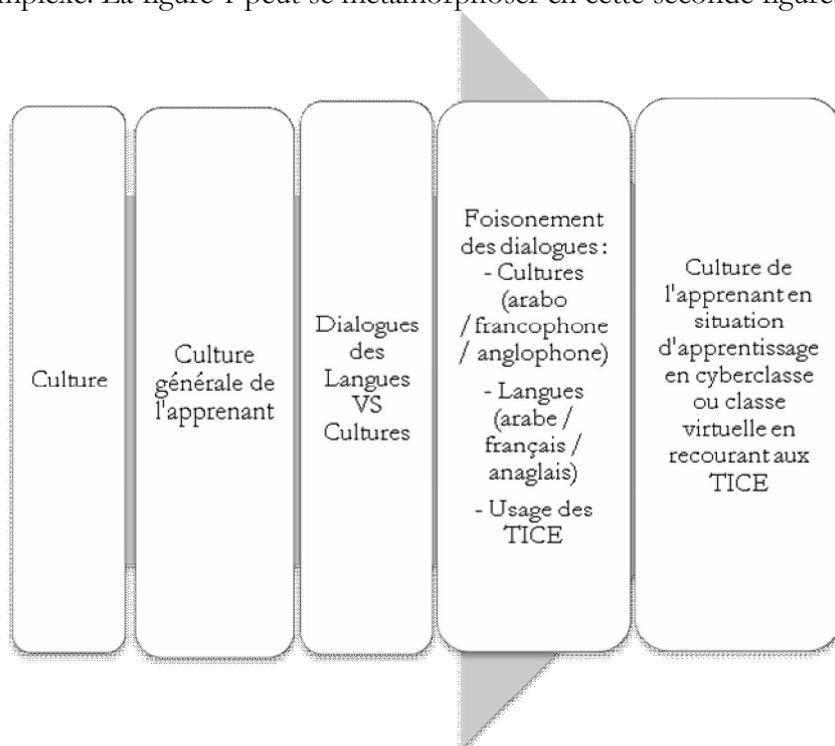


Figure 2 : De l'apprentissage d'une première langue étrangère au développement des compétences en TICE.

Dans le contexte d'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE), la classe pourrait prendre deux modèles :

- Le modèle de la classe présentielle dont l'espace permet d'effectuer des activités authentiques et instantanées en utilisant le cahier, le tableau, les manuels, etc ;
- Le modèle de la classe virtuelle (à distance) ou cyberclasse et la classe hybride (en ligne avec le présentiel) en recourant aux TICE.

A titre indicatif, on peut énumérer quelques exemples de TICE que peuvent exploiter les apprenants de FLE en élaborant des tâches langagières orales et écrites :

- le livrel / bouquineur / la liseuse ou l'e-book : autrement dit le livre électronique ;
- le cartable numérique : qui peut se définir comme « une collection de documents électroniques dédiés à l'éducation (manuels scolaires), un outil informatique (ordinateur portable, tablette tactile et leurs logiciels) qui permet de les utiliser, ou une combinaison des deux (tout ce qui est nécessaire à un élève) »<sup>302</sup>;
- les réseaux sociaux (blogs, forums, Hungout, Skype, visioconférence, etc.) ;
- les plateformes numériques d'apprentissage de langage E-Learning contenant les générateurs d'exercices Hot Potatoes (Moodle<sup>303</sup>, MOOC<sup>304</sup>, etc.) ;
- les ressources média tels que les télévisions, les radios, les journaux, les revues en ligne, etc. ;
- les documents de format numérique (PDF/ WORD ou autres) ;
- les logiciels d'exercices en ligne (Hot Potatoes).

Donc, l'apprenant de langue est convié à développer une culture informatique l'aidant à réussir toutes les situations d'apprentissage. Une certification nationale en C2ie peut être délivrée de l'Université Virtuelle de Tunis à chaque apprenant souhaitant se certifier en informatique. Les compétences acquises par l'obtention de ce diplôme sont inhérentes à l'apprentissage de FLE en contexte de classe virtuelle.

---

<sup>302</sup> Le site officiel de l'Education Microsoft : Découvrir le Cartable Numérique, URL consulté sur le lien : <http://www.microsoft.com/france/education/primaire-et-secondaire/parent-eleve/Decouvrir-le-cartable-Numerique.aspx>

<sup>303</sup> Selon le site officiel de Moodle.com, cette plateforme peut se présenter par quelques caractéristiques. On évoque que Moodle « favorise une pédagogie socioconstructiviste (collaboration, activités, réflexion critique, etc.). Adapté à des classes 100% en ligne, mais aussi comme complément à un enseignement habituel. Interface simple, légère, efficace, compatible, sans nécessité d'un navigateur récent. Facile à installer sur presque toutes les plateformes où tourne PHP. Ne nécessite qu'une base de données (que Moodle peut partager). », site officiel [www.moodle.com](http://www.moodle.com), URL consultée le 25/03/2016.

<sup>304</sup> Le Mooc est une plateforme ouverte nommée en français par Clom. L'Université Virtuelle de Tunis présente une définition de la plateforme tunisienne Mooc. On résume cette définition en quelques phrases « L'acronyme MOOC signifie [...] « cours en ligne ouvert et massif ». Il s'agit donc : - De cours [...] d'un niveau universitaire [...] diffusés sur internet [...] gratuits et libre d'accès. Aucun prérequis n'est exigé de la part des participants. [...] Le nombre d'inscrits par cours peut varier de quelques milliers à plus de 100'000 participants. », site officiel de l'Université Virtuelle de Tunis [www.uvt.rnu.tn](http://www.uvt.rnu.tn), URL consultée le 25/03/2016.

## 2. Développement des sous-compétences interculturelles

On note bien que « l'enseignement/apprentissage des compétences interculturelles doit donc être basé sur l'accomplissement commun des tâches concrètes réalisées dans des situations variées pendant lesquelles l'emploi de la langue est vrai et justifié »<sup>305</sup>.

### 2.1. *Rapports : communication en situation d'apprentissage / compétence interculturelle*

Pour expliciter les fondements didactiques de la pédagogie interculturelle, on doit comprendre qu'il y a un ensemble d'éléments qui interagissent selon les principes des approches actionnelle et systémique afin d'assurer la communication, instrument sine-qua-none permettant le développement de la compétence interculturelle en classe de FLE qui peut se définir en tant qu'un outil d'échange et d'interaction verbal (linguistique), paraverbal (tonalité, intonation, etc) et non-verbal (gestuel, mimique, etc) .

Pour ce qui est de l'approche actionnelle, elle admet qu'un scénario pédagogique d'un cours doit être conçu selon une répartition de tâches langagières. A priori, l'expression *scénario pédagogique* a un premier sens social provenant du concept du scénario. Un apprenant de français langue étrangère est avant tout un acteur social qui va résoudre des problèmes, se confronter aux contraintes, trouver une solution, suivre une stratégie et utiliser ses savoirs afin d'atteindre un objectif et réussir une tâche.

« A ce titre le scénario décrit de façon précise, la façon dont ses auteurs imaginent de créer le contexte d'un « événement » d'apprentissage organisé au profit d'apprenants déterminés. », (Cartoux, (M.), 2006, p.7).

Les travaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (C.E.C.R.) contribuent à la justification de cette définition puisque les élaborateurs de ce référentiel considèrent tout apprenant ou enseignant de langue comme étant un macro-réalisateur d'actions sociales et micro-réalisateur d'actions langagières, (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2000, P.16).

Quant à l'approche systémique, elle intervient dans le but de faire interagir tous les éléments des sous compétences interculturelles et tous les facteurs de la réussite de la tâche langagière. La figure 3 ci-après explicite ces éléments et ces facteurs :

---

<sup>305</sup> *Compétence interculturelle aujourd'hui*, Les langages pour la cohésion sociale, Projet Gulliver, Conseil de l'Europe, consulter en ligne le 12-07-2014 sur le site <http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/fr/index.htm>

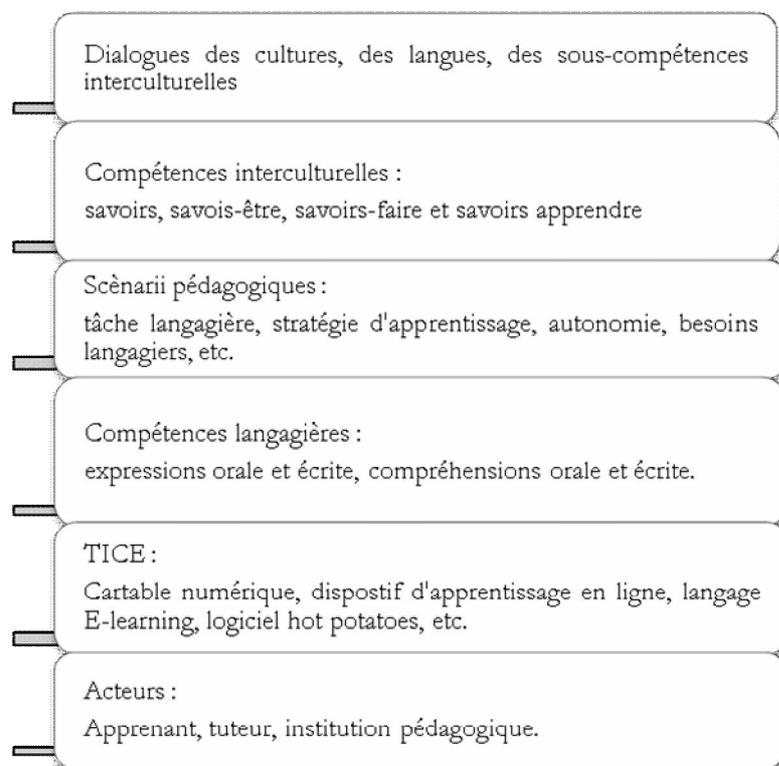


Figure 3 : Interaction entre les éléments d'un système d'apprentissage de FLE en ligne pour l'apprenant tunisien.

En revanche, la relation entre communication et compétence interculturelle est située dans notre contexte selon plusieurs rapports :

- Une première articulation existant entre la compétence interculturelle et la culture étrangère (civilisation et littérature françaises) ;
- Une deuxième articulation révélant du rapport entre la compétence culturelle et la culture personnelle et générale (identitaire ou maternelle) de l'apprenant tunisien ;
- Une troisième articulation reliant la compétence interculturelle avec les savoirs langagiers de l'apprenant de la langue française. « Les savoirs étaient définis dans notre rapport comme une compétence dépendante de l'apprentissage d'une culture donnée. »<sup>306</sup> ;
- Une quatrième articulation se voit évidente dès qu'on fait appel aux TICE en développant une compétence interculturelle ;
- Pour ce qui est de la dernière articulation, elle se fonde dès le déclenchement d'un rapport entre la compétence interculturelle et les

<sup>306</sup> Zarate, (G.), *Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums*, p. 3.

stratégies d'apprentissage auxquelles fait recours l'apprenant afin de la développer.

## *2.2. Typologie des compétences interculturelles et stratégies d'apprentissage possibles en classe de FLE*

En effet, la communication interculturelle en classe de FLE s'avère impossible sans l'acquisition des quatre compétences interculturelles qui se rattachent aux domaines des savoirs, savoir-faire, savoirs-être et savoirs-apprendre.

### 2.2.1. Compétences interculturelles : Les savoirs être, les savoirs et les savoirs faire

Zarate (G.) classe les savoirs-être en tête de ces savoirs puisqu'ils se considèrent en tant que « compétences attitudinales » ou nommées aussi « transportables dans d'autres langues », cela veut dire de la langue maternelle (l'arabe dialectal pour le contexte tunisien) à la première langue étrangère (le français). On peut énumérer quelques exemples de ces sous-compétences comme la manière de se maintenir le jour de l'oral, la bonne mise en page d'un document à envoyer au tuteur, etc.

Si on va définir les savoirs, il faudra mieux les classer en deux types :

- les connaissances langagières en FLE acquises au cours des années précédentes de l'apprentissage.

- les connaissances informatiques personnelles de l'apprenant en Technologies de l'Information et de la communication dans l'éducation. En Tunisie, l'obtention du diplôme C2ie fait preuve de ces connaissances.

« Les savoirs arrivaient seulement en troisième position dans notre liste de compétences. Ils correspondaient à la compétence la mieux identifiée et la plus visible, celle des savoirs scolaires. Les savoirs étaient définis dans notre rapport comme une compétence dépendante de l'apprentissage d'une culture donnée. Nous proposons d'évaluer ces savoirs au début et à la fin d'un cursus, afin que l'évaluation ne soit pas sommative mais formative. »

Le savoir faire se développe dès que l'apprenant construit une relation entre sa langue maternelle et la langue cible (le français), entre la culture identitaire et la culture étrangère (française) et les savoirs langagiers et les savoirs en TICE afin de réussir une tâche langagière.

### 2.2.2. Appeler une stratégie d'apprentissage interculturelle en utilisant les TICE (exemple des Hot Potatoes)

Les TICE ont pu éclipser les distances entre l'apprenant, l'apprentissage, le tuteur-conseiller et l'institution pédagogique. En d'autres termes, on assiste à une pluralité de situations communicatives plus complexes et plus variées que celles de la classe présentielle. Un Hot Potatoes est un logiciel qui comprend des générateurs d'exercices. Il permet l'insertion d'images, vidéos et sons multimédia et hypermédia à télécharger afin de les introduire dans les exercices.

Ce logiciel permet à l'enseignant de concevoir une infinité de modèles d'exercices selon cinq fonctionnalités :

- Le premier générateur d'exercice est le JQuiz qui permet au concepteur - tuteur de scénariser des exercices pédagogiques d'apprentissage ou d'évaluation de type QCM et Quiz.

- Le second générateur est nommé Jmatch (« match » en anglais renvoie à liaison et à association). Donc il admet une logique et comprend des fonctionnalités qui facilitent la conception des exercices d'association.

- Le Jcloze est le générateur des exercices à trous. Des questions comme « Trouvez le mot / l'expression qui manque ? » ou « Accordez les mots, verbes et / ou adjectifs ? » ou « Trouvez l'intrus ? » peuvent être posées.

- Quand aux exercices de mots-croisés, leur scénarisation pédagogique est possible à travers le générateur Jcross.

- et le Jmix est le dernier type de générateurs d'exercices en Hot Potatoes. Il s'agit de la conception des exercices de mise en ordre.

L'Université Virtuelle de Tunis organise régulièrement des sessions de formations pour les enseignants afin qu'ils puissent préparer leurs cours mis en ligne en recourant à ce type de logiciel.

Gérard Scallon (2004, p. 34), distingue deux types fondamentaux de stratégies en contexte d'apprentissage des langues avec usage des TICE : les stratégies de répétition et les stratégies de génération.

Les « situations de répétitions » correspondant à refaire ou à élaborer des tâches qui commandent des réponses apprises par cœur, donc quatre générateurs d'exercices à savoir le JQuiz, le Jmatch, le Jcloze et le Jmix (parmi cinq) permettent la conception de tâches à situation de répétition comme les exercices à trou, d'association, les quiz et les QCM.

Pour le deuxième modèle de situations d'apprentissage on a, celui des exercices de production. Contrairement au premier modèle des situations de répétition, la tâche à travailler n'est pas une tâche à une seule réponse possible (quiz, QCM, etc.). Chaque apprenant peut présenter ses connaissances à travers sa propre conception de réponse (à titre d'exemple : tout apprenant résume un texte ou rédige une argumentation

à sa propre manière, avec son propre style, etc), (Scallon, (G.), 2004, p.34).

### 2.2.3. Quel(s) rôle(s) de l'enseignant-tuteur dans la réussite des stratégies d'apprentissage en utilisant les Hot Potatoes?

Il est évident que le tuteur en FLE est un médiateur - facilitateur d'apprentissage et a comme mission de guider l'apprenant de langue à réussir ses stratégies d'apprentissage que celles de répétition, que celles de génération.

En contexte d'apprentissage en ligne d'une langue - culture étrangère(s), il devient un médiateur interculturel, linguistique et technologique<sup>307</sup>. Mais, si le tuteur est médiateur alors son apprenant assume les mêmes responsabilités puisque les deux acteurs apprenant et tuteur, devraient être dotés d'outils facilitant l'accès aux différentes connaissances, non seulement interculturelles et plurilingues mais aussi informatiques.

En revanche, les deux acteurs seront responsables de la réussite d'une stratégie d'apprentissage en ligne, d'une autre manière. Les sous-compétences culturelles faisant appel aux savoirs, savoirs-faire et savoir-être de l'apprenant et interpellant les compétences linguistiques, discussives, sociales et technologiques dans l'activité d'apprentissage prennent une dimension interactive. L'apprenant agit et répond ; le dispositif pédagogique d'Hot Potatoes autocorrige et le tuteur suit et guide son apprenant<sup>308</sup>.

---

<sup>307</sup> Eisl, (M.), La perspective interculturelle en FLE : des principes didactologiques aux activités de classe (enseignement secondaire autrichien) In : Travaux de didactique du français langue étrangère 54, IEFÉ, Montpellier III, Département des langues romanes, Université Wien, p. 2.

<sup>308</sup> Moralt, (J-M.), L'approche interculturelle en classe de Français Langue Etrangère, 4 avril 2009. Publié sur le site officiel de EDUFLE.net sur l'URL : <http://www.edufle.net/L-approche-interculturelle-en.html>

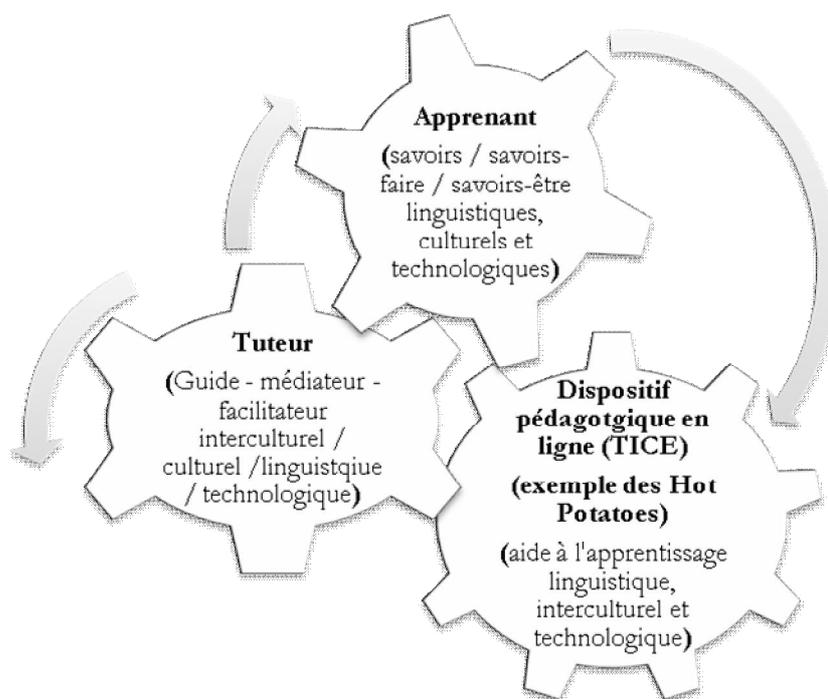


Figure 4 : Rôles des acteurs et du dispositif pédagogique TICE (Hot Potatoes) dans l'apprentissage interculturel - langagier - technologique.

En bref, l'apprentissage devient (ou se permute en) un espace-temps de médiation et d'interaction entre :

- Progrès technologique en domaine de l'éducation - français langue étrangère ;
- Dispositif pédagogique - apprenant de langue - tuteur ;
- Proximité géographique - culture(s) - langue(s) - dispositif pédagogique (Hot Potatoes) - apprenant - tuteur.
- Apprenant - tuteur - apprentissage<sup>309</sup>.

### 2.3. Exemple d'un dispositif d'apprentissage de FLE mis en ligne utilisant les situations de répétition du Hot Potatoes

Le dispositif pédagogique d'apprentissage qu'on va prendre comme exemple est un cours de français en contexte universitaire conçu pour les étudiants de première année des cycles d'ingénieur dans le cadre du

<sup>309</sup> (Zarate), Geneviève, *Les compétences interculturelles : Définition, place dans les curriculums*, ENS de Lyon lettres et sciences humaines, directeur de recherches à l'université de Paris III.

projet franco-tunisien PREF-SUP<sup>310</sup> et mis en ligne sur la plateforme Moodle Web 2.4 de l'Université Virtuelle de Tunis depuis 2010. Il est sous-composé de trois unités trimestrielles dont chacune des leçons conçues s'enseigne au cours d'une séance de deux heures. Le groupe d'enseignants de français tunisiens qui ont scénarisé ce cours et l'ont dispensé en ligne sont Mesdames Zeineb Benghedhahem, Fatma Abid Kammoun, Raja Bellamine, Samia Guerhazi (paix à son âme) et Emna Hajjem sous la coordination du Professeur Bourguiba Ben Rejeb.

La septième unité didactique du programme d'apprentissage du second trimestre intitulée « Résumer un document court : les objectifs, la méthode et les principes d'un résumé » comprend une tâche langagière d'un scénario pédagogique de compréhension écrite qu'on a choisi comme exemple authentique extrait de notre corpus. Deux tâches sous-tendent de cet exercice qui sont la lecture - compréhension du texte et la réponse aux questions en cochant la bonne réponse. Le texte support est intitulé « Les jeux de société ». Mais le problème est que ni l'auteur, ni la référence bibliographique ou sitographique de laquelle est tiré le texte ne sont mentionnés. Le scénario suivi dans la conception de la deuxième tâche permet à l'apprenant de corriger automatiquement sa réponse, d'effacer sa réponse et d'en écrire une autre, et de répondre aux trois questions par une négation ou une affirmation. Il s'agit dans ce cas d'un recours à un QCM sous forme de questions fermées. Cet exemple illustre quelques limites du logiciel « Hot Potatoes » comme la validation automatique de la première réponse fournie par l'apprenant (ce qui est non-souhaitable pour une situation d'évaluation à distance !) Cette fonctionnalité permet à l'apprenant de changer sa réponse dès qu'il obtient la correction.

## **Conclusion**

Pour conclure, l'apprenant de langue tunisien est convié à maîtriser et développer un ensemble énorme de compétences interculturelles afin de réussir son apprentissage (savoirs, savoirs-être et savoir-faire). Apprendre une langue étrangère en contexte tunisien (d'où l'interculturalité entre la langue maternelle L1 qui est l'arabe et le français L2 comme étant la première langue étrangère) et recourir aux TICE (visioconférence, audiovisuel, audio, télévision, ordinateur, liseuse, bouquineur, etc.) sont donc deux modes de savoirs que doit maîtriser l'apprenant. La classe virtuelle de FLE à l'université interpelle une hybridité culturelle que doit maîtriser l'étudiant pour confronter toute situation langagière orale ou écrite. Le développement d'une compétence

---

<sup>310</sup> Projet de Rénovation du français et en français dans l'enseignement supérieur (PREFSUP), instauré en 2006 en Tunisie.

interculturelle en classe de Français Langue Etrangère chez l'apprenant suit une logique interactionnelle, régie par les principes des approches systémiques, par compétences et, actionnelle.

A la fin de notre développement, on a choisi un exemple d'apprentissage de FLE à distance à l'université tunisienne avec Hot Potatoes. Le problème est qu'en Tunisie, ce mode d'apprentissage et d'évaluation est très récent. La plupart des enseignants de FLE favorisent l'enseignement présentiel. D'ailleurs, la seule institution universitaire et pédagogique rattachée à l'Université Virtuelle de Tunis est L'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue (ISEFC) qui n'assure que des formations et apprentissages en mode présentiel !

Le développement d'une compétence interculturelle en FLE avec usage de TICE est plus réponde dans les institutions technologiques et scientifiques comme les ISET (Instituts Supérieurs des Etudes Technologiques), les FS (Facultés des Sciences) et les IPEI (Instituts Préparatoires aux Etudes d'ingénieurs) où on trouve des étudiants et des enseignants plus motivés (suivi des formations, intérêt particulier aux TICE, etc.)

### **Bibliographie**

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer.* (2001). Conseil de l'Europe, Paris : Didier.
- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : ASDIFLE.
- Eisl, Margit (2005). *La perspective interculturelle en FLE : des principes didactologiques aux activités de classe (enseignement secondaire autrichien)* In : *Travaux de didactique du français langue étrangère 54*, IEFÉ, Montpellier III, Département des langues romanes, p. 2, Université Wien.
- Laroussi, Foued (1997). *Plurilinguisme et identités au Maghreb* : pp. 3-4, Université de Rouen.
- Ouellet, Fernand et Page, Michel (1991). *Pluriethnicité, éducation et société, construire un espace commun*, Québec, pp. 251-254, Institut Québécois de la recherche sur la culture.
- Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* De Boeck.
- Sperkova, Paulina, (2009). *La littérature et l'interculturalité en classe de langue*, Revue WEB sens Public : Université Montréal.
- Zarate, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère.* Paris : Hachette.
- Zarate, Geneviève *Les compétences interculturelles : Définition, place dans les curriculums*, ENS de Lyon lettres et sciences humaines, directeur de recherches à l'Université de Paris III.

## Sitographie

Cartoux, Michèle, « *Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ?* », Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025, Bordeaux, février 2006, P.7. Document lu et consulté le 06/03/2013 sur <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf>.

Conseil de l'Europe, Compétence interculturelle aujourd'hui (2), revue : Les langages pour la cohésion sociale, Projet Gulliver, consulter en ligne le 12-07-2014 sur le site <http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/fr/index.htm>

Moralt, Jean Micheal, *L'approche interculturelle en classe de Français Langue Etrangère*, 4 avril 2009. Publié sur le site officiel de EDUFLE.net sur l'URL : <http://www.edufle.net/L-approche-interculturelle-en.html>

Olivry, Fabien, *Manuel de Hot Potatoes version 6*, le site officiel de FRAMASOFT, URL consulté le 04/01/2014 et mis en ligne sur : <http://www.framasoft.net/article1590.html>.

Le site officiel de l'Education Microsoft : *Découvrir le Cartable Numérique* <http://www.microsoft.com/france/education/primaire-et-secondaire/parent-eleve/Decouvrir-le-cartable-Numerique.aspx>

Le site officiel de Moodle : [www.moodle.com](http://www.moodle.com), URL consultée le 25/03/2016.

Le site officiel de l'UVT : <http://www.uvt.rnu.tn/uvt/>

**Alina GANEA**  
Université « Dunărea de Jos » de Galați  
alina.ganea@ugal.ro

## **Quel rôle du film dans le développement de la compétence interculturelle ? Propositions didactiques<sup>311</sup>**

### *Résumé*

*Cet article se tient à illustrer l'apport que le film, envisagé comme un 'concentré' culturel, peut apporter dans le développement de la compétence interculturelle. La prémisse sous-jacente à notre étude est que la rencontre de la différence culturelle est une source d'enrichissement mutuel et non pas de conflit, ce qui est illustré en utilisant des extraits de trois films qui exposent des rencontres interculturelles. Le but de l'étude est d'illustrer les étapes à suivre par les acteurs de la rencontre interculturelle dans le chemin parcouru de l'appréhension de la culture autre jusqu'à l'acceptation, l'appropriation et l'appréciation.*

*Mots-clés : interculturel, compétence, film, didactique, différence culturelle*

## **Which role of films in developing intercultural competence? Didactical proposals**

### *Abstract*

*This paper aims to illustrate the way films, envisaged as cultural concentrate, may contribute to the development of intercultural communication. The underlying hypothesis is that being confronted to cultural differences is a source of mutual enrichment and not of conflict, which is illustrated in this paper through film extracts which display intercultural experiences. The purpose of the study is to portray the stages to be followed by the actors involved in the intercultural experience, which implies evolving from the apprehension of otherness to acceptance, adoption and appreciation.*

*Keywords: intercultural, competence, film, didactics, cultural difference*

---

311 Cette étude a été réalisée dans le cadre du projet « Soutien à la formation francophone de niveau licence » (BECO 247) financé par l'Agence universitaire de la Francophonie dans l'Europe Centrale et Orientale. Nous remercions vivement l'Agence universitaire de la Francophonie et le directeur du projet pour l'appui financier offert.

## Introduction

Ce travail se propose d'investiguer la manière dont des éléments culturels perpétués dans des produits médiatiques artistiques, dans notre cas les films, peuvent être exploités afin de contribuer à la prise de conscience de l'emprise de la diversité culturelle dans la société contemporaine et de la nécessité de trouver les moyens pour s'y adapter. Plus précisément, ce travail compte fournir des pistes didactiques pour l'utilisation des documents authentiques dans le développement de la compétence interculturelle, partant de la prémisse que le produit filmique, que nous avons en vue, représente un conglomérat culturel abondant qui valide, sans que ce n'en soit pas le but ouvertement affirmé ou assumé, une lecture (inter)culturelle. De manière encore plus précise, nous escomptons illustrer, à travers des activités didactiques articulées autour d'objectifs précis, comment des séquences filmiques peuvent être didactisées et exploitées pour contribuer à *la compréhension de la culture autre*, ce qui revient à accepter que les différences culturelles représentent la normalité, qu'il faut faire un retour sur ses représentations culturelles, les relativiser – prémisses nécessaires pour se décentrer et transformer une rencontre culturelle d'une source de conflit dans une source d'enrichissement. Notre démarche s'articule en plusieurs segments. Dans un premier temps, nous allons traiter de la compétence interculturelle afin d'en saisir les sous-composantes et, en même temps, les défis auxquels les apprenants doivent se confronter pour s'en doter. Ensuite, nous allons considérer les films en tant que produits porteurs de références culturelles pour arriver, enfin, à l'illustration didactique visant l'usage des films dans l'acquisition ou l'amélioration de la compétence interculturelle.

### 1. La compétence interculturelle

Apprendre une langue implique, au-delà de l'acquisition linguistique, la compréhension de la culture étrangère, ce qui donne en même temps l'occasion de réfléchir sur sa propre culture.

Pour communiquer efficacement en langue étrangère, quatre compétences sont activées selon Renaud Dumont (2008 : 179), à savoir la compétence linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Selon le même auteur, la compétence socioculturelle englobe trois grands ensembles – des savoirs, des savoir-faire et des représentations collectives (*idem*, p. 180). Ce sont ces derniers éléments qui constitueraient des voies d'accès pour l'apprenant à la saisie du « réel d'une communauté » (*ibidem*) et la compréhension des mentalités, des croyances, des valeurs, des visions du monde, des attitudes, des opinions, des idéologies et des stéréotypes (*ibidem*). Il s'agit, en d'autres mots, de connaître et comprendre la culture de la communauté surtout dans ses

éléments profonds et invisibles (v. la représentation de la culture comme un iceberg).

À la différence d'autres compétences, la compétence interculturelle, qui tient donc de la composante socioculturelle de la compétence de communication, ne suppose pas douer l'apprenant d'un savoir et d'un savoir-faire, mais il s'agit de changer ses mentalités et dispositions affectives, ce qui lui permettrait de développer « des procédures et techniques d'observation, de critique, de formation et de vérification des hypothèses. » (*ibidem*)

Geneviève Zarate et Michel Byram (cités par Renaud Dumont, 2008 : 181-182) fixent des objectifs généraux et spécifiques de l'interculturel, à savoir :

- les savoirs – connaissances explicites nécessaires aux apprenants pour comprendre la langue-culture cible ;
- les savoir-faire – habiletés permettant aux apprenants d'intégrer les différents types de savoir dans des situations spécifiques où les contacts biculturels s'établissent ;
- les savoir-être – se matérialisant par la prise de conscience de la nécessité d'abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques au profit de l'altérité ;
- le savoir-apprendre qui vise l'aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif en vue d'identifier des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues.

Les objectifs visent donc à construire des ponts entre différentes cultures et à façonner une conception ouverte et tolérante sur l'altérité qui n'est plus à percevoir comme une menace, mais comme une source d'enrichissement mutuel.

