

Numéros 14-15-16 / Années 2019-2020-2021

Synergies Brésil

Revue du GERFLINT

La compréhension du français langue étrangère et/ou de sa traduction

Coordonné par Robert Ponge
et Mariza Zanini



Synergies Brésil

Numéros 14-15-16 / Années 2019-2020-2021

La compréhension du français langue étrangère
et/ou de sa traduction

**Coordonné par Robert Ponge
et Mariza Zanini**



REVUE DU GERFLINT
2021

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Brésil est une revue française et francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux sciences du langage, à la didactique des langues, des cultures et des littératures.

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

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

Périodicité : annuelle ISSN 1518-8779 / ISSN en ligne 2260-5983	
Directeur de publication Jacques Cortès, Professeur honoraire de l'Université de Rouen Normandie, France	Robert Ponge (Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil).
Coordination éditoriale générale et révision des numéros Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne	Comité de lecture Joice Armani Galli (Université Fédérale de Pernambuco, Brésil), Lúcia Claro Cristovão (Université Fédérale de São Paulo, Brésil), Ligia Ferreira (Université Fédérale de São Paulo, Brésil), Guacira Marcondes Machado Leite (Université Estadual Paulista, Brésil), Isabella Mozzillo (Université Fédérale de Pelotas, Brésil), Márcia Maria Valle Arbex (Université Fédérale de Minas Gerais, Brésil).
Président d'Honneur Renato Janine Ribeiro, Philosophe	Comité de lecture invité pour les numéros 14-15-16 Álvaro Faleiros (Université de São Paulo, Brésil), Ana Maria Gentile (Université Nationale de la Plata, Argentine), Beatriz Cerisara Gil (Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil), Clóvis Dias Massa (Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil), Devidi Blank (Université Fédérale de Pelotas, Brésil), Daniela Hirakawa (Université Fédérale de Minas Gerais, Brésil, Brésil), Érika Pinto de Azevedo (Université Fédérale do Amapá, Brésil), Florence Carboni (Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil), Janaina Baladão de Aguiar (Université Pontificale Catholique du Rio Grande do Sul, Brésil), Janaina Pinto Soares (Alliance Française de Porto Alegre, Brésil), Katia Fraga (Université Fédérale de Paraíba, Brésil), Luciana Rassier (Université Fédérale de Santa Catarina, Brésil), Luciano Moraes (Colégio Pedro II, Brésil), Marcelo Jacques de Moraes (Université Fédérale de Rio de Janeiro, Brésil), Marcia Valle Arbex (Université Fédérale de Minas Gerais, Brésil), Maria Lucia Claro Cristovão (Université Fédérale de São Paulo, Brésil), Marina Mello de Souza (Université de São Paulo, Brésil), Martha Zoni (Université Fédérale do Amapá, Brésil), Normelia Maria Parise (Université Fédérale du Rio Grande, Brésil), Rosa Maria de Oliveira Graça (Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil), Ruben Daniel Castiglioni (Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil), Sérgio Levemfous (Université Estatal de Santa Cruz, Brésil), Teodoro Rennó Assunção (Université Fédérale de Minas Gerais, Brésil, Brésil), Ticiane Telles Melo (Université Fédérale do Ceará, Brésil), Vera Lucia Marinelli (Université de São Paulo, Brésil).
Rédactrice en chef Mariza Pereira Zanini, Université Fédérale de Pelotas, Brésil	
Rédactrice en chef adjointe Ana Luiza Ramazzina Ghirardi, Université Fédérale de São Paulo, Brésil	
Secrétaire de rédaction Maristela Machado, Université Fédérale de Pelotas, Brésil	
Titulaire et Éditeur : GERFLINT Siège en France GERFLINT 10 rue Chartraine 27 000 Évreux - France www.gerflint.fr gerflint.edition@gmail.com synergies.bresil.gerflint@gmail.com	
Contact de la Rédaction au Brésil : synergies.bresil.redaction@gmail.com	

Comité scientifique

Zila Bernd (Centro Universitário la Salle - Unilasalle/Canoas, Brésil), Pierre-Mathieu Le Bel (Université du Québec à Montréal, Canada), Normélia Parise (Fondation Université Fédérale du Rio Grande, Brésil), Valter Cesar Pinheiro (Université Fédérale de Sergipe, Brésil), Josilene Pinheiro-Mariz (Université Fédérale de Campina Grande, Brésil),

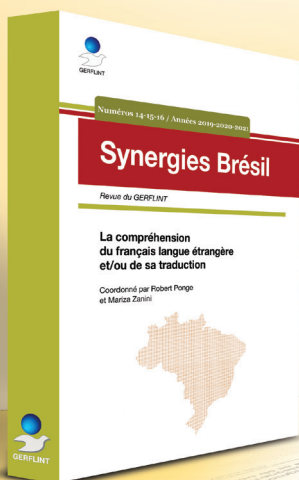
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSh, Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Brésil
<https://gerflint.fr/synergies-bresil>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCO :
- Communication Source
- Communication & Mass Media Index
Ent'revues
HAL
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
Latindex (Catálogo)
LISEO (France Éducation International)
LLBA
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
ProQuest Central (Linguistics data base)
Qualis Periódicos (Linguistique et littérature)
SHERPA-RoMEO
Ulrichweb
ZDB
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

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



Synergies Brésil n^{os} 14-15-16 / 2019-2020-2021

ISSN : 1518-8779 / ISSN en ligne : 2260-5983

La compréhension du français langue étrangère et/ou de sa traduction

Coordonné par Robert Ponge
et Mariza Zanini

❧ Sommaire ❧

Robert Ponge, Mariza Zanini	7
Dédicace et Présentation	
Dossier thématique	
Questions théoriques et problèmes concrets dans la pratique de la compréhension du français langue étrangère et/ou de sa traduction	
Comprendre, traduire : entrée en matière	
Naouel Boubir	21
Regards sur les outils évaluant les stratégies de compréhension en lecture en français langue étrangère	
Christine Durieux (Traduit du français par Carolina Pfeiffer et Taise Soares Peixoto Nascimento)	33
A dificuldade em tradução	
Comprendre et traduire le vocabulaire spécialisé ainsi que les composantes historiques et culturelles	
Gabriela Jardim da Silva	41
Une analyse de deux difficultés concrètes de compréhension et/ou de traduction en portugais dans « Omphale, Histoire rococo » de Théophile Gautier	
Karol Garcia	55
Les substantifs « Normale » et « normalien » : deux difficultés de compréhension et de traduction en portugais du Brésil dans <i>L'Insurgé</i> , (1886), de Jules Vallès	
Marlène da Silva e Silva, Jacques da Silva	69
La dimension lexicoculturologique en classe de français langue-culture étrangère au Portugal	
Comprendre et traduire les expressions idiomatiques, les jeux de mots et les polysémies	
Elena Gallorini	93
Sur la traduction de deux expressions idiomatiques et d'un jeu de mots dans <i>Une belle journée</i> d'Henry Céard	

Rebeca Schumacher Fuão	105
<i>Self Defence</i> (1919) de Pierre Reverdy : une traduction en portugais	
Daniele Azambuja de Borba Cunha, Robert Ponge.....	119
« Fais ta biche » (Genet) : quand la connotation devient une difficulté concrète de compréhension et de traduction en portugais du Brésil	
Traduire la poésie	
Augusto Darde	135
La traduction en portugais du mot « azur » dans <i>Débarcadères</i> , de Jules Supervielle	
Rodrigo de Lemos	151
Les difficultés suscitées par les mots « pensée » et « cœur » dans une traduction des <i>Cinq Grandes Odes</i> de Claudel en portugais	
Dossier ouvert Du français fait au Brésil	
Clarissa Laus Pereira Oliveira	165
Les représentations du Brésil par des professeurs de français brésiliens dans <i>Bonjour du Brésil</i>	
Denise Gisele de Britto Damasco, Claudine Franchon	177
XXII ^e Congrès Brésilien des Professeurs de Français (CBPF) : Le français en action, variations et créations	
Janaína Nazzari Gomes.....	191
Le sujet parlant dans la didactique du français langue étrangère : une question d'hétérogénéité et de singularité linguistiques	
Franciele Guarienti, Taynan Manosso	201
Enseignement-apprentissage du français langue étrangère sous une perspective francophone au stage supervisé	
Fernanda Vieira Fernandes	217
A representação dos agentes policiais em <i>Roberto Zucco</i> , de Bernard-Marie Koltès: entre o cômico e o brutal	
Maristela Gonçalves de Sousa Machado, Fernanda Vieira Fernandes	231
Uma breve apresentação da edição 2021 do projeto <i>Leitura dramática e FLE</i> da Universidade Federal de Pelotas: <i>A voz humana</i> de Jean Cocteau	
Luísa Zanini Vargas	239
<i>Alaúza</i> en théâtre	
Annexes	
Profil des contributeurs	262
Projet pour les numéros 17-18 / Années 2022-2023.....	264
Consignes aux auteurs	267
Publications du GERFLINT	269



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Dédicace et Présentation

Robert Ponge

Université fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil

r.ponge@ufrgs.br

Mariza Zanini

Université Fédérale de Pelotas, Brésil

mariza.zanini@ufpel.edu.br



En remerciement et reconnaissance,
nous dédions ce numéro à
Denakir de Oliveira Campos (*in memoriam*)
et à Rosa Maria Oliveira Graça :
collègues estimées et *queridas*, enseignantes expérimentées, appréciées,
possédant le talent de savoir intégrer et la capacité de motiver,
chacune a exercé plusieurs mandats à la tête de
l'Association des professeurs de français de l'état du *Rio Grande do Sul* (APFRS),
y œuvrant pour la valorisation du français, en le situant dans le cadre plus large
de la promotion de l'enseignement des langues étrangères
et de l'offre plurielle des langues dans les écoles.

Cette édition 14-15-16 de *Synergies Brésil* est composée de deux dossiers qui
sont les fruits d'un double appel à contributions : l'un, ouvert, disposé à abriter
toute contribution de qualité, sans restriction de domaine ou de thème ; l'autre,
thématiquement circonscrit, par lequel nous commençons.

Aux origines du dossier thématique, intitulé « Questions théoriques et problèmes
concrets dans la pratique de la compréhension du français langue étrangère et/
ou de sa traduction », se trouve le vœu d'offrir à la considération des lecteurs un
ensemble de vues consacrées à l'examen de « quelques questions théoriques qui
se posent et de quelques problèmes concrets qui se manifestent dans l'activité
de compréhension (orale ou écrite) du français langue étrangère (FLE) et/ou dans
celle de le traduire (oralement ou par écrit) ». Mais, pourra-t-on demander : était-il
légitime de réunir, dans un même dossier, deux activités (la compréhension et la
traduction) dont les caractéristiques, les finalités et les complexités sont distinctes ?
Oui, dans la mesure où elles « se recoupent partiellement dans l'exercice de la

compréhension (opération par laquelle démarre nécessairement le processus de traduction) » (Appel à contributions, 2020) et où elles se situent donc toutes deux sur l'axe *français langue étrangère / langue maternelle* (ou *première* ou *de référence*, suivant le cas), le message de départ étant toujours formulé en français.

Souhaitant accueillir des idées venues d'horizons conceptuels divers, dont les perspectives ou les références théoriques pourraient être dissemblables, nous avons choisi de n'avancer aucune définition ou théorie de la compréhension et de la traduction. Notre seule exigence a été que les collaborations proposées prennent le français langue étrangère (FLE) comme langue de départ (ou langue source), c'est-à-dire que le FLE y serait toujours la langue des énoncés oraux ou écrits sur lesquels s'exercerait le comportement de compréhension et que, par contre, la langue de référence (pas toujours langue première), dans le cas de la compréhension, et la langue d'arrivée (ou langue cible), dans le cas de la traduction, pourraient être le portugais ou une autre langue.

Comment les dix articles du dossier thématique envisagent-ils les problèmes, difficultés, obstacles, écueils, pièges, etc. qui accompagnent les processus de compréhension du FLE et/ou de sa traduction et auxquels se heurtent couramment ceux qui étudient, enseignent ou traduisent le FLE ou qui l'utilisent dans divers domaines de la vie (professionnelle ou non), que ce soit dans les pays lusophones ou ailleurs ? Comment les dix articles débattent-ils ces phénomènes ? C'est ce que nous allons voir, ci-dessous, dans la présentation que nous donnons de chacun. Nous le faisons en suivant l'ordre dans lequel nous les avons organisés en quatre assemblages.

Les deux articles du premier sous-ensemble ont pour fonction d'introduire aux deux axes - comprendre, traduire - du dossier thématique.

Un texte (le seul et unique, ce qui donne matière à réflexion !) aborde le sujet de la compréhension. Il se situe dans le cadre des travaux sur les stratégies de compréhension de la lecture en FLE et sur les moyens d'évaluer celle-ci. **Naouel Boubir**, enseignante-chercheuse à l'université Badji Mokhtar, à Annaba, Algérie, y fait un bref rappel de quelques problèmes relatifs au déchiffrement en lecture en langue étrangère et de la nécessité de procéder à l'évaluation de la compréhension de celle-ci (question, selon elle, souvent ignorée ou sous-estimée). Puis elle présente deux outils - le résumé et le questionnement - qui peuvent aider les enseignants à estimer le degré de compréhension d'un document par les lecteurs ainsi qu'à appréhender comment ces derniers ont procédé pour construire du sens. Enfin, elle fait connaître quelques résultats d'une expérience menée dans son établissement sur des étudiants de troisième année de traduction dont l'arabe

est la langue maternelle, le français et l'anglais étant les deux langues étrangères qu'ils étudient.

Dans son article très synthétique « La difficulté en traduction » (que nous offrons en portugais), **Christine Durieux**, enseignante-chercheuse à l'ISIT de Paris, France, s'applique à cerner brièvement, en quelques paragraphes, comment « la traduction, au sens d'opération traduisante, présente des difficultés ». Des difficultés d'« ordre strictement linguistique » bien sûr, mais aussi et surtout des difficultés qui « sont le plus souvent d'une tout autre nature », qui mobilisent la polyvalence du traducteur, tout l'éventail de son bagage cognitif et culturel, de sa curiosité, de son sens de la recherche, son avidité de découvertes, son flair de chercheur, ses capacités logiques et méthodologiques.

Le deuxième sous-groupe se penche sur les problèmes que peuvent poser la compréhension et la traduction du vocabulaire de domaines spécifiques et/ou historiquement et/ou culturellement marqués.

Dans sa contribution, **Gabriela Jardim da Silva**, enseignante-chercheuse à l'université fédérale de Rio Grande (FURG), à Rio Grande, Brésil, s'occupe de deux termes rencontrés lorsqu'elle a transposé, en portugais du Brésil, « Omphale, Histoire rococo », (1834), récit fantastique de Théophile Gautier : d'une part, l'adjectif « rocaïlle » qui ressort au vocabulaire des arts plastiques, architecturaux et décoratifs du XVIII^e siècle ; d'autre part, le nom « assassin » (ou « assassine »), tous deux ellipses de « mouche assassine », qui appartient (il fallait le découvrir !) au vocabulaire du maquillage pendant l'Ancien Régime, du XVI^e au XVIII^e siècle.

De son côté, **Karol Garcia**, enseignante-chercheuse à l'université fédérale du Ceará (UFC), à Fortaleza, Brésil, qui a rendu en portugais du Brésil deux chapitres de *L'Insurgé*, (1886), roman de Jules Vallès, examine les difficultés connues pendant le processus de compréhension et de traduction de deux substantifs figurant dans le récit et appartenant au vocabulaire de l'éducation en France et de son histoire : « la Normale » (avec majuscule, abréviation de « l'École normale ») et « le(s) normalien(s) » : de quelle Normale, de quel(s) type(s) de normaliens et de quel moment du XIX^e siècle s'agit-il exactement ? Impossible de songer à comprendre et à traduire sans avoir répondu à ces questions !

Quant à **Marlène da Silva e Silva** et **Jacques da Silva**, enseignants-chercheurs au Portugal, l'une à l'université du Minho, l'autre à l'université nouvelle de Lisbonne et les deux à l'université Catholique, ils procèdent à la description d'un « cas de figure lexiculturologique » utilisé dans l'enseignement-apprentissage du « français langue-culture étrangère » mené dans le système scolaire portugais. Il s'agit de l'analyse de la traduction (en portugais européen, en portugais du Brésil et en

espagnol) d'une phrase prononcée par un personnage du *Grand Fossé* (1980), volume d'*Astérix*, la série de bandes dessinées (BD) de Goscinny et Uderzo - l'énoncé en question, « Le village c'est moi ! », reprenant et pastichant la fameuse déclaration de Louis XIV. Nous revoilà dans les siècles passés !

Le troisième groupe est consacré à la compréhension et à la traduction des expressions idiomatiques, des jeux de mots et des polysémies.

Il débute par un article d'**Elena Gallorini**, titulaire de deux masters, l'un en littérature française et traduction (*Università degli Studi*, Florence, Italie), l'autre en *traducción humanística y literaria* (ISTRAD, Séville, Espagne), et doctorante en littérature française et traduction à l'UFRGS (Porto Alegre, Brésil). Elle y considère d'abord le rôle des tournures idiomatiques et des jeux de mots dans *Une belle journée*, (1881), roman d'Henry Céard, puis les difficultés soulevées par la compréhension et la traduction en italien de deux locutions idiomatiques qui s'y trouvent (« ni pot-au-feu ni écuelle lavée » et « faire des fromages ») et d'un jeu de mots fondé sur la polysémie du verbe « arriver » (parvenir à un lieu X se passer, se produire).

C'est de Norvège, où elle est enseignante-chercheuse à l'université d'Oslo, que vient la contribution de **Rebeca Schumacher Fuão** sur la traduction en portugais de deux aphorismes présents dans *Self Defence. Critique-esthétique*, essai publié en 1919 par Pierre Reverdy, écrivain soucieux de précision, d'économie de mots et de justesse du ton. Elle s'y intéresse à trois difficultés : deux découlent du fait que Reverdy joue avec la polysémie du syntagme « tenue d'esprit » et avec celle du verbe « tenir » (dans un emploi figuré de « tenir quelqu'un ») ; la troisième consiste à faire face au défi de rendre un fin jeu de mots où Reverdy jongle avec l'emploi de l'adjectif « dépouillé » et celui du verbe « dépouiller ». La résolution de ces problèmes a exigé de l'auteure qu'elle les situe dans la *critique-esthétique* de Reverdy et, tout comme dans les études qui précèdent, des recherches et des interprétations sémantiques contextualisées.

Daniele A. B. Cunha et **Robert Ponge**, enseignants-chercheurs à l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), à Porto Alegre (Brésil), se livrent à une réflexion sur la traduction de « fais ta biche », syntagme qui apparaît dans *Les Bonnes* (1947) de Jean Genet. Après avoir situé le contexte de la pièce de Genet et de l'occurrence de l'expression en question, ils examinent le sens de celle-ci, son emploi connotatif (un des cas de la polysémie), en comparent huit interprétations et en offrent une traduction en portugais du Brésil.

Intitulé « Traduire la poésie » et réunissant deux travaux, le quatrième et dernier ensemble commence par l'article d'**Augusto Darde**, enseignant de français

vacataire à l'université fédérale de Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre, Brésil), et membre d'une équipe de recherche en littérature et traduction à l'UFRGS. Il étudie la traduction en portugais de sept occurrences du mot « azur » dans *Débarcadères*, recueil de poèmes de Jules Supervielle, paru en 1922. Après une présentation de l'ouvrage, un bref historique du sémantisme d'« azur » dans la langue et la poésie françaises, puis, après avoir analysé le contenu sémantique et les emplois d'« Azul » (mot-sosie, partiellement transparent) dans quelques dictionnaires de la langue portugaise et quelques œuvres de la poésie lusophone, l'auteur donne une traduction, en contexte et en portugais du Brésil, de chacune des sept occurrences relevées.

La clôture du dossier incombe à **Rodrigo de Lemos**, enseignant-chercheur à l'université fédérale des sciences de la santé à Porto Alegre (UFCSPA), sise à Porto Alegre (Brésil), et auteur d'une traduction intégrale en portugais du Brésil des *Cinq grandes odes* (1910) de Paul Claudel. Après avoir introduit le lecteur au recueil, à son organisation générale et à sa dynamique centrale ainsi qu'à celles de chacune des cinq odes en versets de Claudel, il commente les difficultés rencontrées et le chemin suivi pour s'efforcer de « faire passer » en portugais les dimensions sémantique, poétique et culturelle de quelques occurrences significatives de « pensée » et de « cœur », deux mots très polysémiques, « tout en prenant en compte les moments du texte où ils apparaissent et leurs valeurs au point de vue aussi bien sémantique que sonore ».

Passons au dossier ouvert, intitulé « Du Français fait au Brésil ».

Composé exclusivement de propositions d'auteurs brésiliens ou vivant au Brésil - une règle de notre revue l'exige -, celui-ci offre sept textes, soit six articles et une courte pièce de théâtre inédite. Son organisation et notre présentation vont de la perspective d'inscription spatiale la plus large à la plus localisée, finissant par les trois textes ayant trait au théâtre en français.

Pour commencer, c'est le Brésil qui se montre aux francophones dans l'article de **Clarissa Laus Pereira Oliveira**. Enseignante-chercheuse à l'université fédérale de Santa Catarina (UFSC) et actuelle Présidente de l'Association des professeurs de français de cet état (APFSC), elle développe une réflexion sur le résultat de l'expérience de création par des professeurs brésiliens d'un dossier sur le site du projet « Bonjour du monde », idéalisé à l'origine pour constituer une démarche interculturelle. Analysant les leçons du domaine du tourisme, elle y identifie des représentations et des stéréotypes du Brésil mettant ainsi en évidence l'image que le sens commun transmet de notre pays. Elle essaie, en partant de cette réflexion, d'apporter une modeste contribution à la lutte contre les stéréotypes et les idées reçues au sujet du Brésil.

Denise Damasco et **Claudine Franchon**, deux membres de la commission organisatrice, dressent un compte rendu des temps forts du XXII^e Congrès brésilien des professeurs de français (CBPF) tenu en octobre 2019 à Brasilia (District fédéral) et qui a réuni environ 400 participants. Centrés sur l'enseignement-apprentissage du français, ses débats ont permis de mettre en lumière nombre de projets didactiques et pédagogiques, nombre d'expériences en salle de cours, nombre de recherche-action autour des cinq thèmes et axes du Congrès qui donnent à l'enseignement/apprentissage toute son ampleur et sa signification en ce XXI^e siècle qui s'affirme chaque jour fondamentalement comme un temps de transition, de plus en plus ancré dans les mutations, notamment numériques.

Jeune docteure ayant été très active auprès du Centre de la francophonie des Amériques (qui a son siège au Canada), **Janaina Gomes** propose de réfléchir au sujet apprenant de langue étrangère qui est aussi - et d'abord - un sujet parlant une ou plusieurs langues. Inscrivant sa recherche dans un dialogue entre la didactique du français langue étrangère et la linguistique saussurienne, l'auteure passe premièrement en revue les concepts de faute et de fossilisation afin de montrer qu'il s'agit de notions véhiculant le paradigme natif et qui, en ce sens, ne rendent pas compte de la condition même du sujet apprenant : être déjà porteur d'une langue maternelle, et peut-être d'une ou de plusieurs autres langues. Il s'ensuit une analyse des parlers d'un apprenant de français à la lumière des concepts saussuriens d'arbitraire et d'analogie, procédé démontrant que l'apprentissage du français est marqué par l'hétérogénéité et la singularité linguistiques. Enfin, d'après les analyses effectuées, l'auteure caractérise comme appropriation le processus linguistique qui mène à la maîtrise du français.

Franciele Guarienti et **Taynan Manosso** présentent un rapport et des réflexions à propos d'une importante expérience dans leur parcours de formation enseignante initiale (*Licenciatura*) qu'elles venaient de conclure à l'université fédérale de Santa Catarina : le stage supervisé de la licence en lettres (français) qui s'est déroulé au cours de l'année scolaire 2019 à l'école Porto de Rio Tavares du réseau de l'état de Santa Catarina à Florianópolis. Elles informent quel est le format du stage, lequel est lié à « Nous parlons français » (NPF), une activité extra-muros de l'université mentionnée. Le sujet de leur article est plus spécifiquement le résultat de deux expériences en classe qui se sont concentrées sur la francophonie et qui ont permis aux auteures un recadrage de leurs pratiques concernant un enseignement du FLE pouvant promouvoir une réflexion critique, non seulement à l'égard des pays et des cultures francophones, mais aussi d'offrir un miroir au contexte brésilien dans lequel les élèves sont insérés.

Les rideaux du théâtre s'ouvrent ensuite sur trois actes/textes. Deux sont écrits en portugais, l'un d'analyse, l'autre de rapport d'expérience. Le troisième est en français, un hommage sous la forme d'une production créative originale. Pour clore ce numéro triple de *Synergies Brésil* sur une note enjouée.

Enseignante-chercheuse de théâtre à l'université fédérale de Pelotas, **Fernanda Vieira Fernandes** apporte une étude sur « La représentation des agents de police dans *Roberto Zucco*, de Bernard-Marie Koltès : entre le comique et le brutal ». Ayant pour protagoniste un criminel, la pièce date de 1988. Rédigée en portugais, l'analyse de l'auteure guide le lecteur dans un tableau des représentations que Koltès dévoile, ce qui donne matière à réflexion sur l'efficacité et l'utilité des *forces de l'ordre* et sur la question de la violence qui leur est souvent associée. Un théâtre qui se penche sur la société contemporaine.

Un travail en tandem mené par **Maristela G. S. Machado** et **Fernanda V. Fernandes**, deux enseignantes-chercheuses de l'université fédérale de Pelotas (UFPel), au sud du Brésil, est à l'origine d'un défi qu'elles ont relevé : la production vidéo de leur projet extra-muros de lecture dramatique en français réalisée par des étudiants et des enseignants de licence en français et en théâtre. Cette édition d'un projet traditionnellement mené et présenté sur scène, en présentiel, a été la conséquence de la période des confinements de la Pandémie de Covid-19, pendant laquelle l'enseignement et les contacts universitaires se sont faits exclusivement en mode distanciel. Ainsi a été faite la pièce en question, *La Voix humaine* de Jean Cocteau, adaptée, produite et présentée en format vidéo, sur Youtube par la troupe de 2021.

Place à une création originale : *Alaúza en théâtre*, pièce que propose **Luísa Vargas**. Licenciée en lettres (portugais et français) par l'université fédérale de Pelotas (UFPel) et maître par l'université fédérale Fluminense (UFF), elle est actuellement doctorante à l'université des Antilles, en Martinique. Son texte a été conçu comme un hommage à Mme Maria Laura Maciel Alves, professeure de français à Pelotas, dans le sud du Brésil, enseignante qui a formé des générations d'enseignants et qui, depuis sa retraite de l'enseignement public, continue de générer des francophones et des francophiles. Dans le décor de sa salle de classe se déploie un large échantillon de références composant une passion qu'elle communique et transmet en héritage à ses élèves. Transparaît dans chaque réplique de cette pièce-tribut son amour pour la langue-culture française et pour le théâtre, qui l'ont menée à mettre en place de nombreux projets et présentations tout au long de sa carrière y mettant ses pincées de surréalisme, d'absurde, d'excentricité et de comique, ainsi que son influence sur les étudiants.

Continuons sur cette voie, mais ouvrons la liste : outre Maria Laura à Pelotas, Denakir (*in memoriam*) et Rosa Maria à Porto Alegre, élargissons le cercle des hommages à tous les professeurs de FLE, ceux du Brésil bien sûr, mais aussi d'ailleurs, collègues-phares ou jeunes et modestes débutants, qui ont porté ou portent le flambeau de la (et des) francophonie(s), qui la (les) font vivre, 'à la brésilienne' ou d'autres façons, et garantissent la venue de nouvelles générations de professeurs et de connaisseurs de la langue française et de ses multiples expressions culturelles.

Le réseau de collaborations qui a permis la présente publication en est un bel échantillon. Outre les cinq auteurs qui enseignent ou étudient aux Caraïbes, en Afrique ou en Europe, outre les autres qui vivent au Brésil, n'oublions pas les collaborateurs dont le rôle et la contribution furent essentiels pour que ce triple numéro voie le jour : les lecteurs-évaluateurs et les nombreuses lectrices-évaluatrices des articles reçus. De divers coins du Brésil et même d'Argentine, ils ont établi et envoyé des rapports ayant pour but d'aider à les améliorer, les enrichir, les préciser. Nous leur en savons gré et les en remercions chaleureusement. Ils ont pour noms (nous les nommons à la brésilienne, selon l'ordre alphabétique des prénoms) : Álvaro Faleiros, Ana Luiza Ramazzina Ghirardi, Ana Maria Gentile, Beatriz Cerisara Gil, Clóvis Dias Massa, Daniela Hirakawa, Deividi Blank, Érika Pinto de Azevedo, Florence Carboni, Guacira Marcondes Machado, Janaína Baladão de Aguiar, Janaína Pinto Soares, Joice Armani Galli, Katia Fraga, Luciana Rassier, Luciano Moraes, Marcelo Jacques de Moraes, Marcia Valle Arbex, Maria Lucia Claro Cristovão, Marina Mello de Souza, Maristela Machado, Normelia Maria Parise, Martha Zoni, Rosa Maria de Oliveira Graça, Ruben Daniel Castiglioni, Sérgio Levemfous, Teodoro Rennó Assunção, Ticiana Telles Melo, Valter Cesar Pinheiro et Vera Lucia Marinelli. Cet ensemble d'auteurs et de rapporteurs réunit des enseignants-chercheurs chevronnés, de jeunes licenciés, des étudiants de master, de doctorat, ainsi que de jeunes docteurs qui garantissent la continuité et la relève du français au Brésil et ailleurs, qui lui donnent un visage.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

***Synergies Brésil* ou l'art de la rencontre**

Il est temps que je décrive ce qu'a constitué *Synergies Brésil* dans ma trajectoire. Ce fut à la suite d'une indication de Serge Borg, rencontré au forum HERACLES et lors des congrès brésiliens de professeurs de français que je suis entrée en fonction. Lui-même et Jacques Cortès avaient été dans mon jury de thèse et connaissaient par-là mon profil professionnel. J'ai considéré la proposition comme un honneur et un défi. J'ai alors invité des collègues du Brésil et de l'étranger pour en constituer

les comités scientifique et de lecture, des rencontres par e-mail de ces généreux et brillants spécialistes du français, de la littérature, de l'anthropologie, parmi d'autres domaines. Les numéros du 12 au 16 de *Synergies Brésil* qui ont vu le jour pendant cette collaboration avec le GERFLINT m'ont également permis de côtoyer des thématiques et des auteurs qui ne faisaient pas nécessairement partie de mon cercle et activité professionnels à l'université. Fruit de ces contacts, mon horizon s'est élargi, mon admiration pour ces acteurs du français du Brésil et d'ailleurs n'a fait qu'augmenter.

Il est venu le temps de prendre la retraite et donc la décision de passer le flambeau de différentes activités que j'ai coordonnées à la nouvelle génération. Je remercie les équipes du GERFLINT et mes partenaires de *Synergies Brésil* pour ce bout de chemin que nous avons fait ensemble et pour ces fleurs que nous avons pu semer. Je fais ma bienvenue à Rodrigo de Lemos- nouveau rédacteur en chef- et lui souhaite plein de bonnes rencontres, de réalisations et de sourires à la tête de la publication. Et vive le français au Brésil !

Mariza Zanini

Synergies Brésil
n^{os} 14-15-16 / 2019-2020-2021

Dossier thématique

Questions théoriques
et problèmes concrets
dans la pratique
de la compréhension
du français langue étrangère
et/ou de sa traduction





Comprendre, traduire :
entrée en matière





ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Regards sur les outils évaluant les stratégies de compréhension en lecture en français langue étrangère

Naouel Boubir

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

boubirnaouel@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-4362-6359>

Résumé

Cet article est une occasion de présenter le résumé et le questionnement comme deux outils permettant d'identifier les stratégies utilisées dans la compréhension. Pour les évaluer, nous nous appuyons sur des données recueillies auprès d'étudiants inscrits en 3^e année de traduction. Ces deux instruments nous semblent intéressants dans la mesure où ils rendent possible l'obtention de données fiables sur le thème en question pour pouvoir, par la suite, prendre des mesures de remédiation.

Mots-clés : lecture, compréhension, stratégie, évaluation

Olhares sobre as ferramentas que avaliam as estratégias de compreensão de leitura em FLE

Resumo

Este artigo é uma oportunidade para apresentar o resumo e o questionamento como duas ferramentas que permitem identificar as estratégias utilizadas na compreensão. Para avaliá-los, nós nos baseamos em dados coletados junto a estudantes inscritos no 3^o ano de tradução. Estes dois instrumentos parecem-nos interessantes na medida em que tornam possível a obtenção de dados fiáveis sobre o tema em questão e a possibilidade de, posteriormente, tomar medidas de correção.

Palavras-chave : leitura, compreensão, estratégia, avaliação

Insights on tools evaluating reading comprehension strategies in FLE

Abstract

This article is an opportunity to present the summary and the questioning as two tools to identify the strategies used in the understanding. To evaluate them, we rely on data collected after students enrolled in 3rd year translation. These two instruments seem interesting to us insofar as they make it possible to obtain reliable data on the subject in question and subsequently to take remedial measures.

Keywords : reading, understanding, strategy, evaluation

Introduction

La compréhension en lecture, surtout en langue étrangère, est influencée par plusieurs facteurs que l'enseignant doit connaître afin de faire progresser le niveau de construction de sens de ses apprenants. Beaucoup de chercheurs (Giasson, 1990, Trehearne, Doctorow, 2006) attirent l'attention sur certains facteurs (le temps de la lecture, le type de texte, les stratégies de compréhension, etc.) et leurs effets sur l'amélioration de la compréhension de l'écrit. Dans cet article, nous nous limitons aux rapports stratégies/compréhension qui restent incontournables à la construction de sens d'un texte. En effet, si l'enseignant doit se poser des questions sur ce rapport, il est également obligé de se doter d'outils convenables évaluant la compréhension en lecture en matière de stratégies. Raison pour laquelle, nous proposons aux enseignants et aux chercheurs intéressés par cette question des outils qui nous semblent capables d'agir efficacement sur la construction de sens. Il s'agit du résumé et du questionnement, deux instruments sollicités par plusieurs chercheurs afin d'obtenir des données sur la compréhension et sur les stratégies de compréhension.

Particularités du contexte algérien

Nous avons mené notre recherche dans un contexte universitaire algérien où l'étudiant de traduction est confronté à une multitude de textes d'au moins trois langues. Et, c'est le cas des étudiants de l'université Badji Mokhtar à Annaba qui étudient en plus de l'arabe, leur langue maternelle, deux autres langues étrangères : le français et l'anglais. En effet, une multitude de textes sont proposés dans les matières de langues et celles de traduction. Et, c'est en essayant d'étudier et/ou de les traduire d'une langue à une autre que certains étudiants éprouvent des difficultés de compréhension. Toutefois, plusieurs chercheurs distinguent la langue maternelle de la langue seconde et étrangère. Dans le cadre de sa recherche doctorale, Boubir (2015 : 48-49) attire l'attention sur « Yoku (1992) [qui] limite la langue maternelle à la langue parlée dans l'environnement familial, c'est-à-dire les codes linguistiques appris à la maison tandis que la langue seconde et la langue étrangère sont apprises après la 1^{ère} langue. Par conséquent, les différences qui existent entre ces langues conduisent à penser qu'il y aura certainement des différences entre les lecteurs natifs et les lecteurs non natifs (selon l'âge, les connaissances antérieures, le type de textes, le but de lecture, les représentations faites lors de la lecture, etc.). Le fait d'observer des différences entre la lecture en langue maternelle et la lecture en d'autres langues permet à Souchon (1995) de confirmer que les lecteurs n'arriveront jamais à lire avec la même performance qu'en langue maternelle et renvoie ceci au temps de traitement qui reste toujours moins rapide en langue étrangère.

Beaucoup de recherches menées sur la compréhension de textes en langue maternelle et en langue étrangère montrent que le déchiffrage est toujours une activité essentielle pour construire un sens, surtout par exemple dans le cas d'un lecteur arabophone débutant qui lit un texte en français. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la compréhension dans la mesure où nos lecteurs-participants sont universitaires et où le problème de déchiffrage n'est pas essentiel tel qu'il est expliqué par Souchon (Ibid) : « En LM on a plutôt affaire à 'des publics experts' sachant déjà lire dans leur LM. À partir de là en effet, c'est la question de l'accès au sens du texte en LE qui devient prioritaire ». Dans ses travaux, le même auteur précise que le traitement en LE est plus laborieux et se fait en difficulté par rapport à la LM. Gaonac'h (1990) montre également qu'en LM, le lecteur lit plus efficacement, car il dépasse la forme littérale et ne retient que l'essentiel pour construire un sens. En lisant en langue étrangère, le lecteur prend en considération tous les mots, ce qui rend la compréhension difficile (Gaonac'h, Ibid ; Turmo, Miroudot, 1997). Quant à Joulia (2006 : 167), elle attire l'attention sur la difficulté du transfert des processus de la LM vers la LE : « Le manque de connaissances en langue étrangère a pour conséquence le recours à des stratégies ascendantes peu efficaces [...]. Contrairement à un lecteur expert qui active simultanément des processus ascendants et descendants et fait appel à des stratégies compensatoires, le lecteur en langue étrangère a des difficultés dans la gestion des traitements de bas et haut niveau ». En effet, dans beaucoup de recherches comparatives (Horiba, 1996 ; Rui, 2004 ; Van Gelderen et al, 2004), on a constaté que l'utilisation des stratégies de compréhension en LM n'est pas toujours la même en LE. Dans ce sens, Koda (2005) attire l'attention sur trois éléments pour faire la différence entre la lecture en langue maternelle et en langue étrangère. Lorsque les deux langues sont typologiquement proches l'une de l'autre, l'expérience antérieure du lecteur contribue fortement à pouvoir modifier et/ou transférer des techniques et des stratégies de la langue maternelle à la langue étrangère. Le deuxième élément concerne les connaissances en LE, car, en LM, le lecteur associe l'écrit à ce qu'il possède déjà comme vocabulaire oral. Par contre, en LE, le lecteur doit développer des connaissances linguistiques. Le dernier élément dépend de la complicité construite entre les deux langues au moment de l'identification du sens d'un mot dont l'orthographe et le sens sont identiques ou proches dans les deux langues (par exemple : Développement/*development*, exemple/*example*, compréhension/*comprehension*, coton/*cotton*, etc.). En revanche, cette implication est impossible entre d'autres langues comme l'arabe et le français ».

L'évaluation de la compréhension en lecture

La question de l'évaluation de la compréhension en lecture a longtemps été ignorée par un nombre considérable d'enseignants qui se contentent de poser des questions directives et passent leur temps à vérifier les réponses trouvées par leurs apprenants. Ils considèrent généralement que l'évaluation n'est qu'un simple questionnement sur les idées du texte lu. Comme il est important de vérifier le niveau de compréhension d'un texte en langue étrangère après sa lecture, il semble primordial pour un enseignant de français de s'intéresser à la manière d'évaluer cette compréhension. Rappelons que dans le cadre de cet article, nous voulons attirer l'attention de l'enseignant sur quelques outils lui permettant d'avoir une idée de ce que les lecteurs comprennent à partir d'un texte et comment ils procèdent pour construire du sens. D'abord, la compréhension est en rapport direct avec le résumé, une activité permettant de renforcer la compréhension et « de mettre en pratique différentes stratégies et [qui] oriente les entraînements vers le développement des stratégies favorisant la compréhension » (Mandin et al., 2006 :119). Ainsi, résumer un texte nécessite un va-et-vient entre le texte initial et son résumé, ce qui oblige le lecteur à utiliser plusieurs stratégies pour construire du sens. En fait, il s'agit de restituer les idées essentielles en rendant un texte plus court. De son côté, Giasson (Ibid : 81) considère cette activité comme « la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants et l'adaptation à une situation nouvelle de communication ». De plus, trois éléments restent attachés au résumé : a) L'apprenant doit garder la pensée de l'auteur et exprimer le plus important du texte. b) L'apprenant utilise peu de mots pour exprimer les idées primordiales du texte après la suppression de toutes les idées secondaires. c) D'une personne à une autre, le même texte peut être résumé différemment selon les capacités personnelles. De même, la notion d'idée principale a beaucoup évolué sous plusieurs appellations : « message de l'auteur, vision d'ensemble, éléments importants, point de vue principal, cœur du passage, essentiel du texte, etc. » (Giasson, op. Cit.). Cependant, résumer un texte semble difficile pour un certain nombre d'apprenants qui optent le plus souvent pour la stratégie du « copier-coller ».

La compréhension est aussi liée au questionnement : il s'agit d'un outil permettant à l'enseignant, d'un côté, d'identifier ceux qui n'ont pas compris le texte et de l'autre côté, de les orienter, même indirectement, vers les éléments pertinents qu'ils n'ont pas pu prendre en considération. Les questions de compréhension sont fréquemment utilisées dans un cadre académique. En effet, c'est « la pratique la plus courante pour entrer dans la compréhension des textes » (Gavard, 2013 :68). Chaque enseignant procède de façon différente pour évaluer la compréhension de ses apprenants. De son côté, Dumortier s'intéresse au questionnement

comme instrument de mesure en faisant une relation entre l'autonomie du lecteur et la façon de choisir des questions de compréhension. Chaque texte proposé à l'apprenant se caractérise par des spécificités qui le différencient des autres textes, c'est pourquoi le même auteur propose qu'on invite le lecteur à répondre à des questions différentes qui ne s'appuient pas seulement sur les spécificités d'un texte donné. Donc, au lieu de répondre machinalement, l'apprenant acquiert petit à petit son autonomie de lecteur. Cette formation¹ lui permet de comprendre d'autres textes en dehors du contexte académique, ce qui rend l'acte de lire et de comprendre un texte une tâche contraignante. De même, si le lecteur essaie de lire et comprendre un texte de façon consciente, il aura moins de difficultés surtout lorsqu'il adopte un comportement adéquat à la situation. Cependant, un enseignant vigilant peut jouer un rôle très remarquable pour le choix des questions de compréhension à condition qu'il se pose, lui-même, des questions sur ce qu'il va proposer comme question tel qu'il est expliqué par Dumortier (2001 :52) :

- « 1-Qu'est-ce que je souhaite que les élèves comprennent ?
- 2-Est-ce que je souhaite qu'ils comprennent ce qui : -est rapportable à des objectifs d'apprentissage précis ? -peut leur resservir (donc de nature à leur permettre de progresser) ?
- 3-Est-ce que les questions que je pose sont pertinentes au regard de l'évaluation de ce que les élèves sont censés comprendre ?
- 4-Est-ce que je centre leur attention (exclusivement) sur les mots inconnus qui feraient obstacle à la compréhension de ce que je souhaite qu'ils comprennent ?
- 5-Est-ce que mon mode de questionnement : - permet au plus grand nombre d'élèves de manifester leur compréhension ? - me permet d'évaluer effectivement les compétences de lecture, en d'autres mots évite le « parasitage » des habiletés en lecture (manifestation des compétences lectorales) par les habiletés en écriture ou en expression orale ? - amène les élèves à faire état de leur compréhension lors d'une première lecture ? ».

Tous ces questionnements aident l'enseignant à poser « de bonnes questions » et par là, à ne pas négliger un côté très important de la compréhension qui est son évaluation.

Impact des outils méthodologiques sur les stratégies de compréhension en lecture

Tout comme d'autres études qui s'intéressent à la question de l'importance des stratégies de compréhension en lecture en français langue étrangère, nous avons exploité la théorie au profit de la pratique et nous voulons montrer dans cette partie que les outils méthodologiques déjà présentés plus haut nous ont permis d'aboutir à

des résultats. Dans ce sens, il est important de préciser que le résumé est un outil servant, d'une part, à évaluer la compréhension globale et à obtenir par là des données sur les idées comprises et non comprises par le lecteur. Ce type de compréhension consiste à établir des relations permettant de comprendre l'ensemble du texte (Giasson, op. cit.). Et pour mieux interpréter les données de compréhension à partir du résumé, nous invitons l'enseignant à proposer une grille comportant les idées essentielles du texte afin de vérifier les idées prises en considération par les apprenants. Le résumé nous permet, d'autre part, de repérer les traces des stratégies de compréhension mises en œuvre par les lecteurs. Cependant, nous pouvons par exemple identifier des stratégies efficaces comme : reformuler des passages du texte, faire des inférences, faire des liens entre les idées du texte, recourir aux mots- clés, s'attarder sur les idées essentielles du texte, s'appuyer sur la traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle, etc. ou encore des stratégies inefficaces telles que : faire des inférences erronées, copier des extraits du texte, ne pas prendre en considération les idées essentielles du texte, etc. Le questionnement, de son côté, peut servir à évaluer la compréhension locale. Cette dernière « se limite aux relations effectuées pour comprendre une phrase ou une partie du texte » (Boubir, Ibid : 102). Ainsi, l'enseignant pourrait choisir une série de questions à poser aux lecteurs pour qu'ils puissent répondre verbalement ou par écrit aux questions. Dans ce sens, il peut s'agir d'une part « de questions littérales basées sur tout ce qui est explicite dans le texte, d'autre part, de questions inférentielles implicites » (Boubir, Op. Cit : 91). Plusieurs chercheurs (Dupin de Saint-André et al., 2008) confirment que le passage de la compréhension littérale à la compréhension inférentielle met en difficulté beaucoup de lecteurs. Certains chercheurs (Gaonac'h, Op. Cit ; Turmo et Miroudot, Ibid) rejoignent la même idée en précisant que le lecteur reste au niveau littéral lorsqu'il lit en langue étrangère. D'autres chercheurs (Lafontaine, 1997 ; Giasson, 2003) « renvoient cette difficulté au manque d'entraînement à faire des inférences et à l'ignorance du rôle de ces dernières dans la lecture » (Boubir, op. cit. :91). Tout comme le résumé, les réponses des étudiants révèlent aussi plusieurs stratégies de compréhension.

Analyse démonstrative des outils méthodologiques

Dans ce dernier volet de notre article, nous proposons une analyse démonstrative des données liées au résumé et au questionnement du participant 6 et du participant 8. Ces derniers sont exploités dans notre recherche doctorale visant l'étude des stratégies de compréhension en lecture en français langue étrangère. Rappelons que les étudiants qui ont constitué notre corpus sont en 3^e année de traduction et que cette expérimentation s'est déroulée dans le cadre de la matière

‘perfectionnement de la langue française’. Nous avons formé trois groupes de dix étudiants² et nous avons demandé à chaque groupe de résumer un texte en français différent des autres groupes. Le texte n° 1, par exemple, est intitulé « Trois cents millions d'illettrés³ » de Gérard Viratelle et centré sur un ambitieux programme d'éducation en Inde visant l'alphabétisation en cinq ans de cent millions de personnes de quatorze à trente-cinq ans. Ce texte contient beaucoup d'informations comme : les années, les pourcentages, les taux d'analphabétisme depuis l'indépendance (1951-1978-16.6%-40%-70%-80%-5ans-35ans-100millions-300 millions), des chiffres, des statistiques, etc. Ainsi, nous avons pu délimiter neuf idées essentielles à partir du texte n° 1 et qui sont les suivantes :

- 1- Le lancement d'un programme d'éducation pour les adultes ;
- 2- L'importance du programme pour limiter le nombre des analphabètes ;
- 3- L'augmentation du taux d'analphabétisme ;
- 4- Le nombre élevé des femmes illettrées se différencie d'une région à une autre ;
- 5- La pauvreté et l'inégalité dans la société renforcent l'analphabétisme ;
- 6- Lancement du programme à l'occasion du 1^{er} octobre (jour d'anniversaire de Mahatma Gandhi) ;
- 7- Un programme ambitieux mais loin de la réalité ;
- 8- L'analphabétisme entrave le progrès économique et social dans le monde ;
- 9- Seuls les changements politiques peuvent nourrir cette campagne.

Pour montrer comment nous avons procédé pour étudier les résumés, nous proposons l'analyse de deux résumés, par exemple le participant n° 6 a écrit :

« Récemment, l'Inde a établi un programme qui consiste à réduire le phénomène de l'alphabétisation. Ce dernier touche la majorité de ces habitants et cela pour de nombreuses raisons telles que : L'accroissement démographique, la pauvreté qui empêche les enfants de s'inscrire à l'école donc c'est les riches qui en profitent et en plus l'inégalité entre ces deux classes sociales. Et c'est pourquoi le nouveau gouvernement a décidé de prendre en charge ces personnes illettrées et de leur apprendre à lire. Même si ce programme ne pourra pas bénéficier toutes les personnes concernées, il montre que les autorités ont ouvert les yeux et ils ont remarqué l'ampleur du phénomène et ses conséquences sur le plan économique et social et pour que ce programme touche à son but il faut de sérieux changements ».

En examinant ce résumé, nous constatons que le participant n° 6 a utilisé un nombre considérable d'idées essentielles. Effectivement, il s'appuie sur six idées importantes (numéros 1, 2, 5, 7, 8, 9), ce qui indique qu'il a compris globalement le texte n° 1. Cependant, plusieurs remarques sur la compréhension attirent notre

attention. Par exemple, cet étudiant écrit le terme alphabétisation pour désigner l'analphabétisme tel qu'il apparaît dans la première phrase de son résumé. Nous croyons qu'il s'agit d'une faute d'inattention dans la mesure où, dans le même résumé, il fait la distinction entre les deux termes : « ... Le nouveau gouvernement a décidé de prendre en charge ces personnes illettrées et de leur apprendre à lire ». Dans une autre phrase, ce participant révèle que le programme lancé par le nouveau gouvernement touche la majorité des habitants et écrit : « ce dernier touche la majorité de ces habitants » alors que le nombre des illettrés cité dans le texte ne dépasse pas les 40% et que seulement les personnes âgées entre 14 et 35 ans sont concernées par ce programme. De plus, il n'écrit pas explicitement sur l'augmentation du phénomène d'analphabétisme, mais il parle d'un nombre élevé des illettrés dans sa réponse. Son résumé nous permet également de repérer que des stratégies efficaces sont mises en œuvre par le même étudiant. D'abord, il réussit à déployer des mots de liaison (pour, donc, et, c'est pourquoi, malgré, mais) et parvient ainsi à « faire des liens » entre les parties du résumé. Nous avons aussi décelé la présence de beaucoup de mots-clés (Inde, le nouveau programme, l'alphabétisation, la pauvreté, l'inégalité, les illettrés). À cela s'ajoute la reformulation de plusieurs passages du texte. Cette stratégie efficace permet à cet étudiant d'exprimer autrement les mêmes idées du texte. Le même étudiant a pu écrire, par exemple : « récemment, l'Inde a établi un programme qui consiste à réduire le phénomène de l'alphabétisation » alors que dans le texte, on a écrit : « L'Inde vient de lancer son plus ambitieux programme d'éducation des adultes ».

Quant au participant n°8, il a proposé le résumé suivant :

« Pour lutter contre l'analphabétisation, l'Inde a lancé récemment un programme de scolarisation des analphabètes. Toutefois, ce programme national est loin de la réalité vécue par ce peuple car l'enseignement n'est pas donné à tous. Il est un monopole aux riches. Donc, pour que cette campagne ait ses conséquences positives, il faut d'abord mettre les pieds dans les plats et commencer à faire des changements particulièrement politiques ».

En effet, ce participant ne prend en considération que trois idées essentielles (numéros 1, 7, 9) et exprime par-là une compréhension globale faible. Contrairement au participant précédent, cet étudiant sollicite un nombre relativement réduit des idées essentielles. Le résumé permet également de trouver les traces des stratégies de compréhension. D'abord, nous considérons que le recours aux mots de liaison (pour, toutefois, donc, pour que, d'abord) représente la stratégie efficace « faire des liens ». De plus, le même étudiant fait appel à une autre stratégie efficace à travers l'emploi de plusieurs mots clés dans le résumé (l'alphabétisation, un programme de scolarisation des analphabètes, un programme national). Le recours

aux idées essentielles du texte est aussi une stratégie très importante. Nous repérons la présence de la stratégie qui concerne la reformulation des passages du texte. Par exemple, l'étudiant a préféré reformuler le passage suivant : « L'Inde vient de lancer son plus ambitieux programme d'éducation des adultes : L'alphabetisation en cinq ans de cent millions de personnes de quatorze à trente-cinq ans. Programme bien nécessaire » (Texte n° 1) comme suit : « Pour lutter contre l'analphabétisation, l'Inde a lancé récemment un programme de scolarisation des analphabètes ». De même, ce participant a bien compris que la pauvreté empêche les gens d'inscrire leurs enfants à l'école, raison pour laquelle il a inféré que l'enseignement est permis seulement aux familles riches. Et ceci apparaît clairement en comparant le passage suivant du texte n°1 : « Tandis que de nombreuses familles très pauvres ne peuvent inscrire leurs enfants à l'école, les parents les plus riches « poussent » les leurs à suivre un enseignement secondaire et supérieur : 70% des élèves du secondaire et 80% des étudiants appartiennent au tiers de la population qui a les revenus les plus élevés, aux familles qu'on appelle en Inde les castes dominantes ».

Et celui du résumé du participant n° 8 :

« ... car l'enseignement n'est pas donné à tous. Il est monopole aux riches. »

En plus de toutes ces stratégies efficaces, nous avons remarqué que cet étudiant a copié un passage en supprimant quelques mots :

« Cette campagne *nationale*, lancée *loin de la réalité* du terrain. » (Texte n° 1)

« Ce programme *national* est *loin de la réalité*. » (Participant n° 8)

Outre quelques stratégies efficaces, nous avons recensé d'autres stratégies inefficaces (négliger la compréhension globale du texte, ne pas prendre en considération les idées essentielles et copier des extraits du texte).

Le questionnement comme outil méthodologique nous a permis d'analyser des données liées à la compréhension et aux stratégies de compréhension. Afin de mieux expliquer notre démarche, nous présentons quelques résultats des deux participants déjà cités plus haut. Plusieurs précisions sont repérées concernant le recours aux stratégies de compréhension. Par exemple, en répondant à la question n°1 (quels sont les éléments qui vous permettent de dégager le sens du texte ?), le participant n° 8 évoque l'importance du titre et la source du texte ainsi que celle des mots-clés. Quant au participant n° 6, il attire l'attention sur les idées principales du texte et leur enchaînement. Pour ce qui est de la question n° 2 (pour comprendre la totalité du texte, vous vous basez sur la compréhension de chaque mot ou bien sur le sens global du texte ?), les deux étudiants ont cité les deux stratégies : la compréhension globale du texte et la relecture du texte. En répondant à la

question n° 3 (qu'est-ce que vous faites lorsque vous trouvez un mot/une phrase/ un passage difficile ?), le participant n° 6 déclare qu'il s'appuie sur le contexte et la relecture pour construire un sens. Le participant n° 8, de son côté, s'est contenté du contexte pour comprendre. Nous avons constaté aussi l'absence de toute information liée à l'occasion du lancement du programme d'éducation des adultes dans la réponse du participant n° 6 qui se souvient uniquement du mois d'octobre et qu'il s'agit d'un jour d'anniversaire. Il oublie également le nom de Mahatma Gandhi en répondant à la question n° 11 (À quelle occasion on a lancé ce programme ?). Mis à part ce détail, les réponses de cet étudiant sur le reste des questions sont très proches de celles attendues. Par ailleurs, nous remarquons que celles données par le participant n° 8 ne sont pas toutes précises. Par exemple, au lieu de montrer explicitement qu'il s'agit de personnes analphabètes, il se contente d'écrire « les adultes et les femmes », ce qui rend les réponses aux questions n° 8 et 9 plus générales. En se référant aux réponses des questions n° 4 et 6, nous constatons que le participant n° 6 ne cite aucune difficulté rencontrée pour comprendre alors que le participant n° 8 renvoie les problèmes de compréhension à la difficulté des termes « ... Il y a des mots et des termes qui sont nouveaux et qui sont difficiles à comprendre ». Face à ce problème, cet étudiant préfère utiliser une stratégie inefficace en ignorant le mot incompris. De plus, les deux participants pensent que la compréhension sera la même en langue maternelle et en langue étrangère. Ce type d'analyse permet à l'enseignant de prévoir des séances de remédiation en fonction des résultats obtenus.

Conclusion

Comme l'indique le titre, le but de cet article était de montrer l'efficacité du résumé et du questionnement comme outils permettant d'aboutir à des résultats significatifs et fiables pour la compréhension en lecture et pour les stratégies de compréhension. L'étude, telle que nous l'avons conduite, nous permet d'aboutir à plusieurs détails relatifs aux idées comprises et aux idées non comprises par les lecteurs-participants. Ainsi, notre analyse devient plus intéressante si l'on a recours à l'identification des différentes stratégies déployées par ces étudiants. En effet, cette analyse nous permet de dégager deux profils de lecteurs. Le participant n° 6 appartient à un premier profil où tous les lecteurs réussissent à la fois à atteindre un sens global et un sens local du texte. Ces lecteurs ont tendance à utiliser moins de stratégies inefficaces comme dans le cas du participant n° 6 qui ne nous renseigne sur aucune stratégie inefficace. Le participant n° 8 fait partie d'un second profil où tous les lecteurs utilisent un nombre restreint d'idées essentielles mais parviennent tout de même à prouver un sens local élevé. Ces étudiants utilisent généralement

plus de stratégies inefficaces ; tel est le cas du participant n° 8 qui nous informe sur quatre stratégies inefficaces.

Suite à ces résultats, nous invitons tout enseignant à aider ses apprenants à devenir de bons lecteurs et à prévoir par la suite des séances de remédiation. Ainsi, un enseignant conscient peut développer chez ses apprenants des stratégies permettant d'assurer la compréhension de l'écrit. Nous tenons également à attirer l'attention des chercheurs menant leurs travaux dans la même thématique sur les outils méthodologiques présentés dans le cadre de cet article afin d'aboutir à des résultats fiables.

Bibliographie

Boubir, N., 2015. *Stratégies de compréhension dans les activités de lecture en FLE : Cas des étudiants de 3^e année du département de traduction à l'université d'Annaba*, Thèse de doctorat sous la co-direction de Gaouaou Manaa et Marie-Cécile Guernier, Université d'Annaba, Algérie.

Dumortier, J-L, 2001. « Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur ». *Vie pédagogique*, n° 118, p. 51-54.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I, Morin, M-F. 2008. Interventions relatives aux inférences lors de la lecture à haute voix, chap.4, p. 64-84. In. *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Gaonac'h, D. 1990. « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive ». *Revue française de pédagogie*, n° 93, p. 75-100.

Gavard, A. 2013. *Devenir lecteur, comment construire les compétences ?* Paris : Éditions Nathan.

Giasson, J., 1990. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Giasson, J. 2003. 2^e éd. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.

Golder, C., Gaonac'h, D. 2004. *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*. Paris : Éditions Hachette.

Horiba, Y. 1996. « Comprehension Process in L2 Reading : Language Competence, Textual Coherence, and Inference ». *Studies in second language acquisition*, vol 18, n° 4, p. 433-463.

Joulia, D. 2006. « La lecture en langue étrangère. Approche cognitive et logiciels hyper-médias ». *Lenguaje*, n° 34, p. 159-184.

Koda, K. 2005. *Insights into second language reading : A Cross linguistic approche*. Cambridge : Cambridge University Press,

Lafontaine, D. 1997. « Le niveau de lecture à l'entrée du secondaire en communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses ». *Enjeux*, n° 41/42, p. 129-160.