Robert Galisson (1995) fait la distinction entre *culture savante* comprenant le savoir sur la civilisation, la littérature et l'art d'un pays, et la *culture existentielle, courante, ou partagée* qui échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent. Or, l'acquisition de la compétence interculturelle vise autant l'acquisition de la culture savante que, tâche plus difficile, de la culture partagée qui donne l'accès à la compréhension de la culture autre.

Ce qui est très important à retenir est que l'acquisition de la compétence interculturelle passe par une prise de conscience de soi-même et de sa propre culture, ce qui permet la mise en rapport et la comparaison avec d'autres cultures (Renaud Dumont, 2008 : 179). Cette dimension réflexive est inhérente et préliminaire à toute autre interprétation de la culture autre.

Le CECRL (2001: 84) parle de la *prise de conscience interculturelle* comme objectif fondamental de l'acquisition de la compétence interculturelle et elle se décline en « aptitudes et savoir-faire qui comprennent :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère;
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture;
- la capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère pour gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels;
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.»

Cet affinement des objectifs traduit les étapes de la démarche à suivre dans le développement « d'une dimension réflexive sur l'autre et sur soi-même » (Chavez, Favier, Péliissier, 2012 : 12), prémisses pour une « expérience enrichissante de l'altérité » (CECRL, 2001: 9).

Il s'ensuit donc que l'apprentissage d'une langue étrangère peut et doit intégrer naturellement un accompagnement de l'apprenant dans l'esprit de développement de l'ouverture vers la compréhension et l'acceptation de ce qui est différent et la relativisation des perceptions conventionnelles et des idées reçues sur la culture autre.

Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques pistes d'exploitation des séquences filmiques qui mettent en scène des expériences culturelles afin de faciliter la prise de conscience interculturelle chez les apprenants et d'illustrer des moments d'un possible parcours de développement de la compétence interculturelle.

## **2. Le cinéma comme support didactique dans le développement de la compétence interculturelle**

Les films constituent des documents authentiques complexes qui véhiculent bien des référents culturels et représentent des « concentrés » d'expériences culturelles dont l'impact est censé être plus grand vu les dimensions plurielles mises en scène – visuelle, auditive, événementielle –, à côté de celle textuelle. Les films occasionnent une immersion de l'apprenant dans la culture d'une communauté et ce type de produit réjouit d'une grande popularité parmi les apprenants, étant en cela susceptible d'être consommé avec un plus grand intérêt par ceux-ci. En décrivant l'expérience occasionnée par le visionnage d'un film traitant de l'interculturel, Thierry Lancien (2011) considère que « dans le domaine interculturel, la relation du spectateur à un film relève d'un engagement, d'une confrontation qui sont sans doute à rapprocher de l'expérience du voyage dans ses dimensions ontologique, sensible, physique ». Cette définition surprend avec finesse le développement de la réflexion sur soi-même et sur l'autre que le contact avec une expérience interculturelle peut favoriser et, en même temps, la complexité mise en scène par un produit filmique qui, au delà de l'histoire, fait aussi voir et entendre plein

de choses telles que des accents, des styles vestimentaires, des gestes, des plats, des regards, des noms, l'atmosphère, les couleurs – bref « l'air » de la région et les us et les coutumes de la communauté. Nous rappelons, par exemple, la séquence du film *Le Divorce* réalisé en 2003 par James Ivory où Olivia Pace (jouée par Glenn Close) explique les diverses manières dont les Françaises portent leurs écharpes et dans lequel Isabel Zalker, une Américaine originaire de Santa Barbara, expérimente, entre autres, les saveurs de la cuisine française, occasion pour le metteur en scène de focaliser sur la manière sophistiquée dont les assiettes sont dressées *à la française*.

Le personnage Olivia Pace affirme

All French mothers are crazy about their sons. French women are extraordinary. I'm thinking of writing a little book about them and their native habitat. All their customs and ceremonials. I mean, their scarves alone – an entire chapter. Knotted in front, one end down, other end thrown over the shoulder. Or looped around double and the ends tucked in. Or around the shoulder, over their coat, like a shawl. Or tied in the back. I mean châle, foulard, écharpe. Just think of all the words they have for scarf. And in a language which is very sparse in vocabulary.

(Fr) Toutes les mères françaises sont folles de leurs fils. Les femmes françaises sont extraordinaires. Je pense à écrire un petit livre sur elles et leur habitat naturel. Tous leurs coutumes et rituels. Je veux dire, si ce n'est que les écharpes – tout un chapitre. Nouée sur le devant, un bout pendu en bas, l'autre jeté par dessus l'épaule. Ou enroulée deux fois autour du cou, les pans glissés en-dessous des tours réalisés. Ou autour des épaules, par dessus du manteau, comme un châle. Je veux dire châle, foulard, écharpe. Pense seulement à tous les mots qu'ils ont pour écharpe. Et dans un langage dont le vocabulaire est pauvre.

C'est l'accent sur les impressions, les airs, les sensations qui représente la valeur ajoutée des films dans l'expérience de l'interculturel par rapport aux autres types de documents authentiques, à moins que les apprenants puissent les décoder. Certes, nous ne plaidons pas pour les documents filmiques au détriment d'autres types de documents, nous insistons pourtant sur l'opportunité d'y puiser pour faciliter le parcours des apprenants. Les raisons en sont au moins deux. Premièrement, pour les apprenants, les films représentent des produits plus adaptés aux préférences des consommateurs, surtout dans le contexte de l'avancée que le cinéma a prise par rapport à la lecture ou à la fréquentation des

théâtres et, deuxièmement, parce qu'ils jouissent d'une plus grande popularisation grâce aux nouveaux moyens d'information et communication.

Des études antérieures ont été consacrées à l'investigation des valences didactiques (inter)culturelles des films. Nous avons notamment en vue les recherches de Isabel Rivero Vila (2014) qui s'est penchée de près sur l'enseignement de l'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Son ouvrage fournit des exemples d'exploitation des films dans la tentative de combler un manque constaté chez les apprenants de FLE, à savoir le décalage existant entre la compétence linguistique en français et les connaissances de civilisation française quotidienne (2014 : 16). Sans se pencher de manière spécifique sur le développement de la compétence interculturelle, son ouvrage offre des pistes utiles pour la prise de conscience interculturelle.

### **3. Propositions didactiques pour un parcours préliminaire visant le développement de la compétence interculturelle**

Notre illustration a comme point de repère l'article de Giguet, Maga et Ressouches (2008) « Cultures en miroir » qui prescrit les étapes suivantes dans une approche interculturelle :

- *se décentrer*. Être objectif et prêt à prendre distance à l'heure d'admettre et valoriser l'existence d'autres perspectives.
- *se mettre à la place des autres*. Développer des capacités empathiques : se mettre à la place des autres. Appréhender une culture, c'est dépasser une vision simpliste qui évite de classer et généraliser.
- *coopérer*. Dépasser les préjugés, essayer de comprendre l'autre.
- *comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit*. Apprendre à interpréter correctement cette réalité à partir de l'information sur le comportement de son interlocuteur.

Nous allons articuler nos propositions didactiques autour de ces objectifs, en nous appuyant sur des séquences filmiques didactisées qui satisferont à l'accomplissement de ces buts.

#### *3.1 Se décentrer*

La décentration est définie comme « l'outil mental fondamental pour réussir la rencontre avec l'autre et dépasser et surmonter les barrières » (Chaves, Favier, Pélissier, 2012: 49). Il s'agit, en d'autres mots, de quitter volontairement et consciemment une vision ethnocentriste et égocentriste après avoir compris que sa propre culture ne détient pas une position dominante et supérieure par rapport aux autres. Ce regard objectif sur l'autre et sa culture est une prémisse pour l'appréhension de

la diversité et de la différence comme des voies ouvertes vers l'enrichissement.

La séquence filmique que nous avons choisie est extraite du film *Mange, prie, aime* (titre original *Eat, pray, love*) réalisé en 2010 par Ryan Murphy. Le film met au premier plan Liz Gilbert, une américaine récemment divorcée qui décide de prendre une année sabbatique pour faire un retour sur soi-même afin de comprendre le tournant que sa vie a pris et se retrouver soi-même. À la recherche de son équilibre intérieur, elle s'engage dans un périple d'expériences initiatiques dont la première implique la (re)découverte de la joie de vivre et des petites choses qui font le bonheur, ce qu'elle arrive à découvrir lors d'un séjour à Rome. Occasion excellente pour le personnage de se laisser toucher par l'altérité, en occurrence l'expérience de l'art de vivre italien. Nous proposons ci-dessous quelques activités construites autour de l'extrait *Parler l'italien* ([www.youtube.com/watch?v=N7uG6J5fp3Y](http://www.youtube.com/watch?v=N7uG6J5fp3Y)).

Étape 1 (premier visionnage)

1. Quel type de communication l'extrait met-il en avant ?
2. À quelle catégorie de ce type de communication ces manifestations appartiennent-elles ? *Mise en commun*

Étape 2 (deuxième visionnage)

1. Quels sont les gestes que vous avez retenus ? Reproduisez-les.
2. Identifiez le sens et l'état d'esprit associés à chaque geste.
3. Renseignez-vous sur d'autres gestes italiens. *Mise en commun*



Étape 3

Vous semble-t-il que le personnage se soit approprié cette expérience culturelle ? A-t-il l'air de rejeter cette pratique gestuelle spécifique de la

culture italienne ? Quels sont les prérequis nécessaires pour qu'une personne puisse se décentrer, laisser de côté les lunettes par lesquelles elle voyait le monde auparavant et se lancer dans l'aventure de découverte de la nouvelle culture ? *Mise en commun*



### 3.2 *Se mettre à la place des autres*

Cela revient à faire un pas en avant et développer un vrai sens de l'empathie. Se mettre à la place des autres revient à faire une simulation intérieure de l'étrangéité que l'autrui est censé éprouver et prendre conscience de ses difficultés. La coopération ne serait pas possible sans ce moment de prise de conscience et même d'action entreprise sur ses propres conceptions, sur la place de soi-même et sa culture dans le monde.

L'extrait que nous proposons provient du film *Bienvenue chez les Ch'tis* réalisé en 2008 par Danny Boon, qui présente l'histoire de Philippe Abrams, un directeur d'une agence de poste dans le Sud de la France, qui, pour des raisons disciplinaires, est muté pour deux ans à Bergues, Nord-Pas-de-Calais. Le film vise à démonter les stéréotypes concernant le nord du pays que beaucoup de Français se représente comme une région extrêmement froide et peu accueillante. L'extrait (53'14 – 53'58) que nous avons choisi est court mais révélateur, croyons-nous, pour l'image réelle des Français du Nord et il surprend, en même temps, un beau moment de communion et de partage de l'émotion par les Français du Sud et ceux du Nord. Cette activité est à envisager après le visionnage complet du film afin que les étudiants puissent contextualiser l'extrait surtout que la scène ne contient pas de dialogue et que son sens se compose par des renvois en amont dans la trame du film.

Étape 1 (premier visionnage)

1. Où se passe l'action ? À quelle occasion ? Reconnaissez-vous l'équipe de football d'après le costume des fans ?
2. Quels sont les personnages du film impliqués dans cette scène ? Comment sont-ils habillés ? Voyez-vous de discrépance ? Qu'est-ce qu'ils font ? *Mise en commun*

Étape 2 (deuxième visionnage)

1. Quelle est l'atmosphère sur le stade ?

2. Quelles émotions les visages des spectateurs laissent-ils voir ?
3. Qu'est-ce qu'on peut voir sur le visage de M Abrams ? Participe-t-il à la joie et à l'émotion de ses collègues ?
4. Dans les tribunes on chante *Les Corons*. Cherchez des informations sur cette chanson et expliquez la réaction des tribunes.

*Mise en commun*

### Étape 3

1. Après avoir décodé la signification de cette chanson et intégré ce moment dans le chemin parcouru par le personnage principal dans sa découverte du nord de son pays, vous semble-t-il que celui-ci ait changé d'optique sur les Français du Nord ? Croyez-vous qu'il comprenne et partage sincèrement l'émotion des tribunes ?

Quelle est la fonction du contraste délibéré créé par le costume noir au milieu de l'agglomération rouge et jaune ? Quel stéréotype cherche-t-on à démonter par la focalisation sur les visages des spectateurs ? *Mise en commun*



### 3.3 Coopérer

La coopération est une étape qui intervient lorsque les tensions ont été dépassées et que les personnes impliquées dans la rencontre interculturelle comprennent y mettre du sien pour faire évoluer leur relation. C'est un moment d'action volontaire après la prise de conscience de la nécessité d'interagir et coexister malgré la différence. Nous avons choisi d'illustrer cette étape par une séquence du film *Qu'est-*

*ce qu'on a fait au bon Dieu* réalisé en 2014 par Philippe de Chauveron, une comédie centrée sur les enjeux de la rencontre des communautés ethniques (juive, musulmane, chinoise) dans la vie d'une famille de Français catholiques de bourgeois conservateurs. L'extrait choisi (27'11 – 30'35) présente une tentative de réconciliation et harmonisation des différences et différends survenus lors de la dernière rencontre de la famille et met en scène une jolie petite leçon d'acceptation et coexistence interculturelles (avec des accents artificiels évidents). Un visionnage antérieur du film n'est pas absolument nécessaire, pourtant une familiarisation avec la trame du film serait utile.

Extrait 1 (27'11 – 28'54)

Étape 1 (premier visionnage)

Décrivez l'atmosphère de cette scène, en insistant sur les attitudes que les participants affichent ouvertement et en aparté. *Mise en commun*

Étape 2 (deuxième visionnage)

1. Expliquez la scène de la crèche (26'54 – 27'10). Comment interprétez-vous la réplique « Jésus, c'est juste un prophète » (27'07)?

2. Comment M Verneuil justifie-t-il les propos raciaux tenus auparavant ? S'en est-il débarrassé ou les réaffirme-t-il ? À quels instants pouvez-vous voir cela?

3. Qu'est-ce qu'un *gaulliste* selon la définition de M Verneuil ? Qu'est-ce qu'il affirme l'avoir poussé à organiser cet événement de réconciliation?

4. Qu'est-ce qu'un *gendre idéal* selon M Verneuil ?

5. Comment interprétez-vous la réplique du personnage Medi Sadoun « Je m'imagine la tête de mon père si toutes mes sœurs étaient mariées à des Auvergnats » ? *Mise en commun*



Étape 3

Quelles sont les relations réelles entre les membres de la famille du côté des gendres et des brus ?

Pouvez-vous identifier les traces de certains conflits ethniques ? *Mise en commun*

Extrait 2 (28'54-30'35)

Étape 1 (premier visionnage)

1. Racontez cette scène. Quelle impression vous crée-t-elle?
2. Quels sont les états d'esprit que les personnages affichent?

*Mise en commun*

Étape 2 (deuxième visionnage)

1. Comment Mme Verneuil explique-t-elle le fait d'avoir préparé les trois dindes?
2. Renseignez-vous sur *la dinde cacher*, *la dinde halal*, *la dinde*? Qu'est-ce que chacune de ces variétés représente symboliquement dans la scène?
3. Mme Verneuil obtient-elle l'effet escompté par la préparation de ces dindes? Pourquoi?
4. Qu'est-ce que le fait qu'un Juif accepte de manger de la dinde halal et un Musulman de la dinde cacher veut dire?
5. Qu'est-ce que la réponse « Bien sûr que non » à la question « Tu veux de la dinde halal » signale? Mais la réplique « Je plaisante » ?
6. Qu'est-ce que *l'humour juif* et *l'humour chinois* venant de M Verneuil veulent dire? Que révèlent ces syntagmes? *Mise en commun*



Étape 3

Quels sont les stéréotypes que vous avez sous-entendus dans cet extrait ? Les Verneuil et leurs gendres ont-ils dépassé les conflits qui les séparaient au début du film ? Pourquoi ? *Mise en commun*

*3.4 Comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit*

Suite à la coopération, l'agent de la rencontre interculturelle arrive à quitter la vision fragmentaire et subjective du monde et à se forger une

autre perspective dans laquelle il se projette – un acteur à même de comprendre l'autre et à le percevoir au-delà des stéréotypes et préjugés. L'extrait que nous proposons en vue d'exploitation provient, de nouveau, du film *Bienvenue chez les Ch'tis*. Il s'agit d'une séquence célèbre (41'00 – 44'30) où le personnage principal, M Abrams, apprend à parler le ch'tis. Dans le développement du film, il y a un moment où un Français du Sud, imbu de préjugés sur le Nord, découvre la gentillesse des gens du Nord, leur empathie et leur esprit ouvert. C'est en cela que nous utilisons cet épisode comme illustration du moment de rencontre, partage et appropriation entre des personnes habitées par des mentalités différentes. Un visionnage antérieur du film n'est pas absolument nécessaire, pourtant une familiarisation avec la trame du film serait utile.

Extrait 1 (41'00 – 41'55)

Étape 1 (premier visionnage)

Quelle est l'atmosphère qui traverse intégralement cet épisode? Les émotions montrées sont-elles vraiment éprouvées? *Mise en commun*

Étape 2 (deuxième visionnage)

1. Qu'est-ce qu'on peut lire sur le visage de M Abrams lorsqu'il descend de la voiture et contemple les rues de la ville de Lille?
2. Quelles sont les spécialités culinaires que vous entendez dans l'extrait? Renseignez-vous sur les recettes. *Mise en commun*



Étape 3

Du point de vue de la communication interculturelle, qu'est-ce que la réplique « On va prendre un petit peu de tout et puis on picore » communique? *Mise en commun*

Extrait 2 (41'55 – 44'30)

### Étape 1 (premier visionnage)

Quelle est l'atmosphère qui traverse intégralement cet épisode? La curiosité et l'intérêt affichés sont-ils sincèrement éprouvés par M Abrams? *Mise en commun*

### Étape 2 (deuxième visionnage)

1. Quelles sont les règles de prononciation que les Ch'tis apprennent à M Abrams ?
2. Quels sont les substituts lexicaux proposés par les Ch'tis ?
3. Mentionnez une règle tenant au rituel de la conversation qui est mentionnée dans cet extrait.
4. Écrivez la commande que M Abrams passe. Précisez les éléments « ch'tis » utilisés.



### Étape 3

Quels sont les sentiments dont M Abrams fait preuve dans cet extrait ? Du point de vue de la communication interculturelle, quel est le rôle du garçon, vu son attitude combinée avec les mots qu'il prononce? Du côté de M Abrams, qu'est-ce qu'il annonce qu'il est prêt à vivre ?

### Conclusions

La rencontre interculturelle occasionne une découverte de soi et de l'autre autant passionnante que passionnée. Le parcours didactique que nous avons proposé se concentre sur les étapes à suivre dans une dernière phase de la rencontre interculturelle, à savoir celle où l'individu devient conscient de ce qu'il doit devenir pour transformer une menace dans une source d'enrichissement et découverte de soi et de l'autre. Nous avons formulé des propositions didactiques destinées à illustrer des voies possibles dans la prise de conscience de la nécessité de décentration, de se mettre à la place des autres, de coopérer et de comprendre comment l'autre perçoit la réalité et son partenaire dans l'échange interculturel. Des

extraits filmiques ont été utilisés en tant que supports didactiques en marge desquels des activités didactiques ont été proposées afin de faire comprendre les difficultés, les provocations, les pièges, mais aussi la chance de dépassement et évolution personnels favorisés par l'expérience de la diversité.

### **Bibliographie**

- Chaves Rose-Marie, Favier Lionel et Soizic Pélissier (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble: PUG.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier. Disponible en ligne sur [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- Dumont, Renaud (2008). *De la langue à la culture, un itinéraire didactique obligé*. Paris : L'Harmattan.
- Galisson, Robert (1995). « Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionisme ». In *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 97, pp. 5-14.
- Giguet, E., Maga, H. & Ressouches, E. 2008. *Franç Parler: L'interculturel en classe de français: Cultures en miroir*. Disponible en ligne sur [www.franccparler.org/dossiers/interculturel.htm](http://www.franccparler.org/dossiers/interculturel.htm)
- Lancien, Thierry (2011). « Cinéma, Interculturel et expériences spectatorielles ». In Joly Martine, Lancien Thierry (dir.) *Formation à l'image et interculturel*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux. Disponible en ligne sur [www.intermedialite.blogspot.ro/2013/02/cinema-interculturel-et-experiences.html](http://www.intermedialite.blogspot.ro/2013/02/cinema-interculturel-et-experiences.html)
- Rivero-Vila, Isabel (2014). *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*. Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca.

### **Filmographie**

- Le divorce*, France, comédie, romance, 2009, 1h40
- Bienvenue chez les Ch'tis*, France, comédie, 2008, 1h46
- Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu*, France, comédie, 2014, 1h37
- Eat, pray, love*, États Unis, drame, 2010, 2h20

**Hervé-Boris NGATE**  
**Alliance Française de KAMPALA**  
bngate2015@gmail.com

## **Didactique des langues et interculturalité. Privilégier la perspective actionnelle**

### *Résumé*

*On observe de nos jours une intensification des échanges interculturelles tant dans les milieux socioprofessionnels que sur l'ensemble des réseaux sociaux. Ceci exige des uns et des autres le développement des aptitudes à s'adapter aux différences imposées par cette nouvelle dynamique. D'autre part, l'importance de s'interroger sur les stratégies à adopter pour faire face à la pluralité littéraire et linguistique et sur les méthodes à mettre sur pieds par les enseignants pour répondre aux défis que représentent les diversités culturelles reste primordiale. Bien plus, quels défis d'interprétations, quelles stratégies de communication pour les usagers contemporains des systèmes de signes linguistiques et non linguistiques ? Cet article est une tentative de réponse basée sur une présentation de la Didactique des langues et cultures en contexte multiculturel, et sur l'incontournable nécessité de l'application de la perspective actionnelle pour favoriser la diversité interculturelle dans la classe de langue.*

*Mots-clés : approche interculturelle, CERCL, Didactique des langues et cultures, perspective actionnelle, Afrique Sub-Saharienne*

## **Language didactics and interculturality. Emphasis on the action-based approach**

### *Abstract*

*Nowadays, we notice an intensification of intercultural exchanges in both socio-professional milieu and social networks. This requires the development of the aptitudes of each party to adapt to the requirements of this new dynamic. The importance to question the suitable strategy to solve the issue of literal and linguistic pluralism and the methods to be set by teachers to address those challenges remains an issue. Moreover, what challenges of interpretations, what communication strategies for the contemporary users of linguistics and non-linguistics systems of signs? This article is an attempt to provide answers based on a presentation of the Didactic of languages and cultures in a multicultural context, and on the necessity to apply the action-based approach to favour intercultural diversity in language classes.*

*Keywords: intercultural approach, CERCL, didactics of languages and cultures, action-based approach, Sub-Sahara Africa*

## 1. Bref aperçu de la Didactique des langues et cultures en milieu pluriculturel

La diversification des échanges et des rencontres est de plus en plus observée avec des brassages humains tant au niveau des media sociaux qu'au niveau des entreprises avec un accroissement des travailleurs de différents horizons culturels (UNESCO, 2013). Les institutions d'apprentissage regroupent des individus de plusieurs appartenances sociales partageant tous le même désir d'acquisitions des savoirs et des savoir-faire. Par conséquent, les activités de groupe, les échanges sur des thématiques variées dans les classes s'accompagnent sans cesse de la mise en œuvre des moyens didactiques (Puren, 2006) visant à dépasser les différences culturelles pour mettre l'accent sur les résultats et l'atteinte des objectifs établis. Le cadre de cette réflexion se focalise sur le pluralisme observé dans les classes de langue, notamment d'après la conception prescrite par le CECRL<sup>312</sup>. Ledit cadre met en avant l'accomplissement des tâches à la base de l'apprentissage dans un contexte multiculturel. En effet, le moyen de valoriser les différences culturelles dans la classe de langue repose maintenant sur l'aptitude de l'enseignant à produire et créer une démarche propre à chaque classe, pendant que l'apprenant devient l'acteur-social de ses acquisitions langagières et culturelles.

Il convient de se demander quelle approche méthodologique serait la mieux indiquée pour l'enseignement des langues étrangères, dans un environnement de transmission des pratiques langagières empreint d'interculturalité.

Ledit environnement se délimite à la classe de langue étrangère qui requiert un cadre didactique de référence et approprié à la diversité culturelle et/ou linguistique des apprenants.

### 1.1. La Didactique des langues/cultures : discipline de la tâche ou de l'action ?

Parmi les différentes définitions données à la Didactique des langues et cultures (désormais DLC), celle de Véronique George paraît particulièrement intéressante car elle l'a définie par sa finalité<sup>313</sup> comme suit : « La DLC a pour finalité de réfléchir aux conditions et aux moyens de la transmission des pratiques langagières et culturelles en milieu institutionnel. Il s'agit donc d'une discipline praxéologique, qui est en dialogue avec les sciences de l'éducation tout autant qu'avec les sciences du langage. »

---

<sup>312</sup> Cadre Européen Commun de Référence des Langues.

<sup>313</sup> Jean-Pierre Cuq et Isabelle Grucca (2005) utilisent le terme « objet » pour la même définition de la DLC.

Les réflexions sur les conditionnalités de transmission des pratiques langagières et culturelles en milieu institutionnel portent sur six référents (Cuq et Grucca, 2005, pp. 107-150) : la neurodidactique, la psycholinguistique, l'appropriation, la classe, l'apprenant et l'enseignant ; la neurodidactique (Huc et Vincent-Smith, mai-juin 2008) permet d'avoir la compréhension théorique des styles d'apprentissages basée sur le fonctionnement du cerveau ; la psycholinguistique (Cuq et Grucca, 2005) apporte un plus sur le lien entre didactique et cognitivisme pour une pratique de l'enseignement prenant en compte le vécu des apprenants, l'environnement d'apprentissage, la diversification des outils de transmission des pratiques langagières ; l'appropriation (Cuq et Grucca, *op. cit.*, pp. 113-124) traduit les prédispositions des apprenants à acquérir la langue étrangère par exposition naturelle à celle-ci et par apprentissage dans la classe ; l'apprenant quant à lui est au centre de l'acquisition par l'autonomisation sous l'encadrement de l'enseignant.

Les documents authentiques sont de plus de plus utilisés comme supports pour permettre une appropriation de la langue dans les classes. Plusieurs cursus de formation d'enseignants de langues étrangères intègrent également des cours de neurodidactique et de psycholinguistique pour permettre aux futurs enseignants de mieux connaître les apprenants pour faciliter leur autonomisation dans l'acquisition des compétences langagières et culturelles. On est dans le cadre de la tâche car l'agir se fait en situation d'apprentissage dans une école ou un centre de formation.

Puren (2006) prend le soin de différencier la tâche de l'action :

« Contrairement à leur utilisation indistincte de « tâche » et « action », je propose – même si cette distinction n'est pas courante de réserver « action » pour l'agir d'usage (ou social), et « tâche » pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire) ; et de définir de manière abstraite « action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage », « tâche » comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage » [...] <sup>314</sup> »

Si la tâche a lieu en milieu d'apprentissage et que l'action reflète la compétence acquise pour servir socialement (Girardet, 2011), la DLC pourrait s'appréhender comme une discipline de la tâche ; sachant que plusieurs tâches concourent à l'intégration des compétences actionnelles, c'est-à-dire des aptitudes à se servir des pratiques langagières pour un usage social (Girardet, 2011).

---

<sup>314</sup> Puren, Christian (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Le français dans le Monde, 347, pp. 37-40.

Les apprenants devront travailler individuellement ou en petits groupes pour écrire une carte postale à un ami français pour lui raconter des vacances dans un pays francophone. Ils pourraient aussi appeler la réception de l'hôtel où ils séjourneront afin de faire une réservation. Puis localiser l'hôtel sur une carte et remplir un formulaire d'enregistrement une fois à la réception de l'hôtel. La tâche pourrait donc être langagière ou pas et devrait s'inscrire dans un contexte situationnel bien précis. De quels moyens dispose la DLC pour assurer la transmission des tâches ?

Les tâches sont mieux transmises si elles s'appuient sur la conceptualisation<sup>315</sup> et l'objectivation<sup>316</sup>, d'une part, et sur la compression<sup>317</sup> et l'expansion<sup>318</sup>, d'autre part (Cuq et Grucca, 2005, pp. 53-55). En Europe, par exemple, cette méthodologie s'inspire des sciences de l'éducation et de la linguistique appliquée ; la première tient compte d'un Curriculum d'apprentissage (*op. cit.*, pp.56-58), tandis que la deuxième est l'usage des théories de la linguistique générale administrée à l'enseignement de la langue étrangère (*op. cit.*, p.63).

Tâches et actions sont donc indissociables en DLC et favorisent l'acquisition de la langue dans un milieu institutionnel. En considérant l'hétérogénéité culturelle et linguistique des classes de langues étrangères, dans quelle mesure la pratique des tâches ayant pour finalité l'action, prend-elle en compte la diversité culturelle des apprenants ?

### 1.2. Interculturalité et approche interculturelle

L'appellation « Didactique des langues et cultures » confère déjà à cette discipline un volet culturel reflétant le lien étroit entre la langue et la culture. D'où l'intérêt de se pencher sur les contextes et les situations d'enseignement des langues étrangères dans les classes plurielles et surtout sur la logique appliquée.

Dassen cité par Ogay (Juin 2002) présente l'approche interculturelle sous trois angles différents : « (1) l'étude d'un phénomène à l'intérieur d'une culture, (2) l'étude comparative d'un phénomène dans plusieurs cultures et enfin (3) l'étude des processus mis en jeu par la rencontre de personnes d'origines culturelles différentes ». En DLC, l'approche interculturelle va donc s'intéresser à l'étude des processus langagiers lors

---

<sup>315</sup> « Le moment de l'activité scientifique qui consiste à forger l'outillage abstrait nécessaire à la description et à l'organisation du réel ».

<sup>316</sup> « La procédure méthodologique qui permet au didacticien de conceptualiser les éléments du monde référent pour en faire des objets didactiques ».

<sup>317</sup> « Procédure méthodologique d'enseignement qui consiste à prendre en compte que l'acte didactique s'effectue sous des contraintes de temps, de lieu et de matériaux dont la caractéristique principale est d'être réduits par rapport aux éléments non didactiques dont ils sont abstraits ».

<sup>318</sup> « L'expansion est la procédure méthodologique qui permet de faire des savoirs ou des activités didactiques des savoir-faire non didactiques ».

de la rencontre des apprenants d'appartenances culturelles (et linguistiques) différentes, ceci afin de mieux cerner la diversité plurielle de la classe (Meunier, 2009). Elle s'inspire d'autres disciplines (Ogay, 2002 ; Cuq et Grucca, 2005) comme la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, la linguistique appliquée, l'anthropologie culturelle et la communication.

Lorsque l'enseignant(e) de FLE choisit de comprendre pourquoi des apprenantes musulmanes ont une production orale moins riche que les apprenants d'autres appartenances religieuses sur les tâches relatives à « faire des courses alimentaires », et qu'il découvre par la suite que chez certains musulmans, la femme n'est pas autorisée à faire des courses ou d'aller dans les marchés, il a adopté la démarche interculturelle.

L'approche interculturelle est une vision de la classe qui vise à prendre en compte les différences culturelles et leurs influences sur l'acquisition de la langue étrangère, notamment dans les interactions entre les apprenants.

Les auteurs du CERC (DIDIER, 2000, p. 11) abordent l'interculturalité en soi comme étant du domaine de l'interaction entre personnes ou groupes différents dans un contexte multiculturel. « L'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire » (Meunier, 2007).

Plusieurs notions se rattachent à l'interculturalité : le multiculturalisme ou pluriculturalisme (UNESCO, 2013 ; CERC, 2010 ; Pretceille, 2001 ; Meunier, op.cit.) étant l'environnement où l'on rencontre plusieurs personnes ou groupes culturels différents. Dans le cas de la langue, on parlera de bilinguisme ou trilinguisme pour un groupe ou un individu ayant les aptitudes à mobiliser des compétences dans deux ou trois langues : c'est le plurilinguisme (CERC, 2010) ; Escudé et Janin (Avril 2010) soulignent que le plurilinguisme est renforcé par la pratique de l'intercompréhension entendue comme l'aptitude des apprenants d'origines linguistiques différentes à se comprendre, sans nécessairement être des experts, et cette société qui valorise la coexistence ou la connaissance de plusieurs langues est appelée le multilinguisme (UNESCO, 2003).

Quand dans la classe de langue étrangère de l'Alliance Française de Kampala, des apprenants d'origine américaine, kenyaine, ougandaise, djiboutienne interagissent, on dira que la classe est multiculturelle ; lorsque les apprenants interagissent par exemple sur les différences culturelles de salutations avec celle du français, on parlera d'interculturalité. L'intercompréhension entre en jeu si les apprenants peuvent comprendre les modes de salutations les uns les autres même s'ils ne comprennent pas toutes les règles de grammaire et le lexique.

Comme on peut le constater dans l'exemple ci-dessus, l'interculturalité est inhérente de la DLC et on voit se dessiner entre la démarche de l'enseignant et l'interaction une tendance à faire de l'action la priorité dans le processus d'apprentissage des langues étrangères.

Dans la différenciation que Puren (2006) fait entre la tâche et l'action, il prend le soin d'en établir l'incidence sur la conception d'une approche actionnelle dans une classe pluriculturelle, en définissant la « perspective actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence ». Il se dégage ainsi un lien entre la DLC et la perspective actionnelle dont on est en droit d'interroger la perspicacité.

## 2. La perspective actionnelle comme moyen par excellence pour la transmission des pratiques langagières en milieu multiculturel

On aimerait surtout clarifier les tenants et les aboutissements de la perspective actionnelle avant d'aborder ses rapports avec la DLC en milieu interculturel.

### 2.1. La perspective actionnelle: nouveau cadre méthodologique du CECR

En lisant attentivement le CECR (DIDIER, 2000), on constate que les auteurs ont un souci d'apporter un plus dans la didactique des langues axée sur l'agir en situation sociale quel que soit le niveau de référence.

Les niveaux de référence pour les langues du CECR se regroupent en 6 niveaux résumés par le tableau ci-dessous.

**Tableau 1 : Les six niveaux de références pour les langues selon le CECR**

<b>Utilisateur débutant</b>	<b>A1</b>	<i>Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</i>
<b>Utilisateur débutant</b>	<b>A2</b>	<i>Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer</i>

		<p><i>lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</i></p>
<b>Utilisateur indépendant</b>	<b>B1</b>	<p><i>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.</i></p>
<b>Utilisateur indépendant</b>	<b>B2</b>	<p><i>Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</i></p>
<b>Utilisateur expérimenté</b>	<b>C1</b>	<p><i>Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.</i></p>

**Utilisateur  
expérimenté**

**C2**

*Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.*

Source: <http://www.france-langue.fr/pedagogie-du-francais/niveaux-de-fran%C3%A7ais.html>

Comme on peut le constater dans le tableau ci-dessus, les niveaux de références se décrivent par des actions (comprendre, communiquer, se présenter, utiliser, s'exprimer, restituer) autour de situations sociales telles que la famille, l'habitation, le travail, etc. Comment pourrait s'y prendre l'enseignant pour accompagner les apprenants dans leur processus d'intégration des niveaux de référence ?

Afin de faciliter l'acquisition de ces niveaux de référence, la pédagogie des projets deviendrait le moyen de faire participer les apprenants à leur propre construction des pratiques langagières au travers du dialogue interculturel (Springer, 2006 ; UNESCO, Juin 2006). Cette méthodologie actionnelle partirait de l'idée que l'appropriation des compétences des niveaux de références s'appuie sur la réalisation d'un projet d'équipe au même titre qu'une équipe d'entreprise, de travailleurs communautaires, de cuisiniers, de football. La classe de langue étrangère devient une véritable équipe ayant pour objectif commun l'amélioration des compétences langagières et culturelles. Cette pédagogie des projets a toujours existé mais avec des configurations didactiques différentes (Puren, 2006).

#### 2.1.1. L'évolution historique des perspectives actionnelles par Christian Puren

Puren fait un développement assez succinct sur le fait que la perspective actionnelle telle que présentée par le CECR depuis le début des années 2000 est le fruit d'une série de perspectives actionnelles ayant mis l'emphase sur :

**La méthodologie traditionnelle** (XIX<sup>e</sup> siècle), marquée par la lecture et la traduction.

**La méthodologie directe** (1900-1910) **et active** (1910-1960), dans laquelle l'apprenant doit lire, se documenter et parler d'un sujet identifié.

**L'approche communicative** (1980-1990), où les rencontres, les discussions de groupe et l'action sur l'autre sont mis en exergue.

**La didactique du plurilinguisme** (1990-2000) forgée sur la cohabitation et le dialogue avec l'interlocuteur de culture différente.

La perspective actionnelle actuelle annule-t-elle donc les méthodologies antérieures ou se complètent-elles ?

« Il se trouve en effet que dans l'histoire des didactiques des langues/cultures, toutes les méthodologies ont eu leur propre perspective actionnelle. Toutes se sont constituées en fonctions d'un certain agir de références. Il se trouve que la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçu dans une relation d'homologie<sup>319</sup> maximale avec cet agir social. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves<sup>320</sup> ».

Dans la classe de langue, les tâches ont donc toujours été présentes depuis le XIXe siècle et le souci est qu'au meilleur du possible, ces tâches soient en adéquation avec les actions à effectuer par les apprenants. La différence fondamentale est que la logique actionnelle met en adéquation les tâches avec les co-actions (et non plus l'action) en classe.

Par exemple, pour le niveau A2, le projet serait d'écrire ensemble un CV en Français pour postuler pour un emploi dans une entreprise française. Tandis que dans l'approche communicative, il aurait été d'étudier un modèle de CV français et d'en discuter selon les différences culturelles afin de préparer les apprenants à la recherche du travail hors de la classe (Alter Ego+). L'approche actionnelle déboucherait par exemple sur des apprenants obtenant du travail dans une entreprise française.

Ayant évoluées depuis près de deux siècles, les configurations didactiques débouchent sur l'approche actionnelle actuelle. En quoi cette « perspective actionnelle » est-elle différente des visées antérieures?

### 2.1.2. La spécificité de l'approche actionnelle

On se demanderait ce qui fait la particularité de la logique actionnelle et pourquoi le CERC en fait l'approche par excellence dans l'enseignement des langues et cultures ? La constitution de plus en plus hétérogène des classes de langues (Escudé et Janin, 2010) aurait-elle poussé les auteurs du CERC (Didier, *op.cit.*) à se demander comment amener les apprenants

---

<sup>319</sup> La loi qui veut que l'agir d'apprentissage soit toujours conçu de manière à être le plus proche possible de l'agir social visé.

<sup>320</sup> Puren C., *op. cit.*

de divers horizons culturels à s'approprier un niveau de langue tout en respectant (UNESCO, 2013) leur identité culturelle?

En effet, la perspective actionnelle propose des tâches autour d'un projet issu des apprenants (Puren, 2006) et, par conséquent, chaque apprenant a l'occasion d'exprimer son point de vue reflétant plus ou moins son identité culturelle. Ensuite, l'activité pédagogique s'appuie sur les documents produits par les apprenants, ce qui permet aux productions d'être les représentations culturelles que les apprenants ont eux-mêmes du projet qu'ils ont choisi ; l'apprenant développe ainsi l'acquisition à intégrer les notions culturelles dans la langue apprise. Enfin, l'action contribue à développer la communication dans la mesure où c'est l'activité autour d'un projet qui donne l'occasion de rechercher les voies et moyens de communications.

Dans cette perspective (Puren, 2009), il faudrait admettre que pour les niveaux A1 les apprenants conçoivent la communication d'abord en langue maternelle en cherchant les mots appropriés dans la langue étrangère. Pour les apprenants de niveaux intermédiaires et avancés, la compréhension des instructions en langue étrangère est de plus en plus facile, ce qui les rend autonome dans l'initiation des projets, la production et la communication.

La classe envisagée comme société plurielle miniaturisée est le lieu où l'action détermine et facilite l'acquisition langagière. Puisque la DLC fait sienne les considérations interculturelles, on s'achemine vers un lien entre l'approche interculturelle et la visée actionnelle.

## *2.2. La démarche interculturelle soutenant la perspective actionnelle*

Dans quelle mesure pourrait-on appliquer la perspective actionnelle dans des contextes multiculturels? Jusqu'à quel niveau des disciplines telles que la psychologie et la communication interculturelle peuvent-elles contribuer à faciliter cette applicabilité de la logique actionnelle en milieu multilingue?

Les réflexions de Ogay Tania (Juin 2002) et de Shuang Li (2014) proposent une intégration de la psychologie interculturelle et de la communication interculturelle afin d'améliorer les connaissances et les compétences des enseignants. Tandis que la première aborde la question dans la logique des Sciences de l'Education, le second se penche plutôt sur la pertinence théorique et pédagogique d'une telle intégration.

### 2.2.1. L'apport de la psychologie interculturelle<sup>321</sup> et de la communication interculturelle<sup>322</sup>

Dans son article portant sur le rôle de la psychologie interculturelle face à la pluralité dans les écoles, Ogay Tania (*op.cit.*) affirme :

« La psychologie interculturelle examine les processus psychologiques dans leur contexte culturel... Le potentiel d'application dans le milieu scolaire mérite d'être développé de façon plus explicite, en prenant en compte d'une part le développement cognitif, d'autre part les relations intergroupes et la communication interculturelle, enfin les psychologies sociale, scolaire et clinique. »

De cette définition on perçoit la place que revêtent les processus psychologiques dans un contexte culturel et l'applicabilité de cette connaissance théorique. Nous nous limiterons dans cet article à la pratique dans les relations intergroupes et la communication interculturelle.

Quels sont les processus psychologiques dans une classe de langue pluriculturelle ? Quelle importance peut avoir la connaissance de ces processus pour l'enseignant de langue étrangère ? Les divers processus sont liés au développement cognitif de l'enfant et de manière générale à celui des apprenants (Ogay, *op.cit.* ; Cuq et Grucca, *op.cit.*) Mais que ce soit pour l'enfant ou pour l'adulte, la connaissance du fonctionnement de la mémoire, des représentations, des fonctions de l'intelligence, de la personnalité et de l'identité linguistique des apprenants de la langue étrangère permet à l'enseignant d'« être dans la tête » de l'apprenant. En effet, lors du déroulement des projets pédagogiques dans la classe, l'enseignant peut prédire à quel niveau se trouve chaque apprenant et s'appuyer sur cela pour faciliter la réalisation des objectifs à atteindre. C'est un atout de qualité dont l'enseignant peut en faire usage pour l'innovation et la créativité dans la conduite de ses classes.

Que dire de l'influence de cette connaissance dans les échanges entre enseignant/apprenant(s) d'une part et entre apprenants d'autre part ? Si la définition de la psychologie interculturelle citée plus haut inclut la communication interculturelle dans l'applicabilité des connaissances théoriques des processus psychologiques des apprenants, les deux disciplines s'intègrent-elles forcément sur le plan théorique et pédagogique ?

---

<sup>321</sup> Le terme sied plus au contexte francophone (« Cross-Cultural Psychology » en anglais) dans les Sciences de l'Éducation (Ogay, 2000).

<sup>322</sup> Le terme sied mieux au contexte anglo-saxon (« Intercultural Communication » en anglais) en Sciences de la communication.

La communication interculturelle « examine le rôle que joue la culture et, en particulier, les différences de culture, dans le processus de communication interpersonnelle et intergroupe » (Ogay, Juin 2002). Elle affirme aussi qu'en tant que discipline des Sciences de la Communication en contexte anglophone<sup>323</sup>, elle est « principalement la communication entre deux individus aux références culturelles différentes » (Ogay, *op. cit.*). Elle porte donc un intérêt particulier à l'enseignement des langues étrangères selon la méthodologie de l'action dans la mesure où la communication y est forcément interculturelle par ses échanges entre les apprenants autour des tâches du groupe. Puren en 2006 démontre que c'est l'action sociale qui détermine la communication interculturelle et sa complémentarité avec la psychologie interculturelle est perceptible dans les propos de Liu (2014) : « We present an approach to integrating communication with cross-cultural psychology, which we hope will be useful to people who are teaching and doing research in these fields. We believe that a communication focus is essential to in-depth understanding of acculturation and intercultural competence, core areas of cross-cultural psychology. »

Les enseignants de langues étrangères pourraient par ailleurs s'inspirer des deux disciplines afin d'approfondir leur compréhension des compétences interculturelles des apprenants et les processus d'intégrations des valeurs des autres cultures dans la classe. Dans une classe de langue d'apprenants rwandais, kenyans, ougandais et américains, par exemple, la communication interculturelle permettra de comprendre les différences phonologiques pendant la réalisation du projet, tandis que la psychologie interculturelle aura déjà préparé l'enseignant aux difficultés posées par l'interaction entre les différentes cultures. L'enseignant pourrait se poser les questions suivantes : Existe-t-il une différence d'acquisition phonologique selon les individus ? Quelle représentation de la langue étrangère ont les différentes personnes face aux différences phonologiques pendant la réalisation des tâches ? Cette différence d'acquisition est-elle d'ordre linguistique ? Les Soudanais et certains originaires du Nord de l'Ouganda par exemple n'ont pas le son « p » (qui se lit « f ») et cela produit un effet assez drôle pour les autres apprenants quand ils réalisent des tâches de présentation – « je m'appelle » se dira « je m'afelle » – ou de description de sa famille – « Mon père s'appelle » se dira plutôt « mon fère s'affelle ». Reste à l'enseignant à maîtriser l'ambiance de la dynamique du groupe pour s'appuyer sur cette différence, afin d'aider l'apprenant à mieux intégrer

---

<sup>323</sup> La tendance anglophone ou anglo-saxonne regroupée dans les cultures dites « germaniques » est plus inductive et s'oppose souvent à la tendance francophone, plus déductive, regroupée dans les cultures dites « latines » (Djamila Achab, 2009, pp. 15-23).

cette compétence communicative. Idem pour la lettre « l » qui n'existe pas dans l'alphabet des karimojongs issus du nord de l'Ouganda.

Force est de constater que l'intégration de ces deux disciplines dans le cadre de la didactique des langues et cultures apporterait un plus dans les aptitudes interculturelles des enseignants et aussi dans l'efficacité des acquisitions langagières et culturelles chez les apprenants.

### 2.2.2 Réflexion sur la faisabilité de la perspective actionnelle en Afrique Sub-Saharienne

On est très vite éblouit de découvrir la méthodologie actionnelle qui cadre avec la diversité culturelle dans les institutions de formations langagières. La DLC fait déjà sienne la transmission des pratiques langagières quelle que soit l'institution de formation et on observe que l'Afrique Sub-Saharienne revêt également un visage multiculturel se reflétant aussi dans les classes de langue étrangère. Dans un contexte où, à la diversité culturelle et linguistique locale s'ajoute celle des cultures étrangères, l'enseignement des langues étrangères européennes (le français, l'anglais, l'espagnol et l'allemand pour citer les plus enseignées) mériterait bien un regard particulier. Il se pose alors la question de l'applicabilité de la logique actionnelle hors de l'Europe et en contexte Sub-Saharien (Rosen et Reinhardt, 2010). En d'autres termes, on en vient à questionner l'universalité<sup>324</sup> de la perspective actionnelle, surtout à la lecture de ces propos de Puren en 2006 : « Le modèle d'enseignement/apprentissage est connu et disponible depuis déjà longtemps, et c'est ladite pédagogie du projet, à laquelle on peut donc prédire un bel avenir dans l'enseignement des langues en Europe au cours des décennies à venir. » Les notions de tâche alimentant l'action sociale et la pédagogie des projets revêtent-elles la même signification dans le Sud (qui représentera désormais l'Afrique Sub-Saharienne) que dans le Cadre Européen ? Si l'approche interculturelle s'oppose à une vision ethnocentrique de la transmission des pratiques langagières en milieu institutionnel, comment peut-on l'inclure dans la formation des enseignants de langue étrangère des pays du Sud ?

Pour revenir à la définition de l'action sociale par Puren (2006), il s'agit d'un cadre où la classe se constitue comme une unité sociale à part entière dans laquelle chaque apprenant y joue un rôle devant concourir à la réalisation commune du groupe, à savoir l'acquisition langagière et culturelle. Ce particularisme pourrait s'observer autant en Europe que dans le Sud. D'autre part, quant au projet pédagogique s'appuyant sur la production des apprenants de langue étrangère, il revient à l'enseignant

---

<sup>324</sup> UNESCO (2013).

de maîtriser l'art de susciter chez ces derniers des productions afférentes à leur niveau de références pour les langues.

Les apprenants de langues étrangères à qui l'enseignant demande de « *parler des lieux célèbres dans ma ville* » vont produire des contenus textuels ou oraux différents selon leur niveau de référence dans le Sud comme en Europe. Bien plus, les architectures différentes donnent lieu à des productions lexicales différentes. Et dans une classe multiculturelle, lorsque l'enseignant dispose d'assez de tact pour faire participer tous les apprenants autour de la tâche de description, la richesse des productions peut servir de base pour diverses activités de découvertes langagières et culturelles.

Certes, les enseignants devront bénéficier d'un renforcement de leurs connaissances en psychologie et en communication interculturelle pour comprendre la dynamique de groupe en classe de langue étrangère tout en s'appuyant sur les différences culturelles pour innover et créer à partir du matériel de production des apprenants. De plus, les apprenants du Sud sont habitués à la méthodologie communicative depuis l'enseignement secondaire, ce qui rendrait difficile la compréhension de la pédagogie de l'action dans ses débuts. C'est donc un vaste champ de recherche et d'applicabilité qui s'ouvre pour la visée actionnelle dans les pays du Sud.

### **Conclusions**

Les réflexions autour des défis que posent la production et la création littéraire, linguistique et didactique en s'appuyant sur une approche actionnelle en contexte interculturel datent à peine d'un quart de siècle et nécessitent de ce fait une approche pluridisciplinaire. Néanmoins, on retiendra de cette réflexion que la perspective actionnelle est une méthodologie qui, bien que peinte comme adaptée à la diversité culturelle dans les institutions de formation des langues étrangères, requiert encore des investigations dans son applicabilité.

La nouveauté de cette méthodologie devrait amener à faire attention à toute évaluation pessimiste (encore moins la comparer à son prédécesseur, l'approche communicative) car plusieurs didacticiens et enseignants s'en imprègnent encore. Particulièrement dans le Sud où la méthode pourrait sembler trop illusoire quant à la création d'un cadre social réel dans la classe de langue étrangère.

On pourrait peut-être adopter la posture d'une perspective actionnelle n'excluant pas les approches antérieures (Puren, 2006) mais favorisant leurs singularités pendant la réalisation du projet de classe.

## Bibliographie

- Cadre Européen Commun de Référence des Langues* (2000). Conseil de l'Europe /Les Editions, Didier.
- Djamila, Achab (2009). *L'approche interculturelle dans l'enseignement du Français langue étrangère*. Synergies Algérie n° 8 - pp. 15-23. Doctorante, Université de Mascara.
- Escudé, P., Janin P. (Avril 2010). *Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme. Didactique des langues étrangères*. CLE internationale, Paris.
- Macaire, Dominique (2012). *Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement*. Muriel Molinié (dir.). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*, Encrage éd. p.113-124, 978-2-36058-016-3. <hal-00580541v2>
- Véronique, Georges D. (Janvier 2007). *L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures*. Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4, 2007, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues. Université de Provence, France ; Laboratoire DILTEC, université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France.
- Girardet, Jacky (2001). *Enseigner le fle selon une approche actionnelle: quelques propositions méthodologiques*. CLE international.
- Cuq, J-P., Grucca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Séror, J., Wienger, A. (2012). *Construction identitaire et linguistique : le régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa*. Institut des langues officielles et du bilinguisme. Synergies Europe n° 7, pp. 135-150.
- Pretceille, Martine A. (2011). *La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme*. I i n g v a r v m a r e n a - vol. 2 - ano 2011 - 91 – 101.
- Meunier, Olivier (2009). *Approche méthodologique de l'interculturel en éducation*. Penser l'éducation, n°26, nov.-déc.
- Huc, P., Vincent-Smith, B. (mai-juin 2008). *Naissance de la Neurodidactique*. Le français dans le Monde, n° 357.
- Puren, Christian. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Le français dans le Monde, 347, pp. 37-40.
- Robert, J-P., Rosen E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Editions OPHRYS.
- Rosen, E., Reinhardt C. (Mars 2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Didactique des langues étrangères*. CLE international, Paris.
- Springer, Claude (2006). *Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux*. Université de Provence, France.
- Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, Pierre R., Changkakoti, N. (Juin 2002). *Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève. VEI Enjeux, n° 129.
- UNESCO (6-7 Juin 2006). *Le dialogue interculturel et ses nouveaux enjeux*. Actes du Séminaire international, Paris.
- UNESCO (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*.

### **Filmographie**

Puren, Christian, Formation interlangues organisée par le Rectorat de Bordeaux au CDDP de la Gironde le 5 novembre 2009, <http://crdp.ac-bordeaux.fr/conferences/showvideoCONF.asp?id=52>, consulté le 19/04/2016

### **Sitographie**

<http://www.france-langue.fr/pedagogie-du-francais/niveaux-de-fran%C3%A7ais.html>

<http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/>

<http://www.neuroeducation-ini.fr/naissance-de-la-neurodidactique/>

Liu, S., Gallois, C. (2014). *Integrating intercultural communication and cross-cultural psychology: Theoretical and pedagogical implications*. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1).<http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1129>

Meunier, Olivier (Septembre 2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Service de veille scientifique et technologique. Institut national de recherche pédagogique. <http://www.inrp.fr/vst>.

UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture >7, Place de Fontenoy-75007 Paris (France) [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education)

**Mina SADIQUI**  
**EFEL-UMI**  
aminasadiqui@hotmail.com

## **Formation des enseignants de langue et d'interculturel. Supports, dispositifs et pratiques**

### *Résumé*

*« Toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'interpénètrent, se transformant mutuellement. Il n'y a plus de société homogène. » (Porcher 1995: 88) En conséquence, tout enseignant de langue devrait inscrire sa pratique enseignante dans une perspective interculturelle permettant d'interroger le rapport entre les cultures cibles et la culture d'origine. Dans ce sens Wolton (2006: 11) précise que « le professeur qui est capable d'introduire des comparaisons, d'ouvrir à l'altérité, c'est lui qui permet de passer de l'information à la communication ». Comment donc former des enseignants capables de concevoir des dispositifs ou l'intervention de tout savoir culturel serait une réponse à un « problème de lecture » (A. Armand, 1993: 108) rencontré et repéré par l'apprenant ? Quels supports aideraient tout enseignant de langue dans cette démarche ? Quelles pratiques de classe mettre en œuvre pour que ce parcours vers la culture de l'Autre puisse aider notre apprenant à découvrir les différences culturelles, à réfléchir sur ses propres valeurs pour mieux comprendre et mieux dialoguer avec l'Autre ? Notre contribution se situe dans cette perspective et se propose, en se basant sur les récentes recherches en didactique des langues-cultures, d'esquisser une démarche didactique basée sur des outils conceptuels et méthodologiques, permettant aux enseignants en classe de langue, de FLE en l'occurrence, de mettre en œuvre une démarche interculturelle.*

*Mots-clés : interculturel, diapositifs, supports, formation des enseignants*

## **Training of language and intercultural teachers. Supports, devices and practices**

### *Abstract*

*"Every society today is multicultural. Many cultures coexist or interpenetrate, mutually transforming each other. There is no more homogeneous society." (Porcher 1995: 88) Consequently, every language teacher should include his / her teaching practice in an intercultural perspective, allowing him / her to examine the relationship between the target cultures and the culture of origin. In this sense Wolton (2006: 11) states that "the professor who is able to introduce comparisons, to open to otherness, is the one who makes it possible to pass from information to communication". How can we train teachers capable of designing devices or the intervention of any cultural*

*knowledge to be a response to a “problem of reading” (A. Armand, 1993: 108) met and identified by the learner? What materials would help any language teacher in this process? Which classroom practices should be implemented so that this journey towards the culture of the Other can help our learners to discover cultural differences, to reflect on their own values in order to better understand and better interact with the Other? Our contribution lies in this perspective and proposes, based on recent research in the didactics of languages and cultures, to outline a didactic approach, conceptual and methodological tools, allowing teachers in language classes to implement an intercultural approach.*

*Keywords: intercultural, slides, supports, teacher training*

## **Introduction**

La pratique enseignante en classe de langue devrait s’inscrire dans une perspective interculturelle permettant d’interroger le rapport entre les cultures cibles et la culture d’origine. Dans ce sens Wolton (2006: 11) précise que « le professeur qui est capable d’introduire des comparaisons, d’ouvrir à l’altérité, c’est lui qui permet de passer de l’information à la communication ».

En effet, si « la culture est à la fois le principe, la finalité et le moteur de l’apprentissage d’une langue (étrangère), qui vise directement et indirectement la rencontre de l’Autre » (Defays, 2003: 68), les situations d’enseignement/apprentissage à concevoir et à mettre en place pour atteindre cette visée dans le contexte scolaire se cherchent encore et il paraît difficile de faire émerger un consensus qui serait partagé par tous, vu la diversité des contextes et les spécificités des besoins de chaque catégorie d’apprenants.

L’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère ne serait formateur que s’il met en valeur la notion d’« hétérogénéité des cultures. » C’est de cette façon qu’il « permettrait de se rapprocher de l’autre » (Blanchet, 1998: 76). La classe de langue est loin alors d’être un espace de conflit où « l’Autre devient l’antidote de la perte d’identité » (Blanchet, 1998: 76). Elle deviendrait plutôt un lieu de dialogue des diverses identités culturelles où l’on rencontrerait « l’éthos commun ». (Rivenec, 2003: 48)

Nous proposons dans cet article des repères méthodologiques basés sur les récentes recherches en didactique des langues et cultures et qui permettraient aux enseignants d’inscrire leurs pratiques de classe dans une perspective interculturelle.

## 1. Les supports, première entrée pour une démarche interculturelle

### 1.1. *Le texte littéraire, le support incontournable*

Comme le souligne J-C Beacco « la connaissance des langues vivantes a été, depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès, privilégié sinon irremplaçable à d'autres cultures » – (Beacco, 2000: 15), tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un « lieu de croisement des langues et cultures » (Gruca, 2003) et un « espace privilégié où se déploie l'interculturalité » (Cuq, 2005: 413). Et c'est pour cela que le texte littéraire a eu souvent une place privilégiée dans la classe de langue. Ce bref rappel qui s'inspire fondamentalement de l'ouvrage de Cuq (2002) en est l'explicitation parfaite.

En effet, Cuq souligne qu'entre 1950 et 1960 le texte littéraire en classe de langue est essentiellement abordé en fin de cycle d'apprentissage du FLE. Les principaux objectifs de son exploitation sont d'ordre linguistique, esthétique et moral. L'appropriation de la langue française permettait en effet d'intégrer une élite et aidait à la promotion sociale.

Vers la fin des années 60 apparaissent alors les méthodes structurales audiovisuelles (SGAV). Elles vont « évincer le texte littéraire des supports d'apprentissages pour représenter la parole en situation » (Cuq, 2002: 375). Ce dernier va alors céder la place aux documents fonctionnels jugés plus utiles et plus pratiques. Ces méthodes dites directes vont donner la priorité aux compétences orales par rapport aux autres compétences déterminantes dans l'appropriation d'une langue étrangère.

Mais à partir des années 80 et avec les approches communicatives et jusqu'à présent, le texte littéraire réintègre la classe de FLE. Les approches sont alors très variées mais mettent régulièrement en exergue sa dimension interculturelle.

Cependant, le texte littéraire demeure d'une façon ou d'une autre le reflet de « la culture savante » (Galisson, 1991), et la classe de langue devrait également intégrer « la culture partagée ».

### 1.2. *Supports et « culture partagée »*

« La culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., [...] mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire » (Cuq 2005: 83). En conséquence, il serait nécessaire de proposer aux apprenants des supports relevant également de « la culture partagée » (Galisson, 1991: 117), plus proche de leurs pratiques culturelles, dont les contenus vont les aider à mieux comprendre le mode de vie et la mentalité de l'Autre. Nous pensons bien entendu aux supports iconiques, audiovisuels et électroniques.

Ces supports aideraient à être en contact avec la langue quotidienne et permettraient de s'approprier des cultures francophones « contextualisées ». En effet, « la culture comportementale pourrait non seulement réconcilier l'enseignement de la langue avec celui de la culture, mais aussi souligner le lien étroit que le cultivé noue avec le culturel. » (Briet et al, 1998: 7)

Cette facette de la culture de l'Autre ne peut être appropriée qu'à travers le « contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation » (Galisson, 1991: 117). Et cette culture spécifique gouverne la plupart des attitudes de l'Autre et de ses comportements.

Faire accéder les apprenants à la « culture partagée », c'est leur permettre de mieux communiquer avec l'Autre, de bien interpréter les « attitudes, comportements, représentations, coutumes dont les étrangers saisissent mal les mécanismes s'ils ne les réfèrent qu'à leur propre culture. » (*Ibidem*: 116).

Pour introduire l'interculturel, la classe de langue devrait donc se baser sur des supports relevant aussi bien de la culture cultivée que de la culture partagée tout en essayant de tisser des liens entre les supports proposées<sup>325</sup>, et ce pour donner d'une part du sens à notre pratique enseignante, et, d'autre part, surtout pour permettre à notre apprenant d'appréhender l'Autre dans sa diversité.

Comment donc concevoir des dispositifs didactiques intégrant ces supports diversifiés et nouant des liens entre le « cultivé » et le « culturel » ?

## **2. Dispositifs pour approcher l'altérité**

### *2.1. Un dispositif didactique spécifique*

Le dispositif d'enseignement/apprentissage à concevoir et à transposer en se basant sur ces supports se base sur un concept-didactique clé: la séquence. (Descotes, 1992)

Le Petit Robert définit « la séquence » comme « suite ordonnée d'éléments, d'opérations », « une suite graduelle, progressive, dans une direction déterminée ». Ce qui est à souligner dans cette définition générale c'est l'omniprésence de la notion de « cohérence », de « progression », et de finalité ; notions qui se retrouvent dans la définition de séquence dans le champ de la didactique. La séquence didactique organise « sur un ensemble de séances des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoir et de savoir-faire préalablement définis »

---

<sup>325</sup> Cf. Mina Sadiqui, *Pour construire le lecteur scripteur autonome en classe de FLE*, 2011. <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/747>.

(Descotes et al. 1992: 17). Ajoutons que dans une classe de FLE il devrait y avoir aussi bien des activités de production orale que celles relatives à l'écrit. La séquence didactique est donc un dispositif cohérent permettant à des élèves précis de s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Soulignons enfin qu'une séquence didactique « s'inscrit dans un projet général. Elle [...] suppose la délimitation d'objectifs d'apprentissage limités [...] et une articulation systématique des éléments enseignés ». Elle s'inscrit donc dans un dispositif plus large qui est « le projet annuel ». (Descotes et al, 1992)

Le concept de « séquence » permet une approche spécifique du dispositif à mettre en place. Il met en relief le cheminement d'un apprentissage cohérent et progressif aboutissant à une évaluation. Cette dernière permettra à l'enseignant soit de prévoir des actions de soutien, soit de programmer une nouvelle séquence didactique. « Le niveau de la classe, la situation de la séquence dans le projet pédagogique annuel et les objectifs [...] constituent par ailleurs autant de facteurs de variété supplémentaires. » (Langlade, 1995: 229).

La séquence didactique apparaît donc « à la fois comme l'espace privilégié du traitement didactique des savoirs et comme la base de tout projet annuel. » (Descotes et al. 1992: 17). Elle permettrait à tout praticien d'exploiter les supports proposés tout en visant à tisser les liens notamment au niveau des thèmes qu'ils soulèvent. Les activités à concevoir devraient en ce sens inviter à comparer, à croiser les regards de façon à permettre à l'apprenant de construire son point de vue.