Mandin, S. et al. 2006. Comprendre pour résumer, résumer pour comprendre, chap 7. In : P. Dessus et E. Gentaz (EDS.), *Apprentissage et enseignement : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod. p. 107-122.

Rui, B. 2004. Stratégies de lecture et flexibilité stratégique en français langue étrangère et maternelle. In : Jean- Pascal Simon et Francis Grossmann (éds). *Lecture à l'université, langue maternelle, seconde étrangère*. Bern : Peter Lang, p. 173-180.

Souchon, M. 1995. « Pour une approche sémiotique de la lecture- compréhension en langue étrangère ». *Semen*, n°10. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/semen/2981> [consulté le 4 janvier 2020].

Trehearne, M., Doctorow, R., 2006. La compréhension de textes : les stratégies efficaces, chap2. In : *Littérature de la 3^e à la 6^e année, Répertoire de ressources pédagogiques*, groupe Modulo. [En ligne] www.groupemodulo.com [consulté le 28 janvier 2020].

Turmo, G., Miroudot, B. 1997. « F.O.S : Aspects théoriques et méthodologiques de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques au Cambodge. Phnom Penh : Centre culturel et de coopération linguistique de Phnom Penh. Analysis », *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n° 1, p. 19-30.

Van Geldren, A. et al. 2004. Linguistic Knowledge, Processing speed and metacognitive Knowledge in first and second language reading comprehension: A componential.

Yuko, S. 1992. « Parler vernaculaire/ véhiculaire à Singapour : vers une terminologie dans un contexte plurilingue ». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 5, p. 124-131. Université Stendhal de Grenoble.

Notes

1. La formation de lecteur autonome.
2. Nous les remercions de leur participation.
3. « Trois cents millions d'illettrés », de Gérard Viratelle, paru dans *Le Monde de l'éducation*, n° 47, en février 1979.



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

A dificuldade em tradução

Christine Durieux

Institut de management et de communication
interculturelle (ISIT), Paris, France
durieux.christine@isitparis.eu

Traduit du français par **Carolina Pfeiffer** et **Taise Soares Peixoto Nascimento**
Université fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil



La difficulté en traduction

Résumé

Le 30 mars 1996, à la Maison de la recherche en sciences humaines de l'université de Caen (France), s'est tenue une Journée d'études sur la traduction portant sur la difficulté en traduction. Trois ans plus tard, en 1999, le numéro 5 de la *Revue des lettres et de traduction* de l'université Saint-Esprit de Kaslik (USEK, Liban) a publié, sur le même sujet, un dossier composé de trois articles rédigés à partir des communications présentées à Caen. C'est la traduction en portugais de la collaboration de Christine Durieux (organisatrice de la Journée de 1996) que nous offrons ici. Après avoir cerné le sujet de réflexion retenu pour la Journée, elle y présente les deux travaux qui ont été retenus en considération de leur qualité (résumé rédigé par les responsables de ce numéro).

Mots-clés: difficulté en traduction, études sur la traduction, enseignement de la traduction

A dificuldade em tradução

Resumo

No dia 30 de março de 1996, na *Maison de la recherche en sciences humaines* da Universidade de Caen (França), ocorreu uma Jornada de Estudos sobre Tradução, voltada a refletir sobre a dificuldade em tradução. Três anos depois, em 1999, o número 5 da *Revue des lettres et de traduction* da Universidade Santo-Espírito de Kaslik (USEK, Líbano) publicou, sobre o mesmo assunto, um dossiê com três artigos oriundos de comunicações proferidas em Caen. Disponibilizamos, abaixo, a tradução para o português da contribuição da professora Christine Durieux (organizadora do evento de 1996). Após delimitar o tema de reflexão da Jornada, ela introduz os

dois trabalhos selecionados por se destacarem na mesma (resumo redigido pelos organizadores deste número).

Palavras-chave: dificuldade em tradução, estudo da tradução, ensino da tradução

Difficulty in translation

Abstract

On March 30, 1996, at the *Maison de la recherche en sciences humaines* of the University of Caen (France), a Day of Translation Studies was held to reflect on the difficulty of translation. Three years later, in 1999, number 5 of the *Revue des lettres et de traduction* of the Holy Spirit University of Kaslik (USEK, Lebanon) published, on the same subject, a dossier with three articles from papers that were presented in Caen. The Portuguese translation of the contribution by Professor Christine Durieux (organizer of the 1996 event) is available below. After delimiting the reflection theme of the conference, she introduces the two papers selected for being outstanding in the event (abstract written by the organizers of this issue, translated from Portuguese by Márcia S. Nunes).

Keywords: difficulty in translation, translation studies, teaching translation

*A dificuldade em tradução*¹, eis o tema desta Jornada de Estudos sobre Tradução na *Maison de la recherche en sciences humaines*, em Caen (França)². É um desafio imenso pretender discorrer sobre a dificuldade (singular) na tradução, de tão numerosas e variadas, até mesmo infinitas, que são as dificuldades (plural) de tradução. Evidentemente, as maneiras de abordá-las são igualmente numerosas e variadas. No entanto, para não multiplicar nem sobrepor artificialmente as dificuldades, e para restringir o já muito amplo campo de estudo escolhido para esta Jornada, limitamo-nos à tradução para a língua materna, conforme a deontologia profissional. Consequentemente, não são abordadas as dificuldades decorrentes dos limites impostos pelo manejo de uma língua de chegada não-materna (problema da tradução para língua B) devido à ausência de conhecimento intuitivo dessa língua e da cultura que a nutre, resultando em uma performance naturalmente aquém do ideal. Do mesmo modo, a tradução pedagógica, ou seja, a tradução tal como praticada no contexto de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, é excluída do nosso campo de investigação. O eixo de reflexão escolhido concerne, particularmente, à tradução profissional.

A escolha desse tema pressupõe, portanto, que a tradução é uma atividade difícil, acarretando um caminho cheio de armadilhas. A tradução é sempre difícil? Não existem traduções fáceis? Com essas perguntas, passamos do coletivo ao singular. Pois, o grau de dificuldade de *uma* tradução depende da relação bilateral entre

texto e tradutor: entre, por um lado, a forma e o conteúdo do texto e, por outro, os conhecimentos linguísticos e temáticos do tradutor. Determinado texto considerado difícil de se traduzir para alguém pode revelar-se fácil para outro. Mas essa não é a questão posta em debate. Em contrapartida, a tradução, no sentido de operação tradutória, apresenta dificuldades. Trata-se, em todo o caso, da constatação à qual somos conduzidos, embora sem saber explicá-la com precisão. A prova que temos disso só pode ser formulada negativamente: se a tradução não apresentasse dificuldades, a tradução automática produziria excelentes resultados. Porém, todos sabemos que não é bem assim, apesar dos importantes investimentos dos quais se beneficiou a pesquisa nessa área.

Contudo, os trabalhos sobre a tradução automática permitiram evidenciar toda uma série de obstáculos linguísticos no tratamento automático das línguas naturais. Essas dificuldades decorrem de ambiguidades que todas as línguas naturais parecem fadadas a possuir: ambiguidades lexicais, que resultam da polissemia e da existência de homógrafos homófonos; ambiguidades sintáticas, que produzem duas divisões possíveis da mesma frase; ambiguidades de estrutura profunda, que correspondem a duas interpretações possíveis da mesma frase; ambiguidades semânticas, produzidas quando uma unidade linguística pode desempenhar diversas funções na frase; e ambiguidades pragmáticas, ligadas principalmente ao uso de pronomes anafóricos em que o antecedente é incerto³.

Essa enumeração, evidentemente restritiva, limita-se às dificuldades de ordem estritamente linguística. Porém, as dificuldades encontradas pelos tradutores profissionais no exercício de seu ofício são, na maior parte das vezes, de natureza completamente diferente. É esse o fio condutor dos dois artigos a seguir. São textos de comunicações apresentadas no âmbito desta Jornada de estudos, e escolhidas por se distinguirem em originalidade e relevância no contexto da didática da tradução. São da autoria de tradutores profissionais preocupados em refletir sobre sua prática. Pois, os autores dessas comunicações não têm como atividade principal formar tradutores. Além de sua atividade como tradutores profissionais, esses dois apaixonados pela didática e dotados de notável senso pedagógico lecionam tradução no DESS em Indústrias da Língua e Tradução Especializada da Universidade Paris VII, onde atuam como professores colaboradores.

Além de possuir um DESS⁴ em tradução pela Escola Superior de Intérpretes e Tradutores (ESIT) de Paris, Nicolas Froeliger é doutor em literatura estadunidense. Optou por exercer a profissão de tradutor técnico no âmbito de uma empresa que criou com este propósito. Respalda pela sua vasta experiência profissional, dedica sua atenção à dificuldade com a qual se defronta o tradutor ao lidar com os diferentes registros da língua, dificuldade que ele relaciona com a

interdisciplinaridade. Seu enfoque, que se inscreve declaradamente no âmbito da Teoria Interpretativa da Tradução, rompe com o lugar-comum de que a tradução técnica é redutível a um jogo de correspondências terminológicas. Profissional consciente da necessária polivalência do tradutor, ele analisa a relação entre língua geral e língua especializada e, em seguida, a imbricação entre as línguas especializadas, antes de abordar o problema da coexistência do discurso técnico e do texto literário nas obras de ficção, que força o tradutor a “fazer malabarismos”. Nesse sentido, suas referências são tomadas da sua área de pesquisa predileta: a literatura estadunidense contemporânea.

Formado na Escola de Tradução de Garmersheim (Alemanha), Michel Rochard é doutor em Tradutologia. Ex-tradutor e revisor no Banco Central da França, atualmente é tradutor na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especializado na área econômica e financeira. Baseia-se em sua ampla experiência nos ofícios da tradução - visto que foi, alternada e às vezes simultaneamente, tradutor, revisor, terminólogo e professor - para evidenciar a ferramenta metodológica que permite resolver as dificuldades de tradução, seja qual for sua natureza, terminológica ou nocional, e sua origem, inclusive quando decorrem de condições materiais do exercício profissional. Essa ferramenta metodológica nada mais é do que uma investigação lógica que, para ser levada a cabo, demanda a mobilização de conhecimentos temáticos importantes. A originalidade dessa contribuição está em sua fundamentação nas teses epistemológicas desenvolvidas por John Dewey⁵. A analogia com a abordagem do tradutor e do revisor parece particularmente relevante.

Agradecemos a esses dois autores, que souberam conjugar teoria e prática.

Muito obrigada também ao Padre Choukrallah Choufani, decano da Faculdade de Letras, que gentilmente acolheu esses textos na *Revue des lettres et de traduction* da USEK.

Notes

1. Source et version originale en langue française: Durieux, C. 1999. « La difficulté en traduction ». *Revue des lettres et de traduction*, N° 5, p. 31-34. Kaslik, Liban. [En ligne]: <https://core.ac.uk/reader/15519300> [consulté le 11 novembre 2021].

Cette traduction en portugais pour *Synergies Brésil* a été révisée par Gabriela Jardim da Silva (Université Fédérale de Rio Grande, Brésil).

2. O Centro de Estudos Avançados em Ciências Humanas reúne equipes de pesquisadores que, embora tenham seus próprios projetos, possuem parte de suas atividades voltadas para áreas multidisciplinares. Assim, o grupo de pesquisa em tradutologia está ligado ao laboratório de pesquisa em linguística ELSAP (Unidade associada ao CNRS - UPRESA 6047) e faz parte da área de Modelização nas Ciências Cognitivas, que reúne linguistas, psicólogos, cientistas da computação, neuropsicólogos e neuro fisiologistas.

3. Terry Winograd expõe exemplos dessas cinco categorias de ambiguidades linguísticas em *Computer software for Working with Language*, Scientific American, outubro de 1988.
4. Sigla para *Diplôme d'études supérieures spécialisées*, título equivalente a um mestrado profissional; foi extinguido pela reforma do ensino superior francês de 2010 (nota das tradutoras).
5. (1933) *How We Think*, Lexington, MA: D.C. Heath.
- (1938) *Logic: The Theory of Enquiry*, Henry Holt. (*Logique: la théorie de l'enquête*, tradução francesa de G. Deledalle, PUF, Paris, 2ª ed. 1993).

Comprendre et traduire
le vocabulaire spécialisé
ainsi que les composantes
historiques et culturelles



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Synergies Brésil n^{os} 14-15-16 - 2019-2020 -2021 p. 41-53

Une analyse de deux difficultés concrètes de compréhension et/ou de traduction en portugais dans « Omphale, Histoire rococo » de Théophile Gautier

Gabriela Jardim da Silva

Université fédérale de Rio Grande, Brésil

gabriela.jardim@furg.br

<https://orcid.org/0000-0002-7758-5241>

Résumé

Dans cet article, nous nous intéresserons à deux difficultés concrètes rencontrées dans le domaine de la traduction littéraire. À partir de la traduction d'« Omphale, Histoire rococo » (1834), nouvelle de Théophile Gautier, et basée sur la traductologie (Mounin, 1955 ; Ladmiral, 1994), ainsi que sur deux travaux portant sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction du français en portugais du Brésil (Rónai, 1976a/1976b), cette étude se penchera notamment (a) sur les technolectes et (b) sur les questions socioculturelles et historiques, en signalant plus particulièrement leurs spécificités et les étapes nécessaires pour identifier les équivalents les plus adéquats pour ces mots et/ou tournures qui représentent potentiellement des obstacles à la traduction.

Mots-clés : difficultés de compréhension, traduction, technolectes, questions socioculturelles, Gautier (Théophile)

Uma análise de duas dificuldades concretas de compreensão e/ou de tradução em “Omphale, Histoire rococo”, de Théophile Gautier

Resumo

Neste artigo, dedicar-nos-emos a duas dificuldades concretas encontradas no domínio da tradução literária. A partir da tradução de “Omphale, Histoire rococo” (1834), conto de Théophile Gautier, e baseado na traductologia (Mounin, 1955 ; Ladmiral, 1994), bem como em dois trabalhos sobre as dificuldades de compreensão e/ou de tradução do francês para o português brasileiro (Rónai, 1976a/1976b), este estudo debruçar-se-á notadamente sobre (a) os tecnoleto e (b) as questões socioculturais e históricas, assinalando particularmente suas especificidades e as etapas necessárias para identificar os equivalentes mais adequados a essas palavras e/ou expressões que representam *a priori* obstáculos à tradução.

Palavras-chave: dificuldades de compreensão, tradução, tecnoleto, questões socioculturais, Gautier (Théophile)

An analysis of two concrete difficulties of comprehension and/or translation in “Omphale, Histoire rococo”, by Théophile Gautier

Abstract

In this paper, we will focus on challenges we faced in the field of literary translation. Founded on the translation of “Omphale, Histoire rococo” (1834), a short story by Théophile Gautier, and based on translation studies (Mounin, 1955; Ladmiral, 1994), as well as on works dedicated to difficulties of comprehension and/or translation from French into Brazilian Portuguese (Rónai, 1976a/1976b), this study will focus on (a) technolects and (b) sociocultural and historical issues, by pointing out their specificities and the steps necessary to identify them and to provide more adequate equivalents for those words and/or turns constituting *a priori* obstacles for translation.

Keywords: comprehension difficulties, translation, technolects, socio-cultural issues, Gautier (Théophile)

Introduction

Ce travail s’inscrit dans le cadre de deux laboratoires de recherche : *As dificuldades de compreensão e/ou tradução do francês para o português*, dirigé par M. Robert Ponge à l’université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), et *Literatura fantástica francesa e tradução*, dirigé par l’auteure de cet article à l’université fédérale de Rio Grande (FURG). Ces deux laboratoires sont consacrés à l’étude des difficultés de compréhension et/ou de traduction du français en portugais du Brésil, étude menée par un examen théorique et une analyse des difficultés concrètes identifiées et relevées lors de la pratique traduisante par les chercheurs participant à ces deux équipes (enseignants et/ou traducteurs).

En ce qui concerne plus spécifiquement le laboratoire portant sur la littérature fantastique, le *corpus* des textes examinés et traduits est composé de nouvelles publiées au XIX^e siècle par des écrivains tels que Charles Nodier, Honoré de Balzac, Théophile Gautier ou Auguste Villiers de l’Isle-Adam. Il n’est pas possible ici de rendre compte de l’ensemble des analyses que nous avons réalisées jusqu’à présent et, pour cela, nous nous en tiendrons à l’une des nouvelles que nous avons traduites, « Omphale, Histoire rococo », de Théophile Gautier. Nous y avons recensé un grand éventail d’obstacles potentiels à la transposition de la langue de départ vers la langue d’arrivée et, dans cet article, nous en présenterons deux : (a) les technolectes et (b) les questions socioculturelles et historiques.

Il convient préalablement de préciser que ce travail se veut avant tout une réflexion sur notre pratique traduisante (ses défis et ses démarches), même si,

pour ce faire, nous nous appuyons sur des concepts de la théorie de la traduction. Dans cette perspective, nous faisons appel à la conception de traductologie de Jean-René Ladmiral, qui préconise que cette science « ne peut se contenter d'appliquer la théorie linguistique ; il lui faut gérer une pratique, au jour le jour ; [la traductologie] est une praxéologie » (1994 : 162). C'est cet aspect praxéologique que nous chercherons principalement à faire émerger dans cet exposé. Nous signalerons également que notre but, dans la recherche des équivalents les plus adéquats, se base sur l'un des principes que Georges Mounin a traités dans *Les Belles Infidèles* (dont la première édition date de 1955), à savoir l'importance de fournir une traduction où « ses adjectifs, ses noms propres et ses noms techniques, ses noms de lieux n'ont qu'une couleur, et la même couleur » (2016 : 101). Il s'agit de l'unité esthétique que Mounin reconnaît plus particulièrement dans les traductions réalisées par Leconte de l'Isle, mais qu'il prône, d'une certaine façon, tout au long des *Belles Infidèles*.

« Omphale, Histoire rococo » et les défis pour traduire le XIX^e siècle

Parue en 1834, « Omphale, Histoire rococo » (dorénavant « Omphale ») est une nouvelle racontant une singulière histoire d'amour entre son protagoniste, un garçon de dix-sept ans installé chez son oncle, et une dame sortie comme par l'effet de forces surnaturelles d'une tapisserie murale : il s'agit de la marquise de T***, représentée sous les traits d'Omphale, reine légendaire de Lydie. La rencontre inattendue avec cette charmante revenante ne bouleverse l'adolescent qu'au premier abord et, après l'avoir charmé, l'expérimentée marquise lui rend visite toutes les nuits en quittant sa tapisserie. Cette liaison dure jusqu'à ce que le chevalier de ***, l'oncle de notre protagoniste, fasse décrocher la tapisserie de la chambre de son neveu et renvoie celui-ci chez ses parents.

L'action se déroule dans une maison de style rococo, minutieusement dépeinte par le narrateur-protagoniste. C'est ce cadre spatial d'autrefois qui fait rêver le jeune homme et qui le plonge dans un épisode assez durable et assez troublant qui le fait douter : l'a-t-il vécu ou bien l'a-t-il rêvé ?

Ce cadre spatial est également une source de difficultés de compréhension et/ou de traduction et il faut absolument en tenir compte étant donné l'importance que Gautier lui a attribuée en consacrant environ le quart de sa nouvelle à une description objective, voire plastique. Du jardin de la maison à la chambre du protagoniste, il est possible d'identifier une gamme d'espaces et d'objets précisément décrits par des termes relevant de la botanique, de l'architecture, des arts décoratifs et de la mode. Cette observation préalable nous permet de rappeler que,

outre les obstacles que pose habituellement la traduction littéraire, les problèmes engendrés par la traduction technique peuvent, de même, participer aux préoccupations du traducteur confronté à des écrits littéraires.

La traduction de termes techniques atteint un niveau élevé de complexité lorsqu'elle a comme objet des termes et des tournures appartenant à un contexte socioculturel éloigné de celui de la réception de l'ouvrage traduit, notamment en raison d'un décalage historique. Dans de telles circonstances, pour parvenir à une traduction réussie, il convient de mobiliser différentes compétences et de vastes connaissances qui vont bien au-delà de celles de nature strictement linguistique, parmi lesquelles les présuppositions culturelles de la langue de départ comme de la langue d'arrivée, ainsi que les conditions de production du texte original (Ladmiral, 1994 : 148 et *passim*). Dans ce sens, ne pas être pleinement au fait des données socioculturelles et historiques présentes dans le texte-source peut occasionner un appauvrissement du texte-cible, raison pour laquelle les questions socioculturelles, dans leurs différentes manifestations, représentent peut-être la plus grande des difficultés de traduction.

Dans cet article, lorsque nous traitons les technolectes et les questions socioculturelles séparément, nous le faisons, en premier lieu, pour des raisons pragmatiques et, en second lieu, parce que ces deux types de difficultés ne sont pas forcément associés, même si, dans le domaine d'une traduction historiquement décalée par rapport à l'original, l'une peut découler de l'autre, comme nous l'avons signalé précédemment et comme nous le démontrerons. De plus, conclure que traduire le XIX^e siècle constitue un défi n'implique pas que les considérations dégagées au long de ce travail ne puissent pas être transférables à la traduction d'autres époques : plus nous serons historiquement éloignés du contexte de parution du texte-source, plus importantes seront les ressources dont nous aurons besoin pour surmonter les obstacles rencontrés pendant le processus traduisant.

Les technolectes

Les technolectes peuvent être définis comme « l'ensemble des termes spécifiques d'une technique » (Dubois *et al*, 2007 : 477). Le *Trésor de la langue française* (dorénavant *TLFi*), définit succinctement le technolecte comme un « vocabulaire technique ». Nous considérons comme synonymes de « technolecte » les termes de « vocabulaire spécialisé » et « vocabulaire technique ». Une fois établie la définition de technolecte, il convient de l'exemplifier pour montrer dans quelle mesure cette catégorie de mots peut occasionner des difficultés de compréhension et/ou de traduction dans le champ de la traduction littéraire, et plus précisément lorsqu'un laps de temps assez important la sépare de son original.

Dans « Omphale », nouvelle datant du début du XIX^e, traduire les technolectes s'est avéré une tâche laborieuse. Les événements narrés se déroulent dans les années 30 et 40 du XIX^e siècle, et pourtant « il est évoqué dans le récit, d'une façon subliminaire, un temps encore plus distant dont les éléments distinctifs tiennent dans l'architecture et dans les objets de style rococo ornant la chambre où le protagoniste s'est installé » (Silva, 2017 : 117). Ce style architectural et décoratif remonte au XVIII^e siècle, comme le révèle le narrateur-protagoniste lorsqu'il décrit la maison où il a vécu pendant quelques mois de sa jeunesse :

une espèce de gros pot à feu avec des effluves rayonnantes formait la décoration de l'entrée principale; car, au temps de Louis XV, temps de la construction des Délices, il y avait toujours, par précaution, deux entrées [...] L'intérieur n'en était pas moins rococo que l'extérieur, quoiqu'un peu mieux conservé. Le lit était de lampas jaune à grandes fleurs blanches. Une pendule de rocaïlle posait sur un piédouche incrusté de nacre et d'ivoire [...] L'ameublement, comme on voit, n'était pas des plus modernes. Rien n'empêchait que l'on ne se crût au temps de la Régence, et la tapisserie mythologique qui tendait les murs complétait l'illusion on ne peut mieux [...] Le dessin était tourmenté à la façon de Van Loo et dans le style le plus Pompadour qu'il soit possible d'imaginer. (Gautier, 2007 : 67-70, c'est nous qui soulignons).

Dans cet extrait, nous pouvons dégager des termes et des expressions appartenant aux technolectes de l'architecture, de la décoration et des arts se rapportant au style de la maison dépeinte (rococo, rocaïlle, temps de la Régence, dessin à la façon Van Loo, style Pompadour). Dans la mesure où nous ne sommes pas spécialiste dans ces domaines, il nous a fallu procéder à des recherches dans le dessein de comprendre les spécificités de ce style en vogue sous Louis XV (1710-1774) pour les transposer de la façon la plus adéquate possible dans notre traduction. Pour illustrer les deux grandes étapes de la recherche d'un équivalent en langue cible, à savoir la compréhension puis la traduction, prenons l'exemple de « rocaïlle », parmi les termes techniques relevés plus haut.

Dans le cadre de l'étape de la compréhension, nous avons consulté l'article « rocaïlle » dans trois dictionnaires de référence de la langue française (DAF, Robert et TLFi), ainsi que dans le *Dictionnaire des arts décoratifs* de Paul Rouaix. Listons ci-dessous les définitions que nous y avons rencontrées :

Rocaille	DAF, 9 ^e éd.	Sous la Régence et le règne de Louis XV, style décoratif s’inspirant de formes et de motifs choisis dans la nature, comme roches et coquillages, plantes et fleurs, oiseaux et insectes, qui sont rendus avec exubérance et fantaisie.
	Robert	Se dit d’un style ornemental en vogue sous Louis XV [...] caractérisé par la fantaisie des lignes contournées rappelant les volutes des coquillages (2007 : 2261).
	TLFi	Style décoratif en vogue sous Louis XV caractérisé par la représentation des éléments de la nature (rochers, coquillages, grottes, feuillages...) dans des formes contournées.
	Dictionnaire des arts décoratifs	Motif ornemental caractéristique du style rococo ou Louis XV. La rocaille est le nom d’ornements en forme de pierres trouées, fragments de roche, pétrifications, coquillages contournés (Rouaix, s/d : 799).

Comme on peut le constater dans les sources analysées, il existe un consensus à propos de la définition de « rocaille ». Nous en offrons donc une synthèse : « rocaille est un style décoratif en vogue sous Louis XV, caractérisé par la représentation d’éléments de la nature (coquillages, roches, etc.) ».

Après avoir délimité la signification de « rocaille », nous sommes passée à l’étape de la traduction. Pour ce faire, nous avons examiné ce que proposent comme équivalents de ce terme quatre dictionnaires bilingues français-portugais (nous en présentons deux de portugais européen, marqués d’un astérisque, et deux de portugais du Brésil) :

Rocaille	Porto*	s.f. embrechado, imitação de rochedos, conchas, etc.; adj. rococó (estilo) (1994 : 644).
	Fonseca*	s.f. embrechado, conchinhas, pedras (com que se enfeitam cascatas, etc.); pedregulho; pedrinhas; gênero de ornamentação de certos móveis (s/d : 952).
	Larousse	n.f rocalha (2005 : 304).
	Rónai	s.f. 1. cascalheira ; 2. revestimento de pedras e conchas em cimento; 3. style rocaille – estilo rococó (2012 : 235).

Pour ce qui est des équivalents de « rocaille » exposés dans le tableau ci-dessus, considérons trois aspects :

- I. en accord avec les définitions présentées dans les sources monolingues, nous avons trois dictionnaires bilingues sur quatre qui évoquent des coquillages (*conchas*) et des roches (*pedras*). Toutefois, ces solutions ne se rapportent pas nécessairement à l’acception de « rocaille » sur laquelle nous nous penchons, c’est-à-dire celle liée au style architectural en vogue sous Louis XV ;
- II. *Porto* comme *Rónai* offrent *estilo rococó* comme équivalent de « style rocaille ». Il ne s’agit pourtant pas d’une solution adéquate parce que, comme le signale le *Dictionnaire des arts décoratifs*, la rocaille est un motif

ornemental du style rococo. Le *TLFi*, de son côté, définit le rococo comme « voisin du style rocaille, et caractérisé par une ornementation surchargée, abondante en volutes, guirlandes, etc. ». Autrement dit, la rocaille a des caractéristiques particulières et constitue un genre à part, même si elle est engendrée par le rococo ; dans ce sens, nous ne pouvons pas les traiter comme des synonymes. Ce constat nous rappelle par ailleurs que le manque de précision de certains dictionnaires bilingues peut conduire le traducteur inexpérimenté à de mauvais choix ;

III. *Larousse* est la seule source bilingue offrant l'équivalent *rocalha* et, comme ce dictionnaire a les Brésiliens comme public cible, il nous engage dans une sous-étape consistant à consulter ce terme dans trois dictionnaires de référence de la langue portugaise du Brésil :

Rocalha	<i>Aurélio</i>	s.f. 3. Tipo de decoração adotada na França entre 1710 e 1750, que se caracteriza pela fantasia das composições assimétricas evocadoras de concreções minerais, conchas e formações vegetais, e que é própria do estilo rococó. adj. 4. Relativo a, ou próprio de rocalha (3).
	<i>Caldas Aulete</i>	Art.pl. Decor. Estilo artístico e decorativo, encontrado na França na primeira metade do séc. XVIII, que se caracteriza pela imitação estilizada de rochas, conchas, grutas etc., exibindo volutas e formas de traçado assimétrico.
	<i>Houaiss</i>	adj. e s.f. 3.diz se de ou estilo decorativo, desenvolvido especialmente na França durante a Regência, caracterizado pela utilização de volutas e linhas caprichosas na imitação muito estilizada de rochas, grutas, conchas etc.

L'examen d'*Aurélio*, de *Caldas Aulete* et d'*Houaiss* démontre que la définition de *rocalha* présentée dans ces dictionnaires est pleinement en accord avec celle repérée dans les dictionnaires français analysés ; pour cette raison, nous avons finalement retenu *rocalha* au détriment de *rococó*. Une fois identifié un équivalent pour « rocaille », nous avons opté, de surcroît, pour expliquer dans notre traduction ce que signifie *rocalha* par le moyen d'une note de bas de page :

Fr.	Port. du Brésil
« Une pendule de rocaille posait sur un piédouche incrusté de nacre et d'ivoire ».	Um relógio no estilo rocalha ¹ repousava sobre uma peanha incrustada de nácar e marfim. ¹ Estilo decorativo em voga sob o reinado de Louis XV e caracterizado pela representação exuberante e fantasista de elementos da natureza (conchas, pedras, etc.). (N. do T.)

Nous avons recouru à une note explicative parce que nous comprenons que le sens de « rocaille » / *rocalha* accorde une valeur esthétique importante à la description

offerte par le narrateur-protagoniste, étant donné que ce style décoratif est caractérisé par l'exubérance et par la fantaisie, ce qui est en accord avec l'univers littéraire fantastique auquel « Omphale » appartient, mais aussi dans la mesure où, s'agissant d'un technolecte, il n'est aucunement connu de la majorité des lecteurs brésiliens.

Les questions socioculturelles et historiques

Dans le domaine de la traduction et de ses difficultés, les questions socioculturelles recouvrent, du mot à la phrase, un ensemble très diversifié de phénomènes linguistiques : les anthroponymes (noms de personnes), les toponymes (noms de lieux), les connotations des mots appartenant à des cultures différentes, les locutions idiomatiques - types de difficultés répertoriés par Paulo Rónai dans « As armadilhas da tradução » (1976a : 28 et *passim*) - n'en fournissent que quelques exemples. Le contexte historique joue également un rôle déterminant, car il intègre l'ensemble de ces différents phénomènes, comme nous l'avons constaté au sujet des technolectes.

Toujours à propos de la description de l'espace fictionnel telle qu'elle est faite par Gautier dans « Omphale », nous avons été confrontée à une autre difficulté dans le champ de la compréhension, puis dans celui de la traduction. Il s'agit d'un terme relevant d'un contexte socioculturel et historique spécifique, remarqué dans un extrait où le narrateur dépeint Omphale, sa maîtresse séduisante, sur la tapisserie : « sa bouche se plissait et faisait une délicieuse petite moue ; sa narine était légèrement gonflée, ses joues un peu allumées; un *assassin*, savamment placé, en rehaussait l'éclat d'une façon merveilleuse » (Gautier, 2007 : 70, c'est l'auteur qui souligne).

La traduction du terme « assassin », mis en relief par l'auteur, a posé problème. Concernant la compréhension de celui-ci, nous avons certes écarté dès le début des acceptions tournant autour du champ sémantique de « crime ». Le contexte a permis de comprendre à peu près ce que pourrait être un « assassin [savamment placé sur le visage] », mais il fallait néanmoins réaliser des recherches lexicos-sémantiques pour s'en assurer. Pour ce faire, nous avons consulté le *DAF*, le *Robert* et le *TLFi* :

Assassin	<i>DAF</i> , 6 ^e éd.[1835]	article « assassin »	Assassin, se dit figurément d'une petite mouche noire que les femmes plaçaient autrefois au-dessous de l'œil.
	<i>Robert</i>	article « assassin »	<i>Mouche assassine</i> : mouche noire que les dames se mettaient au-dessous de l'œil (2008 : 155).

Assassin	TLFi	article « assassin »	Mouche assassine, ou, p. ell., assassine (v. mouche*).
		article « mouche »	Petit rond de taffetas ou de velours noirs, ou d'un point de crayon spécial, imitant le grain de beauté, que les femmes se mettaient parfois sur le visage ou sur le décolleté par coquetterie ou pour rehausser la blancheur de leur peau.

À partir du collationnement exposé ci-dessus, nous synthétisons la définition suivante : « assassin est une mouche noire, imitant le grain de beauté, que les femmes plaçaient autrefois au-dessous de l'œil ».

Concernant cette curieuse acception d'« assassin », il est intéressant de remarquer que, dans le *DAF*, nous ne l'avons rencontrée que dans sa 6^e édition (1835). Nous signalons que, dans sa 8^e édition (1935), nous avons repéré « mouche assassine » dans l'article « mouche » (il n'y a pourtant pas de renvoi à « mouche » dans l'article « assassin », ce dernier n'exploitant pas le sens auquel nous nous consacrons). Dans sa 7^e édition (1878) et dans sa 9^e édition (actuelle/en cours d'achèvement), il n'existe aucune référence à « mouche assassine » ni à « assassin » dans le sens auquel nous nous intéressons.

Le *Robert* nous en propose une définition claire et concise et le *TLFi*, de son côté, ne présente pas de définition d'« assassin » dans le sens de « mouche assassine », mais il la mentionne et y renvoie à l'article « mouche » où nous trouvons une explication plus détaillée que celles du *DAF* et du *Robert*. Il est important d'expliquer que, dans l'article « mouche » du *TLFi*, on ne repère la référence au terme « assassine » que dans l'un des exemples fournis :

C'est au XVI^e siècle que vint d'Italie la mode de coller sur le visage de petits morceaux d'étoffe noire, taffetas ou velours, pour rehausser l'éclat du teint et que l'on nomma mouches par leur ressemblance avec l'insecte [...] Les grandes s'appelaient enseigne du mal de dent. Les petites mouches s'appelaient des assassines. Sous Louis XIV, certains élégants portèrent des mouches comme les femmes. (Leloir, 1961 *apud* *TLFi*, c'est nous qui soulignons).

L'exemple apporté par le *TLFi*, pris du *Dictionnaire du costume* de Maurice Leloir, est éclairant et nous aide à mieux saisir la signification du terme « assassin », ainsi qu'à le situer socioculturellement et historiquement, ce qui corrobore notre hypothèse préalable que ce terme appartient à un contexte très particulier. Notons également que le manque d'homogénéité de traitement des termes « assassin » et « mouche assassine » dans les dictionnaires français a rendu notre recherche moins aisée que nous l'avions supposée au début de nos démarches, d'où notre difficulté

à les comprendre totalement dès le premier abord. L'étape de la compréhension résolue, passons à celle de la traduction.

Grâce aux connaissances acquises dans l'étape précédente, nous nous sommes rendu compte que la quête d'un équivalent dans les dictionnaires bilingues devrait tenir compte des articles « assassin » et « mouche » et c'est ainsi que nous avons donc procédé :

Porto*	assassin	-
	mouche	pinta, malha, sinal (no rosto) (1994 : 487).
Fonseca*	assassin	-
	mouche	Fig. sinal (que põem no rosto).
Larousse	assassin	-
	mouche	-
Rónai	assassin	-
	mouche	-

Comme on peut l'observer, aucun des dictionnaires bilingues consultés n'a présenté de traduction pour l'acception du terme auquel nous nous appliquons dans l'article « assassin » proprement dit. En ce qui concerne l'article « mouche », seuls les dictionnaires de portugais du Portugal en ont offert des équivalents (*pinta, malha, sinal*).

Malgré l'absence d'un équivalent pour notre acception d'« assassin » dans la plupart des dictionnaires bilingues, fait dû probablement à son caractère daté, nous avons réussi à traduire ce terme après avoir réalisé des recherches lexicosémantiques. Ce qui en ressort est qu'« assassin », dans l'acception présentée dans « Omphale », est plus une difficulté de compréhension qu'une difficulté de traduction et, une fois sa signification comprise, nous avons pu identifier un mot adéquat pour le transposer en portugais : *pinta*.

Bien que nous ayons abouti à un résultat *a priori* acceptable, il nous semblait que nous commettrions une sous-traduction, c'est-à-dire que nous donnerions une solution *in fine* peu satisfaisante en éliminant, par le biais du choix de *pinta*, une valeur existant dans le terme « assassin », probablement issue de l'une de ses accep-tions au sens figuré signifiant « [ce] qui trouble, qui excite les sens » (TLFi). Pour compenser cette perte sémantique, nous avons ajouté l'adjectif qualificatif *fatal* (en fr., « fatale ») à *pinta* et nous les avons mis en italique dans notre traduction, en accord avec ce qu'a fait Gautier dans le texte-source :

Fr.	Port. du Brésil
« sa bouche se plissait et faisait une délicateuse petite moue; sa narine était légèrement gonflée, ses joues un peu allumées; un <i>assassin</i> , savamment placé, en rehaussait l'éclat d'une façon merveilleuse » (Gautier, 2007 : 70, c'est l'auteur qui souligne).	sua boca franzia-se e fazia um delicioso beicinho; sua narina estava levemente dilatada, suas bochechas um pouco acesas; uma <i>pinta fatal</i> , sabiamente situada, realçava seu brilho de uma maneira maravilhosa.

L'utilisation de l'un des termes proposés dans les dictionnaires bilingues, *pinta*, suivi d'un adjectif qualificatif, *fatal*, pour éviter une sous-traduction semble une solution opportune, puisqu'en portugais du Brésil des tournures comme *mulher fatal* (en fr., « femme fatale ») et *olhar fatal* (en fr., « regard fatal »), associées à la séduction, sont attestées et usuelles. L'adjectif qualificatif portugais *assassina* (en fr., « assassine »), en revanche, n'y serait pas une solution possible, différemment du syntagme français la « mouche assassine ».

En guise de conclusion

Dans cet article, nous nous sommes penchée sur deux types de difficultés de compréhension et/ou de traduction du français en portugais du Brésil : (a) les technolectes et (b) les questions socioculturelles et historiques. Dans ce dessein, nous avons essayé, d'une part, de les caractériser brièvement pour déterminer dans quelle mesure ils peuvent faire obstacle au processus traduisant et nous avons pris, d'autre part, un exemple concret de chacun de ces types de difficultés - « rocaïlle » et « assassin » - dans le but d'exposer les deux grandes étapes de la transposition de la langue source (le français) vers la langue cible (le portugais du Brésil) : I - la compréhension et II - la traduction à proprement parler.

Pour ce qui est de la compréhension, nous avons observé que les technolectes, catégorie lexicale qui n'est pas absente de la littérature, ainsi que les questions socioculturelles et historiques, peuvent se révéler incompréhensibles si le traducteur n'en est pas spécialiste et/ou s'il ne procède pas à des recherches lexico-sémantiques avancées. L'examen détaillé des dictionnaires généraux de la langue française, ainsi que des dictionnaires spécialisés nous a prouvé que saisir la signification adéquate d'un terme n'est presque jamais simple, d'où la nécessité d'attacher de l'importance à l'analyse de différentes sources.

Pour ce qui est de la traduction, nous avons constaté encore une fois qu'il faut toujours manier les dictionnaires bilingues avec prudence, à cause de leur manque de consensus par rapport aux équivalents de certains termes et, plus encore, de leur manque de précision, ce qui peut engendrer des erreurs ou des contresens dans

le texte-cible. L'étape de la compréhension est, dans ce sens, la plus importante, car elle nous permet de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses préalables et de pouvoir juger de l'efficacité des sources bilingues (notamment des dictionnaires non spécialisés). Quant au processus traduisant, nous avons également noté qu'il est parfois nécessaire de faire usage de stratégies compensatoires pour aboutir à un résultat plus satisfaisant.

Pour conclure, même si nous avons traité ces deux exemples concrets, « rocaïlle » et « assassin », dans des rubriques différentes, nous avons pu démontrer qu'ils sont associés dans la mesure où, en raison d'un décalage historique entre le texte-source et sa traduction, l'une des difficultés découle de l'autre. L'une des conclusions les plus importantes est par voie de conséquence que traduire ce qui relève de la culture et de l'histoire (soit un terme technique ou un mot du vocabulaire courant) peut s'avérer une tâche épineuse et qui nécessite un travail qui ne peut s'en tenir à une approche superficielle des termes à traduire.

Bibliographie

- Aulete: *Dicionário online Caldas Aulete*. [En ligne]: <http://www.aulete.com.br/index.php> [consulté le 23 septembre 2021].
- Carvalho, O. C. 1994. *Dicionário de francês-português*. 2^a éd. Porto: Porto Editora.
- Chabrier, M. et al. 2008. *Dictionnaire Larousse Français-Portugais, Portugais-Français*. Paris : Larousse.
- DAF. *Dictionnaire de l'Académie française*. [En ligne] : <https://www.dictionnaire-academie.fr/> [consulté le 10 octobre 2021].
- Dubois, J. et al. 2007. *Grand dictionnaire - Linguistique & sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Ferreira, A. B. H. 2004. *Dicionário Aurélio do português*. CD-ROM. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fonseca, J. 1962. *Novo dicionário francês-português*. Porto : Lello & Irmão.
- Gautier, T. 2007 [1834] Omphale, Histoire rococo. In : *Gautier, T. Récits fantastiques*. Paris: Flammarion.
- Houaiss, A. 2009. *Dicionário Houaiss do português*. CD-ROM. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Ladmiral, J-R. 1994. *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.
- Mounin, G. 2014 [1963]. *Les Problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Mounin, G. 2016 [1955]. *Les Belles Infidèles*. 3^e édition. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Ponge, R. 2015. *As dificuldades de compreensão e/ou tradução do FLE* (projeto de pesquisa). Porto Alegre : Instituto de Letras da UFRGS.
- Robert, P. 2008. *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rónai, P. 1976a. As armadilhas da tradução. In: Rónai, P. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro : Educom, p. 16-33.
- Rónai, P. 2012. *Dicionário francês-português & português-francês*. 4^a. ed. Rio de Janeiro : Lexikon.
- Roux, P. s.d. *Dictionnaire des arts décoratifs*. Paris : La Librairie illustrée.

Silva, G. J. 2017. *La littérature fantastique chez Balzac et Gautier : une analyse et une traduction de quelques récits des années 1830*. Porto Alegre : Instituto de Letras da UFRGS.

Silva, G. J. 2017. *Literatura fantástica francesa e tradução* (projeto de pesquisa). Rio Grande : Instituto de Letras e Artes da FURG.

TLFi. *Trésor de la langue française informatisé*. [En ligne] : : <http://atilf.atilf.fr> [consulté le 15 octobre 2021].



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Synergies Brésil n^{os} 14-15-16 - 2019-2020 -2021 p. 55-68

Les substantifs “Normale” et “normalien” : deux difficultés de compréhension et de traduction en portugais du Brésil dans *L’Insurgé*, (1886), de Jules Vallès

Karol Garcia

Université Fédérale du Ceará, Fortaleza, Brésil

karolgarcia@ufc.br

<https://orcid.org/0000-0003-2312-2185>

Résumé

Cet article porte sur deux difficultés rencontrées lors de notre traduction, du français en portugais, de deux chapitres de *L’Insurgé*, (1886), de Jules Vallès : les substantifs “Normale” et “normalien”. Ces deux mots appartiennent au champ lexical du système français d’enseignement au XIX^e siècle. D’abord, nous localisons les deux termes dans le roman de Vallès. Nous menons alors des recherches sémantiques (en français et en portugais), des recherches historiques et des vérifications pour délimiter le sens et l’emploi de chaque terme et pour en choisir un équivalent. Finalement, nous présentons et justifions nos choix de traduction.

Mots-clés: difficultés de compréhension, difficultés de traduction, école normale, Vallès (Jules), *L’Insurgé*

Os substantivos *Normale* e *normalien*: duas dificuldades de compreensão e tradução em português do Brasil em *L’Insurgé*, (1886), de Jules Vallès

Resumo

Este artigo investiga duas dificuldades encontradas na tradução, do francês para o português, que realizamos de dois capítulos de *L’Insurgé*, (1886), de Jules Vallès. Trata-se dos substantivos “*Normale*” e “*normalien*”, ambos pertencentes ao campo lexical das instituições francesas de ensino do século XIX. Primeiramente, situamos as duas palavras no romance de Vallès. Centramos, então, nas etapas do processo de investigação semântica (na língua francesa e na portuguesa), pesquisa histórica e verificações desenvolvido para delimitar o sentido e emprego de cada termo e escolher uma tradução. Finalmente, indicamos e justificamos as decisões tomadas.

Palavras-chave: dificuldades de compreensão, dificuldades de tradução, escola normal, Vallès (Jules), *L’Insurgé*

“Normale” and “normalien”: two nouns, in Vallès’s *L’Insurgé*, (1886), which caused two difficulties of understanding and translation into Brazilian Portuguese

Abstract

This paper examines two difficulties which appeared in the translation, from French into Brazilian Portuguese, which we carried out from two chapters of *L’Insurgé* (1886), by Jules Vallès. It is about the nouns «Normale» and “*norma lien*”, both belonging to the lexical field of the 19th Century French Educational System. First, we contextualize the two words within Vallès’s novel. We then focus on the steps of the semantic investigation process (in French and Portuguese), historical research and verification carried through to outline the meaning and use of each term and to choose a translation for each one. Finally, we indicate and justify the decisions we took.

Keywords: Comprehension difficulties, translation difficulties, normal schools (teacher training colleges) in France and Brazil, Vallès (Jules), *L’Insurgé*

Introduction¹

Cet article a son origine dans la thèse de doctorat de Karol Garcia et dans un projet de recherche sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction du français en portugais du Brésil, tous deux dirigés par Robert Ponge, à l’UFRGS (Porto Alegre, Brésil). Dans la thèse, nous avons analysé *L’Insurgé*, (1886), de Jules Vallès et traduit en portugais deux chapitres de ce roman qui ne possède aucune version lusophone. Pendant la traduction, de nombreuses difficultés de compréhension et/ou de traduction sont apparues. Nous nous penchons ici sur deux de celles-ci. Nous le faisons sous une double perspective: celle, didactique, du chemin et des processus suivis, des procédés et techniques utilisés (*didactique* parce que ses leçons nous semblent utiles pour l’enseignement-apprentissage tant de la compréhension que de la traduction du français langue étrangère - FLE), et, en filigrane (car nous ne l’explicitons que dans les derniers paragraphes), sous l’angle théorique de la classification des deux difficultés étudiées.

Pour définir l’activité traduisante, nous partons de Dubois *et alii*: « *Traduire, c’est énoncer dans une autre langue (ou langue cible) ce qui a été énoncé dans une langue source, en conservant* », ou plutôt en s’efforçant de conserver « *les équivalences sémantiques et stylistiques* » (2012 : 487). Pour des compléments relatifs aux définitions, aux techniques et aux problèmes de compréhension et/ou de traduction, nous nous inspirons aussi de Mounin (1971), Vinay et Darbelnet (1972), Rabadán (1991), Ladmiral (1994), Hurtado Albir (2013), entre autres.

Notre itinéraire débute par une brève présentation du roman où nous mettons en contexte les deux difficultés choisies (les substantifs « Normale » et

« normalien »). Dans une première étape, nous examinons « Normale ». Nous en analysons le sémantisme dans des dictionnaires de la langue française. Puis, nous réalisons des recherches dans des dictionnaires brésiliens de la langue portugaise pour trouver une formulation en portugais du Brésil en nous appliquant à conserver les équivalences non seulement sémantiques et expressives, mais également culturelles. Nous faisons aussi des recherches historiques. Ensuite, nous proposons une solution et nous expliquons notre choix. Dans la deuxième étape, nous nous penchons sur « normalien » et sur sa traduction en portugais. Après, nous traduisons les deux passages d'où « normalien » et « Normale » sont tirés. Nous terminons par quelques éléments de synthèse.

***L'Insurgé*, (1886), de Jules Vallès**

Jules Vallès (1832-1885), journaliste et intellectuel français, est connu pour ses écrits et pour sa participation aux luttes sociales contre Napoléon III, puis du côté des communards. Entre ses œuvres, nous signalons la trilogie écrite après la Commune pendant son exil en Angleterre. Elle accompagne Jacques Vingtras, protagoniste et narrateur du récit, pendant trois périodes de sa vie : *L'Enfant* (1879), *Le Bachelier* (1881) et *L'Insurgé* (1886).

Dans le dernier tome (*L'Insurgé*), Vingtras participe à la Commune de Paris. Roman social et personnel, ancré dans le réel, sa texture combine les discours fictionnel, journalistique et historique, l'oralité et le contraste des niveaux de langue. L'espace urbain et le cadre historique n'y sont pas un décor fictif, mais la biosphère de Vingtras-Vallès : les arrondissements, les quartiers, les rues, les bibliothèques, les cafés et les bâtiments sont ceux de la réalité ; les personnages qui les peuplent peuvent être identifiés (Renardet, 1999 ; Bellet, 2007).

Fils d'un enseignant, Vingtras reçoit une bonne éducation. Ses années de formation et sa scolarisation le marquent, elles sont pour lui un sujet important, récurrent dans la trilogie. Pendant notre traduction partielle de *L'Insurgé*, plusieurs difficultés sont provenues du champ lexical du système éducatif français au XIX^e siècle, dont les deux que nous étudions ici.

Contextualisation de « Normale » et de « normalien », premier jet et nos premiers doutes

Dans le premier chapitre, Vingtras, journaliste parisien âgé de trente et quelques années, se retire en province, dans le département du Calvados, dans une ville (qu'il ne nomme pas, mais qui ne peut être que Caen) où il est maître d'étude au lycée local. Il y rencontre Lancin, un professeur de la Faculté des lettres, qu'il avait connu

vingt ans plus tôt, en 1849, quand celui-ci était « normalien de troisième année » (Vallès, 1886: 22). Lancin conte à Vingtras comment il avait vécu les journées de Juin, l'insurrection ouvrière et populaire qui eut lieu à Paris du 23 au 26 juin 1848: « [...] j'étais avec tout le troupeau de la *Normale*... » (Vallès, 1886: 24).

Dans *L'Insurgé*, il y a une autre occurrence de « normalien » et trois autres de « la Normale ». Nous nous limitons ici à étudier les deux citées ci-dessus.

Initialement, ces deux passages ne nous ont pas inquiétés et notre premier jet s'est peu fait attendre. Pourquoi ? Pour *normalien*, parce qu'aider par le contexte (« troisième année ») et parce que, connaissant le procédé courant de morphologie lexicale de formation d'adjectifs par suffixation en -ien (Paris, parisien ; normal, normalien), ainsi que son homologue portugais de suffixation en -ista, nous avons vite pensé à *normalista*. Puis, quand nous sommes arrivée à « la Normale », la présence de *normalien* à la page précédente nous a suggéré l'existence d'un rapport. De plus, nous savions que *o normal* (sosie brésilien de « la Normale ») appartient au champ lexical de l'éducation (comme *normalista* et son proche parent français « normalien »). Tout cela tendait à confirmer que le terme français devait également appartenir à ce même champ. Instinctivement, machinalement, nous avons traduit l'un par l'autre : « *normalista do terceiro ano* » et « *eu estava com todo o rebanho do normal...* ».

Par contre, les relectures de ce brouillon ont semé des doutes : pourquoi la majuscule et l'article féminin (la Normale) ? Les systèmes français et brésiliens sont-ils identiques ? Pour répondre à ces questions, nous avons mené une...

Recherche sémantique sur « normal(e) » et « Normale » en français

Nous avons consulté cinq dictionnaires de la langue française: le *Larousse* (s.d.), le *Petit Robert* (2013), le *Dictionnaire de l'Académie française*, 8^e édition (DAF8, 1935) et 9^e édition (DAF9, 1992), le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi, 1994). Travail lent et long, nous avons procédé par étapes: 1) disposé les informations de chacun en tableau, 2) comparé les tableaux, 3) les données se complétant, nous les avons fondues en un grand tableau et 4) dressé un tableau de synthèse. En résumé, « normal, ale, aux » peut être adjectif ou nom féminin et possède un réseau de trois significations: a) son emploi en géométrie et en physique ; b) signifiant « conforme à ce qui est courant, à l'habitude, à la moyenne, à la prévisibilité, à la norme, à l'état ou au type le plus fréquent, dépourvu d'anomalie » (ex. avoir une taille normale, *Larousse*, s.d.) ; c) ses emplois spécialisés : « qui sert de règle, de modèle, de référence ». Certains dictionnaires donnent comme occurrence de (c) : « école normale » (DAF8, DAF9) ou « cours, enseignement normal » défini

comme « école instituée pour servir de modèle à d'autres du même genre » (*Dict. XIXe s.*, cité par le *TLFi*). Surtout, le *DAF9* et le *TLFi* mentionnent deux formes abrégées avec majuscule, le substantif « Normale » et le nom composé « Normale sup. ». Nous avons exploré ces pistes précieuses.

Les cinq sources concordent : en France, une école normale forme des enseignants de l'enseignement public. Il y en a deux sortes : l'école normale primaire forme les instituteurs et institutrices des écoles maternelles et primaires, l'école normale supérieure forme des professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur et des chercheurs. Laquelle des deux est la *Normale* citée dans *L'Insurgé* ?

Pour le savoir, il faut...

Étudier leur histoire

C'est pendant la Révolution française, en 1794, que naît l'idée de création à Paris d'une École normale, de recrutement national, destinée à être la source d'un réseau national d'établissements scolaires publics où les ex-élèves de l'école parisienne transmettraient la *méthode d'enseignement* apprise. L'école fonctionne quatre mois, du 20 janvier au 19 mai 1795, puis est fermée (Guillaume, 1911).

Treize ans après, Napoléon reprend l'idée et la précise. Un décret de 1808 demande la création, dans chaque région, de *classes normales* affectées à former des enseignants pour les écoles primaires. Désir louable, mais sans mesures concrètes et suivi de presque aucun effet. Il faut attendre les années 1828-1832 pour que soient créées quarante-cinq écoles normales. En 1833, la loi François Guizot impose la multiplication des écoles normales d'instituteurs (enseignement masculin seulement). Il y en a 76 en 1841. Mais trente-huit ans plus tard, le chiffre (79) est presque le même. Pourquoi ? Les forces conservatrices ayant multiplié les attaques contre les écoles normales, les années 1840-1878 sont de stagnation, parfois de reculs (Buisson, Jacoulet, 1911; D'Enfert, 2012: 2-5).

C'est seulement en 1879, avec la loi Jules Ferry et la création de l'enseignement primaire obligatoire, laïque et gratuit, que les écoles normales se généralisent et se fortifient : deux dans chaque département, l'une pour les jeunes filles, l'autre pour les garçons (Buisson, Jacoulet, 1911). Cent-dix ans après, en 1989, les écoles normales primaires sont remplacées par les instituts universitaires de formation des maîtres - IUFM (*Larousse*, s.d. ; *Robert*, 2013).

Est-ce tout ? Non, l'École normale de 1795 souffrait d'imprécision et d'ambiguïté. Elle visait à transmettre l'art et les méthodes d'enseigner, mais les professeurs étaient des savants, des penseurs, pas des pédagogues. Et pour quel degré d'études

professaient-ils : le primaire, le secondaire, l'université ? Le niveau des élèves était hétérogène, mais ils entendaient des leçons ardues, des conférences de pointe (Guillaume, 1911).

Napoléon dénoua cette dualité en donnant deux types de descendant à l'idée de 1794-1795. C'est le même décret napoléonien de 1808 qui demande la création, dans les régions, de *classes normales* de formation des maîtres du primaire et qui institue à Paris, pour former les enseignants du secondaire, un *pensionnat normal*.

Celui-ci subsiste quelques années après la chute de Napoléon, mais est fermé en 1822. Il renaît en 1826 comme École préparatoire au collège royal Louis-le-Grand, rebaptisée École normale en 1830. Pour la différencier de ses consœurs primaires, elle reçoit en 1845 le nom d'École normale supérieure. En 1847, elle s'installe au 45 rue d'Ulm (5^e arrondissement de Paris), ses locaux historiques. En 1903, elle est rattachée à l'université de Paris (ENS, s.d.).

Ajoutons, ce n'est pas inutile, que sont créées : en 1880 l'École nationale supérieure de l'enseignement primaire pour les jeunes filles (dite École normale supérieure d'institutrices ou École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, lieu de ses locaux) ; en 1882 l'École normale supérieure d'instituteurs (dite École normale supérieure de Saint-Cloud, lieu de ses locaux) destinée à la formation des professeurs des écoles normales d'instituteurs (Buisson, 1911) ; sans oublier, en 1881, la naissance de l'École normale supérieure de professeurs-femmes, connue comme École normale supérieure de jeunes filles ou École normale supérieure de Sèvres, lieu de ses locaux (ENS, s.d.). En conséquence, au XX^e siècle, pour la différencier de celles-ci, l'école de la rue d'Ulm devient l'École normale supérieure de Paris ou l'ENS de Paris, mais souvent aussi Normale sup ou, tout court, Normale, ou l'ENS ou, par métonymie, Ulm. D'autre part, le sigle ENS et la métonymie sont de même permis pour ses consœurs (Fontenay, Sèvres, Saint-Cloud) et, quand le contexte le permet, simplement l'École ou Normale (ce qui était courant aussi pour les écoles normales primaires).

Mais...

Quelle est « la Normale » citée dans *L'Insurgé* ?

Le passage que nous étudions, où apparaît *le troupeau de la Normale*, se situe en 1848. L'enseignement primaire, n'étant pas obligatoire ni gratuit, l'accès à celui-ci est alors restreint, et l'implantation d'écoles normales primaires est timide. Il y en a une quarantaine, c'est peu. Mais suffisant pour que nous ayons un doute: la *Normale* citée dans *L'Insurgé* est-elle celle d'instituteurs ou celle de l'enseignement supérieur ?

Deux données aident à former notre opinion. En 1848, l'école normale primaire de la région parisienne avait ses locaux à Versailles, pas à Paris (Buisson, Jacoulet, 1911). Surtout, le personnage cité, Lancin, qui parle de 1848 à Vingtras, est, vingt ans plus tard, professeur de la Faculté des lettres, pas du primaire (Vallès, 1886: 22-25). En 1848, il était donc élève de l'École normale supérieure, à laquelle appartient le *troupeau* qu'il mentionne.

Recherche sémantique sur un usage du mot “normal” en portugais du Brésil

Nous avons limité nos recherches au domaine de l'éducation. Les six dictionnaires brésiliens de la langue portugaise consultés s'accordent que : a) l'adjectif portugais « *normal* » qualifie la nature et le degré des études spécifiques (*curso*) de niveau secondaire, suivies dans les écoles normales, qui formaient les enseignants du primaire (en portugais, *curso normal* = *curso do ensino de nível médio para formação de professores do antigo ensino primário, atual primeiro ciclo do ensino fundamental*, synthèse de ABL, 2008 ; Aurélio, 2004 ; Borba, 2002 ; Caldas, 2008 ; Houaiss, 2011 ; Michaelis, 2020), par exemple : « *ela terminou o curso normal* » (Borba, 2002 : 1096) ; b) comme en français, l'adjectif peut, par abréviation, être substantivé (au masculin) pour référer au *curso normal*, par exemple : « *ela preferiu o normal porque sempre quis ser professora* » (ABL, 2008 : 906).