Outre ce dispositif didactique, il faudrait mettre en œuvre aussi un démarche herméneutique propre à notre contexte, celui de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

## 2.2. Une démarche herméneutique

Le point de départ de toute activité de réception en classe de langue suppose qu'on écoute d'abord « les réactions » « de nos apprenants/lecteurs tout en conservant leur spontanéité, leur réception de l'ouvrage » (Clara, 2011: 206). Cette démarche se rapproche de « la lecture subjective » de Langlade qu'il propose certes pour approcher un texte littéraire, mais dont on peut s'inspirer pour approcher d'autres types de supports. Il la définit en ses termes: « Le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire. » (Langlade, 2007: 71)

Ensuite et une fois face à un obstacle d'interprétation, le lecteur doit apprendre à chercher les outils pertinents, qui seraient donc formateurs, pour construire une signification.

Tout l'enjeu de la pratique pédagogique est de faire en sorte qu'un objectif devienne un obstacle pour que, quand la personne travaille à une tâche, elle découvre l'obstacle, et à partir de là, puisse accéder au savoir qui lui permette de franchir cet obstacle [...] c'est dans la mesure où les savoirs apparaissent à nos élèves comme des moyens de franchir des obstacles qu'ils ont découverts dans l'effectuation des tâches qui leur sont proposés, que le savoir peut avoir un sens pour eux. (Armand, 1993: 108)

Tout savoir, pour être pertinent, devrait être inscrit dans un processus de construction de sens.

En fait, nous estimons que toute introduction d'un « savoir » pour mieux approcher un support nécessite une véritable réflexion didactique sur son statut et sa finalité par rapport au dispositif d'apprentissage à mettre en place et qui doit d'abord prendre en considération les spécificités du public cible aussi bien socioculturelles qu'au niveau des compétences à construire. C'est cette réflexion didactique qui permettrait de mettre en place des activités de classe où l'apprenant se sentirait impliqué et donc établirait des comparaisons entre sa culture et celle de l'Autre, essaierait de comprendre le pourquoi des différences et découvrirait par lui-même les ressemblances.

L'enseignement/apprentissage du français permet ainsi à l'apprenant de construire son propre capital culturel. Il lui permet d'apprendre à devenir citoyen du monde.

### **3. Des pratiques donnant sens à l'interculturel**

En effet,

Ce qui relève de l'éducation nouvelle plus encore que d'être centré sur l'apprenant, c'est l'être sur l'activité de l'apprenant, dans sa relation à ce qui l'entoure [...] D'où l'importance de mise en situation permettant de susciter, mobiliser son activité [...] en vue de mettre l'apprenant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps. (Hubert et al., 2000: 20)

D'où l'importance de mise en situation qui amènerait l'élève à s'interroger sur le pourquoi de tout apprentissage à construire. « On n'apprend bien que ce qui répond aux questions que l'on se pose » disait Rousseau de son *Emile*.

### 3.1. Du texte aux contextes, de sa culture vers celle de l'Autre

Au lieu donc de commencer l'approche de tout support<sup>326</sup> par un discours de contextualisation qui favoriserait l'accès à « son sens », qui éviterait les malentendus, qui empêcherait « le choc culturel », il serait plus formateur de commencer par le support lui-même. Dans une démarche interculturelle, et si on vise vraiment la rencontre avec l'altérité, ce serait fructueux de laisser émerger les malentendus, puis inviter à réfléchir sur leur pourquoi, avant de demander à l'apprenant de faire des recherches sur les éléments contextuels qui aideraient à mieux se situer et donc à vraiment aller par soi-même à la rencontre de l'Autre.

Agir comme si transmettre « une série d'informations » était le premier objectif de la pratique enseignante en classe de langue, ne peut que rendre la classe un espace de conformisme stérile qui inhibe le potentiel réflexif de l'apprenant. On lui « donne » tout, et alors il lui suffirait d'appliquer, de restituer, de retrouver pour accéder « au sens » et donc résoudre tous ses problèmes de lecture et de lecteur et ses éventuels problèmes de communication et donc de rencontres avec l'Autre!

Un tel comportement qu'on cultive à l'école ne peut qu'être un véritable handicap quant à son insertion dans la vie professionnelle. Le travail actuellement exige beaucoup d'autonomie et un véritable esprit d'initiative pour pouvoir s'adapter à une société d'une économie en constante évolution, une technologie qui avance de façon incroyable. Ne faut-il pas, s'agissant de la préparation aux métiers d'un futur qui nous échappe, s'appuyer sur des pratiques de classe qui mobilisent les capacités réflexives et inventives de l'apprenant ?

Elles pourraient mieux répondre aux impératifs d'un marché du travail en constante mutation.

Encore une fois, c'est le formateur de l'enseignant et l'enseignant lui-même qui doivent réagir et mettre en place les premiers germes de ce type de compétences. Peut-être rendrait-on ainsi moins pesant le décalage persistant entre la formation dispensée et les besoins du marché de l'emploi.

---

<sup>326</sup> Je fais référence à notre contexte plus particulièrement. La plupart des enseignants, et même dans la plupart des manuels proposés, pour approcher un support, il ya toujours des éléments contextuels qui l'accompagnent.cf. Mina SADIQUI, « *Un nouveau support en classe de FLE dans le secondaire au Maroc* », in Mélanges CRAPEL n°34.  
<http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique619>

### 3.2. *Pratiques de classe et éducation à la citoyenneté*

Valoriser les postures interprétatives de l'apprenant c'est lui permettre de s'exprimer comme ayant le droit de se concevoir comme sujet et pas uniquement comme reproducteur de normes et de codes.

La finalité de la classe de français devient alors la maîtrise de la langue comme instrument de pensée, un moyen de faire part de ses idées. La classe devient également un lieu d'exercice permettant de dialoguer au quotidien avec la différence.

En effet, impliquer l'apprenant dans une démarche interculturelle, c'est lui demander de faire un choix, et quand on a un point de vue, il est également nécessaire d'entendre les autres de comprendre leur façon de voir, de la respecter, de prendre constamment en considération le groupe auquel on appartient, ses variations sociales, ses spécificités et aussi ses différences. C'est aussi permettre l'acceptation de se remettre en cause, et de réviser ses opinions et donc de parfois se rapprocher de l'Autre ou de s'en éloigner mais toujours dans le dialogue et l'écoute sereine.

Cet esprit d'ouverture que permet une démarche interculturelle en classe de langue est la composante fondamentale de la citoyenneté. Il n'est pas facile à acquérir et ne peut résulter que de pratiques de classe qui visent à développer l'esprit de dialogue, à apprendre à l'apprenant à former son opinion en prenant en considération le point de vue des autres, à savoir trouver des consensus et aboutir à des compromis.

Ce sont ces valeurs qui permettent des relations sociales harmonieuses loin de toute forme de violence.

### **Conclusion**

Former les enseignants de langues à l'interculturel, c'est penser aux supports à exploiter, aux dispositifs à concevoir et aux pratiques à mettre en œuvre.

« Former, ce n'est pas simplement transmettre des contenus, mais aussi par sa praxis de formateur, mettre à jour des valeurs, des comportements mentaux, des modes de pensées. » (Hubert, 2007: 8) Et former aux langues c'est ouvrir continuellement à travers ses pratiques enseignantes des espaces où l'identité et l'Altérité se rencontrent, communiquent et interagissent de façon à permettre de comprendre la différence et de déceler les ressemblances.

### **Bibliographie**

Armand, Anne (1993). *Histoire littéraire, théorie et pratique*, B. Lacoste.  
Beacco, (J-C) (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

- Blanchet, (Ph.) (1999). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue Étrangère*. Série pédagogique de l'Institut de linguistique de Louvain, Leuven, Peeters.
- Bertrand (et al.) (2005). *Diversité culturelle et apprentissage du français* ; éd. Ecole polytechnique.
- Cuq, J.P., Gruca, I., (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Cuq, J.P (2005). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : asdifle/Clé International.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.
- Demortier, J. et Lebrun (2006). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*. Presse universitaire de Namur.
- Descotes, M.et al. (1993). *La séquence didactique en français, progressions et séquences*. Paris : Nathan.
- Langlade, G et al. (2005). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes.
- Langlade et al (2000). *Enseigner la littérature*. Toulouse : Delagrave CRDP, Midi-Pyrénées.
- Langlade et al (1993). *Le projet pédagogique en français, séquences et modules au lycée, collections didactiques*, Bertrand- Lacoste CRDP Midi-Pyrénées.
- Rivnac, (P) (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, la méthodologie*. De Boeck.
- Sadiqui, M. (2010). *Séquence au lycée, du dispositif didactique à l'expérimentation pédagogique*, AUF.
- [Page Web]. Accès: <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/745>
- Sadiqui, M. (2013). *Un nouveau support en classe de FLE dans le secondaire au Maroc*. Mélanges CRAPEL n°34. [Page Web]. Accès: <http://www.atilf.fr/spip.php>
- Sadiqui, M. (coord.) (2016). *Langues et enseignement au Maroc*. Le Français à l'université, Volume 21, n°1.
- [Page Web].Accès: <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2178>
- Wolton, D. (2006). « *Apprendre la cohabitation culturelle* », propos recueillis par F. Ploquin, *Le français dans le monde*, 343, pp. 10-11.

**Gabriela SCRIPNIC**  
**Université « Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie**  
Gabriela.Scripnic@ugal.ro

## **L'enseignement de la prononciation en classe de FLE se limite-t-il à créer une interlangue utilisable en milieu restreint ?**

### *Résumé*

*Cet article vise à retracer le parcours de l'enseignement de la prononciation à partir du niveau préuniversitaire (école secondaire, lycée) et jusqu'au niveau universitaire, en mettant en évidence des problèmes liés aux curricula, aux pratiques des enseignants et aux attitudes des élèves qui, conjointement, aboutissent à une assimilation fautive de la prononciation en français. La conséquence en est que le plus souvent la langue parlée en classe devient un code de communication limité aux seuls actants directs (enseignant et apprenants), une interlangue différente du français parlé en France, par exemple. De surcroît, nous donnons des exemples concrets de difficultés d'ordre phonétique et phonologique éprouvées par les apprenants roumains ainsi que des techniques de correction à utiliser en classe de FLE.*

*Mots-clés : prononciation, interlangue, défaillance auditive, articulation des sons, technique de correction*

## **Is the teaching of pronunciation in French as a foreign language classes limited to creating an interlanguage which can be used only in a restricted environment?**

### *Abstract*

*This article aims at pointing out the course of teaching pronunciation from the pre-university level (secondary school, high school) to university level, highlighting problems related to curricula, teachers' practices and students' attitudes which, altogether, may lead to acquiring a faulty pronunciation in French. The consequence is that more often than not the language spoken in classrooms becomes a communication code limited to the directly involved actors (teacher and learners), an interlanguage that is different from the French spoken in France, for example. In addition, we give examples of phonetic and phonological difficulties experienced by Romanian learners as well as examples of correction techniques to be used in FFL classes.*

*Keywords: pronunciation, interlanguage, hearing loss, articulation of sounds, correction technique*

## **Introduction**

À présent, le développement des compétences de communication se trouve au centre du processus d'enseignement / apprentissage d'une langue et, par le biais des méthodes communicatives actuelles, les apprenants sont encouragés à communiquer le plus possible dans un cadre guidé (pendant la classe de langue) et en dehors de l'institution d'enseignement. Concernant l'expression orale, l'enseignant de langue fait souvent parler les apprenants à partir d'une situation donnée (tableau, document audio-visuel, article de journal, etc.). Attirer l'attention des apprenants sur la correction de la langue devient ainsi un aspect secondaire, voire abandonné, pour « ne pas entraver le flou des idées ». Il s'ensuit que le français parlé en classe devient fréquemment un outil de communication à portée limitée au microunivers de la classe, ou bien aux cercles restreints d'individus où le contact avec le français langue maternelle est exclu.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues envisage l'apprentissage et l'usage d'une langue en tant que développement chez l'apprenant des compétences à communiquer langagièrement. Dans cette étude, nous adoptons la définition offerte par Defays (2003 : 84), selon laquelle la compétence de communication fait référence à la capacité des apprenants d'utiliser la langue dans ses « usages multiples et variés dans la société ». Afin d'atteindre ce but, l'enseignement est centré sur l'acquisition du système linguistique de la langue cible ainsi que sur les paramètres socio-culturels et pragmatiques à respecter dans les échanges communicationnels.

Cette étude est concernée avec l'enseignement de la prononciation en tant que pratique didactique lors des classes de FLE de Roumanie. Ayant à la base l'étude des documents curriculaires et des manuels de FLE ainsi que les discussions que nous avons eues avec des enseignants du milieu préuniversitaire et le travail avec les étudiants, nous présenterons la place occupée par l'enseignement de la prononciation en classe de FLE. L'analyse accomplie offre une image générale sur l'activité didactique envisagée sans pouvoir dire pour autant qu'elle est une pratique universelle.

L'étude est divisée en trois parties : la première partie vise, tout d'abord, à mettre en évidence la place accordée par la didactique des langues à l'enseignement de la prononciation (Wachs, 2011) ; ensuite, l'accent est mis sur les ressorts motivationnels qui poussent les apprenants à vouloir apprendre la prononciation du français (Schumann, 1986) ; la deuxième partie comporte une visée descriptive car elle dresse le parcours de l'enseignement de la prononciation en Roumanie à partir de l'école secondaire jusqu'à l'université. Ce parcours ne peut se faire en dehors de la mise en exergue des problèmes liés à l'organisation des

curricula, à la pratique des enseignants et à l'attitude des élèves. La dernière partie traite de quelques difficultés d'acquisition de la prononciation française issues de notre activité, et propose des techniques de correction à appliquer en classe de FLE. L'étude débouche sur la nécessité d'un changement de perception à l'égard de l'enseignement de la prononciation, changement qui devrait affecter tous les acteurs impliqués dans le processus d'enseignement.

### **1. L'enseignement de la prononciation dans la didactique des langues**

La dimension phonétique d'une langue est rangée parmi les dimensions du système linguistique, à côté des aspects morphosyntaxique, orthographique, lexical ou sémantique. Si ces dernières dimensions sont largement exploitées en classes de FLE (on organise des leçons de grammaire, de vocabulaire ou des dictés qui visent l'orthographe), la dimension phonétique ne constitue que rarement une leçon à part entière, au moins pour l'enseignement préuniversitaire. Enseigner la prononciation devient une pratique complémentaire à l'enseignement de la grammaire ou du vocabulaire et non un but en soi.

Dans ce qui suit, nous présenterons la place de la prononciation dans les diverses méthodes d'enseignement d'une langue étrangère, selon une perspective diachronique :

- la méthode traditionnelle vise particulièrement l'acquisition de la grammaire de la langue cible à travers des exercices de traduction; dans ce cas, l'oral est limité aux activités de lecture des textes à traduire ;
- la méthode directe ou naturelle s'oppose à la méthode traditionnelle par l'accent mis sur la communication orale ; l'idée de base en est qu'une langue étrangère peut être apprise de la même manière que la langue maternelle dont l'usage est interdit. On insiste sur l'étape d'audition comme fondamentale dans l'acquisition d'une bonne prononciation ;
- la méthode audio-orale se caractérise par les répétitions orales qui permettent la mémorisation des phrases modèle et par des « manipulations systématiques » (Wachs, 2011 : 187) qui créent des automatismes de prononciation ;
- la méthode audio-visuelle, ayant à la base la théorie structuraliste de Saussure et les travaux de phonologie de l'École Linguistique de Prague, met au premier plan l'enseignement de la prononciation. Cela n'est plus vu comme une acquisition automatique à la suite des activités d'écoute et des exercices de répétition mécanique, mais plutôt comme une étude des éléments segmentaux et suprasegmentaux qui forment et qui agissent sur la chaîne parlée ;

- la méthode communicative envisage la langue à travers les besoins des usagers dans des situations réelles de vie. L'emploi des documents authentiques (audio et vidéo) permet aux apprenants de se familiariser avec la langue parlée par les locuteurs natifs.

Ce bref aperçu des méthodes d'apprentissage nous permet de faire ressortir la place importante accordée à la communication orale dans l'enseignement d'une langue. Pourtant, communication orale ne signifie pas forcément acquisition d'une bonne prononciation en langue étrangère. Les exercices de répétition orale ou d'expression libre devraient être doublés d'une analyse minutieuse des problèmes d'ordre phonétique et phonologique auxquels les apprenants sont soumis (défaillance auditive et impossibilité de faire des discriminations entre les sons, difficulté d'articulation et d'accentuation, etc.). Ces problèmes devraient être enregistrés, classifiés en fonction de l'âge des apprenants et de leur niveau de langue pour qu'ensuite soit approchés à l'aide de techniques de correction, lors des classes particulièrement organisées à ce but.

Enseigner la prononciation implique nécessairement les deux acteurs dans le processus:

- l'enseignant devrait renoncer à l'idée que « ce qui compte est que l'apprenant puisse transmettre oralement son message et qu'il se fasse comprendre » si cette compréhension est restreinte au microunivers de la classe. On comprend que, pour certains enseignants, peu importe que l'élève a des problèmes d'articulation de certains sons et qu'il risque de ne plus pouvoir faire passer le message dans un contexte hors de la classe et à des interlocuteurs autres que l'enseignant qui est déjà habitué à sa façon de parler ;
- l'apprenant devrait, à son tour, se trouver la motivation nécessaire pour vouloir aboutir à une prononciation aussi correcte que possible.

Schumann (1986) établit trois types de motivations qui se trouvent à la base de l'acquisition d'une bonne prononciation en langue étrangère: « intégrative motivation » qui traite du besoin de l'apprenant de s'intégrer socialement à la culture respectives; « assimilative motivation » qui fait référence au désir de l'apprenant d'être englobé par la communauté qui parle la langue en question; « instrumental motivation » qui porte sur un objectif d'ordre professionnel qu'il envisage à l'avenir.

Pour l'apprenant roumain de français la motivation instrumentale semble l'emporter sur les deux autres qui passent au plan secondaire. En général, il est motivé pour apprendre le plus de langues étrangères, car cet acquis constitue un atout indéniable dans sa vie professionnelle future. Si l'apprenant s'obstine à dire « à quoi ça sert d'apprendre la bonne prononciation française, l'important c'est de me faire comprendre

même partiellement ? », alors il revient à l'enseignant la tâche d'éveiller en lui la motivation adéquate. Il s'ensuit que l'enseignant a une double mission : envers soi-même (s'habituer à l'idée que faire parler les apprenants n'est pas le but final, mais les faire parler en articulant bien les sons et en respectant les contraintes prosodiques) et envers les apprenants (faire accroître en eux la motivation appropriée pour l'acquisition d'une prononciation correcte en langue étrangère). De plus, l'enseignant devrait éviter les pièges tendus par le français vu comme une interlangue<sup>327</sup> qui devient « inopérante une fois franchi le seuil de la classe ». (Mijon, 2014)

Dans ce qui suit, nous traiterons de l'enseignement de la prononciation du français selon une perspective diachronique, à partir de l'école secondaire et jusqu'à l'université, en prenant en considération les documents officiels (curricula, plans d'enseignement, manuels) qui régissent le processus d'enseignement, l'attitude des enseignants et l'impact sur les apprenants.

## **2. L'enseignement de la prononciation : le parcours d'une activité didactique**

En général, en Roumanie, l'enseignement du français langue étrangère commence à l'école secondaire, en tant que seconde langue après l'anglais. Dans les curricula de l'école secondaire<sup>328</sup>, la prononciation n'est pas inscrite parmi les compétences spécifiques à enseigner, mais elle se retrouve parmi « Les Eléments de construction de la communication ». Il y a la précision que ces éléments ne font pas l'objet d'un enseignement explicite, mais plutôt l'objet d'une acquisition globale. Ainsi, parmi les éléments de construction de la communication, sont-ils rangés :

- les sons du français et leur correspondance graphique (1<sup>ère</sup> année d'étude)
- la correspondance phonème / graphème et la liaison (2<sup>ème</sup> année d'étude)
- la liaison obligatoire, l'accent, l'intonation (3<sup>ème</sup> année d'étude)
- aucun problème de prononciation n'est mentionné pour la dernière année de l'école secondaire.

Dès le début de l'enseignement du français, les curricula fixent le cadre de l'enseignement de la prononciation, en tant qu'activité implicite

---

<sup>327</sup> Concept utilisé dans la didactique des langues étrangères, l'interlangue, appelée également « compétence provisoire » (Corder, 1967 cité par Robert, 2007 : 19) fait référence à la langue qui « se situe entre la langue maternelle et la langue étrangère (la langue cible) » (Robert, 2007 : 19) du point de vue de l'acquisition des compétences par l'apprenant.

<sup>328</sup> En Roumanie, l'école secondaire se déroule sur quatre ans, à partir de la 5<sup>ème</sup> jusqu'à la 8<sup>ème</sup>. L'étude du français commence donc en 5<sup>ème</sup> avec la première année d'étude.

qui se réalise conjointement à d'autres activités didactiques. À cette étape, l'enseignant de français présente aux apprenants quelques règles de prononciation (le groupe de lettre *ou* se prononce [u], le groupe *ch* se prononce [ʃ], la lettre *h* ne se prononce jamais, etc.). Le plus souvent, l'enseignement de la prononciation se limite à la seule présentation de ces règles qui, même épuisées, ne suffisent pas pour que les apprenants acquièrent une bonne prononciation. L'enseignement des règles devrait être doublé le long de l'apprentissage par la correction opérée par l'enseignant à la suite de toute prise de parole fautive de l'élève.

La technique de laisser l'apprenant parler sans interruption (bien qu'il fasse des fautes de grammaire ou de prononciation) présente l'inconvénient que la correction différée faite par l'enseignant ne semble plus intéresser l'apprenant qui est content d'avoir achevé sa phrase ou sa présentation.

Au lycée, l'étude des éléments de phonétique et de phonologie n'est point mentionnée dans les programmes puisqu'il y a l'assomption que les apprenants ont déjà acquis une prononciation adéquate pour la mettre en valeur dans les exercices de production orale. Il en résulte qu'à ce niveau, plus qu'à l'école secondaire, la démarche adoptée par l'enseignant fait la différence entre une bonne prononciation et une prononciation fautive.

Au lycée, de même qu'à tout autre niveau, l'enseignant de français peut :

- attirer l'attention sur la prononciation d'un mot ou sur un phénomène prosodique lorsque celui-ci apparaît dans le document oral étudié ;
- corriger la prononciation d'un apprenant lorsque celui-ci fait des fautes ;
- analyser quels sont les problèmes d'ordre phonétique et phonologique auxquels se confrontent ses apprenants (difficulté d'articulation de certains sons, mauvaise accentuation d'un groupe rythmique, réalisation incorrecte ou non-réalisation des jonctures à l'intérieur d'un groupe rythmique, etc.) ;
- organiser une séquence didactique sur les problèmes identifiés, une séquence qui comprenne à la fois des exercices d'audition traitant du problème envisagé et des exercices de prononciation.

Si la plupart des enseignants optent pour les deux premières méthodes, en adoptant le concept selon lequel « la prononciation va s'améliorer à la longue », peu sont les enseignants qui font de l'enseignement de la prononciation une préoccupation fondamentale, de même que l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire.

La phonétique et la phonologie n'occupent une place importante qu'au niveau universitaire, plus particulièrement chez les étudiants des Facultés des Lettres qui, en première année, commencent l'étude du

français par ces deux disciplines. Malheureusement, le nombre réduit de cours et de séminaires de ces disciplines ne permet pas un travail en profondeur avec les étudiants, surtout en ce qui concerne la partie corrective de ces deux disciplines.

Dans ce qui suit, nous allons faire ressortir les difficultés phonétiques et phonologiques éprouvées par les étudiants de la première année, telles que nous les avons répertoriées en tant qu'enseignant de phonétique et de phonologie. En outre, nous allons présenter les exercices que nous proposons aux étudiants pour qu'ils améliorent leur prononciation en français.

### **3. Problèmes d'ordre phonétique et phonologique éprouvés par les apprenants roumains**

Les difficultés récurrentes que nous avons pu identifier chez les étudiants de la Faculté des Lettres de Galați visent :

- la défaillance auditive en ce qui concerne les voyelles nasales du français ;
- l'articulation incorrecte des voyelles nasales ;
- l'emploi incorrect d'une voyelle nasale au lieu d'une voyelle orale et vice-versa ;
- la non-nasalisation constante des voyelles nasales ;
- la prononciation incorrecte de la voyelle [y] ;
- l'emploi incorrect de [e] au lieu de [ɔ̃] caduc ;
- la difficulté de prononcer des segments où il se produit la chute du [ɔ̃] caduc ;
- le non-respect des règles prosodiques, particulièrement l'accent et les liaisons.

Nous ne prétendons pas avoir épuisé les questions phonétiques et phonologiques qui ont pour effet une prononciation défaillante ; ce ne sont que les cas à une fréquence plus haute que d'autres et qui surgissent avec chaque génération d'étudiants.

#### *3.1. La défaillance auditive en ce qui concerne les voyelles nasales du français*

Comme le roumain ne possède pas de voyelles nasales dans le système, il est normal que les apprenants aient des difficultés tant à la perception qu'à leur articulation. En travaillant sur la perception auditive des voyelles nasales, nous avons observé que la difficulté de distinction la plus fréquente vise les voyelles *a-nasal* et *e-nasal*. La troisième voyelle nasale, *o-nasal*, ne pose pas de problèmes de perception auditive à cause de son trait arrondi qui rend la reconnaissance plus facile. Les deux premières voyelles, bien que différentes selon le point d'articulation (*a-nasal* est une voyelle postérieure et *e-nasal* est une voyelle antérieure) et le degré d'aperture de la cavité labiale (*a-nasal* est une voyelle ouverte,

tandis que *e-nasal* est une voyelle mi-ouverte), sollicitent le plus l'oreille des apprenants.

Les exercices correctifs<sup>329</sup> que nous proposons pour lutter contre cette défaillance auditive sont centrés sur la discrimination vocalique au niveau des mots tirés du contexte ou au niveau des phrases. Les consignes des exercices sont les suivantes :

- Vous allez écouter dix couples de mots ; précisez pour chaque couple si vous entendez le même mot ou des mots différents. (L'exercice met en valeur des paires minimales de mots du type *temps / teint*). Les apprenants sont également obligés de préciser pour les mêmes mots quelle est la voyelle qu'ils comportent, et pour les mots différents, lequel comporte *a-nasal* et lequel comporte *e-nasal*.

- Vous allez écouter six phrases ; précisez pour chaque phrase combien de fois vous entendez *a-nasal* et combien de fois *e-nasal*. (L'exercice porte sur des phrases courtes du type *Elle part souvent en vacances à Saint-Tropez*.)

### 3.2. L'articulation incorrecte des voyelles nasales

Une mauvaise perception des voyelles entraîne le plus souvent une articulation déficitaire des deux mêmes voyelles, à savoir *a-nasal* et *e-nasal*. Il s'impose donc des activités de répétition en groupe ou individuelles des paires minimales comme dans l'exercice suivant :

- Dans les mots suivants, remplacez *a-nasal* par *e-nasal* et prononcez le mot obtenu. Ensuite donnez la graphie du mot ainsi identifié: *banc; attendre; paon; détendre; fendre; lent; (il) ment; sans; gant; rang; décent; marrant; étang; franc*.

### 3.3. L'emploi incorrect d'une voyelle nasale au lieu d'une voyelle orale et vice-versa

Il y a des cas où les étudiants se trompent quant à l'existence d'une voyelle nasale dans un mot et ils nasalisent une voyelle qui aurait dû rester orale. Par exemple, le mot *personne* est souvent prononcé avec *a-nasal* à la fin au lieu de [pɛRson]. Ces fautes sont faites à cause de la méconnaissance de la règle conformément à laquelle une double consonne nasale (mm ou nn) entraîne en général la présence d'une voyelle orale devant le groupe consonantique. Cela arrive également lorsqu'après le groupe voyelle + consonne nasale il y a une autre voyelle,

---

<sup>329</sup> Les exercices proposés dans ce sous-chapitre comme exemples d'activités à but correctif sont tirés de Scripnic, Gabriela (2011). *Langue française contemporaine. Phonétique et phonologie*. Galați : Galati University Press. Pourtant, les exercices d'écoute donnés comme exemple se retrouvent sur le site <http://phonetique.free.fr/>

comme dans le mot *animal* qui doit se prononcer [animal] et non avec *a-nasal* au début du mot. Un exercice correctif pourrait être le suivant :

- Donnez le féminin des mots suivants et précisez si, en passant du masculin au féminin, on garde ou non la voyelle nasale : *blanc, paysan, vilain, partisan, franc, vagabond*.

### 3.4. La non-nasalisation constante des voyelles nasales

Le cas le plus difficile à traiter est la non-nasalisation constante soit à cause d'une impuissance physiologique (l'appareil phonatoire n'est pas habitué à articuler de cette manière), soit à cause d'un refus permanent associé au manque de motivation qui existe, malheureusement, chez certains étudiants. Les étudiants de la première catégorie sont en général motivés pour améliorer leur prononciation et ils acceptent de venir à des séances de tutorat où ils répètent après le professeur ou en même temps que lui des mots et des phrases qui traitent de leur déficience. D'autre part, il est difficile de travailler avec les étudiants de la seconde catégorie, car ils n'ont pas la motivation nécessaire pour apprendre une bonne prononciation. Alors le talent de l'enseignant devrait intervenir à ce point pour éveiller chez l'étudiant la volonté d'acquérir une bonne prononciation en langue étrangère.

### 3.5. La prononciation incorrecte de la voyelle [y]

L'interférence avec le roumain fait que beaucoup d'étudiants prononcent la lettre *u* comme [u] et non [y]. Par exemple, le pronom personnel *tu* est prononcé [tu] au lieu de [ty]. Cette faute n'est pas récurrente seulement à cause de la méconnaissance de la règle, mais également à cause de la vitesse du débit qui fait que le roumain se superpose au français. Pour réduire le nombre de ces interférences, nous proposons les exercices suivants :

- Lesquels des couples de mots suivants rendent l'opposition [u] / [y] ?

*fumer / fumé; sourd / sur; sur / sûr; boule / bulle; clou / clous; amuser / amusé; bourreau / bureau; rousse / russe; tour / tours; dessous / dessus; moule / mule; (il) loue / (ils) louent.*

- Dans les mots suivants, remplacez [u] par [y] et prononcez le mot obtenu. Ensuite donnez la graphie du mot identifié: *cour; four; mourir; pour; sous; loup; nous; poule; bouffer.*

### 3.6. L'emploi incorrect de [e] au lieu de [ɛ] caduc

La même cause mentionnée au point précédent, à savoir l'interférence avec la langue maternelle, engendre des fautes de prononciation qui

impliquent les voyelles [e] et [ɔ̃]. Ces fautes frappent le plus fréquemment les mots monosyllabiques du type *le, de, me, te*, etc. qui sont prononcés avec le [e] roumain au lieu du [ɔ̃] caduc. En les prononçant de cette manière, les étudiants courent le risque que les mots soient compris comme les formes de pluriel *les, des, mes, tes*, etc. Des exercices comme le suivant pourraient aider à dépasser ce problème :

- Prononcez les mots suivants et précisez s'il y a [ɔ̃] ou [e]: *le; thé; musée; que; dessous; écrit; zéro; doucement; parler; différent; mercredi; tenir*. Ensuite introduisez les mots dans des phrases et prononcez-les.

### 3.7 La difficulté de prononcer des segments où il se produit la chute du [ɔ̃] caduc

La difficulté de prononcer des segments où il devrait s'opérer la chute du [ɔ̃] caduc provient du fait que ce phénomène phonétique n'est que très peu enseigné au niveau préuniversitaire, même pas du tout. L'accent y est mis sur l'acquisition d'un français standard, voire soutenu, sans prêter attention au registre familier où la chute du [ɔ̃] caduc est un phénomène des plus récurrents. Après avoir présenté les règles de la chute de cette voyelle, les étudiants sont amenés à faire des écoutes où ils doivent marquer les chutes et ensuite des exercices où ils doivent eux-mêmes se rendre compte de l'endroit où il peut se produire cette chute, et prononcer en conséquence.