Il y a donc « la Normale » e « *o normal* ». Avant de traduire, un peu d'histoire du Brésil.

Les « *escolas normais* » au Brésil

En 1827, une loi décide qu'il faut créer une école *des premières lettres* dans chaque grande ville du pays, décision sans résultat ou presque. En 1834, après une réforme de la constitution, l'enseignement primaire incombe aux provinces, les écoles normales vont donc naître des initiatives des gouvernements provinciaux (Tanuri, 2000: 63).

Il est symptomatique que Saviani fait commencer l'histoire de la formation des enseignants au Brésil en 1890, lors de la réforme des écoles normales de l'état de São Paulo. Il situe le début de sa deuxième étape en 1932-1933 quand apparaît un nouveau modèle d'école normale qui se répand dans tout le pays. En 1946, une loi fédérale structure rigoureusement les bases, l'organisation et la terminologie de l'« *ensino normal* » (enseignement normal). En 1971, la réforme imposée par le régime militaire fait disparaître les écoles normales en tant que telles, et relègue la formation des enseignants du primaire dans les écoles secondaires où, au sein d'un second degré vastement composite et défini comme *professionnalisant*

(il rassemble la préparation aux professions les plus diverses), est créée une filière (ou section) enseignement (*Habilitação Específica de 2º grau para exercício do Magistério de 1º grau* - HEM). La dictature militaire prend fin en décembre 1984. En 1996, une nouvelle réforme définit que les enseignants du primaire doivent posséder une formation universitaire complète, la *licenciatura*, c'est-à-dire une licence d'enseignement avec formation pédagogique, mais, en même temps, admet (et permet donc) que les enseignants des quatre premières années ne possèdent qu'une formation de niveau secondaire suivie dans la section « *normal* », la filière enseignement² (Saviani, 2005: 11 sq.)³.

Choisir une traduction pour « la Normale » !

Comment traduire ? Comment, quand il s'agit d'un problème de nature culturelle ? Le lexique de chaque langue (le français, le portugais) réfère au système d'enseignement (établissements, organisation des études, diplômes, etc.) de chaque pays (la France, le Brésil), deux systèmes distincts, synchroniquement et dans le temps, dont les ressemblances peuvent être trompeuses.

Limitons-nous à une différence essentielle pour notre traduction : pendant 160 ans, deux types d'école normale ont coexisté en France, l'école normale primaire et l'école normale supérieure. Le Brésil n'en a connu qu'une seule. Il est tentant de traduire « la Normale » par *escola normal*, *curso normal* ou *o normal* (tentation à laquelle a succombé notre premier jet), mais c'est faire un contresens. Car pour tout lecteur brésilien, *escola normal* réfère à des études de niveau secondaire qui formaient les enseignants du primaire, alors que « la Normale » citée dans *L'Insurgé* est celle du supérieur.

Comment traduire « la Normale » ? Par *Escola Normal Superior de Paris* ? Absolument pas, ce serait un anachronisme, parce qu'en 1848 sa dénomination était « École normale supérieure » (« de Paris » est un ajout postérieur à 1880-1882, années de fondation des trois autres écoles normales supérieures). Nous pensons donc que, pour un passage situé en 1848 dans le roman, il faut *partir* du nom français de cette époque-là et le traduire mot à mot (calque) en portugais : *Escola Normal Superior*, partir de ce calque (l'avoir comme référence, en première instance) et, si nécessaire, faire des adaptations en fonction du contexte. Ce n'est pas une solution satisfaisante, car le syntagme est long, explicatif, de style administratif, alors que par contre « la Normale » est une abréviation caractéristique de l'oralité, du niveau familier et de l'argot de l'ENS. Il y a donc une perte importante sur le plan expressif. Cependant, nous n'avons pas réussi à trouver une autre solution. Nous y reviendrons.

Maintenant, penchons-nous sur...

Le substantif « normalien » et sa traduction en portugais

Le lecteur a déjà deviné qu'un « normalien » est un élève ou ancien élève d'une école normale primaire ou d'une école normale supérieure (DAF, 1992; TLFi, 1994).

Le lecteur a aussi deviné que la traduction de ce nom en portugais exige des précautions parce qu'en France il y a eu deux types d'école normale et de normaliens, alors qu'au Brésil il n'y en a eu qu'un, et parce que, même s'il y avait des ressemblances entre le système français d'écoles normales primaires et son homologue brésilien (*curso normal*), il y avait tout de même des différences.

Pour ne pas nous perdre dans une discussion hypothétique et descontextualisée, limitons-nous ici au « normalien » de *L'Insurgé*. Il est alors élève de l'École normale supérieure. Trompé par les apparences (la ressemblance normalien/*normalista*), notre premier jet l'a, de façon irréfléchie, machinale, rendu par « *normalista* », c'est-à-dire « *quem faz ou fez o curso normal* » (ABL, 2008: 906), celui ou celle qui suit ou a terminé les études du *curso normal*. Rien à voir avec l'enseignement supérieur. C'était un contresens. Nous étions tombée dans le piège des faux amis.

Qu'est-ce qu'un faux-ami ?

Pour répondre à cette question, nous avons examiné ce que disent quelques dictionnaires. Selon le DAF (9^e édition, 1992), un faux ami, dans le sens figuré et appliqué à la comparaison entre deux langues, est un « *mot d'une langue étrangère dont on croit deviner le sens en raison de sa ressemblance avec un mot français* ». Pour le TFLi (1994, qui reprend la définition du dictionnaire PUF de linguistique dirigé par Mounin), les faux amis sont des mots « qui sont d'étymologie ou de forme semblable mais de sens partiellement ou totalement *différent* » (c'est nous qui soulignons). *Le Petit Robert* (2014) définit un faux ami comme un « mot qui, dans une langue étrangère, présente une similitude trompeuse avec un mot de sa propre langue ». Les définitions apportées par ces trois dictionnaires s'accordent et ne présentent pas de différences significatives ni entre elles ni avec les dictionnaires brésiliens ou espagnols que nous avons consultés. Celle du TLFi offre une précision importante : le sens du faux ami n'est pas toujours complètement différent, il peut l'être *partiellement*.

Comme exemple, le DAF donne l'adverbe anglais « eventually » qui ne signifie pas « éventuellement » en français, mais « finalement » ou « par la suite ». Voyons maintenant des exemples fournis par deux dictionnaires de la langue portugaise. Le

dictionnaire Aurélio offre les adjectifs « *esquisito* » (bizarre, étrange, en portugais) et « *exquisito* » (excellent, formidable, délicieux, en espagnol) dont la forme est similaire, mais dont les sens divergent. Le dictionnaire Caldas Aulete utilise comme exemple les mots « *embaraçada* » (embarrassée, en portugais) et « *embarazada* » (enceinte, en espagnol). Entre le français et le portugais, nous pouvons, à partir de notre expérience personnelle, citer comme exemple les substantifs « *scénario* » (script, plan d'un film, en français) et « *cenário* » (décor, espace où se déroule une scène, en portugais) ainsi que les verbes « *attendre* » (être dans l'attente de l'arrivée de quelqu'un ou de quelque chose, compter sur, prévoir, espérer) et « *atender* » (recevoir, répondre à, en portugais).

Traduire en contexte

Nous savons maintenant que, dans *L'Insurgé*, « la Normale » est l'*Escola Normal Superior* et qu'un « normalien » y est un *aluno* (élève) ou *estudante* (étudiant) da *Escola Normal Superior*. Passons à l'application pratique de cela, en contexte.

Phrase 1 : « Mais, je l'ai déjà vu, ce professeur-là ! C'est lui qui vint au lycée Bonaparte, en qualité de normalien de troisième année [...] » (Vallès, 1886: 22). La version presque littérale de la proposition incidente donne ceci : *na condição de estudante de terceiro ano da Escola Normal Superior*. C'est sans erreur, correct. Mais il existe en portugais le nom *terceiranista*. Résultant de la soudure (ou jonction) de *terceiro* (troisième) et *ano* (année) et de sa substantivation par suffixation en -*ista*, il désigne un « *estudante do terceiro ano [...]* » (HOUAISS, 2011), un étudiant de troisième année. Il donne un gain de fluidité, nous l'avons adopté. Résultat : « *Mas, esse professor, eu já vi! Foi ele que veio ao liceu Bonaparte, na condição de terceiranista da Escola Normal Superior [...]* ».

Phrase 2 : « j'étais avec tout le troupeau de la Normale » (Vallès, 1886: 24) peut être rendu correctement par « *eu estava com todo o rebanho da Escola Normal Superior* ». Mais comme l'*Escola Normal Superior* a déjà été mentionnée dans la phrase 1, il est possible de remplacer ce long syntagme par une abréviation. « *Normal Sup.* » n'est pas acceptable en portugais brésilien, ça sonnerait étrange. Mais il est possible d'utiliser la réduction « *Normal Superior* ». Résultat : « *eu estava com todo o rebanho da Normal Superior* ». Abrègement qui d'ailleurs est en accord avec la langue familière, populaire de *L'Insurgé*, et surtout à l'unisson de l'abréviation familière (argot de l'École) qu'emploie Lancin, *la Normale*.

Quelles leçons tirer de tout ce qui précède ?

La démarche pratique suivie

Les onze pages du chapitre I de *L'Insurgé* ont 69 paragraphes regroupés en vingt-cinq blocs de courts paragraphes, blocs séparés par des blancs. Nous en avons fait un premier jet sans prétention, traduit presque intuitivement au fil de la lecture. Ce n'était pas sans risque. Le résultat a été défectueux, très inégal. Il a cependant permis de prendre la mesure de l'ensemble.

Les risques étaient d'ailleurs calculés, car ils peuvent être réduits par un travail approprié de révisions et de corrections. A donc suivi une activité concomitante de relectures tant du chapitre que du brouillon pour réévaluer, dégrossir, cerner la compréhension de l'un et la reverbération de l'autre. Travail critique, lent, vigilant, aux rythmes divers, visant à revoir, corriger, préciser, nuancer.

Dans ce cheminement pratique, nous avons commencé à reconnaître analytiquement le terrain: a) en découpant les phrases en *unités de traduction* ou *unités de sens*; b) en faisant (pour examen postérieur) un relevé de traits lexicaux, culturels, etc. Par exemple, nous avons noté la présence du langage populaire et argotique ainsi que d'un abondant lexique du système d'enseignement français de l'époque : vingt-neuf termes (certains répétés), dont *la Normale* et *normalien*, les deux noms étudiés ici. Comment avons-nous œuvré pour ces deux-là ?

Après des intuitions initiales malheureuses, nous nous sommes lancés dans des recherches sémantiques et historiques visant à les déchiffrer. Pour décider de quelle *Normale* il s'agissait, nos minutieux travaux historiques furent vitaux, mais il ne faut pas oublier que ce sont les données sur Lancin qui ont été décisives, lesquelles résultent du crible auquel nous avons soumis le chapitre.

Après l'étape de la compréhension, il restait à transposer en langue cible. Nous avons déjà expliqué comment nous avons procédé, nous soulignons seulement la nécessité de prêter grande attention au contexte historique : gare aux anachronismes !

Leçons théoriques : quels types de difficulté ?

Trompeuses, les ressemblances morphologiques de *Normale* et *normalien* avec leurs apparentés brésiliens invitaient à établir une équivalence sémantique entre eux. En termes de classification générale, c'est une difficulté de compréhension. De quel type ? C'est un cas exemplaire de faux amis, le genre le plus connu des écueils de compréhension. Nous sommes initialement tombée dans ce piège. Pourquoi ? Parce que *la Normale* se trouvant dans un paragraphe très représentatif

de la complexité de la facture de Vallès, sa densité a perturbé notre concentration, dispersé notre attention. Mais aussi parce que les deux paires de termes appartiennent au même champ lexical, surtout parce que leurs référents respectifs possèdent des ressemblances. Ressemblance, pas similitude, il y a des différences dont une était capitale : l'inexistence d'école normale supérieure au Brésil. D'où la difficulté de traduction, dont l'aspect est linguistique (lexical), en vérité d'ordre culturel, découlant de la disparité des systèmes (*instituições*) de formation des enseignants dans les deux pays. Les deux termes constituent donc, l'un et l'autre, d'abord des difficultés de compréhension, puis de traduction.

En résumé

Nous avons ici : - examiné les difficultés apparues lors du processus de traduction de deux mots (la Normale, normalien) qui figurent dans le chapitre I de *L'Insurgé* de Vallès ; - expliqué comment nous avons procédé ; - étudié les questions pratiques et théoriques sous-jacentes à ces problèmes.

Les deux mots ont d'abord constitué des difficultés de compréhension, difficultés du type des faux amis. Puis, ont constitué des difficultés de traduction, difficultés de nature culturelle qui découlent des différences (absence d'isomorphisme) qui ont existé entre le système de formation des enseignants de chacun des deux pays (la France, le Brésil).

Relativement au réseau des sens de chaque mot, nous avons mené des recherches sémantiques dans des dictionnaires unilingues français dans le but de dissiper les erreurs, les doutes. Pour procéder aux vérifications nécessaires pour savoir de quelle *Normale* il s'agissait, nous avons patiemment conduit une enquête sur l'histoire des écoles normales en France et interrogé le chapitre. Une fois établi qu'il s'agissait de *Normale Sup*, nous avons mené des recherches sémantiques dans des dictionnaires brésiliens de la langue portugaise, des recherches historiques sur les *escolas normais* au Brésil et nous nous sommes appliquée à traduire en contexte. N'y revenons pas. Nous avons finalement cherché à tirer quelques leçons tant d'ordre didactico-pratique que d'ordre théorico-classificatoire.

Nous espérons que ces explications et réflexions pourront être utiles aux étudiants, aux enseignants et autres praticiens du FLE et/ou de sa traduction en portugais brésilien.

Bibliographie

ABL. 2008. Academia Brasileira de Letras. *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Aurélio. 2014. Ferreira, A. B. de H. *Novo dicionário eletrônico Aurélio*. Versão digital 5.0. Curitiba: Positivo.
- Borba, F. 2002. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática.
- Agência Senado. 2017. *Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971*. Senado Notícias. [En ligne]: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura> [consulté le 02 novembre 2020].
- Brasil. 1946. D.L. 8530. [En ligne]: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> [consulté le 12 août 2020].
- Brasil/MEC. 1971. Lei nº 5.692. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.
- Brasil/MEC. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.
- Caldas. 2008. Antônio Geiger, P. (Ed.). *iDicionário Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon. [En ligne]: <http://www.aulete.com.br/> [consulté le 12 août 2020].
- DAF8. 1935. *Dictionnaire de l'Académie française*. 8^e éd. Paris: Académie française. [En ligne]: <http://atilf.atilf.fr/academie.htm> [consulté le 12 août 2020].
- DAF9. 1992. *Dictionnaire de l'Académie française*. 9^e éd. Paris: Académie française. [En ligne]: <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> [consulté le 12 août 2020].
- Gil, N. 2020. Os locais e os saberes na história da formação de professores. (25m40s). [En ligne]: <https://www.youtube.com/watch?v=HWFvZbzt0PA&feature=youtu.be> [consulté le 03 novembre 2020].
- Houaiss, A. 2011. *Dicionário Houaiss do português*. Version numérique. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hurtado Albir, A. 2011. *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Ladmiral, J.-R. 1994. *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Gallimard.
- Larousse. s.d. *Dictionnaire de français*. [En ligne]: <https://www.larousse.fr/> [consulté le 12 août 2020].
- Michaelis. 2020. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos. [En ligne]: <https://michaelis.uol.com.br/> [consulté le 12 août 2020].
- Mounin, G. 1971. *Problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- Petit Robert. 2013. *Dictionnaire de français*. Version numérique. Paris: SEJER.
- TLFi. 1994. CNRTL. *Trésor de la langue française informatisé*. Nancy. [En ligne]: <http://atilf.atilf.fr/tlfi.htm> [consulté le 12 août 2020].
- Rabadán, R. 1991. *Equivalencia y traducción*. Léon: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- Renardet, D. 1999. «Vallès (Jules)». In: Bompiani, V. ; Laffond, R. (Dir.). *Dictionnaire encyclopédique de la littérature française*. Paris: Robert Laffont, coll. «Bouquins».
- Vallès, J. 1886. *L'Insurgé*. Préface, commentaires et notes par Roger Bellet. 2007. Coll. Livre de Poche. Paris: LGF.
- Vigier, P. 1975. *La Seconde République*. Paris: PUF, coll. « Q.S.J.? ».
- Villers, M.-E de. 1997. *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal: Québec/Amérique.
- Vinay, J.-P.; Darbelnet, J. 1972. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Nouvelle édition revue et corrigée. Paris: Didier.

Notes

1. Cet article reprend partiellement un travail précédent qui va être publié en portugais par Karol Garcia et Robert Ponge dans *Anais do 2º ENCONTRA-2020*. Rio Grande, RS: Editora da

FURG, sous presse. Le présent article, en français, entièrement révisé, corrigé, revu, s'en différencie substantiellement parce que le premier se limitait à examiner un seul terme (la Normale), alors que celui-ci en étudie deux, et parce qu'il a été considérablement reformulé et augmenté: des paragraphes ont été éliminés, des morceaux ont été fondus et condensés ou, au contraire, développés, enrichis, et plusieurs passages ou parties sont nouveaux. Comme le travail précédent, cet article a lui aussi été rédigé en étroite collaboration avec Robert Ponge.

2. Pour des compléments sur l'« escola normal » au Brésil, voir aussi Gil, 2020; Senado Notícias, 2017; BRASIL/D.L. 8530, 1946; BRASIL/MEC, 1971; BRASIL/MEC, 1996.

3. Nous remercions M^{mes} Elisabete Búrigo et Natália Gil (enseignantes à l'UFRGS, spécialistes de l'histoire de l'éducation au Brésil) de leur lecture de ces deux paragraphes et de leurs utiles commentaires.



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

La dimension lexiculturologique en classe de français langue-culture étrangère au Portugal

Jacques da Silva

Université nouvelle de Lisbonne (NOVA CLUNL),
Université catholique portugaise, Portugal
jacquessilva@fcs.unl.pt

Marlène da Silva e Silva

Université catholique portugaise,
Université du Minho, Portugal
mfsilva@ucp.pt

Résumé

Dans le cadre d'une recherche didactologique au long cours, qui se déroule depuis le début des années 90 du siècle dernier, et dans une perspective qui permet de (ré) concilier la *culture-vision* et la *culture-action* au sein de l'enseignement scolaire des langues-cultures, suite à la présentation du cadre conceptuel de la lexiculturologie, on procède à la description sommaire de l'étude d'un cas de figure lexiculturologique exécuté sur le terrain de l'enseignement-apprentissage du français langue-culture étrangère dans le cadre du système scolaire portugais contemporain. Plus précisément, il s'agit d'une approche didactique à caractère plurilingue de la bande dessinée intitulée *Astérix* qui convoque l'intercompréhension et la médiation traductive, notamment par le recours au texte original français et aux versions portugaise, brésilienne et espagnole correspondantes de la bande dessinée cible.

Mots-clés : langue-culture, lexiculture, lexiculturologie, didactologie des langues-culture, didactique du français langue étrangère

A dimensão lexiculturológica em aula de francês língua-cultura estrangeira em Portugal

Resumo

No âmbito de uma investigação didactológica de longo curso, que decorre desde o início dos anos 90 do século passado, e numa perspetiva que permite (re)conciliar a *cultura-visão* e a *cultura-ação* no seio do ensino escolar das línguas-culturas, na sequência da apresentação do quadro concetual da lexiculturologia, procede-se à descrição sumária do estudo de um caso lexiculturológico executado no terreno do ensino-aprendizagem do francês língua-cultura estrangeira no quadro do sistema escolar português contemporâneo. Mais precisamente, trata-se de uma abordagem didática plurilingue da BD intitulada *Astérix* que convoca a intercompreensão e a mediação tradutiva, mormente através da utilização do texto original francês e das versões portuguesa, brasileira e espanhola correspondentes da referida BD.

Palavras-chave: língua-cultura, lexicultura, Lexiculturologia, Didactologia das línguas-culturas, Didática do francês língua-cultura estrangeira

The lexiculturological dimension in French as a foreign language-culture class in Portugal

Abstract

As part of a long-term didactological research, which has been taking place since the beginning of the 90s, and through a perspective which makes it possible to (re) reconcile the *culture-vision* and the *culture-action* within the school teaching of languages-cultures, after the presentation of the conceptual framework of lexiculturology, we proceed to the brief description of the study of a lexiculturological case in the field of teaching-learning of French as a foreign language-culture within the framework of the contemporary Portuguese school system. Specifically, it is a didactic approach of a plurilingual nature of the comic book entitled *Astérix* which calls for intercomprehension and translational mediation, in particular by using the original French text and the corresponding Portuguese, Brazilian and Spanish versions of the aforementioned comic book.

Keywords: language-culture, lexiculture, Lexiculturology, Didactology of language-culture, Didactics of French foreign language-culture

Introduction

Dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures en général et de la didactologie des langues-cultures en particulier, il est possible d'admettre aujourd'hui, d'une façon non seulement extensive mais aussi intensive, que se limiter à comprendre les signifiés est fort insuffisant, puisque ceux-ci ne pourvoient que des virtualités sémantiques. Sur le plan de conjugaison de la compréhension et de la traduction, notamment des langues étrangères, il existe non seulement un large consensus didactologique et didactique sur le fait qu'il s'impose de comprendre et traduire le sens, car ce dernier est la substruction de la fidélité authentique de l'énoncé, mais aussi la prise de conscience que la compréhension du sens - laquelle repose sur une analyse du contexte verbal de type immédiat (qui autorise à prélever les marques polysémiques des signes) et du contexte large (qui favorise l'indication du sens) de l'énoncé, le tout au sein du contexte situationnel correspondant - se doit de tenir compte de la dimension linguistico-culturelle, car

[i]l ne suffit pas d'apprendre les mots, encore faut-il pour les comprendre être en mesure de les replacer dans le contexte et la culture dans lesquels ils prennent leurs sens pleins. L'étranger doit apprendre à percevoir et à déchiffrer les liens qu'entretient le discours avec la culture. L'espace culturel, sans cesse transformé, est la résultante de l'histoire et de l'actualité dont nous ne sommes pas toujours conscients et que l'étranger a besoin de connaître et d'intérioriser (Trompette, 1990 : 123).

Cette forte association, voire conjugaison des composantes *langue* et *culture* dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'objet un correspondant - c'est-à-dire, la *langue-culture* - est le centre d'attention de la *pragmatique lexiculturelle*, qui est la

discipline d'intervention qui se réclame des mêmes choix épistémologiques et idéologiques que la didactologie [des langues-cultures¹]. La lexiculture, [...] est la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter. La démarche consiste à mettre au jour des sites lexiculturels, c'est-à-dire délimités par des mots (ou des unités lexicales) appartenant à des catégories distinctes les unes des autres, mais dans lesquelles la culture est partout significativement présente (Galisson, 2000 : 52).

C'est exactement sur la *pragmatique lexiculturelle* ou *lexiculturologie*², notamment sur la contribution de cette discipline à la didactique des langues-cultures que se centre la description, non seulement déclarative, mais aussi procédurale -, de l'étude de cas présenté, expliqué et explicité ci-après, de façon à souligner le bien-fondé et l'à-propos d'ordre didactique de ladite discipline sur le terrain de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures³, car le recours systémique à la lexiculturologie est sous-estimé, voire délaissé, par grand nombre d'acteurs dudit terrain⁴.

1. De la langue et de la culture à la langue-culture - une perspective didactologique

En éducation aux et par les langues-cultures, la *didactologie des langues-cultures* (Galisson, 2002) défend que l'interrelation de la *langue* et de la *culture* est fonction d'un « jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture », puisque celles-ci « sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre » (Galisson, 1986 : 108).

Compte tenu que la *langue* est le « véhicule 'universel' de la culture » et que « par l'intermédiaire des signes que sont les mots, [elle] peut rendre compte (...) de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littérature, d'arts, de sciences... de mythes, de rites... ou de comportements » (Galisson, 1991 : 11) elle émerge comme la conduite verbale première de la *culture*. S'il est vrai que « sous l'emprise de la culture, [la langue] évolue, s'enrichit et se crée comme en témoignent les néologismes qui servent à baptiser les nouveaux produits culturels, les nouvelles inventions et les nouvelles découvertes » (Silva, 2003 : 132), il n'est pas moins vrai que la *langue* est un des produits de la *culture*. Dans la mesure où la *langue* est génératrice de *culture*, une fois que « c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre les individus du groupe, que les représentations, les attitudes

collectives se font, s'affinent, s'équilibrent et se modélisent » (Galisson, 1991 : 119), on ne peut ignorer que « [les] relations entre le verbal et le non verbal ou le rôle du non verbal dans les relations interpersonnelles comme moyen de régulation font (...) l'objet de plusieurs recherches », c'est pourquoi « on assiste (...) à un changement (...), l'accent est plutôt mis sur la réception et sur l'interaction, étant donné que les comportements suscitent des réactions, des émotions, des effets sur les autres » (Ferrão Tavares, 1999 : 155).

Même si cette perspective s'ancre dans le domaine de l'éducation, l'institution scolaire contemporaine ne tient pas compte de l'implémentation d'une approche non seulement essentielle et téléologique, mais aussi structurale et fonctionnelle des « relations naturelles (de consubstantialité) qu'entretiennent entre elles la langue et la culture qui 'va avec' » (Galisson, 1995 : 7), parce que cette institution de type éducationnel priorise, extensivement et intensivement, l'approche « qui date du temps où la culture, dite savante, traitait de littérature, d'arts, d'histoire, ... », ce qui conduit « à isoler la culture et à tenir sur elle des discours empruntés (...) à l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie, ... », bien que « les modes de vie et de pensée, les rites sociaux, les comportements... [fassent] partie des attentes du public visé » (Galisson, 1995 : 7).

Pour contrer cette perspective d'ordre scolaire régnante, la didactologie des langues-cultures s'applique à ne pas emprisonner la culture dans son espace et/ou dans son atmosphère spécifiques et cherche - de façon résolue - à préserver sa dynamique particulière, à la percevoir dans le cadre de conjugaison de sa mobilité et de sa dissémination dans les discours (notamment le plus) courant, puisque « [l]e principal intérêt de l'approche discursive, qui est intégrative, ou associative, par rapport à l'approche métadiscursive, qui est isolante ou dissociative, réside en ce qu'elle ne sépare pas les composantes nodales de la communication (la langue et la culture) », dans la mesure où elle « intègre l'enseignement de l'une à l'enseignement de l'autre », raison pour laquelle « l'approche, discursive - métadiscursive - de la culture est - associative (1) - dissociative (2) », car « [e]n (1), on parlera de langue-culture (langue + culture), en (2) de langue/culture (langue vs culture) » (Galisson, 1995 : 7).

Prendre en considération l'approche discursive associative, voire intégrative des composantes premières - *langue* et *culture* - de la communication, requiert que l'on discerne les deux pôles essentiellement conceptuels de l'unité didactologique *culture* : la *culture-vision*, qui « correspond, en gros, à la culture *savante* », et la *culture-action*, qui « correspond, en gros, à la culture *courante* » (Galisson, 1999a : 105). En fonction de cette conception didactologique, jaillit le besoin de rendre compte non seulement du caractère dichotomique - plus analytique qu'essentiel -,

mais aussi de l'interrelation, dans une perspective de complémentarité réciproque - autant analytique que, prioritairement, fonctionnelle sur le plan systémique - de ces deux genres de *culture*, c'est-à-dire, la *culture-vision* incarne « [j]usqu'à présent, la culture privilégiée par l'institution scolaire », soit, pour dire vite, la « *culture savante*, telle que la décrivaient les spécialistes de nombreuses disciplines » et/ou « [u]ne culture fondée sur des discours cultivés (descriptifs et/ou explicatifs) » et « construits à partir et sur d'autres discours (cultivés ou non) » (Galisson, 1999b : 488-489) et la *culture-action* qui pourvoit le « matériau de base (...) le discours ordinaire, qui traite de tout, sauf de la culture qu'il véhicule (en contrebande, sans la déclarer, sans l'explicitier) » (Galisson, 1999b : 491).

Dans une perspective didactologique, il s'impose de considérer que « [c]es deux démarches, opposées l'une à l'autre pour des raisons de prestige et de pouvoir », de la même manière que « [l'] on oppose, pour les mêmes raisons, l'esprit au corps (le savant, avec l'esprit, c'est l'aristocratie ; le courant, avec le corps, c'est la rotture) », sont néanmoins réciproquement complémentaires, « dans la mesure où, comme chacun sait, le corps et l'esprit ne peuvent fonctionner l'un sans l'autre » (Galisson, 1999a : 108).

Compte tenu de la synergie des conceptions didactologiques de *langue-culture*, *culture-vision* et *culture-action*, on remarque que, dès lors qu'« il est par définition, à l'image du monde qu'il in-forme et qu'il désigne » (Galisson, 1991 : 157), le lexique est l'entrepôt de contenus culturels et, conséquemment, les lexèmes doivent être entendus comme étant des matériaux premiers dont nous disposons pour permettre que l'interaction de la langue et de la culture soit plus opérationnelle, dans la mesure où « [les mots] constituent (...) un passage obligé de toute réflexion sur le monde », car « [i]ls sont choisis comme interfaces entre les deux objets d'étude parce qu'ils relèvent statutairement de la langue, donc la représentent et que certains d'entre eux sont aussi de puissants accumulateurs de culture » (Galisson, 1999b : 479).

Cette consubstantialité, c'est-à-dire cette imbrication, des composantes du concept didactologique de *langue-culture* édifie fort précisément le principe sur lequel s'implantent les référentiels autant déclaratifs que procéduraux de la lexiculturologie.

2. De la langue-culture à la lexiculturologie - une proposition didactologique

Le principe didactologique de consubstantialité des composantes *langue* et *culture* impose que la lexiculturologie (ou pragmatique lexiculturelle), en tant que discipline didactologique, qui a pour objet l'étude la *lexiculture*, c'est-à-dire

- remémorons-le - « la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter » (Galisson, 1999a : 480), porte son attention sur la problématique du principe d'unité-identité de substance entre *langue* et *culture* au sein du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures (Galisson, 1991, 1995). Cette prise de position d'ordre didactologie est fonction de la suture systémique des composantes *langue* et *culture*, en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage indivis mandé, perspective qui crapahute de façon assurée dans la voie du raidissement de la vision d'interaction entre personnes de langues-cultures réciproquement autres, en particulier par l'abord aux faits sociétaux qui émanent de façon particulière de l'interdépendance des personnes et des groupes de ceps culturels différents (Dasen, Retschitzki, 1989).

Dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures, prendre en considération la pluralité des langues et des cultures, ainsi que leurs liens réciproques, spécialement dans le contexte culturel de type multilatéral contemporain, amène à ce qu'émerge, depuis l'apparition au début de ce siècle, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe : 2001), le concept de *compétence plurilingue et pluriculturelle*, comme compétence à communiquer et à interagir à la fois langagièrement et culturellement, engendrée par un acteur social (usager et/ou apprenant) qui maîtrise, à des degrés différents et/ou divers, plusieurs langues-cultures, sans juxtaposition et/ou chevauchement de compétences distinctes, puisqu'il est alors question d'une compétence non seulement plurielle, mais aussi complexe, qui se propose d'incorporer des compétences singulières ou partielles, pour que l'acteur social de la communication langagière puisse disposer d'un répertoire un (Coste, Moore, Zarate, 1998).

Dans une perspective de conjugaison des dimensions didactique et méthodologique, même s'il faut reconnaître que, d'une part, *langue* et *culture*, par leur nature respective et/ou partagée, édifient un objet complexe d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, la maîtrise de cet objet indivis par n'importe quel usager et/ou apprenant lui étant extérieur, en particulier sur les plans idiomatiques et/ou culturels, on ne peut mépriser le besoin de considérer une approche didactologique à même d'en avantager l'apprentissage raisonnablement réfléchi. L'adoption de cette perspective détermine que s'accomplisse sur le terrain (d'usage et/ou d'apprentissage) l'enracinement significatif d'une approche d'ordre syncrétique des composantes de l'objet, afin d'en assurer dans les faits le signe vital de consubstantialité respective, en particulier au sein d'une perspective interculturelle obligée (Galisson, 1999a). La prise en considération de cette optique implique que l'on envisage que le lexique - qui « est par définition, à l'image du monde

qu'il in-forme et qu'il désigne » (Galisson, 1991 : 157) - s'établit comme l'entrepôt de contenus culturels, ce qui détermine que les lexèmes s'instaurent comme des interfaces des composantes de l'objet *langue-culture* (Galisson, 1999a).

C'est précisément par l'accès à la fois à la culture par le lexique et au lexique par la culture, notamment dans le cadre des procès réciproquement complémentaires d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures (Galisson, 1999a) que la lexiculturologie cherche à inclure ces deux démarches dans un même continuum simultanément épistémologique et éthique, dans la mesure où cette approche se propose de contribuer, en particulier en milieu scolaire, non seulement à la prise en considération de la *culture-action* (ou culture courante, expérientielle ou comportementale, c'est-à-dire - pour dire vite - les *savoir-faire* et *savoir-être avec* qui relèvent des pratiques sociales de référence), mais également à la réconciliation de celle-ci à la *culture-vision* (ou culture savante, cultivée ou institutionnelle, soit - en gros - les savoirs forgés par les disciplines scientifiques, techniques et artistiques) (Galisson, 1999a, 1999b).

Quoique les sites lexiculturels fassent l'objet d'une émergence chronologique qui découle de l'ordre d'avancement des travaux de présentation, théorisation et exemplification des cas lexiculturels correspondants - à savoir : les *mots-valises*, les *mots à charge culturelle partagée*, les *opérations comportementales [et verbales]* et *mots de situations*, les *palimpsestes verbo-culturels*, les *proverbes et dictons*, les *mots occultants*, les *noms de marques courants* et les *termes sociétaux* (Galisson, 1999a) -, on se borne ici à l'indication présentative de la catégorie lexiculturelle désignée *mot à charge culturelle partagée* - dorénavant siglé M.C.C.P. -, car ce cas de figure réunit les caractéristiques essentielles communes aux divers sites lexiculturels, dans la mesure où, tout d'abord, « [*c*]harge renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot », ensuite « *culturelle* inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de langue (...), c'est-à-dire dans une connotation singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique » et, finalement, « *partagée* est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire), mais, en l'occurrence, ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté » (Galisson, 1999a : 483).

Les M.C.C.P. jaillissent à tout moment lorsqu'une langue est en usage dans la vie courante, en particulier au quotidien. En France, par exemple, le lexème *accordéon* n'évoque pas seulement l'objet que réfère sa définition dictionnaire à caractère sémantique - c'est-à-dire « [i]nstrument de musique, populaire, portable, dont le son est produit par l'action simultanée d'un soufflet et d'un clavier sur des anches métalliques » (TLFi [2012] : s.p.) -, car il supporte et véhicule d'autres informations

(Galisson, 1999a : 483) qui ne font l'objet ni d'explicitations ni d'explications au sein des définitions des dictionnaires de langue, puisque, même si

[c]es définitions sont assurément précises (...) [,] elles restent pourtant désincarnées par rapport aux connotations que tout français a en tête dès qu'il s'agit de cet instrument. En effet, [il] existe une autre définition, une définition que l'on appellera lexiculturelle, prégnante et pragmatique, installée dans l'esprit de chaque français. Cette définition, propre à l'histoire vécue du pays et à son expérience de l'accordéon, vient en complément à celle donnée dans les dictionnaires, dont la tradition fait qu'ils se limitent à la dénotation, supposée objective (Pruvost, 2005 : 18).

Plus précisément, encore dans le contexte linguistico-culturel français, il est aussi important de signaler les traits spécifiquement lexiculturels du lexème accordéon :

Tout d'abord, l'instrument fait immédiatement penser à un instrument populaire, le 'piano du pauvre', qu'on n'apprend jamais ou très rarement dans un conservatoire de musique. Chaque Français sait que traditionnellement ce ne sont pas les enfants des milieux riches qui apprennent l'accordéon. Ensuite, c'est un instrument dont le son est perçu comme joyeux, faisant immédiatement penser à l'atmosphère des guinguettes, à ce que l'on appelle les 'bals populaires', ces bals du samedi soir où l'on peut danser, au son de l'accordéon, des tangos, des valse, mais pas du rock'n' roll en principe. On l'associe notamment au bal du 14 juillet. Ajoutons en troisième lieu que, dès que l'on évoque l'accordéon, un nom vient immédiatement sur toutes les lèvres des Français : Yvette Horner. Elle incarne en effet la femme sympathique du peuple devenue la reine de cet instrument, avec de nombreux refrains connus et une forme d'esprit simple et populaire qui en font un personnage emblématique. Au point que, d'une certaine manière, Yvette Horner fait partie de la définition 'naturelle' de l'accordéon, la définition 'naturelle' étant celle issue des locuteurs non-lexicographes à qui l'on demande de donner les traits essentiels du mot, traits linguistiques et encyclopédiques. Enfin, dans le cadre même de cette recherche des connotations du mot accordéon pour l'ensemble des locuteurs français, un autre nom y est associé pour 75 % de personnes consultées : le Président Giscard d'Estaing. Pourquoi une telle association d'idée ? Il suffit en fait de se souvenir que lors de sa première campagne d'élections présidentielles, Giscard d'Estaing avait joué de l'accordéon dans un village, ce qui lui avait valu d'innombrables commentaires amusés de la presse et de nombreux dessins d'humoristes. Son allure aristocratique faisait effectivement contraste avec le 'piano du pauvre'. Pour résumer, on peut donc offrir une définition lexiculturelle de l'accordéon en rappelant les traits lexiculturels essentiels du mot, définissant

de la sorte ce que R. Galisson a appelé la 'charge culturelle partagée'. Ainsi, l'accordéon est-il pour tous les Français synonyme d'instrument populaire, de bal-musette, associé à l'image d'Yvette Horner, et pour 75 % d'entre eux à Giscard d'Estaing (Pruvost, 2005 : 19)⁵.

Toujours dans cette perspective, il importe d'attirer l'attention sur le fait que le manque de connaissance de la *charge culturelle partagée* - désormais siglée C.C.P. - des lexèmes suscite des problèmes sur le plan de la communication dans une langue-culture donnée lorsqu'un locuteur étranger s'y lance dans des conditions de déficit de cette même C.C.P., car

[n]e pas faire état en effet de l'aspect lexiculturel du mot peut faire cruellement défaut, notamment pour le locuteur étranger, qui a besoin de décrypter les allusions, les références implicites du mot rencontré dans une conversation, dans la presse, dans un roman, etc. (Pruvost, 2005 : 19).

Dans le domaine de la didactologie des langues-cultures, le trait d'inséparabilité de la C.C.P. et du lexème, qui la supporte et véhicule, implique le traitement de la charge culturelle sur les plans de l'enseignement et de l'apprentissage des langues-cultures étrangères, puisque « [c]ette 'valeur ajoutée' à la signification du mot sert donc de marque d'appartenance et d'identification culturelles », raison pour laquelle « les mots de ce type doivent faire l'objet d'une étude approfondie » (Galisson, 1991 : 119-120) ; c'est pourquoi la « 'Charge Culturelle Partagée' (C.C.P. !) [est] la valeur ajoutée à leur signification ordinaire » et établit que « l'ensemble des mots à C.C.P.[,] connus de tous les natifs, circonscrit la lexiculture partagée », qui « est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones », mais que « les étrangers ont tant de mal à maîtriser - sans doute parce qu'elle n'est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour : la culture partagée » (Galisson, 1991 : 119-120).

Dans cette perspective, quand toute une communauté linguistico-culturelle fait usage au quotidien de M.C.C.P. dans ses discours, ceux-ci relèvent davantage de la conception didactologique de *culture courante* que de celle de *culture savante*, quand bien même s'il faut considérer qu'ils s'inscrivent en amont de cette dernière conception, notamment en fonction • de leur visibilité, car « [l]es mots [à C.C.P.] qui aimentent, focalisent, cristallisent une certaine forme de culture, sont repérables et observables, donc inventoriés et descriptibles » et « [a]insi que les autres mots, ils peuvent faire l'objet d'un dictionnaire » (Galisson, 1991 : 120), • des différences de degré de leur C.C.P., parce que « tous les mots sont culturels, mais que certains sont plus culturels que d'autres », c'est-à-dire que « la charge culturelle des uns est plus lourde, plus évidente, plus disponible que

la charge culturelle des autres » (Galisson, 1991 : 120) et • de la constatation que le dictionnaire émerge comme un outil qui rend possible d'accéder à leur C.C.P. de façon fonctionnelle, en particulier à partir des pratiques acquises au cours de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère. Dans le cadre de cette situation globale, « [le] dictionnaire [est] le moyen le plus approprié pour décrire et pénétrer la culture partagée », dans la mesure où « [d'] outil de dépannage, il a vocation à devenir outil de découverte systématique de l'information culturelle », raison pour laquelle il incombe aux « enseignants de familiariser les apprenants, par une fréquentation assidue, à l'usage prospectif de cet outil sous-estimé » (Galisson, 1991 : 121).

Dans la mesure où la lexiculture partagée par les membres d'une même communauté linguistico-culturelle est un fait incontournable dans la vie quotidienne de la population respectueuse, son occurrence s'inscrit dans les situations de communication (langagière) courante. En situation considérée authentique et par référence au M.C.C.P. *accordéon*, il s'impose, à titre d'exemple, de présenter le cas de figure sociétal proprement hexagonal suivant : dans le cadre de campagne pour les élections présidentielles de 2012, le Président de la République française à l'époque, Nicolas Sarkozy, candidat à la réélection, déclare qu'« [ê]tre le candidat du peuple français, ce n'est pas dire je vous ressemble - mettre une casquette, jouer de l'accordéon par exemple -, c'est simplement parler un langage que chaque Français comprend⁶ ... » ; par ailleurs, la référence à la casquette, « emblème de la condition ouvrière » (TLFi [2012] : s.p.) - bien que cette coiffure soit aujourd'hui l'un des accessoires de la haute mode et se concrétise dans des formes et des styles fort divers -, la convocation de l'expression *jouer de l'accordéon* évoque la C.C.P. présentée supra du lexème *accordéon*, c'est-à-dire l'accordéon considéré comme instrument de musique associé aux couches sociales dites moins favorisées - au lieu de la notion de *peuple* en tant qu'un tout indistinct - du pays et, de façon potentielle, au comportement - sans doute considéré par le président-candidat comme inapproprié à la situation - de son prédécesseur, Valéry Giscard D'Estaing.

Par rapport à ce cas de figure, s'il faut reconnaître qu'un usager et/ou apprenant de langue-culture française en tant que langue-culture étrangère peut être à même de saisir le sens premier des éléments d'ordre linguistique, situationnel et contextuel de la séquence phrastique émise par le président-candidat, il faut admettre également que l'acteur social peut ne pas être en mesure d'accéder et d'appréhender la charge (lexi)culturelle de ces éléments en leurs dimensions singulières et/ou d'ensemble, manque d'entendement qui ne permet pas d'en percevoir pleinement la substance ainsi que la fonction d'ordre pragmatique. Par exemple, le remplacement dans la séquence phrastique du président-candidat

des lexèmes *casquette* et *accordéon* par ceux, d'une part, de *bonnet rouge* et *piccolo*, respectivement (qui évoquent la Révolution française de 1789 et, par conséquent, un esprit et une culture de type révolutionnaire spécifique d'une *France d'en-bas*, au sens raffarien du terme) et, d'autre part, de *snapback* et *rap* (qui font allusion à la casquette mise à l'envers, dans le premier cas, et aux jeunes rappeurs de rue ordinaires qui s'en coiffent, dans le deuxième cas, et, donc, à un esprit et une culture de contestation correspondants à des situations et/ou des positionnements de racisme, chômage, pauvreté, désocialisation... en particulier des jeunes des familles immigrées qui vivent dans les banlieues des villes françaises) pourrait faire en sorte que l'inclusion des charges lexiculturelles partagées de ces nouveaux éléments d'ordre linguistique, situationnel et contextuel - notamment en fonction de la substitution des lexèmes premiers -, en termes non seulement singuliers mais aussi d'ensemble, dans la séquence phrastique originelle, attribue des significations manifestement différentes à la parole du président-candidat et à leur impact sur le plan de la réception, voire de la compréhension, surtout par les usagers et/ou apprenants du français hexagonal pour lesquels celui-ci est une langue-culture étrangère.

Ce cas de figure met en évidence que « [la] culture partagée (...) n'a pas le sens de culture spécifique à une certaine couche de population », car « [l]a culture populaire est un tout pour ceux qui en disposent, alors que la culture partagée n'est qu'une partie seulement des cultures de tous et de chacun », une fois qu'elle est « le dénominateur culturel commun des dominés et des dominants, des défavorisés et des favorisés » (Galisson, 1991 : 124), raison pour laquelle, les M.C.C.P. « ne sont pas des mots populaires, encore moins des mots argotiques, trop marqués pour être partagés par le plus grand nombre » et « ne sont pas davantage des mots techniques ou spécialisés, lesquels ressortissent, eux aussi, à des domaines spécifiques, que la collectivité dans son ensemble ignore », parce que « [p]our être largement connus, les mots à C.C.P. ne peuvent être que les moins marqués du répertoire, donc les plus courants, les plus disponibles, ceux que la grande masse des locuteurs mobilise sans peine » (Galisson, 1991 : 126).

Dans la mesure où les usagers autochtones n'ont pas à apprendre formellement la (lexi)culture partagée, puisqu'ils la vivent sans s'en rendre compte de façon explicite, car elle marque présence dans leurs actions journalières, les usagers et/ou apprenants étrangers n'y perçoivent pas toujours les implicites (lexi)culturels. D'autre part, l'absence de dictionnaires porteurs de références lexiculturelles explicites, c'est-à-dire les dictionnaires non pas de langue et/ou langue et culture, mais de langue-culture, qui se proposent de surpasser la définition de type descriptif des dictionnaires de langue et/ou encyclopédiques, conduit à ce que la dimension

instrumentale de la C.C.P. se justifie de façon à écarter le pêle-mêle qui s'associe à la *connotation* : alors que la *connotation* est la « [s]ignification affective d'un terme qui n'est pas commune à tous les communicants et s'ajoute aux éléments permanents du sens d'un mot (dénotation) » (TLFi [2012] : s.p.), la *culture* est un patrimoine social, voire collectif, qui se doit d'être partagé par le plus grand nombre, ce qui fait en sorte qu'elle s'autonomise face au signifié du mot, dans la mesure où « [l]a C.C.P. est un contenu ayant pour forme le signifiant du signe », quoique cette perspective « [n']empêche pas d'être conscient que, comme la connotation, la C.C.P. ne saurait prendre racine que dans le terreau du signe tout entier » (Galisson, 1991 : 127). Par conséquent, la C.C.P. découle de la situation pragmatique du lexème qui la supporte et véhicule, car

[l'] objectivité de la démarche sémantique et la subjectivité de la démarche pragmatique expliquent donc fort bien que, d'une langue à l'autre, des signes dits équivalents (donc procédant d'un même découpage de la réalité brute, c'est-à-dire d'un même [réfèrent]), puissent avoir des [signifiés] identiques et des C.C.P. différentes. Exemple : le mot vache a sans doute le même [signifié] en Inde qu'en France [femelle du taureau], mais il n'a pas la même C.C.P., la vache est ['protégée' parce que 'sacrée'] en Inde, ['exploitée', parce que 'nourricière'] en France (Galisson, 1991 : 131).

Dans cette perspective, alors que la définition d'un terme dans un dictionnaire de langue usuel se situe dans le domaine de la sémantique et, par conséquent, cherche à traduire le signifié du signe, la C.C.P. s'inscrit dans le domaine pragmatique qui cherche à traduire le signifiant du même signe ; c'est pourquoi, au moment de créer un article pour un dictionnaire lexiculturel, les deux dimensions doivent être considérées, puisque la C.C.P. est un ajout au signifiant et signifié du signe, raison pour laquelle la définition dictionnaire considère autant l'aspect sémantique que l'aspect pragmatique. Alors,

[c]omme, au plan du contenu, le dictionnaire de langue ne rend compte que du [signifié] (ce qui relève de la sémantique), et que le dictionnaire de culture partagée a pour ambition de lui être complémentaire, de prendre en charge la C.C.P. du signe (ce qui relève de la pragmatique), faut-il réduire pour autant l'article à la seule définition de la C.C.P. ? Après avoir longtemps balancé, aujourd'hui je réponds non, pour trois raisons. La première est théorique : la C.C.P. étant une valeur ajoutée au signe, donc un additif au [signifiant - Sa] et au [signifié - Sé], il est logique que ce soit le signe tout entier (Sa+Sé), pas seulement le Sa, qui soit présent dans l'article. La seconde est didactique : définir à la fois, mais séparément, le Sé et la C.C.P. du signe permettra de bien marquer la différence entre ces deux strates de contenu, et sans doute d'éviter

de fâcheux amalgames. La troisième est pratique : les étudiants étrangers mis en présence d'articles, avec la définition conjointe du Sé et sans définition du Sé... se sont massivement prononcés pour la première solution. Dans les cas d'homonymie ou de polysémie, par exemple, le Sé leur est indispensable pour repérer le signe ou l'acception du signe servant de support à la C.C.P. Ainsi, c'est la rose (fleur) et non le rose (couleur) qui exprime l'amour (Galissou, 1991 : 139).

Tenant compte de cette perspective globale, le cadre de référence lexiculturologique souligne le fait que l'accès à la C.C.P., comme « valeur ajoutée à la signification ordinaire » des mots, « est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones », quoiqu'elle « n[est] décrite, donc enseignée nulle part à ce jour » (Galissou, 1991 : 119-120)⁷, il s'impose de prendre en considération que la C.C.P. est « la culture (implicite), en suspens dans ou sous les mots, qu'il convient de mettre au jour, d'explicitier et d'interpréter » (Galissou, 1999c : 122).

3. De la lexiculturologie à la lexiculture - une action didactologique

En fonction de l'indication, de l'explication et/ou de l'explicitation des référentiels déclaratifs généraux de la lexiculturologie, on procède, ci-après, à la présentation - à titre d'exemple - de deux cas de figure d'ordre lexiculturel, inscrit dans la bande dessinée *Astérix*⁸, lequel - parmi une batterie plus élargie de cas lexiculturels inclus dans cette bande dessinée - font l'objet, depuis l'année scolaire 2003/2004, d'exercices didactiques, autant extensifs qu'intensifs, dans le cadre de situations d'enseignement-apprentissage du français langue-culture étrangère au sein du système scolaire portugais, plus précisément de la douzième année de scolarité - ultime année curriculaire de la scolarité obligatoire nationale⁹ -, et dont les apprenants sont des jeunes portugais qui doivent faire preuve, à la sortie du parcours scolaire obligatoire, d'aptitudes langagières correspondantes au niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe : 2001).

Ces deux cas de figure d'ordre lexiculturel appartiennent au vingt-cinquième album d'*Astérix*, *Le Grand Fossé*, version originale en français hexagonal publiée en 1980, qui conte que

[r]ien ne va plus chez les Gaulois ! Dans un petit village semblable à celui d'Astérix, les querelles succèdent aux querelles. Tournedix et Ségrégationnix revendiquent tous deux la place de chef. Aucun terrain d'entente n'ayant pu être trouvé, la solution choisie est radicale : le village est séparé en son milieu

par un grand fossé qui rend chaque moitié, administrée par l'un des deux chefs, inaccessible à l'autre ! Un véritable déchirement pour Comix, le courageux fils de Tournedix, et Fanzine, ravissante fille de Ségrégationnix, dont la belle histoire d'amour est condamnée par les rivalités de leurs pères respectifs. Un bonheur en revanche, pour l'infâme Acidenitrix, sombre manipulateur à tête de hareng saur, qui se voit déjà épouser la belle Fanzine... C'en est trop pour Comix qui file au Village d'Astérix pour requérir l'aide des Irréductibles Gaulois¹⁰ !

En ce qui concerne le premier cas de figure d'ordre lexiculturel, sur la première planche de cet album, on peut voir, dans la quatrième case, l'un de ces deux chefs autoproclamés du village gaulois, en pose souveraine, à l'image du portrait en pied de Louis XIV en costume de sacre, daté de 1701, du célèbre tableau de Hyacinthe Rigaud¹¹, et tenant dans sa main droite un bâton de commandement - à l'image d'un sceptre... -, signe de son supposé pouvoir, qui s'exclame « Le village c'est moi¹² ! », vignette¹³ reprise par toutes les versions portugaises, brésiliennes et espagnoles, avec traduction dans les langues d'arrivées respectives de l'énoncé source en français¹⁴, cas de figure qui est une allusion au « mot légendaire attribué à Louis XIV et communément cité comme la devise de l'absolutisme¹⁵ ».

Dans un premier temps, aux contenus iconographiques et langagiers de cette vignette du texte original français, et suite à l'invitation, qui leur est faite par l'enseignant respectif, d'explorer - sans indications didactiques particulières - ces contenus en termes singuliers et/ou conjoints, les apprenants ne convoquent alors jamais ni le mot historique attribué à Louis XIV ni le célèbre tableau de Hyacinthe Rigaud, bien que ce portrait de pied de Louis XIV, en costume de sacre, et la célèbre formule assignée à ce roi de France marquent présence, tout au moins depuis les années 50 du siècle dernier, dans les manuels et/ou les documents de type périphérique correspondants de la discipline d'histoire de la neuvième année de scolarité du système scolaire portugais. C'est pourquoi, les apprenants fournissent des réponses qui s'inscrivent dans un niveau de compréhension littérale (Giasson, 1990 [2007]), c'est-à-dire - pour dire vite - *Ségrégationnix s'autoproclame / (se) dit être le chef du village gaulois*.

Dans un second temps, en fonction de la piste lancée par leur enseignant, lequel les convie à recourir à leurs connaissances de l'histoire de France, sans toutefois leur fournir les données spécifiques correspondantes, quelques-uns de ces apprenants parviennent à manifester les informations à caractère allusionnel appropriées... qui sont alors secondées de façon immédiate par leurs pairs. Le rappel de ces informations spécifiques par les apprenants leur permet d'accéder à la pleine signification des données d'ordre iconographique et langagier qui composent la vignette, notamment par rapport aux données culturelles évoquées, lesquelles établissent alors une interrelation entre la *culture-vision* et la *culture-action*,

puisque celle-ci ne fonctionne en termes communicatifs (tenant compte de la C.C.P. respective) que si elle convoque les données (d'ordre historique) de celle-là. Dans une perspective proprement lexiculturologique (en la circonstance, étoffée par la dimension iconographique), les apprenants fournissent dans ces conditions, des réponses qui relèvent d'un niveau de compréhension inférentielle (Giasson, 1990 [2007]), niveau de compréhension en lecture qui permet au lecteur d'*Astérix* d'avoir accès de façon certaine ou tout au moins fort proche autant à l'intention qu'au produit de communication des auteurs de cette bande dessinée et, par voie de conséquence, d'atteindre la pleine signification du dessein communicatif correspondant, lequel est tributaire de la allusion lexiculturelle, renforcée, dans ce cas spécifique, par la composante iconographique.

Bien que ce cas de figure lexiculturel relève de la discipline scolaire de français langue-culture étrangère dans le cadre du système scolaire portugais, dans une perspective plurilingue et pluriculturelle - dont la compétence correspondante se prétend, en principe, complexe mais indivise (Conseil de l'Europe, 2001) -, la soumission à l'appréciation des apprenants des vignettes homologues des versions portugaise, brésilienne et espagnole par rapport à la vignette du texte original français permet aux apprenants de constater - outre d'autres aspects d'ordre graphique propres à la bande dessinée - que les versions portugaise et espagnole s'éloignent autant de l'esprit que de la lettre de l'énoncé du texte de départ qui fait allusion au mot légendaire attribué à Louis XIV, notamment sur le plan linguistico-culturel, puisque la traduction de ce mot historique en portugais européen - *o Estado sou eu* - et en espagnol - *el Estado soy yo* - repose sur l'approche traductive de type à la lettre de la séquence discursive de départ, notamment en tant que produit traductif extensivement et intensivement institué dans et par les manuels scolaires portugais et espagnols de la discipline scolaire d'histoire des niveaux et années de scolarité correspondants qui y font référence. En revanche, les apprenants constatent que la version brésilienne de cette bande dessinée correspond pleinement à l'esprit et à la lettre de l'énoncé du texte de départ, ayant vérifié au surplus que la traduction de type institué, voire officiel, du mot historique retenu en portugais brésilien est identique à celle du portugais européen. Dans une perspective lexiculturologique, force est de conclure que les produits traductifs en cause des versions portugaise et espagnole - à l'opposé... du moins apparemment... de la version brésilienne - ne tiennent ou ne semblent ne pas tenir compte de la C.C.P. de l'énoncé de départ, ce qui, sur le plan traductologique, soulève la question de savoir si la composante lexiculturelle fait l'objet d'une considération déclarative et - plus que tout - procédurale dans le cadre du protocole de traduction de la bande dessinée *Astérix* en portugais européen et en espagnol. Quoi qu'il en soit, dans le cas de figure en cause, on peut déclarer que le manque d'observation objective sur le plan procédural de la dimension lexiculturelle - qui, du reste, n'est

pas problématique en la circonstance, en portugais européen et en espagnol, dans la mesure où l'énoncé de départ fait l'objet d'une traduction de type à la lettre considérablement et officiellement instituée dans les espaces linguistico-culturels respectifs - fait défaut au lecteur (que celui-ci soit un acteur social usager et/ou apprenant) portugais et espagnol.

Quant au deuxième cas de figure d'ordre lexiculturel, sur la troisième planche de l'album cible de la bande dessinée *Astérix*, on peut constater que, dans la septième case, l'un de ces deux chefs autoproclamés du village gaulois accuse son adversaire de lui avoir volé des voix qui lui revenaient de plein droit et d'avoir « même promis à ses électeurs, le S.M.I.G., le Sesterce Minimum d'Intérêt Gaulois ! » (Goscinnay, Uderzo, 1980 : p. 7). La vignette est reprise par toutes les versions portugaises, brésiliennes et espagnoles, avec traduction dans les langues d'arrivées respectives de l'énoncé source en français : « [a]té prometeu isentá-los dos I.R.S., o imposto reduzido sobre o sesterço! », version portugaise ; « Ele chegou a prometer um salário mínimo para todos os eleitores! », version brésilienne ; « ¡Incluso ha prometido a sus electores pagarles el I.R.T.P., interés de retribución para todas las profesiones! », version espagnole. Alors que, dans le texte original en français, la référence au S.M.I.G. est une allusion au sigle français du *salaire minimum interprofessionnel garanti* créé en 1960, puis remplacé par le S.M.I.C., *salaire minimum interprofessionnel de croissance*, les traductions portugaise, brésilienne et espagnole font correspondre ce cas - dans le même ordre de présentation idiomatique - à l'IRS, sigle portugais d'*Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares* (soit *impôt sur le revenu de personnes singulières*, qui correspond, pour dire vite, à l'ancien *impôt [français] sur le revenu des personnes physiques* - IRPP - substitué, au début des années 70 du siècle dernier par l'IR, *impôt sur le revenu*, même si le sigle IRPP reste encore aujourd'hui ancré dans la langue courante des Français), à la notion générale brésilienne de *salaire minimum* et à l'IRTP, sigle espagnol d'*Impuesto sobre el Rendimiento del Trabajo Personal* (c'est-à-dire *impôt sur le revenu du travail personnel*, qui correspond, en gros, aux types d'impôts français indiqués relativement au cas de figure portugais présenté ci-dessus).

Au sein de la discipline scolaire de français langue-culture étrangère dans le cadre du système scolaire portugais, et toujours dans une perspective plurilingue et pluriculturelle - dont la compétence correspondante, rappelons-le, est censée être, en principe, complexe mais une (Conseil de l'Europe, 2001) -, confrontés aux énoncés homologues des versions portugaise, brésilienne et espagnole par rapport à l'énoncé du texte original français, les apprenants, avant de pouvoir percevoir le bien ou mal-fondé - autant idiomatique que culturel - des solutions traductives convoquées, ne peuvent éviter d'identifier, expliciter et appréhender la C.C.P. supportée par le sigle français S.M.I.G., ce qui implique, le plus souvent, que

l'enseignant leur propose d'explorer le sigle pour accéder à la C.C.P. respective, une fois que le fait (fort daté) et la souche (spécifique) d'ordre sociétal de ce sigle n'est pas (fort probablement, voire nécessairement) évident pour ces apprenants ; la recherche d'informations à partir et sur ce sigle, qui s'inscrit alors dans le champ de la *culture-vision*, constitue un passage incontournable pour pouvoir parvenir au champ de la *culture-action* - notamment, en ce qui concerne le cas de figure concerné, de type proprement discursif -, ce qui atteste que ces deux champs culturels sont, en situation autant d'usage que d'apprentissage d'une langue-culture, réciproquement complémentaires¹⁶.

Que les solutions traductives portugaise, brésilienne et espagnole de ce deuxième cas de figure soient (assez ou fort) bien ou mal appliquées du point de vue traductologique - point sur lequel on ne s'attarde pas ici en termes substantifs -, force est de reconnaître que l'énoncé original contient une C.C.P., laquelle peut ou non être perçue et/ou faire l'objet d'une prise en considération par l'agent de la traduction, ce qui soulève - surtout dans les situations de non-perception de la C.C.P. de l'énoncé de départ et/ou de sa déconsidération non conscientisée ou délibérée dans les énoncés d'arrivée - des questions considérables, notamment quand les évocations lexiculturelles sont une des marques discursives intrinsèques et structurantes des textes correspondants, ce qui est le cas - magistral - de la bande dessinée *Astérix*.

Par rapport aux cas de figure d'ordre lexiculturel présentés et explicités ci-dessus, il s'impose de reconnaître que la prise en compte de la dimension lexiculturelle de la communication permet de développer, notamment dans le cadre de la traduction directe et immédiate par l'utilisateur et/ou l'apprenant, ainsi que subsidiairement par l'agent de la médiation traductive (voire le traducteur éditorial), une compréhension en lecture qui va au-delà du niveau de compréhension littérale, c'est-à-dire de se situer au niveau inférentiel de compréhension en lecture, et, par conséquent, d'autoriser le lecteur (usager et/ou apprenant... autant linguistiquement et culturellement autochtone qu'étranger) à s'exprimer aux niveaux critique et créatif de compréhension en lecture.

Conclusion

Les cas de figure lexiculturels présentés ci-dessus mettent en évidence le bien-fondé didactologique et la portée non seulement conceptuelle, mais également procédurale d'ordre didactique de la lexiculturologie pour l'enseignement-apprentissage autant du français langue-culture étrangère - en la circonstance, dans les contextes sociétal et éducatif portugais contemporains - que pour toute langue-culture considérée comme langue-culture étrangère dans les situations et

les contextes sociétaux et éducatifs les plus divers, étant donné que l'accès à l'intégralité de la signification et/ou du sens des séquences discursives correspondantes ne peut avoir lieu que si la dimension lexicoculturelle est prise en considération.

S'il est vrai que la dimension lexicoculturelle du lexique ne peut être ignorée par le domaine didactologique et les approches didactiques et méthodologiques subsidiaires, les cas de figures de la bande dessinée *Astérix* retenus, explicités et expliqués supra démontrent de façon manifeste qu'il n'est pas moins vrai que la linguistique appliquée et les pratiques de traduction ne peuvent passer sous silence, voire mépriser ou ignorer la composante lexicoculturelle de la langue-culture, notamment la dimension lexicoculturelle d'ordre proprement idiomatique - qui est, dans le cadre de la bande dessinée, fort souvent épaulée par la composante iconographique -, surtout quand la dimension lexicoculturelle constitue une charpente majeure, sinon même fondamentalement structurante des énoncés des textes correspondants, ce qui est le cas remarquable de et dans la bande dessinée *Astérix*.

Des recherches menées dans le cadre éducationnel portugais (Silva e Silva, 2006 ; Silva e Silva e Ferrão Tavares, 2007 ; Silva et Silva e Silva, 2014 ; Silva, 2015) - qui font l'objet de projets de développement et consolidation toujours en cours - permettent de constater, sur les plans d'ordre déclaratif et procédural, que la prise en compte de la composante lexicoculturelle, bien qu'incontournable pour l'usage et/ou l'apprentissage, notamment dans une perspective plurilingue et pluriculturelle, du français langue-culture étrangère et du portugais langue-culture maternelle et non maternelle - où, dans ces deux derniers cas disciplinaires, la C.C.P. est convoquée de façon continue en situation communicative à caractère d'urgence durable - fait (encore) largement défaut dans les cours de ces disciplines du système scolaire portugais... situation - linguistico-culturelle et didactique - déficitaire qu'il s'impose de surmonter au plus vite.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1998. « Compétence plurilingue et pluriculturelle ». *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications : Apprentissage et Usage des langues dans le Cadre Européen*, numéro spécial, juillet.
- Dasen, P., Retschitzki, J. 1989. *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Ferrão Tavares, C. 1999. « L'observation du non verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, p. 153-170.
- Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79, p. 97-110.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

- Galisson, R. 1995. « Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie, et d'Impressionnisme... ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 97, p. 5-14.
- Galisson, R. 1999a. « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 116, p. 477-496.
- Galisson, R. 1999b. Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? In : Galisson, R. et Puren, Ch. 1999. *La Formation en questions*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. 1999c. Glossaire terminologique. In : Galisson, R. et Puren, Ch. (1999). *La Formation en questions*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. 2000. « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Mélanges Crapel*, n° 25, p. 47-73. [En ligne] : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/06_galisson.pdf [consulté le 15 novembre 2021].
- Giasson, J. 1990 [2007]. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Goscinnny, R., Uderzo, A. 1980. *Astérix - Le Grand Fossé*. Paris : Éditions Albert René.
- Pruvost, J. 2005. « Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXI^e siècle ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 137, p. 7-37.
- Silva, B. 2015. *A lexicultura na disciplina de Português Língua-Cultura Materna: um estudo de caso didactológico no 3.º Ciclo do Ensino Básico português*. Mémoire de maîtrise en enseignement du portugais. Braga : Université Catholique Portugaise.
- Silva, B., Silva e Silva, M. 2014. « L'approche lexiculturologique en (classe de) portugais langue-culture maternelle ». *Synergies Portugal*, n° 2, p. 65-77. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Portugal2/da_silva.pdf [consulté le 15 novembre 2021].
- Silva e Silva, M. 2006. *La pragmatique lexiculturelle en éducation aux langues-cultures : une étude de cas dans le contexte scolaire portugais*. Thèse de doctorat en éducation. Braga : Université du Minho.
- Silva e Silva, M., Ferrão Tavares, C. 2007. Du principe didactologique de consubstantialité de la langue et de la culture dans les manuels scolaires de FLE au Portugal. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 146, 215-227.
- TLFi - *Trésor de la Langue Française informatisé en ligne*. [En ligne] : (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>). [consulté le 15 novembre 2021].
- Trompette, Ch. 1990. « Des cultures, des regards ». *Mélanges Crapel*, n° 20, 121-126 [En ligne] : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/9trompette.pdf> [consulté le 15 novembre 2021].

Notes

1. D'une façon plus précise, « [l]a *didactologie des langues-cultures* est une discipline d'intervention, prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures » (Galisson, 2000 : 52).
2. Quoique *pragmatique lexiculturelle* soit, selon son fondateur, l'appellation la plus appropriée de la discipline, sa désignation la plus usuelle est celle de *lexiculturologie* ; cette désignation s'est progressivement fixée de façon extensive et intensive dans les domaines disciplinaires qui y ont recours, y compris ceux de la didactologie et de la didactique des langues-cultures ; c'est pourquoi, dans la suite de ce texte, on utilise cette désignation plus courante, notamment pour des raisons d'ordre essentiellement pragmatique.
3. Cf. Silva e Silva, M. 2013. « La lexiculturologie... en didactologie des langues-cultures ». *Synergies Portugal*, n° 1, p. 69-89. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article4da_Silva_e_Silva.pdf [consulté le 15 novembre 2021].

4. La revue scientifique *Études de linguistique appliquée*, sous la direction, depuis les années 70 du siècle dernier, de Robert Galisson, présente, à partir de son numéro 79 de 1990, un « sous-titre éclairant, 'Revue de didactologie des langues-cultures' » (Pruvost, 2005 : 17), dénomination qui, dès son numéro 132 de 2003, passe à faire l'objet de l'ajout du terme *lexicuilturologie* ; nos études lexicodidactologiques de cette revue (toujours en cours) indique (déjà) que, *quoique la lexiculture* marque une présence croissante dans cette revue de *didactologie des langues-cultures et de lexicuilturologie*, à partir de son numéro 156 de 2009, non plus sous la direction de Robert Galisson, mais sous celle de Jean Pruvost, la publication accueille de plus en plus d'articles qui relèvent davantage d'une linguistique qui s'engage de façon appliquée ou impliquée dans la didactisation des langues - c'est-à-dire scrupuleuse de l'enseignabilité de l'objet *langue* et de son « substrat civilisationnel qui permet (...) d'appréhender concrètement, utilement, efficacement une langue » (Pruvost, 2009 : 390) - que du domaine de la didactologie des langues-cultures, au sens galissonien du terme (Galisson, 1995).

5. Sans porter dommage à l'idée selon laquelle le lexème *accordéon* est « pour tous les français synonyme d'instrument populaire, de bal-musette, associé à l'image d'Yvette Horner, et pour 75 % d'entre eux à Giscard d'Estaing » (Pruvost, 2005 : 19), il s'impose de remarquer que la C.C.P. est fonction, en particulier sur le plan de sa convocation par les membres de générations postérieures à celles qui lui sont contemporaines, autant de l'espace que du temps : une enquête non formelle que nous avons exécutée, en 2007/2008, auprès d'un ensemble de vingt-cinq jeunes français (18-23 ans) - dont la langue-culture de souche est la française -, lesquels étudiaient alors, dans le cadre du programme *Erasmus*, dans diverses universités portugaises, tous ces informants ont manifesté, par rapport au lexème *accordéon*, que la C.C.P. d'*instrument populaire* leur était pleinement commune, celle de *bal-musette* significativement moins partagée (cinq sur vingt-cinq informants), celle associée à l'*image d'Yvette Horner* totalement absente (l'artiste leur étant même absolument inconnue...), situation pareille à celle de l'association au nom de Giscard d'Estaing (ce dernier étant identifié, toutefois, par la totalité des informants, comme un ancien Président de la République française). Par ailleurs, dans le cadre de la lexicuilturologie, l'établissement d'un état quasi synonymique entre *connotation* et C.C.P. se doit d'être nuancé (cf. Galisson, 1991 : 127-133), ce qui est fait plus avant dans ce texte.

6. V. <http://www.rmc.fr/editorial/235051/etre-le-candidat-du-peuple-ce-n-est-pas-lui-ressembler/>

7. Depuis lors, cette situation de carence n'est plus absolue, notamment sur les plans didactographique et didactique, mais la perspective lexicuilturologique est encore loin de faire l'objet d'une prise en compte de type systémique sur ces plans, c'est pourquoi le texte de cet article insiste sur le bien-fondé et l'actualité du projet lexicuilturologique dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures en général et les didactiques correspondantes en particulier.

8. Pour avoir accès à une information globale et succincte à caractère encyclopédique sur cette bande dessinée, v. <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Ast%C3%A9rix/106486>.

9. Le choix de la bande dessinée *Astérix* est fonction des enquêtes ponctuelles, mais d'ordre annuel - que nous menons depuis la mise en place de cette recherche -, lesquelles permettent de conclure, dans une perspective durable, que *Tintin* et *Astérix* sont les deux bandes dessinées francophones qui sont les plus largement et immédiatement référées par les informants, l'ordre d'indication étant variable, puisque les jeunes des années 50 et 60 du XX^e siècle et ceux des années suivantes indiquent en premier lieu *Tintin* et *Astérix* respectivement.

10. Cf. <https://www.asterix.com/la-collection/les-albums/le-grand-fosse/>

11. V. <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010066115>

12. Sur le plan lexicuilturologique, et dans un souci de précision, il s'agit d'un *palimpseste verbo-culturel*, c'est-à-dire le cas de figure qui « évoque le parchemin dont le texte initial a été effacé, puis remplacé par un autre. Il se présente sous la forme d'un énoncé complet, ou d'un fragment d'énoncé, qui fait *surépaisseur* par rapport à l'énoncé ordinaire. Cette *surépaisseur* (voilée) est le produit du chevauchement d'un *sous-énoncé lexicalisé* et d'un *sur-énoncé* résultant de la délexicalisation du sous-énoncé de base. C'est le télescopage

de signes porteurs de connaissances sociales partagées par le plus grand nombre, qui crédite le palimpseste verbal de sa dimension culturelle (PVC) et de sa capacité à dire plus, en peu de mots, à mettre en branle un mécanisme d'échos, lequel tient lieu de caisse de résonance, d'amplificateur sémantico-pragmatique et provoque un véritable 'dérèglement des sens' » (Galisson, 2000 : 57).

13. V. <https://www.asterix.com/portfolio/segregationnux/>

14. Texte français original : *le village c'est moi !* ; traductions : *eu sou a aldeia!* (version portugaise), *a aldeia sou eu!* (version brésilienne), *¡el pueblo soy yo!* (version espagnole).

15. Cf. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%89tat/31318>

16. L'inclusion et la suppression de points dans les sigles sont fonction des règles d'usage - aujourd'hui beaucoup moins précises qu'auparavant - des langues considérées.

Comprendre
et traduire les expressions
idiomatiques,
les jeux de mots
et les polysémies



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Sur la traduction en italien de deux expressions idiomatiques et d'un jeu de mots dans *Une belle journée* d'Henry Céard

Elena Gallorini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brésil
elenagallorini@gmail.com



Résumé

Lors de la traduction d'un texte littéraire d'une langue source dans une langue cible nous faisons face aux difficultés soulevées par la non-coïncidence entre les systèmes linguistiques et culturels. Cet article, qui est basé sur le mémoire de master où j'ai traduit le roman *Une belle journée* (1881) d'Henry Céard du français en italien, a pour but de mener une réflexion sur les difficultés de compréhension et de traduction du français. Tout d'abord, on réalisera une brève étude narratologique de cette œuvre, ce qui nous permettra de justifier les stratégies de traduction adoptées. Ensuite, nous passerons à l'analyse des difficultés de traduction concernant deux expressions idiomatiques et un jeu de mots.

Mots-clés : expression idiomatique, difficultés de compréhension, traduction, roman naturaliste

Sobre a tradução em italiano de duas expressões idiomáticas e um jogo de palavras em *Uma bela manhã* de Henry Céard

Resumo

Ao traduzir um texto literário de uma língua fonte a uma língua alvo enfrentamos as dificuldades levantadas pela não-coincidência entre os sistemas linguísticos e culturais. Este artigo, baseado na dissertação de mestrado em que traduzi o romance de Henry Céard, *Uma bela manhã* (1881), do francês para o italiano, tem como objetivo refletir sobre as dificuldades de entender e traduzir o francês. Em primeiro lugar, será realizado um breve estudo narratológico da obra, o que nos permitirá justificar as estratégias tradutórias adotadas. Em seguida, passaremos à análise das dificuldades de tradução relativas a duas expressões idiomáticas e um jogo de palavras.

Palavras-chave: expressão idiomática, dificuldades de compreensão, tradução, romance naturalista

**On the italian translation of two idiomatic expressions and a pun
in *Une belle journée* by Henry Céard**

Abstract

When translating a literary text from a source language to a target language we face the difficulties raised by the non-coincidence between linguistic and cultural systems. This article, which is based on Master's dissertation in which I translated Henry Céard's novel *Une belle journée* (1881) from French to Italian, aims to reflect on the difficulties of understanding and translating French. First, a brief narratological study of the work will be carried out, which will allow us to justify the translational strategies adopted. Then we will move on to the analysis of translation difficulties concerning two idiomatic expressions and a pun.

Keywords: idiomatic expression, comprehension difficulties, translation, naturalistic novel

Introduction

Cet article vise à réfléchir sur certaines difficultés rencontrées dans la traduction d'*Une belle journée* (1881), premier roman de l'écrivain français Henry Céard. La recherche présentée est basée sur le mémoire de master où j'ai réalisé la traduction de cette œuvre de Céard du français en italien. En ce qui concerne le cadre théorique, nous avons adopté la définition de traduction de Jean Dubois, selon qui : «Traduire, c'est énoncer dans une autre langue (ou langue cible) ce qui a été énoncé dans une langue source, en conservant les équivalences sémantiques et stylistiques » (Dubois, 2002: 487). On nomme difficultés de traduction les problèmes tant linguistiques que culturels, car, comme l'affirme Umberto Eco, « une traduction ne concerne pas seulement un passage entre deux langues, mais entre deux cultures, ou deux encyclopédies » (Eco, 2016: p. 162, nous traduisons').

Afin de justifier notre stratégie de traduction, nous donnerons un aperçu du contexte historique et culturel dans lequel le roman a été conçu ; un bref examen narratologique du texte suivra, afin de mettre en évidence les procédés d'écritures caractéristiques de l'auteur. Ensuite, nous passerons à l'analyse de quelques cas de non-coïncidence entre les deux systèmes linguistiques, et nous proposerons des solutions. Rappelons que la traduction de ce roman naturaliste a suscité de nombreux obstacles ; cependant, en raison de la restriction de l'espace, nous avons décidé d'exposer les difficultés soulevées par deux expressions idiomatiques et un jeu de mots.

1. Le rôle des expressions idiomatiques et des jeux de mots dans *Une belle journée*

Henry Céard débuta sa carrière artistique dans l'école naturaliste. Il était un des membres du Groupe de Médan, cercle littéraire fondé par Émile Zola, dans lequel se rassemblèrent aussi Joris-Karl Huysmans, Guy Maupassant, Léon Hennique et Paul Alexis. Quant à l'écriture romanesque, les membres du groupe se trouvèrent d'accord avec la formule littéraire que Zola avait systématisée : une histoire où la voix narrative est objective et impersonnelle, l'action est réduite au minimum et les personnages sont au plus près des gens ordinaires (Zola, 1989: 132-135). Cependant, suite à la publication du recueil de nouvelles *Les Soirées de Médan* (1880), chacun des membres prit un chemin différent, suivant des tendances littéraires spécifiques.

Cela dit, nous fournissons quelques informations sur *Une belle journée*. Il s'agit d'un texte où Céard veut, semble-t-il, réaliser le projet du « livre sur rien » de Gustave Flaubert ; en d'autres termes, l'intrigue est réduite au minimum. L'histoire narrée peut être essentiellement résumée de la manière suivante : le souvenir d'une tentative ratée d'adultère. Les événements concernent trois personnages principaux : la protagoniste, Ernestine Duhamain, femme respectable dévouée seulement aux travaux ménagers ; son mari, l'architecte Duhamain ; et le commerçant de vin Trudon, voisin du couple bourgeois et amant présumé de Madame Duhamain. L'action se déroule dans un temps restreint, une seule journée, comme le titre l'annonce, et dans l'espace limité du XII^e arrondissement de Paris.

Il est possible d'affirmer qu'*Une belle journée* garde l'unité d'action de la tragédie aristotélicienne, à savoir le principe d'analyse, dans une période déterminée et restreinte de l'action, des sentiments des personnages et de la dynamique de l'intrigue. De plus, le nombre réduit d'événements entraîne la présence de nombreuses descriptions qui incluent une quantité considérable d'expressions idiomatiques liées à la vie quotidienne et socioculturelle de l'époque où se déroule l'action.

Les expressions idiomatiques dans le roman naturaliste sont un instrument d'énonciation qui remplit de multiples fonctions. Rappelons d'abord que l'introduction des locutions et du langage familier avait eu lieu dans les œuvres de Zola, où la nécessité mimétique et la présence de personnages appartenant à des classes des milieux sociaux populaires impliquaient la présence de tous les niveaux de langue ; nous assistons ainsi à l'entrée de l'argot parisien, des jargons ruraux, et des expressions idiomatiques qui y jouent avant tout un rôle référentiel. Comme l'affirme Éléonore Roy-Reverzy : « l'argot est en effet comme une langue étrangère

pour le lecteur extérieur au milieu qui l'emploie, mais il est indispensable de faire parler l'ouvrier comme il parle à l'époque » (Roy-Rerverzy, 2002: 94).

De plus, ce choix était un acte provocateur envers le style classique, dans lequel l'écrivain n'utilisait que la langue courtoise et élevée, évitant les niveaux de langue bas ou populaire, considérés comme appropriés uniquement pour le genre comique. Enfin, il est intéressant de remarquer que si les auteurs naturalistes utilisent des expressions idiomatiques dans le texte, ils emploient souvent des guillemets comme signe d' emphase ou de distanciation par rapport à l'expression utilisée par le narrateur ou le personnage.

Dans ce sens, chez les naturalistes l'utilisation du langage prosaïque prend un caractère démystifiant ; rappelons à ce propos l'usage récurrent que Flaubert fait de l'italique, avec lequel il indique un lexique appartenant à un niveau de langue dialectal, familier ou populaire dont il veut, semble-t-il, se distancier, et qu'il a néanmoins rapporté en fonction d'une exigence mimétique ou pour interroger le langage comme véhicule d'idées reçues. Dans *Une Belle Journée*, Céard recourt aux guillemets pour reproduire les expressions idiomatiques employées par les personnages. Ce choix stylistique peut être perçu comme une volonté de distanciation de l'auteur par rapport aux expressions parfois de niveau linguistique bas et familier, et en même temps comme une critique du langage automatique bourgeois qui désigne un état d'esprit étroit, la tendance de la société d'adhérer à des principes stéréotypés.

Une dernière remarque concernant les jeux des mots. On peut constater que l'emploi récurrent de ce procédé dans le texte vient du fait qu'Henry Céard était un homme de nature ironique et cynique, comme en témoignent les confessions de son journal autobiographique *Coups d'œil et clins d'yeux* (1874-1875). L'auteur transmet cette caractéristique de sa personnalité à son écriture, à tel point qu'il est possible d'affirmer que l'ironie constitue la moralité implicite de son œuvre. À la fin de l'histoire, Mme Duhamain envisage l'acceptation ironique comme la seule solution face à la banalité inexorable de l'existence. Le battement constant du pendule, dans l'épilogue du roman, représente la résignation de la jeune femme à la monotonie de la vie quotidienne: « Et le ménage sans caresses, le ménage sans désirs s'assoupit doucement, mêlant ses souffles, tandis que le balancier de la pendule avec son va-et-vient raccourci, emplissait l'ombre de la chambre du battement continu des heures monotones » (Céard, 1881: 345).

2. Sur les difficultés de traduction dans *Une belle Journée*

Le traducteur ne se limite pas à accomplir une opération linguistique. La traduction n'est pas seulement un point de contact entre une langue et une autre mais, comme le constate Umberto Eco, dans *Dire presque la même chose* (2003) : « un traducteur doit non seulement prendre en compte des règles strictement linguistiques, mais aussi des éléments culturels, au sens le plus large du terme » (Eco, 2016: 162, nous traduisons²). Ainsi, lorsque nous faisons face à une difficulté de traduction, il faut tenir compte du fait que chaque culture a une vision du monde qui influence profondément les solutions de traduction adoptées. Comme l'affirme Eco : « les systèmes linguistiques sont comparables et toute ambiguïté peut être résolue lorsqu'on traduit un texte, à la lumière du contexte, et en référence au monde dont parle ce texte » (Eco, 2016: 48, nous traduisons³).

Or, si ces principes s'avèrent indispensables pour la traduction de n'importe quel texte, ils le sont encore plus dans le cas d'un texte littéraire. En ce qui concerne *Une Belle Journée*, il s'agit d'une œuvre où, comme on le constatera plus loin, un romancier naturaliste comme Céard décrit avec des termes très précis les aspects de la vie matérielle et sociale de la période dans laquelle l'action est située. L'intrigue est contextualisée de façon très détaillée: l'histoire de Mme Duhamain se déroule à Paris, dans le quartier de Picpus, dans le 12^e arrondissement, un dimanche à la fin du XIX^e siècle.

Le roman contient une description minutieuse des lieux où les personnages se déplacent, ce qui implique la présence de plusieurs termes spécifiques concernant le paysage parisien de l'époque : des mots désignant des rues, des gares, des parcs, des ponts, des ruelles, des passages, des bâtiments et des lieux publics, qui n'ont pas toujours des correspondances dans le contexte italien. En outre, dans la section du roman qui se déroule dans le cabinet particulier du restaurant, lorsque Mme Duhamain, ennuyée par les circonstances peu aventureuses, se met à parcourir plusieurs journaux, apparaît tout un lexique se référant au champ sémantique de la vie domestique, politique et sociale, des passe-temps et des loisirs.

Enfin, notons que le narrateur utilise constamment un langage et des expressions de niveau familier ; d'ailleurs, comme on l'a déjà remarqué, dans *Une Belle Journée*, par choix stylistique, la plupart des expressions idiomatiques sont mises en évidence par des guillemets, ce qui en favorise la reconnaissance et facilite les recherches dans les dictionnaires. Il ne reste pas moins qu'il s'agit parfois d'expressions obsolètes, qui ne figurent même pas dans les dictionnaires monolingues français consultés, tels que le TLFi ou le Littré. Cela dit, nous montrerons en suivi la stratégie adoptée pour la traduction italienne du roman, en signalant quelques cas intéressants de difficultés de traduction et en justifiant les solutions proposées.

3. Deux cas d'expressions idiomatiques

Avant de se pencher sur les exemples concrets de difficultés de traduction des expressions idiomatiques, il est intéressant de rappeler la nature de cet élément linguistique. Qu'est-ce qu'une expression idiomatique? Il n'y a pas de définition unique qui puisse l'expliquer. Malgré les controverses, il est communément admis qu'il s'agit d'une expression dont le sens ne peut être trouvé à partir de la somme de significations des éléments qui la composent. Comme l'affirme Federica Casadei, les expressions idiomatiques sont des « expressions phraséologiques (plurilexicales), avec un signifiant fixe, [...] dont le sens n'est pas compositionnel, c'est-à-dire qu'il n'est pas fonction de la signification des composants » (Casadei, 1995: 28, nous traduisons⁴).

De ce qui précède, on comprend pourquoi les expressions idiomatiques suscitent des problèmes de compréhension ainsi que de traduction dans une autre langue: il faut trouver un énoncé qui conserve non seulement les équivalences sémantiques, mais également le niveau de langue et, si possible, l'image sur laquelle est construit le caractère idiomatique de l'expression dans la langue de départ.

Face à ces obstacles, Mona Baker propose les techniques de traductions suivantes : 1) utiliser une expression de forme et de contenu similaires; 2) utiliser une expression d'une forme différente mais de contenu similaire; 3) traduire l'expression par une périphrase; 4) omettre l'expression (Baker, 1992: 71-78). En outre, Baker est d'accord avec d'autres chercheurs sur le fait que le traducteur ne doit pas seulement adopter une position mais, après avoir analysé en profondeur le texte dans la langue source, opter pour la stratégie la plus adaptée pour rendre l'expression qu'il est sur le point de traduire dans le texte cible. Cela dit, il est maintenant question de présenter les difficultés de compréhension et de traduction soulevées par deux expressions idiomatiques d'*Une belle journée*. La première est l'expression « ni pot-au-feu ni écuelle lavée »:

D'ordinaire, les Duhamain menaient une existence économique et tranquille. Tous les quinze jours, ils dînaient en famille, le dimanche, et faisaient de longues parties de cartes qu'ils interrompaient brusquement vers minuit moins un quart, pour ne pas manquer le dernier omnibus et rentrer chez eux sans faire la dépense d'un fiacre. Quelquefois, les jours de grande revue, quand leur curiosité les emportait au -delà de Paris, là-bas, à Longchamps, tout à l'opposé de leur quartier, l'ennui de revenir, pour ne trouver « ni pot-au-feu ni écuelle lavée », les décidait à manger dehors. Ils s'abattaient alors dans un bouillon, de préférence chez Duval (p. 5-6, nous soulignons).

Dans ce paragraphe, qui semble presque caricatural, le narrateur dépeint la sobriété qui caractérise les Duhamain, un couple bourgeois respectable. Le contexte suggère que l'expression signifie « ne trouver rien de prêt à manger lorsqu'on rentre à la maison ». La recherche dans les dictionnaires monolingues français confirme cette hypothèse. Selon l'article « écuelle » du TLFi, cette expression « se dit d'une maison en désordre où tout manque pour la cuisine, où il n'y a rien à manger ».

Or, ce qui représente un obstacle dans l'acte de traduction, c'est qu'il n'existe pas de locutions de sens équivalent ou proche en italien. Le sens de l'expression française nous fait pourtant penser au verbe italien « *rigovernare* », qui dénote les activités de débarrasser la table et de faire la vaisselle. Ainsi, la solution choisie est de traduire par la paraphrase « *dover cucinare e rigovernare* », par laquelle il est possible de maintenir non seulement le sens mais aussi la sonorité de l'expression française.

Abitualmente, i Duhamain conducevano un'esistenza tranquilla e parsimoniosa. La domenica, ogni quindici giorni, pranzavano in famiglia, e facevano lunghe partite a carte che interrompevano bruscamente intorno a mezzanotte meno un quarto, per non perdere l'ultimo omnibus e poter rincasare senza dover spendere per una vettura di piazza. Talvolta, nei giorni di parata, quando la curiosità li spingeva oltre Parigi, laggiù, a Longchamps, dalla parte opposta del loro quartiere, il fastidio di tornare e di dover cucinare e rigovernare, li convinceva a mangiare fuori. Allora si sedevano a tavola in un ristorante alla buona, di preferenza da Duval (nous soulignons).

Passons maintenant à la deuxième expression idiomatique. Il s'agit de « faire des fromages », qui paraît dans la première partie du roman, lorsque Mme Duhamain réalise ses préparatifs pour aller au bal du quartier :

Elle chantonnait, au hasard, des airs quelconques, sans suite, et parfois, au milieu de l'appartement, devant l'armoire à glace, s'oubliait jusqu'à tourner, tourner longtemps comme une folle ; puis soudain s'accroupissait, laissant sa jupe s'étaler autour d'elle, largement, « faisant des fromages », comme aux jours qu'elle était petite fille (p. 31, nous soulignons).

Il s'agit d'une expression dont la compréhension serait impossible hors du contexte ; la description qui en précède l'emploi aide pourtant le lecteur à se figurer que le sens de cette locution est celui de former avec la jupe une forme vapoureuse, qui rappelle la rondeur d'une meule de fromage.

Or, le dictionnaire ancien Bescherelle nous révèle que cette expression fait référence à un « jeu que font les petites filles en tournant rapidement sur

elles-mêmes et se baissant tout à coup, de manière que le jupon, enflé par le vent, se gonfle et présente une forme ronde semblable à un fromage » (Bescherelle, 1845: 1306).

De manière semblable, dans un livre ancien intitulé *Jeux et exercices des jeunes filles*, Marguerite Du Parquet affirme : « en tournant rapidement sur elles-mêmes, et s'abaissant tout à coup, les petites filles font bouffer leurs robes ; elles appellent cela *faire des fromages*. C'est à qui fera le plus beau, c'est-à-dire le plus volumineux » (Du Parquet, 1860: 36). La description du jeu est suivie d'une illustration⁵.

Or, cette réalité est connue dans la culture italienne où les jeunes filles, même aujourd'hui, s'amuse à faire tourner leurs jupes pour leur donner une forme de nuage. Cependant, ce jeu n'est pas désigné de façon spécifique dans la langue italienne. Dans ce cas, il serait possible de supprimer l'expression « faire des fromages » ainsi que d'employer une paraphrase ; ou encore, de recourir à l'adaptation, en cherchant un jeu de la culture italienne qui aurait des caractéristiques similaires.

Toutefois, comme le texte lui-même contient une paraphrase de l'expression française (« au milieu de l'appartement, devant l'armoire à glace, [elle] s'oubliait jusqu'à tourner, tourner longtemps comme une folle ; puis soudain s'accroupissait, laissant sa jupe s'étaler autour d'elle »), on a décidé d'adopter un calque, en traduisant « faire des fromages » par « *fare i formaggi* » et en ajoutant une note en bas de page qui explique au lecteur italien le sens de l'expression qui paraît entre guillemets.

Canticchiava, a caso, delle arie qualsiasi, senza seguito, e ogni tanto, in mezzo all'appartamento o davanti all'armadio a specchio, si lasciava andare e girava, girava a lungo, come una pazza; poi, all'improvviso, si ripiegava, lasciando la gonna aprirsi intorno, ampiamente, "facendo i formaggi" come quando era ragazzina (nous soulignons).

**traduzione dell'espressione francese "faire des fromages" che nel XIX secolo designava un gioco infantile in cui le bambine si sfidavano per vedere chi riusciva a fare con la gonna il "formaggio" più grande.*

4. Sur la traduction des jeux de mots

La traduction des jeux de mots est une des tâches les plus difficiles d'un traducteur, car, le plus souvent, ce procédé stylistique est basé sur la polysémie des mots de la langue de départ. D'où la difficulté, voire dans certains cas l'impossibilité, de

reproduire le jeu de mot dans la langue d'arrivée. Comme le remarque Josiane Podeur dans son essai *La pratica della traduzione* (2002), le traducteur peut décider de supprimer le jeu dans le cas où son rôle est informatif et secondaire ; cependant, s'il s'agit d'un procédé caractéristique du style de l'auteur, il faut essayer de produire un texte de style équivalent (Podeur, 2002: 126-127). Cela dit, analysons le jeu de mots suivant:

Trudon, de ses fenêtres, entendait les marteaux des forges situées à Ivry. C'était également signe de pluie.

– Ah !

Puis, après une pause, d'une voix dépitée:

– *Décidément ce fiacre n'arriverait donc pas.*

– *Rien n'arrive, lascia tomber Trudon désespéré.*

– *Non rien n'arrive* répéta Mme Duhamain, en songeant aux fuites incessantes de son idéal, depuis qu'elle était née. Elle ne savait plus que faire (p. 260-261, nous soulignons).

Dans ce dialogue entre Trudon et Mme Duhamain, le narrateur emploie un jeu de mots basé sur la polysémie du verbe « arriver », qui en français peut signifier tantôt « arriver dans un lieu » tantôt « se passer ». Or, le verbe « *arrivare* » en italien ne présente pas ce double sens, étant juste la traduction du premier signifié d'« arriver ». On a décidé d'avoir recours à une solution de traduction recommandée par Podeur, qui affirme : « parfois, la paronymie (attraction morphématique entre deux mots qui se ressemblent) est une solution de secours utile lorsque la polysémie ne peut pas être rendue » (Podeur, 2002: 130, nous traduisons⁶).

Dans ce cadre, on a premièrement pensé à l'emploi de « *giungere* », synonyme d'« *arrivare* » et « *sopraggiungere* », qui absorberait le deuxième sens d'« arriver ». Mais l'usage de ce verbe est archaïque. On a donc décidé de traduire « arriver » dans le premier cas par « *venire* » et dans le second par « *avvenire* », puisque les deux termes, par attraction paronymique, maintiennent le jeu de mots de la langue de départ.

Trudon dalle finestre sentiva i martelli delle fucine situate a Ivry. Era pure segno di pioggia.

«Ah!»

Poi, dopo una pausa, con voce stizzita:

« decisamente questa carrozza **non verrà mai** ».

« **Non avviene nulla** » fece Trudon disperato.

« **Non avviene nulla** » ripeté la signora Duhamain, pensando alle incessanti fughe del suo ideale, da quando era nata. Non sapeva più che fare (nous soulignons).

Conclusions

Dans cet article nous avons réfléchi sur quelques difficultés de compréhension et de traduction soulevées par deux expressions idiomatiques et un jeu de mots dans *Une belle journée* d'Henry Céard. Comment s'y est-on pris? Nous avons tout d'abord démontré, par une recherche sur la conception artistique de l'auteur et par une analyse narratologique du roman, que ces éléments linguistiques jouent un rôle essentiel dans la construction du sens de l'œuvre. Nous avons donc décidé d'adopter une stratégie de traduction qui puisse maintenir autant de fidélité que possible envers le texte original, en évaluant dans chaque cas la solution la plus adaptée, car, comme l'affirme Umberto Eco:

la fidélité réputée des traductions n'est pas un critère qui conduit à la seule traduction acceptable [...]. La fidélité est plutôt la tendance à croire que la traduction est toujours possible si le texte source a été interprété avec une complicité passionnée, c'est l'engagement d'identifier ce qui, pour nous, est le sens profond du texte et la capacité à négocier à chaque instant la solution qui nous paraît la plus juste (Eco, 2016: 364, nous traduisons⁷).

Bibliographie

- Baker, M. 1992. *In Other Words - A Coursebook on Translation*. London: Routledge.
- Bescherelle, L. N. 1845. *Dictionnaire National ou grand Dictionnaire classique de la langue française*. Paris: Simon.
- Casadei, F. 1995. *L'italiano che parliamo*. Santarcangelo: Fara Editore.
- Céard, H. 1881. *Une belle journée*. Paris: Charpentier.
- Dubois, J. 2002. *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Du Parquet, M. 1860. *Jeux et exercices des jeunes filles*. Paris: Hachette et Cie. [En ligne, numérisé par Google] : <https://books.google.es/books?id=e58CAAAAYAAJ&hl=fr&pg=PR3#v=onepage&q&f=false> [consulté le 10 octobre 2021].
- Eco, U. 2016. *Dire quasi la stessa cosa*. Milano: Bompiani.
- Podeur, J. 2002. *La pratica della traduzione*. Napoli: Liguori Editore.
- Roy-Reverzy, E. 2002. *Réalisme et Naturalisme*. Flammarion: Paris.
- TLFi. *Trésor de la langue française informatisé*. [En ligne]: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.
- Zola, E. 1989. *Du roman: sur Stendhal, Flaubert et les Goncourt*. Bruxelles: Éditions Complexe.

Notes

1. Una traduzione non riguarda solo un passaggio tra due lingue, ma tra due culture, o due enciclopedie.
2. Un traduttore non deve solo tenere conto di regole strettamente linguistiche, ma anche di elementi culturali, nel senso più ampio del termine.
3. I sistemi linguistici sono comparabili e le eventuali ambiguità possono essere risolte quando si traducono testi, alla luce dei contesti, e in riferimento al mondo di cui *quel dato testo* parla.

4. Espressioni polirematiche (plurilessicali), a significante fisso, [...] il cui significato non è compositivo, cioè non è funzione dei significati dei componenti.
5. Image *Les fromages*, p. 36, Du Parquet, M. 1860. *Jeux et exercices des jeunes filles*. Paris: Hachette et Cie. [En ligne]: https://books.google.es/books?id=SDVowEbd0UcC&pg=PA36&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false [consulté le 10 octobre 2021].
6. Talvolta la paronimia (attrazione morfematica tra due parole che si assomigliano) è una soluzione traduttiva, un ripiego utile allorché la polisemia non può essere resa.
7. La conclamata "fedeltà" delle traduzioni non è un criterio che porta all'unica traduzione accettabile [...]. La fedeltà è piuttosto la tendenza a credere che la traduzione sia sempre possibile se il testo fonte è stato interpretato con appassionata complicità, è l'impegno a identificare quello che per noi è il senso profondo del testo e la capacità di negoziare a ogni istante la soluzione che ci pare più giusta.



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Self Defence (1919) de Pierre Reverdy : une traduction en portugais

Rebeca Schumacher Eder Fuão

Université d'Oslo (UiO), Norvège

rebischu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7658-7704>

Résumé

Cet article se penche sur l'étude des difficultés apparues lors de la traduction du français en portugais de *Self Defence, Critique-esthétique* (1919). Ce texte fait partie d'un groupe d'essais de la première période de la carrière de Pierre Reverdy (1889-1960) riche en publications liées à l'avant-garde. Nous discuterons la traduction de deux aphorismes qui y sont présents. Le premier comporte un jeu de mots intéressant entre l'adjectif « dépouillé » et le verbe « dépouiller », tout comme l'expression « tenue d'esprit ». Le deuxième présente un usage curieux de « tenir », verbe très polysémique en français. Nous montrerons les chemins de nos recherches jusqu'à aboutir à une traduction possible de ces difficultés.

Mots-clés : *Self Defence* (1919), Pierre Reverdy, traduction français - portugais

Self Defence (1919) de Pierre Reverdy: uma tradução para o português

Resumo

Este artigo aborda um estudo sobre as dificuldades encontradas ao traduzir do francês para o português *Self Defence, Critique-esthétique* (1919). Este texto faz parte de um grupo de ensaios do primeiro período da carreira de Pierre Reverdy (1889-1960), rico em publicações ligadas às vanguardas. Discutiremos a tradução de dois aforismos deste mesmo texto. O primeiro comporta um jogo interessante entre o adjetivo “*dépouillé*” e o verbo “*dépouiller*”, assim como a expressão “*tenue d'esprit*”. O segundo apresenta um uso curioso de “*tenir*”, verbo muito polissêmico em francês. Demonstraremos os caminhos da nossa pesquisa até chegar a uma possível tradução dessas dificuldades.

Palavras-chave: *Self Defence* (1919), Pierre Reverdy, tradução francês-português

Self Defence (1919) by Pierre Reverdy: a translation into Portuguese

Abstract

This paper is about a study of some difficulties that we found when translating from French to Portuguese *Self Defence, Critique-esthétique* (1919). This text is part of

a group of essays from the first period of Pierre Reverdy's career (1889-1960), rich in publications linked to the avant-garde. We will discuss the translation of two aphorisms from this same text. The first one involves an interesting wordplay on the adjective "*dépouillé*" and the verb "*dépouiller*", as well as the expression "*tenue d'esprit*". The second aphorism presents a curious use of "*tenir*", a very polysemic verb in French. We will demonstrate the paths of this research until arriving to a possible translation of those difficulties.

Keywords: *Self Defence* (1919), Pierre Reverdy, French-Portuguese translation

Pierre Reverdy, *Self Defence* et sa traduction

Le style aphoristique et fragmentaire est l'une des caractéristiques les plus remarquables des écrits de la première période des réflexions de Pierre Reverdy, dans laquelle nous trouvons *Self Defence*. Publié en 1919, un an après la fin de *Nord-Sud*, revue littéraire dirigée par Reverdy entre les années 1917-1918, ce texte rassemble et retravaille des idées et des concepts qui étaient présents dans des essais parus auparavant, comme « L'Émotion » et « L'Image ». Cette période est surtout marquée par le désir d'établir des directions, de débrouiller les voies qui continuent à mener la littérature, l'art et surtout la poésie vers une modernité annoncée au siècle précédent par Baudelaire et toujours adulée aux débuts du XX^e siècle.

« L'esprit », « le talent », « les moyens et les procédés », « l'anecdote » et « l'art » deviennent dans ce texte des concepts qui composent l'esthétique d'un groupe, d'une époque. Aux côtés de peintres comme Juan Gris et Picasso, toute une génération de poètes, qui voit en Apollinaire un phare, se réunit pour composer une poésie libre, riche en images et qui cherche une nouvelle émotion, un esprit nouveau.

Cette génération a cependant aussi ses désaccords. Nous les apercevons dans *Self Defence* où une brève polémique semble avoir lieu, apparemment entre l'auteur et Jean Cocteau (Hubert, 2010 : 1345). C'est là que se trouve la justification de la préface à *Self Defence* où Reverdy se demande s'il faut prendre le ton de « gronder l'élève » ou de « féliciter le professeur » (Reverdy, 2010 : 515). Décidé à ne pas le faire, il y inscrit son désir de clarté, de parler seulement de la place qui le concerne, la seule qui est possible, à son avis, pour ne pas se perdre dans ses jugements. Suite à cette introduction, une liste d'aphorismes précédée du sous-titre « ESPRIT : formation - critique - Méthode » (Reverdy, 2010 : 517) compose cet essai. Vu son importance et son caractère inédit en portugais, nous avons décidé de le traduire.

À première vue, ces aphorismes semblent faciles à traduire : la construction syntaxique n'est pas complexe, le choix du vocabulaire est simple et Reverdy lui-même a exprimé son désir d'être « indiscutablement » clair. Cependant, il appartient à l'activité du traducteur de trouver des pièges, des problèmes de traduction qui demandent une recherche plus approfondie des sens des mots. En plus, une connaissance de l'œuvre de l'auteur que nous traduisons est aussi nécessaire, pour ne pas risquer des malentendus sur des concepts qui lui sont chers, comme c'est spécialement le cas de *Self Defence*. L'économie de mots montre précisément cette justesse dans le choix de termes qui serviraient à expliquer et aussi à guider un groupe qui vivait un lourd moment historique, ils sortaient de la Grande Guerre, mais aussi, d'un autre côté, un moment d'effervescence pour les créations artistiques.

Tout d'abord, Reverdy souhaite délimiter de quelle sorte d'esprit il parle, surtout celui qui fait partie de cette génération animée par les idées qui y seront exposées. Cet esprit s'occupe de la sensibilité et de l'intelligence et est la source des moyens qui composent une œuvre. Et c'est là qu'il utilise la première expression sur laquelle nous nous pencherons dans cet article, quand il dit : « Certains artistes créent des œuvres *dépouillées* ; elles sont le résultat d'un travail austère, d'une tenue d'esprit sévère, de beaucoup de sacrifices et de restrictions. D'autres artistes dépouillent ces œuvres et alors il ne reste plus grand-chose dans la leur » (Reverdy, 2010 : 520, c'est lui qui souligne). Passons alors à sa traduction.

L'adjectif « dépouillé » et le verbe « dépouiller » en français

Avant tout, il faut observer la façon dont Reverdy construit sa phrase. Dans le premier usage, l'adjectif est mis en italique par l'auteur lui-même et est utilisé pour caractériser des œuvres auxquelles il s'identifie et rend éloge. Dans le deuxième cas, l'usage du verbe sert par contre à faire référence justement aux œuvres avec lesquelles Reverdy n'est pas d'accord et reste, d'ailleurs, critique. Il se pose, ainsi, un problème : comment rendre compte de ce jeu entre les paronymes « dépouillés » / « dépouillent » et des sens évoqués dans le texte source lors de sa traduction en portugais ? Sera-t-il possible de trouver aussi des paronymes et, ainsi, de reproduire le même jeu ? Est-ce qu'en langue portugaise il y a aussi les mêmes possibilités d'un adjectif et d'un verbe qui ont les mêmes sens du français ? Ou sera-t-il nécessaire de recourir à d'autres mots en portugais, ce qui aurait comme conséquence la perte du jeu de mots reverdyen, mais qui pourraient peut-être garantir le sens positif de l'adjectif et le sens négatif du verbe ?

Commençons alors par vérifier l'usage de l'adjectif « dépouillé ».

Nous avons consulté six dictionnaires monolingues français. Nous observons que quelques dictionnaires ne possèdent pas d'entrée pour l'adjectif, comme c'est le cas du *Multidictionnaire de la langue française* (Villers : 2007), du *Larousse* en ligne, du *Robert / Clé* (2006) et du *Dictionnaire de l'Académie française* (DAF), 4^{ème} (1762) et 8^{ème} édition (1935), aussi en ligne. Dans ce dernier, nous remarquons que l'adjectif figure dans la dernière ligne de l'entrée du verbe « dépouiller » de la façon suivante : « Fig. *Un style dépouillé, Un style dont tout ornement est exclu* ». Il s'agit du même sens utilisé par Reverdy. Passons alors à analyser les entrées propres à l'adjectif.

Le Petit Robert va dans le même sens que le DAF 8^e : « Sans aucun ornement » et donne comme synonymes « sévère, sobre ». Il ajoute encore « *Style dépouillé. Concis. Ce livre 'était aussi dépouillé qu'un constat'* GIDE » (Robert, 2012 : 688). Le DAF 9^e édition (1992) enregistre l'usage de l'adjectif au XIX^e siècle, ce qui justifierait l'absence de celui-là dans quelques dictionnaires consultés (comme le DAF 4^e et 8^e éditions où nous le trouvons comme une petite observation du sens figuré du verbe). En plus, l'explication donnée est la même du *Petit Robert*. Dans le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi), dictionnaire aussi en ligne, la quatrième acception complémente les dictionnaires cités : « En parlant d'un objet. Sans ornement, d'une simplicité pouvant aller jusqu'à l'austérité ». Et ensuite « En parlant d'un style. Sans recherche ni complication », suivi de cette citation de Mauriac « Ce style moderne si net, si dépouillé, n'exprime pas toujours, comme on le croit, une société jeune, réaliste, affairée (Mauriac, *Journal*, 1954, p.179) ». Toutes ces références ne se contredisent pas et donnent le même sens que Reverdy lui-même a donné dans son propre aphorisme, en disant que ces œuvres résultent d'un « travail austère, d'une tenue d'esprit sévère, de beaucoup de sacrifices et de restrictions ».

Ensuite, nous consultons le sens du verbe « dépouiller » pour comprendre quelle a été la distinction que Reverdy voulait souligner entre l'adjectif figurant au début de l'aphorisme et le verbe à sa fin : « D'autres artistes dépouillent ces œuvres et alors il ne reste plus grande chose dans la leur ». Nous voyons que le sens du verbe n'est pas le même que celui de l'adjectif. Les autres auteurs « dépouillent » les œuvres des premiers auteurs et en le faisant obtiennent un mauvais résultat. Il faut comprendre le sens de cet usage du verbe pour en trouver un bon équivalent en portugais.

En commençant par le *Multidictionnaire*, nous n'y trouvons que deux acceptions : « voler, déposséder [...] 2. Examiner attentivement » (Villers, 2007 : 443).

Le Robert y ajoute une acception : « I. Enlever A. Enlever ce qui couvre [...] B. Enlever quelque chose à quelqu'un. Déposséder [...], dévaliser, voler ; 2. Abandonner [...] 3. Analyser, examiner [...] » (Robert, 2012 : 688). Le sens IB semble être celui utilisé par Reverdy. Nous continuons avec les éditions du *DAF*. La 9^e édition présente les trois mêmes acceptions et c'est aussi dans le premier sens que nous trouvons celui utilisé par Reverdy, surtout dans la quatrième nuance où un sens par extension est donné comme « Dépouiller une nation de ses richesses. Fig. Dépouiller une institution de son prestige ». Ici, un sens qui va plus loin que celui de « enlever » et de « voler » est donné : celui de réduire la chose qui a été dépouillée à l'état de ne plus avoir de valeur, tout comme les œuvres des autres auteurs référées par Reverdy.

Pour finir la recherche sur ce verbe, le *TLFi* nous donne deux grands sens (I et II). Le premier dit que « l'idée dominante est celle d'un retranchement ou d'un abandon », tandis que le deuxième est « celle d'extraction, de sélection ». C'est dans le premier que nous trouvons ce sens par extension (I.2.) : « Ce que l'on ôte et que désigne le complément second est quelque chose qui appartient en propre à quelqu'un ou à quelque chose ». Dans ce sens, le I.2., figure une nuance propre à l'esthétique, en particulier au domaine des arts plastiques et littérature, qui en donne « ôter, retirer les ornements afin de simplifier l'expression. *Prenez une pièce de vers ou une page de grande éloquence ; dépouillez-la de ses métaphores : il ne restera qu'un squelette !* » comme définition et exemple. Un peu après, nous trouvons aussi « Par extension : *métaphore* [Sans idée d'amélioration] » et l'exemple « *Toutes les nourritures spirituelles qui l'avaient soutenue [Philomène] jusque-là, se dépouillaient de même et perdaient pour elle leurs douceurs fortifiantes* (Goncourt, *Sœur Philom.*, 1861 : 68) ».

Après ce parcours, nous saisissons le sens donné au verbe « dépouiller » par Reverdy : celui d'ôter quelque chose qui est propre à une autre chose ou à quelqu'un en obtenant comme résultat un appauvrissement, une perte dont ne résulte pas une amélioration, mais le contraire. Rappelons que dans l'usage de l'adjectif, il s'agissait d'un gain, une « œuvre dépouillée » était le résultat satisfaisant d'un travail ardu.

Il faut maintenant vérifier les valeurs des équivalents possibles à ces deux mots en portugais.

L'adjectif « dépouillé » et le verbe « dépouiller » en portugais

Pour trouver des pistes pour la traduction de l'adjectif, nous avons consulté des dictionnaires bilingues, français - portugais. Le dictionnaire *Larousse* présente une

possibilité pour la traduction de « dépouiller », *despojar* (Larousse, 2006 :103), mais ne fait aucune mention à l'adjectif. Le dictionnaire online *Reverso* montre un seul équivalent pour l'adjectif, *despojado*. Le dictionnaire *WordReference*, aussi online, apporte des informations intéressantes. Il donne comme équivalent de l'adjectif « dépouillé » les mots suivants : *simplificado, condensado, minimalista, retrô, vazio* et *pelado*. Pour le verbe, il y a d'autres informations : *desmantelar, depredar, roubar, despojar, espoliar, esfolar*. Le site nous signale que toutes les traductions passent par l'anglais, comme langue intermédiaire.

Venons-en à une recherche dans les dictionnaires monolingues de portugais. Le plus logique est de commencer par l'adjectif *despojado*. Le dictionnaire *Aurélio*, version numérique, présente trois acceptions : « 1. *Que sofreu despojamento, ou a si mesmo se despojou*. 2. *Despido de ambição; desprendido, desambicioso*. 3. *P.ext. Diz-se do estilo despido de ornatos, simples, enxuto* » (Aurélio, 2004). Ce dernier sens est celui utilisé par Reverdy. Voyons maintenant le *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* : « *que se despojou; espojado; 1. a que se espoliou; roubado, saqueado, fraudado*. 2. *Privado da posse; desapossado, espoliado*. 3. *Privado do que revestia, adornava ou cobria; despido, desnudo*. 3.1 *por ex. sem muito enfeite, simples (decoração)*. 4. *Posto de lado*. 5. *Desprovido de ambição; desprendido*. 6. *P.ext. Literatura sem figuras (diz-se do estilo); enxuto, simples* » (Houaiss, 2009 : 666). Dans ce dernier sens spécifique pour la littérature, nous trouvons le sens donné par Reverdy. Le *Dicionário dos usos do português do Brasil* ajoute encore comme premier sens « *sem nada; vazio* » et, plus tard, « *livre: logo me vem à mente uma imagem de uma moeda grega antiga com um desenho simples e arrojado, em alto-relevo, emergindo de um disco espesso e despojado de enfeites supérfluos* » (Borba, 2002 : 494).

Bref, il est absolument correct d'utiliser l'adjectif « *despojado* » dans le syntagme « *œuvres dépouillées* » de Reverdy. Il faut, en plus, noter l'usage de l'italique de Reverdy. Nous y reviendrons dans quelques lignes.

Pour garder le choix du poète d'utiliser les paronymes, regardons s'il est possible d'utiliser aussi le verbe « *despojar* ». *Aurélio* présente trois sens pour ce verbe, à part l'usage pronominal, et explique que le verbe dérive du latin « *despoliare, 'saquear'* ». C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la première acception, qui concerne la forme transitive directe du verbe, est « 1. *roubar, saquear, defraudar* », suivie de « 2. *Privar de posse; espoliar, desapossar, despir*. 3. *Privar. A ventania despojou as árvores* », ces deux dernières acceptions concernant la forme transitive directe et indirecte. *Houaiss, Aulete, Michaelis* en donnent les mêmes acceptions.

Ainsi, nous confirmons la possibilité d'utiliser aussi le verbe en portugais, vu que le sens premier, celui de « *saquear, roubar* » et aussi le deuxième « *despir, desapossar* » sont les mêmes, ou semblables, à celui utilisé par Reverdy. Cependant, il reste une sensation de perte ou un sentiment d'incertitude par rapport à la traduction en portugais. Est-ce qu'il sera possible de garder le sens d'appauvrissement donné au verbe « *dépouillent* » par Reverdy ? Pour renforcer cette idée et garder le jeu de mots, a surgi l'idée d'ajouter quelque chose dans la traduction, comme un adverbe qui renforcerait le sens de dépouiller trop, dépasser la mesure de ce qui est raisonnable. Une construction verbale pourrait aussi donner une idée d'une intensité plus grande, comme « *vão despojando* » / « *seguem despojando* ». D'autres possibilités ont encore été prises en compte, comme choisir un autre verbe en portugais, comme « *despir* » ou « *depenar* », ce dernier donnant aussi l'idée d'enlever quelque chose qu'il était nécessaire de garder, une action d'enlever trop.

Finalement, nous pensons qu'il serait valable de garder le jeu de mots original de l'aphorisme sans rien ajouter. Reverdy écrit d'une façon condensée, sans redondance. Il désire l'ellipse, c'est son style. Le choix d'utiliser les paronymes exige justement une lecture et une analyse serrée, pointue. Il souhaite éveiller cette réflexion chez le lecteur. Il exige cette lecture attentive.

En plus, Reverdy souligne le premier usage en se servant de l'italique justement pour le différencier du paronyme du deuxième usage. Dans *Self Defence* et aussi dans d'autres écrits sur la littérature et l'art, tout comme dans ses poèmes, il a souvent recours à l'italique. En ce qui concerne les poèmes, nous notons un désir de changement de discours, de juxtaposition de voix, mais aussi de caractères, qui contribuent à construire une poésie aussi visuelle. Par rapport aux essais esthétiques, il semble que l'italique est un procédé pour attirer l'attention de son public sur un mot ou sur une expression qu'il souhaite transformer en concept. Un autre exemple qui illustre cela est l'aphorisme qui précède celui qui est étudié dans cet article, à savoir « L'intelligence prend connaissance des réalités, la sensibilité s'en émeut ; l'esprit les assimile et les admet. Il n'y a pas de *réalité artistique* sans esprit » (Reverdy 2010 : 520). Ici, nous voyons le même cas, maintenant appliqué à des homonymes. Le premier usage de « *réalité* » concerne la *réalité générale*, la vie, ce que nous voyons tous les jours devant nous. Le deuxième, en italique, est celui qui est *artistique*, spécifique de l'art, résultat d'un esprit qui s'émeut en assimilant et admettant ces réalités existantes dans le monde.

C'est ainsi que nous avons décidé de traduire l'aphorisme étudié en gardant le jeu de mots et en n'ajoutant aucun adverbe qui renforcerait le sens du verbe. Le style de l'écrivain doit être respecté et, en plus, l'effort de comprendre le jeu

de mots est aussi un effort que l'auteur souhaite provoquer chez le lecteur. Enlever ou modifier ce jeu de mots provoquerait une perte essentielle pour l'exercice de la lecture des essais de Reverdy en portugais.

Passons maintenant à une deuxième difficulté de traduction trouvée dans ce même aphorisme, le syntagme « tenue d'esprit ».