- Prononcez les phrases suivantes, soulignez les [ɔ̃] caducs qui se prononcent et barrez les [ɔ̃] qui ne se réalisent pas dans la prononciation.

Modèle: Il a le droit de ne pas répondre à la question. - *Il a le droit de ne pas répondre à ma question.*

Je te le dis maintenant.

Je fais tout très lentement.

Je refuse de revenir sur ma décision.

Ces phrases en français, tu me les corriges ?

Il rejette ta proposition en exprimant ses regrets.

### 3.8. Le non-respect des règles prosodiques, particulièrement les liaisons et l'accent

La liaison est un phénomène prosodique mentionné dans les curricula du niveau préuniversitaire. Pourtant, les performances des étudiants nous font croire que la liaison est soit partiellement enseignée de manière incorrecte (par exemple, *moi et elle* prononcé [mwaetɛl]), soit insuffisamment enseignée, car les étudiants n'ont des notions que très faibles de ce que c'est une liaison obligatoire, interdite ou facultative. Dans ces conditions, les exercices sont précédés d'une présentation théorique de la liaison avec des exemples aussi nombreux que possibles :

- Marquez les liaisons obligatoires qui se manifestent dans la prononciation des phrases suivantes:

Modèle: Ils apparaissent comme dans un brouillard. – *Ils apparaissent comme dans un brouillard.*

Je l'ai toujours considéré comme un grand écrivain.

Le chef a fait venir deux employées dans son bureau.

On est enchanté par cette nouvelle décision.

- Précisez combien de liaisons obligatoires se produisent dans la prononciation des phrases suivantes.

Modèle: Quand elle parle, les autres se taisent poliment. – *2 liaisons*

Leurs petits enfants ont décoré les arbres de Noël.

Jean est venu plus tôt que d'habitude.

Nous avons quitté la salle après le premier acte.

On a annulé le spectacle à cause des pluies abondantes.

Parmi les traits suprasegmentaux qui posent des problèmes aux apprenants roumains, l'accent occupe la première place. Comme le roumain présente un accent mobile et le français témoigne d'un accent fixe qui frappe la dernière syllabe du mot, les apprenants doivent être habitués, par des exercices de prononciation, à fixer l'accent sur cette syllabe.

- Prononcez les mots suivants en accentuant la syllabe finale. Faites attention au déplacement de l'accent dû à la modification du mot ou à son emploi dans un autre contexte.

Modèle: sale [sal] – *saleté* [salte]

vent – venter ; mûr – mûrir ; gentil – gentiment ; sucre – sucré ; vol – voleur ; je sors – je sortirai ; il vit – il vivra ; il écrit – il n'écrit rien ; vous appelez – vous n'appelez personne ; elle boit – elle ne boit pas ; nous comprenons – nous ne comprenons pas ; une affaire – une affaire illégale ; un salaire – un salaire réduit.

## Conclusions

Le bref aperçu du parcours de l'enseignement de la prononciation à travers les trois cycles d'étude nous a permis l'observation que la préoccupation pour la prononciation témoigne d'une courbe ascendante au début de l'apprentissage (quand les apprenants sont familiarisés aux règles de prononciation selon la correspondance graphème / phonème) ; ensuite, à la fin du cycle secondaire et le lycée, la courbe est descendante (la prononciation n'est qu'un fait indirect qui surgit dans la compréhension orale ou la production orale). Au début de l'enseignement universitaire, seulement pour les Facultés des Lettres, la prononciation regagne sa place grâce aux disciplines de phonétique et phonologie et aux travaux dirigés d'expression orale. Malheureusement,

après la première année, la préoccupation pour la prononciation redevient un aspect secondaire, tangentiel à toute pratique d'enseignement. Le fait qu'à l'université les étudiants viennent avec de graves problèmes de prononciation témoigne de la nécessité d'un changement : dans les curricula, dans l'attitude des enseignants et également dans le comportement des apprenants.

De surcroît, nous avons présenté les difficultés d'ordre phonétique et phonologiques éprouvées par les étudiants de la Faculté des Lettres et nous avons proposé des exercices adaptés à leurs besoins ayant le rôle d'améliorer le niveau de réception et de production des sons du français. En conséquence, cette étude se veut également un plaidoyer pour l'organisation des séquences didactiques entièrement consacrées à l'articulation des sons et à leur agencement correct dans la chaîne parlée.

La réponse à la question qui constitue le titre de cette contribution est, en fait, que l'enseignement de la prononciation s'efforce de ne pas avoir l'interlangue comme but final de l'apprentissage, mais les efforts faits à ce but devraient être plus assidus et assimilés par tous les acteurs non comme une obligation imposée de l'extérieur, mais comme une nécessité assumée.

### **Bibliographie**

- Corder, S.P. (1967). "The Significance of Learners' Errors". In *IRAL* V-4 : 161-170.
- Defays, Jean-Marc (2003). *Le français langue étrangère. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.
- Léon, Pierre R. (1992). *Phonétisme et prononciation du français*. Paris: Nathan.
- Mijon, Philippe (2014). « Phonétique : quand l'interlangue se fossilise ». Article disponible à l'adresse <http://www.fle-philippemijon.com/pratique-de-classe/phonetique-quand-linterlangue-se-fossilise/>. Consulté le 28 mars 2016.
- Pavel, Maria (1996). *Prononciation du français actuel*. Iași: Casa Editorială Demiurg.
- Robert, Jean Michel (2007). *Typologies linguistiques et stratégies didactiques*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Picardie Jules Verne, Amiens 2007. Disponible à l'adresse [https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Lesclap\\_HABILITATION\\_cle0a7432.pdf](https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Lesclap_HABILITATION_cle0a7432.pdf). Consulté le 3 mars 2016.
- Schumann, J. H. (1986). "Research on the acculturation model for second language acquisition". In *Journal of multilingual and multicultural development*, 7: 379-392.
- Scripnic, Gabriela (2011). *Langue française contemporaine. Phonétique et phonologie*. Galați : Galati University Press.
- Wachs, Sandrine (2011). « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français langue étrangère (FLE) ». In *Revista de Linguas Modernas*, n° 14 : 183-196.

[http://staticlb.didactic.ro/uploads/material/91/37/16//1limba\\_franceza\\_moderna\\_5\\_8\\_12.pdf](http://staticlb.didactic.ro/uploads/material/91/37/16//1limba_franceza_moderna_5_8_12.pdf)  
<http://administrare.site.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c556+587++/>  
[http://roumanie.vizafle.com/files/programs/limba\\_franceza\\_l2\\_5-8.pdf](http://roumanie.vizafle.com/files/programs/limba_franceza_l2_5-8.pdf)  
<http://phonetique.free.fr/>

## **Traductions inédites**



**Carmen ANDREI**  
Université « Dunărea de Jos » de Galați  
carmen.andrei@ugal.ro

**Traductions inédites. Portrait d'un écrivain-cycliste :  
Laurent Bayart. Biographie (via [www.laurent-bayart.fr](http://www.laurent-bayart.fr))**

Né en 1957, Laurent Bayart est « entré » en littérature d'une manière originale puisque c'est à la suite d'une chute en vélo en 1975 (à dix-huit ans, il faisait du cyclisme) dans une descente dans les Vosges. Ce choc violent a débloqué les neurones d'un fougueux et impétueux compétiteur...

Depuis, il n'a jamais cessé d'écrire, publiant plus d'une cinquantaine d'ouvrages dans les domaines aussi variés que la poésie, la nouvelle, la prose littéraire, le récit sportif, le conte, le théâtre et le récit. Son écriture humaniste s'inspire de la vie. Ses textes prennent la forme de petites histoires, de « brèves » qu'il enveloppe de poésie et d'humour.



Il aime raconter des histoires dans lesquelles ses personnages et situations s'entrechoquent pour donner lieu à de savoureux moments d'existence, des tranches de littérature à la fois originales et remarquables, saluées par la critique littéraire. Curieux, hyperactif et touche à tout, il a aussi été éditeur pendant 12 ans (1985-1997) avec L'Ancrier Editeur (qui révéla notamment un Prix Nobel de littérature) et la revue l'Encrier (une cinquantaine de numéros publiés).

Comédien-écrivain, il a aussi créé les animations « Musique et Poésie », petits spectacles qui se produisent dans les bibliothèques et médiathèques, existant depuis 1992 et qui ont franchi le cap des 300 lectures. Il a également produit des spectacles professionnels qui ont été présentés dans de nombreuses salles de spectacle. Il a su ainsi initier, avec ses amis musiciens, des moments de rencontres et de convivialité, offrant une littérature exigeante et engagée dans les communes. Il aime créer en s'amusant, ne pas se prendre au sérieux. Bref, donner le tournis et l'envie de vivre à chacun ! Electron libre, il se plaît à mettre en forme ses rêves et à « chahuter » un peu ses contemporains, car l'artiste est avant tout un « dérangeur d'idées » et un provocateur d'imaginaire.

Il collabore également à la *Revue Alsacienne de littérature* en rédigeant critiques littéraires et articles de fond. Laurent Bayart est membre de plusieurs sociétés littéraires et a remporté de nombreux prix récompensant son œuvre. Plusieurs de ses pièces de théâtre ont également été jouées. Amoureux de vélo, après un arrêt de plus de vingt-cinq ans, revoilà qu'il pratique de manière assidue la bicyclette qui lui permet d'enfiler les kilomètres. Ce sport lui donne la possibilité de se confronter à lui-même et aux autres, ainsi que de partir à l'aventure sur les routes d'Alsace et d'ailleurs avec ses amis cyclistes et son fils ! Il lui manque à son palmarès un Tour de France ou une classique belge. Néanmoins, avec son ouvrage *Voyage en chambre à air*, publié en 2007, (sélection finale du Prix Antoine Blondin 2008), puis deux autres opus cyclistes, tous récompensés, il a rendu hommage à sa « petite reine » et boucle ainsi la boucle de la vie et de la littérature, car c'est grâce à elle qu'il s'est mis à écrire...

Après avoir fêté en 2015 ses quarante ans d'écriture, Laurent a édité, en 2016, un essai, *La prière du sage* (Orizons), qui rassemble ses chroniques publiées depuis 1991, un recueil de poésie qui a également paru chez Alcyone *Terra incognita*. De plus, il a rédigé la préface et écrit une douzaine de textes pour l'anthologie de Jean Humenry parue aux Presses de l'Île de France *Des ronds dans l'eau*.

Pour 2017, l'année va s'annoncer intense et chargée, avec la parution programmée pour février d'un guide pratique et littéraire *Les charmes du Val d'Ajol* aux éditions Andersen. Un outil original et indispensable pour apprécier un pays sans nul autre pareil, où Laurent vient se ressourcer et

dont il est amoureux. De plus, Prix de la ville de Dijon oblige, son recueil de poésie *Opuscule des chuchotements* paraîtra en mars dans la capitale bourguignonne, à l'occasion de la remise du prix. Un ouvrage de textes et photos, très original, est également dans les cartons, conçu avec un ami photographe.

Laurent Bayart s'inspire de la célèbre « formule » d'Albert Einstein, passionné de vélo, qui déclara : « La vie, c'est comme une bicyclette, il faut avancer pour ne pas perdre l'équilibre ». Et c'est bien pour ça, que Laurent Bayart, l'écrivain-cycliste, a choisi de ne jamais s'arrêter !

### **Récits cyclistes**

*Tous en piste (cyclable) !*, Gutenberg, 2015.

*Grande Boucle & petite reine*, Orizons, 2014.

*Un amour de bicyclette*, La Maison de Papier, 2011.

*Un Tour deux roues*, Les Petites Vagues, 2009.

*Voyage en chambre à air*, Les Petites Vagues, 2007.

### **Nouvelles**

*L'Ô sauvage*, Éditinter, 2006.

*Le Pays sans mal*, Éditinter, 2005.

### **Pamphlet poétique**

*Nourrir les colombes, avec Claude Lueziar*, L'Harmattan, 2004.

### **Prose littéraire**

*Petit précis de l'impolitesse ordinaire*, Les Petites Vagues, 2012.

### **Poésie**

*Le Grand Jeu*, Encres Vivres, 2012.

*Ivresse du vagabondage*, La Maison de Papier, 2011

*Cantique roumain*, L'Atelier du Landsberg, 2007.

*Peau Brésil*, Les Poètes de l'Amitié, 2005 (prix de la ville de Beaune).

*La Poésie, quel cirque !*, Bibliothèque Départementale du Bas-Rhin, 2004.

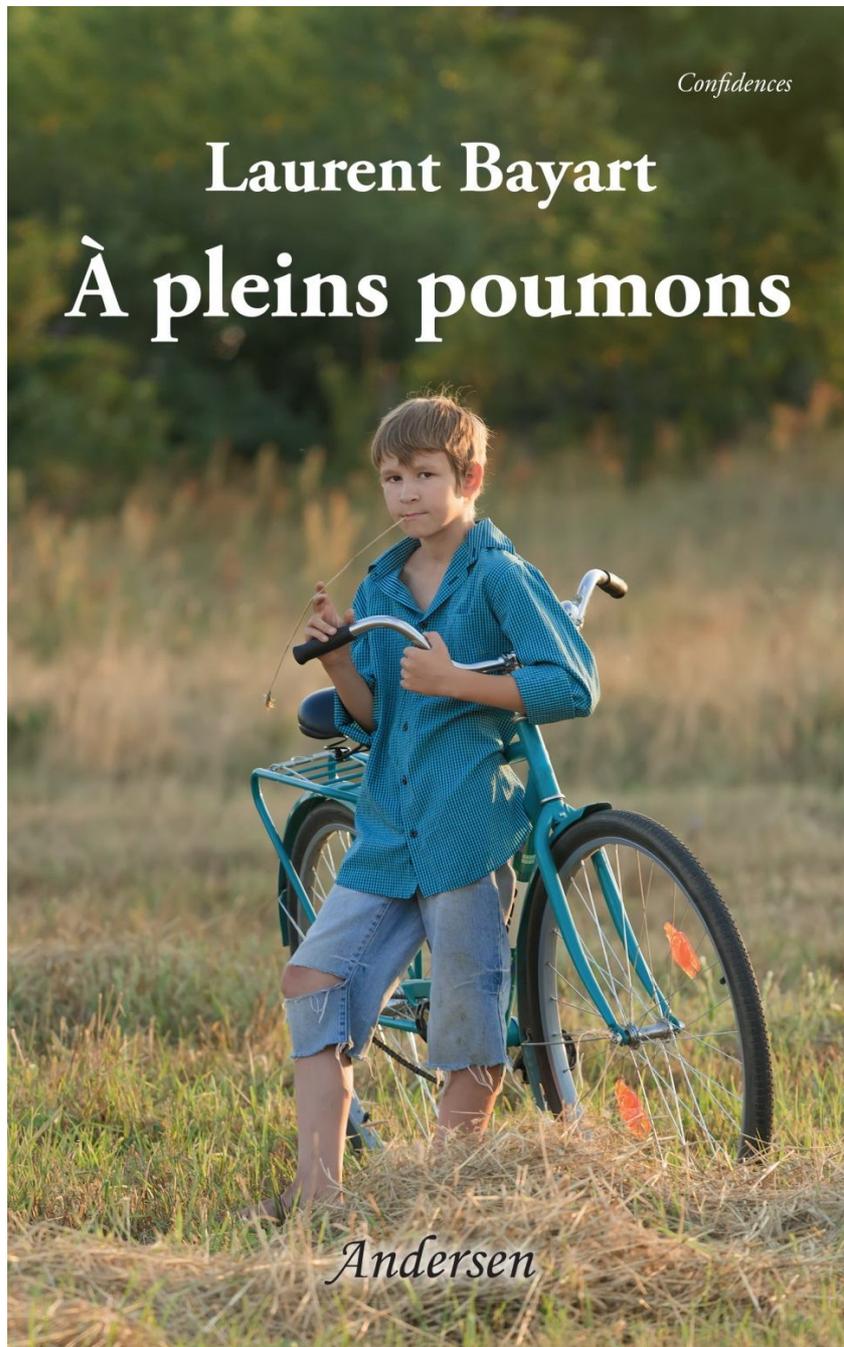
### **Livres illustrés**

*Petites Bêtes et autres z'animots*, Gutenberg, 2012.

*L'Antre chats*, La Maison de Papier, 2009.

*Confidences*

# Laurent Bayart À pleins poumons



*Andersen*

« Juin 1964. On vient de détecter *in extremis* une tuberculose chez Laurent, sept ans. D'Alsace, le gamin est envoyé d'urgence au sanatorium de Briançon où débute un long chemin de croix : le traitement médical, la solitude des nuits, la main lourde des adultes, les mauvaises rencontres

aussi. Mais une lumière brille quelque part, comme le Maillot jaune sur les routes du Tour de France. [...] Le petit garçon engage son propre combat, pour survivre.

Avec une pudeur non dénuée d'humour, Laurent Bayart tisse, de l'enfance à l'âge d'homme, une confession touchante, qui rayonne d'optimisme. »

(extrait de la 4<sup>e</sup> de couverture)

**Extrait d'*À pleins poumons*, Paris, Andersen, collection  
« Confidences », 2015 (p. 37-61) : « Sur la route » – „Pe drum”**

Le vélo m'avait donc accompagné pendant ces années tristes et sombres au sanatorium de Briançon. Aussi loin que je me souviens, il fut pour moi un compagnon d'échappée. Le premier avait été rouge et doté de petites roues à l'arrière, afin de me permettre de toujours garder mon équilibre (la vie allait m'apprendre très vite que tout est affaire d'équilibre!). Cadre en métal et roues en aluminium, j'avais la chance d'être pourvu de la technologie de pointe qui allait me donner la possibilité de réaliser des prouesses vélocipédiques! Mon père me propulsa en avant, voyant peut-être en ce môme en bermuda et chaussettes montantes (genre choristes!) un futur vainqueur du Tour de France. Cette poussette digne d'une montée du Galibier me fit partir en vrille et je me cassais royalement la figure, non sans avoir mis sens dessus dessous mon guidon... J'étais fier de cette première monture, qui fut pour moi ce que représente un destrier pour un chevalier. Le klaxon me permettait de donner de la voix à ma bécane. Mais j'étais maladroit et collectionnais les gamelles. Mes genoux étaient maquillés par plusieurs gros points rouges de mercurochrome, avec à l'intérieur la croûte-écorce d'une peau en voie de cicatrisation. J'arborais fièrement les médailles corporelles de mes différentes chutes qui faisaient de moi un cycliste hors du commun. Hélas, il n'existait aucune récompense pour les enfants casse-cou ou casse-gueule! Je coûtai ainsi une fortune en compresses, sparadraps et autres médecines diverses à mes parents. Lorsqu'il m'apercevait sur mon vélo couleur fraise, le pharmacien du quartier me gratifiait d'un sourire avenant. Sûr que grâce à moi, ce sympathique apothicaire augmentait sensiblement son chiffre d'affaires! Il n'empêche que ce vélo rouge représentait l'indispensable extension de mon corps. D'ailleurs, lui et moi devînmes inséparables. Impossible de le remiser dans le garage : il passait ses nuits dans ma chambre. Certains de mes copains avaient pour compagnons chiens, chats, canaris ou perruches. Moi, c'était la bicyclette et ses trainées de cambouis. Ainsi l'avais-je constamment à l'œil. Il va sans dire que je connus également l'extase jubilatoire de la crevaillon. Là aussi, je me distinguais par une extraordinaire guigne. À l'époque déjà, rien n'échappait à la gomme de mes pneus. Le seul clou ou tesson de bouteille de la rue ou des environs m'était irrémédiablement réservé. Si ma mère allait souvent faire ses emplettes à l'officine au caducée, mon père se rendait, lui, chez le magasin de cycles afin de se fournir en kit de réparation et autres rustines...

Deci, bicicleta mi-a fost tovarășă în acei ani triști și întunecați de la sanatoriul din Briançon. Dacă îmi amintesc bine, a fost pentru mine un tovarăș de evadare. Prima bicicletă era roșie, dotată cu mici roți pe spate, ca să păstrez mereu echilibrul (viața avea să mă-nvețe că totul-i o treabă de echilibru !). Cadru din metal și roți din aluminiu, aveam norocul să fiu înzestrat cu tehnologie de vârf care îmi va da posibilitatea să realizez vitejii de velociped ! Tata mă împingea înainte, văzând poate în puștiul în bermude și șosete înalte (gen corist !) un viitor învingător în Turul Franței. Avântul demn de o urcare în Galibier mi-a dat o plecare în vrilă și mă loveam rău la față, nu înainte de a-m pune ghidonul de-a-ndoaselea... Eram mândru de această primă urcare, care era pentru mine ca un cal de luptă al unui cavaler. Claxonul îmi permitea să-i dau voce biclei. Dar eram neîndemânatic și mă cam loveam de obstacole. Aveam genunchii machiați cu multe puncte roșii de mercurcrom care acoperea cojile unei piei în curs de cicatrizare. Îmi arboram cu mândri medaliile de pe corp de la diferite căzături care mă făceau un ciclist ieșit din comun. Din păcate, nu exista nicio recompensă pentru copii care-și frângeau gâtul și-și spărgeau gura! Așa că, pentru părinții mei, costam o avere în comprese, plasturi și alte medicamente. Când mă zărea pe bicicleta mea de culoare căpșunei, farmacistul din cartier mă gratifica cu un surâs primitor. Sigur că, datorită mine, acest simpatic apoticar își mărea sensibil cifra de afaceri! Se părea că această bicicletă roșie reprezenta o extensie inseparabilă a trupului meu. De altfel, eu și ea am devenit de nedespărțit. Imposibil să o aranjez în garaj: își petrecea nopțile în camera mea. Unii dintre prietenii mei aveau tovarăși câini, pisici, canari sau papagali. Eu aveam bicicleta și dârele ei de unsoare murdară. Și așa o supravegheam mereu. E de la sine înțeles că am cunoscut extazul jubilatoriu al crăpării roșii. Și aici m-am distins printr-o baftă extraordinară. Încă de pe atunci deja, nimic nu-i scăpa cauciucului de la pneurile mele. Singurul cui sau ciob de sticlă de pe stradă sau din împrejurimi îmi era rezervat iremediabil. Dacă mama se ducea adesea să-și facă cumpărăturile pentru bucătărie cu caduceul, tata se ducea la magazinul de bicicleta ca să-și procure kituri de reparat și alte petice...

Un jour, toujours sur mon minuscule deux roues à roulettes, j'ai entendu de la musique. Je suis sorti de la cour (située rue de Bienne à Strasbourg) pour m'aventurer entre la place de la Bourse et celle de l'Étoile. Il y avait un défilé militaire. C'était la Légion étrangère. Magie de la musique et des uniformes chamarrés, des épaulettes, des armes, des pas cadencés, des alignements de têtes, de bras, de jambes... J'ai suivi la troupe, en plein milieu de la soldatesque. Avec mon tout petit vélo. Comme inscrit à la Légion. Précocité des vocations. Mais ma mère, prévenue par une voisine, me ramena à la maison (raison). Ce jour-là, je faillis signer mon premier engagement, qui plus est, dans la Légion étrangère. J'allais voir du pays avec mon p'tit vélo : l'Afrique, les colonies, la Guyane... En rentrant, je chantonnais *Tiens voilà du boudin!* Je ne m'étais pas encore résigné. Je voulais être militaire ou coureur cycliste. Les destins exagèrent souvent leurs rêves, surtout lorsqu'on est gamin et qu'on roule à vélo.

Într-o zi, tot pe minusculele mele două roți cu ajutoare, am auzit muzică. Am ieșit din curte (situată pe strada Bienne la Strasbourg) ca să mă aventurez între Place de la Bourse și Place de l'Étoile. Era un defileu militar. Era Legiunea străină. Magie a muzicii și a uniformelor pestrițate, a epoleților, a armelor, a pașilor cadențați, a alinierii de chipuri, de brațe, de picioare... M-am luat după trupă, în plin mijloc al soldaților. Cu mica mea bicicletă. Ca și cum eram înscris în Legiune. Vocație precoce. Dar mama, anunțată de o vecină, m-a aduc acasă (la rațiune). În acea zi, a fost cât pe-aici să semnez primul meu angajament, care, în plus, era în Legiunea străină. Aveam să cutreier țara cu mica mea bicicletă : Africa, coloniile, Guyana... La întoarcere, fredonam *Tiens voilà du boulin !* Încă nu mă resemnasem. Voiam să fiu militar sau ciclist. Sortii exagerează adesea în visurile lor, mai ales când ești puști și când mergi cu bicicleta.

À l'école primaire (la bien-nommée!), je continuais d'écumer les queues de peloton. J'étais scolarisé (un bien grand mot!) à l'Esplanade, quartier de Strasbourg, où notre classe était (dans les années soixante-dix) composée de l'écume des bas-fonds. Élèves pas très... élevés, véritable cour des miracles où justement, il ne pouvait pas y en avoir! Quelques voyous en (mauvaise) herbe qui faisaient déjà la loi dans la classe, même la maîtresse en avait peur... Des filles qui ressemblaient à des péripatéticiennes; elles avaient l'avenir pour elles! Quelques têtes à claques, jeunes déguenillés, nonchalants, dévergondés, déboussolés, racailles en tenue de Johnny... et moi, au cœur de ce joyeux capharnaüm, au milieu d'un peloton de sacrés toquards. Toquard moi-même, ressuscité d'une tuberculose pulmonaire pour finir par atterrir dans ce grand lupanar de l'Éducation nationale. Question que je me pose encore aujourd'hui : comment ai-je fait pour y échapper? Être ce que je suis. Je ne voudrais pas savoir ce que sont advenus mes anciens compères... Mais qui sait? Comme pour moi, parfois le destin peut vous faire un beau croc-en-jambe. La voie qui devait se terminer sur un butoir continue peut-être son beau chemin de fer, à travers un nouveau paysage.

La școala primară (ce bine era spus!), rămâneam în continuare în coada plutonului. Eram școlarizat (ce cuvânt măreț!) pe Espanade, cartier al Strasbourg-ului unde clasa noastră era (în anii șaptezeci) alcătuită din spuma cartierelor mărginașe. Elevi nu prea ... educați, adevărat cartier de cerșetori unde mai exact, chiar nu se putea să nu existe vreo câțiva ! Niște golani de joasă speță deja făceau legea în clasă, chiar și învățătoarea se temea... Fetele semănau cu niște peripateticieni ; aveau viitorul în față ! Ceva mutre de cereau palme, tineri zdrențăroși, nonșalanți, dezmațați, debusolați, lepădături în ținută Johnny... și eu, în inima acestui vesel bordel, în mijlocul unui pluton de mârțoage. Și eu o mârțoagă, înviat dintr-o tuberculoză pulmonară ca să ajung să aterizez în acest mare lupanar al Educației naționale. Întrebare pe care mi-o pun și astăzi : oare cum am făcut de am scăpat de aici ? cum am ajuns să fiu ce sunt ? Nici n-aș vrea să știu ce-au ajuns foștii mei colegi... Dar cine știe? Ca și pentru mine, uneori destinul poate să vă pună o piedică. Drumul care trebuia să se înfunde continuă poate pe o cale ferată care străbate un nou peisaj.

J'avais une cousine, Michèle, qui était institutrice pour enfants déficients auditifs au Bruckhof à Strasbourg, et qui eut la gentillesse et la générosité de s'occuper de moi, tous les samedis après -midi. Je garde, de ses chaleureux cours de rattrapage octroyés dans son vieil appartement rue de l'Ancienne Douane (au vieux parquet qui sentait la cire et qui craquait), des souvenirs émus. Grâce à elle, à défaut d'être un chien savant, je ne fus pas totalement ignare ou voyou. Instants précieux que je conserve au plus profond de ma mémoire. Institutrice privée qui s'occupa d'un petit garçon, tête vagabonde qui, pendant les leçons de calculs ou de conjugaison, songeait à son vélo laissé sur le trottoir. Dehors, il faisait si beau... Mais ma cousine Michèle avait tout prévu : en effet, un copieux goûter était préparé, afin de revigorer mes neurones en culottes courtes et me faire oublier l'attrait de la bicyclette rouge... qu'elle m'avait offerte ! Un grand vélo en aluminium qui traînait dans son garage. Merci du fond du cœur et de l'âme, Michèle ! Pour le vélo d'occase et pour cette classe du samedi après-midi, la plus belle et la plus profitable de mon existence ! Pour la circonstance, l'ardoise et le tableau de cette singulière école étaient couleur bleu ciel et non pas noir anthracite ! J'ai gardé la craie – blanche colombe – comme un impérissable talisman. Et lorsque je roule en vélo dans le Kochersberg avec mon fils Thibaud, nous passons souvent à Gim Brett pour une petite escapade, avec la montée de la bosse que nous escaladons à plusieurs reprises. Nous longeons le cimetière où est enterrée Michèle. J'ai alors une pensée émue pour elle. Instinctivement je récite – en passant – ma table de huit et de neuf, afin de lui rendre hommage sous forme d'un affectueux clin d'œil...

Aveam eu o verișoară, Michèle, care era învățătoare la copiii cu deficiențe auditive la Bruckhot în Strasbourg și care a avut bunătatea și generozitatea să se ocupe de mine în fiecare sâmbătă după-amiază. Păstrez amintiri emoționante despre lecțiile ei de recuperare pe care mi le dădea în vechiul apartament de pe strada Ancienne Douane (cu parchet vechi care mirosea a ceară și care scârțâia). Grație ei, pentru că nu eram vreun câine savant, nu am fost complet incult sau golan. Clipe prețioase pe care le păstrez în străfundurile memoriei mele. Învățătoare particulară care se ocupa de un băiețel care, vagabondând cu mintea în timpul lecțiilor de matematică sau de gramatică, nu se gândea decât la bicicleta lui lăsată pe trotuar. Afară, era așa de frumos... Dar verișoara mea Michèle prevăzuse totul : în fapt, pregătise o gustare copioasă ca să-mi revigoreze neuronii din pantalonii scurți și să mă facă să uit atracția bicicletei roșii... pe care chiar ea mi-o oferise ! O bicicletă mare din aluminiu care zăcea prin garajul ei ! Îți mulțumesc profund din inimă și din suflet, Michèle ! Pentru bicicleta de ocazie și pentru lecțiile de sâmbătă după-amiaza, cele mai frumoase și mai profitabile din existența mea ! În trecut fie spus, tăblița de școlar și tabla din această școală deosebită erau de culoarea cerului albastru și nu negre antracit ! Am păstrat creta – de un alb de porumbiță – ca pe un talisman nemuritor. Și când trec cu bicicleta prin Kocherberg cu fiul meu Thibaud, trecem adesea prin Gimbrecht pentru o mică escapadă, cu urcarea dealului pe care îl escaladăm de mai multe ori. Mergeam de-a lungul cimitirului unde este îngropată Michèle. Și atunci mă cuprinde un gând emoționat. Instinctiv, recit – în trecere – tabla înmulțirii cu opt și cu nouă, ca să-i aduc un omagiu sub forma unei ocheade drăgăstoase...

C'est curieux la vie. On porte en nous des tas de souvenirs et sensations que l'on croyait à jamais oubliés. Et puis, par la magie et l'alchimie de l'écriture, ils rejaillissent avec leurs senteurs, leurs odeurs, leurs parfums, leurs émotions, l'effleurement de la peau de ceux que l'on a aimés. Le baiser d'un épiderme lisse. Le cœur qui s'affole de ce rétropédalage. C'est curieux la vie. Il y a probablement une explication à tout cela. Ces instants sont tout simplement soigneusement rangés dans un des milliards de tiroirs que l'on porte en nous dans nos neurones. Planqués dans l'unité centrale de notre cerveau. Et puis un jour, sans crier gare, un tiroir s'ouvre... Un visage jaillit, des sons se font entendre. De vieilles voix qui chuintent et que l'on reconnaît... On croyait tout cela mort, éteint et disparu... et le passé, impromptu, improvise un retour, se déguise et arbore la conjugaison du temps présent. La musique du pédalier dans la tête... C'est vraiment curieux la vie. Vous ne trouvez pas ? Je ne savais pas qu'à cinquante-sept ans, je remonterais un seau du fond du puits, rempli d'eau, dans laquelle le visage d'un enfant se reflèterait encore.