Comment traduire « tenue d'esprit » en portugais

Le substantif « tenue » est l'un de ces substantifs qui possèdent une grande possibilité de combinaisons en langue française, formant des syntagmes qui peuvent être très polysémiques, et il peut donc être difficile à lui trouver un équivalent exact en portugais.

Dans le *Multidictionnaire*, le nom signifie « 1. Manière de diriger. [...] SYN. Direction ; organisation ; 2. Manière de se conduire, de se vêtir. *Une tenue irréprochable, négligée* ; 3. Uniforme, vêtements particuliers » (Villers, 2003 : 1427). Parmi ces trois sens, le deuxième est celui qui est le plus proche de l'usage de Reverdy. Dans *Le Petit Robert*, l'entrée consacrée à « tenue » est beaucoup plus large. Nous y identifions, parmi les huit grands sens, deux qui sont proches de celui utilisé par Reverdy. Le premier est le suivant : « 3. Le fait, la manière de gérer, de tenir (un établissement) ; la manière dont la discipline, l'économie, y sont assurées. - ordre. *Veiller à la bonne tenue de l'établissement - La tenue d'une maison*, son entretien et l'organisation de la vie domestique ». Le deuxième est celui-ci : « 6. Dignité de la conduite, correction de manières. *Manquer de tenue. Un peu de tenue !* surveillez vos manières. - Manière de se conduire, de se tenir. *Bonne tenue en classe, à table.* [...] Attitude de corps. Maintien. *Mauvaise tenue d'une élève sur son cahier* » (Robert, 2012 : 2533). Aucune mention n'est pourtant faite au domaine de la création littéraire, artistique.

En regardant dans le *TLFi*, nous y trouvons quelques mentions à un usage dans le domaine esthétique. Dans le quatrième sens, qui est consacré au « fait d'adopter, dans telle ou telle activité, une attitude corporelle donnée choisie librement ou prescrite ; fait d'adopter un comportement conforme ou non à ce qui est prescrit par les convenances. Synon. *maintien. Tenue rigide; bonne, mauvaise tenue (en classe, à table)* », il y a une petite entrée consacrée aux domaines de l'esthétique, de la littérature, de la morale, etc., qui dit : « Fait de refuser la facilité, de rechercher un niveau de qualité élevé; qualité d'une œuvre, d'un objet, d'une réalité manifestant ce refus et cette recherche. *Journal d'une bonne tenue. [Le vicomte d'Haussonville] ne tient pas encore bien en mains les rênes de son style, qui reste flottant et comme lâché ça et là dans la tenue des phrases* (Proust, *Chron.*, 1922, p. 50) ».

Reverdy voulait certainement faire référence à cette recherche d'un niveau de qualité élevé qui refuse la facilité. Dans l'aphorisme où le syntagme est employé, il y a quelques adjectifs et constructions qui aident à renforcer cette idée d'effort, comme « travail austère », « sévère » et « beaucoup de sacrifices et de restrictions ». Le sens employé par Reverdy est ainsi cerné. Comment le reproduire au portugais ?

Deux possibilités ont été soulevées : « *conduta de espírito* » et « *postura de espírito* ». Pour la première possibilité, nous trouvons dans le Houaiss « *modo de agir, de se portar, de viver* » (Houaiss, 2009 : 517). Borba ajoute encore « *comportamento* » et « *modo de proceder, procedimento: tive ocasião de ouvir dele os maiores elogios à conduta do Brasil na independência da Angola* » (Borba, 2002: 376). C'est une possibilité, mais dans ce cas, le sens d'effort, de quelque chose qui est ardu et difficile à faire n'est pas évident. En consultant « *postura* », deux sens de Borba sont plus proches de celui donné par Reverdy : « *maneira de manter o corpo ou de compor os movimentos dele ; atitude* » qui est le même donné dans le sens six du *Petit Robert* qui fait référence à « une attitude du corps ». Chez Borba, nous avons encore « *ponto de vista, maneira de pensar e agir, atitude: o juiz é implacável com quem sonhava ter a mesma postura diante de uma tela de cinema (VEJ) ; sua postura em relação aos problemas médicos pode ser resumida na carta (APA)* » (Borba, 2002 : 1244). Houaiss présente plus ou moins les mêmes sens et dans ce dernier qui est cité de Borba, il ajoute encore « *modo de pensar, proceder ; ponto de vista, opinião, posicionamento* » (Houaiss, 2009 : 1532). Pour Reverdy, il s'agit surtout d'un « *posicionamento* », c'est-à-dire une prise de position, une conduite que les écrivains choisissent de suivre sérieusement.

Ainsi, comme résultat, nous avons décidé de traduire l'aphorisme de la façon suivante :

Phrase de Reverdy	Notre traduction
« Certains artistes créent des œuvres <i>dépouillés</i> ; elles sont le résultat d'un travail austère, d'une tenue d'esprit sévère, de beaucoup de sacrifices et de restrictions. D'autres artistes dépouillent ces œuvres et alors il ne reste plus grand-chose dans la leur ».	“Alguns artistas criam obras <i>despojadas</i> ; essas são o resultado de um trabalho austero, de uma postura de espírito severa, de muitos sacrifícios e restrições. Outros artistas despojam essas mesmas e, então, não sobra muita coisa nas suas próprias obras”.

Des commentaires sur le verbe « tenir »

Cette discussion par rapport au nom « tenue » nous mène à un autre piège de traduction de *Self Defence* qui est le verbe « tenir ». Ce verbe possède un large usage en français, ce qui peut être une source de malentendus pour les lecteurs

qui n'ont pas cette langue comme langue maternelle. Un exemple d'un cas comme celui-ci est présent dans un aphorisme du même essai : « Quand on tient l'homme on juge l'œuvre, quand on tient l'œuvre on juge l'homme. Imaginez si l'un est bon ce que pourrait être l'autre » (Reverdy, 2010 : 524).

Dans cette phrase, la première possibilité de traduction pour ce verbe a été quelque chose comme « *admirar* », « *apreciar* » en portugais, qui donnerait une idée d'estime, d'admiration pour l'homme et/ou pour son œuvre. Nous regardons d'abord dans les dictionnaires français pour vérifier si cette traduction serait raisonnable. Nous y trouvons, en effet, ce sens, mais dans les possibilités du verbe sous sa forme transitive indirecte, comme nous le voyons dans le deuxième sens de cette acception du *TLFI* : « [Au plan moral] *Empl.trans.indir.* Qqn tient à qqn/qqc. 1. Posséder des liens de parenté, d'intérêt, des liens affectifs avec une personne, un groupe de personnes, une chose. [...] 2. Témoigner de l'intérêt à quelqu'un, attacher du prix à quelque chose. Synon. *affectionner, aimer, chérir. Tenir beaucoup à une chose ; tenir à l'argent.* ». Cependant, dans la phrase de Reverdy, la préposition « à » n'a pas été employée. Il faut ainsi essayer de comprendre quel a été le sens de ce verbe utilisé sous sa forme transitive directe.

En échangeant des idées avec des collègues francophones, nous avons découvert que cet aphorisme fait résonner quelques proverbes, comme « tel père, tel fils », que nous avons aussi en portugais, ou « c'est au fruit qu'on connaît l'arbre » d'origine biblique et qui veut dire « à l'œuvre, au résultat qu'on peut juger l'auteur ou la cause » (Rey, Chantreau, 1997 : 449). Il est probable que Reverdy connaissait ces proverbes et jouait avec ceux-ci. Cela dit, il faut aussi remarquer la présence du pronom « on », dans un usage impersonnel, qui peut correspondre à l'usage du pronom « -se » en portugais, une formule aussi impersonnelle.

Retournons au verbe et concentrons-nous sur la forme transitive directe de « tenir ». Nous commençons par des dictionnaires plus concis, comme le *Larousse* en ligne. Le premier sens qui y est présenté est celui-ci : « avoir quelque chose avec soi, à la main, le serrer sur soi, contre soi pour qu'il n'échappe pas ». Le dernier sens, concernant le domaine militaire, est aussi à observer : « défendre une position, occuper un territoire, les contrôler ». Nous nous rendons compte que Reverdy parle du fait de connaître un homme, un auteur ou une œuvre d'une façon si profonde que nous les maîtrisons parfaitement. Dans le *Petit Robert*, l'ensemble de significations du sens A : « maintenir avec soi, contre soi, dans une possession ou un état », suivi de l'ensemble de significations de D : « détenir, avoir en sa possession, posséder » (Robert, 2012 : 2530) nous aident aussi à cerner cette idée et nous donnent des possibilités pour la traduction.

En portugais, utiliser des verbes comme « détenir » ou « posséder » ne nous donnerait toutefois pas le même résultat qu'en français. Alors nous consultons des synonymes, pour obtenir plus de variation. Le site *Synonymes* énumère pour « tenir » les verbes suivants : « *connaître, savoir, détenir, avoir, jouir de, tenir, dominer, contenir, maîtriser* », etc. Ce sont de bonnes idées.

Voyons alors en portugais. Nous n'avons pas de verbe équivalent à « tenir ». Nous avons le verbe « *ter* » qui est aussi très polysémique, mais qui est plus proche du verbe « avoir » en français. À partir de la gamme de synonymes trouvée, nous arrivons aux verbes « *saber* », « *dominar* », « *conhecer* » qui surgissent comme de bonnes solutions. Ils peuvent donner cette notion d'une connaissance approfondie, d'une maîtrise d'un homme ou d'une œuvre. Le dernier verbe, « *conhecer* », finit par être le plus adéquat pour remplacer le verbe « tenir » dans la version portugaise, vu qu'il est plus approprié de parler de « connaître un homme », que de « savoir un homme » ou « dominer un homme ». C'est ainsi que nous décidons de traduire la phrase de Reverdy de la façon suivante :

Phrase de Reverdy	Notre traduction
« Quand on tient l'homme on juge l'œuvre, quand on tient l'œuvre on juge l'homme. Imaginez si l'un est bon ce que pourrait être l'autre. »	“Quando se conhece o homem, julga-se a obra; quando se conhece a obra, julga-se o homem. Imagine se um é bom, como poderá ser o outro.”.

Conclusions

Les aphorismes de Reverdy, qui se veulent simples et directs, « dépouillés » de tout ornement et de banalité, se révèlent finalement pleins de pièges de traduction. Justement parce que Reverdy choisit d'une façon très précise ses mots et joue avec leur polysémie. Ce jeu exige du lecteur, tout comme de son traducteur, une lecture attentive et une connaissance de l'écriture reverdyenne, de ses idées esthétiques pour la littérature et les arts. Reverdy a été un admirateur du cubisme, justement une peinture qui faisait usage de moyens simples, qui utilisait des formes et des traits sobres pour composer de nouvelles réalités artistiques. Reverdy fait usage du même artifice : des mots simples, des phrases simples sans complication syntaxique, mais qui créent des vérités solides sur l'esthétique littéraire.

En plus, cet article est le résultat de notre participation dans le projet de recherche sur les difficultés de traduction du français en portugais. Ce projet est dirigé par le professeur Robert Ponge au sein de l'Université fédérale du Rio Grande do Sul et se penche sur deux objectifs. Le premier, théorico-descriptif, se propose d'établir une classification des types de difficultés. Le groupe prend comme base

des textes qui offrent une réflexion sur le sujet et qui présentent des éléments de classification (initialement Mounin, 1971 ; Rónai 1976A, 1976B, 1984). Puis, des travaux spécialisés sont étudiés sur chaque type de difficulté, ce qui permet d'enrichir cette classification et de détailler chaque difficulté. Dans la liste provisoire qui a été établie figurent, entre autres, les pièges suivants : les faux amis, les homonymes, les paronymes, le calque, la polysémie, les synonymes, les noms propres, les expressions idiomatiques, le sens figuré des mots, les abréviations.

Le deuxième objectif est la production d'un outil didactique : un glossaire où il sera répertorié la plus grande quantité possible de difficultés concrètes de compréhension et/ou de traduction du français pour les Brésiliens. Pour ce faire, trois petits lexiques ou dictionnaires de difficultés sont collectionnés (Rónai, 1975 ; Xatara, Oliveira, 1995; Bath, Biato, 1998) en comparant les articles qu'ils présentent pour, à partir de ceux-ci, élaborer les propres articles du groupe. En outre, les membres de l'équipe apportent au groupe des problèmes de compréhension et/ou de traduction qu'ils trouvent dans leur pratique d'enseignants de la langue française ou de traducteurs ; c'est le cas des difficultés sur lesquelles nous sommes penchés dans ce texte.

Ce groupe, que nous tenons à remercier ici, a eu une importante participation pour la compréhension des pièges, pour le choix des meilleures possibilités de traduction et aussi pour l'élaboration de cet article. En outre, notre objectif a été de montrer d'une façon didactique les diverses possibilités de chemins pour comprendre ces difficultés et proposer des solutions plausibles.

Bibliographie

- Aurélio - Ferreira, A. 2004. *Novo Dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa*. CD-Rom, v.5.11/ Curitiba: Positivo Informática.
- Bath, S., Biato, O. 1998. *Les faux amis*. Brasília : Humanidades.
- Bayle, C. 2014. *La Poésie hors du cadre : Nerval, Baudelaire, Reverdy, Char. Poésie, prose, peinture*. Paris: Hermann.
- Borba, F. 2002. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática.
- DAF - *Dictionnaire de l'Académie française*. (4^e, 8^e éd.:1935, 9^e éd.: 1992-...). [En ligne] : <http://www.cnrtl.fr> [consulté le 15 octobre 2020].
- Collot, M.1981. *Horizon de Reverdy*. Paris : PENS.
- Collot, M., Mathieu, J.-C.l (orgs).1992. *Reverdy aujourd'hui*. Paris : Presses de l'école normale supérieure.
- Ferreira, A. 1999. *Novo Aurélio: dicionário do português*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Houaiss, A. 2009. *Dicionário Houaiss do português*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hubert, É.-A. 2010. *Circonstances de la poésie : Reverdy, Apollinaire, Surréalisme*. Paris : Klincksieck.

- Hubert, É.-A. 2010. Notices et Notes. In : *Reverdy, P. Œuvres complètes*, Tome I et II, édition d'Étienne-Alain Hubert. Paris : Flammarion.
- Larousse. 2006. *Dicionário Larousse francês- português*. São Paulo : Larousse do Brasil.
- Larousse. 2020. *Le Dictionnaire Larousse*. [En ligne] : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> [consulté le 15 octobre 2020].
- Leclerc, Y (org.) 1990. *Lire Reverdy*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Mounin, G. 1971. *Les Problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard, Coll. « Bibliothèque des idées ».
- Reverdy, P. 2010. *Œuvres complètes*, Tome I et II, édition d'Étienne-Alain Hubert. Paris : Flammarion.
- Reverso, Dictionnaire français - portugais. [En ligne] : <https://dictionnaire.reverso.net/francais-portugais/> [consulté en octobre 2020].
- Rey, A., Chantreau, S. 1997. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rey, A., Chantreau, S. 1975. *Guia prático da tradução francesa*. (2^a ed.). Rio de Janeiro : Educom.
- Rey, A., Chantreau, S. 1976A. As Armadilhas da tradução. In: *A Tradução vivida*. Rio de Janeiro: Educom.
- Rey, A., Chantreau, S. 1976B. As ciladas da tradução técnica. In: *Escola de tradutores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rey, A., Chantreau, S. 1984. Problemas gerais da tradução. In: Portinho, W. (Org.). *A tradução técnica e seus problemas*. São Paulo : Editora Álamô.
- Robert. 2012. *Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, nouvelle édition remaniée et amplifiée sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey du Petit Robert par Paul Robert. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- TLFi - *Trésor de la langue française informatisé*. [En ligne] : <http://atilf.atilf.fr/> [consulté le 15 octobre 2020].
- Villers, M.-E. 2003. *Multidictionnaire de la langue française*, (1^o édition, 1988), 4^e édition. Montréal : Québec-Amérique.
- Xatara, C., Oliveira, W. 1995. *Dicionário de falsos amigos*. São Paulo: Casa Editorial Schmidt.
- Wordreference, dictionnaire sur ligne français - portugais. [En ligne] <https://www.wordreference.com/frpt/> [consulté le 15 octobre 2020].



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

«Fais ta biche» (Genet) : quand la connotation devient une difficulté concrète de compréhension et de traduction en portugais du Brésil

Daniele Azambuja de Borba Cunha

Université fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil
daniele.cunha@ufrgs.br

Robert Ponge

Université fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil
r.ponge@ufrgs.br



*Ao colega, amigo e parceiro Rodrigo de Lemos:
docente, pesquisador, tradutor de mão cheia.*

Résumé

Ce travail a été élaboré dans un projet de recherche mené à l'UFRGS sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction du français en portugais du Brésil. Il présente une étude de « fais ta biche », syntagme dont l'emploi connotatif a été un obstacle lors de la traduction que nous avons réalisée de deux extraits des *Bonnes*, pièce de Jean Genet. D'abord, nous exposons le concept de connotation. Puis, nous examinons le contexte de la pièce, analysons le sens du syntagme et comparons huit interprétations de celui-ci. Finalement nous en proposons une traduction.

Mots-clés : difficultés de compréhension, difficultés de traduction, connotation, Genet (Jean), *Les Bonnes*

“Fais ta biche” (Genet): quando a conotação se torna uma dificuldade concreta de compreensão e tradução em português do Brasil

Resumo

Este trabalho foi elaborado em um projeto de pesquisa realizado na UFRGS sobre as dificuldades de compreensão e/ou tradução do francês em português do Brasil. Ele apresenta um estudo de *fais ta biche*, sintagma cujo emprego conotativo foi um obstáculo para a tradução que fizemos de dois excertos de *Les Bonnes*, peça de Jean Genet. Inicialmente, expomos o conceito de conotação. Em seguida, examinamos o contexto da peça, analisamos o sentido do sintagma e comparamos oito interpretações deste. Finalmente, propomos uma tradução.

Palavras-chave: dificuldades de compreensão, dificuldades de tradução, conotação, Genet (Jean), *Les Bonnes*

“Fais ta biche” (Genet): when connotation becomes a concrete difficulty of understanding and translation into Brazilian Portuguese

Abstract

This paper was written out in a research project carried out at UFRGS on the difficulties of understanding and / or translating French into Brazilian Portuguese. It presents a study of *fais ta biche*, a syntagma the connotative use of which was an obstacle to the translation we made of two excerpts from *Les Bonnes*, a play by Jean Genet. Initially, we discuss the concept of connotation. Then we examine the context of the play, analyze the meaning of the syntagma and compare eight interpretations of it. Finally, we propose a translation for it.

Keywords: comprehension difficulties, translation difficulties, connotation, Genet (Jean), *Les Bonnes*

Introduction

Pendant un master en littérature française et au sein d'un laboratoire sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction du français en portugais du Brésil, nous avons étudié *Les Bonnes* de Jean Genet et traduit deux extraits de la pièce (Cunha, 2012). Nous avons recensé les difficultés de compréhension et/ou de traduction rencontrées pendant la traduction et les avons classées en catégories suivant leur cause (polysémie, connotation, homonymie, etc.). Puis, nous avons comparé notre version des deux passages à deux traductions en portugais (l'une portugaise, l'autre brésilienne) et analysé les différences entre les trois.

Dernièrement, nous avons repris ces recherches. Cet article offre les résultats relatifs au syntagme *fais ta biche*, à la difficulté d'en comprendre le sens et à celle de le traduire.

Comme nous jugeons que les doutes relatifs à son sens procèdent de la connotation, nous commençons par définir ce concept. Ensuite, nous présentons Genet et *Les Bonnes*. Puis nous étudions *fais ta biche*, nous en analysons et comparons huit versions (en portugais et en espagnol). Finalement nous en proposons une traduction et exposons quelques éléments de conclusion.

La connotation

En général, la connotation est conçue dans son rapport d'opposition avec la dénotation. Celle-ci est « l'élément stable, non subjectif et analysable hors du discours, de la signification d'une unité lexicale », le sens « conceptuel ou cognitif » qui est « objet du consensus de la communauté linguistique »

(Dubois, 2002: 111, 135). La connotation est le sens particulier « qui vient s'ajouter au sens ordinaire selon la situation ou le contexte » (Robert, 2009), le contenu affectif qui « n'est pas commun à tous les communicants et s'ajoute aux éléments permanents du sens d'un mot (dénotation) » (TLFi, 1994).

À partir de ces dictionnaires on peut citer trois aspects du sens connotatif : 1) ce n'est pas le sens premier ; 2) il maintient une relation avec le contexte d'utilisation du mot ; 3) il possède un caractère qui peut être subjectif. Ainsi, « rouge » désigne, *dénote* une couleur. Il a aussi la connotation (reconnue par tout locuteur français) de « danger » et une connotation politique qui n'est pas « identique pour toute la collectivité francophone ». Ce caractère subjectif peut même être individuel (Dubois, 2002: 111).

En résumé, la connotation peut être méliorative, péjorative, émotive, poétique, familière, populaire, argotique, vulgaire, érudite, historique, sociale, morale¹, etc. Elle peut devenir un obstacle à la compréhension d'un locuteur étranger, car celui-ci doit : 1) percevoir quand un mot n'est pas utilisé dénotativement ; 2) trouver le sens de son emploi connotatif. Ce qui dépend de la connaissance de la langue, mais aussi du contexte où se trouve le mot et même de nuances présentes dans le discours connoté du destinataire. La connotation est omniprésente dans la langue. Dans *Les Bonnes*, Genet explore les possibilités d'usage des mots, joue avec leur forme, leurs associations, leur dénotation et leurs connotations, construisant ainsi le sens et les significations de la pièce.

Les Bonnes

L'œuvre de Genet (1910-1986) plonge dans l'univers des réprouvés : assassins, voleurs, prostituées, etc. Elle montre leur énergie, leurs faiblesses, leurs contradictions. Dans un geste, moment ou processus d'inversion de leur condition et de la logique moraliste, ses protagonistes tentent de convertir la subordination, la réprobation, l'exclusion qui les marque en grande vertu, en motif de fierté.

Dans *Les Bonnes* (1947), trois personnages sont sur scène : Madame (la patronne) et ses domestiques, Claire et Solange (deux sœurs) qui ont une relation ambivalente, d'amour et de haine, à son égard. Elles admirent leur patronne, mais, à la fois, contrariées par leur condition de servante, elles souhaitent la tuer. Quand elles sont seules, elles mènent un jeu de rôles où Claire est Madame et Solange est sa bonne (qui répond au nom de Claire). Elles conçoivent ce jeu comme des préparatifs à l'assassinat de Madame, mais n'arrivent jamais à mener leur plan jusqu'au bout.

Genet a apporté un soin extrême au traitement de la langue. Il est essentiel pour la caractérisation des personnages et pour la création de l'univers de la pièce. Le langage des sœurs et l'utilisation du *tu* et du *vous* en sont deux exemples. Débutons par le second.

Les sœurs vouvoient Madame qui tutoie chacune. En présence de Madame, elles se vouvoient. Seules, elles se tutoient. Pendant leur jeu de rôles, celle qui joue la bonne vouvoie l'autre. Celle qui joue Madame alterne les deux formes. Cette différenciation dans l'utilisation des deux pronoms personnels souligne les différences de niveau entre les personnages, la place de chacun dans la hiérarchie sociale et le type de relation (autorité X subordination) qui existe entre elles.

Le discours des bonnes est courant, parfois familier (pas avec Madame), avec un ou deux traits qui connotent une origine provinciale et/ou populaire. Il peut être expressif et, par moments, cru, enflammé, violent même. Mais il est contenu, retenu, en ce sens que Genet a veillé à ce qu'il n'y ait aucune ingénuité ou puérité chez les deux sœurs, et que leur langage soit exempt d'argot, de tours populaires, de trivialité, de grossièreté, de vulgarité. Les deux bonnes sont de condition sociale modeste, mais elles sont dignes, ont une certaine distinction. Dans sa préface, Genet commente que certain critique « faisait la remarque que les bonnes véritables ne parlent pas comme celles de ma pièce : qu'en savez-vous ? Je prétends le contraire, car si j'étais bonne je parlerais comme elles. Certains soirs » (Genet, 1947: 10). Nous y reviendrons.

« Fais ta biche » : le lexique, le contexte

Cette expression apparaît au tout début de la pièce. La scène se situe dans la chambre de Madame, qui est sortie. Seules dans l'appartement, les deux bonnes vont commencer leur jeu de rôles. Le premier dialogue débute par une courte tirade de Claire qui réprimande sa sœur parce qu'elle a apporté les gants de caoutchouc qu'elle met à la cuisine (la chambre de Madame « ne doit pas être souillée », rappelle-t-elle). Indifférente, Solange joue avec les gants, « observant ses mains gantées, tantôt en bouquet, tantôt en éventail » (disdascalie de Genet). Claire lui dit alors : « Ne te gêne pas, fais ta biche. Et surtout ne te presse pas, nous avons le temps. Sors ! » (Genet, 1947: 16).

Dans son sens dénotatif, la biche est la femelle du cerf. Ici, c'est un emploi imagé. Que signifie-t-il ?

Nos recherches dans les dictionnaires de tours idiomatiques et d'argot sont restées infructueuses, de même les consultations auprès de collègues francophones. Tout indique que *fais ta biche* n'est pas une expression figée, mais un syntagme créé

par Genet. Que faire pour traduire une expression inusuelle, nouvelle, quand on est lusophone et traducteur du français au Brésil ? Pour trouver des pistes menons une recherche sémantique sur le mot *biche* dans des dictionnaires de la langue française !

Au sens figuré, connoté, *biche* : a) exprime « la féminité par comparaison ou par métaphore, en termes de douceur, de finesse, de timidité, de vivacité » (GR, 2005) ; b) en usage familial courant, c'est un terme d'affection adressé à une femme, à une jeune fille, à un enfant (« ma biche », TLFi, 1994) ; c) le mot avait un usage argotique qui est vieilli (« élégante demi-mondaine, femme entretenue », DAF9, 1992).

Une recherche sur Internet nous a dirigés à un forum informel de discussion où interviennent sept lecteurs hispanophones du français. Six possibilités de traduction y apparaissent, il y a aussi celles des éditions portugaise et brésilienne : huit au total. Avant de les examiner une à une, deux préliminaires.

Commençons par le contexte : *fais ta biche* est placé entre « ne te gêne pas » et « surtout ne te presse pas, nous avons le temps ». Mécontente, ironique, Claire parle ici par antiphrase. Tout le déroulement ultérieur de la pièce le confirme, et d'abord la phrase suivante où, étant entrée totalement dans le personnage de Madame, Claire ordonne sans antiphrase : « Vite le temps presse ». Donc, comme Claire est irritée et ironique, quand elle dit « fais ta biche [...] ne te presse pas » (Genet, 1947: 16), c'est en fait un reproche : elle demande à sa sœur d'arrêter de faire la biche et d'arrêter de prendre son temps.

Continuons avec la séquence *fais ta* (dans *fais ta biche*). Nous verrons que deux propositions de traduction en espagnol l'ont rendue par *hazte* (mot à mot, fais-toi). En portugais, nous avons le choix entre *faça-se de*, *se faça de* (usages formels, inadéquats entre deux sœurs qui se tutoient), *faz-te de*, *te faz de* (les deux formes utilisent « tu », mais la première est un usage vieilli ou affecté). Nous avons choisi *te faz de*, structure courante, présente dans plusieurs locutions brésiennes (comme *te faz de vítima*, pose-toi en victime, joue à la victime).

Passons maintenant aux huit traductions. Elles sont le fruit d'interprétations diverses du sens de *fais ta biche*.

« Fais la bête », « fais la mouche morte » ou « fais-toi prier » ?

Pour rendre cette expression, le traducteur brésilien a choisi *faz teu bichinho* (Genet, 1974). En dépit des apparences, le nom *bichinho* ne signifie pas petite biche. Il peut désigner un animal de petite taille (en français, bestiole, bête) ou servir de terme affectif ou amical. D'emploi récent et non lexicalisé, le

syntagme *faz bichinho* (fais la bête) est utilisé pour demander à un bébé de faire une grimace (afin, paraît-il, d'imiter l'expression faciale d'un animal). Quel rapport cela a-t-il avec *fais ta biche* ? Nous ne comprenons pas.

Dans le forum (WR, 2016), un des participants mentionne la traduction d'une édition espagnole (sans référence) des *Bonnes* : « *hazte la mosquita muerta* » (mot à mot, fais la petite mouche morte). C'est une locution dont le sémantisme peut désigner « *persona, al parecer, de ánimo o genio apagado, pero que no pierde la ocasión de su provecho* » (DRAE, 2014) ou « *persona que encubre mala intención bajo una apariencia de persona mansa o inofensiva* » (Moliner, 1987: II, 461). En somme, son noyau sémantique est celui de la dissimulation : celle de l'individu qui fait l'ignorant, fait l'étourdi (feindre d'ignorer, de ne pas comprendre, en portugais *fazer-se de desentendido*) ou celle de l'hypocrite, du faux jeton, du fourbe. Double sens : dans lequel comprendre cette locution ? Claire accuse-t-elle Solange de faire la fourbe ? ou simplement de faire semblant de ne pas l'entendre, de feindre de ne pas être concernée ? Comment le savoir ? Rien n'autorise à penser que Solange est fourbe ou que sa sœur l'accuse de l'être. *Hazte la mosquita muerta* doit donc être écartée, ne serait-ce que pour éviter cette ambiguïté.

Un autre participant au forum propose comme traduction en espagnol : *hazte de rogar* (en portugais, *te faz de rogado*, fais-toi prier), locution où l'image animale est éliminée.

Examinons ces deux dernières locutions. Comme toutes deux expriment l'irritation et l'ironie de Claire devant l'indifférence de sa sœur, elles fusionnent sans difficulté dans le contexte *immédiat* sans susciter de l'inconfort ou de la surprise. Le contexte le permet comme il permettrait d'employer d'autres locutions à la place. Néanmoins, même si le contexte *accepte* ces locutions (c'est-à-dire qu'elles y sont acceptables, qu'elles ne sont pas incompatibles avec le contexte immédiat d'irritation, d'ironie), cela ne garantit pas qu'elles sont appropriées, correctes pour traduire *fais ta biche*. Ce qui pose deux questions : qu'est-ce qui fonde ces deux interprétations ? On l'ignore. Et surtout, les locutions *hazte la mosquita muerta* et *hazte de rogar* signifient-elles *fais ta biche* ou, à tout le moins, quels rapports de sens existe-t-il entre les deux locutions espagnoles et le syntagme français ? Nous ne voyons pas.

« Bichonne-toi » ou « fais la courtisane » ?

Analysons maintenant la traduction portugaise, « *continua a emboncar-te* » (Genet, 1972: 11). Formé à partir du mot *boneca* (littéralement, poupée), le verbe *emboncar-se* (Aurélio, 2004) signifie se parer comme une « *boneca* » (au sens figuré, connoté, un peu dépréciatif de « *mulher muito enfeitada* »), soit se parer, se bichonner, se pomponner avec excès, avec une coquetterie forcée.

Un troisième participant au forum (WR, 2016) propose comme traduction en espagnol : « *muestra tu lado cortesana* » (montre ton côté courtisane, fais la courtisane). Au lieu de « *cortesana* », un autre participant suggère « *mujer llamativa* » (en portugais, *mulher chamativa*, femme qu'on remarque) ou simplement « *mujer* » (*mulher*, femme). Enfin, le cinquième propose « *hazte desear* » (*te faz desejar*, fais toi désirer). Que penser de ces cinq dernières propositions ?

Elles ont en commun d'avoir un rapport avec une façon de se comporter au niveau de l'apparence physique, de l'attrait, du charme. Voyons de plus près.

Solange est-elle en train de se bichonner ? Oui, si l'on admet que son jeu de gants est une métaphore de l'art de la parure. Dans cette logique, on peut utiliser *emboncar-se*, ou son synonyme *emperiquitar-se* qui présente l'avantage d'être formé à partir du nom d'un oiseau, le *periquito* (la perruche). Mais *fais ta biche* signifie-t-il *bichonne-toi* (à l'excès) ? La biche timide serait-elle le symbole de la femme qui se bichonne ?

Et la courtisane ? Que ce soit en espagnol ou en français, le mot désigne une femme qui se prostitue et, au sens large, affaibli, une femme de mœurs légères, mais, dans les deux cas, une femme qui se distingue par son élégance et par ses manières mondaines (DRAE, 2014; TLFi, 1994; Larousse, s.d.). Claire accuse-t-elle sa sœur, même ironiquement, de jouer ce rôle ou d'en être une ? Il est nécessaire de s'arrêter un instant sur la question de la prostitution et des mœurs légères.

D'où provient cette interprétation ? Elle semble reposer sur le sens (c), argotique et vieilli, de *biche* : « élégante demi-mondaine, femme entretenue » (DAF9, 1992). À ce sujet, nous renvoyons à nos commentaires initiaux sur le langage des deux bonnes et ajoutons : 1) Genet n'utilise pas la langue du XIX^e siècle dans *Les Bonnes* ; 2) s'il avait voulu manifester, affirmer un sens argotique ou péjoratif, il l'aurait fait clairement, indubitablement ; 3) dans sa préface, il avise : « Ces deux bonnes ne sont pas des garces [...] elles pourraient enseigner la piété dans une institution chrétienne » (Genet, 1947 : 7-8). Ce qui règle la question.

Et les trois autres propositions de traduction : *mujer*, *mujer llamativa* et *hazte desear* ?

« Fais la femme », « fais la femme qu'on remarque » ou « fais-toi désirer » ?

Genet donne une piste précieuse dès les premiers mots de Claire : « Et ces gants ! Ces éternels gants ! [...]. C'est avec ça, sans doute, que tu espères séduire le laitier ». Il la continue et la précise dans la didascalie qui suit : « Pendant cette tirade, Solange jouait avec une paire de gants de caoutchouc, observant ses mains gantées [...] ». Claire lance alors : « Ne te gêne pas, fais ta biche » (Genet, 1947 :

15-16).

Expliquons. Il existe le langage des yeux, des mains, etc. Jusqu'à la Deuxième Guerre (*Les Bonnes* est jouée, publiée en 1947), le jeu des gants était important dans la vie mondaine. Le personnage de Madame appartient à une génération qui le connaît et le pratique, elle sait avec ses gants exprimer la pose, le charme, le bon accueil à des avances, etc. Partageant la vie de Madame, les deux bonnes connaissent à tout le moins les rudiments (peut-être plus) de ce langage, que Solange imite avec ses gants de cuisine, de ménage (« observant ses mains gantées, tantôt en bouquet, tantôt en éventail »). Claire en comprend parfaitement le sens et le traduit très précisément : « fais ta biche » (Genet, 1947 : 16).

Des trois usages de biche recensés plus haut, seul est utilisable ici le sens (a) qui exprime « la féminité par comparaison ou par métaphore, en termes de douceur, de finesse, de timidité, de vivacité » : des yeux de biche ; douce, légère, timide comme une biche (GR, 2005), féminité que le *Petit Robert* définit comme un ensemble de « caractères correspondant à une image sociale de la femme (charme, douceur, délicatesse) que l'on oppose à une image sociale de l'homme » (Robert, 2009).

Féminité, nous ne sommes pas loin de *mujer*. De *mujer llamativa* ? De *mujer* qui se fait *desear* ? Ces deux expressions vont dans le bon sens, mais dépassent ce que *biche* suggère. Une biche, pas une panthère (femme sensuelle et provocante, DAF, 1992), pas une femme qui se fait remarquer, encore moins une qui cherche à se faire remarquer ou à se faire désirer.

Tentons d'élucider *fais ta biche* : toi qui (n') est (qu')une domestique, fais toi femme, montre ta féminité, fais ton charme... de biche (douceur, légèreté, finesse, délicatesse). Mais les mots femme, féminité, charme sont des paraphrases qui ont le défaut d'expliciter ce qui ne l'est pas, de formuler des mots que Genet s'est refusé à employer.

Traduire « fais ta biche » en portugais du Brésil (1)

Pour traduire *fais ta biche* en portugais, nous devons donc nous mettre en quête d'un mot (désignant un animal) qui puisse servir d'équivalent du mot *biche* parce qu'un de ses emplois possède le même pouvoir d'évocation (de connotation) de la féminité que le mot *biche* ; c'est-à-dire un mot (désignant un animal, image métaphorique d'un animal) que les Brésilien(ne)s vont, dans leur imaginaire collectif, tendre à associer à la féminité (ou, en dernière instance, à quelque chose relativement proche de la féminité).

Quel animal? Après en avoir recensé neuf, nous avons commencé par en éliminer quatre : la *loba* (louve), la *pantera* (panthère), la *tigresa* (tigresse), la *leoa* (lionne). Pourquoi ? D'abord parce qu'il serait surprenant, paradoxal de rendre l'image de la biche (symbole de la douceur) par un loup ou un fauve, des bêtes féroces, des prédateurs qui évoquent la force, l'agressivité. Mais aussi parce qu'en portugais, l'emploi figuré de *loba* réfère à une prostituée ; celui de *pantera* e *tigresa* à une femme d'une beauté très séductrice ; et celui de *leoa* possède cinq sens, trois valorisants (beauté attirante, séductrice ; beauté et sensualité agressives ; femme courageuse, déterminée, forte, qui se défend) et deux dépréciatifs (femme de caractère difficile ou ayant mauvais caractère; femme perverse, cruelle) (Aurélio, 2004 ; Caldas, 2018 ; Houaiss, 2009 ; Michaelis, 2018).

Passons à *gazela* (gazelle) et à *cerva* ou *corça* (tous deux, biche). En français la gazelle est (comme la biche) associée à la femme (« jeune femme élancée, particulièrement gracieuse » ; « des yeux de gazelle » sont des yeux doux, TLFi, 1994). Mais au Brésil, le lecteur associera-t-il ces animaux à la féminité ou à une image de la femme ? Aucun usage (lexicalisé ou non) ne le garantit. Il y a même le risque qu'il les associe à leur vitesse de course (particulièrement pour la gazelle dont la rapidité est légendaire). En outre, en ce qui concerne les deux premiers noms (*gazela*, *cerva*), deux sens figurés courants et lexicalisés nous semblent en interdire l'emploi pour traduire *biche*. Parce qu'en argot et en langue populaire au Brésil, *gazela* réfère à un homosexuel. Quant à *cerva*, son masculin (*cervo*, cerf) est un terme péjoratif pour désigner le « *marido, namorado de mulher adúltera; corno, chifrudo* » (mari, amant trompé, cocu, cornard) en référence aux cornes (les bois) de l'animal (Houaiss, 2009), ce qui fait courir le risque que le sens péjoratif de *cervo* éclabousse son féminin, *cerva*. Par contre, cet emploi péjoratif n'existe pas pour *corço*, son féminin (*corça*) étant donc exempt de ce danger. Cependant, comme nous venons de le signaler, rien n'assure que les lecteurs, les spectateurs associeront ce mot (et l'animal) à la féminité ou à la femme. Mais, nous dira-t-on, n'en va-t-il pas de même pour *biche* ? Non, car un des emplois figurés de *biche* est justement celui de la féminité. En portugais brésilien, rien de semblable.

Des neufs noms que nous avons recensés, il reste la *corça* (biche), la *gata* (chatte) et la *sereia* (sirène).

Traduire « fais ta biche » (2) : *corça*, *gata*, *sereia* ?

En français au sens figuré, la femme est partiellement associée à la *chatte*, ce nom étant utilisé : a) familièrement, comme terme affectif, « ma (petite) chatte » ; b) dans divers syntagmes descriptifs de la femme (« caressante, enjouée, amoureuse comme une chatte ; langueur, pudeur, volupté de chatte ») ; c) en langage familier et populaire ou vulgaire, pour désigner le sexe de la femme (TLFi,

1994 ; Robert, 2009). Au Brésil, en langue familière, *gata* (chatte) est un terme extrêmement courant pour désigner une femme (tellement usuel et banal que le symbole en est devenu un cliché), ce mot possédant deux emplois figurés en ce sens : a) une femme « *muito bonita e atraente* », très jolie et attirante, séduisante (Caldas, 2018; Houaiss, 2009; Michaelis, 2018), parfois « *provocante* » (Aurélio, 2004) ; b) une *namorada* (petite amie, femme aimée), et cela indépendamment des attraits de la personne en question, alors que des éléments de l'apparence physique sont au contraire essentiels dans l'acception (a).

Et la *sereia* (sirène) ? Pas celle de l'Antiquité, d'Ulysse, mais la sirène d'aujourd'hui. En français, au sens figuré, la sirène est une femme « qui séduit par sa grâce, par le charme de ses manières » (DAF8, 1935), ayant un « grand pouvoir de séduction » (TLFi, 1994), une séductrice (Robert, 2009). Notons les différences entre les dictionnaires. En outre, deux sur quatre caractérisent cette séduction comme dangereuse (Larousse, s.d.; Robert, 2009). En portugais, ce côté dangereux n'apparaît pas, la *sereia* (sirène) étant définie comme une femme « *de canto (muito) suave* », dont le chant est (très) doux, et/ou « *(muito) atraente e/ou sedutora* », (très) attirante, séduisante et/ou séductrice (Aurélio, 2004; Caldas, 2018; Houaiss, 2009; Michaelis, 2018).

Comparons l'emploi de *gata* et celui de *sereia* qui nous intéressent. L'un désigne une femme très jolie et attirante, séduisante, parfois provocante ; l'autre désigne à la fois une femme (très) attirante, séduisante et/ou séductrice, et une femme au chant (très) doux. Sauf pour le chant (trait non pertinent dans le cas de Solange), les nuances sont réduites, les deux termes étant *sémantiquement* équivalents ou peu s'en faut. Alors, quel animal choisir pour rendre *biche* : *corça*, *gata* ou *sereia* ?

Te faz de corça est le mot à mot direct, le calque pur et simple de *fais ta biche*, mais, comme nous l'avons signalé et différemment du mot français, rien dans le sémantisme courant, lexicalisé de *corça*, rien dans sa(s) connotation(s) n'indique la féminité ou la femme. Or, pour pouvoir l'utiliser comme traduction de *biche*, il faudrait avoir la certitude (ou presque) que le lecteur ne manquerait pas de faire cette association, que sa connaissance et son intuition de la langue le mènerait à celle-ci. Ce qui nous semble fort aléatoire, risqué.

Par contre, *gata* et *sereia* sont couramment associés à l'image de la femme. Parfait ? Non ! La biche évoque la féminité ; la *gata* et la *sereia* évoquent la femme, l'attrait, la séduction de la femme, voire la femme séductrice. Ce n'est pas la même chose. Ainsi, il nous semble symptomatique que Genet ait évité de recourir à *chatte* ! À sirène non plus, nous dira-t-on. Mais le parallèle n'est pas probant, car il était, croyons-nous, hors de question que Genet emploie ce mot en fonction de

la connotation dépréciative (femme dangereuse) qui accompagne ce sens figuré en français dans deux dictionnaires sur les quatre que nous avons consultés.

Que faire ? Comment choisir ? Il faut décider !

Pourquoi après tout ne pas employer une paraphrase ? *Te faz feminidade* (fais toi féminité) sonnerait recherché, affecté et détonnerait dans la bouche de Claire (une bonne qui parlerait comme un-e universitaire, un-e sociologue). *Te faz feminina* (fais toi féminine) est *grosso modo* équivalent à *fais ta biche* ; *te faz mulher* (fait toi femme) et *te faz charmosa* (fais ton charme) en sont relativement proches - équivalent ou proches, *mais seulement sur le plan strictement sémantique* (et encore !), car, sans parler des nuances, il y a perte totale de l'image animale que nous nous évertuons à conserver, ne serait-ce que partiellement (avec adaptation).

Il ne reste donc qu'à décider entre *gata* et *sereia*. La chatte étant de la même famille zoologique que la lionne, la panthère, la tigresse, il nous a paru qu'il valait mieux éviter d'employer un carnassier, un félin comme symbole. En outre, l'association entre la femme et la chatte est, nous l'avons vu, un lieu commun en français et, encore plus, en portugais. Genet ayant évité le poncif, nous avons fait de même.

Au Brésil, l'image métaphorique de *sereia* évoque-t-elle la féminité ? Elle est associée à une image sociale de la femme (charme, séduction). Ce n'est pas la même chose, mais ce n'en est pas tant éloigné que cela interdise d'utiliser ce mot *en dernière instance*. *Sereia* n'est pas l'équivalent parfait, exact que nous souhaitons. Celui-ci étant introuvable ou inexistant, il nous a fallu recourir à un succédané, un substitut avec adaptation, et choisir entre *gata* et *sereia* dont les usages figurés référant à la femme sont peu ou prou sémantiquement similaires. Nous avons éliminé le premier parce que c'est un poncif très courant au Brésil et parce que deux traits de l'animal *chatte* contrecarrent la douceur (de biche) que le substitut doit posséder. Comme traduction de *fais ta biche*, nous proposons donc *te faz de sereia*.

Considérations finales

Quelles leçons tirer de ce lent et sinueux parcours ? Ses tours, détours et incertitudes sont symptomatiques des problèmes rencontrés. Lesquels ? Pour traduire il faut d'abord comprendre, puis transposer avec des va-et-vient entre les deux. Commençons par l'étape de la compréhension. En communication endolingue, *fais ta biche* est fonctionnellement intelligible à tout lecteur, spectateur des *Bonnes* : une compréhension peut-être imprécise, mais suffisante pour l'intuition nécessaire.

Pour traduire, il faut plus: une compréhension nette aux contours précis avec un sens aigu des différences et des nuances. Or, créé par Genet, *fais ta biche* n'est un syntagme ni figé ni courant ni lexicalisé.

Pour tenter de le comprendre, il faut le situer dans le contexte : celui très immédiat, mais aussi celui, bien plus ample, du texte qui précède et qui suit, ainsi que celui extralinguistique. Il faut encore mener des recherches sémantiques visant à circonscrire quel est le sens figuré, connoté de *biche* employé dans le syntagme en contexte, puis en préciser la valeur spécifique, entrer dans le domaine des différences et nuances de sens, des paraphrases, des synonymes.

Comment les huit versions analysées l'ont-elles compris ? Une interprétation (*faz teu bichinho*) semble avoir suivi le sens dénotatif, quatre autres (*hazte la mosquita muerta*, *hazte de rogar*, *continua a embonecar-te*, *hazte desear*) ont diversement épousé le contexte immédiat, la sixième (*muestra tu lado cortesana*) a adopté un sens connoté qui est un emploi argotique, vieilli et dépréciatif de *biche*. Deux autres (*mujer*, *mujer llamativa*) et la nôtre (*te faz de sereia*) sont parties du sens où *biche* connote la féminité.

Passons à l'étape de la traduction. Il s'agit de trouver le nom d'un animal qui connote la féminité en portugais brésilien. De préférence le même (*cerva*, *corça*) ou ressemblant (*gazela*). Cela étant impossible (observer que les deux dernières propositions en espagnol optent pour la paraphrase : le symbolisme des animaux n'est pas identique dans les trois langues), il faut chercher un substitut. Nous avons tenté *corça* de nouveau, hésité entre *gata* et *sereia* (sachant qu'il y a perte en termes de nuances), puis écarté *gata* (un félin, un cliché). Il fallait choisir, le choix s'est fait par élimination !

Morale : au sein de la polysémie (dont elle est un cas), la connotation est une des grandes difficultés dans la pratique et la traduction des langues étrangères.

Bibliographie

- Aurélio. 2004. Ferreira, A. B. H. *Dicionário da língua portuguesa*. CD-Rom 5.11. Curitiba: Positivo.
- Caldas. 2018. *Dicionário Caldas Aulete*. São Paulo: Lexikon. [En ligne]: <http://www.aulete.com.br/> [consulté le 20 octobre 2021].
- Cunha, D. 2012. *Une analyse de la présence du double dans Les Bonnes de Genet*. P. Alegre : UFRGS.
- DAF8, 1935. DAF9, 1992. *Dictionnaire de l'Académie française*. [En ligne]: <https://www.dictionnaire-academie.fr/> [consultés le 10 octobre 2021].
- DRAE. 2014. *Diccionario de la lengua española*, 23^e édition. [En ligne]: <https://dle.rae.es/mosca#LJquvIV>. [consulté le 20 octobre 2021].

- Dubois J. *et alii*. 2002. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Gary-Prieur, M. 1971. « La notion de connotation(s) ». *Littérature*, n° 4, p. 96-107.
- Genet, J. 1947. *Les Bonnes*. Paris: Gallimard, «Folio», 2007.
- Genet, J. 1972. *As criadas*. Traduction de Luísa Neto Jorge. Lisboa: Presença.
- Genet, J. 1974. *As criadas*. Traduction de Francisco Pontes de Paula Lima. [En ligne]: <https://oficinadeteatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewdownload/5-pecas-diversas/117-as-criadas> [consulté le 20 octobre 2021].
- GR. 2005. Robert, P. *Grand Robert*. CD-ROM. Paris: SEJER.
- Houaiss, A. 2009. *Dicionário do português*. CD-ROM. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Ladmiral, J.-R. 1994. *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Gallimard, «Tel».
- Larousse. s.d. Dictionnaire [En ligne]: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> [consulté le 10 octobre 2021].
- Michaelis. 2018. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos. [En ligne]: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> [consulté le 20 octobre 2021].
- Moliner, M. 1987. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mounin, G. 1971. *Problèmes théoriques de la traduction*. Gallimard.
- Robert, P. 2009. *Petit Robert*. CD-ROM. Paris: SEJER.
- TLFi. 1994. *Trésor de la langue française informatisé*. [En ligne]: <http://atilf.atilf.fr> [consulté le 10 octobre 2021].
- WR. Word Reference. 2016. *Language forums*. [En ligne]: <https://forum.wordreference.com/threads/fais-ta-biche.3119665/> [consulté le 10 octobre 2021].

Note

1. Pour d'autres analyses sur la connotation, voir Mounin, 1971: 144-168 ; Gary-Prieur, 1971 ; Ladmiral, 1994 : 115-189.



Traduire la poésie





ISSN 1518-8779
ISSN en ligne 2260-5983

La traduction en portugais du mot « azur » dans *Débarcadères*, de Jules Supervielle

Augusto Darde

Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Brésil

gugadarde@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7599-1345>

Résumé

Le poète Jules Supervielle (1884-1960), né à Montevideo et fils de parents français, a mené une vie entre l'Amérique du Sud et l'Europe. *Débarcadères*, recueil paru en 1922, décrit notamment les paysages du parcours entre les deux continents à travers le regard d'un « je » voyageur. Dans plusieurs poèmes, il utilise le terme « azur » qui en langue française évoque un grand éventail sémantique. Le présent travail réalise un bref rapport de la traduction en portugais d'un choix de poèmes de l'ouvrage, en analysant particulièrement les difficultés de compréhension et de traduction dans sept occurrences du mot « azur ». Cette traduction intègre la thèse soutenue à l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) où nous proposons aussi une étude de l'espace représenté dans *Débarcadères*.

Mots-clés : poésie, traduction, azur

A tradução em português da palavra “azur” em *Débarcadères*, de Jules Supervielle

Resumo

O poeta Jules Supervielle (1884-1960), nascido em Montevideu e filho de pais franceses, conduziu uma vida entre a América do Sul e a Europa. *Débarcadères*, livro publicado em 1922, descreve as paisagens do percurso entre os dois continentes através do olhar de um eu lírico viajante. Em vários poemas, ele utiliza o termo polissêmico “azur”, que evoca, em língua francesa, um grande leque semântico. O presente trabalho faz um breve relato da tradução em português de uma seleção de poemas da obra, analisando particularmente as dificuldades de compreensão e tradução em sete ocorrências da palavra “azur”. Essa tradução integra a tese defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual propomos também um estudo do espaço representado em *Débarcadères*.

Palavras-chave: poesia, tradução, azur

**The Portuguese translation of the word “azur”
in *Débarcadères*, by Jules Supervielle**

Abstract

The poet Jules Supervielle (1884-1960), born in Montevideo and the son of French parents, led a life between South America and Europe. *Débarcadères*, a book published in 1922, describes the landscapes of the journey between the two continents through the eyes of a traveling lyrical subject. In several poems, he uses the polysemic term «azur», which evokes, in French, a wide range of meanings. The present work gives a brief account of the translation in Portuguese of a selection of poems from the work, analyzing particularly the difficulties of understanding and translation in seven occurrences of the word «azur». This translation is part of the thesis defended at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), in which we also propose a study of the space represented in *Débarcadères*.

Keywords: poetry, translation, azur

Introduction

Débarcadères se place dans un carrefour esthétique. S’y est installée ce que nous pouvons nommer une atmosphère de ruptures forgée notamment par les manifestes des avant-gardes. Cultivé d’abord dans les vers classiques et romantiques, Jules Supervielle en 1922 vient de faire ses premières lectures de la poésie moderne. *Débarcadères* reflète bien le contexte où il s’insère, puisque le recueil mêle dans ses vers des contraintes classiques et des ruptures radicales avec tout modèle préétabli. Supervielle (1996 : 560) lui-même fait un aveu sur l’indécision formelle influençant sa production :

J’ai été long à venir à la poésie moderne, à être attiré par Rimbaud et Apollinaire. Je ne parvenais pas à franchir les murs de flamme et de fumée qui séparent ces poètes des classiques, des romantiques. Et s’il m’est permis de faire un aveu, lequel est peut-être un souhait, j’ai tenté par la suite d’être un de ceux qui dissipèrent cette fumée en tâchant de ne pas éteindre la flamme, un conciliateur, un réconciliateur des poésies ancienne et moderne.

Dans notre traduction en portugais d’un choix de poèmes de *Débarcadères*, qui fait partie de notre thèse de doctorat soutenue à l’université fédérale du Rio Grande do Sul, nous avons d’abord reconnu des difficultés au niveau de la versification, assez diverse et complexe, et avons décidé de respecter la variété des contraintes de chaque poème. Nous avons en plus trouvé des difficultés plus générales liées au niveau sémantique entre la langue de départ et la langue cible. Afin d’organiser

notre traduction, nous avons donc établi une démarche séparant les difficultés au niveau de la versification et au niveau sémantique. C'est sur celui-ci que repose d'abord le cas du mot « azur ».

Le présent travail traite d'une difficulté de traduction fruit de la polysémie, cette « propriété d'un signe linguistique qui a plusieurs sens » selon Jean Dubois (2002 : 369). Un cas important est celui du mot « azur » et de ses dérivations. Il a subi un parcours d'enrichissement sémantique à travers l'histoire et, particulièrement à partir du XIX^e siècle, on a forgé son acception littéraire. Il assume donc, outre ses origines étymologiques plus concrètes, un sens figuré comportant toute une manière de saisir l'existence. On peut dire qu'il résume même l'idéal métaphysique des poésies romantique et symboliste.

D'après notre étude de l'espace dans *Débarcadères*, autre étape de la thèse, nous avons constaté que la presque totalité des occurrences du mot « azur » et de ses dérivations figure dans la partie « Distances » où l'inspiration de la lumière et du jour est diluée partout. Pour la traduction en portugais de ces poèmes, nous avons deux problèmes de base : de quel « azur » s'agit-il ? Et aussi, puisqu'il n'existe pas de terme exactement équivalent dans la langue cible, comment le traduire ?

Concernant les étapes du présent travail, nous ferons d'abord une brève analyse de quelques entrées du mot « azur » et de ses dérivations dans des dictionnaires de langue française à partir du XVII^e siècle jusqu'au XXI^e. Il est possible d'accompagner l'ajout de sens à ce signe linguistique au cours de l'histoire. Nous explorerons notamment son utilisation littéraire, particulièrement dans quelques extraits lyriques de Victor Hugo et dans « L'Azur », poème de Stéphane Mallarmé. Puis nous consulterons des dictionnaires bilingues français-portugais, afin d'exposer la complexité de la traduction en question. « Azul », le mot partiellement transparent d'« azur », sera analysé à partir de quelques dictionnaires de langue portugaise et même dans la poésie lusophone. Nous transcrivons, ensuite, les cas où « azur » apparaît dans *Débarcadères*, tous accompagnés de nos solutions en portugais que nous commentons. Finalement, en guise de conclusion, nous proposerons une réflexion sur les résultats de ce travail et sur les démarches adoptées.

Le mot « azur » : un bref parcours historique

La première édition du *Dictionnaire de l'Académie Française*, parue en 1694, donne déjà plus d'un sens au terme en question :

AZUR. s. m.

Mineral dont on fait un bleu fort beau & precieux. C'est une mine où l'on trouve de l'azur. azur d'outremer. ce n'estoit qu'or & azur.

Azur, Se dit plus ordinairement de la couleur qui est un bleu celeste.

Azur, En termes de blason, signifie Bleu. Il porte d'Azur &c.

AZURÉ, ée. adj. Qui est de couleur d'azur. Lambris azurez.

Les Poètes disent, Les voutes azurées. les cieux azurez. la mer, les plaines azurées.

La polysémie figure sur ces trois explications du substantif masculin et son adjectif dérivé. Nous remarquons une organisation du terme en ce qu'elle va de son sens le plus concret au plus abstrait. En plus, l'adjectif « azuré » exprime ce que « les Poètes disent », en introduisant l'axe littéraire du terme par des périphrases.

La deuxième édition, parue en 1718, présente de discrets changements à ce qui était dans la précédente concernant le substantif masculin, mais elle y ajoute un proverbe l'employant :

Sorte de Mineral, dont on fait un bleu fort beau, & de fort grand prix. Une mine où l'on trouve de l'azur. de l'azur d'Outre-mer.

Il se dit aussi De la couleur de ce mineral ; Et en ce sens on dit prov. d'un Appartement fort doré & fort enrichi, que Ce n'est qu'or & azur.

AZUR, En termes de Blason, Se dit De l'email bleu des Armoiries. Les Armes de France sont d'azur à trois fleurs de Lis d'or.

Voilà que le mot porte un nouveau sens lié au domaine de la décoration. Son premier sens, plus concret comme un minéral « de fort grand prix » compose alors un couple avec l'or.

Dans les trois éditions suivantes du *Dictionnaire de l'Académie française* au XVIII^e siècle, il n'y aura pas de grands changements. La cinquième édition a pourtant quelques remaniements et ajouts à remarquer :

On dit, L'azur des cieux, un Ciel d'azur, en parlant d'Un ciel serein, sans nuages, de ce bleu qu'on appelle Céleste.

On dit aussi, Les montagnes d'azur, en parlant Des montagnes très-éloignées qu'on voit à l'extrémité d'une perspective immense, et qui paroissent bleues.

On appelle quelquefois le Lapis Lazuli, Pierre d'Azur.

Même si l'adjectif « azurée » de la même édition maintient la périphrase le liant à la mer, le sens du substantif est ici rapproché plutôt « de ce bleu qu'on appelle Céleste ». Ce rapprochement de la couleur prioritairement à celle du ciel paraît demeurer pendant le siècle suivant et jusqu'à nos jours.

Dans le *Gradus Français ou Dictionnaire de la Langue Poétique* de L. J. M. Carpentier (1822 : 204), paru en 1822, nous avons des définitions qui ressemblent à celles du dictionnaire de l'Académie :

AZUR. n. m. Sorte de minéral dont on fait un bleu fort beau et de fort grand prix. Ce minéral nommé lazuli est commun à la Chine et aux Indes orientales. Epit. Minéral, oriental. Il se dit aussi de la couleur de ce minéral.

Syn. Bleu. Epit. Riche -, radieux, resplendissant, brillant, verdoyant, sombre, rembruni. Les poètes font un fréquent usage de ce mot, et disent un ciel d'azur, en parlant d'un ciel serein et d'un beau bleu ; une mer, un fleuve, un lac, un flot d'azur, pour une mer, un fleuve, un lac, un flot, d'un beau bleu et limpide. Ils disent encore les montagnes d'azur, en parlant des montagnes.