Ce stranie mai e și viața ! Purtăm în noi o grămadă de amintiri și senzații pe care le credeam uitate pentru totdeauna. Și, mai apoi, prin magia și alchimia scriiturii, ele țâșnesc cu miresele lor, mirosurile lor, parfumurile lor, emoțiile lor, cu atingerea ușoară a pielii celor pe care i-am iubit. Sărutul unei epiderme netede. Inima care își pierde mințile din cauza acestei pedalări retro. Ce stranie mai e și viața ! Aceste clipe sunt pur și simplu rânduie în unul din miliardele de sertare pe neuronii noștri care le poartă în noi. Țintuite în unitatea centrală a creierului nostru. Și, mai apoi, într-o bună zi, fără avertizare, un sertar se deschide... Iese un chip, se aud sunete. Voci de demult care vorbesc șuierat și pe care le recunoaștem... Credeam că toate astea au murit, s-au stins, au dispărut ... și trecutul, neașteptat, improvizează o reîntoarcere, se deghizează și arborează conjugarea timpului prezent. Cu muzica pedalierului în cap... Ce stranie mai e și viața ! Nu vi se pare ? Eu nu știam că, la cincizeci și șapte de ani, o să scot o găleată dintr-un străfundul unui puț, plină cu apă, în care se va reflecta încă chipul unui copil.

Je me passionnais pour la geste cycliste. L'épopée du Tour de France s'affichait dans ma chambre sous forme de posters, les forçats de la route cohabitant avec quelques ballerines footballistiques à crampons. Eh oui, à l'époque, j'étais aussi passionné du ballon rond (on ne peut pas être parfait). J'avais également une collection de figurines en plomb, colorées, représentant des coureurs cyclistes. Ainsi j'étais doté d'un petit peloton d'une trentaine de coureurs, suivis de quelques voitures. Directeur de course en culotte courte, Félix Lévitan ou Jacques Goddet en puissance, je dirigeais la course. Mon propre Tour de France dont je traçais les étapes, les itinéraires, le passage des sommets, les contre-la-montre, etc. J'étais le boss. Rêvant dans les grandes affiches en couleur dégrafées des exemplaires de *Miroir du cyclisme*. Qu'ils étaient beaux mes gladiateurs de la route, accomplissant leurs odyssees sur une mer de goudron et leurs Cyclades dans les paysages pentus des Alpes ou des Pyrénées ! Je me trouvais aux anges. Ces sportifs étaient mes références, mes totems, les dieux que j'admirais. J'avais des étoiles plein les yeux et le crissement du pédalier résonnait dans mes oreilles. Ensuite, adolescent, ils furent remplacés par des groupes de rock et de jolies nymphes en tenue légère. Inconsciente jeunesse qui roule à toute vitesse vers l'âge adulte en éparpillant ses rêves sur le bitume. Aujourd'hui, sur les murs de ma maison sont accrochés des tableaux. Mais où sont donc passés mes champions ?

Am făcut o pasiune pentru gesta ciclistă. Epopeea Turului Franței era prezentă în camera mea sub formă de postere, ocașii șoșelelor locuiau împreună cu câteva balerine de fotbalști cu crampoane. Ei bine da, pe vremea aceea eram pasionat și de balonul rotund (nu poți să fii perfect). Aveam și o colecție de figurine din plumb, colorate, care îi înfățișa pe cicliști. Eram astfel înzestrat cu un mic pluton de vreo treizeci de cicliști, urmați de câteva mașini. Director de cursă în pantaloni scurți, Félix Lévitán sau Jacques Goddet la putere, coordonam cursa. Propriul meu Tur al Franței căruia îi schițam etapele, itinerariile, trecerile prin vârfuri, etapa contre-la-montre etc. Eu eram marele șef. Tot visând cu marile afișe colorate, scoase din exemplarele revistei *Miroir du cyclisme*. Ce frumoși mai eram gladiatorii mei de pe șosea, care-și înfăptuiau odiseea pe o mare de gudron și Cicliadele lor în peisajele în pantă ale Alpilor sau ale Pirineilor ! Eram în al nouălea cer. Acești sportivi erau biblia mea, totemurile mele, zeii pe care îi admiram. Visăm la stele cu ochii deschiși și scrâșnetul pedalierului îmi răsuna în urechi. Mai apoi, în adolescență, i-am înlocuit cu grupuri rock și tinere nimfe îmbrăcate lejer. Tinerețe fără griji care merge cu mare viteză și-și risipește visurile pe bitum. Astăzi, pe pereții casei mele sunt atârinate tablouri. Oare unde au trecut campionii ?

La hotte du Père Noël, cette année-là, était aussi démesurée qu'une hotte de vendangeur puisqu'elle contenait mon premier «vrai» vélo. Il s'agissait d'un superbe Motobécane demi-course avec quatre vitesses (le luxe!), équipé en Huret Allvit à l'arrière. Il était de couleur turquoise et m'a tout de suite enchanté par la grâce de ses formes. À noter, les emblématiques têtes de Sioux stylisées sur le pédalier, référence de la marque! Cette fois-ci, ma grande aventure cycliste prenait forme. Je commençais ainsi, avec l'autorisation parentale, à écumer les routes du département. Je partais «la fleur au fusil», insouciant, inconscient, avec pour tout bagage une petite bouteille d'eau, deux bananes et une golden. Le jeune garçon que j'étais se révélait être débordant de jus et d'énergie. Je grattais l'asphalte des routes, le nez dans le guidon. Hélas, les casseroles de l'adversité n'en continuaient pas moins à me poursuivre, et souvent à me rattraper. La première crevaison surgit. Une énorme punaise (bon sang, que foutait-elle sur une route?) se planta dans la gomme de mon pneu. Coup de semonce du destin, qui me désabusa. Je m'arrêtai sur le bord de l'asphalte et commençai à réparer tant bien que mal. Identifiant le trou, le cherchant, grattant, collant et mettant une rustine comme un cataplasme sur un corps écorché. Le bricolage n'étant pas trop ma spécialité, je réussis la prouesse de me maculer les mains de cette glu et, par la force des choses, à en foutre plein le guidon. Je revins donc à la maison les doigts littéralement scotchés à la guidoline! Mon affectueux papa m'aida à me débarrasser de ma bécane qui ne voulait pas se séparer de moi... Cette première virée épique en Motobécane contraria le sportif émérite que j'étais. Mes circonvolutions cyclistes prenaient déjà un air de déroute, mais l'amour de la petite reine se révélerait plus fort que les mauvaises ondes de la poisse! La seconde balade de soixante kilomètres me conforta dans mes certitudes : en effet, je réussis à percer une seconde fois. L'objet incriminé était un gros silex pointu que je conserverais précieusement pour le monument que je me jurais d'édifier un jour : mon musée de la crevaison!

În acel an, sacul lui Moș Crăciun era mai umflat decât coșul viticultorilor pentru că avea în el prima mea bicicletă „adevărată”. Era vorba de o superbă semi-cursă Motobécane cu patru viteze (ce lux !), echipată la spate ca Huret Allvit. Avea o culoare turcoaz și m-a fermecat pe loc prin grația formelor sale. De luat aminte, capete de Sioux stilizate pe pedaliier, ce referință de marcă ! De data asta, marea mea aventură ciclistă lua contur. Așa începeam, cu voia părinților, s-o iau pe șoselele județului. Plecam entuziasat și curajos, fără griji, inconștient, doar cu o sticlă de apă ca bagaj, două banane și un măr Golden. Tânărul care eram dădea pe afară de sânge în venă și energie. Zgâriam asfaltul de pe șosele, cu nasul în ghidon. Vai, tigăile dușmanilor nu încetaseră să mă urmărească mai puțin și să mă prindă adesea. Apăru și prima pană. O piuneză imensă (dumnezeule, ce naiba căuta pe șosea ?) înțepă camera cauciucului meu. Dojana destinului care mă dezamăgea. Mă opream pe marginea drumului și începeam să repar cât puteam de bine. Căutând unde-i gaura, zgâriind, lipind cu un petic ca o catapasmă pe un trup zupuit. Bricolajul nu prea era specialitatea mea, reușeam cu succes să-mi murdăresc mâinile cu acest lipici și, prin forța lucrurilor, să mânjesc naibii tot ghidonul. Mă întorceam deci acasă cu degetele literalmente lipite de ghidonaș ! Tatăl meu drăgăstos mă ajuta să mă eliberez de bicicleta care nu voia să se despartă de mine... Această primă tură cu bicicleta Motobécane îl contraria pe sportivul emerit care eram. Circumvoluțiunile mele cicliste păreau derutante, dar iubirea pentru mica regină se dovedea mai puternică decât undele proaste ale ghinionului ! A doua plimbare de șaiszeci de kilometri mă liniști și-mi dădu siguranță : într-adevăr, reușeam să mă sparg și o a doua oară. Obiectul incriminat era o piatră mare de silex ascuțită pe care o păstram cu sfințenie pentru monumentul pe care juram să mi-l construiesc într-o zi : muzeul meu al exploziei !

Ma carrière de crevard débuta en fait de façon précoce. Bébé, entouré telle une momie d'un embrouillamini de langes, dans le cahotement cahin-caha de mon landau : ma malheureuse mère fut plusieurs fois victime de problèmes mécaniques. Roue qui se désarticule, pneu percé, ce berceau roulant ressembla très vite à une charrette brinquebalante, voire un tombereau de condamnés. Crevé déjà avant d'avoir commencé à grandir, c'était un comble ! Mes babillements, mes risettes, mes hoquets et autres rots étaient chahutés par le frottement de la jante contre le sol. Je connaissais la tremblote du nouveau-né, la poisse de celui qui se prend le détail du clou sur le trottoir ou la route. Pauvre maman désespérée qui ne savait pas faire face à l'infortune du destin. Malchance notoire car, apparemment, de tous mes frères, aucun ne fut jamais l'objet de ce genre de désagrément. J'étais seul dans l'adversité. Évidemment, j'ignorais que ma vie serait placée sous le signe du pneumatique perforé. Poupon, je portais déjà en moi cette allégorie de la jubilation roulante. J'aimais me laisser glisser, dans mon habitacle en tissu, sur les pavés du trottoir ou l'asphalte des routes. Il y avait l'amertume de la défaite en mes gènes, gymnastique d'une vitesse mal traitée sur laquelle mon véhicule boitait comme un revenant de la Grande Guerre. Une certaine forme de guigne était déjà ancrée à l'époque, sans que je m'en rende compte, bien trop petit pour esquisser le plus petit début de réflexion. Ainsi, mon père passait le plus clair de son temps à réparer les roues de mon landau dans son garage. Heureusement que mon géniteur avait déjà quelques notions de bricolage ! Il faisait d'ailleurs un usage immodéré de l'invention de monsieur Louis Rustin. Né sous une bonne étoile (cloutée), fut la devise que mes parents – qui ne manquaient certes pas d'humour – avaient affiché au fronton de la porte de ma chambre...

Carierea mea de pocnitor de cauciucuri a debutat de fapt cam precoce. Bebeluș, înfășurat ca o mumie într-o confuzie de limbi, în hurducăiala de târâș-grăpiș a landoului meu: nefericita mea mamă a fost de mai multe ori victima problemelor mecanice. Roată care se dezarticulează, pneu spart, acest leagăn rulant se făcea repede ca o căruță care se bălăbănea, chiar ca un tomberon de condamnați. Deja spart încă înainte de a crește, asta era culmea ! Flecărelile mele, zâmbetele mele, sughiturile mele și alte râgâieli erau întrecute-n gălăgie de frecarea jantei de pământ. Știam bine tremurătura nou-născutului, ghinionul celui care se-nțeapă des pe trotuar sau pe șosea. Biata mama disperată care nu știa cum să facă față nefericirii soartei. Nenoroc cunoscut, căci, aparent, dintre toți frații mei, niciunul nu a fost niciodată obiectul acestui tip de neplăcere. Eram singur cu dușmanii. Evident, habar n-aveam că viața mea va fi pusă sub semnul pneumaticului spart. De prunc purtam deja în mine această alegorie a bucuriei pe roți. Îmi plăcea să mă las să alunec, în habitacul meu de pânză, pe pavajul trotuarului sau asfaltul șoselelor. În genele mele se afla și mâhnirea înfrângerii, gimnastica unei viteze prost tratate în care vehiculul meu șchiopăta ca o stafie venită din Marele Război. Un fel de ghinion era deja ancorat încă de pe atunci, fără să-mi dau seama, dar atât de mic încât n-am schițat nici măcar o gândire în fașă. Așa că tatăl meu își petrecea cel mai mult timp cu reparatul roților landoului meu în garaj. Ce fericire că tăticul meu avea deja ceva noțiuni de meșterală ! de altfel, folosea nemăsurat invenția domnului Louis Rustin. *Născut sub o stea norocoasă* (și închisă !) a fost deviza pe care părinții mei – căroră, sigur, nu le lipsea umorul – au afișat-o pe frontonul ușii de la camera mea...

Eh oui, cette idée saugrenue de constituer un musée vivant de la crevaison vint – si je puis dire – sur le tas. Le souci pathologique du détail me fit devenir une espèce de dépositaire des petites choses de la route. Le goudron me livrait généreusement toute une actualité et un abécédaire déconcertant d'ennemis du pneu et de la chambre à air. Un embrouillamini de petites choses, qui vous empoisonnent la vie, se constitua au fil de mes pérégrinations. Je commençai jeune et j'avais – ô combien – raison ! Ma pêche allait être mirifique. Outre clous de toutes dimensions et tailles, silex, cailloux, bris de verre, tessons, brindilles de branches... il y avait aussi quelques magnifiques spécimens de gravillons que j'engouffrais amoureuxment dans ma besace, en les enveloppant méticuleusement dans un mouchoir. Les jours passant, ma collection ne faisait que s'enrichir, à chaque promenade en bicyclette, de nouvelles pièces – souvent rares – dédiées à mon musée. Évidemment, il va sans dire que tous ces objets me revenaient – ou plutôt à mes parents ! – chers en rustine et matériel de réparation. À force d'être la cible des aspérités de la route, mon pneu s'était métamorphosé en charpie, l'heure était venue de procéder à son changement. Mes parents commençaient à se lasser de mes mésaventures. Mon père me suggéra même, un soir, d'abandonner purement et simplement la bicyclette, car ce moyen de déplacement, et accessoirement ce sport, ne semblait pas être fait pour moi... ou plutôt pour mes pneus ! Têtu comme une graine de champion, je refusais de laisser tomber une si noble passion sous prétexte que les éléments se déchaînaient à mon encontre. Mais somme toute, j'avais décidé de positiver mes malheurs et de mener à bien ce projet fou de musée, tout en m'aérant l'esprit au grand air. Aussi, au fil des jours et des échappées en chambre à air, je recueillis inlassablement la signature de mes déboires...

A, da, ideea asta ciudată de a construi un muzeu viu al exploziei venea – dacă pot spune așa – de pe teren. Grija patologică pentru detalii m-a făcut să devin un fel de păstrător al lucrurilor mărunte de pe șosea. Gudronul îmi furniza cu generozitate multe lucruri actuale și un abecedar năucitor de dușmani ai cauciucului și ai camerei. O harababură de lucruri mărunte care vă otrăvesc viața se aduna de-a lungul peregrinărilor mele. Am început de tânăr și aveam dreptate – și încă ce dreptate ! Pescuitul meu avea să fie mirific. În afară de cuie de toate dimensiunile și mărimile, pietre de silex, pietricele, bucăți de sticlă, cioburi, rămurele... mai aveam și câteva specimene magnifice de grus împrăștiat pe șosea pe care le îndesam cu mare dragoste în desaga mea, învelindu-le meticolos într-o batistă. Odată cu trecerea timpului, colecția mea se îmbogățea treptat, la fiecare plimbare cu bicicleta, noi piese – adesea rare – dedicate muzeului meu. E de la sine înțeles că toate aceste obiecte mă costau scump – sau mai degrabă pe părinții mei – ca peticea și material de reparații. Din cauză că eram ținta asperităților șoselei, cauciucul meu s-a metamorfozat într-o zdreanță, venise vremea să trec la o schimbare. Părinții mei cam obosiseră din cauza aventurilor mele nefericite. Într-o seară, tata chiar mi-a sugerat să mă lepăd pur și simplu de bicicletă, căci nu păream făcut pentru acest mijloc de deplasare și, mai mult pentru acest sport... sau, mai bine zis, pentru cauciucurile mele ! Încăpățânat ca un catâr, refuzam să abandonez o pasiune atât de nobilă sub pretextul că elementele se dezlănțuiau împotriva mea. Dar, în fine, am hotărât să-mi transform necazurile în ceva pozitiv și să duc la bun sfârșit acest proiect nebunesc al muzeului, limpezindu-mă la cap. Astfel, de-a lungul timpului și al ieșirilor cu bicicleta, am adunat neostenit semnături ale decepțiilor mele.

Un musée? Oui, pourquoi pas. J'y rassemblerais – comme des reliques – tous ces souvenirs liés au vélo. Ces sensations d'enfant, la découverte de cette petite reine, source de tant de complicités. Toutes ces incroyables gamelles, mes premières bicyclettes et les autres. Mon infidélité passagère à cause du football. Mes quelques saisons passées au Red Star de Strasbourg où je fus le meilleur... *remplaçant*. Chaque fois que l'entraîneur me faisait entrer sur le terrain, nous perdions! Bref, vous l'avez deviné : il me «préservait» et me faisait entrer en jeu à quelques secondes du coup de sifflet final. On n'est jamais trop prudent... Déjà la poisse collait à mes crampons avant d'envahir mes cale-pieds, m'offrant ainsi une impressionnante kyrielle de crevaisons. D'ailleurs, dans mon musée, je pourrais les mettre toutes. Des dizaines des dizaines et des dizaines... ça en ferait des trous! Échappées d'air qu'on entendrait siffler en continu. Tiens, voilà une bonne idée pour mon musée. Une espèce de son, image et lumière de la sainte crevaison. Fallait y penser, non?

Un muzeu ? Da, de ce nu ? Aș aduna aici – ca niște relicve – toate aceste amintiri legate de bicicletă. Aceste senzații de copil, descoperirea acestei regine, sursa atâtor complicități. Toate aceste incredibile gamele, primele mele biciclete și alte lucruri. Infidelitatea mea trecătoare din cauza fotbalului. Cele câteva sezoane petrecute la Red Star din Strasbourg unde am fost cea mai bună... *rezervă*. De câte ori mă bagă antrenorul pe teren, pierdeam ! Pe scurt, ați ghicit : de fapt mă „păstra” și nu mă băga decât câteva secunde înaintea fluierului final. Niciodată nu ești prea prudent... Ghinionul mi se lipea deja pe crampoane înainte să-mi cuprindă opritorul de picioare, oferindu-mi astfel un lung șir impresionant de explozii de cauciuc. De altfel, în muzeul meu, aș putea să le pun pe toate. Zeci și zeci și zeci ... de ce găuri aș face ! Scăpări de aer pe care le-am auzi fluierând întruna. Ia te uită, o idee bună pentru muzeul meu. Un fel de spectacol de sunet, imagine și lumină al sfintei explozii. Trebuia să ne gândim și la asta, nu?

Mon premier vélo neuf (celui que mes parents m'avaient offert à Noël) venait de la boutique de monsieur Schwartz, rue Saint-Gothard à Strasbourg. Merveilleux capharnaüm qui sentait bon la sainte graisse et l'huile de la burette. J'étais ébloui par cet endroit, lieu de dévotion cycliste. Le mécanicien en salopette bleue, fumant la pipe, triturait les vélos suspendus à des crochets. Il ressemblait à un chirurgien dont le sarrau était maculé de sang. Je restais admiratif (et encore aujourd'hui!) devant son savoir-faire et sa science. Le propriétaire était aussi organisateur d'épreuves cyclistes. Il me proposa donc d'entrer dans son club. Et déjà, avec mon vélo turquoise, je rêvais d'endosser des maillots jaunes et de figurer en tête d'affiche. Marie- Claude, la petite voisine, me faisait – timidement – la bise, telle une starlette de podium. Je voulais lui ramener un bouquet, rien que ça! Mais j'excellais surtout dans les problèmes mécaniques et les crevaisons. C'est ainsi que je devins le meilleur client de monsieur Schwartz. À l'époque, on rapportait la monture chez le magasin de cycles, qui vous remettait le boyau d'aplomb. Je le répète : c'était un émerveillement de voir monsieur Schwartz opérer les bécanes boîteuses, blessées ou souffreteuses. Sa dextérité me subjuguait. Au bout de quelques jours, je récupérais mon vélo qui – quelque part dans la boutique – traînait avec une étiquette et une ficelle accrochée à son échine en aluminium. Prêt être réinvesti par son maître. Sur le carton étaient annotées, en petits caractères, la maladie et la somme à déboursier au comptoir. Dans son paddock qui sentait l'huile et la graisse, le biclou piaffait d'impatience de se « réapproprier » son jeune cycliste... Des années et des années plus tard, le vélo comme une espèce de dieu lare de la rencontre me donna l'occasion – lors du mythique circuit du Kochersberg organisé par les Randonneurs de Strasbourg – de retrouver monsieur Schwartz. Je présentais mon livre *Voyage en chambre à air* sur un stand. Je le reconnus tout de suite. Quel bonheur de retrouver ses liens et ses racines! Il n'avait pas changé, ou si peu. Nous devisâmes quelques instants de cette époque enchantée. Ah, sa boutique, caverne d'Ali Baba de la rue Saint-Gothard! Je lui dédicaçai mon ouvrage. Je dois avouer qu'il était un peu fier de me retrouver : à défaut de champion, il avait favorisé la vocation d'un écrivain en herbe...

Prima mea bicicletă nouă (cea pe care părinții mei mi-au oferit-o la Crăciun) provenea de la buticul domnului Schwartz, de pe strada Saint-Gothard din Strasbourg. Un talmeș-balmeș care mirosea frumos a sfântă grăsime și a ulei de biuretă. Eram fascinat de acest loc, lăcaș de devoțiune ciclistă. Fumând pipă, mecanicul în salopetă albastră trebăluia la bicicletele atârinate de cârlige. Semăna cu un chirurg al cărui șorț era pătat de sânge. Rămâneam admirativ (și astăzi încă mai sunt !) în fața *savoir-faire*-ului său și a științei. Proprietarul era și organizator de curse cicliste. Mi-a propus deci să intru în clubul lui. Și, cu bicicleta mea turcoaz, visam deja că îmbrac tricourile galbene și că figurez cap de afiș. Marie-Claude, vecina mea, îmi trimitea – timid – un pupic, ca o starletă pe podium. Voiam să-i aduc un buchet, doar atât ! Numai că excelam mai ales în probleme mecanice și explozii de cauciuc. Și astfel am devenit cel mai bun client al domnului Schwartz. Pe vremuri, aduceai cadrul la magazinul de biciclete, care vă repera cu furtunul și aplomb. Repet : era o minune să-l vezi pe domnul Schwartz operând biclele șchioape, rănite sau suferinde. Dexteritatea lui mă subjuga. După ceva timp, îmi luam înapoi bicicleta care – undeva în butic – zăcuse cu o etichetă și o sfornică atârinate de bara din aluminiu. Gata să fie reînvestită de stăpânul ei. Pe hârtiuță erau notate, cu scris mic, boala și prețul de plătit la teighea. În padocul lui care mirosea a ulei și a grăsime, bicla murea de nerăbdare ca să-l ia din nou în „stăpânire” pe tânărul ciclist... Ani și ani mai târziu, bicicleta, ca un fel de zeu protector al întâlnirilor, mi-a dat ocazia – când a fost miticul circuit de la Kochersberg organizat de Plimbăreții din Strasbourg – să-l reîntâlnesc pe domnul Schwartz. La un stand, îmi prezentam cartea *Voyage en chambre à air*. L-am recunoscut imediat. Ce fericire să-ți regăsești legăturile și rădăcinile ! Nu se schimbaseră sau poate că da, puțin. Am stat la taifas câteva momente despre acea perioada vrăjită. A, buticul lui, taverna lui Ali-Baba de pe strada Saint-Gothard ! I-am dat cartea mea cu dedicație. Trebuie să mărturisesc că era puțin mândru că m-a regăsit : dacă tot n-a făcut un campion, măcar a favorizat vocația unui scriitor în devenire...

Et pourtant ce n'était pas gagné. Heureusement il y eut madame Frère, autre enseignante qui me sauva d'un naufrage certain. Elle officiait au lycée Marie Curie, dans le quartier de l'Esplanade à Strasbourg. Alors que je figurais dans le *gruppetto* des attardés scolaires, elle crut en moi. En fin de cycle – il ne s'agit plus de vélo! – des «spécialistes» de l'orientation voulurent m'envoyer comme peintre en bâtiment... avec mes poumons vérolés! Madame Frère s'interposa, mit le holà et m'orienta vers la filière comptable. C'est ainsi qu'elle me sauva, car les produits corrosifs et chimiques contenus dans les solutions de peinture n'auraient fait qu'une bouchée de ma santé précaire... Je la revis quelques années plus tard (elle avait découpé un article qui m'était consacré). Je lui dédicaçai quelques-uns de mes livres en la remerciant d'avoir cru en moi. Elle n'était pas peu fière elle non plus – ancienne professeur de français – de savoir que son «cancer» était devenu poète-écrivain : rares étaient ceux qui, à l'époque, auraient misé sur moi, pauvre lâché aux roues voilées... Une larme coule sur ma feuille de papier en me remémorant tout cela. Mille fois merci madame Frère.

Și totuși nu trecusem de toate. Din fericire, a existat doamna Frère, o altă profesoară care m-a salvat de la un anumit naufragiu. Preda la liceul Marie Curie, în cartierul Esplanade din Strasbourg. Deși figuram în *gruppetto* de retardați școlari, ea a crezut în mine. La sfârșitul ciclului – și nu e vorba de bicicletă – „specialiștii” în orientare profesională au vrut să mă trimită ca zugrav de clădiri... cu plămâni mei variolați ! Doamna Frère s-a opus, a spus alo, stop! și m-a orientat către filiera contabilă. Astfel ea m-a salvat, căci produsele corozive și chimice conținute în soluțiile de zugrăvit mi-ar fi abătut repede sănătatea precară. Am revăzut-o câțiva ani mai târziu (și-a decupat din ziar un articol despre mine). I-am dat cu dedicație câteva din cărțile mele mulțumindu-i că a crezut în mine. Și ea era puțin mândră – fosta mea profesoară de franceză – să știe că „loaza” ei devenise poet și scriitor : pe atunci, erau foarte puțini cei care ar fi mizat pe mine, biet rătăcit cu roțile strâmbe... O lacrimă se prelinge pe foaia mea când îmi amintesc de toate acestea. De mii de ori, mulțumesc, doamnă Frère.

Il est une boîte à chaussures, perdue au fin fond d'une armoire de mon bureau, que je garde précieusement depuis des années. Là-dedans, quelques breloques de trophées témoignent de mon amour immodéré pour le vélo. J'avais dix-huit ans et j'étais de toutes les escapades dominicales. Chaque dimanche, je partais avec mon club de cyclos pour de mini épreuves cyclotouristes. Parcours balisés et cartes tamponnées. J'étais fier de mes voyages en chambre à air. À l'arrivée, les organisateurs offraient une médaille souvenir et un diplôme. J'en ai ainsi une collection que je montre avec dévotion à Thibaud, mon fils, lui aussi passionné de vélo. Plus tard, écrivain, je remportais des prix littéraires dont un jour une récompense qui me fut remise en Bourgogne. Outre les bouteilles de vin (de quoi remplir une armada de bidons!), on m'offrit une énorme coupe avec de grandes oreilles, un peu comme celle de la Ligue des Champions. Ne sachant pas quoi en faire, aux amis et aux connaissances qui me rendaient visite, je leur faisais croire que j'avais remporté une course cycliste...

Există o cutie de pantofi, răcăcită în fundul unui șifonier din biroul meu pe care o păstrez cu sfințenie de ani buni. În ea sunt câteva brelocuri de trofee care atestă iubirea mea nemăsurată pentru bicicletă. Aveam optsprezece ani și făceam escapade duminicale. În fiecare duminică plecam cu clubul meu de cicliști în mini etape cicloturistice. Parcursuri balizate și hărți tamponate. Eram tare mândru de călătoriile mele cu camera. La sosire, organizatorii ofereau o medalie-amintire și o diplomă. Am o colecție pe care i-o arăt cu devoțiune lui Thibaud, fiul meu, și el pasionat de bicicletă. Mai târziu, ca scriitor, am luat premii literare dintre care o recompensă care mi-a fost înmănată, într-o zi, în Burgundia. În afară de sticlele de vin (cu care să umpli o flotă de bidoane!), mi s-a oferit o imensă cupă cu urechi mari, cam ca cea de la Liga Campionilor. Neștiind ce să fac cu ea, pe prietenii și cunoștințele care mă vizitau, îi făceam să creadă că am câștigat o cursă ciclistă...

Je dois tout à ma petite reine. C'est elle qui m'a ouvert les yeux. À dix-huit ans, dans une descente dans les Vosges (Fréconrupt, au-dessus de Schirmeck), je faillis laisser ma peau (Du reste, j'en ai offert pas mal à la discrétion du goudron...). J'étais un peu fou à l'époque. Je roulais en me croyant immortel (ne l'est-on pas à cet âge?), dépassant même les voitures trop prudentes et lentes – à mon goût – dans les descentes. J'avais des ailes dans les cheveux et l'air m'enivrait de ses fragrances. Mais un jour, voulant freiner avant un virage en épingle à cheveux, lancé à toute vitesse, le frein droit gicla dans l'air (le câble était encore au-dessus des cocottes à l'époque) et je dérapai sur les gravillons comme sur une patinoire. Long glissement dont j'ai encore, quarante ans après, la souvenance... La vie qui défile en quelques fragments de secondes : il est court le film que l'on se passe à dix-huit ans ! Puis je m'encastrai dans les herbes hautes qui bordaient le virage, dans des étincelles de pollen, de brindilles et de feuilles !<sup>1</sup> Quelques instants de silence, avant d'essayer de reconstituer mon squelette (principe de l'os de Cuvier). Ouf ! tout semble encore intact, à part une cuisse gauche complètement ensanglantée et la peau arrachée. Je reviens de très loin. Je hèle une automobiliste circonspecte qui veut bien me prendre dans son véhicule (ne pas tacher de sang la banquette SVP). Elle joue le rôle de Samu avant l'heure. Je lui demande de me déposer sur les hauteurs du village de Fréconrupt où nous résidons, en vacances, avec mes parents. Émoi, stupeur et tremblements en me voyant. Ma mère s'occupe du rescapé. Elle asperge ma cuisse de mercurochrome, telle de l'eau bénite, et mon père va récupérer le vélo abandonné dans la fosse... Quelques jours plus tard, je serai à nouveau sur ma monture (miraculeusement indemne). Une énorme croûte brune, comme celle qui s'affiche sur les pommes de terre d'un baeckeoffe, tatouée sur la cuisse et l'âme légère. *Je viens de renaître.* Un ami m'envoie – à mon retour à Strasbourg – des poèmes de Jacques Prévert. Nous sommes en septembre 1975. Le cœur palpitant d'allégresse et de vie, je commence à écrire... Et depuis cette magie n'a jamais cessé. Grâce à mon vélo, je suis entré en littérature par le biais d'une gamelle. Les écrivains ne se doivent-ils pas de posséder le sacro-saint art de la chute ?