Nous y voyons que, après le sens plus concret et le synonyme, l'entrée souligne l'épithète « riche », ce qui était une utilisation proverbiale dans le document précédent. Finalement, l'usage que les poètes font d'« azur » place « un ciel d'azur » avant les autres exemples tels qu'une mer, un fleuve, etc., tous suivis de la locution adjectivale « d'azur ».

De plus en plus la mise en valeur du ciel est à remarquer. Les exemples du sens littéraire du célèbre *Dictionnaire de la langue française* d'Émile Littré (1873 : 273) nous le font supposer :

AZUR (a-zur), s. m. 1^e Verre bleui par l'oxyde de cobalt, pulvérisé, et préparé pour servir à la peinture. // 2^e Fig. Bleu clair. Le soleil se couchait dans une nuée d'or et d'azur, VOIT. Lettr. 10. La nuit vers l'occident obscur Repliait lentement ses voiles ; D'un feu moins brillant les étoiles Éclairaient le céleste azur, ST-LAMBERT, le Matin. Là de plus beaux soleils dorent l'azur des cieux, A. CHÉN. 99. ... dans le liquide azur Du fleuve qui s'étend comme lui calme et pur, ID. Éléq. XIV. Que te fait tout cela ? Les nuages des cieux, La verdure et l'azur sont l'ennui de tes yeux, V. HUGO, Voix intér. XIX. Mais dans le ciel troublé d'un peu de brume à peine, Où tout semblait azur. ... ID. Rayons, II. C'était plaisir de voir danser la jeune fille ! Sa basquine agitant ses paillettes d'azur, ID. Orient, 33. Ils [les rayons de lumière] le font voir [l'air] avec une couleur bleue qui répand une teinte de même couleur sur tous les objets aperçus dans le lointain et qui forme l'azur céleste, LAPLACE, Expos. 16. // 3^e Pierre d'azur, la pierre précieuse nommée aujourd'hui lapis-lazuli. // Azur de cuivre, carbonate de cuivre bleu. // 4^e Terme de blason. L'azur signifie bleu ; c'est un des neuf émaux des armoires. L'écu de France était d'azur à trois fleurs de lis d'or, placées deux et un. [...]

AZURÉ, ÉE, adj. Qui est de couleur d'azur. La voute azurée, les champs azurés, c'est-à-dire les espaces célestes.

Parmi les huit extraits littéraires utilisant « azur », cinq font clairement référence au ciel. En outre, l'adjectif « azuré » ne cite que « les espaces célestes » pour définir ce qui est de couleur azur.

Le *Dictionnaire des synonymes de la langue française* de René Bailly (1947 : 87), paru en 1947, propose l'entrée suivante : « Synonyme de BLEU, Azur: (du persan *ladjourn*, nom du lapis-lazuli) désigne le bleu clair. Céruléen est un synonyme vieilli d'azur ». L'adjectif « céruléen » confirme le rapprochement privilégié de la couleur azur et de celle du ciel. Dans l'édition la plus récente du *Dictionnaire de l'Académie française*, toujours en cours de rédaction, le troisième sens du mot est décrit dans quelques procès importants de sémantisation :

3. *Couleur d'un bleu intense. Une mer d'azur. Un ciel d'azur, lumineux et pur. En apposition. Des yeux d'un bleu azur ou, elliptiquement, bleu azur. Par métonymie. Le ciel lui-même. L'oiseau prit son vol à travers l'azur.*

La métonymie du troisième sens d'« azur » propose « Le ciel lui-même ». Cette équivalence exprime le parcours que nous avons proposé de suivre, avec l'évolution de la couleur désignant prioritairement celle du ciel, dans les dictionnaires du XIX^e siècle notamment, et indiquant le ciel lui-même dans les glossaires plus actuels.

De toute façon, cette sémantisation par métonymie n'est pas une création de la plus récente actualité. Le *Trésor de la langue française* apporte un sens figuré qui remonte à la littérature du XIX^e siècle :

Au fig. Symbole de l'idéal, de l'infini, de l'absolu, et de façon plus restreinte, de notions, telles que la sérénité, l'espoir, la pureté, etc.

[...]

9. *Ce n'est point vers la nuit que je crie en avant!*

Mourir n'est pas finir, c'est le matin suprême.

Non! Je ne donne pas à la mort ceux que j'aime!

Je les garde, je veux le firmament pour eux,

Pour moi, pour tous, et l'aube attend les ténébreux;

L'amour en nous, passants qu'un rayon lointain dore,

Est le commencement auguste de l'aurore;

Mon cœur, s'il n'a ce jour divin, se sent banni,

Et, pour avoir le temps d'aimer, veut l'infini;

Car la vie est passée avant qu'on ait pu vivre.

C'est l'azur qui me plaît, c'est l'azur qui m'enivre,

L'azur sans nuit, sans mort, sans noirceur, sans défaut;

C'est l'empyrée immense et profond qu'il me faut,

La terre n'offrant rien de ce que je réclame, [...]

(HUGO, *La Légende des siècles, Grandes lois*, t. 6, 1883, p. 32.)

Voilà dans les vers d'Hugo le sens esthétique et moral du mot « azur » que nous avons annoncé au début. Dans le domaine des valeurs romantiques, il est placé sur les hauteurs de l'idéal.

Pour un Stéphane Mallarmé (1971 : 166) décadent, cependant, l'azur idéal est senti comme une menace :

— Le ciel est mort. — Vers toi, j'accours ! Donne, ô Matière,
L'oubli de l'Idéal cruel et du Pêché
À ce martyr qui vient partager la litière
Où le bétail heureux des hommes est couché,
[...]
En vain ! l'Azur triomphe, et je l'entends qui chante
Dans les cloches. Mon âme, il se fait voix pour plus
Nous faire peur avec sa victoire méchante,
Et du métal vivant sort en bleus angelus !
Il roule par la brume, indolent, et traverse
Ta peureuse agonie ainsi qu'un glaive sûr.
Où fuir, dans la révolte inutile et perverse ?
Je suis hanté. L'Azur ! l'Azur ! l'Azur ! l'Azur !

Cet extrait du poème « L'Azur », paru dans le premier *Parnasse contemporain* en 1866, exprime bien la discussion esthétique de la poésie de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Tandis que pour Hugo l'idéal est toujours un but à atteindre, pour Mallarmé il reste comme une hantise sur un *je* qui veut l'éliminer de sa cervelle, mais qui n'y réussit pas. Cette ambivalence de la quête et de la fuite de l'idéal ne peut pas être ignorée dans la traduction des poèmes où le terme « azur » apparaît, et cela particulièrement en poésie : il s'agit d'un sens de plus dans sa polysémie.

Comment traduit-on « azur » en portugais ?

Concernant les dictionnaires bilingues, nous avons consulté trois travaux sur des difficultés pratiques de traduction du français en portugais : le *Guia prático da tradução francesa* de Paulo Rónai, édition de 1983 ; *Les faux amis* de Sérgio Bath et Oswaldo Biato, édition de 1998 ; le *Dicionário de falsos cognatos francês-português* de Claudia Xatara et Wanda Leonardo de Oliveira, édition de 2008. « Azur » ne figure dans aucun de ces manuels. On pourrait le justifier sur le fait que ces ouvrages focalisent les faux amis qui, selon Rónai (1983 : XII), sont des « palavras de línguas diferentes que, por causa da etimologia comum, se assemelham na forma, mas têm sentido diferente ». En outre, nous avons souligné dans l'introduction que la difficulté posée par « azur » repose d'abord sur la polysémie. Cependant, le terme ne pourrait-il pas créer, à partir de sa polysémie dans la langue de départ, un faux ami dans la langue cible ? On verra qu'on peut le traduire par « azul », la couleur bleue en portugais, qui a une ressemblance formelle et un même sens donc

qu'« azur ». Mais, comme nous l'avons vu dans le parcours proposé ci-dessus, *bleu* n'est pas le seul sens du mot, il y en a plusieurs autres. D'ailleurs, Paulo Rónai (1983 : XII) lui-même avertit sur la polysémie du mot « hôtel » devenant un faux ami dans certains contextes :

Mesmo duas palavras cuja área semântica cobre quase totalmente a mesma extensão podem tornar-se falsos amigos numa acepção. Em 90% dos casos hotel será empregado no sentido de "hotel", mas sobram 10% de ocorrências onde a equivalência não funciona.

Il semble qu'il s'agit bien du même cas du mot « azur », dont la forme ressemble à « azul », qui peut avoir un même sens que celui-ci dans un pourcentage donné de contextes, peut-être la majorité, mais ce n'est certainement pas le cas dans 100% des utilisations.

Nous avons consulté trois dictionnaires bilingues français-portugais. D'abord le *Larousse Mini* (2007) présente l'entrée « Azur » directionnée à Côte qui donne l'explication suivante : « La Côte d'Azur - a Costa Azul (francesa) ». Le *Dicionário Francês-Português* de Suzanne Burtin Vinholes (1987) propose plus de sens liés au mot :

AZUR s. m. Azul ultramarino. PIERRE D'-, pedra preciosa, chamada lápis lazúli. Cor azul da atmosfera.

AZURÉ, E adj. Azulado. LES PLAINES -ES, as cerúleas ondas, o mar.

AZURER v. a. Azular, dar a cor azul.

Les sens figurés ci-dessus indiquent plutôt la mer, même si l'adjectif « cerúleas » évoque discrètement le ciel dans son entrée. Le *Dicionário Acadêmico Francês-Português* des éditions Porto (2002) donne au substantif trois sens différents, y compris l'emploi littéraire :

azur s. m. 1. azul; 2. [técn.] vidro de cor azul; 3. [lit.] azul, céu firmamento.

azurage s. m. azulamento

azurant s.m. azulador

azuré adj. azulado

azuréen adj. relativo à Côte d'Azur

azurer v. tr. azular

Voilà qu'un dictionnaire bilingue propose aussi, parmi la polysémie d'« azur », les métonymies littéraires « céu » et « firmamento », un héritage possible des esthétiques romantique et symboliste du XIX^e siècle. En cette qualité de « l'azur » étant « le ciel », nous ne pouvons oublier ce qui y est implicite, et en accord avec l'approche que nous avons proposée dans notre étude de l'espace dans

Débarcadères : la disposition verticale de l'azul. Cela participe à sa polysémie, le thème de la hauteur, du regard vers le haut qu'il comporte.

Il ne faut pas ignorer l'utilisation du mot « azul » dans le contexte lusophone. Voyons d'abord quelques occurrences dans la poésie de Cruz e Souza (1893 : 94), l'un des écrivains phares du « Simbolismo » brésilien :

*Os plenilúnios mórbidos vaporam...
E como que no Azul plangem e choram
Cítaras, harpas, bandolins, violinos...*

Nous pouvons constater que cet « Azul » en majuscule garde le sens métaphysique de l'« Azur » de Mallarmé. Cruz e Souza confirme son appartenance à l'esthétique symboliste dans les poèmes en prose du recueil *Missal*, le terme en question y ayant un rôle essentiel : « como a estrela, fulgindo, lá, em cima, no precioso Azul, tem a serena e etérea correção própria d'estrela » (1945 : 9) et « O Azul hoje amanheceu numa melodiosa canção » (1945 : 28). Toujours dans la poésie lusophone, alors du Portugal, Fernando Pessoa emploie « azul » en tant que métonymie de la mer et du ciel : « E viu-se a terra inteira, de repente, / Surgir, redonda, do azul profundo » (1934: 51) et « Vaga, no azul amplo solta, / Vai uma nuvem errando » (2002 : 105).

Concernant les entrées d'« azul » dans trois dictionnaires de la langue portugaise, nous vérifions que ses utilisations métonymiques, et notamment celle du sens poétique, sont également présentes :

Caldas Aulete	Michaelis	Houaiss
(a.zul) sm. 1. <i>Cor situada, no espectro solar, entre o verde e o violeta; cor do céu em dia claro e sem nuvens</i> 2. <i>Por metonímia, roupa dessa cor: Foi ao baile vestida de <u>azul</u></i> 3. <i>Poét. Céu, firmamento</i>	<i>azul</i> <i>a·zul</i> sm 1 <i>No espectro solar, cor que se situa entre o verde e o violeta.</i> 2 <i>Cada uma das gradações dessa cor.</i> 3 <i>No espectro visível, cor da radiação eletromagnética de comprimento de onda aproximado de 455 a 492 nanômetros.</i> 4 <i>FIG O céu, o firmamento.</i>	<i>substantivo masculino</i> 1 <i>a cor do céu sem nuven, de dia</i> 2 <i>ópt no espectro solar, cor que ocupa a área entre o verde e o violeta; como cor-luz, cor primária, cujo comprimento de onda é da ordem de 455 a 492 nanômetros (Suas complementares: como cor-luz, o amarelo ; como cor-pigmento, o laranja. Com o vermelho produz o violeta; com o amarelo, o verde; com o verde, o ciano.)</i> 3 (1874) <i>p.met. o firmamento; os ares <vai pelo a. um cântico vibrando></i>

Cette parenté attestée entre l’« azur » et l’« azul » métonymiques et/ou lyriques pourrait, dans une certaine mesure, nous libérer de la difficulté de traduction en question. Ne devrions-nous pas traduire toujours l’un par l’autre ? Ce n’est pas si simple. Voyons l’étymologie d’« azul » selon le dictionnaire Houaiss :

*etim. prov. do ár. *lāzūrd, var. do ár. lāzawārd ou do persa lājwārd no sentido de ·lāpislāzuli, azul·; segundo Corominas, contrariamente à hipótese mais geral, o voc. não teria chegado à Europa através de um lat.medv. *azurium ou do fr. provç. azur (c1080), e sim por uso pop., ao mesmo tempo, através da península Ibérica e da Itália (esp. azul 944, it. azurro sXII); ver azul-; f.hist. sXIII azur, 1344 azul*

L’origine commune des termes francophone et lusophone révèle notre problème central : « azur » et « azul » ont naturellement subi des parcours différents de sémantisation dans chacune de leurs langues, c’est pourquoi les deux mots ne sont pas entièrement équivalents. Tandis qu’« azur » caractérise une tonalité spécifique de « bleu », d’où dérivent les sens figurés que nous avons explorés dans le parcours historique ci-dessus, le mot « azul » accueille tout l’éventail des tonalités, des sens concrets et figurés de la couleur « bleu ». C’est-à-dire qu’« azul » est plus ample qu’« azur », il n’existe pas, en portugais, un mot spécifique pour caractériser en métonymie le bleu céleste, le bleu maritime ou le bleu métaphysique de la poésie. Ce détour sémantique nous invite à être attentifs aux occurrences du terme en français, et oblige à utiliser quelques procédés.

Le mot « azur » dans Débarcadères

Commençons le rapport relatif à nos solutions de traduction en portugais des occurrences du terme « azur » et de ses dérivés dans *Débarcadères*. Nous transcrirons les vers où ils apparaissent et, dans quelques cas, les vers supplémentaires pour en mieux comprendre le contexte sémantique.

Voilà la première occurrence du terme en question dans un verset de « La montagne en mélancolie » (Supervielle, 1922 : 66) :

Je ne me nourris que de la sécheresse de l’azur et suis toujours tendue vers la verticale.	Eu me alimento apenas da segura do azul celeste e estou sempre inclinada para a vertical.
--	---

Ce premier cas est le seul où aucune contrainte de versification classique n’est présente. Ainsi, nous avons eu la liberté de proposer une solution où le nombre de syllabes poétiques ne changerait pas la caractéristique libre du verset.

Dans ce poème, une montagne prend la parole pour exprimer sa condition d'isolée dans les hauteurs. Nous avons choisi d'ajouter l'adjectif « celeste » après la couleur « azul » pour maintenir le fond vertical de l'« azul » lors de sa première occurrence dans le recueil, ce qui est littéralement renforcé à la fin du vers. Nous aurions pu y employer seulement « azul », cependant, à notre avis, cela n'introduirait pas le terme dans le recueil avec son poids polysémique ; « *secura do azul* » serait incomplet par rapport au poème originel. En outre, l'adjectif « celeste » possède partiellement une ambiguïté entre les deux sens de la seule couleur bleue et de la métonymie du ciel lui-même.

Au contraire du premier cas, le poème « San Bernardino » (Supervielle, 1922 : 72) introduisant la partie « Distances » présente des contraintes classiques. Le vers où « azul » figure est l'un des quatre octosyllabes dans un dizain dont la majorité des vers est composée d'alexandrins. Le *je* décrit les souvenirs dont il aura besoin un jour :

J'aurai besoin de vous, souvenirs que je veux Modelés dans le lisse honneur des ciels heureux, Vous me visiterez, secourables audaces, Azur vivace d'un espace Où chaque arbre se hausse au dénouement des palmes	 Esperarei vocês, cautelosas coragens, Azul vivo de uma paisagem ...
--	--

Remarquons d'abord que nous avons essayé de respecter aussi bien la métrique que les rimes. En outre, nous avons considéré comme fondamental le fait de maintenir l'oxymore de « secourables audaces » en proposant « *cautelosas coragens* », ce dernier mot étant ensuite la solution pour rimer avec « *paisagens* » qui détourne le sens d'« espace » mais qui en maintient le fond spatial et, à notre avis, la force des images créées par Supervielle au poème. Parmi toutes ces exigences, nous avons opté pour « Azul » qui n'a que deux syllabes, comme le mot « Azur » en français, ce qui nous a aidé dans l'effort de maintenir tout l'éventail de contraintes. Du côté sémantique, notre solution évoque plutôt la couleur du ciel lequel est, d'ailleurs, cité au pluriel dans le deuxième vers de l'extrait. Nous ne pensons donc pas que le seul mot « Azul » présente dans ce contexte une limitation ou une perte de sens par rapport au terme originel, il convient au contexte où il est inséré.

Dans le cas du poème « Aux oiseaux » (Supervielle, 1922 : 74) cependant, nous avons eu une forte résistance envers l'emploi du seul mot « Azul » dans la traduction en portugais, puisqu'il ne s'agit pas ici de la seule couleur, le terme apparaît en majuscule. Ce qui nous fait supposer qu'il y garde tout l'héritage de son acception métaphysique et littéraire du XIX^e siècle :

Mariniers de l’Azur, je céderais encor A la lucidité des plumages fidèles, Car je sais les pardons d’un vol de tourterelles Dans le liquide ciel où trempe leur essor !	Marinheiros do Azul, eu cederia ainda Nesse líquido céu que as embebe tão lindas!
---	---

Le poème n’est composé que de quatrains d’alexandrins rimés, les contraintes classiques sont donc bien évidentes. Nous avons tout d’abord pensé à la traduction « Céu » (Ciel) pour cet « Azur » au premier vers, ce qui garderait une plus grande proximité avec le sens originel dans ce contexte, puisque le mot en majuscule y est plutôt le ciel lui-même du sens métonymique présent dans les dictionnaires et dans les poèmes analysés ci-dessus. En outre, la périphrase de l’expression « Marinheiros do Céu » pour dire les oiseaux, richement métaphorique en contrastant le lexique marin et le lexique céleste, garderait sa force originelle. Le problème, c’est que le mot « ciel » figure dans le quatrième vers, et cela causerait une répétition indésirable « Céu/céu » dans la même strophe. Nous avons même considéré de substituer ce « ciel » en minuscule du quatrième vers par « azul », ayant « Céu » au premier vers. Cependant, l’expression « ciel liquide » perdrait sa force métaphorique avec « azul líquido », donc nous n’avons pu que la maintenir littéralement. Ainsi, la solution la plus envisageable à notre avis a été « Azul » au premier vers, la lettre majuscule étant l’élément qui donne un sens plus figuré - peut-être métaphysique, tel l’emploi chez Cruz e Souza vu ci-dessus - outre la seule couleur qu’évoque le terme.

Dans le poème « La sphère » (Supervielle, 1922 : 78), présentant aussi exclusivement des quatrains d’alexandrins, le « je » décrit les effets du voyage dans son intériorité. Nous y avons une dérivation d’« azur » :

J’azure, fluvial, les gazons de mes jours, Je narre le neigeux leurre de la Montagne Aux collines venant à mes pieds de velours Tandis que les hameaux dévalent des campagnes,	Faço azuis, fluvial, as gramas dos meus dias,
--	---

Ici, nous n’avons pas eu de grande difficulté concernant le sens : le verbe *azurer* au début du premier vers veut dire *rendre de couleur azur*, donc attaché au sens concret de notre terme en question. Nous pourrions traduire « J’azure » par « Azuleio », puisqu’il existe le verbe « azular » en portugais. Cependant, cette tournure nous obligerait à une synérèse dans le mot « fluvial » qui a trois syllabes en portugais, en devenant donc dissyllabe pour bien marquer l’hémistiche. Nous avons ainsi opté pour « Faço azuis » (« Je rends bleu/azur ») pour donner au vers plus de fluence en portugais, en évitant l’artifice de la synérèse.

Le regard du poète se tourne plutôt à l'extérieur dans « L'escale portugaise » (Supervielle, 1922 : 80), touché par une ivresse de la foule et de la pulsation de la ville portuaire. Tous ses quatrains mêlent des alexandrins et des hexasyllabes :

Le plaisir matinal des boutiques ouvertes Au maritime été Et des fenêtres vertes Se livrant à l'azur, les volets écartés,	O prazer matinal das butiques urbanas Ao marinho verão E das verdes ventanas Entregando-se ao céu, ao azul os seus vãos,
--	---

Voyons qu'« à l'azur » en français devient « ao céu, ao azul » en portugais. Avec ce remaniement, nous avons d'abord voulu maintenir le sens de ciel, le thème de la verticalité. Ensuite, nous avons également choisi de maintenir la couleur liée au terme, elle est fondamentale pour faire contraste avec le « vertes » des fenêtres et composer l'image de la strophe. Ainsi, nous avons en fait décomposé « azur » en deux sens, celui métonymique du ciel et celui plus concret de la couleur, pour arriver au sens désiré. En plus, il y a une ambiguïté possible de cet « azur » faisant référence à la mer aussi, pas nécessairement au seul ciel ou même pas du tout au ciel. Notre solution finit par maintenir en partie cette ambiguïté de l'original, « ao azul » n'explicite pas pas s'il est une extension d'« ao céu » ou s'il fait référence au bleu de la mer en addition. De toute façon, il est vrai que notre solution a une perte considérable concernant la polysémie, qui compose elle-même le lyrisme du poème en question : si « azur » ne fait aucune référence au ciel, la traduction en portugais, en le décomposant en « céu, azul », finit par révéler trop de sens.

Le « je » de « Regret de l'Asie en Amérique » (Supervielle, 1922 : 82) se tient surpris face à un paysage sud-américain rappelant l'Asie :

Sous un azur très ancien – De quelle céleste patrie ? – Les roses ceignant des palmiers Tendent vers la Rose infinie.	Sob um azul bem antigo – Qual celeste pátria inaudita? – As rosas cercando palmeiras Tendem para a Rosa infinita.
--	--

D'après la présence de la « céleste patrie » au deuxième vers, il est assez clair que l'« azur » du premier vers concerne avant tout la couleur du ciel, en complémentarité. Si nous traduisions cet « azur » par « céu », ce ferait une redondance avec « celeste » tout de suite. En outre, la préposition « Sous » devant « un azur » donne un ciel implicite, non exposé. La verticalité du ciel est déjà là dans cette préposition, d'où notre choix pour « azul », en évitant une redondance que le poème en français ne présente pas.

Analysons la dernière occurrence du terme en question dans *Débarcadères*, dans la voix d'un poète exprimant également sur le paysage son « Regret de France » (Supervielle, 1922 : 94) :

Le vent couleur de ciel, puérilement pur, Frotte le feuillage d'azur Et, comme gorgé d'ambrosie, Le vert palpitant s'extasie.	O vento cor de céu, de um puro pueril, Esfrega as folhas com anil E, como farto de ambrosia, O verde em paixão se extasia.
--	---

Notre choix a toujours été de respecter les contraintes formelles des poèmes. Figurent donc d'abord l'alexandrin et les trois octosyllabes en portugais également. En outre, c'est le seul cas où nous avons fait un remaniement du lexique en fonction de la rime. Le sens d'« azur » dans le poème original est, comme pour le dernier cas analysé, celui de la couleur, puisque le vent « couleur de ciel » au premier vers vient frotter « le feuillage d'azur » dans le deuxième vers. Pour maintenir le schéma de rimes suivies de la strophe, nous avons proposé pour « azur » le mot « anil », cette autre couleur de tonalité bleue en portugais, qui va rimer avec l'adjectif « pueril ».

En guise de conclusion

Le changement de « puérilement pur » pour « puro pueril » du dernier cas analysé témoigne de notre effort conjoint de trouver des solutions aux difficultés sur le niveau sémantique et sur le niveau de la versification. D'après notre pratique de la traduction, nous avons observé que les différentes difficultés n'excluent jamais les autres. Les choix sur un niveau influencent nécessairement les choix sur l'autre niveau. Toute séparation en catégories de difficultés est donc d'ordre didactique, pour mieux exposer le travail.

En fait, l'une des références théoriques principales de notre thèse prône l'abandon des dichotomies. Mário Laranjeira, dans sa *Poética da Tradução* parue en 1993, fait une critique profonde des polarisations telles que forme/fond qui ne sont, selon lui, que des positions idéologiques valorisant un pôle en détriment de l'autre, pour soutenir la supposition de l'intraductibilité poétique. Il revient à Roman Jakobson pour souligner la complexité sur les différentes fonctions linguistiques : « uma leitura mais ampla da obra de Jakobson deixa claro ser apenas aparente o dualismo forma/conteúdo que desponta aqui e ali em sua exposição. Nunca é uma posição irreduzível. É antes uma atitude didática, um passo analítico » (Laranjeira, 1993 : 28). C'est à ce moment que la notion de « signifiância » - « significância » en portugais - est introduite pour faire comprendre, plus clairement, la synthèse définitive que Jakobson cherchait selon Laranjeira (1993 : 29) :

Não se pode, pois, separar, na prática nem na teoria da tradução poética, a forma do fundo. Muito menos ver o conteúdo como elemento traduzível e a forma - esse adorno que poetizaria o fundo - como intraduzível. Toda a operação

de tradução poética supõe uma visão dialética do texto que só reconhece as oposições na medida em que se integram em uma unidade, em uma totalização essencial. [...] É esse processo de geração de sentidos existente no texto de partida, a sua significância, que é trabalhado no ato tradutório de maneira a obter-se na língua-cultura de chegada, não o mesmo fundo vestido de uma mesma forma, mas uma interação semelhante de significantes capaz de gerar semelhantemente a significância do poema.

Nous croyons avoir bien procédé à la « signifiante » dans nos solutions pour la traduction en portugais d'une sélection de poèmes de *Débarcadères*. Les remaniements proposés dans « Regret de France », l'abandon de la synérèse dans « La sphère » et notamment la décomposition du mot « azur » que nous avons faite dans « L'escale portugaise » répondent à un effort de concilier la totalité du poème de la langue de départ aux outils que la langue cible nous offre.

Finalement, le cas du mot « azur » et sa richesse sémantique dans *Débarcadères*, ce recueil tellement varié en contraintes, nous expose que la traduction poétique ne peut pas se limiter en questions de versification ni exclure la richesse formelle d'un ouvrage. Il est pourtant inévitable qu'il y ait des pertes entre une langue et l'autre, ce qui n'est d'ailleurs pas ignoré par Mário Laranjeira quand il dit ci-dessus que la signifiante cherche à obtenir « uma interação semelhante de significantes ». La traduction est ainsi, à notre avis, un travail de « ressemblance », une construction équilibrée sur des choix qui contemplent également la forme, le fond - avec les différents parcours de sémantisation d'un mot de même origine dans chaque langue -, la poétique de l'auteur, le contexte de parution de l'ouvrage, d'entre autres critères.

Bibliographie

- Bailly, R. 1947. *Dictionnaire des Synonymes de la Langue Française*. Paris : Larousse.
- Carpentier, L. J.M. 1822. *Gradus Français ou Dictionnaire de la Langue Poétique*. Paris : Alexandre Johanneau Libraire.
- Cruz e Souza, João da. 1893. *Broquéis*. Rio de Janeiro: Magalhães Editores.
- Cruz e Souza, João da. 1945. Missal, Evocações. In: *Cruz e Sousa: Prosa*. 2 ed. São Paulo: Cultura.
- Dicionário Acadêmico Francês-Português*. 2002. Porto: Porto Editora.
- Dicionário Caldas Aulete [En ligne]: <https://aulete.com.br/> [consulté le 01 mar 2021].
- Dicionário Houaiss [En ligne]: <https://houaiss.uol.com.br/> [consulté le 01 mar 2021].
- Dicionário Larousse Francês-Português/Português-Francês Mini São Paulo: Larousse do Brasil. 2007.
- Dicionário Michaelis [En ligne]: <https://michaelis.uol.com.br/> [consulté le 01 mars 2021].
- Dictionnaire *Le Trésor de la Langue Française informatisé*. [En ligne]: <http://stella.atilf.fr/> [consulté le 03 mars 2020].

- Dictionnaire de l'Académie française*. [En ligne]: <https://www.dictionnaire-academie.fr/> [consulté le 20 septembre 2020].
- Dubois, J. et alii. 2002. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* Paris : Larousse.
- Laranjeira, M. 1993. *Poética da Tradução*. São Paulo: EDUSP.
- Littre, É. 1873. *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Librairie Hachette.
- Mallarmé, S. 1971. L'Azur. In: Ricard, Louis-Xavier de. *Le Parnasse contemporain : recueil de vers nouveaux*. Genève : Skaktine Reprints.
- Pessoa, F. 2002. *Cancioneiro*. [En ligne] : <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000003.pdf> [consulté le 03 mars 2021].
- Pessoa, F. 1934. *Mensagem*. Lisboa: Antonio Maria Pereira.
- Rónai, P. 1983. *Guia prático da tradução francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Supervielle, J. 1922. *Débarcadères*. Paris : Éditions de la Revue de l'Amérique latine.
- Supervielle, J. 1996. *Œuvres poétiques complètes*. Paris : Gallimard.
- Vinholes, S. B. 1987. *Dicionário Francês-Português*. Rio de Janeiro: Editora Globo.



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Synergies Brésil n^{os} 14-15-16 - 2019-2020 -2021 p. 151-161

Les difficultés suscitées par les mots « pensée » et « cœur » dans une traduction des *Cinq Grandes Odes* de Claudel en portugais

Rodrigo de Lemos

Université Fédérale des Sciences de la Santé
de Porto Alegre (UFCSPA), Brésil
rodrigolemos@ufcspa.edu.br

Résumé

Les *Cinq Grandes Odes* (1910) de Paul Claudel sont l'une des principales œuvres poétiques du XX^e siècle français. Elles présentent des particularités linguistiques qui suscitent des problèmes de traduction en portugais sur lesquels nous nous pencherons dans cet article, notamment sur deux termes fondamentaux: la « pensée » et le « cœur ». Nous exposerons la dynamique centrale du recueil et l'usage que fait Claudel de ces deux mots dans ses *Odes*. Ensuite, nous proposerons des possibilités de traduction en portugais de ces deux termes et nous montrerons comment la traduction en portugais doit prendre en considération les différences prosodiques et sémantiques entre les deux langues.

Mots-clés : Paul Claudel, *Cinq Grandes Odes*, traduction

**As dificuldades suscitadas pelas palavras «pensée» e «cœur»
em uma tradução das *Cinq Grandes Odes*, de Claudel, em português**

Resumo

As *Cinq Grandes Odes* (1910), de Paul Claudel, são uma das principais obras poéticas do século XX francês. Apresentam particularidades linguísticas que suscitam, por sua vez, problemas de tradução em português, sobre os quais nos debruçaremos neste artigo, notadamente sobre dois termos fundamentais: «pensée» e «cœur». Exporemos a dinâmica central da coletânea e o uso feito por Claudel dessas duas palavras em suas *Odes*. Em seguida, proporemos possibilidades de tradução em português desses dois termos e mostraremos como a tradução em português deve tomar em consideração as diferenças prosódicas e semânticas entre essas línguas.

Palavras-chave: Paul Claudel; *Cinq Grandes Odes*; tradução

**Translation difficulties caused by the words «pensée» and «cœur»
in a translation of Paul Claudel's *Cinq Grandes Odes* in Portuguese**

Abstract

Paul Claudel's *Cinq Grandes Odes* (1910) is one of the major poetic works in France during the 20th century. Its language is characterized by oddities that cause translation difficulties in Portuguese. This article aims at studying these translation

difficulties, specially those induced by the words «pensée» and «cœur». We will expose this book's central dynamics as well as the way Claudel uses both these words in his *Odes*. Afterwards, we will propose some translation options of these French words in Portuguese and we will show how their translation must take into account the prosody and meaning differences between these two languages.

Keywords : Paul Claudel, *Cinq Grandes Odes*, translation

Introduction

La trajectoire littéraire de Paul Claudel est indéfectiblement liée à la scène théâtrale, et des pièces comme *Partage de Midi* ou *Le Soulier de satin* occupent une place centrale dans le répertoire dramatique français du XX^e siècle. Son œuvre comprend tout autant une importante production en prose, englobant des essais, des exégèses religieuses et des critiques d'art et de littérature, aussi bien que des recueils de poésie qui comptent parmi les plus influents de la littérature moderne.

Les *Cinq Grandes Odes* (1910) en sont un exemple. Au cours de cinq longs poèmes construits en versets, Claudel développe une poétique tout à fait particulière où des références biographiques s'amalgament à des allusions à la Bible, à des évocations mythiques, à des symboles, à des éléments du monde moderne (sous l'aspect urbain, scientifique et industriel) et à des vues théologiques absorbées par l'auteur dans ses lectures d'auteurs comme Saint Thomas d'Aquin.

Dans cet article, nous nous pencherons sur les *Cinq Grandes Odes* au point de vue des études de la traduction. En 2015, nous avons soutenu, sous la direction du Professeur Robert Ponge, une thèse sur ce recueil, auprès de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS). Dans ce travail, nous avons eu l'occasion de procéder à une analyse de chacune des odes aussi bien qu'à une étude de l'organisation générale du livre. Celui-ci est conçu comme un ensemble organique présentant un mouvement et une logique propres. Après avoir décelé ces éléments des architectures sur le plan général et sur celui de chacune des odes, nous avons pu nous consacrer à un examen de quelques symbolismes récurrents dans ce recueil (comme ceux du feu, de la terre, de l'eau, de l'air et du ciel) et nous avons indiqué tant leurs significations que les variations que connaissent leurs valeurs sémantiques tout au long du texte. Ces métamorphoses du sens des symboles accompagnent la dynamique centrale des poèmes: celle d'un sujet poétique qui se rapproche et qui s'éloigne de Dieu, au fur et à mesure qu'il évoque ses souvenirs sur les tours et les détours de sa vie intime, qu'il renvoie à des références mythologiques gréco-latines et qu'il intègre à son discours poétique des citations bibliques et théologiques. Chacun de ces symbolismes reproduirait, à son échelle, cette même dynamique

centrale des *Odes*, renvoyant tantôt au rapprochement du poète envers Celui en qui il voit la source de son être, tantôt à son éloignement dans les ténèbres du péché et de la privation.

Après avoir exposé cette construction poétique du recueil, et à partir d'une étude qui a montré l'influence des sources théologiques et testamentaires dans sa structure, nous avons entrepris une traduction intégrale des *Cinq Grandes Odes* en portugais, la première, à notre connaissance, qui ait été produite au Brésil, malgré l'importance que Claudel et que sa poésie ont eue chez des poètes brésiliens éminents au XX^e siècle qui ont été ses lecteurs, ses traducteurs, voire, parfois, à des moments différents de leurs parcours littéraires, les pratiquants des formes poétiques proches du verset (comme Carlos Drummond de Andrade, Augusto Frederico Schmidt et Vinicius de Moraes); soulignons que cette traduction a été publiée en 2021 par la maison d'édition Filocalia, de São Paulo, sous le titre *Cinco Grandes Odes seguido de Procecionário para Saudar o Novo Século e A Cantata a Três Vozes* (Claudel, 2021). Finalement, dans un chapitre de cette thèse, nous avons aussi pu réfléchir sur les difficultés connues par la traduction des *Odes* en portugais brésilien, compte tenu des caractéristiques de la poésie de Claudel, des attributs sonores et conceptuels de ces deux langues, de leurs nombreuses différences et des exigences spécifiques posées par une traduction de poésie qui se veuille poétique.

C'est plus spécifiquement à ces particularités du langage poétique claudélien et aux difficultés qu'elles soulèvent dans la traduction des *Odes* que nous accorderons notre attention dans cet article. Certes, étant donné l'espace disponible, il ne s'agit pas de repérer, de classer et d'étudier tous les extraits et tous les mots suscitant des doutes, des hésitations, voire la perplexité d'un traducteur soucieux et de précision lexicale et de la création, dans la langue destinataire, d'un texte imbu d'une puissance poétique équivalente à celle du poème dans la langue de départ. À cet effet, il faut, bien entendu, une extrême sensibilité aux propriétés phonétiques et notionnelles des mots dans les deux langues, afin de *peser les mots*, d'en estimer les résonances sur le plan de leurs sens et de leur sonorité. Renouant avec un type d'étude que nous avons déjà pratiquée, dans une communication présentée en 2013 (Lemos, Ponge, 2013, p. 137), à l'égard de deux termes importants dans les odes claudéliennes que sont « parole » et « mesure », nous avons choisi, comme objet de ce travail, deux autres mots qui ne sont pas moins significatifs des questions et des sujets présents dans les *Cinq Grandes Odes* : « pensée » et « cœur ».

D'abord, nous allons procéder à une brève présentation de ce recueil, premièrement d'une synthèse de chacune des odes, à partir de laquelle nous allons montrer ensuite la manière dont se construit la dynamique centrale du texte que nous avons mentionné ci-dessus; enfin, nous allons indiquer brièvement quelques-unes de leurs

caractéristiques formelles. Dans un deuxième temps, nous allons considérer quelques occurrences significatives des termes « pensée » et « cœur », tout en prenant en compte les moments du texte où ils apparaissent et leurs valeurs au point de vue aussi bien sémantique que sonore. Finalement, nous allons présenter nos solutions aux problèmes de traduction en portugais brésilien engendrés par ces mots, dans leurs dimensions à la fois conceptuelle et phonétique, et nous allons discuter les raisons et les limites de chacune de nos propositions de traduction. Nous sommes conscients que les moments problématiques de l'activité du traducteur, surtout en poésie, constituent à la fois des moments spécialement propices tant à la recherche linguistique et culturelle nécessaire à la compréhension du texte de départ et à sa récréation dans la langue destinataire qu'à la mobilisation, de la part de celui qui se propose de *faire passer* un texte et sa poésie d'une culture à l'autre, de ses ressources personnelles en termes de créativité et de liberté par rapport à l'auteur traduit, dans le dessein de permettre au lecteur non seulement de comprendre, mais de vivre le poème dans sa propre poésie et dans la langue d'arrivée, ce qui, bien entendu, ne va pas toujours de soi. Nous nous donnons pour but d'illustrer ce processus à partir de notre expérience avec les *Odes* de Claudel, de nos choix par rapport à ces deux mots riches et polysémiques que sont « pensée » et « cœur » et de notre réflexion sur notre parcours de traduction.

1. Au long des *Odes*

La composition des *Cinq Grandes Odes* a occupé huit ans de la vie de Claudel, s'étendant de 1900 à 1908, au cours desquels il a intercalé le travail sur ces poèmes avec d'autres écrits, dont *Art poétique*, ensemble de trois essais où le poète expose ses idées sur l'être, le temps, la connaissance et la poésie et qui présente de nombreux points communs avec les *Odes*. Dans celles-ci, Claudel fait allusion à des événements ayant eu lieu au long de sept années de sa vie, tels que la célébration des vingt années depuis sa conversion au catholicisme (en 1886), sa fréquentation du Louvre, ses séjours en Chine comme diplomate, son mariage et la naissance de sa fille, ses retraites spirituelles, bref l'adultère et l'amour qu'il a éprouvé pour Rosalie Welch, rencontrée sur un bateau qui les mène en Chine, disparue suite à une rupture traumatique. L'ensemble du livre n'est publié qu'en 1910, dans les éditions de la revue *L'Occident*.

« Les Muses », l'ode qui se trouve en tête du recueil, vint au monde peu à peu, de 1900 à 1904. Il s'agit d'une ekphrasis invoquant les muses de la culture gréco-latine, à partir de la contemplation par Claudel d'un sarcophage romain exposé au Louvre. Derrière chacune des figures représentées sur le marbre, on identifie un aspect de la poésie et spécialement de l'inspiration poétique, sur les modes

à la fois de l'allégorie et du symbole. C'est ainsi que Terpsichore, la muse de la danse, est aussi la transe; la mémoire, Mnémosyne, renvoie à l'esprit; Thalie, la comédie, représente également l'observation du monde; Clio, l'histoire, prend acte des impressions du monde sur l'âme sous l'empire de l'inspiration; la muse de la musique, Euterpe, révèle le chant à l'état naissant dans *anima*; Uranie, la muse de l'astronomie, est la mesure, le rythme; Melpomène, la tragédie, figure la tension intérieure au développement d'une œuvre; Polymnie rappelle la dimension du chant nécessaire à toute poésie; enfin, Erato, la dernière muse, se fond à Rosalie, plaçant la fin de l'ode sous le signe de l'amour fou, au prix du péché, de la rupture d'avec l'ordre de la Création et de la solitude spirituelle. C'est lorsque le poète se croit plus proche d'un rapport avec la transcendance au monde, par la force de la transe poétique et érotique, que se fait jour sa distance incommensurable d'avec l'Être.

La composition de « L'Esprit et l'eau », l'ode suivante, remonte à 1906. Elle marque le passage de la distance au rapprochement envers Dieu. Le poète entreprend une longue méditation sur les rapports entre l'invisible et le visible à partir des tensions et des confluences entre les symbolismes aériens, tellurique et aquatique, basée sur le livre de la Genèse et l'Évangile de Saint Jean. Claudel part de la conscience d'une cassure entre l'immanence et la transcendance et en arrive à une perception de ce qui la comble. Par là, il distingue dans les êtres temporels des marques de l'Esprit, car ils font eux aussi partie de la Création et portent le témoignage du Créateur ; cette nouvelle compréhension s'accompagne d'un acte de pénitence qui lave le péché évoqué dans l'ode précédente.

Quant à la rédaction de la troisième ode, « Magnificat », son début date de Noël 1906, et elle dure jusqu'en juillet 1907. L'ode reprend le cantique d'action de grâce de Marie chez Luc pour remercier Dieu pour sa délivrance quant au néant (les idoles, le matérialisme du XIX^{ème} siècle, la mort, le moi); la circonstance de ce chant du poète est la naissance de sa fille, après quoi il entre dans la Terre promise de la maturité, comme Joseph le fait dans la Bible. La deuxième moitié de l'année 1907 a été occupée par la rédaction de « La Muse qui est la Grâce » qui emprunte la structure de l'ode pindarique (« Strophe », « Antistrophe » et « Épode ») pour reprendre le thème de l'inspiration poétique et pour véhiculer un dialogue ardu entre la Muse (qui ordonne au poète de suivre les injonctions de la folie poétique) et le poète qui essaie en pure perte de résister à ses avances, afin de garder le lien avec la communauté et le langage des hommes contre les désordres de l'inspiration, sans qu'il sache que c'est en fait la Grâce qu'il repousse et que, par ce refus, une nouvelle prise de distance le sépare de Dieu et de son salut, le plongeant dans le gouffre du péché et dans le souvenir de Rose, sa « sœur des ténèbres », son amour de perdition.

Cette conclusion sombre de la quatrième ode fait opposition à l'ambiance lumineuse et affirmative du dernier poème, « La Maison fermée », que Claudel a écrit de janvier à juillet 1908. L'ode élit comme moyen d'expression centrale le symbole de la clôture: la clôture du poète dans un mariage apaisé et dans le triangle de la famille; la clôture du monde en lui-même, parce qu'il serait fini et limité et parce qu'il est conçu comme une Création; la clôture de l'âme comme une cité gardée par les vertus cardinales; finalement la clôture du cosmos dans l'Église catholique, et dans le bâtiment d'une église, où tous les points de l'univers s'unissent et où la mort est transcendée par la communion dans le souverain Bien des défunts et des vivants. Les prières et le partage de l'hostie à la fin de la cinquième ode redressent l'abîme du péché où le poète a sombré dans le poème antérieur, et voilà qu'au bout de cette dynamique centrale dont les odes retracent le parcours il apprend l'*humilité* - la vertu de celui qui se sait créature, c'est-à-dire être créé et *humain*: *humus*, terre, poussière - par la conscience de la faille et de l'acceptation de la faille qui le sépare de l'Absolu, sans pour autant qu'il accepte de plonger dans la faille, de s'abîmer dans le temps et dans la chair - en un mot, d'oublier Dieu.

Tout au long de ce processus, la liberté du verset claudélien - irrégulier dans son étendue, criblé d'assonances et d'allitérations, entrecoupé de brusques enjambements, accompagnant les pauses et les élans d'une parole puissante, éloquente et dotée d'une frappante dimension dramatique - assure un sens d'unité sonore et formelle à un recueil où la tentation de la dispersion ne serait que trop compréhensible, compte tenu de l'extension de chaque ode (la plus courte, la quatrième, compte plus de deux centaines de versets!), ainsi que de l'hétérogénéité de leurs allusions et de leurs sujets.

2. Traduire la pensée et le cœur dans les *Odes*

Au point de vue psychologique, la dialectique menant le poète à la conversion, au péché et à la repentance a comme pôles capitaux la « pensée » et le « cœur », deux mots qui évoquent les dimensions affective et intellectuelle par lesquelles il est guidé dans le passage de la connaissance de Dieu à la séparation qu'il ressent envers Lui et leur rapprochement ultérieur. D'où l'importance de ces notions dans les *Odes* et la pertinence d'une réflexion spécifique à leur sujet au point de vue de leur traduction en portugais, dans le contexte d'une poésie où le rythme a une importance incontestable et où, en dépit de l'apparence de désordre que nous avons déjà mentionnée et de l'éloge de l'inspiration que fait cette poésie dionysiaque, la dimension intellectuelle n'en présente pas moins une remarquable rigueur.

2.1. La pensée, instrument de connaissance et de création

Le mot « pensée », dans les *Odes*, évoque la faculté de l'esprit. Il est porteur d'une connotation créatrice et cognitive. Sans perdre de vue l'importance de ce mot dans la poétique claudélienne, sa différence prosodique par rapport au corrélat en portugais « pensamento » impose, dans certains contextes, des solutions créatives.

Une équivalence directe entre « pensée » et « pensamento » peut produire des effets appropriés dans certains versets, étant donné que ce mot portugais est porteur d'une solennité et d'une gravité qui peut aller avec la signification générale du verset. C'est le cas, dans « Magnificat », de « Heureux qui porte la vie des autres en lui et non point leur mort, comme un fruit qui mûrit dans le temps et lieu, et votre pensée en lui créatrice ! » (v, 250) dont la transposition en portugais a donné dans notre traduction: «Feliz de quem traz em si a vida alheia e não a morte, como fruto maturando no tempo e lugar, e vosso pensamento nele criador! ». Dans notre proposition de traduction, nous croyons que le mouvement du verset en portugais gagne par l'emploi de « pensamento » quelque chose de majestueux qui renforce sa puissance oratoire.

D'autre part, l'infinitif « pensar » (surtout dans sa forme nominale, par l'ajout de l'article « o »: « o pensar ») peut s'avérer utile dans certains versets, en ce qu'il présente une ressemblance avec « pensée » au point de vue de la prosodie: par la suppression à l'oral du « e » muet final, tous les deux se prononcent à l'ordinaire comme s'il s'agissait de deux oxytons dissyllabes. Certes, il comporte une différence par rapport au français; la « pensée » se rattache au participe passé féminin et cette forme présente un aspect ponctuel (de résultat); en revanche, « o pensar » suggère une action en train de se faire, dans la durée. Il n'en reste pas moins que, quoi qu'il en soit, nous avons traduit « Dis s'il y a dans mon cœur une autre pensée que de toi seul » (« La Maison fermée », v. 27) par « Diz se há em meu peito outro pensar que não de ti », de manière à conserver en portugais la constitution rythmique du verset français. De même, « De connaître Dieu dans sa fixité et d'acquérir la vérité par l'attention et chaque chose qui est toutes les autres en la créant avec son nom intelligible dans ma pensée » (*ibidem*, v. 41) est devenu « De conhecer Deus em sua fixidez e de obter a verdade pela atenção a cada coisa que é as outras todas recriando-a em meu pensar com seu nome inteligível », ayant pour but et résultat un effet de fluidité rythmique que le mot « pensamento » ne serait pas à même de provoquer.

Quelquefois, la traduction perdrait trop si on changeait l'aspect du mot du ponctuel au duratif. Dans ces cas, nous avons eu recours au terme « ideia » dans le

cas où « pensamento » ne serait pas non plus adéquat pour des raisons de rythme: « ideia » est plus court que « pensamento », pouvant s'avérer utile afin de maintenir la cadence du verset. C'est pour ce motif que, dans la première ode, « Point de pensée/ Que notre opacité personnelle ne réserve le moyen de circonscrire » (v. 104-105) a été traduit par « Não há idéia/ Que nossa opacidade pessoal não se reserve meio de circunscrever ». Plus loin dans ce même poème, nous avons également fait appel à cette stratégie, et « Aucune pensée, telle que soudain une planète jaune ou rose au-dessus de l'horizon spirituel, / Aucun système de pensées tel que les Pléiades » (v. 143-144) est devenu en portugais « Não há ideia tal qual de súbito um planeta amarelo e rosa acima do horizonte espiritual, / Não há sistema de idéias tal qual as Plêiades ».

2.2. Le cœur et l'affection

Le mot « cœur » est d'un usage fréquent dans les *Odes*. Il y est évoqué à 62 reprises. C'est l'un des termes essentiels du recueil, en ce qu'il évoque les profondeurs de la vie émotionnelle du poète, par rapport et aux réalités terrestres et à celles de l'au-delà.

En effet, ce terme peut renvoyer à des affections strictement humaines. C'est bien le cas lorsque, dans la première ode, le poète évoque l'inspiration lyrique par l'image d'un soupir plus puissant qu'un soupir d'amour : « Soupir plus plein que l'aveu dont la préférée comble dans le sommeil notre cœur ! » (v. 120).

Plus souvent, le cœur est l'instrument par lequel le poète se sent attiré vers Dieu et par lequel il Le comprend, ce qui lui permet de donner une nouvelle signification à son amour impérieux des choses de ce monde, sans pour autant perdre de vue la réalité divine. C'est ce qui arrive dans la deuxième ode. Nous l'avons vu, la perception, de la part du poète, de l'unité du monde visible avec le monde invisible se trouve à la clef de voûte de ce poème. Et cette connaissance intuitive d'une continuité entre ici et là-bas se fait par et dans le cœur du poète qui s'écrit: « O credo entier des choses visibles et invisibles, je vous accepte avec un cœur catholique ! » (v. 153). Une telle connaissance lui rend possible d'aimer d'un seul amour à la fois les créatures et le Créateur, les êtres temporaires et l'Être qui est à leur source, sans tomber dans l'amour peccamineux des réalités terrestres coupées de leur soutien ontologique dans l'au-delà ni dans un culte d'un Dieu inatteignable, infiniment transcendant : *Il est là*.

Règle générale, la corrélation du terme « cœur » avec le mot « coração » ne pose pas de problèmes sous l'aspect notionnel. En revanche, il peut arriver que

« coração » soulève une difficulté si l'on prend en considération sa différence d'avec son corrélat français sur le plan de la prosodie. En effet, « cœur » est un monosyllabe, alors que « coração » n'en est pas un et comporte une constitution prosodique fort distincte.

Bien entendu, dans certains contextes, nous avons réussi à garder l'équivalence entre ces mots dans les deux langues. Il en est ainsi dans le verset 120 de la première ode que nous avons déjà cité: « Suspiro mais pleno do que o sim com que no sono a amada nos enche o coração! ». Les deux phrases, en français et en portugais, ont gardé à peu près le même nombre de syllabes (21 en français et 22 en portugais). Ça va sans dire que la même correspondance a pu être établie dans les « Arguments » en prose qui précèdent chaque ode (à l'exception de la première).

D'autre part, le mot « coração » peut alourdir la tournure de la phrase en portugais. Il peut en casser le rythme et l'évolution. Dans ces cas, nous nous sommes vus par métonymie du mot « peito », un paroxyton dissyllabe qui peut alléger certains versets en portugais et conserver leur cadence et leur puissance oratoire. C'est ce qui s'est passé dans le vingtième verset de « Magnificat » où le mot « cœur » occupe la neuvième syllabe (« Contre la violence de mon cœur et contre les mains tendues de ce petit enfant ! », avec la synérèse des syllabes « vi » et « o »); en employant en portugais le mot « peito », sa syllabe tonique se situe dans la même position qu'en français (« Contra a violência do meu peito e contra as mãos tendidas desta criança! », par la diérèse de «vi» et « o »). On a procédé de la même manière dans le verset 158 de « La Muse qui est la Grâce » où l'on a la tournure « et mon cœur dans votre cœur » et où on a décidé de traduire « cœur » par « peito » (« e meu peito em vosso peito ») pour préserver le rythme du verset.

Pareillement, la traduction du verset 194 de « L'Esprit et l'eau » s'est prêté à ce type de stratégie de traduction. Nous nous sommes servis du mot « peito » afin d'observer la correspondance entre le nombre des syllabes des deux versets. En plus, on a observé l'allitération en français entre les monosyllabes « corps » et « cœur »: « Je les vois avec les yeux du corps, je les produis dans mon cœur ! ». Cela a donné en portugais la solution suivante: « Eu os vejo com os olhos do corpo, eu os produzo no meu peito ». Il est certain que l'emploi du terme « coração » offrirait un avantage, en ce qu'il commence par le même phonème de « corpo », une répétition que l'on peut observer également dans le verset français. Néanmoins, « peito » est, comme « corpo », un paroxyton dissyllabe. En plus, on peut faire remarquer qu'il répète le phonème « p » de « corpo ». Ainsi, le verset gagne sur le plan du rythme et de l'éloquence dramatique, deux facteurs déterminants dans la poétique de Claudel.

C'est aussi pourquoi nous avons donné la préséance au mot « peito » à d'autres moments, lorsque nous avons voulu mettre l'accent sur les allitérations caractéristiques du verset claudélien; par exemple, « Que de paroles dans ce jeune cœur comblé de désirs ! » (v. 10, « Magnificat ») a été traduit par « Que palavras neste jovem peito repleto de desejos ! », en changeant les allitérations en « c » par « p ».

Conclusion

Les cas de la traduction en portugais des mots « pensée » et « cœur » dans les *Cinq Grandes Odes* de Claudel sont loin d'être les seuls à mériter la réflexion et le commentaire de la part du traducteur. Comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons pu nous pencher, dans d'autres travaux, sur les problèmes soulevés par les termes « parole » et « mesure ». D'autres aspects de la traduction portugaise de ce texte auraient pu encore être abordés.

Le lexique des *Odes* est riche et propice à des solutions créatives de la part du traducteur. La polysémie des mots y est constamment explorée. En plus des termes mentionnés dans le paragraphe ci-dessus, qui sont tous des noms, le mot « jaune », souvent en position d'adjectif, peut poser le même genre de difficultés que nous avons discuté dans cet article, au vu de sa charge symbolique et de sa différence prosodique par rapport à son corrélat direct en portugais (« amarelo »).

Toujours au point de vue du lexique, la poésie de Claudel dans les *Odes* englobe les langues de spécialité, dans des domaines aussi divers que la théologie, la nautique, l'astronomie et la vénerie, et la terminologie issue de ces domaines impose non seulement la quête des équivalents dans les langages techniques en portugais, mais aussi et surtout une attention aux différents niveaux sémantiques évoqués par Claudel lorsqu'il transforme ces mots en matière de sa poésie. Le même phénomène s'observe dans l'assimilation des noms propres, qu'ils soient d'origine mythologique (par exemple, « Ménade »), qu'ils appartiennent à sa vie personnelle (« Rose »).

Outre le lexique, le langage poétique de Claudel aborde d'une manière très particulière la grammaire, et un commentaire sur les difficultés de la traduction en portugais des *Odes* ne pourrait passer sous silence cet aspect fondamental de son art. Comment traduire poétiquement en portugais les tournures négatives caractéristiques du langage de Claudel, son approche du futur simple, son usage des déterminants, ses constructions relatives, ou bien les mots par lesquels le poète interpelle ses nombreux allocutaires dans ces poèmes imbus d'une éloquence dramatique ? Nous espérons que nous aurons l'occasion de les commenter dans un autre article. En attendant, nous comptons avoir réussi à illustrer aux yeux du

lecteur qui s'intéresse à la traduction poétique quelques complexités inhérentes à cet art et, spécialement, à la traduction d'un langage aussi personnel et créateur que celui de Claudel, poète de l'inspiration et de l'innovation esthétique.

Bibliographie

- Azevedo, F. 2010. *Dicionário analógico da língua portuguesa*, 2a edição atualizada e revista. Rio de Janeiro : Lexicon.
- Claudel, P. 1957. *Œuvre poétique*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- Claudel, P. 1965. *Œuvres en prose*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».
- Claudel, P. 2021. *Cinco Grandes Odes seguido de Procecionário para Saudar o Novo Século e A Cantata a Três Vozes*. Tradução de Rodrigo de Lemos. São Paulo : Filocaria.
- Collectif. 2005. *Dictionnaire des synonymes et nuances*. Paris : Le Robert.
- Cunha, C., Cintra, L. 2008. *Nova gramática do português contemporâneo*, 5a. edição de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro : Lexicon.
- Grevisse, M. 1986. *Le Bon Usage, grammaire française*, douzième édition refondue par André Goosse. Paris : Duculot.
- Fernandes, F. 2001. *Dicionário de regimes de substantivos e adjetivos*, 26a edição. São Paulo: Globo.
- Idem. 2005. *Dicionário de verbos e regimes*, 45a. edição. São Paulo : Globo.
- Hellerstein, N. 1990. *Mythe et structures dans les Cinq Grandes Odes de Paul Claudel*. Paris: Les Belles Lettres.
- Lemos, R., Ponge, R. 2013. A Tradução dos termos polissêmicos «mesure» e «parole» nas *Cinq Grandes Odes* (1910) de Paul Claudel. In: XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (Resumos). Florianópolis, p. 137 .
- Rey, A., Rey. Debove, J. (Dir.) 2008. *Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouvelle édition remaniée et amplifiée du Petit Robert par Paul Robert. Paris : Le Robert.
- Thomas, A., Toro, M. 2007. *Dictionnaire des difficultés de la langue française*. Paris : Larousse.
- Taber, Ch. R., Nida, E. A. 1974. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden : Brill.

Synergies Brésil
n^{os} 14-15-16 / 2019-2020-2021

Dossier ouvert

☞ Du français fait au Brésil ☞



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Les représentations du Brésil par des professeurs de français brésiliens dans *Bonjour du Brésil*

Clarissa Laus Pereira Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina, Brésil

issalaus@yahoo.com.br



Résumé

Le Brésil est un pays qui fait rêver. En 2016, un groupe de collaborateurs, y compris des professeurs et des étudiants de français, a été invité à créer des leçons en français sur le Brésil pour les publier sur le site du projet *Bonjour du Monde*, idéalisé pour être une démarche interculturelle. Dans ce travail nous allons analyser les leçons du domaine du Tourisme afin d'identifier des représentations, des stéréotypes du Brésil pour connaître l'image que nous avons transmise de notre pays. À partir des notions de représentations (Amossy et Pierrot, 2015 ; Boyer 2008), nous souhaitons apporter une modeste contribution dans la lutte contre les stéréotypes et les idées reçues du Brésil que chacun de nous porte en soi.