Îi datorez totul micii mele regine. Ea mi-a deschis ochii. La optsprezece ani, într-o coborâre în Vosgi (Fréconrupt, sub Schimeck), era să-mi las oasele aici (în rest, mi le-am tot oferit gudronului...) Eram cam nebun pe atunci. Mergeam crezându-mă nemuritor (nu-i așa că ești la vârsta aia ?), de pășind chiar și mașinile prea prudente și lente – după placul meu – pe coborâre. Aveam aripi în păr și aerul mă îmbăta cu parfumurile lui. Dar, într-o zi, vrând să frânez înaintea unui viraj ca o clamă de păr, avântat cu mare viteză, se pare că frâna a alunecat în aer (cablul era încă deasupra butucului pe vremea aceea) și am derapat pe pietricelele de lângă ca pe un patinoar. O alunecare lungă care mi-a lăsat, chiar și acum, după patruzeci de ani, amintiri... Viața care defilează în câteva fragmente de secundă : e scurt filmul care rulează la optsprezece ani ! mai apoi, m-am înfipt în ierburile înalte care mărgineau virajul, în sclipirile de polen, în rămurele și frunze !<sup>1</sup> Câteva clipe de tăcere, înainte să-mi adun scheletul (pe principiul osului lui Cuvier !) Of, totul pare încă intact, în afară de coapsa stângă însângerată complet și pielea scrijelită. Îmi revin cu greu. Strig la o automobilistă circumspectă care chiar vrea să mă ia în mașina ei (vă rog să nu-mi pătați bancheta !) Joacă rolul ambulantei înainte de vreme. O rog să mă lase sus, în dreptul satului Fréconrupt unde locuiam, în vacanță, cu părinții mei. Emoție, uimire și cutremur când m-au văzut. Mama s-a ocupat de cel scăpat teafăr. Îmi dă cu mercurcrom pe coapsă, ca o apă sfințită și tata se duce să ia bicicleta abandonată în șanț... Câteva zile mai târziu, o să fiu din nou în șa (neatins, în mod miraculos). O imensă coajă maro, ca cea pe care o fac cartofii din baeckeoffe, tatuată pe coapsă și cu inima ușoară. *Tocmai am renăscut*. Un prieten îmi trimite – când m-am întors la Strasbourg – poemele lui Jacques Prévert. Suntem în septembrie 1975. Cu inima plină de fericire și de viață, încep să scriu... De atunci, această magie nu s-a mai oprit. Grație bicicletei mele, am intrat în literatură printr-un accident. Oare scriitorii n-ar trebui să aibă sacrosanta artă a căzăturii ?



## **Interview**



**Carmen ANDREI**  
Université « Dunărea de Jos » de Galați  
carmen.andrei@ugal.ro

## **L'écriture d'une passion, la passion de l'écriture : Felicia Mihali**

### **Livres publiés en roumain :**

*Tara brânzei*, Bucarest, Éd. Image, 1999.  
*Mica istorie*, Bucarest, Éd. Image, 1999.  
*Eu, Luca și Chinezul*, Bucarest, Éd. Image, 2002.

### **Livres publiés en français :**

*Le pays du fromage*, Montréal, XYZ éditeur, 2002.  
*Luc, le Chinois et moi*, Montréal, XYZ éditeur, 2004.  
*La reine et le soldat*, Montréal, XYZ éditeur, 2005.  
*Swett, Swett China*, Montréal, XYZ éditeur, 2007.  
*Dina*, Montréal, XYZ éditeur, 2008.  
*Confession pour un ordinateur*, Montréal, XYZ éditeur, 2009.  
*L'enlèvement de Sabina*, Montréal, XYZ éditeur, 2011.  
*La bien-aimée de Kandabar*, Montréal, Linda Leith Inc éditeur, 2016.

### **Livres publiés en anglais :**

*The Darling of Kandabar*, Linda Leith Publishing, Montréal, 2012.  
*A Second Chance*, Linda Leith Publishing, Montréal, 2014.

### **Sitographie :**

www.feliciamihali.com  
Île – INFOCENTRE LITTÉRAIRE DES ÉCRIVAINS QUÉBÉCOIS,  
<http://www.litterature.org/recherche/ecrivains/mihali-felicia-1538/>

**Carmen Andrei :** *D'abord, Felicia Mihali, comment êtes-vous arrivée à l'écriture ? C'était un penchant précoce, avant-la-lettre, avant la profession de journaliste à l'Événement du jour [Evenimentul zilei, en roum. où vous avez travaillé entre 1993-2000] ou cela s'est passé pendant vos études de langue. Pour calquer Montesquieu, « Comment peut-on être Romancière ? »*

**Felicia Mihali :** J'ai commencé à écrire très jeune, fortement encouragée par mes professeurs d'école primaire. Voici la preuve que le rôle de l'enseignant est déterminant pour l'avenir d'un enfant, car il

prend ses modèles à l'école plutôt qu'à la maison. J'ai eu la chance d'avoir des enseignants réceptifs et imaginatifs, ce qui était assez rare à l'époque. L'écriture était pour moi un bon refuge, car les occasions de se divertir étaient rares. Voilà, donc, pourquoi je crois à la dimension divertissante de la littérature, tout aussi bien qu'à celle de transmission de connaissances. Lorsque les deux se réunissent dans un roman, tu tiens dans les mains quelque chose qui brave le temps. Par ailleurs, j'ai été consacrée romancière très tard, à 32 ans, lorsque j'ai publié mon premier livre, *Țara Brînzei*. Je l'ai écrit d'un jet pour rattraper le temps passé à courir d'un endroit à l'autre, occupée à faire ma vie dans un système sans système. Le chaos de ma vie s'est traduit dans un livre tout aussi chaotique comme formule narrative, mais qui portait le drame de ma génération, le passage d'un régime à l'autre et la confusion qui éclipsait notre libération.

**Carmen Andrei :** *Dans l'avant-texte qui ouvre votre 2<sup>e</sup> roman, **Luc, le Chinois et moi** (2004 ; paru d'abord en roumain - **Eu, Luca și Chinezul**, Bucarest, Éd. Image, 2002), vous affirmez, dans la lignée de Paul Johnson, qu'« en qualité de mentors ou de percepteurs, les écrivains sont aussi clairvoyants que les gourous ou les sorcières d'autrefois » (p. 16). Vous le pensez toujours ?*

**Felicia Mihali :** Oui, je le pense toujours, mais je crois aussi que leur engagement dans les causes sociales est une nécessité à condition de garder une certaine distance et, surtout, une certaine retenue. C'est incroyable la quantité de bêtises que les grands écrivains peuvent dire parfois, comme n'importe qui d'ailleurs qui décide de s'engager publiquement et sortir de sa zone de confort. Oui, il est important de le faire, mais il faut aussi être prêt à le reconnaître quand on se trompe et à assumer ses torts. Le pire est lorsqu'on s'acharne dans ses opinions et on se ferme à la controverse. Ce ne sont que les sots qui ne changent jamais d'avis. Le fait de travailler avec les mots ne rend pas les écrivains des analystes politiques éclairés ou des chroniqueurs historiques crédibles. Laissons la tâche à ceux qui sont formés à la politique et à l'histoire. Ils ont plus de chances que nous de dire vrai. Notre rôle est de rester les chiens de garde de la liberté d'expression et de la tolérance. Notre rôle est d'ironiser, de se moquer, de prendre à rebours l'autoritarisme, la misogynie, le racisme, l'homophobie. L'ironie fait plus de mal que la critique comme telle. C'est de cette manière que je vois l'engagement de l'écrivain et non pas dans la critique engagée. À part de changer nos humeurs et d'assombrir nos journées, cela peut nuire à notre véritable destinée, qui est celle d'écrire.

**Carmen Andrei :** *L'écriture est-elle une passion au sens étymologique donnée par les Grecs, un pathos, une souffrance, un supplice, ressenti dans les tripes ? Ou plutôt une **métanoïa** - changement de vue, renversement de la pensée, des sentiments au sens sacré, changement d'esprit, renaissance de la pensée ? Transformation de la chrysalide ? Serait-ce un processus d'individualisation de la psyché pour guérir grâce aux forces inconscientes ? Un état de délitement, de dérégulation ? Avez-vous de « méthode », un état « d'être en roman » à la Georges Simenon ?*

**Felicia Mihali :** La réponse est véritablement et complètement dans votre question. Vous résumez parfaitement ce que je pense de l'écriture, le credo qui m'a animée, inconsciemment, tout au long de ma carrière. Oui, je crois à la dimension cathartique de la création. Je résonne surtout avec les livres nés d'un besoin impératif, du trop-plein, de la tourmente. Je crois aussi que l'écriture, avec la distance qu'elle met entre nous et la réalité, sait déclencher chez nous une véritable métamorphose. Le texte n'agira jamais sur le lecteur s'il n'agit pas d'abord sur le créateur. L'émotion suscitée chez les autres sera proportionnelle à celle engendrée chez l'auteur. Je l'ai dit plusieurs fois : je suis plus intelligente quand j'écris que dans la vraie vie. Le texte est un élixir qui donne vie à un moi secret, assagi. La réflexion autour des mots est un sort de polissage qui, en fin de compte, va laisser le génie sortir de la lampe. Je crois à l'inspiration, qui a quelque chose de transcendant. J'y crois de plus en plus à une sorte de magie qui s'opère dans les circuits secrets de notre cerveau pour laisser sortir la meilleure combinaison de personnages, de trames narratives, d'accidents. Parmi les milliers de possibilités narratives, comment être sûr d'avoir choisi la meilleure ? C'est là qu'intervient la patience d'orfèvre de l'écrivain. Je crois dans le pouvoir d'artisan des créateurs. Ce n'est qu'en travaillant minutieusement le magma informe de notre fantaisie qu'on peut achever une œuvre qui se rapproche le plus de perfection, car l'œuvre parfaite, heureusement, n'existe pas.

**Carmen Andrei :** *L'enlèvement de Sabina, votre 7<sup>e</sup> roman est l'un de mes préférés à plusieurs titres : travail des mythes de Sabines et des Danaïdes, des légendes médiévales, clin d'œil complices à Voltaire, Cervantès, etc., descriptions détaillées en grande connaissance et refonte des us et coutumes au parfum balkanique. Le lecteur roumain s'y retrouve dans les traditions (roumaines ?), le lecteur francophone se régale avec les culturèmes. Quelle est la genèse de ce livre et comment vous faites votre documentation ?*

**Felicia Mihali :** C'est un livre que j'ai écrit pendant un été, et que j'ai révisé pendant un autre, mais le sujet m'habite depuis l'époque où j'étais étudiante en histoire de l'art à l'Université de Montréal. J'étudiais les toiles de la Renaissance, surtout ceux qui dépeignent l'enlèvement des

Sabines, et je réconciliais mal l'idée que les victimes d'un viol collectif sont devenues pour la culture occidentale le symbole de l'esprit familial, de la vie domestique, du foyer. N'est-elle pas ironique cette métamorphose d'une horrible histoire de violence contre les femmes ? Il y a, ensuite, l'autre histoire aussi fameuse, celle des Danaïdes enlevées par les Égyptiens dans le même but historiquement confirmé de suppléer l'absence des femmes. Cependant, les ancêtres grecques des Sabines n'étaient pas enclines à accepter si facilement un destin taillé par les hommes. Les Danaïdes décident de se faire elles-mêmes justice contre leurs agresseurs et de les tuer pendant la nuit de noces. Il est vrai que, par la suite, la postérité les a damnées de porter de l'eau dans l'au-delà avec un seau brisé. N'en reste que leur geste d'insoumission représente le premier acte de révolte dans l'histoire des femmes qui n'en furent que trop souvent des victimes. La morale de cette fable est que chaque Sabine peut devenir une Danaïde et se rendre justice elle-même. Pour le décor de cette fable, oui, vous avez bien saisi, je l'ai placée au fond de ces Balkans mythiques, très possiblement un endroit comme la Valachie à l'époque des premiers Voïvodes Gelu et Menumorut. Les faits historiques se mélangent, ils sont évidemment anachroniques, mais c'est l'avantage de jouer avec la mythologie. Dans la même insouciance chronologique, j'ai placé à la même époque la Conquête normande (1006), l'invasion mongole et la bataille de Kalka (1222), ainsi que la bataille de Rovine (1394) où la coalition anti Ottomane était dirigée par Mircea cel Bătrân. Les noms des personnages, et là il y a une multitude, couvrent l'espace roumain, arménien, grec, bulgare. Ils sont tirés du calendrier orthodoxe, des légendes arméniennes, de la mythologie grecque. J'ai utilisé avec volupté les traditions roumaines, lesquelles, dans certains villages isolés, j'en suis sûre, sont restées intactes depuis l'époque de Neagoe Bassarab. Je me suis nourrie des traditions culinaires, maritales et rurales du village où je suis née et où l'on vit encore dans la mythologie la plus pure, pour ne pas dire au Moyen Âge.

**Carmen Andrei :** *Vous avez affirmé dans un entretien d'il y a belle lurette (paru dans le journal **Formula As**, en 2003) que, pour vous, l'exil a été un gain. Vous l'estimez toujours ? L'écriture dans l'exil / l'écriture de l'exil, est-ce vraiment un gagne-pain ? Est-ce que l'exil a été pour vous la seule solution de s'ancrer ailleurs, dans un espace physique et culturel autre pour pouvoir (s')écrire, retrouver la paix ?*

**Felicia Mihali :** Je crois qu'une décision aussi radicale que la séparation de ce qu'on connaît représente une épreuve d'où l'individu sort enrichi, malgré toute la souffrance que cela implique. L'exil est un geste désespéré, traumatisant pour ceux qui le subissent au premier degré. Même lorsqu'on fuit les horreurs, comme c'est le cas maintenant

des réfugiés qui cherchent une terre d’asile dans un endroit où ils sont détestés et redoutables, le départ représente le drame le plus profond pour un être humain. Rien n’est plus désolant que de renoncer au passé pour embrasser une nouvelle vie sur de nouvelles coordonnées dans une autre dimension, dans une autre langue, dans une autre société. Mais malgré tout cela, l’être humain en sort enrichi et le bilan est toujours positif. Tout en apprenant de nouvelles leçons de vie, on reste attachés à notre ancienne existence. On reste ce que nous avons été, tout en devenant autre. Quand je parle du gain, je me réfère aux acquis en termes de connaissance, d’expérience, de langue. C’est un capital qui ne peut être comptabilisé mais qui, selon moi, pèse lourd dans la nouvelle personnalité d’un individu. Comme créateur, je bénéficie encore plus de ce capital de nouveautés qui envahit mon quotidien même après 17 ans de vie au Canada. Si j’ai perdu certains de mes anciens acquis, j’en ai gagné d’autres aussi. J’ai écrit des livres que je n’aurais pas pu écrire en Roumanie. J’aurais écrit sûrement d’autres mais je considère que, de loin, j’ai gagné la capacité de mieux juger le monde, incluant aussi mon propre pays, mon ancienne identité. J’ai appris des choses sur moi, sur mes pouvoirs secrets, sur mes capacités qui seraient restées enterrées dans le tombeau de la routine, de l’habitude. J’ai créé des personnages qui portent en eux la charge des deux mondes, le bagage culturel des deux continents et de trois langues, car j’écris présentement en français et en anglais, après avoir débuté en roumain. Je vis toujours sur le signe de la nostalgie d’avoir quitté le pays tout en étant contente de ce que j’ai réalisé dans mon nouveau pays.

**Carmen Andrei :** *Vous avez écrit vos premiers romans en roumain : **Țara brânzei** (1998), **Eu, Luca și Chinezul** (2002) que vous avez traduits vous-même par la suite. Comment avez-vous vécu l’opération de l’auto-traduction : repensée, affres du style ? La déverbalisation vient à l’aise ?*

**Felicia Mihali :** Me traduire moi-même, c’est un processus qui ne me procure pas beaucoup de plaisir et auquel j’aurais volontairement renoncé si j’avais eu le choix. Cependant, lorsque je suis arrivée à Montréal, l’auto-traduction était ma seule possibilité de faire traduire mes livres, au prix que cela aurait coûté pour payer un professionnel, et un bon, qui connaisse bien le roumain. Finalement, ce travail de transposition du roumain vers le français s’est avéré un grand avantage, car cela m’a véritablement aidée à apprivoiser la nouvelle langue de création, à éviter les pièges de la grammaire française et des faux amis. J’ai surtout appris à ne pas regretter ce que je ne pourrais faire dans la nouvelle langue, mais de profiter pleinement de ce que j’y pourrais. Et, mon Dieu, que de possibilités ! J’ai lu quelque part que la théorie littéraire

a déjà inventé un terme pour ce processus, *la réécriture créative*. Oui, ce que je fais ressemble à cela. Ce n'est pas complètement de la traduction mais ce ne l'est une nouvelle écriture non plus : c'est plutôt quelque chose entre les deux. Dans le processus, l'auteur prend la liberté de jeter ce qui ne correspond pas aux nouveaux critères esthétiques et d'ajouter ce qui est conforme à sa nouvelle sensibilité.

**Carmen Andrei :** *Lorsque vous êtes passée à l'écriture en français, décision tout à fait pertinente vu que vous vivez au Québec depuis 2000 et que vous vous adressez à un lectorat francophone, quel mécanisme employez-vous pour écrire ? Penser directement en français ? Avoir recours au dictionnaire ? Se faire corriger par des natifs ?*

**Felicia Mihali :** Vous savez, la langue de création reste miraculeusement détachée du quotidien. Même lorsqu'on écrit dans le jargon le plus humble, l'écriture garde un haut niveau d'élévation. Le processus de mettre en parole la matière vivante qui rayonne de notre pensée la rend presque instantanément lettre morte, la calcifie. Ce processus ressemble au travail des certains artisans qui déposent des objets au fond des salines pour qu'ils se recouvrent, après un certain temps, d'une mince couche de cristaux. Le nouvel objet garde sa forme mais il reste emprisonné dans la nouvelle matière. Ce mécanisme aide en fait les auteurs qui veulent changer de langue de création. Selon mon expérience, le processus est moins douloureux et dommageable pour les nouvelles œuvres qu'on ne le pense. Au bout de quelques exercices, ou de quelques livres si vous voulez, vous ne réalisez plus que vous êtes ailleurs et que vos pensées coulent naturellement dans un autre moule. Je ne sais pas si je pense en français, mais je sais que lorsque j'écris, les mots coulent en français en même temps que le cerveau agence mes idées. Je n'ai jamais trop utilisé le dictionnaire, sauf au tout début. Je préfère écrire avec un minimum de mots, tout comme en roumain. Comme ancienne journaliste, j'ai toujours évité le registre soigné de la langue. Je me garde autant que possible dans la masse du vocabulaire, pas plus de quelques milliers de mots. Et cela m'a servi lors du passage vers le français et récemment, vers l'anglais. Les nouvelles langues m'ont généreusement ouvert les portes tant que je voyage légère. En ce qui concerne la variante finale, oui, elle passe toujours par quelqu'un qui parle le français où l'anglais comme langue maternelle. Parfois, ce n'est qu'une question de coquilles ou de mauvais accords, faits le plus souvent par mégarde. Je dois admettre que les fautes ne sont plus aussi nombreuses que celles que je fais présentement en roumain lorsqu'il s'agit d'un texte littéraire. J'ai traduit deux de mes livres en roumain et j'ai été désespérée de voir la quantité de corrections faite par un traducteur roumain professionnel.

**Carmen Andrei :** *Confession pour un ordinateur* (2009) est un récit osé. La gent masculine n'y est pas peinte sous un jour trop excitant. Quelle a été la réception auprès du grand public ? Beaucoup de vos héroïnes sont des femmes libérées, il y en a d'autres qui sont des vigies. Mais les cassées ?

**Felicia Mihali :** Oui, c'est le livre le plus osé que j'ai jamais écrit, ça dépasse même de loin *Le pays du fromage* qui a véritablement choqué la critique au moment de sa parution. Il s'agit du désarroi d'une femme trompée qui se sauve dans le sexe comme dans une thérapie de choc. L'amour passager c'est son alcool éthylique, sinon, sa séance de psychanalyse. Sa souffrance de se voir rejetée et humiliée est si grande que la seule manière de ne pas sombrer dans la folie est l'excès, le risque, la décontenance. Pour les hommes qui se trouvent sur son chemin et qui tombent dans son piège de femelle araignée dévoratrice, ils sont en fait ses sauveurs. D'une certaine manière, ce sont eux qui la font surmonter l'échec de son mariage et son amour interdit pour un homme plus âgé. Ces relations sont un peu à l'image du pays, avant et après la chute du régime. Avant, les relations interdites étaient le seul refoulement possible devant la censure, la pénurie, la noirceur. Après, c'était l'équivalent de la liberté dont on avait tellement rêvé. Mais la lecture reste ouverte. Il se pourrait qu'une fois traduit en roumain le livre devienne encore une fois une arme contre les femmes qui restent limitées dans leurs choix même quand il s'agit du sexe. Ce qui est permis aux hommes ne l'est jamais aux femmes. Mais d'une certaine manière, je suis confiante que les lecteurs roumains vont comprendre. J'ai toujours eu des lecteurs intelligents. Au Québec, ce livre n'a pas mis plus de problèmes de réception que *Dina* ou *Le pays du fromage*. Une femme est aussi autorisée aux excès du corps qu'un homme. En même temps, un livre reste toujours une œuvre de fiction.

**Carmen Andrei :** Dernière question relative à votre dernier roman, le 8<sup>e</sup> en français, *La bien-aimée de Kandahar* (2016) : Irina, votre jeune protagoniste, héroïne malgré elle suite à son succès de cover girl, fille d'immigrants roumains au Canada, affirme : « La communauté immigrante reste finalement une sorte de socialisme éclairé » (p. 31). À présent, après avoir vécu à pleins poumons et à fleur de peau votre « expérience canadienne », vous vous sentez plutôt Roumaine, Canadienne, Québécoise ?

**Felicia Mihali :** Je pense que la vraie identité d'un individu commence lorsqu'il ne se pose plus la question de son appartenance. L'identité est un grand pays aux frontières ouvertes et où l'on peut immigrer et émigrer à son gré. Ce n'est que le nationalisme borné qui

trace des frontières étroites à notre individualité qui est très plastique. J'ai été Roumaine à temps plein pendant 30 ans, sans me poser jamais la question de ma spécificité. Je ne savais pas qui j'étais, mais je le savais parfaitement lorsque quelqu'un s'attaquait à mon sentiment identitaire. À présent, je ressens la même chose au Québec. Je ne suis peut-être pas Canadienne ou Québécoise, mais j'ai la même frustration que les natifs de souche quand quelqu'un s'attaque à cette identité. Évidemment, dire qu'au Canada il n'y a pas de discrimination, ça serait faux. Mais tant qu'on vit dans un pays fait d'immigrants, on est moins enclins à se questionner sur qui l'on est. Tout ce que je sais à ce moment est que je n'ai nullement besoin de m'interroger sur mon identité. Je la vis tout simplement et j'en tire profit d'être tous les trois à la fois.

***Carmen Andrei :** Un grand merci et bon courage créatif à l'avenir !*

## Comptes rendus



Eugenia ALAMAN  
Université « Dunărea de Jos » de Galați  
Eugenia.Alaman@ugal.ro

**Mirela Drăgoi (2016). *Paradigmes de l'univers médiéval : de l'histoire à la littérature*. Cluj-Napoca : Casa Cărții de Știință**

**Références:** Mirela Drăgoi (2016). *Paradigmes de l'univers médiéval : de l'histoire à la littérature*. Cluj-Napoca : Casa Cărții de Știință, 218 p., ISBN 978-606-17-0932-8

Pour analyser la réception des textes littéraires des XI<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècles, l'auteur de cet ouvrage plonge dans le contexte socio-politique et religieux de l'âge féodal et tente une « redécouverte » de « l'univers fascinant des châteaux-forts, des chevaliers et des légendes » (p. 7). On nous propose « à la fois un guide de documentation sur la culture et la civilisation françaises et un instrument de travail à l'usage des étudiants francophones » (p. 9).

*Paradigmes de l'univers médiéval : de l'histoire à la littérature* est avant tout une invitation à prendre la pleine mesure de l'originalité du phénomène littéraire médiéval centré sur l'amour et la guerre. La société toujours christianisée n'est plus binaire, divisée entre les guerriers et le clerc, mais ternaire, divisée entre les orateurs (ceux qui prêchent), les bellatores (ceux qui guerroyent) et les laboratores (ceux qui labourent). C'est à partir de ces différents groupes qui forment la société que l'auteur articule les trois chapitres de son ouvrage et propose une radiographie de la littérature médiévale en tant que « fait social ».

Dans le premier chapitre, « Pour une redécouverte du Moyen-âge : de la réalité socio-politique et religieuse à la littérature », l'auteur propose une réévaluation de la chanson de geste qui « laisse voir très clairement les liens de collaboration concurrentielle établis entre l'aristocratie guerrière et les prêtres » (p. 27) et qui « orchestre d'une manière conjointe valeurs guerrières et vertus religieuses » (p. 32). Sur ce terrain d'investigation, l'auteur met en évidence les implications didactiques de cette littérature, en mettant en dialogue la chanson de geste et le roman courtois, représenté par son célèbre « conteur » et « moraliste » Chrétien de Troyes.

Par le deuxième chapitre, « Métamorphoses littéraires des Bellatores », l'auteur prend pour objet l'image de la noblesse, représentant à la fois

« les producteurs et les récepteurs des œuvres littéraires et artistiques » (p. 59).

Enfin, le troisième chapitre s'attache au rôle des laboratoires dans les textes littéraires, reflétant un phénomène social complexe traduit comme « seigneurie foncière » et « seigneurie banale » par les historiens. La farce, par le comique verbal ou par le non-langage, par le « rire carnavalesque vu comme négation de la raison » (p. 117) n'est que l'illustre précurseur du théâtre de l'absurde du XX<sup>e</sup> siècle et de son thème central : le manque de communication entre les hommes.

La progression thématique du travail, menée avec la rigueur et l'aisance rédactionnelle du chercheur en littérature et la motivation intellectuelle et le sens de la pédagogie de l'enseignant, prend en compte plusieurs postulats auxquels l'auteur, influencée par les lectures des historiens littéraires, des médiévalistes tels que Gaston Paris, Anne Berthelot, François Cornilliat, Judith Lyon-Cae, Dinah Ribard ou Constantin Pavel, répond avec des arguments solides, soutenus aussi par un groupement de textes commentés, un glossaire de termes médiévaux et un nombre d'annexes.

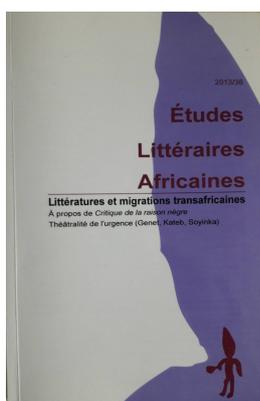
Toutes les pistes suivies par l'auteur invitent à nous pencher davantage sur les écrits des auteurs médiévaux connus ou anonymes parce qu'ils témoignent des réalités socio-culturelles, économiques et politiques si complexes et si riches en significations de l'époque.

Le but de toute recherche est de « trouver », mais les pistes suivies, les approches en sont tout aussi importantes et l'ouvrage que nous venons de recenser en est un exemple incontestable.

**Mirela DRĂGOI**  
Université « Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie  
Mirela.Dragoi@ugal.ro

**Catherine Mazauric, Alioune Sow (éds) 2013.**  
***Littératures et migrations transafricaines. Études***  
**Littéraires Africaines, n° 36. Metz : Université de**  
**Lorraine<sup>330</sup>**

**Référence :** Catherine Mazauric, Alioune Sow (2013). *Littératures et migrations transafricaines*. Études Littéraires Africaines, n° 36. Metz : Université de Lorraine, ISSN 0769-4563, 231 pages.



Le numéro 36/2013 de la revue internationale *Études littéraires africaines* (ELA) est édité par l'Association pour l'Étude des Littératures Africaines et le centre Écritures (EA 3943) de l'Université de Lorraine avec le soutien de LAM, « Les Afriques dans le monde » (UMR 5115) du Centre National de Recherche Scientifique et de l'Université de Bordeaux. Il contient sept études réunies par Catherine Mazauric (Université Toulouse 2 le Mirail) et Alioune Sow (Université de Floride) dans un dossier intitulé *Littératures et migrations transafricaines*, auxquelles s'ajoutent une

étude comparatiste de trois œuvres dramatiques (« Varia »), une présentation de l'ouvrage *Critique de la raison nègre* par Achille Mbembe (« À propos de... »), trente-quatre comptes-rendus de lecture et six notes bibliographiques signalant de nouvelles parutions dans le champ de la recherche africaniste.

L'ouvrage est flanqué d'une préface des éditrices dont l'intitulé (« Imaginaires de la mobilité et textualisations ») annonce déjà une invitation à la découverte de plusieurs contributions sur des textes africains témoignant des transitions que vit le continent en question ces dernières années. Le dossier est associé dès le début au

---

<sup>330</sup> Ce compte rendu de lecture est le résultat d'une mobilité de perfectionnement effectuée à l'Université du Havre en juin 2016, dans le cadre du Projet AUF « Soutien aux formations francophones de niveau licence : langue et littérature françaises », BECO – 247.

programme scientifique ANR MIPRIMO (La migration prise aux mots – Récits, circulation des imaginaires et dynamiques sociales dans les migrations ouest-africaines) et vise à réaliser une réévaluation pluridisciplinaire de certains textes portant sur les phénomènes migratoires transafricains.

Le dossier est inauguré par Sébastien BOULAY (Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité), qui étudie la résonance des poèmes politiques sahraouis engagés dans la lutte contre la colonisation. Dans le but de mettre en avant les enjeux de la migration dans les territoires occupés par le Maroc et dans le Nord mauritanien, il s'appuie sur deux textes poétiques satiriques recueillis en 2011-2012 lors de ses séjours au Sahara occidental. Cette étude est donc le résultat d'une enquête ethnographique de terrain illustrant « la joute poétique » (p. 30) initiée par la population nomade pour « débattre, combattre et abattre son adversaire » (p. 31).

Attirée par l'érudition ethnographique et historique qui se dégage des mémoires d'Amadou Hampâté Bâ, Claire DUCOURNAU (CESSP, Centre européen de sociologie et de science politique, EHESS, Paris) considère qu'il faut dépasser l'interprétation documentaire de ces écritures africaines de soi pour s'intéresser au rapport établi entre le déplacement géographique de l'auteur et le parcours de son « initiation culturelle et spirituelle » (p. 45). C'est ainsi qu'elle met en avant la singularité de ce texte biographique, les multiples interprétations qu'il livre et, de là, l'impossibilité de le classer dans un système préétabli. L'exégète voit dans le déplacement du narrateur une suite de négociations et de médiations imposées par l'appartenance à un cadre historique tout à fait particulier et par le passage d'un statut social à un autre.

La contribution suivante est signée par Françoise UGOCHUKWU et se constitue dans une réflexion sur la migration dans l'Afrique subsaharienne à partir d'un texte datant de l'époque coloniale, *Omenuko* (1933), le premier roman écrit en *igbo*. L'auteure insiste sur l'actualité de cette œuvre littéraire et sur la richesse des sentiments que la mobilité suscite à l'égard de l'espace d'origine.

C'est par la lecture très intéressante d'une épopée rédigée en *boulu* que Marie-Rose ABOMO-MAURI quitte le domaine de l'entreprise littéraire individuelle. Elle propose une analyse d'un récit épique portant sur la mobilité de toute une collectivité africaine – les Pahouins – dont l'avancée dans la partie occidentale de l'Afrique centrale a bouleversé l'existence des autochtones. Au terme de cette étude, elle aboutit à la conclusion que la solidité de la communauté africaine d'aujourd'hui pourrait être expliquée par les profondes reconfigurations que le groupe migratoire enregistre à travers le temps.

À son tour, Maëline Le Lay (Les Afriques dans le monde, IEP Bordeaux) continue à présenter l'imbrication de l'imaginaire de la migration avec les thèmes du rapatriement, du déchirement intérieur et de l'errance dans le cadre d'une réflexion sur *Kama*, un conte swahili théâtralisé en français par Sando Marteau. L'auteure met en avant la dimension humanitaire de cette œuvre, le contexte référentiel tout à fait particulier auquel elle renvoie, mais surtout l'originalité dont Marteau fait preuve dans la recomposition textuelle qu'il réalise.

*La Descente aux enfers*, un roman fort peu connu du Burundais Aloys Misago, représente le point de départ d'une étude réalisée par Céline Gahungu. Ce sont toujours la dimension existentielle de l'exil, les errances sinueuses du héros et le terrible sentiment de perte qui ouvrent une réflexion très riche sur les traits spécifiques de l'imaginaire migratoire. De surcroît, la reconstruction identitaire est étroitement liée à l'appartenance territoriale, le territoire étant défini comme « un espace de mobilité et de mélange, où à la fois circulent et s'imbriquent des sujets toujours nomades » (p. 103).

Sabrina MEDOUDA (doctorante à l'Université de Toulouse-le-Mirail, chercheur associé à l'Université de Johannesburg) appuie son analyse sur un roman de la Mozambicaine Lilia Momplé qui met en œuvre différents types de migrations, multipliant ainsi les parcours nationaux. L'auteure envisage ce texte comme « un roman de l'espace, sous l'influence des mouvements migratoires » (p. 115), ne manquant pas de faire référence à plusieurs « lieux-carrefours de première importance » (l'île, l'espace citadin, la banlieue, la campagne et la forêt mozambicaine, etc.).

Cette livraison de la revue « Études Littéraires Africaines » a le mérite d'offrir une importante information sur plusieurs productions littéraires issues de l'expérience postcoloniale en Afrique. Il regroupe des propositions inédites et pertinentes sur les rapports établis entre la littérature et les mobilités transafricaines, tout en incitant à des débats féconds sur les enjeux des littératures diasporiques et transnationales. Les études qui y sont réunies réalisent un va-et-vient du fait individuel à l'histoire collective, par lequel des imaginaires nationaux divers, aux trajectoires multiples, sont rassemblés sur le fond d'une Histoire trouble et tragique.

Anca GĂȚĂ  
Johannes Gutenberg Universität-Mainz  
ancagata@uni-mainz.de

**Marianne Doury, 2016. Argumentation. Analyser textes et discours. Observations et analyses ; méthodologie pratique ; exercices corrigés. Collection Portail. Paris : Armand Colin.**

**Références:** Marianne Doury, 2016. *Argumentation. Analyser textes et discours. Observations et analyses ; méthodologie pratique ; exercices corrigés*. Paris : Armand Colin, Collection Portail. ISBN : 9782200613310. Format : 190 x 240 mm. Pages : 192. Prix du livre papier: 20.50 €. Prix du livre numérique: 14.99 €

Cet ouvrage est probablement le premier dans l'espace francophone à traiter de l'argumentation de manière didactique et académique à la fois, en dosant scientifiquement rigueur, esprit analytique, simplicité, attention au lecteur et érudition. À la fois manuel universitaire et réflexion sur l'activité argumentative et ses multiples approches, l'excellente contribution de Marianne Doury au champ des études sur l'argumentation abonde en exemples, indications méthodologiques, extraits de discours à exploiter de diverses manières, offrant à l'étudiant novice, à l'enseignant dans les domaines de la communication, des sciences du langage et des lettres et au chercheur analyste dans le champ de l'argumentation une synthèse admirable des notions les plus importantes, un instrument de travail et un document de référence. C'est un ouvrage qui fera date pour l'analyse argumentative, et il pourrait bien relancer les approches analytiques de l'argumentation, par le soin de systématisation qu'il propose et par l'attention au détail strictement argumentatif, au-delà des considérations concernant la rhétorique ou la linguistique. Par ailleurs, il fait pendant au *Dictionnaire de l'argumentation*, de Christian Plantin, paru cette même année (v. compte rendu<sup>331</sup>).

Réputée spécialiste de l'argumentation et de l'analyse du discours argumentatif<sup>332</sup>, ancienne élève de Catherine Kerbrat-Orecchioni et de

---

<sup>331</sup> *Studii de lingvistică* 6, 2016: 201-204. <http://studiiodelingvistica.uoradea.ro/arhiva-ro-6-2016.html>

<sup>332</sup> Les références bibliographiques ci-dessous donnent une idée générale des préoccupations de Marianne Doury:

2013. The virtues of argumentation from an amoral analyst's perspective, *Informal Logic: Reasoning and argumentation in theory and Practice*, 33-4, pp. 486-509.

Christian Plantin à l'Université Lumière Lyon 2, actuellement chercheuse habilitée à diriger des recherches au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) au sein du Laboratoire Modèles – Dynamiques – Corpus (MODYCO), Université Paris 10 Nanterre, chargée de cours à l'Université Sorbonne Nouvelle depuis 1999, M. Doury ne propose pas au lecteur des pistes pour améliorer sa production argumentative, mais « les principales clés pour analyser les textes et discours argumentatifs » (extrait de la quatrième de couverture).

Les quatre parties du volume, à travers six chapitres conclus par des exercices corrigés, nous proposent : « une définition de l'argumentation comme articulation d'un discours à un contre-discours ; un repérage de l'orchestration des points de vue au cœur de l'argumentation ; une typologie des arguments et autres ressorts de l'argumentation ; un inventaire des différents marqueurs langagiers sur lesquels s'appuie l'analyse des textes et discours argumentatifs. » (la quatrième de couverture)

Le premier chapitre, « Qu'est-ce que l'argumentation ? » propose une présentation des *conceptions spontanées* et des *conceptions savantes de l'argumentation*, afin de mettre en évidence convergences et ruptures à savoir une distinction, ou bien un rapprochement, entre la façon dont les locuteurs ordinaires, d'une part, et les théoriciens et les analystes du

- 
- (avec Tseronis, A.) 2013. The place of counter discourse in two methods of public deliberation : the conférence de citoyens and the débat public on nanotechnologies in France, *Journal of Argumentation in Context*, 2-1, pp. 75-100.
2013. Positionnement descriptif, positionnement normatif, positionnement militant, *Argumentation et Analyse du Discours* [<http://aad.revues.org/1540>], 11 | 2013.
2012. Preaching to the converted. Why argue when everyone agrees ?, *Argumentation*, 26-1, pp. 99-114.
- (avec Lorenzo-Basson, M.-C.) 2012. « Les rôles d'expert et de citoyen dans un dispositif de démocratie participative : la conférence des citoyens sur les OGM (France, 1998) », in I. Léglise & N. Garric (eds), *Discours d'experts et d'expertise*, Berne, Peter Lang, pp. 179-213
- (avec van Haaften T. et Snoeck-Henkemans F.) 2011. Strategic maneuvering in critical reactions to pragmatic argumentation, in Feteris E. T., Garssen B. & Snoeck-Henkemans F. (eds), *Keeping in touch with Pragma-Dialectics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 21-38.
- (avec Kerbrat-Orecchioni C.) 2011. La place de l'accord dans l'argumentation polémique : le cas du débat Sarkozy/Royal (2007), revue en ligne *A contrario* (<http://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-2.htm>)
2010. Un cimetière et des avions : l'appel aux valeurs dans les lettres de lecteurs d'un quotidien régional, *Argumentation et Analyse du discours*, 5/2010, <http://aad.revues.org/index957.html>
- (avec Chateauraynaud, F.) 2010. Désormais. Essai sur les fonctions argumentatives d'un marqueur de rupture temporelle, *Argumentation et Analyse du discours* 4/2010, <http://aad.revues.org/index772.html>

domaine, de l'autre, se représentent l'activité argumentative. L'argumentation est aussi vue en relation avec la *persuasion*, et définie essentiellement, sous la plume de l'auteure, « comme mode de confrontation d'un discours à un contre-discours », ou comme « un mode de gestion discursive du désaccord ». Sur les traces de Protagoras, qui affirmait qu'à propos de toute idée il peut y avoir deux discours opposés, M. Doury propose de définir l'argumentation comme « un mode de construction du discours visant à le rendre plus résistant à la contestation » (p. 22). Parmi les notions clés abordées dans ce premier chapitre se retrouve celle de *charge de la preuve*, à propos de laquelle on note : « En abordant un texte ou un échange argumentatif, il conviendra donc toujours de se poser la question de la charge de la preuve, et du ou des principes, éventuellement contradictoires, qui en gouvernent l'attribution dans la situation envisagée » (p. 28) et, par conséquent, la question des modalités de *négociation de la charge de la preuve* dans de tels contextes (pp. 27-28). Le chapitre se clôt sur quelques notions fondamentales dans l'analyse argumentative : *séquence argumentative*, *type d'argument*, *figure de discours*, *mouvement argumentatif*. Parmi les figures de discours ayant un rôle important dans l'argumentation, car liées à un certain type d'argument, l'analogie et la métaphore, pour lesquelles le manuel propose des exemples et des analyses. (pp. 30-34)

La deuxième partie, « L'articulation du discours et du contre-discours au cœur de l'argumentation », fait état, dans les chapitres deuxième et troisième, de la relation entre *argumentation et énonciation* et du *traitement du contre-discours*. Les analyses proposées introduisent et raffinent des notions centrales pour l'étude de l'argumentation : la *négation polémique*, la *stratégie de l'homme de paille*, la *structure concessive*, la *règle de justice*, l'*argument a pari*, l'*ironie* (qui peut « brouiller les cartes de l'analyse argumentative », p. 45), l'*argumentation par l'absurde*, l'*argument pragmatique*, l'*argument ad hominem*, etc. Une attention particulière est donnée, dans cette perspective énonciative, au discours rapporté et aux rôles qu'il joue dans le discours argumentatif. Avec le troisième chapitre, traitant du *contre-discours*, on pénètre plus profondément dans le domaine de l'étude argumentative, avec d'excellentes précisions théoriques, extraits discursifs et analyses concernant ce qu'on appelle, avec Protagoras, les antilogies, mais aussi sur le renversement des arguments par des stratégies de rétorsion (pp. 59-67). Sont étudiés dans ce qui suit les « mouvements argumentatifs dédiés au traitement du contre-discours », parmi lesquels l'*occupation*, la *concession*, le *raisonnement par l'absurde*, l'*argumentation par le ridicule*.

La troisième partie, « Les principaux ressorts de l'argumentation », est la plus ample, car elle concerne les deux concepts les plus représentatifs de l'étude de l'argumentation : *les types d'arguments* et *les preuves oratoires*, le premier ayant rapport directement à l'argumentation, tandis que le

deuxième vient du champ de la rhétorique. Pour ce qui est des types d'arguments, l'auteure relève d'abord l'intérêt de cette catégorie de l'analyse argumentative en tant qu'instrument permettant à l'analyste de faire décoller une séquence argumentative « de la singularité d'une argumentation particulière, attachée à un contenu spécifique, pour en proposer une description générale, susceptible de faciliter des observations transversales, des regroupements au sein d'un même corpus ou des approches contrastives d'un débat à l'autre, d'une culture à l'autre ... sans pour autant aller directement à des reconstructions sous forme de syllogisme ou d'enthymème souvent excessivement générales. » (pp.85-86) Cette précision nous semble fondamentale pour guider l'analyse argumentative des étudiants et des chercheurs dans le sens d'une appropriation de ce concept et des notions afférentes – on gagnerait ainsi à concevoir, par exemple, les types d'arguments – même, ou bien surtout, les plus fallacieux – en tant que « clichés argumentatifs » déterminés par des facteurs culturels. Les trois grandes classes d'arguments recensées par M. Doury ici sont les *argumentations fondées sur la ressemblance*, les *argumentations fondées sur la causalité* et les *argumentations fondées sur les personnes*. Ce chapitre abonde en exemples analysés, et il faut souligner encore l'attention donnée par l'auteure au choix des extraits illustratifs de chaque type d'argument et à la synthèse des informations nécessaires autour d'un exemple. Le cinquième chapitre est un bref exposé des catégories rhétoriques, parmi lesquelles l'adaptation à l'auditoire, l'*ethos* et le *pathos*. À remarquer, dans ce contexte, l'adéquation des observations à propos de l'auditoire et, par exemple, l'argumentation comparative, reposant « crucialement sur une représentation adéquate de ce que connaît l'auditoire et de ce à quoi il adhère ». (p. 125)

La quatrième partie, « Le langage de l'argumentation », renferme le chapitre sixième proposant un inventaire des marqueurs langagiers de l'argumentation, à savoir : les *opérateurs et connecteurs argumentatifs*, le *marquage langagier des types d'arguments*, le *lexique* et les *argumentations multimodales*. La perspective linguistique est mise en rapport ici avec des notions déjà discutées, comme par exemple le marquage de l'argument *ad hominem*, probablement parmi les plus représentatifs pour ce qui est des réalisations langagières, plus simples à inventorier et à classer, vu le statut et la forme (l'expression) de ce type d'argument.

Le volume se clôt par les corrigés de 23 exercices, de véritables analyses argumentatives servant de modèles à l'analyste en devenir et même à l'expérimenté. L'ouvrage est précieux aussi au niveau de la « terminologie argumentative », mettant à la disposition du lecteur des listes de termes correspondant, par exemple, à un même type d'argument, tel l'argument de *direction* (ou « du doigt dans l'engrenage », ou « de

*la pente savonneuse / glissante / fatale* ») (p. 87) C'est une bouffée d'air pour le chercheur confronté à des désignations soit en latin, soit en anglais.

La maison d'édition Armand Colin a conçu, pour la nouvelle collection « Portail » inaugurée par l'ouvrage de M. Doury, une mise en page soignée du texte, et met à la disposition des lecteurs du manuel des « compléments en ligne<sup>333</sup>, outils précieux pour l'étudiant et le chercheur contemporain.

Libres d'accès à tout internaute, ces documents proposent un chapitre supplémentaire concernant « La structure de l'argumentation »<sup>334</sup> (16 pages), un glossaire<sup>335</sup> (13 pages) et une bibliographie supplémentaire « pour aller plus loin »<sup>336</sup>. Dans « La structure de l'argumentation », le lecteur retrouve les éléments fondamentaux de l'analyse argumentative dans la perspective pragma-dialectique proposée par F. H. van Eemeren et ses collègues<sup>337</sup>. Les sujets abordés sont : les différents types de disputes ; la structure des séquences argumentatives ; argumentation et implicite ; structuration logique / structuration textuelle. Dans le glossaire, on retrouve les définitions des types d'« arguments » les plus courants dans la tradition rhétorique (homme de paille, argumentation par l'absurde, par le précédent, etc.), mais aussi d'autres concepts fondamentaux de l'analyse du discours et argumentative (hétérogénéité énonciative, force argumentative, discours rapporté, échelle argumentative, charge de la preuve, etc.).

Le volume est disponible tant en format papier qu'électronique à des prix imbattables. L'excellente réalisation graphique et le travail d'organisation fait par l'auteure et l'équipe d'éditeurs permet de prendre du plaisir à consulter cet ouvrage dans ses deux formes, avec l'espoir qu'il aura une suite dans les années qui viennent, nourrie par l'expérience et l'excellence analytique de Marianne Doury.

---

<sup>333</sup> <http://armand-colin/ean/9782200613310>

<sup>334</sup> [http://medias.dunod.com/document/9782200613310/Doury\\_Argumentation-Chapitre%20supplementaire.pdf](http://medias.dunod.com/document/9782200613310/Doury_Argumentation-Chapitre%20supplementaire.pdf)

<sup>335</sup> <http://medias.dunod.com/document/9782200613310/Doury-Argumentation-glossaire.pdf>

<sup>336</sup> <http://medias.dunod.com/document/9782200613310/Doury-Argumentation-Pour-aller-plus-loin.pdf>

<sup>337</sup> Parmi les ouvrages fondateurs de cette approche:

Frans H. van Eemeren & Rob Grootendorst, 1992. *Argumentation, Communication, and Fallacies: a Pragma-Dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## Notes sur les auteurs / Notes on contributors

**Eugenia ALAMAN** est née le 30 juin 1955 à Brăila. Elle cumule 37 ans d'expérience didactique : entre 1980-1995 dans l'enseignement secondaire et, depuis 1995, dans l'enseignement universitaire à l'Université « Dunărea de Jos » de Galați. Depuis 2006 elle est Maître de Conférences au Département de Langue et Littérature Françaises où elle fait des cours de syntaxe, pour le domaine licence et lexicologie et lexicographie, terminologie et terminographie pour le domaine maîtrise *Discours spécialisé. Terminologies. Traductions*. Ses recherches portent principalement sur le sémantisme des noms propres, le lexique du domaine politique et la terminologie applicative. En tant que membre du *Centre de Recherche Théorie et Pratique du Discours*, elle est responsable de l'axe de recherche *Terminologie, lexicologie et lexicographie*.

**Carmen ANDREI** est professeure des universités au Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres, Université « Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie, habilitée à diriger des recherches. Elle donne des cours magistraux de littérature française des XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, de littératures francophones (belge et québécoise) et de traduction littéraire. Elle a publié 10 livres dont 7 comme auteur unique et plus de 80 articles scientifiques dans son domaine d'intérêt. Traductrice littéraire assermentée, elle est aussi membre de l'Union des Écrivains Roumains. Elle est membre du Centre de Recherche *Théorie et pratique du discours* où elle dirige l'axe de recherche *Littératures et identités culturelles*.

**Mohammed BENJELLOUN** est professeur de littérature française à l'Université d'El Jadida (Maroc) et titulaire d'un Doctorat ès Lettres avec une thèse portant sur la métaphore chez Le Clézio. Membre fondateur du *Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur l'Interculturel*, il a dirigé (en collaboration avec Ridha Bourkhis) le collectif *La Phrase littéraire* (Louvain La Neuve, Academia Bruylant, 2008). Il est l'auteur de plusieurs articles consacrés à Le Clézio, Bragance, la rhétorique, la métaphore, le récit de voyage.

**Samira BOUBAKOUR** est maître de conférences A (HDR) à l'Université de Batna 2, en Algérie, titulaire d'un doctorat en français (Université de Batna) et d'un doctorat en psychologie (Université Lyon 2). Ses centres d'intérêts varient entre: littérature, didactique, sociolinguistique et psychologie interculturelle.

**Elsa CARON** est actuellement enseignante de français langue étrangère à l'université de Cergy-Pontoise. Elle a également travaillé dans un lycée d'Istanbul, puis à l'UPMF de Grenoble (actuelle UGA). Les diverses formations qu'elle a suivies sur le thème du théâtre en langue étrangère et les expériences qu'elle a menées dans ce domaine (représentations de pièces d'auteur, atelier d'écriture théâtrale, projet interculturel et théâtre) ont orienté ses recherches sur l'apport du théâtre en FLE. Elle est actuellement doctorante en deuxième année à l'ENS de Lyon et travaille sur la réception des spectacles en FLE avec des

étudiants d'un DU à l'université de Cergy-Pontoise. Le projet dont il est question dans l'article de ce numéro de *Mélanges Francophones* a été reconduit en 2017 à l'UGA par des enseignantes et comédiennes, en partenariat avec la MC2.

**Ana-Elena COSTANDACHE** est chargée de cours au Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres, Université « Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie. Elle a soutenu sa thèse de doctorat en 2011. À présent, elle donne des cours de littérature française des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles et enseigne des travaux dirigés de langue et littérature françaises. Elle a publié plusieurs articles sur les littératures française et roumaine, parmi lesquels *Promoteurs des traductions en langue roumaine dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle*, *La femme et ses représentations dans les poèmes préromantiques roumains*, *La logique du langage dans les pièces d'Eugène Ionesco: « Jacques ou la soumission », « L'Avenir est dans les œufs »*, *Romantisme européen et romantisme roumain au XIX<sup>e</sup> siècle*, *Forms and Techniques of Writing and Translating in the 19th century: Cultural and Linguistic Patterns*.

**Daouda COULIBALY** est né le 29 Septembre 1982 à Korhogo en République de Côte d'Ivoire. Il étudie les rapports entre stylistique et analyse du discours dans les productions littéraires francophones. Il revisite et interroge la complémentarité et les interférences entre ces deux domaines qu'une certaine critique tente d'opposer. Il est l'auteur d'une thèse de doctorat unique intitulée : « Stylistique et Analyse du discours : Pour une relecture des textes poétiques d'Afrique noire francophone ». Ses travaux de recherche portent actuellement sur les questions de l'énonciation littéraire, la pragmatique et les modalités intertextuelles qui président à la création des textes littéraires africains de langue française.

**Gilbert DAOUAGA SAMARI** prépare une thèse de doctorat Ph.D en didactique des langues et sociolinguistique à l'université de Ngaoundéré (Cameroun). Il est membre du laboratoire LADYRUS – Langues, Dynamiques & Usages. Ses travaux portent notamment sur des questions d'éducation bi/plurilingue français/langues et cultures nationales. Il étudie en l'occurrence les pratiques didactiques, analyse les représentations sur ces langues, sur leur enseignement/apprentissage et sur la politique qui les soutient. La pluralité occupe une place importante dans ses réflexions.

**Hadi DOLATABADI** est spécialisé dans le domaine de la lexicologie et diplômé du doctorat de sciences politiques (lexicologie politique) de l'université Lumière Lyon 2 depuis septembre 2015. Il fait un doctorat en linguistique (dialectologie) dans le cadre d'un projet d'envergure de partenariat entre l'institut international pour la Francophonie (2IF) de l'Université Lyon 3 et l'Académie de Sciences d'Outre-Mer (ASOM) depuis 2013 sur les synonymes des mots et des expressions des parlers français dans l'espace francophone. Il est enseignant dans le Département des études françaises à l'Université de Téhéran et dans le Département de la traduction française de l'Université Allameh Tabatabaï de Téhéran. Ses travaux et recherches portent sur les lexiques francophones et les variétés de français à travers la francophonie.

**Mirela DRĂGOI** est maître de conférences à la Faculté des Lettes de l'Université « Dunărea de Jos » de Galați – Roumanie, Département de Langue et Littérature Françaises Elle est membre du comité de rédaction de la revue *Mélanges francophones* et du Centre de recherches *Théorie et pratique du discours*. Sa thèse de doctorat présente le parcours bio-bibliographique d'un écrivain roumain d'expression française, Constantin Virgil Gheorghiu (2008). Actuellement, ses recherches tournent autour des axes suivants : poétique et rhétorique du texte lyrique ; littérature française (Moyen-Âge, Renaissance, XIX<sup>e</sup> siècle) ; narratologie ; littérature roumaine d'expression française ; didactique du français langue étrangère.

**Fatma FAKHFAKH** est assistante de l'enseignement supérieur en *langue, littérature et civilisation française* et en *didactique du français* à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sfax (Université de Sfax – Tunisie). Elle est docteure en *Didactique des disciplines (Option français)* à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de Tunis (Université Virtuelle de Tunis) & en *Sciences du Langage* à l'Unité de Formation et de Recherche en Lettres et Langues du Campus de Metz (Université de Lorraine - France). Elle est tutrice en MOOC, conceptrice des évaluations des apprentissages en mode hybride et correctrice-évaluatrice en DELF-DALF du CIEP. Elle a publié plusieurs articles en Tunisie, en Algérie, au Canada et en Roumanie.

**Adil FATHI** est professeur de langue française au secondaire qualifiant au Maroc, et doctorant en troisième année au *Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Interculturel* (LERIC/URAC57) à l'université Chouaib Doukkali Faculté des Lettres et des Sciences Humaine d'El Jadida (Maroc). Il est en train de préparer un Doctorat ès Lettres : *De Quelques aspects de la phrase dans l'œuvre romanesque d'Octave Mirbeau*. Il est auteur de plusieurs articles consacrés à Octave Mirbeau et Amélie Nothomb.

**Alina GANEA** (Université Dunărea de Jos de Galați, Roumanie) est professeur des universités dans le Département de Langue et Littérature Françaises, à la Faculté des Lettres, habilitée à diriger des recherches dans le domaine de l'analyse du discours. Ses recherches portent essentiellement sur l'analyse du discours. Ses publications incluent des recherches sur la construction de l'ethos dans le discours promotionnel, l'étude de l'oui-dire à source occultée dans le discours journalistique, l'emploi de l'appel à l'émotion dans le discours politique et, plus récemment, la communication interculturelle.

**Anca GĂȚĂ** est membre du Centre de recherches *Théorie et pratique du discours* et professeur de langue française et linguistique à l'Université « Dunărea de Jos » de Galați. Ses intérêts scientifiques portent sur l'organisation argumentative du discours, plus particulièrement sur le discours organisationnel. Elle est aussi membre du conseil éditorial de *Journal of Argumentation in Context* et du conseil d'administration (Governing Board) du International Learned Institute for Argumentation Studies de l'Université de Jiangsu, Chine. Ses préoccupations

didactiques concernent également les études de traduction et l'enseignement du roumain comme langue étrangère. Actuellement elle est lectrice de langue, culture et civilisation roumaines à l'Université Johannes Gutenberg-Mainz.

**Mohamed HADDAR** est actuellement enseignant de langue et littérature françaises en secondaire qualifiant au Maroc et doctorant à l'Université Chouaib Doukkali à El Jadida (Maroc). Ses recherches s'inscrivent principalement dans des champs étroitement liés, à savoir la sociolinguistique scolaire, la sociodidactique, la didactique du plurilinguisme et la didactique de l'interculturel. Il prépare en ce moment une thèse sur les influences des langues maternelles et de l'arabe sur l'apprentissage-enseignement du français au lycée marocain. Ses études portent sur les représentations sociales des langues en contact dans l'espace scolaire, mais aussi sur le phénomène des interférences linguistiques dans les discours oraux et écrits des élèves marocains.

**Prince Albert Gnacabi KOUACOU**, né le 1<sup>er</sup> janvier 1966, est docteur ès-lettres, spécialité littérature française, enseignant-chercheur à l'Université Félix Houphouët Boigny de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire. Titulaire d'un doctorat ès-lettres, thèse intitulée « La notion de liberté dans l'œuvre romanesque de Denis Diderot » soutenue à l'Université de Cocody le 26 février 2005, mention très honorable. Enseignant-Chercheur à l'Université Félix Houphouët Boigny depuis octobre 2006, maître Assistant depuis juillet 2010, ses publications portent, en grande partie, sur le XVIII<sup>ème</sup> siècle, entre autres : « Rupture et transgression dans *Jacques le fataliste de Diderot* », « L'écriture du moi dans *La Religieuse de Diderot* », « La figure de la femme orientale dans *Lettres persanes de Montesquieu* ». Parallèlement à ces recherches, cet enseignant-chercheur s'intéresse désormais aux œuvres de Jean-Marie Gustave Le Clézio. Il est, d'ailleurs, membre de l'association des lecteurs de Le Clézio.

**Khan KOUAME** est doctorant en communication à l'Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire. Il travaille sur les nouvelles imbrications entre le paradigme de la marque et la communication organisationnelle. Sa thèse de doctorat revisite cette nouvelle approche en interrogeant la construction des identités et des images organisationnelles dans les organisations publiques telles que les universités. Ses axes de recherche portent actuellement sur la reconsidération de la symbolique de l'objet marque dans la sphère publique et dans les dynamiques (inter et intra) organisationnelles.

**Amina MEZIANI**, dr., maître de conférences A (HDR), à l'Université de Batna 2 en Algérie, est titulaire d'un doctorat en didactique de l'Université de Biskra. Elle s'intéresse principalement aux domaines : didactique, interculturel, sociolinguistique et littéraire.

**Martine Fandio NDAWOUO**, diplômée de l'École normale supérieure de Yaoundé, est Docteur ès Sciences du Langage de l'Université de Franche-Comté, Besançon (2006) et titulaire d'une HDR en Langue et linguistique françaises (2016). Elle est Maître de Conférences au Département de Français

de l'Université de Buea. Auteure de l'ouvrage scientifique *Le discours de formation au Cameroun : entre réalité discursive et réalité sociale* (2011), elle a publié une vingtaine d'articles dans des revues scientifiques et des ouvrages collectifs. Ses recherches actuelles portent sur la pragmatique et l'analyse du discours social.

**Hervé-Boris NGATE** est né le 16 Mars 1981 à Yaoundé au Cameroun. Diplômé de psychologie de l'Université de Yaoundé I, il est aussi détenteur d'un master en études interculturelles. Ses compétences en psychologie et communication interculturelle lui ont permis de travailler comme formateur de langue française et de cross-culture pour le Corps de la Paix des Etats-Unis au Cameroun entre Septembre 2013 et Novembre 2014. Depuis mars 2015 et octobre 2016, il met ses aptitudes interculturelles au service de l'Alliance Française de Kampala et de l'Université de Makerere comme Enseignant-chercheur de FLE. Ses analyses sur l'enseignement du FLE en contexte multiculturel anglo-saxon sont disponibles sur son blog [seed4future.com](http://seed4future.com). Nouvellement arrivé aux USA avec sa famille, Hervé-Boris continue ses travaux comme chercheur indépendant en psychologie et communication interculturelle.

**Mina SADIQUI** est professeure agrégée et habilitée à diriger des recherches en didactique des langues et cultures. Elle est actuellement la coordinatrice de la licence professionnelle « didactique du français » à l'École Normale Supérieure - Université My Ismail—Meknès-Maroc. Elle est auteure de plusieurs travaux universitaires sur l'enseignement de la littérature en classe de langue et sur l'enseignement du français au Maroc.

**Gabriela SCRIPNIC** est Professeur, docteur à L'Université "Dunărea de Jos" de Galați, Roumanie, Faculté des Lettres, où elle dispense des cours de phonétique et de morphosyntaxe du français contemporain. En tant que membre du Centre de Recherches *Théorie et Pratique du Discours*, Gabriela Scripnic a largement étudié les outils rhétoriques dans l'argumentation, en prêtant une attention particulière à l'emploi des marqueurs évidentiels dans le discours argumentatif. Ses préoccupations scientifiques les plus récentes portent sur l'étude des stratégies rhétoriques centrées sur l'ethos et le pathos que le locuteur exploite afin d'optimiser la persuasion. Son activité scientifique s'est matérialisée dans la publication de deux monographies en tant qu'auteur unique (*Communication, argumentation et médiativité. Aspects de l'évidentialité en français et en roumain*. 2012. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință; *La comparaison idiomatique en français*. 2014. Galați: Galati University Press), de plusieurs manuels universitaires et de nombreux articles parus à l'étranger et en Roumanie.

**Moulay Youssef SOUSSOU** est enseignant chercheur, doctorant à la FLSH d'El Jadida, Université Chouaib Doukkali (Maroc), Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur l'Interculturel : Langue, Littérature et Art (L.E.R.I.C /URAC 57). Depuis plusieurs années et tout en adoptant l'approche génétique, il consacre ses recherches scientifiques à l'œuvre de Flaubert et particulièrement au « style de Flaubert ». Il est également auteur des *Phares des cauchemars*, recueil

de nouvelles publié en 2011 chez les éditions du Panthéon et d'un recueil poétique à co-auteur intitulé *Le souffle du monde* et publié en 2010 aux éditions Amalthée. Il a contribué à un ouvrage collectif intitulé *Flaubert Voyageur*, dirigé par Eric le Clavez, à paraître prochainement chez Classique Garnier dans la collection « Rencontres ».

**Guy Francis TAMI YOBA** est enseignant-chercheur en Arts du Spectacle et Cinématographie à l'Université de Yaoundé I au Cameroun. Spécialisé en production théâtrale, cet universitaire compte à son actif plus d'une vingtaine de mise en scène et de nombreuses pièces de théâtre. Il occupe aussi la fonction de Sous-directeur de l'audiovisuel au Ministère des Arts et de la culture de son pays. Enfin, animateur de plusieurs ateliers et séminaires sur les arts dramatiques et certains métiers du théâtre, Guy Francis Tami Yoba est aussi le promoteur du concept des Rencontres Théâtrales Universitaires (RETU). C'est une plateforme de création artistique plurielle qui fait la promotion des arts vivants de la scène en milieu universitaire.