Mots-clés : représentations, stéréotypes, français langue étrangère

As representações do Brasil por professores de francês brasileiros em *Bonjour du Brésil*

Resumo

O Brasil é um país que faz sonhar. Em 2016, um grupo de colaboradores, formado por professoras e estudantes de francês, foi convidado a criar lições em francês sobre o Brasil para publicá-las no site do projeto *Bonjour du Monde*, idealizado para ter uma abordagem intercultural. No trabalho analisaremos as lições do campo do turismo a fim de determinar representações, estereótipos do Brasil para conhecer a imagem que transmitimos de nosso país. A partir das noções de representação (Amossy e Pierrot, 2015; Boyer 2008), nós almejamos dar uma modesta contribuição para a luta contra os estereótipos e os sentidos comuns de Brasil que cada um de nós carrega.

Palavras-chave: representações, estereótipos, francês língua estrangeira

The representations of Brazil by Brazilian French teachers in *Bonjour du Brésil*

Abstract

Brazil is a country that makes you dream. In 2016, a group of collaborators, made up of professors and French students, was invited to create content and leçons about

the Brazil in order to the publish on the site of the *Bonjour du Monde* project, ideal for joining the intercultural. In this paper we will analyze the leçons of the field of tourism in order to determine representations, stereotypes of Brazil to know the image we have transmitted of our country. From the notions of representation (Amossy and Pierrot, 2015 ; Boyer 2008), we aim to make a modest contribution to the fight against the stereotypes and the preconceived ideas of Brazil that each of us carries within us.

Keywords: representations, stereotypes, French foreign language

Les dimensions continentales du Brésil, son large littoral sur l'Océan Atlantique, ses forêts, dont la plus grande au monde, ses rythmes et ses danses nourrissent un imaginaire plutôt ludique, gai, festif de ce pays. Cet imaginaire n'est ni naïf ni faux, il est construit et les médias y jouent un rôle très important. En 2016, nous avons coordonné un projet interculturel pour le développement des leçons en français langue étrangère (FLE) sur un cybermagazine nommé *Bonjour du Monde* (BdM) dont le résultat a été le numéro spécial *Bonjour du Brésil*. Un groupe de collaborateurs brésiliens, y compris des professeurs et des étudiants de FLE, a été invité à créer des leçons sur le Brésil pour les publier sur la plateforme du projet. Parmi les nombreux sites et applications disponibles sur le grand réseau Internet pour l'enseignement et l'autoapprentissage de langues étrangères, *Bonjour du Monde* est un cybermagazine éducatif et gratuit qui offre des outils pour l'apprentissage du FLE dans la perspective de la francophonie et de l'interculturalité. Il est destiné aussi bien aux professeurs, qui l'utilisent pour compléter et enrichir leurs cours, qu'aux étudiants en autonomie. Depuis 2015, le projet s'est développé et il a réuni plusieurs numéros spéciaux, dont Bonjour... de Grèce, de Russie, de Géorgie, de Mozambique, de Suisse, du Brésil et d'autres. Selon l'information sur la page d'accueil du site, participent au BdM « 53 pays partenaires, des projets, et une communauté de 2.5 millions de personnes pour faire vivre le tout. » Au mois de janvier 2017, ce numéro spécial comptabilisait plus de cinq millions de vues.

En 2016, l'année de la sortie de notre numéro spécial, le coordinateur de l'équipe en France a publié un document sur leur page web pour l'annoncer en disant que ce nouveau numéro contribuerait à promouvoir la culture et les spécificités du Brésil et faisait voyager à travers l'enseignement-apprentissage du français. Comme nous le savons, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (LE), au-delà de l'objectif de la communication, c'est aussi un moyen de diffuser et de présenter les cultures des pays où elle a un statut de langue officielle, maternelle ou seconde. Cependant, dans le projet *Bonjour du Monde*, ce sont des gens des pays-thèmes qui élaborent des leçons. C'est, alors, le différentiel de ce cybermagazine par rapport aux autres sites FLE, car l'idée de l'interculturel y est fortement marquée et

soutenue par les idéalisateurs, comme on pouvait lire dans le message publicitaire sur le site BdM, fin 2016 :

Le français un trait d'union entre les cultures !

Il y a quelques mois, une centaine de professeurs de français brésiliens se sont rassemblés pour nous faire un cadeau, et ce cadeau c'est « BONJOUR DU BRÉSIL ». Des centaines d'exercices de français en ligne gratuits pour apprendre la langue de Molière mais aussi pour découvrir ce magnifique pays qu'est le Brésil. Une belle démarche interculturelle et fraternelle, où apprendre le français devient un trait d'union entre les cultures.

Pour la création des leçons, le groupe a été encouragé à travailler aussi bien sur les habitudes, l'art, les manifestations culturelles, que sur les caractéristiques géographiques et météorologiques de leurs régions, c'est-à-dire, de montrer un pays et des habitudes plus proches de leurs réalités plutôt que de travailler avec des sujets déjà stéréotypés par le marketing et les grands médias. Le but, c'était de fuir les stéréotypes et les idées préconçues des Brésiliens par rapport à leur pays, car dans ce travail nous voulions présenter le Brésil vu par nous-mêmes. Le groupe a choisi la plupart des images qui ont illustré les leçons et chaque participant a présenté des caractéristiques de sa région, de son entourage et des aspects artistiques brésiliens. Ces personnes, qui ont adhéré volontairement au projet *Bonjour du Brésil*, se sont soit rencontrées sur place, soit ont travaillé individuellement dans différents États du Brésil : Paraíba (dans le Nord-Est), Rio de Janeiro et São Paulo (dans le Sud-Est), Brasília (au District Fédéral), Mato Grosso (dans le Centre-Ouest), Paraná, Santa Catarina et Rio Grande do Sul (les trois états du Sud). Ainsi, le Brésil a été bien représenté dans ce projet par des professeurs de presque toutes les régions. Le fait de présenter son environnement local a permis à chaque auteur de parler de ce qu'il connaissait le mieux et de dépasser les images préconçues qui circulent parmi les Brésiliens eux-mêmes. Si nous ne nous abusons pas, nous dirions que les Brésiliens, d'une manière générale, ne connaissent certaines régions de leur pays que par les reportages véhiculés dans les médias. Pour la plupart des habitants, il devient très cher de parcourir le pays car les distances sont considérablement grandes et le tourisme local vise plutôt les touristes étrangers.

L'objectif de ce travail est d'analyser quelques leçons publiées sur ce cyber-magazine afin d'identifier des stéréotypes du Brésil, c'est-à-dire, des images, des idées, des représentations toutes faites qui médiatisent notre rapport au réel et filtrent la réalité ambiante (Amossy, Pierrot, 2015). Nos analyses ont pour base la manière par laquelle ces représentations contribuent à créer une image particulière du pays (Boyer, 2008). Ces réflexions nous ont amenés à poser quelques questions : a. Quelles ont été les différentes représentations du Brésil exposées sur *Bonjour du Brésil* ? ; b. Quels stéréotypes brésiliens y ont été renforcés par les participants ?

Les leçons développées pour ce numéro spécial ont été du type informatif et factuel. Le propos du projet n'était pas de promouvoir une discussion proprement dite sur des sujets déterminés, mais plutôt de présenter et de découvrir un pays. Dans ce sens, ce projet nous pousse à étudier le résultat de tel travail pour révéler le regard que nous, Brésiliens, avons sur notre propre pays. Que signifie-t-il parler de nous-mêmes ? Comment nous voyons-nous ? Quelle a été la réalité présentée ? Pendant le déroulement du projet et l'élaboration des leçons, dans le rôle de coordinatrice de ce numéro spécial, nous avons eu le souci d'attirer l'attention de nos collègues sur le fait que nous nous sommes proposés de présenter un pays à partir de nos propres regards et de nos vécus. Malgré cette démarche de prise de conscience, nous sommes quand même susceptibles d'être soumis à l'influence du regard que l'étranger peut avoir sur nous. Nous, professeurs de français brésiliens, travaillons sur l'autrui, parlons de l'autrui, présentons des éléments culturels qui ne sont pas les nôtres. Nous, des étrangers, nous enseignons d'habitude des aspects qui ne nous appartiennent pas. Cependant, la présentation de notre propre pays, de nos propres habitudes et traditions, de manière didactique, en langue étrangère et pour des étrangers, n'est évidemment pas l'activité que nous réalisons fréquemment.

Bonjour du Brésil, étant un cybermagazine, est pour autant composé par des supports verbaux (textes écrits et oraux) et par des supports visuels (des vidéos et des images). La majorité des images a été sélectionnée ou produite par les auteurs des leçons. Cependant, il y en a qui ont été sélectionnées par l'équipe française, surtout celles qui sont sur la page d'accueil, présentant une petite description de la leçon, soi-disant une sorte d'invitation à la leçon. Les documents travaillés dans ce projet ont plusieurs sources, car quelques-uns ont été créés par les auteurs, d'autres ont été traduits du portugais, ou encore la source était déjà en français puisque la ressource a été produite par un tiers, à qui nous avons demandé l'autorisation d'utilisation. Les trente-huit leçons du BdB sont inédites dans le sens où toutes les activités ont été créées exprès pour ce contexte. Quelques auteurs ont écrit leurs propres textes, mais la plupart sont adaptés des textes des blogs qui étaient déjà sur internet. Les vidéos, dans leur majorité, ont été incorporées des sites Dailymotion, YouTube et TV5Monde. Une seule leçon a présenté une vidéo inédite, produite spécialement pour *Bonjour du Brésil*. En ce qui concerne les images, quelques-unes font partie d'archives personnelles des auteurs, d'autres ont été elles-aussi incorporées des web-communautés qui les offrent gratuitement.

Pour l'analyse de ce *corpus*, nous partons de l'idée que les représentations (ethnographiques et discursives) contribuent à créer une image particulière du Brésil. Nous analysons l'hypothèse selon laquelle l'image du Brésil qui se révélera par les (possibles) stéréotypes ou clichés n'est ni la seule ni incontestable.

Elle n'est qu'une lecture et qu'une interprétation possible. Pour Henri Boyer, les compétences ethno-socioculturelles sont d'ordre social et collectif, élaborées à partir d'un sens commun, de la construction d'une identité (Boyer, 2008). Ces représentations collectives sont fondamentales pour la cohésion d'un groupe. En 1922, Walter Lippmann a introduit la notion de stéréotypes comme étant des images, des représentations des schémas culturels préexistants qui expriment un imaginaire social. Alors, Ruth Amossy affirme que

Si l'on ajoute que cette appartenance est également aux yeux de l'individu ce qui lui permet de se situer et de se définir, on comprendra que le stéréotype intervient nécessairement dans l'élaboration de l'identité sociale.

L'image collective qui circule de ces diverses catégories est donc déterminante dans la constitution de l'identité et dans les comportements et interactions qui s'y rapportent (Amossy, 2015 : 44).

D'après Geneviève Zarate, les membres d'un groupe ne savent pas complètement ce qu'ils font dans le sens où leurs jugements ne sont pas une activité objective.

Le péremptoire « il faut y être né pour comprendre » ne garantit pas la perception maîtrisée et objective d'une réalité culturelle. Tout au plus, fournit-il un mode d'entrée spécifique et lacunaire. Les participants d'une culture ne peuvent objectiver, expliquer et systématiser ce qui codifie leur vision du monde. On peut donc penser que le rôle de l'informateur natif est plutôt surestimé ou tout au moins que son expérience n'est pas analysée pour ce qu'elle a à la fois de relatif et de partiel (Zarate, 1983 : 36).

Le corpus, objet de cette étude, est riche en informations iconographiques et discursives et permet plusieurs analyses. Pour cet article, nous avons choisi d'analyser les thèmes des leçons, car ils sont en eux-mêmes révélateurs de l'idée du Brésil que les auteurs désirent transmettre à leurs lecteurs et ils ont été libres pour décider le sujet de chaque leçon, c'est-à-dire, le choix du matériel publié sur BdB a été le résultat de critères personnels. En revanche, ce n'est pas exactement ce qui s'est passé pour le choix des images, car, parfois, elles ont été proposées par l'équipe française. L'analyse de ces images, qui sera faite dans un travail postérieur, peut révéler aussi bien l'idée préconçue de l'équipe étrangère que celle de l'équipe brésilienne par rapport au Brésil, car, selon Roland Barthes, « la Photographie emporte toujours son référent avec elle » (Barthes, 2015 : 15).

Dans les textes produits par l'équipe brésilienne, les auteurs révèlent quelques éléments sociaux et culturels. Par exemple, tandis que dans une région d'élevage, ce sont les plats à base de viande les plus présents à table, comme partout, sur le littoral, ce sont plutôt les plats à base de fruits de mer. Ces aspects se révèlent lors

d'un dialogue entre étudiants, dans le texte d'une carte postale simulée d'avoir été écrite par une étudiante étrangère, et dans les documents authentiques quand le sujet de la leçon est un musée ou un événement culturel, par exemple.

Le numéro spécial *Bonjour du Brésil* compte trente-huit leçons pour tous les niveaux (une moyenne de cinq activités par leçon) : sept leçons A1, treize pour le niveau A2, onze pour B1, six pour B2 et une pour C1.

Les thèmes sont diversifiés et leur catégorisation a été faite selon les domaines de chaque leçon. Dans l'ensemble des trente-huit leçons, il y en a :

- huit sur le Tourisme,
- cinq leçons dont les textes ont été produits par des Français, donc, sous un regard étranger,
- quatre sur la Musique,
- quatre sur les Arts plastiques,
- quatre sur l'Histoire,
- deux sur la Littérature brésilienne,
- deux sur les sports,
- deux sur la météo,
- deux sur la Culture,
- une sur la Gastronomie brésilienne,
- une sur un symbole national (le drapeau brésilien),
- une sur le Folklore,
- un témoignage des Brésiliens sur leur rapport avec la langue française,
- une sur Vocabulaire (les couleurs).

Ce travail prendra en compte le domaine du tourisme, car il compte un nombre plus grand de leçons. Les textes produits pour présenter les villes ont été, dans la majorité, écrits par les auteurs des leçons et présentent un regard local sur les régions. À partir de l'analyse des leçons qui portent sur ce domaine, nous espérons identifier l'idée qui se cache derrière les options faites par les auteurs pour présenter le pays.

Dans la catégorie Tourisme ce sont des leçons qui présentent des villes : les sites à visiter, les activités en ville, quelques caractéristiques locales. Ces leçons ont été élaborées par des personnes qui sont nées dans la région ou qui y habitent, car l'une des contraintes pour la création des leçons c'était de ne parler que de ce qu'on connaissait le mieux. Seulement une leçon est conçue à partir d'un texte caractéristique de discours officiel. Et il y en a une autre empruntée d'un blog dont la relation de l'auteure avec les trois villes mentionnées nous ne connaissons point.

La première leçon de la catégorie Tourisme que nous allons analyser s'appelle « Découvrez l'état de Mato Grosso » et présente une vidéo produite à Cuiabá, la capitale de l'état de Mato Grosso, dans le centre du pays. Cette vidéo a été conçue par les agences officielles de tourisme des gouvernements de cet état et du Brésil pour la Coupe du Monde au Brésil, en 2014. Le texte original est en portugais et a été traduit en français par l'équipe BdB de Cuiabá. L'objectif de cette vidéo, c'était d'attirer des touristes vers la région. Même si elle a été produite pour un événement sportif international, le mot football n'apparaît qu'une seule fois, ce n'est pas le focus ? de la présentation et ce n'est pas par hasard. En 2013, Bruno Peron a écrit un article sur le stéréotype et la culture brésilienne où il a révélé l'intention du gouvernement brésilien de l'époque, lors des grands événements qui allaient se réaliser dans le pays, la Coupe du Monde de Football et les Jeux Olympiques. Selon le journaliste, il fallait présenter plutôt les identités régionales.

Cependant, c'est difficile d'échapper aux stéréotypes quand ce qui est en jeu, outre la prévision de la Coupe en 2014 et des Jeux Olympiques à Rio de Janeiro en 2016, c'est ce qui caractérise les Brésiliens dans leur identité nationale. La stratégie du gouvernement, jusqu'à la réalisation de ces deux événements sportifs, sera de décentraliser ce qu'on comprend par brésilien et donner l'emphase à leurs identités régionales. La politique sera celle d'exhiber la production culturelle de plusieurs états en architecture, dans les arts plastiques, au cinéma, dans la danse, au théâtre et dans d'autres expressions culturelles (Peron, 2013)¹.

Mato Grosso est un état situé au centre du pays (« au cœur de l'Amérique du Sud »), avec beaucoup de nature car la forêt Amazonienne et le Pantanal (« la plus grande plaine inondable du monde ») occupent une grande partie de ce territoire. Pour la description de la région, dans une vidéo d'un peu plus de huit minutes, plusieurs adjectifs et expressions apparaissent répétés, comme : paradis et le/a plus grand/e (quatre fois), beauté (trois fois), richesse et ville accueillante (deux fois). D'autres renforcent encore l'idée d'une région idéalisée : sanctuaire, magique, harmonie, peuple joyeux et chaleureux. Normalement le discours touristique relève les aspects positifs d'un lieu et ce qu'effectivement la vidéo a présenté ce sont des caractéristiques naturelles de la région, car elle a privilégié la nature riche et exubérante. Selon Antonio Brasil (cité dans Vieira, 2016 : 157), les Brésiliens projettent une image du Brésil aux étrangers associée à la grandeur du territoire, à l'abondance de la vie sauvage et à la sensualité du peuple comme des données naturelles. Et comme des données acquises, le développement de la vie urbaine, le style malin, l'indolence, la musicalité et la cordialité sont des aspects souvent cités.

Comme nous l'avons vu, la leçon sur le Mato Grosso est très marquée par un discours de marketing ayant un objectif précis. Par contre, l'idée principale de la leçon élaborée par l'équipe du sud, de l'état du Rio Grande do Sul, de l'Université fédérale de Pelotas, « Comprendre un itinéraire », est d'orienter une personne à arriver quelque part, soi-disant un discours didactique. Le texte indique que la personne qui demande son chemin est quelqu'un qui ne connaît pas la ville, un étudiant qui vient de s'y installer, des indices pour dire que c'est une ville universitaire importante. En plus d'indiquer l'itinéraire, l'interlocuteur lui donne aussi des informations sur les endroits où manger et où s'amuser. La ville de Pelotas, où se passe la leçon, se trouve dans la région sud du Brésil où l'élevage de bœuf est une activité économique historiquement importante, par conséquent, il apparaît la suggestion d'aller manger de la viande, mais ce n'est pas un simple hamburger sinon « le meilleur hamburger du monde... » (Piovesan, 2016). En effet, la viande de l'état où se trouve Pelotas est répandue par sa qualité. Au XIX^e siècle, il y avait une vie culturelle et sociale intense dans la ville. Ainsi, Pelotas s'est démarquée par ses activités de progrès économique, urbain et socioculturel et de divertissement, ayant une réputation de richesse, de prospérité et d'intellectualité. La leçon nous fait savoir que c'est une ville qui investit en culture puisque, selon le texte, le théâtre offre un spectacle gratuit aux étudiants de l'Université.

Un peu comme celle du Mato Grosso, « Venez visiter Curitiba, au sud du Brésil » est une leçon destinée à tous ceux qui ne connaissent pas la ville, car le texte les invite à faire une visite guidée à Curitiba. L'aspect éducatif de cette leçon c'est qu'elle a été élaborée par un groupe d'étudiants de FLE à l'Université Technologique Fédérale du Paraná (UTFPR), sous l'orientation de la professeure, c'est-à-dire, à l'origine elle est le résultat d'un exercice de langue française. Après la présentation de six points touristiques, le lecteur a le panorama d'une ville plutôt moderne et culturelle, mais aussi verte, historique et gastronomique. Cette leçon fait découvrir les différentes influences de la colonisation de la région : française dans les jardins publics, italienne dans la gastronomie et portugaise un peu partout. À l'étranger, le Brésil est vu comme un pays métissé et, par cette leçon, les internautes découvrent une partie du pays où la colonisation européenne est encore très présente et fortement marquée dans les habitudes, dans l'architecture et aussi dans la langue. Ils découvrent aussi qu'au Brésil il peut y avoir des températures modérées, car la leçon nomme Curitiba « la capitale la plus froide du pays avec une température moyenne de 16,5°C » (Ozon, 2016). En plus des caractéristiques de la ville, la leçon nous présente l'architecte Oscar Niemeyer, renommé internationalement par son style architectural qui a marqué une époque, mais surtout parce qu'il a dessiné les bâtiments de la ville de Brasília, notre capitale.

Ainsi comme la leçon ci-dessus, « Connaissez-vous Paraty, São Paulo, São Francisco do Sul, Campos Novos ou Brusque ? » est composée de petits textes écrits par des étudiants de FLE du Centre de langues de l'Université fédérale de Santa Catarina. Ces textes sont le résultat d'un exercice de langue pour présenter une ville et raconter ce qu'on peut y faire. Les étudiants ont accepté de publier leurs textes sur le BdB et ont écrit sur leurs villes natales et, par conséquent, nous ont montré les différentes facettes du Brésil : une grande ville, une ville bucolique à l'intérieur du pays, deux villes sur la côte atlantique. À partir du témoignage de ces étudiants, le lecteur découvre que São Paulo n'est pas seulement une grande ville grise et violente, mais elle est surtout une ville gastronomique et qui vit la nuit, et, encore, qu'il y a un grand parc vert au cœur de la ville où les habitants peuvent se promener, s'amuser et faire des exercices. Les quatre autres villes sont beaucoup plus petites que São Paulo et elles sont toutes très liées à la nature. En plus, la leçon montre des aspects de la colonisation portugaise, mais aussi française et allemande, que les touristes peuvent identifier dans leurs fêtes, leurs architectures et leurs gastronomies. Encore une fois, *Bonjour du Brésil* fait découvrir le côté européen parfois méconnu des étrangers. Par le fait d'avoir été écrite par les étudiants, la leçon représente la diversité existante dans les universités, car, malgré nos distances, les universités reçoivent des étudiants de différentes villes brésiliennes et aussi de pays étrangers.

La façon descriptive de présenter les leçons sur les villes apparaît aussi dans celle-ci, la seule sur la capitale du Brésil : « Visite guidée à Brasília, au District Fédéral, au Brésil ». À travers un petit texte objectif, l'auteur nous présente des données géographiques et climatiques de la région, le nom des bâtiments les plus importants créés par Niemeyer et de belles photos qui appartiennent à l'archive de l'auteur. Même si Brasília est la ville où toutes les décisions sur la vie du pays sont prises, l'aspect politique n'y est pas référé, car comme dit auparavant, les leçons sont du type informatif et factuel.

Encore une leçon qui présente des villes mais dont le texte et la vidéo ont été empruntés du blog personnel de Joyce Lopes et adaptés pour ce projet. Cette leçon est différente des autres, car elle ajoute le support vidéo aux textes et aux images. Joyce Lopes est brésilienne, habite en France et présente les villes d'Arraial do Cabo, d'Ouro Preto et de Porto de Galinhas. Elle commence sa vidéo « Trois villes à visiter au Brésil » en disant :

[...] je vais vous parler de trois villes à connaître au Brésil qui ne sont pas forcément toujours sur la presse. Alors, quand on pense au Brésil, on pense tout de suite au Carnaval, à Rio, à São Paulo. Oui, c'est vrai, c'est pas faux, c'est ça le Brésil, mais ce n'est pas que ça. D'accord ? Je vais vous donner trois petites villes à connaître au Brésil, à ne pas rater (Lopes, 2015).

Cette remarque de l'auteure montre sa préoccupation de l'idée réductrice du Brésil ailleurs où seulement une ou deux villes sont importantes. Certes, Rio de Janeiro est, peut-être, la ville symbole du Brésil et São Paulo, la grande métropole. Dans notre projet *Bonjour du Brésil*, la ville de Rio et ses symboles n'y apparaissent pas, mais plutôt des villes moins connues à l'extérieur, mais pas moins importantes dans le contexte brésilien.

Comme la leçon « Comprendre un itinéraire », il y a deux autres qui simulent deux situations vécues par une étudiante française. « Carnet de voyage - un jour férié à Florianópolis » serait une page du carnet de voyage d'une Française qui serait à Florianópolis pour faire des études. C'est un texte personnel, caractéristique du genre carnet de voyage, par lequel l'auteure donne une idée de ce que l'on peut faire dans une ville au littoral lors d'une fête nationale, alors, un jour férié. En plus d'aller à la plage, le lecteur découvre qu'à Florianópolis, comme à Pelotas, il y a un programme culturel (le cinéma) gratuit. Ainsi que dans la leçon « Comprendre un itinéraire », celle-ci présente un aspect de la gastronomie locale très renommée dans l'ensemble du pays : les plats à base de fruits de mer. Cette leçon permet à l'internaute d'aller plus loin grâce aux hyperliens dans le texte. La deuxième simulation est « Bonjour de Florianópolis », le texte d'une carte postale écrite par une étudiante française qui vient d'arriver à Florianópolis et qui raconte ses premières impressions à propos de sa nouvelle expérience. L'auteure de cette leçon donne quelques informations sur la ville où habite Chloé, toujours en attirant l'attention sur le meilleur côté de la ville. Même si toutes les informations sont vraies, cette leçon ne fait rêver que les étrangers mais aussi les Brésiliens, car la ville est une île avec quarante-deux plages.

Toutes les leçons présentées ci-dessus ont la même structure vu qu'elles donnent des informations sur des villes connues et parfois méconnues par le public national et international. Les informations sont ponctuelles, c'est-à-dire, sur les points touristiques, la gastronomie locale, les loisirs. Et, comme c'est caractéristique du discours touristique, elles visent à montrer les belles choses de chaque ville et, par conséquent, elles sont riches en adjectifs positifs. Les lecteurs - étudiants et enseignants - apprennent que le Brésil n'est pas restreint à Rio et à la région au Nord-Est, où il fait chaud toute l'année et sur laquelle il y a un marketing très important.

D'après l'analyse non-exhaustive des sujets et des textes présentés dans les leçons et comme réponse aux questions qui ont motivé cette étude, nous pouvons dire que l'image du Brésil qui ressort de ces leçons, dont la thématique est le tourisme, est assez positive et renforce l'idée d'un pays riche en beautés naturelles, ce qui est, peut-être, attendu par les internautes. Evidemment que les textes étudiés ne présentent qu'une vision rapide et superficielle des auteurs sur leurs régions, vu qu'il y avait les contraintes relatives aux niveaux de langue, la longueur des textes,

l'objectif du projet. Nous pouvons aussi dire que parler de nous-mêmes signifie démontrer notre fierté par rapport à nos ancêtres européens dans le sud du pays, que nous aimons le Brésil profond avec sa nature et ses habitudes locales, que les aspects culturels sont aussi valorisés. Les influences africaines et indigènes n'y apparaissent presque pas simplement parce que la majorité des auteurs de leçons analysées sont de la région Sud, où cette influence est moins importante.

L'internaute - étudiants et enseignants de français langue étrangère qui viennent étudier français avec *Bonjour du Brésil* - découvre encore un pays héritier de différentes colonisations européennes - allemande, portugaise, italienne et française -, dont la gastronomie et les habitudes varient selon la région. Il y découvre aussi un pays où l'homme et la nature sont en symbiose, car les Brésiliens reconnaissent son importance et en tirent profit pour leur plaisir. Et encore, l'internaute a quelques informations sur la vie culturelle brésilienne. Il reconnaît, tout de même, le pays aux belles plages, à la nature exubérante. Pourtant les principaux stéréotypes brésiliens - le football, le carnaval, l'Amazonie, les bidonvilles - n'ont pas été traités par les auteurs lors de la présentation des villes.

Il faut tout de même souligner que dans le projet *Bonjour du Brésil* nous avons fait exprès de ne pas renforcer ces idées figées. D'ailleurs, le côté politique, social et économique du pays n'a pas été un sujet développé. Cependant, nous pensons que, malgré les fléaux du pays, nous pouvons montrer qu'il y a tout de même un côté culturel et artistique important, mais peu connu, peu « vendu » par les grands médias. Nous sommes tous d'accord que le carnaval est un événement important dans le Brésil, mais aussi dans d'autres pays, que l'Amazonie est une richesse mondiale dans notre territoire, que Rio de Janeiro est une très belle ville où se trouvent les principaux bidonvilles brésiliens (dont nous ne sommes pas fiers pour autant). Le côté négatif n'est pas particulièrement montré (dangerosité, criminalité, pauvreté).

Finalement, nous pouvons constater que malgré l'image d'un Brésil qui répond à l'attente d'un regard étranger dans certains aspects, puisque beau, ensoleillé et vert, elle peut tout de même surprendre. Certes, une facette de ce Brésil diffusée par les médias est au rendez-vous, mais *Bonjour du Brésil* reste une source d'informations qui révèlent des représentations moins figées, plus authentiques de notre pays.

Bibliographie

- Amossy, R., Pierrot, A. H. 2015. *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin.
- Barthes, R. 2015. *A câmara clara. Nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira.
- Boyer, H. 2008. *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.

Boyer, H. (org.) 2007. *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris : L'Harmattan.

Lopes, J. 2015. *3 villes à visiter au Brésil* [vidéo]. [11 mai 2018]. [En ligne] : https://www.youtube.com/watch?v=wd_IeAh0kLA [consulté le 24 octobre 2020].

Oliveira, S. 2016. *Découvrez l'état de Mato Grosso* [vidéo]. [11 mai 2018]. [En ligne] : <http://brasil.bonjourdumonde.com/exercices-de-francais-en-ligne/bdf39.htm> [consulté le 24 octobre 2020].

Ozon, C. 2016. *Venez visiter Curitiba, au Sud du Brésil*. [En ligne] : <http://brasil.bonjourdumonde.com/exercices/venez-visiter-curitiba,-au-sud-du-bresil.html> [consulté le 24 octobre 2020].

Peron, B. 2013. « Estereótipo e cultura brasileira ». Campo Grande News. [En ligne] : <https://www.campograndenews.com.br/artigos/estereotipo-e-cultura-brasileira> [consulté le 24 octobre 2020].

Piovesan, C. 2016. *Comprendre un itinéraire*. [En ligne] : <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/comprendre-un-itineraire.html> [consulté le 24 oct. 2020].

Vieira, M. C. 2016. « Um Turbilhão Chamado Brasil: Aspectos Culturais Brasileiros na Cobertura da Copa do Mundo pelo jornal The Guardian ». *Mediação*, Belo Horizonte, v. 18, n^o 23, p.153-168, juil./déc. 2016. [En ligne]: <http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/4177> [consulté le 24 octobre 2020].

Zarate, G. 1983. « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. D'une culture à l'autre - soi et les autres », FDLN, n^o 181, Paris, nov.-déc. 1983.



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

XXII^e Congrès Brésilien des Professeurs de Français (CBPF) : Le français en action, variations et créations

Denise Gisele de Britto Damasco

Présidente de la FBPF

denise.damasco@gmail.com

Claudine Franchon

Universidade Federal de Brasília- Brésil

claudine_unb@yahoo.fr

Résumé

Cet article se présente sous la forme d'un compte rendu qui a pour objet de relater les temps forts du XXII^e Congrès Brésilien des Professeurs de français (CBPF) survenu en octobre 2019 (8-11 octobre 2019), à Brasília (District Fédéral). Réunissant environ 400 participants, cet événement centré autour de l'enseignement-apprentissage du français, a permis de mettre en lumière nombre de projets didactiques et pédagogiques, nombre d'expériences de salle de cours, nombre de recherche-action autour des cinq thématiques et axes du Congrès qui donnent à l'enseignement/apprentissage toute son ampleur et sa signification en ce XXI^e siècle, un siècle qui s'affirme chaque jour fondamentalement comme un siècle de transition, chaque fois plus ancré dans les mutations notamment numériques.

Mots-clés : études linguistiques, didactique et formation des professeurs, traduction, littérature et arts, politiques publiques

XXII Congresso Brasileiro de Professores de Francês (CBPF) : O francês em ação, variações et criações

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão a partir do relato de pontos fortes do XXIII Congresso Brasileiro dos Professores de Francês que ocorreu de 8-11 de outubro de 2019, em Brasília (Distrito Federal). Com aproximadamente 400 participantes, este evento, centrado em torno do ensino e de aprendizagem da língua francesa, deu luz a numerosos projetos ligados à área pedagógica e da didática, com expressivos relatos de experiências docentes, de pesquisa, buscando o compartilhamento de temáticas baseadas em seus cinco eixos que deram ao ensino e aprendizagem amplitude e significação ao longo desse século XXI, um século que se afirma cada vez mais intenso, um século de transição, ancorado em mutações, sobretudo, ocorridas em um espaço digital.

Palavras-chave: estudos linguísticos, didática e formação docente, tradução, literatura e artes, políticas públicas

**XXII Brazilian Congress of French Teachers (CBPF):
French in action, variations and creations**

Abstract

This article presents a reflection about the report of strengths of the XXII Brazilian Congress of French Teachers that took place in Brasília (Federal District) from October 8th to 11th, 2019. With approximately 400 participants, this event centered around the teaching and the learning of the French language. The event gave birth to numerous projects related to the pedagogical and didactic area, with expressive reports of teaching experiences, research, seeking the sharing of themes based on its five axes that gave teaching and learning breadth and meaning throughout this 21st century, a century that is increasingly intense, a century of transition, anchored in mutations which, above all, occurred in the digital space.

Keywords : language studies, didactics and teacher training, translation, literature and arts, public policies

Introduction

L'organisation même de notre événement, basée sur la configuration du principe de conférences plénières et semi-plénières associées aux tables rondes, aux symposiums, aux communications libres et aux sessions d'affiches pour les jeunes enseignants-chercheurs ainsi qu'à la formule des ateliers institutionnels pour continuer à tisser le lien entre la communauté des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) et les opérateurs qui y sont associés, a permis d'ouvrir pleinement le champ des possibles en matière d'enseignement/apprentissage et de diffusion de la langue française. Bien entendu, l'art n'était pas en reste avec plusieurs spectacles mettant au centre de leur animation le langage.

Réunissant autour de 400 acteurs du monde éducatif brésilien et francophone, nous avons, du 8 octobre au 11 octobre 2019, mis l'accent sur l'homogénéité et aussi la diversité des recherches portées par les participants-communicants en matière d'enseignement/apprentissage de la langue française/FLE. Les différents axes thématiques qui ont constitué l'ossature de cette rencontre nationale (1. Etudes linguistiques ; 2. Didactique et formation des professeurs ; 3. Traduction : entre écriture et réécriture ; 4. Littérature et arts : passerelles culturelles ; 5. Politiques publiques et mémoires partagées) ont permis de faire surgir la langue française comme un espace actif où le langage est vecteur de variations et de créations.

Le français en action : variations et créations, Pourquoi le choix d'un tel titre ? En premier lieu, revenons sur le vocable *action*. D'abord mot religieux (*accium de grâce*, début XII^e siècle) emprunté au latin chrétien *actio* « fait de rendre grâce, de manifester », ce vocable entre dès le XIII^e siècle, en concurrence avec *acte*, par

référence au sens du latin classique *actio* « façon d'agir ». Le mot français a pris au latin divers sens spéciaux, dont « contenu d'un récit » (XVI^e siècle, le latin *actio* traduit ici le grec *praxis*). Si l'on poursuit la consultation du dictionnaire historique de la langue française sous la direction du linguiste et lexicographe Alain Rey et que nous nous penchions sur le vocable *variation* que nous avons décliné au pluriel, il est intéressant de retenir que cet emprunt au dérivé latin classique *variatio* « action de varier » va désigner en musique (1703) une modification d'un thème et, au pluriel, une composition ou un même thème est repris avec des modifications et des enrichissements successifs ; d'où *thème et variations*, aussi au figuré. Quant au vocable *création*, il faut remonter au latin *creare*, issu de la même racine que *crescere*, (croître), qui signifie « faire pousser, faire grandir, produire ». D'abord employé au sens de la création divine (création du monde), il s'est laïcisé au sens d'« action d'établir une chose pour la première fois » au XIV^e siècle et, à la fin du XVIII^e siècle, il développe les valeurs métonymiques « ensemble des êtres et choses créés » et « chose créée » (1790). La force historique de ces termes rejoint le mot 'réflexion' dans le sens de l'œuvre de l'éminent Paulo Freire qui reconnaît ce binôme 'action-réflexion' comme une unité dialectique de la pratique, conjuguant le 'faire' au 'savoir réflexif de cette action' (Streck, Redin, Zitkoski, 2008 : 27).

C'est avec pour fil conducteur ces mots-clés annonciateurs et témoins de la liaison qui existe entre les innovations pédagogiques pour le troisième millénaire et les apports possibles des technologies de et pour l'éducation que Brasília a accueilli, pour la deuxième fois, dix ans après avoir été le siège d'un événement de grand succès, un congrès national, fort des 17 associations des professeurs de français associées à la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français (725 adhérents selon les chiffres validés à l'assemblée générale de décembre 2018).

1. Langue française et enseignement/apprentissage, Qu'est-ce qu'apprendre au 21^e siècle ?

Entre le XX^e siècle et le XXI^e siècle, en parallèle d'un contexte contemporain centré sur une production de plus en plus accélérée des multimédias, le rapport entre les nouvelles technologies de la communication et la formation a contribué à renouveler le paysage des méthodologies didactiques, en particulier en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et en l'occurrence du FLE. Comme le rappellent Pellegrino et Vaccaro (2019) sur la base des propos de Delavotte, « La construction des savoirs a changé au niveau de ses perspectives et de ses points de départ, en mettant au centre du mécanisme didactique, la participation active de l'apprenant qui construit, corrige, évalue sa propre progression au fil de son parcours d'étude, dans un lieu de travail mobile et dans un temps modulable » (Pellegrino, Vaccaro, 2019 : 76).

Qu'est-ce qu'apprendre aujourd'hui ? Revenons sur quelques définitions qui permettent d'éclairer le champ des possibles d'un français en action, foisonnant et source de créations, en termes d'éducation. La question posée nous amène à nous interroger sur les conditions requises pour un apprentissage de qualité, pour un apprentissage en profondeur, un apprentissage toute la vie durant. Nous retiendrons la définition qu'en donne Kozman pour qui « l'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire ». (Kozman, 1991 : 179-211). À cette définition, il convient d'en intégrer une autre, une définition correspondante de l'acte d'enseigner. Nous retiendrons celle de Brown et Atkins pour qui « l'enseignement peut être regardé comme la mise à disposition de l'étudiant d'occasions où il puisse apprendre. C'est un processus interactif et une activité intentionnelle. Les buts [...] peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de la compréhension, le développement de compétences en « résolution de problèmes » ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement » (Brown, Atkins, 1988 : 66). Ces définitions, comme le souligne Lebrun, « sont toutes deux fortement imprégnées par le fait que le pilote de l'apprentissage est l'étudiant lui-même qui, en construisant ses connaissances, se construit lui-même et qui, en se construisant, acquiert des connaissances » (Lebrun, 2010 : 35). Ces réflexions nous renvoient au modèle constructiviste de l'apprentissage à la source des approches pédagogiques actives et des approches centrées sur l'apprenant.

Dans le cadre de la définition d'un modèle synthétique qui tente de rapprocher certaines caractéristiques du processus interactif de l'enseignement et de l'apprentissage selon un modèle visant à articuler les phases par lesquelles un individu passe lorsqu'il apprend, Lebrun (2010 : 39-40) esquisse cinq grandes « catégories » ou composantes :

- (se) motiver : catégorie qui relève du contexte général de la tâche et de l'environnement didactique ;
- (s') informer : catégorie qui relève des informations et de leurs différents médias ;
- (s)'activer : catégorie qui relève des compétences de plus haut niveau (analyse, synthèse, esprit critique, évaluation ...)
- interagir : catégorie qui relève du recours à l'interaction avec les diverses ressources et en particulier avec les ressources humaines disponibles (soutien, rétroaction, évaluation ...)
- produire : catégorie qui relève de la construction personnelle (mentale ou physique) ou de la production.

Ces catégories dessinées par Lebrun (2010) pour enseigner et apprendre rentrent en résonance avec les éléments fondateurs des interventions qui ont vu le jour dans le cadre de notre congrès où les différents champs d'étude consacrés à la langue française/FLE ont montré combien il était important d'apprendre progressivement aux apprenants à se construire des outils de recherche de l'information, de structuration, de comparaison, de catégorisation, de confrontation, de simulation. Dans cette visée, et afin de clore cette question fondamentale se résumant à « qu'est-ce qu'apprendre ? », nous nous permettrons de rappeler le point de vue de Proulx (1997) qui concentre en trois mots les concepts qui sous-tendent l'apprentissage : contextualisation, décontextualisation, recontextualisation, ce que Tardif (1992) nomme « les trois phases de l'enseignement stratégique » (préparation à l'apprentissage puis présentation du contenu à apprendre suivi de la phase d'application et de transfert des connaissances).

Le contexte est-il motivant ? L'information transmise permet-elle de se forger une opinion ? Peut-on en faire quelque chose ? Peut-on transférer et tester ses nouvelles connaissances dans une situation nouvelle ? Ces questions qui vont rythmer le tempo de l'acte d'enseignement/apprentissage ont été largement abordées par les participants du Congrès.

2. Architecture et volets de l'événement

Comme nous le disions en introduction de cet article qui a pour objet un compte rendu du XXII^e CBPF, l'Association des Professeurs du District Fédéral (APDF), créée en 1968, dont l'objectif général, en accord avec son statut, est de « rassembler les professionnels de la langue française, de la culture et littérature d'expression française et des pays francophones dans les réseaux d'enseignement public et privé à tous les niveaux, aussi bien que les étudiants et autres professionnels liés à l'enseignement de la langue française dans les contextes cités du District Fédéral dans le but d'unir les efforts en faveur de l'intérêt professionnel commun » a eu pour ambition de donner à ce rassemblement de professionnels une coloration polyphonique, en s'interrogeant sur la contemporanéité du français, cette langue romane, qui est au centre de nombreux enjeux tant éducatifs, sociétaux, culturels qu'économiques dans un monde de mobilités.

Les actions menées par les Associations des Professeurs de Français (APFs) s'inscrivent dans l'effort de procurer des espaces formatifs aux enseignants. Une 22^e édition d'un événement scientifique nous prouve cette valorisation des formations continues à travers les ateliers formatifs et conférences. Martineau et Mukamurera (2012) ont établi une liste de mesures qui favorisent l'insertion professionnelle

des enseignants débutants et parmi ces mesures recensées, l'atelier de formation est assez populaire, ayant 63% des préférences. Ces auteurs réfléchissent sur les groupes de soutien qui ont eu 36,8% de préférence selon leur enquête. Ils soulignent que « Le principal avantage des groupes collectifs de soutien est, justement, leur aspect collectif, en ce sens que l'aide est offerte par un groupe entier plutôt que par une seule personne » (Martineau, Mukamurera, 2012 : 52). Parmi ces groupes de soutien, il y a les groupes axés sur l'analyse réflexive, autrement dit, les groupes d'analyse des pratiques.

Au Brésil, Fiorentini et Crecci (2016) présentent les interlocutions théoriques avec Marilyn Cochran-Smith sur l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants regroupés en communautés collaboratives. Il en ressort l'importance des recherches sur la pratique enseignante dans la formation initiale¹ et dans le développement professionnel enseignant. Ces auteurs suggèrent que les communautés et groupes de soutien communiquent les uns avec les autres tout en privilégiant un approfondissement des questions locales, à partir de l'expérience et de la pratique enseignantes. Fiorentini étudie les groupes d'analyse de la pratique, les types de communauté d'apprentissage et développement professionnel et lors d'une conférence sur cette thématique à l'Université de Lisbonne, en 2013, il distingue trois types de communautés d'apprentissage : a) les communautés scolaires ; b) les communautés académiques et c) les communautés frontalières. Nous sommes persuadés que les associations et fédérations d'enseignants de français sont devenues des communautés d'apprentissage frontalières (Fiorentini, 2013) dans la mesure où ces groupes d'enseignants ne sont pas issus exclusivement du système éducatif local ni des universités. Ces groupes se trouvent sans un territoire propre, ils ont un agenda négocié par ceux qui les intègrent, ils y participent par une prise de décision personnelle et de façon bénévole.

L'esprit du Congrès a été celui de la réalité d'une langue plastique, d'un français souple et interactif, aux contours en perpétuelle évolution qui ont inspiré des espaces de création innovants, exportables et mobilisateurs. Cette observation nous conduit à revenir sur les termes « échanges et partages » selon la perspective de Charlier (2010) qui définit le terme « échange » par la disponibilité de mise en commun des objets de connaissances dans un répertoire commun et par la communication entre paires. Quant au terme « partage », elle l'envisage comme l'adaptation individuelle ou collective de ces objets échangés et la réutilisation par les enseignants participants à ces espaces mobilisateurs.

Les manifestations académiques, institutionnelles et culturelles auront eu pour vocation de démontrer que le français au Brésil, se construit comme un espace d'échange, de partage et de créativité contemporaine chez ceux qui l'enseignent,

ceux qui l'étudient, ceux qui s'en servent tant en langue première ou seconde qu'en langue étrangère. C'est en ce sens, que nous nous sommes appliqués à construire un programme incitant les participants à se demander comment la langue française peut :

- se présenter aux nouvelles générations comme une chance pour leur avenir ;
- être pensée et vécue comme un rapport équilibré entre tradition et innovation ;
- rester véhicule et moteur de savoir et savoir-faire, dans l'éducation comme en recherche ;
- être envisagée au service d'une éducation plurilingue et transculturelle ;
- continuer à représenter une source d'épanouissement, d'enrichissement et d'ouverture sur le monde pour ceux qui la maîtrisent ou l'apprennent.

Afin d'explicitier comment nous avons pu intégrer ces pistes de réflexion au programme du Congrès, nous présenterons les dimensions académique, institutionnelle et artistico-culturelle de ce Congrès.

2.1. Dimension académique du Congrès

Les 6 conférences plénières, sous la responsabilité d'universitaires de renom, qui ont rythmé le congrès du 8 octobre au 11 octobre 2019, s'ouvrant par le Canada en la personne de Danièle Moore avec une conférence d'ouverture consacrée aux *Ecologies plurilingues et apprentissages du/en français ; Créa(c)tions autour du lien familles-écoles-communautés* et se clôturant par la Suisse en la personne de Stéphane Pétermann intervenant sur la question identitaire de la littérature suisse romande, ont donné à cet événement toute sa dimension francophone et son envergure pluri-transculturelle. La conférence de Jean-Louis Chiss, du 9 octobre, intitulée *Oral/écrit : de la norme linguistique à l'attention au langage* qui a fait suite à celle de Danièle Moore, a permis de se centrer sur la didactique du FLE en abordant la problématique de l'écrit versus l'oral et d'envisager les dimensions de l'oral et du scriptural dans une perspective sociolinguistique. Les questions liées à la traduction et ses problématiques ont pu être envisagées dans le cadre de la conférence de Bruno Garnier intitulée *La traduction poétique de la tragédie grecque antique en français : l'exemple d'Hécube d'Euripide*. Le 10 octobre, nous recevions Véronique Bonnet pour une conférence intitulée *Migrants, Migrations et passages : mais que fait la littérature francophone ?* considérant les flux migratoires Sud-Nord et la création littéraire via l'étude de récits d'écrivains francophones caribéens, antillais et africains en lien avec les questionnements identitaires des migrants et une redéfinition des littératures nationales occidentales en l'occurrence la

littérature française. La conférence de Rana Challah intitulée *Quelles dynamiques coopératives pour soutenir les politiques linguistiques ?* du 11 octobre, s'est inscrite dans une réflexion ouverte sur le potentiel du travail de réseau ou *réseautage* pour les enseignants qui doivent évoluer aujourd'hui dans un environnement caractérisé par des changements de paradigmes.

Quant aux sept conférences semi-plénières programmées du 9 octobre au 11 octobre, elles ont permis d'ouvrir une tribune aux représentants de l'Ambassade de France au Brésil (conférence sur les certifications intitulées Diplôme d'Études de Langue Française (DELFL), Diplôme Approfondie de Langue Française (DALF) et la plate-forme IFprofs Brésil) ainsi qu'aux représentants du Centre de la francophonie des Amériques qui ont pu souligner, outre la modernité et le caractère innovateur de cet organisme, son rôle capital de rassembleur/fédérateur qui œuvre notablement pour le français en Amérique. Le monde éditorial était également présent avec deux conférences (CLE International, Hachette FLE) sur les nouveautés de l'offre éditoriale et les compléments de formation associés aux méthodes. L'univers des livres et de la lecture n'a pas été en reste avec une conférence sur la réalité physique des livres au cours des siècles et son rapport au lecteur (conférence de l'artiste belge Patrick Corillon). Le théâtre en classe de FLE et ses vertus en termes d'enseignement/apprentissage a fait l'objet d'une conférence animée par le formateur et directeur de Drameduction où le débat s'est porté sur la place du théâtre contemporain dans l'enseignement de FLE et dans la pratique linguistique. Par ailleurs, et de façon un peu plus marginale, une conférence ayant pour thématique la restauration de l'auto-estime de soi et de l'autre a pu ouvrir des horizons sur une pédagogie innovante *l'autolouange* dont la créatrice a exposé les tenants et les aboutissants (reprise des contenus de la conférence sous une forme pratique via un atelier institutionnel).

Les deux tables rondes programmées, autre modalité d'espace de réflexion, ont été successivement consacrées : 1. À la pratique de l'intercompréhension en didactique des langues pour la famille des langues romanes ; 2. Aux 50 ans de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) témoignant de la vie associative et de ses enjeux. Animées respectivement par trois débatteurs universitaires œuvrant pour la francophonie, elles ont suscité des échanges fructueux entre les débatteurs et le public présent. Defays (2019) affirme que la FIPF « n'est pas seulement une histoire, [...] un réseau, [...] un organisme, [...] un outil » (p.7-8). Selon le président de la FIPF (2016-2020), cette fédération est caractérisée par « l'engagement, le dévouement, l'obstination de toutes ces personnes, de la plus modeste à la plus illustre » (p. 7) qui militent pour le français. Pendant ce Congrès, Doina Spita, de vive voix, a salué ce « dévouement » des enseignants de français, comme « meilleurs ambassadeurs du français à l'étranger » (Spita, 2019, p. 15).

Les symposiums, formule pour laquelle nous avons opté dans un souci de diversification et de consolidation des communautés de recherche, au nombre de 11, ont abordé différentes thématiques centrées sur les cinq axes fondateurs du congrès. Ils ont permis non seulement de consolider des communautés de jeunes chercheurs et de chercheurs plus expérimentés mais également d'ouvrir des pistes de collaborations de recherche-action à de jeunes enseignants. Les symposiums ont eu pour thématique : les défis et enjeux de la vie associative au Brésil, comprenant ces associations comme des organisations sociales en réseau fonctionnant sur des dynamiques fédératrices ; la formation des enseignants et la conception de matériel didactique Français sur Objectifs Universitaires (FOU) dans le cadre du programme *Idiomes Sans Frontières* (IsF) ; les contributions de la démarche empirique en lien avec l'activité enseignante et la formation ; les approches intercompréhensives et les apports de la proximité génétique des langues dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues proches ; la conception du texte littéraire dans sa dimension interactionnelle selon le pôle auteur-texte-lecteur dans l'optique d'une didactique de la lecture littéraire en FLE ; les difficultés de compréhension et/ou de la traduction du FLE ; les enjeux des chevauchements de genres et de médias dans le texte littéraire en didactique du FLE ; les littératures d'expression française sous l'angle de réflexions trans-artistiques et/ou interculturelles ; les lectures et expressions littéraires en partage autour du rapport entre le texte littéraire et les différents langages artistiques dans l'enseignement des langues étrangères et du FLE en particulier ; le programme IsF face aux contraintes de l'enseignement supérieur au Brésil ; le récit des Histoires de Vie et leurs implications didactiques et pédagogiques dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères et du FLE.

Les communications libres (84 communications libres) regroupées par champs conceptuels ont permis aux participants d'exposer projets et recherches sur des thématiques liées aux manuels/méthodes, aux ressources en Technologies de l'information et de la communication (TIC) et multimédia, au français de spécialité en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et FOU, à la littérature francophone antillaise et caribéenne, à la compétence orale, aux politiques linguistiques dans l'enseignement supérieur brésilien, aux dialogues littéraires franco-brésilien, à la formation des professeurs, au traitement de la littérature en classe de FLE, aux approches sociolinguistiques, au plurilinguisme et à l'intercompréhension, à la question de l'interdisciplinarité, aux projets institutionnels, aux contextes de scolarisation primaire et secondaire, aux arts et approches artistiques en classe de FLE.

Des espaces dédiés aux jeunes chercheurs sous la forme de communications par affiches réparties en fonction des cinq axes du congrès ont généré 28 communications. À partir d'une décision stratégique de faire présenter les affiches des

chercheurs novices dans une plage horaire située entre les deux conférences plénières, le comité d'organisation scientifique de ce Congrès a voulu mettre l'accent sur le fait que les nouveaux chercheurs jouent un rôle capital dans l'avenir de la recherche en français au pays.

2.2. Dimension institutionnelle du Congrès

Cet événement a souhaité donner une place importante aux institutions qui opèrent dans le champ de la francophonie via la formule des ateliers institutionnels. Toute l'organisation de l'ensemble des partenaires et sponsors fut gérée par le Secrétariat général du Congrès. Les demandes de nos interlocuteurs étaient multiples, non seulement des demandes de signature de contrats légaux et juridiques, mais aussi des sollicitations diverses quant à l'emplacement physique de leurs stands et la question des plages horaires dans la programmation officielle du Congrès². Du visuel et de l'esthétique au service des congressistes venus du Brésil et d'autres pays latino-américains et de la Caraïbe. Il convient de souligner qu'au préalable, le comité d'organisation du congrès a constitué un dossier complet de parrainage. En 2018, ce dossier complet, en français et en portugais, a été diffusé au Brésil et ailleurs. En 2019, la Secrétaire Générale de ce Congrès et présidente de l'APFDF, Rosana Correia et Georges Lopes, membre de cette association, ont présenté au siège de la FIPF le Congrès a des partenaires potentiels. D'autres actions ont été menées au Brésil et à l'étranger pour diffuser ce dossier complet³. Selon les orientations du Guide pour la Vie Associative de la FIPF (2019), « ce dossier doit immédiatement accrocher l'interlocuteur et ainsi présenter les arguments qui vont retenir son intérêt. Ces arguments sont à mettre en lien avec les objectifs de notoriété, d'image, de vente ou de relations publiques à partir desquels l'association compte construire sa relation de partenariat avec l'entreprise » (p. 103).

Ces ateliers, au nombre de 22, sous l'égide de maisons d'édition (CLE International, Editions Didier, Editions Maison des Langues, Hachette FLE, Samir Editeur), de centres de langues universitaires (Centre Universitaire d'Études Françaises de Grenoble, Institut Universitaire d'Enseignement du Français Langue Etrangère de Montpellier), d'universités invitées (Université des Antilles), d'écoles de langues et organismes privés (Accent Français, Alliance française de Lyon, France Langue, French in Normandy), du Centre de la francophonie des Amériques, de TV5MONDE, de l'Ambassade de France à Brasilia, de l'Association des Actions pour Promouvoir le Français des Affaires (APFA), ont été conçus afin que la communauté brésilienne des professeurs de français et leurs étudiants, aient la possibilité de pleinement

s'actualiser en prenant connaissance des éléments-clefs, des relais et des acteurs qui embrassent le champ des courants didactiques actuels et novateurs en matière de FLE et proposent par là même les ressources incontournables dans le domaine, qu'elles soient analogiques ou numériques. Certains ateliers institutionnels ont permis de porter à la connaissance de la communauté enseignante la possibilité d'une formation en didactique du FLE, de type universitaire, sous la forme d'un enseignement intégralement à distance élaboré par l'Université de Martinique ou bien encore de s'informer sur les modalités d'implémentation d'un concours pédagogique visant à promouvoir la créativité terminologique francophone (APFA).

La dimension institutionnelle du Congrès s'est ancrée pour la première fois dans une approche de gestion tripartite des ressources financières, à partir de laquelle, le budget prévisionnel, la présentation de l'action et la proposition de parrainage étaient soudés. Les inscriptions des participants ont été réalisées directement via la Fondation d'Entreprises Scientifiques et Technologiques (FINATEC) qui gérait le lieu du Congrès, les dépenses prévues d'alimentation des congressistes. Les sponsors nationaux ont versé les paiements des stands et publicités directement sur le compte opérationnel de l'APFDF, association locale organisatrice du Congrès. Les sponsors internationaux ont eu la possibilité de verser leurs contributions sur le compte de la FIPF, ce qui a facilité la remise de factures aux entreprises étrangères. La FBPF avait établi un accord avec la FIPF induisant la possibilité de la mise en place de cet accord qui nous a permis d'acheter des billets d'avions des conférenciers et invités. Le montant total des ressources disponibles pour faire face aux défis de cet événement peut se diviser en trois groupes : a) les inscriptions des congressistes ; b) les ventes des espaces de stands, diffusion et publicité des partenaires ; c) et un appui de l'Ambassade de France au Brésil sous la forme d'une enveloppe de subvention reçue fin août 2019. Au terme du Congrès, la trésorerie de la FIPF a établi un rapport financier des montants reçus en France. La FBPF et la FIPF ont pu clore ce rapport financier début 2020 étant donné que certaines entreprises n'ont pu payer leurs stands que l'année suivante. Et à la fin, l'APFDF a pu bénéficier de ces ressources pour mener pleinement ses actions au niveau du DF.

2.3. Dimension artistico-culturelle du Congrès

Ce XXII^e CBPF a accueilli un spectacle intitulé *Sacrées petites voix - Une histoire sentimentale de la ventriloquie* créé et mis en scène par l'artiste plasticien belge Patrick Corillon. Dans ce spectacle, ce dernier a mis en lumière le destin supposé de ventriloques que leur art (inné ou acquis) a placé, au cours des siècles, à différents endroits de la société. Sur la thématique de la métaphore de la voix multiple, de

nos voix multiples incarnées par la figure du ventriloque, le créateur a abordé des questions qui traversent nos sociétés comme celle de la “voix” que nous déposons dans l’urne et de son devenir électoral ; comme celle qui renvoie au monde du sacré ; comme celle qui relève du champ artistique en menant une réflexion sur la voix que le comédien prête à un personnage et plus largement sur la portée de la voix de l’artiste dans l’espace public contemporain.

La représentation de la pièce de théâtre *Le carrefour* du dramaturge togolais Kossi Efoui a ouvert une autre fenêtre artistique francophone avec la particularité d’une représentation présentée par le collectif de théâtre *En classe et sur scène*. Ce projet créé et piloté par une enseignante de l’Université de Brasilia (UnB) qui a, à son actif plusieurs mises en scène, se proposait de réfléchir sur la notion de carrefour ou croisée des chemins et par là même au choix qui conditionnent nos existences. À travers une stratégie de méta-théâtre, l’histoire se développe en s’appuyant sur des impasses politiques, des questionnements sociaux et amoureux et des temporalités multiples.

Toujours au titre des représentations théâtrales mais dans un cadre particulier, sous l’égide de Drameeducation adossé au programme 10 SUR 10, ce congrès a inauguré la première édition du 1^{er} Festival national de Théâtre francophone pour la Jeunesse. Trois pièces de théâtre issues du répertoire 10 SUR 10 (pièces de théâtre courtes écrites en français par des auteurs de l’espace francophone) ont été interprétées par de jeunes apprenants qui ont eu la possibilité de présenter un spectacle théâtral travaillé durant toute l’année avec leur professeur en atelier-théâtre. *L’été de nouveau* de l’auteur belge Laurent Van Wetter⁴ interprété par la troupe *Plongeurs* de la Faculté de Philosophie, Lettres, Sciences Humaines de l’Université de São Paulo (FFLCH-USP, *Hyènes* de l’auteure franco-sénégalaise Penda Diouf interprété par la troupe *Pieds nus* du Distrito Federal/Centro Interescolar de Línguas de Gama et *Rituel* de l’auteur français Thierry Simon interprété par les élèves de l’Alliance française de Brasilia ont donné lieu à trois spectacles de grande qualité.

Par ailleurs, la poésie et plus précisément la déclamation de poèmes mis en voix par le collectif de São Paulo *Les Leïlas* a donné à notre événement une dimension littéraire complémentaire. Cet intermède poétique s’est tenu parallèlement à un temps consacré aux lancements de livres lorsque des écrivains brésiliens et étrangers se rassemblaient tels que Wellington Junior, enseignant de l’Université Fédérale de Sergipe, Joaquim Caixeta, ancien enseignant de l’Institut de Lettres de l’Université de Brasilia dans les années 1980/1990 et Joël Roy.

Quant aux films programmés, autre composante du panorama artistico-culturel de ce Congrès, un premier documentaire intitulé *Au-delà de la langue* de Madoka Nishino en lien avec une expérience pédagogique novatrice, se déroulant en France, dans un environnement social singulier (l'Université Paris 8 dans le Département 93 de Seine-Saint Denis) a mis en lumière comment la parole pouvait s'inscrire dans un environnement polyphonique et métissé. Un second film intitulé *Intimités francophones/Canada-Brésil*, de nature documentaire également, relayant une autre réalité francophone, celle des francophones de l'ouest canadien que les cinéastes Anne-Céline Genevois et Alex Raymond ont unie à celle des francophones du Brésil, a permis de faire surgir combien une langue en partage pouvait effacer les frontières géographiques, et dessiner un parcours transnational, en créant une communauté de pensées, en redéfinissant des espaces langagiers intimes.

Conclusion

Les nombreux acteurs conviés ont contribué à élargir le champ des possibles des participants qui ont pu, selon différentes modalités, enrichir leur vision didactique et pédagogique. Rassembler des congressistes sous la trilogie Action-Variations-Créations, promouvoir la mutualisation du savoir et la convivialité entre pairs pendant quelques jours en présentiel aura été très enrichissant. Le travail collaboratif des associations et des fédérations pour porter une action de grande envergure aura été concrétisé à partir des dimensions académique, institutionnelle et artistico-culturelle du Congrès. Toutes les thématiques proposées dans ce Congrès ont été tissées afin de produire un débat fructueux et approfondi, sachant qu'un an après la tenue de cet événement, des efforts ont été menés pour publier le premier volume des Actes du Congrès⁵, afin de pérenniser débats et discussions.

Bibliographie

- Brown, G. ; Atkins, M. 1988. *Effective teaching in higher education*. London : Routledge.
- Charlier, B. 2010. *L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel*. Education et formation, e-293.
- Defays, J.-M. 2019. La FIPF aujourd'hui, une belle histoire. In : CUQ, Jean-Pierre (textes réunis et coordonnées). *La FIPF, 50 ans d'échanges et de projets dans le monde*. France : FIPF, p. 6-9. [En ligne] : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/livre_50_ans_fipf.pdf [consulté le 30 juin 2020].
- Fédération Internationale des Professeurs de Français. 2019. *Guide pour la vie associative*. France : La Nouvelle Imprimerie Laballery. [En ligne] : <http://fipf.org/actualite/la-fipf-publie-des-guides-pour-la-vie-associative#:~:text=Pour%20aider%20les%20responsables%20des%20associations%20d%27enseignants%20de,5-%20La%20comptabilit%C3%A9%20associative.%206-%20Parrainage%20et%20sponsors> [consulté le 15 juin 2020].
- Florentini, D. 2013. Conferência: Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. Seminário Práticas Profissionais dos Professores de Matemática.

- Fiorentini, D., Crecci, V. 2016. « Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas ». *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016.
- Kozman R.B. 1991. « Learning with media ». *Review of Educational Research*, 61, p. 179-211.
- Lebrun, M. 2010. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Paris : de Boeck.
- Martineau, S., Mukamurera, J. 2012. « Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement ». *Phronesis*, 1, (2), p. 45-62. [En ligne]: <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n2-phro085/1009059ar/> [consulté le 15 juin 2020].
- Pellegrino, R., Vaccaro, V.A. 2019. « E-learning : ses enjeux dans le domaine du FLE ». *Open Journal of Humanities*, 1, p. 69-85
- Proulx, D. 1997. *Formation par compétences au baccalauréat d'ingénierie mécanique à l'université de Sherbrooke*. Conférence organisée par l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'Université Catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve).
- Rey, A. (sous la direction de) 1998. *Le Robert Dictionnaire Historique de la Langue Française*. Tome 1, Tome 2 et Tome 3, 3^e éd. Paris : R. Dictionnaire Le Robert.
- Spita, D. 2019. Ils rêvent d'un engagement planétaire. In : CUQ, Jean-Pierre (textes réunis et coordonnées). *La FIPF, 50 ans d'échanges et de projets dans le monde*. France : FIPF, p. 14-16. [En ligne] : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/livre_50_ans_fipf.pdf [consulté le 30 juin 2020].
- Streck, D.R., Redin, E., Zitkoski, J.J. 2008. *Dicionário Paulo Freire* (Direction). Belo Horizonte : Autêntica Editora.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.

Notes

1. Au Brésil, les programmes intitulés *Programme Institutionnel de Bourses d'Initiation à l'Enseignement* (PIBID) et *Résidence Pédagogique* (RP) procurent des espaces de formation initiale en approchant les systèmes éducatifs et les universités.
2. La programmation complète du Congrès peut être récupérée sur : http://brasilia2019.fipf.org/sites/brasilia2019.fipf.org/files/programa_congresso_compressed.pdf
3. Ce dossier est disponible à partir du lien : http://brasilia2019.fipf.org/sites/brasilia2019.fipf.org/files/xxiicbpf_brasilia2019_dossier_exposants.pdf
4. À consulter sur <https://www.10sur10.com.pl/1er-festival-10sur10-a-brasilia-le-retour>
5. Pour avoir accès aux Actes du XXII^e CBPF, voir : <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2020/1328>



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Le sujet parlant dans la didactique du français langue étrangère : une question d'hétérogénéité et de singularité linguistiques

Janaína Nazzari Gomes

Université de Saint-Boniface, Canada

janainafrances@gmail.com



Résumé

Inscrit dans un dialogue entre didactique du français langue étrangère et linguistique saussurienne, cet article vise à réfléchir au sujet apprenant qui est aussi - et d'abord - un sujet parlant d'une ou plusieurs langues. Organisé en trois sections, l'auteure commence par passer en revue les concepts de faute et de fossilisation afin de démontrer qu'il s'agit de notions véhiculant le paradigme natif et, qu'en ce sens, ne rendent pas compte de la condition même du sujet apprenant, déjà inscrit dans une langue maternelle. Il s'ensuit une analyse des parlers d'un apprenant de français à la lumière des concepts saussuriens d'arbitraire et d'analogie, procédé qui démontre que l'apprentissage du français est marqué par l'hétérogénéité et singularité linguistiques. Enfin, d'après les analyses effectuées, l'auteure caractérise le processus linguistique qui mène à la maîtrise du français comme appropriation.

Mots-clés : sujet parlant, sujet apprenant, français langue étrangère, apprentissage, appropriation

**O sujeito falante na didática do *français langue étrangère*:
uma questão de heterogeneidade e singularidade linguísticas**

Resumo

Inscrito no seio de um diálogo entre didática do *français langue étrangère* e linguística saussuriana, este artigo visa refletir sobre o sujeito aprendiz que é também - e antes de tudo - um sujeito falante de uma ou mais línguas. Organizado em três seções, a autora inicia o artigo com uma revisão dos conceitos de erro e de fossilização com vistas a demonstrar que tais noções veiculam o paradigma nativo e que, nesse sentido, não dão conta da condição do sujeito aprendiz, já inscrito em uma língua materna. Segue-se uma análise dos falares de um aprendiz de francês à luz dos conceitos saussurianos de arbitrário e de analogia, procedimento que demonstra que a aprendizagem do francês é marcada pela heterogeneidade e singularidade linguísticas. Enfim, a partir das análises efetuadas, a autora caracteriza o processo linguístico que leva à proficiência em francês como apropriação.

Palavras-chave: sujeito falante, sujeito aprendiz, *français langue étrangère*, aprendizagem; apropriação

**The speaker in the didactics of *français langue étrangère* :
a question of linguistic heterogeneity and singularity**

Abstract

As part of a dialogue between the didactics of *français langue étrangère* [French as a foreign language] and Saussure's linguistics, this article aims to reflect upon the learner who is also a speaker of one or more languages. Organized in three sections, the author begins the article by reviewing the concepts of mistake and fossilization in order to demonstrate that these notions convey the native-speaker paradigm and that therefore they do not account for the condition of the learner, already a speaker of a native language. Subsequently, speeches of a French learner are analyzed considering the Saussurian concepts of arbitrariness and analogy, a procedure that demonstrates that the learning of French is marked by linguistic heterogeneity and singularity. Finally, based on these analyzes, the author characterizes the linguistic process that leads to proficiency in French as appropriation.

Keywords: speaker, learner, *français langue étrangère* [French as a foreign language], learning, appropriation

Situé dans l'intersection entre linguistique et didactique, cet article traitera du sujet parlant qui s'approprie le français en contexte d'enseignement-apprentissage. Il s'agira alors d'examiner quelques mécanismes linguistiques présents dans le contact avec le français par le sujet apprenant et de mettre en relief l'hétérogénéité et singularité constitutives du processus d'apprentissage du français comme langue non maternelle.

Pour ce faire, en guise d'introduction, je revisiterai de différentes conceptions de sujet apprenant présentées dans des ouvrages de la didactique du français langue étrangère (dorénavant, FLE) afin de délimiter leurs contours théoriques. J'argumenterai alors que, quoique le sujet apprenant soit un important opérateur de la didactique du FLE, quelques concepts utilisés par la discipline opèrent implicitement avec le paradigme du sujet ou de l'expression native et, en ce sens, ne considèrent pas suffisamment un élément linguistique inhérent à l'apprenant de français : le fait qu'il s'agit d'un individu déjà inscrit dans une ou plusieurs langues.

Ayant établi le terrain théorique avec lequel je souhaite entreprendre un dialogue, dans un deuxième temps, je me dévouerai au sujet parlant et à des aspects linguistiques de l'apprentissage du français à la lumière d'une interprétation prospective du construit théorique élaboré par Ferdinand de Saussure. En effet, la théorie saussurienne offre des outils théoriques permettant d'apprécier la réorganisation entre formes et sens des langues en contact - dans le cas de cet article, le portugais et le français.

Puisque la réflexion entreprise dans cet article s'insère dans mes recherches actuelles, dans la section finale, en guise de conclusion, je présenterai les contours théoriques de la notion d'appropriation. Développée notamment dans ma thèse de doctorat *L'appropriation du français comme langue non maternelle : une question de frontières* (Gomes, 2020), ladite notion est forgée théoriquement d'après la notion de sujet parlant et d'un concept de langue mutant et mutable, ce qui permet de penser l'hétérogénéité et la singularité constitutives du contact avec le français en situation d'enseignement-apprentissage.

Le FLE entre le sujet apprenant et le paradigme natif

En raison de son statut opérateur dans la didactique du FLE, le concept de sujet apprenant a été objet de discussions et de délimitations distinctes. En effet, dans le Dictionnaire de didactique de langues, Galisson et Coste le définissent comme « l'individu en situation d'apprentissage » (1976 : 41) et considèrent le concept plus générique qu'« élève » et « étudiant », puisqu'en français il s'agit de termes relatifs à l'enseignement élémentaire et secondaire.

Dans le Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, l'on retrouve une définition plus précise du concept auquel est associée une attitude positive de la part de l'apprenant, représentée par une mobilisation cognitive active. En outre, le concept « pose l'individu ainsi dénommé comme un acteur de la classe » (Cuq; Gruca, 2005 : 137) - c'est-à-dire, symétrique au concept d'enseignant - et en ce sens, mène à une compréhension interactive de l'apprentissage du savoir en salle de classe.

Castellotti, pour sa part, dans l'œuvre *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (2001), opère une torsion dans le concept en y ajoutant la dimension de la représentation. En effet, selon la didacticienne, apprenant et enseignant sont démarqués au sein d'une relation dialogique constante, mais surtout, en raison du rôle actif que chacun adopte en salle de classe.

Si le concept de sujet apprenant, tel que présenté dans les ouvrages ci-dessus, tend à désigner une posture active de celui qui apprend le français, lorsqu'il est associé à d'autres concepts également adoptés par la discipline - tels que faute et fossilisation -, l'on observe une critique assez sévère à la présence de la langue maternelle dans l'expression en français. Dans ce contexte, la condition même du contact avec le FLE est suspendue, notamment parce que, du point de vue empirique, il s'agit d'un apprenant inscrit dans une - ou plusieurs - langue(s), dont une langue maternelle.

En effet, en ce qui concerne, par exemple, le concept de faute, dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, il est défini comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé », ce qui est justifié en raison des « interférences de la langue maternelle » (Cuq, Dir. 2003, p. 86). La présence relativement négative de la langue maternelle dans l'expression en français est observable aussi dans le concept de fossilisation, lequel, selon Martinez, est défini comme la solidification d'un système d'interlangue qui interdira le système étranger d'évoluer (Martinez, 2008 : 36).

Si Besse et Porquier (1984) alertent au fait qu'une telle vision négative de la première langue dans l'apprentissage du français peut mener non seulement à des pratiques enseignantes coercitives, mais aussi à des inhibitions dans l'expression, les concepts évoqués me permettent de repérer également que l'activité linguistique du sujet apprenant est analysée d'après le paradigme natif. Or, le seul individu qui n'est pas interpellé par l'interférence de la langue maternelle est bien celui qui l'a acquise depuis sa naissance ; le sujet qui apprend une langue étrangère étant nécessairement confronté avec les différentes organisations entre formes et sens linguistiques des idiomes en contact.

Selon Joseph (2017), le paradigme natif est relié au concept d'acquisition, initialement employé dans des recherches sur l'acquisition de la langue maternelle et ultérieurement déplacé à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Du point de vue théorique, le didacticien souligne la filiation du concept à l'hypothèse chomskyenne du parlant-auditeur idéal, qui serait inséré « dans une communauté discursive complètement homogène [et qui] connaît sa langue parfaitement¹ » (Joseph, 2017 : 39).

Dans l'esprit d'un dialogue solidaire et fructueux entre la didactique du FLE et la linguistique, il me paraît que la première pourrait bénéficier d'un construit théorique permettant de rendre compte non pas du sujet natif mais du sujet parlant, soit d'un sujet apprenant qui est déjà parlant d'une ou plusieurs langues. Ceci sera l'objet de la prochaine section.

Le sujet parlant qui apprend le FLE : une expression hétérogène et singulière

Les réflexions développées par Ferdinand de Saussure concernant la linguistique générale ont participé à la conformation théorique de la didactique du FLE à travers notamment l'influence de scientifiques identifiés au courant structuraliste entre la moitié et la fin du XX^e siècle. L'on peut non seulement penser aux travaux du Cercle linguistique de Prague, qui ont présenté à la discipline de nombreuses questions de caractère phonologique et phonétique, mais aussi aux linguistes É. Benveniste,

P. Guberina, et surtout R. Jakobson, dont la production a contribué au développement de l'approche communicative.

Outre ces références indirectes, caractérisées par une espèce de dérivation de la théorie saussurienne, je note également une présence directe - quoique timide -, observable dans l'emploi de concepts forgés par Saussure : dans le dictionnaire de Galisson et Coste (1976), par exemple, les auteurs définissent la langue comme un système de signes, situent la pensée saussurienne dans la perspective synchronique et mentionnent la notion de découpage d'unités, activité associée à l'écoute dans le construit saussurien. Or, comme bien le souligne Anderson en rappelant les mots de la linguiste française Claudine Normand, « le nom de Saussure, (...), avait valeur de mot d'ordre dans les années 1970 et le Cours de linguistique générale a malgré tout influencé indirectement l'enseignement des langues » (Anderson, 2015 : 45).

Si les didacticiens ne sont pas toujours d'accord sur la pertinence d'une relation étroite avec la linguistique en raison de ses statuts scientifiques autrefois inégaux (Martinez, 2008 : 25), d'une filiation malmenée (Anderson, 1999 : 106) ou encore de la différence d'objets et d'objectifs entre les deux disciplines (Cuq, 2010 : 31), en tant que linguiste et professeure de FLE, je m'aligne au positionnement de Berthoud et Py (1993), qui argumentent que tout dialogue entre les deux disciplines suppose une autonomie réciproque.

En outre, puisque les mécanismes internes au système linguistique ne sont pas suspendus lors de l'apprentissage d'une langue non maternelle, la didactique du FLE peut aussi bien tirer profit des réflexions issues de la linguistique et celle-ci, interroger son propre objet à la lumière du phénomène d'apprentissage du français. En d'autres mots, l'interprétation prospective que je développe de la linguistique saussurienne me permet d'opérer avec la notion de sujet parlant et par conséquent de le placer dans la dynamique établie entre langues en contact en salle de français.

En effet, dans la théorie saussurienne, lorsque l'on associe le sujet parlant aux concepts d'arbitraire et d'analogie, il est possible de lancer de la lumière à l'activité du sujet parlant en français. D'abord parce qu'à travers le concept d'arbitraire, il faut comprendre que ce qui unit forme et sens dans un signe linguistique est immotivé : « l'idée de 'sœur' n'est liée par aucun rapport intérieur avec la suite de sons [s]-[œ]-[R] » (Saussure, 1967 : 100). En ce sens, les formes et les sens constituant un signe ne sont ni fixes ni immuables mais passibles d'être réorganisés et réassociés à d'autres formes et à d'autres sens dans la parole par le sujet parlant et comme « preuve, [il y a] les différences entre les langues et l'existence même de langues différentes » (Saussure, 1967 : 100).

Il est bien le principe de l'arbitraire du signe qui permet la création de nouvelles formes linguistiques, phénomène caractérisé par Saussure comme une activité intelligente du sujet parlant dans la langue et défini comme analogie. Il s'agit alors de jouer avec les unités signifiantes du système linguistique en en créant d'autres :

Or, dans tout état de langue, les sujets parlants ont conscience d'unités morphologiques - c'est-à-dire d'unités significatives - inférieures à l'unité du mot.

En français nous avons conscience, par exemple, d'un élément -eur qui, employé d'une certaine façon, servira à donner l'idée d'auteur d'une action : graveur, penseur, porteur.

Question : Qu'est-ce qui prouve que cet élément -eur est réellement isolé par une analyse de la langue?

Réponse : Comme dans tous les cas pareils, ce sont les néologismes, c'est-à-dire les formes où l'activité de la langue et sa manière de procéder trouvent à se manifester dans un document irrécusable : men-eur, os-eur, recommenc-eur.

D'autre part les mêmes formations attestent que les éléments men-, os-, recommenc- sont également ressentis comme unités significatives. (Saussure, 2002 : 184).

La flexibilité entre formes et sens que Saussure perçoit dans le système linguistique constitue le point d'ancrage de l'analyse que j'entreprendrai du contact entre les langues, soit, dans cet article, de l'activité du sujet parlant ayant le portugais comme langue maternelle et apprenant le français. Pour ce faire, j'évoquerai des exemples premièrement publiés dans Gomes (2011) et issus d'une entrevue menée par une professeure de français (JAN) et un étudiant (MIC) :

Exemple 1
1. JAN : Donc qui est le requérant principal ?
2. MIC : C'est <i>man épouse</i> (...), Dani.
Exemple 2
34. MIC : (...) C'est comme une petite ville. Tout le monde connaît tout le monde que c'est plus (...) faire <i>l'amizé</i> (...), non (...) amizé, non (...) amizé?
Exemple 3
94 : JAN : Et pourquoi vous voulez immigrer au Canada ?
95 : Ah ! Beaucoup de mots. Beaucoup de raison mais le principal, c'est sécurité, la santé et aussi l'éducation. Parce que <i>nous avons besoin</i> une place que c'est sûre et que valorise la personne. Et pour élever nos enfants.

Plusieurs passages de cet extrait pourraient être analysés à la lumière des concepts saussuriens ci-dessus évoqués. En raison de l'étendue de cet article, je me détiendrai seulement dans les éléments mis en relief.

Dans l'exemple 1, l'on observe le principe de l'arbitraire du signe opérant notamment dans la forme « man épouse », laquelle, à dépit de l'utilisation de l'adjectif possessif conforme le fonctionnement normalisé (forme masculine devant des mots commençant par une voyelle), véhicule aussi un élément issu du portugais, le [a], normalement associé à des formes linguistiques féminines.

Une réorganisation entre les formes et les sens présents tant en portugais qu'en français est présente aussi dans « amizé », unité linguistique créée dans l'exemple 2. L'on s'y aperçoit effectivement que la structure du mot ressemble à « amitié » (trois syllabes et le phonème [e] employé à la fin) mais aussi la présence du [z] relatif à la forme en portugais, « amizade ».

Enfin, l'extrait « nous avec besoin », issu de l'exemple 3, démontre, encore une fois, la liberté que le sujet parlant peut avoir dans la langue, soit-elle maternelle ou étrangère. Il emploie en effet la structure de l'expression verbale en français mais alterne le phone [õ] par [ek].

Face à ces productions, une question s'impose : est-ce que l'on peut affirmer que les paroles de MIC se situent dans la langue française ? Or, pour être capable de réallouer les unités du français dans des unités différentes, il faut que l'apprenant connaisse dans quelque mesure les unités de la langue. De ce fait, « même si parfois fragilement, [il] recourt aux unités et valeurs qui composent le système de la langue qu'il s'approprie, le français, et les emploie conformément au système² » (Gomes, 2016 : 76).

Un regard plus critique pourrait aussi argumenter que cette activité à la fois créative, hybride et singulière dans la langue s'épuiserait complètement dans les paroles d'un sujet plus expérimenté en français. Mes recherches m'ont démontré que, quoique l'hétérogénéité linguistique soit moins explicite, elle continue à se manifester : dans le cadre de l'entrevue ici utilisée, l'enquêtrice profère, par exemple, les phrases « Où vous êtes né ? » et « Quelle est l'entreprise où vous êtes resté plus de temps ? ». Si l'on remarque assez facilement, d'un côté, qu'il s'agit des signes originaires de la langue française, de l'autre, il est aussi perceptible que les valeurs des unités employées ne sont pas exactement celles du français mais renvoient, au contraire, à des traits du portugais. Dans la première phrase, l'ordre syntagmatique est notamment à mentionner, puisqu'en français standard, l'on s'attendrait à une inversion entre sujet et verbe auxiliaire ; dans la seconde phrase, l'expression « plus de temps » équivaut probablement, en portugais, à « mais tempo », ce qu'en français mène usuellement à « plus longtemps ».

Si les analyses entreprises ne constituent qu'une étude de cas, elles me permettent quand même de postuler deux caractéristiques incontournables

du contact de langues, à commencer par la présence *sine qua non* de la langue maternelle dans l'expression en langue étrangère. Il s'ensuit la possibilité - sinon la tendance - de production de formes hybrides, avec des unités significatives issues des systèmes que le sujet parlant connaît et maîtrise ; le principe de l'arbitraire du signe et le mécanisme analogique étant alors les facteurs majeurs qui marquent l'activité en français. En outre, une fois que les individus n'ont pas les mêmes répertoires linguistiques et les articulent différemment les uns des autres, au caractère hétérogène de l'inscription dans la langue non maternelle s'ajoutera aussi la singularité.

La pertinence d'entreprendre une étude sur les aspects linguistiques de la prise de contact avec le français en contexte d'enseignement-apprentissage réside alors dans la reconnaissance de l'hétérogénéité et singularité constitutives du phénomène en question et, en ce sens, dans la potentialité de ne pas considérer les « interférences » de la langue maternelle dans l'expression comme un aspect qui empêchera la maîtrise de la langue cible. En effet, comme bien l'argumente Castellotti, du point de vue didactique,

ces choix ne sont pas anodins, dans la mesure où ils infléchissent les prises de positions méthodologiques, mais aussi les pratiques d'apprentissage et d'enseignement ainsi que les représentations qui y sont liées et qui imprègnent l'ensemble du corps social. (Castellotti, 2001 : 7).

Du sujet apprenant au sujet parlant : une place pour l'appropriation

Dans le but d'établir un dialogue entre didactique du FLE et linguistique saussurienne, et, en ce faisant, de réfléchir aux aspects linguistiques de l'apprentissage du français, dans la première section, j'ai revisité les différentes conceptions de sujet apprenant telles qu'employées par des didacticiens du FLE. J'ai ensuite démontré que, malgré le contour « actif » associé audit concept, d'autres notions adoptées par la discipline tendent à véhiculer une critique plus ou moins explicite de la présence de la langue maternelle dans l'expression en français, ce qui renvoie au paradigme natif et laisse suspendue la caractéristique même de l'individu qui apprend le français : le fait qu'il est déjà inscrit dans, au moins, une langue, sa langue maternelle.

Dans la deuxième section, après avoir identifié les dialogues déjà établis entre linguistique saussurienne et didactique du FLE, j'ai entrepris une analyse du parler d'un apprenant de français à la lumière de deux concepts issus du construit théorique saussurien, à savoir, l'arbitraire et l'analogie. J'ai alors signalé l'hétérogénéité et singularité qui marquent l'expression en français afin d'argumenter

que la prise en compte du sujet parlant - et de ses spécificités linguistiques - dans la sphère théorique peut mener à un traitement didactique alternatif de l'activité en français.

Enfin, suite au parcours élaboré, il me semble pertinent de clore cet article en présentant les contours théoriques de la notion d'appropriation telle que présentée dans Gomes (2020). Ancrée dans un concept de langue comme un système de signes mutant et mutable par l'action du sujet parlant, la notion d'appropriation permet de rendre compte de l'hétérogénéité et singularité linguistiques originaires du contact entre langues et, surtout, du contact entre portugais et français. Il s'agit alors d'établir que le sujet qui s'approprie le français n'est pas un sujet de l'ordre natif, mais au contraire, déjà parlant, connaisseur d'au moins un idiome, ce qui permet de comprendre que l'hybridité linguistique n'est pas juste une caractéristique du début de l'apprentissage mais de la condition même du contact entre les langues. En outre, dans la mesure où le système linguistique présente des mécanismes internes qui permettent la réorganisation entre les formes et les sens, le sujet apprenant ne reproduira pas les signes du français tels que transmis mais des unités linguistiques, comme mentionné, à la fois hétérogènes et singulières, fruit d'une négociation constante entre les langues en contact.

Du point de vue didactique, la notion d'appropriation - ainsi que la prise en compte du sujet parlant - pourrait mener à une valorisation de la diversité linguistique en français, à une célébration des différents accents et des manières de s'exprimer en français. Elle pourrait, en dernier degré, ratifier - voire accentuer - l'aspect actif associé au sujet apprenant.

Bibliographie

- Anderson, P. 2015. *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. Paris: L'Harmattan.
- Anderson, P. 1999. *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires franc-comtoises.
- Berthoud, A.-C., Py, B. 1993. *Des linguistes et des enseignants - maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne : Peter Lang S.A., Éditions scientifiques européennes.
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et Didactique de Langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.

- Cuq, J.-P., (Dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Galisson, R, Coste, D. (Dir.)1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. France: Hachette.
- Gomes, J.N. 2011. *O enunciador em língua estrangeira: ¿uma constituição possível?* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [En ligne]: <http://hdl.handle.net/10183/39339> [consulté le 24 octobre 2020].
- Gomes, J. N. 2016. *Quando falar e ouvir é apropriar-se: uma reflexão sobre apropriação de línguas estrangeiras à luz da teoria saussuriana*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [En ligne] : <http://hdl.handle.net/10183/143112> [consulté le 24 octobre 2020].
- Gomes, J. N. 2020. A apropriação do francês como língua não materna: uma questão de fronteiras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [En ligne] : <http://hdl.handle.net/10183/217777> [consulté le 8 janvier 2021].
- Joseph, J. 2017. « Extended/distributed Cognition and the Native Speaker ». *Language and Communication*, n° 57, p. 37-47.
- Martinez, P. 2008. *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Saussure, F. de. 1967. *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris : Payot.
- Saussure, F. de. 2002. *Écrits de linguistique générale*. Édition de Simon Bouquet et de Rudolf Engler. Paris : Éditions Gallimard.

Notes

1. Traduction libre de: “in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly” (Joseph, 2017: 39).
2. Traduction libre de: “ainda que por vezes fragilmente, ele recorre às unidades e aos valores que compõem o sistema da língua de que se apropria, o francês, e os utiliza coerentemente com o sistema” (Gomes, 2016: 76).



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Synergies Brésil n^{os} 14-15-16 - 2019-2020 -2021 p. 201-216

Enseignement-apprentissage du français langue étrangère sous une perspective francophone au stage supervisé

Franciele Guarienti

Université Fédérale de Santa Catarina, Brésil

franguarienti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5688-3901>

Taynan Manosso

Université Fédérale de Santa Catarina, Brésil

taynanmanosso@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8036-4928>

Résumé

Cet article a été développé sur la base des expériences vécues pendant le stage supervisé en Licence en Lettres - Français, qui s'est déroulé au cours de l'année scolaire 2019, à l'École d'État Porto de Rio Tavares à Florianópolis, SC. Les cours de français ont eu lieu dans le cadre du projet Nous parlons français (NPF) qui a lieu à la contre-journée scolaire. Dans cet article, nous montrons le résultat de deux expériences en classe qui se sont concentrées sur la francophonie et d'après lesquelles nous proposons la façon dont l'enseignement de FLE peut promouvoir une réflexion critique, non seulement à l'égard des pays et des cultures francophones mais aussi à l'égard du contexte brésilien dans lequel les élèves sont insérés.

Mots-clés : enseignement de FLE, rapport d'expérience, stage supervisé, francophonie

Ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira sob uma perspectiva francófona no estágio supervisionado

Resumo

Este artigo foi desenvolvido com base em experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado na Licenciatura em Letras - Francês, ocorrido ao longo do ano letivo de 2019, na Escola Estadual Porto do Rio Tavares em Florianópolis, SC. As aulas de francês ocorreram no âmbito do projeto Nous parlons français (NPF) que acontece no contraturno escolar. Neste artigo, mostramos o resultado de duas experiências em sala de aula que são centradas na francofonia e a partir das quais nós propomos uma perspectiva do ensino de FLE que possa promover uma reflexão crítica, não somente a respeito dos países e culturas francófonas mas também em relação ao contexto brasileiro em que os alunos estão inseridos.

Palavras-chave : ensino de FLE, relato de experiência, estágio supervisionado, francofonia

Teaching-learning of french as foreign language from a francophone perspective in a supervised internship

Abstract

This article was developed based on experiences during a French (Teaching Degree) supervised internship that happened throughout the school year of 2019 at Escola Estadual Porto do Rio Tavares in Florianópolis / SC. The french classes took place in the scope of the Project Nous parlons français (NPF) that is held in the after-school shift. In this article, we showed the results according to two experiences in the classroom that were centered on francophone, and through which we proposed a teaching perspective of French as Foreign Language (FFL) that intends to foment critical thinking, not related only to francophone countries and cultures, but also to the brazilian context in which the students live.

Keywords : teaching of FFL, experience report, supervised internship, francophone

Introduction

Le stage supervisé est l'une des exigences des cours de premier cycle (licence) réglementée par la Loi de Directives et Bases de l'Éducation (LDB¹) n° 9394/96. C'est le moment où l'étudiant a la possibilité d'articuler les connaissances théoriques acquises pendant le cours avec la mise en pratique en classe, donc, le stage supervisé est le lien entre la formation offerte par l'établissement d'enseignement supérieur (*Instituição de ensino superior- IES*) et les expériences spécifiques du rôle de l'enseignant. Par conséquent, pendant le stage, l'étudiant de premier cycle a la possibilité d'avoir un contact avec la réalité scolaire et la complexité de sa formation professionnelle. Pour Pimenta et Lima (2004), le stage laisse place à :

développer des activités qui permettent la connaissance, l'analyse, la réflexion sur le travail pédagogique, les actions pédagogiques, dans les institutions, afin de les comprendre dans leur historicité, d'identifier leurs résultats, les impasses qu'ils présentent, les difficultés². (Pimenta, ? Lima, 2004 : 55).

Ainsi, l'objectif de cette recherche est de proposer une réflexion sur l'enseignement du Français langue étrangère, ci-après FLE, basée sur la pratique pédagogique réalisée lors du stage supervisé dans le cadre de la licence Lettres - Français, à l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC), achevé en deux semestres - Stage I et II - précédés des cours suivants dans le domaine de l'éducation : Psychologie de l'éducation, Didactique et Méthodologie de l'enseignement du français. Dans ce dernier, des observations de cours sont faites dans les lieux où les stages seront effectués, des conseils - lignes directrices d'étudiants de premier cycle concernant la composition des plans de cours, l'analyse de matériel pédagogique,

ainsi que la lecture réflexive de textes théoriques pertinents pour l'articulation entre théorie et pratique pédagogique et aussi le partage d'expériences vécues au quotidien à l'école. De plus, il convient de mentionner que ce premier contact permet de connaître les éléments qui constituent l'environnement scolaire : le personnel, les fonctionnaires, les enseignants, la structure physique, le Projet Politique et Pédagogique de l'institution et les futurs élèves.

La réflexion pédagogique que nous proposons sur nos choix en tant qu'enseignantes stagiaires part d'un point de vue critique par rapport au processus d'enseignement-apprentissage de FLE pendant le Stage Supervisé. Considérant que l'enseignement-apprentissage d'une langue concerne des cultures étrangères à la nôtre, tout d'abord il a fallu penser aux cultures qui imprègnent la langue française.

Lorsque nous nous référons à la culture ou à l'enseignement de la langue-culture cible ou, encore, à l'importance et à la nécessité de considérer la culture dans la pédagogie des langues, natives ou étrangères, nous devons clarifier quelle perspective nous envisageons, c'est-à-dire de quelle culture nous parlons ? Ou de quelles cultures ? Quels sont les parties impliquées dans cette relation langue/culture ou langues/cultures ? De quel côté regardons-nous³ ? (Mendes, 2007 : 119).

À partir de notre propre parcours de formation académique, nous nous sommes rendu compte que nos références linguistiques, culturelles et sociales étaient surtout liées à la France, de sorte que l'invisibilité des auteurs et des œuvres des contextes francophones était notoire. De cette façon, nous avons ressenti le besoin d'étudier comment l'enseignement du FLE, à travers des cultures associées à la langue française, en particulier des pays africains, sans rapport avec les modèles français, peut promouvoir une réflexion critique des relations avec le contexte brésilien, en particulier de Florianópolis.

Malgré notre choix pédagogique du biais francophone, nous comprenons la dimension complexe que présente le concept de francophonie. Le terme a été inventé à la fin du XIX^e siècle lors de la cartographie des populations francophones de l'empire colonial français, afin de localiser les locuteurs de cette langue.

Selon Premat (2018), l'histoire de la francophonie s'articule en quatre périodes, dont la première a été marquée par une perspective de solidarité entre les anciennes colonies françaises, période au cours de laquelle l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) est née en 1970 à Niamey-Niger, qui deviendra en 2005 l'actuelle Organisation Internationale de la Francophonie⁴ (OIF). Dans le cas de deux aspects conceptuels distincts, il est également habituel de différencier le terme *francophonie* avec des lettres minuscules lorsqu'il fait référence aux

communautés linguistiques et aux locuteurs de la langue française et avec des lettres majuscules lorsqu'il a une signification institutionnelle pour désigner l'OIF. Selon Premat (2018) :

Il est de coutume de distinguer l'institutionnalisation de cette alliance géopolitique de la francophonie qui se confond avec l'espace de circulation, d'hybridation et de contact entre les langues et les cultures gravitant autour du français. Ainsi, le terme de francophonie recouvre aussi bien les aspects sociolinguistiques que littéraires rendant compte de l'influence d'une langue dans le monde. (Premat, 2018 : 2).

De cette façon, nous comprenons qu'il est nécessaire de réfléchir aux problèmes entourant le concept de francophonie, afin de faire des choix pertinents qui répondent à la pratique en classe. En considérant ces questions, nous présenterons deux expériences en classe que, tout au long du Stage Supervisé, nous considérons pertinentes dans le processus d'enseignement-apprentissage de FLE proposé par le biais de la francophonie. Pour cela, deux plans de cours ont été élaborés et réalisés à partir des genres textuels suivants : la nouvelle (*Makembé* de la République démocratique du Congo) et la bande dessinée (*Aya de Yopougon* de la côte ivoirienne Marguerite Abouet).

Notre recherche est basée sur les expériences qui ont eu lieu au cours de l'année scolaire 2019 à l'École Porto do Rio Tavares, située dans le quartier Rio Tavares dans la région centre-sud de Florianópolis, SC. C'est l'une des rares écoles du réseau public qui ne continue à enseigner qu'au niveau élémentaire. Selon les indicateurs statistiques de l'éducation nationale⁵ de 2018, l'école compte 466 élèves au total. Il s'agit de l'école élémentaire I (années initiales - 1^{ère} à 5^e année) et de l'école élémentaire II (années finales - 6^e à 9^e année).

D'après les Paramètres du Curriculum National (PCN) de la 6^e à la 9^e année, établis par le Ministère de l'Éducation (MEC), les matières suivantes sont obligatoires : « Langue portugaise, mathématiques, sciences naturelles, histoire, géographie, art, éducation physique et langue étrangère » (Brasil, 1998 : 9). L'enseignement d'une langue étrangère en plus de l'anglais est pertinent selon le PCN, car « [...] il donne accès à la science et à la technologie modernes, à la communication interculturelle, au monde des affaires et à d'autres façons de concevoir la vie humaine. » (Brasil, 1998 : 65). Ferreira (2017) souligne que

l'un des objectifs d'avoir une langue étrangère comme partie intégrante du programme scolaire brésilien est d'encourager la réflexion de nos élèves en tant que citoyens du monde. Lorsque nous utilisons le langage pour communiquer, nous reconnaissons l'autre, nous nous reconnaissons et, par conséquent, nous construisons et reconstruisons nos identités⁶. (Ferreira, 2017 : 39).

En outre, il est nécessaire de souligner l'importance de la Loi 10.639/2003 qui rend obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésiliennes dans le cadre de l'ensemble du programme scolaire brésilien dans les écoles primaires et secondaires. Nous considérons que la Loi 10.639/2003 et la francophonie visent à apporter à la classe des réflexions sur la diversité et le respect des différences (Ferreira, 2017).

En ce sens, l'enseignement du FLE devient un outil important pour la déconstruction des stéréotypes et pour une réflexion critique sur les enjeux multiculturels. Notamment, lorsque l'enseignant part des choix pédagogiques fondés sur une perspective francophone non eurocentrique, il finit par reconfigurer les normes eurocentriques déjà naturalisées dans l'enseignement de FLE, proposant ainsi un nouveau regard sur la langue et les cultures dans un autre contexte socio-économico-culturel.

Même si l'anglais est la langue proposée dans le curriculum obligatoire de l'École Porto do Rio Tavares, depuis 10 ans, des cours de français sont offerts aux étudiants de la 6^e à la 9^e, ministrés par des stagiaires de la licence en Lettres - Français de l'UFSC, dans le cadre du projet extra-muros (projet d'extension) *Nous parlons français* (NPF). Le projet se déroule l'après-midi, c'est-à-dire que les élèves qui étudient le matin suivent volontairement des cours de français l'après-midi. Après cette brève introduction, nous passons à la base théorique sur laquelle est basé ce rapport d'expérience.

Structure du projet *Nous parlons français*

Le projet NPF est enregistré comme projet d'extension à l'UFSC, ce qui permet aux étudiants participants de recevoir un certificat à la fin de l'année scolaire. Comme il s'agit d'une activité parascolaire, les évaluations ne sont pas faites afin d'obtenir des notes pour une éventuelle approbation, mais des activités qualitatives purement d'apprentissage. Les cours ont lieu après la journée de classe avec une durée de 1h 30 min.

Au cours de l'année scolaire de 2019, notre groupe comptait environ 18 élèves de 12 à 14 ans, participatifs et prévenants avec les enseignantes. Certains d'entre eux avaient participé au projet les années précédentes, pour d'autres c'était leur premier contact avec la langue française. Ainsi, un contexte hétérogène a été établi en ce qui concerne le niveau de langue. De cette façon, nous avons dû prendre en compte cet aspect dans la préparation des cours et les repenser en fonction des résultats obtenus pour tenter de minimiser les éventuels écarts au cours du processus d'enseignement-apprentissage entre les débutants et les initiés. Jusqu'à présent, une seule classe d'élèves du primaire est proposée.

Cette situation a largement bénéficié de la Pédagogie de projet, une ligne pédagogique adoptée par le NPF depuis sa création. Selon Puren (2011), la Pédagogie de Projet est une « action complexe » dans laquelle les étudiants ont la capacité de concevoir, conduire et évaluer la réalisation d'un projet basé sur des tâches, avec des objectifs individuels et collectifs basés sur les concepts de mobilisation, responsabilisation et autonomie et avec une interférence plus ou moins grande de l'enseignant en fonction de la maturité des élèves. L'auteur affirme que « La logique des finalités tend à faire que les apprenants privilégient la réussite du projet (qui est son principal critère d'évaluation) sur le travail en langue-culture étrangère. » (Puren, 2011 : 2). Pour Proulx, l'apprentissage par projet c'est :

[...] un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable. (Proulx, 2004 : 31).

De cette façon, la Pédagogie de projet fonctionne comme un intégrateur social, car elle traite la salle de classe comme partie intégrante de la société, de sorte que l'élève est considéré comme un acteur social (Freire, 1980). Ainsi, le processus d'enseignement-apprentissage se déroule à travers des expériences, des objectifs linguistiques et culturels, développant l'autonomie et la réflexion critique chez les étudiants pour former des citoyens capables d'agir socialement. Alors,

[...] à partir des intérêts et motivations de l'apprenant, l'éducation se produit au moyen d'expériences, avec des changements fréquents de responsables, choisis parmi les élèves, au long des diverses activités réalisées pour mener à bien le projet. Plus qu'une simple manière de fournir des contenus, l'éducation vise à former des citoyens préparés à agir démocratiquement afin de transformer la société à laquelle ils participent. (Brunelière, Oliveira, 2016 : 103).

Ainsi, la Pédagogie de projet n'adopte pas l'utilisation d'un manuel ; il appartient donc aux enseignants stagiaires de préparer toutes les activités pendant les cours. L'un des aspects positifs de cette autonomie de l'enseignant est la possibilité de sélectionner des supports didactiques qui s'adaptent à ses choix pédagogiques et au contexte dans lequel il s'insère.

Au-delà de la Pédagogie du projet, le NPF emploie également la Perspective Actionnelle (PA) qui vise à faire agir dans le monde. C'est donc à travers des contextes complexes d'interaction qui permettent à l'étudiant de devenir un véritable interlocuteur dans la langue cible, donc l'accent n'est pas sur la langue, mais de ce sujet qui fera usage de la langue.

La Perspective actionnelle est apparue à la fin des années 90, publiée dans le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Dans cette approche, l'apprenant de langue étrangère (LE) est considéré avant tout comme un acteur social, en utilisant le LE comme outil et le moyen d'agir réellement dans le monde, devenant ainsi une approche complémentaire de l'Approche communicative (AC), comme le suggère Puren (2014) :

[...] pour fournir aux enseignants des moyens supplémentaires d'élaboration de dispositifs didactiques plus variés, de manière à accroître leurs capacités d'adaptation à la diversité des publics, objectifs et environnements d'enseignement-apprentissage (en application du paradigme opposé «d'adéquation-addition») : la PA doit d'autant plus venir s'ajouter à l'AC, et non la remplacer, que la (bonne) communication entre acteurs est indispensable à une action commune efficace. (Puren, 2014 : 4).

Ainsi, en ce qui concerne l'AC, dans la PA, la notion que la langue est un outil de communication est élargie pour atteindre des contextes plus complexes d'interaction et ainsi permettre à l'apprenti de LE de devenir un véritable interlocuteur dans la langue cible. Cette approche propose que l'apprenti doit développer son potentiel et ses capacités par l'apprentissage de LE au moyen de tâches réelles et non plus fictives. Selon Rosen (2009 : 8), il s'agit de la première différence entre AC et PA :

[...] l'articulation entre l'approche communicative et la perspective actionnelle [serait] : le passage d'un apprentissage individuel (que nous pouvons associer à la centration sur l'élève, caractéristique de l'approche communicative qui se donne parfaitement dans la réalisation des jeux de rôles, des dialogues, et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire guidé par une action sociale et communicationnelle (que nous pouvons associer, pour faire un parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie de projet⁷). (Rosen, 2009 :8 apud Tavares, 2019 : 95).

Dans PA, les objectifs de l'enseignement-apprentissage sont guidés par des tâches qui, pour être réalisées, l'apprentissage doit développer certaines compétences linguistiques. Par exemple, au lieu de proposer la création d'une correspondance avec un destinataire fictif, on cherche un correspondant réel pour pouvoir échanger des informations. De cette façon l'apprenti en LE est motivé aussi bien pour accomplir la tâche, que pour améliorer sa production écrite ou orale, car la situation de communication en LE est réelle. Comme le souligne Tavares :

L'approche actionnelle est déclarée directrice majoritaire des pratiques des professeurs de FLE dans les cours de langues et dans le document du Cadre

Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), en mettant l'accent sur la communication et l'interaction sociale médiée par la langue cible. Par conséquent, les élèves et les enseignants s'attendent à ce que la compétence orale soit la priorité de ces cours⁸. (Tavares, 2019 : 92).

Les deux approches dans le contexte scolaire cité deviennent complémentaires et proportionnellement enrichissantes en tant qu'outils pédagogiques, surtout au regard du caractère extra-scolaire du projet NPF. Les préceptes de ces approches deviennent des facteurs importants pour la motivation et la participation active des élèves au développement de l'enseignement-apprentissage.

Ainsi, dans le contexte où les enseignantes et les élèves sont insérés dans le NPF, la pédagogie du projet a été considérée comme l'un des moyens de promouvoir l'apprentissage du FLE. Cette action est complexe (Puren, 2011) et exige une attitude proactive des étudiants - soit individuellement, soit collectivement -, car l'objectif est la création d'un produit final collectif. En attendant, il faut souligner que le processus d'enseignement-apprentissage se fait par l'intention (Proulx, 2004), car chaque tâche conçue exigera une attitude en fonction du degré de difficulté et d'autonomie de l'élève, avec plus ou moins d'intervention des enseignantes.

Expériences de français langue étrangère sous une perspective francophone

La culture eurocentrique était considérée comme le référentiel de l'humanité et aucune culture qui ne faisait partie de ce modèle n'était reconnue comme humaine. Cette culture eurocentrique a été le fondement de la colonisation, de l'esclavage et a constitué la base des politiques discriminatoires existantes jusqu'à aujourd'hui. Il est donc indispensable de réfléchir à des notions de culture préconçues à partir de ce modèle. Nous pouvons affirmer que la critique postcoloniale a cherché à transformer cette vision eurocentrique du monde en déconstruisant ce discours hégémonique qui est profondément imbriqué dans la construction de l'imaginaire moderne.

L'éducation occupe une place importante dans le processus de colonialité du savoir (Lander, 2005), car la structure coloniale utilise le système éducatif pour incorporer des valeurs coloniales. En ce qui concerne la France, le référentiel stéréotypé de langue-culture efface les différences des peuples francophones et concentre le regard, surtout à Paris, sur des éléments comme la gastronomie et le tourisme. Sous l'optique pédagogique, Cuq (2003) souligne que les stéréotypes simplifient des réalités très complexes pour être réduits, en classe, à un modèle unique.

Cependant, un autre auteur affirme que

Les professeurs de langues étrangères, qui ont la responsabilité première d'éviter la propagation de stéréotypes culturels, mais qui souhaitent enseigner des langues telles qu'on les parle, s'intéressent de plus en plus à la diversité culturelle et aux variations culturelles présentées dans la langue du quotidien⁹. (Kramsch, 2009 : 121).

Pour Calvet (2007), il est possible d'analyser la francophonie à partir de deux biais, d'une part comme résultat du colonialisme se configurant dans les communautés sociolinguistiques, et d'autre part comme un « concept politique » (Calvet, 2007), où les pays membres de l'OIF s'associent politiquement autour de la langue française. Même paradoxalement, sous l'angle pédagogique, la francophonie peut devenir un moyen favorable à l'enseignement tourné vers les pluralités culturelles et à la rupture de standards eurocentriques.

Il s'agit donc d'une problématique impliquant les discours institutionnels de la Francophonie et les réflexions critiques de penseurs(s) sur ces idées politiques et les conséquences pratiques dans les pays africains, ces ex-colonies françaises. Le discours employé par l'OIF à travers ses missions, telles que « promouvoir la langue française, le plurilinguisme et la diversité culturelle », est remis en cause par le philosophe et historien sénégalais Khadim Ayendi (2014), qui affirme que « la francophonie n'est pas un héritage, C'est donc à travers leurs langues maternelles que les Africains peuvent exprimer le profond je ». Donc,

[...] la francophonie est la poursuite, sous une forme dulcifiée, du projet colonial d'affirmation des valeurs de la civilisation de la France. C'est la boîte de graves à partir de laquelle on envoie au monde l'écho de la grandeur "de la France". C'est l'atelier à partir duquel doit être fabriquée la pilule de la splendeur du français¹⁰. (Ndiaye, 2014 : s/p).

Ainsi, pour l'auteur, la francophonie est un moyen de perpétuer le projet colonial et le progrès des anciennes colonies, car il existe dans cette perspective un désir que les Africains francophones soient des « zélés propagateurs de la langue et des influences françaises » (Ndiaye, 2014) en participant à son expansion dans le monde. Selon lui, la francophonie serait un moyen de domination de la France sur les pays africains francophones.

Malgré toute la problématique présentée par rapport à la (F)francophonie et convenant qu'elle est légitime, nous, en tant que professeurs-stagiaires, considérons que l'enseignement-apprentissage de FLE articulé avec une dimension géographique et culturelle de la francophonie (c'est-à-dire des pays dits francophones), est un outil favorable à l'enseignement de la langue française à travers

une perspective postcoloniale, qui dépasse les limites territoriales françaises et européennes, favorisant ainsi l'enseignement des cultures à travers la LE. Tout au long des cours dispensés au Stage Supervisé, nous avons trouvé pertinent d'aborder le genre littéraire conte. Ensuite, nous avons commencé à chercher du matériel didactique approprié pour une classe de niveau A1. Comme nous avons mis dès le début l'accent sur les productions des pays francophones, dans un premier temps, nous nous sommes limités à quelques sites en français qui présentaient des contes du continent africain dans leur intégralité.

Après des recherches, on retrouve dans la section "Culture" du site de Tv5monde la collection Contes africains en vidéo composée de cinq contes représentant les pays : Sénégal, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Mali et Cameroun, disponibles tant en animation qu'en texte écrit, ce qui nous a permis de construire une classe autour des deux langages cités.

Parmi les contes de la collection, nous avons choisi *Makembé* de la République Démocratique du Congo qui raconte l'histoire suivante : « Un village a été maudit par un génie du mal qui ne permettait pas aux femmes de tomber enceintes. Pour résoudre la situation, un des sages du lieu confie à *Makembé*, bien que ce soit encore un enfant, la mission de partir à la rencontre de l'arc magique qui pourrait les libérer de la malédiction. Après une série d'événements magiques sur le chemin de cette mission, l'enfant revient et peut enfin mettre fin à la malédiction, en apportant du respect aux enfants sur les rives du fleuve Congo ».

À partir des personnages principaux et de l'intrigue, ce conte évoque la réflexion critique sur le rôle social de l'enfant, des aînés, des femmes en tant que génitrices, de dirigeants communautaires et aborde aussi des caractéristiques comme le courage, l'empathie, la persévérance. En ce qui concerne l'acquisition de LE, les élèves sont encouragés à réfléchir à ces questions à la fois dans ce contexte congolais et dans leur contexte brésilien.

Comme il s'agit d'une animation avec un niveau de langue intermédiaire et sans matériel disponible déjà didactisé, nous avons dû réfléchir à des stratégies pour la mise en œuvre de l'activité. Tout d'abord, pour faciliter la compréhension générale de l'intrigue, nous avons adapté le conte écrit du niveau B1 au A1, en changeant les modes verbaux (du passé simple de l'indicatif au passé composé et au présent de l'indicatif - griffon ci-dessous) et nous avons condensé l'idée principale des énoncés plus longs en phrases courtes à caractère descriptif, comme dans l'exemple suivant :

Original → Il *fut* attaqué par des fourmis géantes. Il grimpa sur une montagne et échappa à ses ennemis. Il y *trouva* une tortue aveugle. Elle lui demanda de rester avec lui pour la nuit.

Adapté → Makembé *est attaqué* par des fourmis géantes. Il *trouve* une tortue aveugle.

En outre, nous avons fait une liste de questions concernant l'animation visionnée qui a été lue avec les élèves à l'avance, nous avons imprimé une séquence d'images extraites de l'animation, pour que les élèves les organisent en ordre après avoir regardé une première fois la vidéo, en profitant aussi de leur mémoire visuelle. Ensuite, la classe devrait discuter démocratiquement de la meilleure façon de relier les boîtes des petits textes au correspondant des images (frame).

Un de nos objectifs avec ces stratégies était de créer un environnement accueillant, compte tenu de la disparité entre le niveau de langue du conte et celui des étudiants, qui pourraient se sentir intimidés. Après avoir surmonté la compréhension initiale du conte, nous en avons profité pour renforcer les éléments culturels précédemment discutés, mettre en évidence les principales caractéristiques et la structure du conte et de l'animation et commencer une conversation sur les traditions orales.

Après avoir travaillé à partir de matériaux liés à la République démocratique du Congo, la seconde expérience que nous présentons ici fait partie d'un travail accompli au cours du deuxième semestre du stage, où nous abordons des questions relatives aux pays francophones par le biais de bandes dessinées.

Nous commençons avec le premier volume de la bande dessinée *Aya de Yopougon*, une série avec six volumes, à la fin des années 1970 en Côte d'Ivoire, qui rapporte le quotidien de la vie d'Aya (le personnage principal) et ses deux amies (Bintou et Adjoua) à Yopougon, un quartier populaire de la ville d'Abidjan. Au cours de l'histoire figurent des thèmes tels que la grossesse non désirée, l'adultère, les divisions des classes sociales et les dilemmes concernant les jeunes, comme les doutes sur l'avenir et la carrière professionnelle, les relations amoureuses, etc.

Le travail en classe a commencé par une conversation sur la bande dessinée, afin d'éveiller chez les élèves des expériences affectives positives avec la lecture de ce genre de texte, en les sensibilisant à une nouvelle histoire. Nous avons également parlé du genre de bande dessinée histoire, comment il est structuré, les différents types de ballons de parole qui composent les dialogues.

Le premier contact des étudiants avec Aya a été la projection de la couverture du premier volume de la collection. Nous leur avons demandé de décrire les éléments présents et les avons encouragés à émettre des hypothèses sur l'intrigue et la description psychologique du personnage. Ensuite, nous avons sélectionné deux scènes du long métrage en animation Aya (2011), dirigé par Marguerite Abouet et

Clément Oubrierie, afin que nous puissions aborder des questions comme le langage audiovisuel, le langage verbal et non verbal.

Dans la première scène, Aya se promène dans la rue poursuivie par un homme inconnu qui insiste pour lui parler tout en étant fermement ignoré. Aya rentre à la maison et annonce à son père qu'elle sera médecin. Il lui répond instantanément que ces études sont faites pour les hommes et qu'elle rencontrera un éventuel prétendant pour se marier.

Les élèves ont reconnu l'emplacement de l'histoire sur le continent africain, ont cité des similitudes possibles avec le Brésil et ont montré un intérêt à continuer la lecture de la bande dessinée en dehors de la salle de classe. Le travail pédagogique en LE de la bande dessinée Aya a fourni des réflexions en classe sur le machisme, l'oppression de la femme et les questions quotidiennes vécues tant en Côte d'Ivoire qu'au Brésil.

Ces réflexions sont donc légitimées par la loi 10.639/2003¹¹ en présentant à travers le contexte maritime un autre regard sur l'Afrique, loin des stéréotypes négatifs de pauvreté, de maladies, de conflits politiques, montrant des façons de vivre en même temps semblables et différentes de celles vécues par les élèves dans le contexte brésilien à Florianópolis, et établissant un rapport de représentativité des élèves à travers les personnages.

Considérations finales

L'objectif de cet article était de proposer une réflexion critique sur la pratique pédagogique dans une perspective éducative postcoloniale, notamment dans l'enseignement du FLE. Il convient de souligner que l'expérience du stage supervisé a été indispensable dans la construction de la pensée critique aussi bien sur notre pratique pédagogique, que sur le processus de formation en tant que licenciés ès lettres - français.

Tout en exigeant de l'enseignant l'autocritique et la volonté de sortir de la zone de confort de la reproduction des discours eurocentristes de l'académie, que les méthodes didactiques présentent, les choix pédagogiques deviennent aussi des choix d'engagement politique, comme un outil d'évasion des normes vécues dans le contexte éducatif brésilien qui est historiquement eurocentrique et colonisé. Par conséquent, la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage du FLE fait partie d'un vaste processus de redéfinition de l'identité en tant qu'enseignantes en formation.

La pertinence du concept de (F)francophonie dans le contexte de la formation des enseignants de FLE est souvent négligée lors de la planification et le développement de la pratique d'enseignement. Nous, en tant que diplômés, avons vécu cela tout au long de la formation académique, lorsque, la plupart du temps, les normes linguistiques, sociales, culturelles, éducatives sont toujours basées sur les normes françaises. Dans notre cas, dès le début de notre stage d'enseignement, notre objectif était de décoller l'enseignement-apprentissage de la langue française du référentiel français pour élargir la perspective de la langue française à travers les pays qui font partie de la francophonie. De là, tout notre travail pédagogique (pré, pendant ou après la classe) a été influencé par le choix de la francophonie.

En ce qui concerne la difficulté de trouver des matériaux déjà didactisés à l'intérieur de la thématique francophone mais en dehors des pays européens, surtout au niveau A1, cela nous a souvent obligés à faire des adaptations. Pour cela, nous avons fait des changements linguistiques dans le matériel choisi ou nous avons utilisé d'autres stratégies pour faciliter la compréhension par les élèves, afin qu'ils ne se sentent pas découragés en rencontrant des matériaux de compréhension orale et écrite à un niveau plus avancé de langue.

Toutes les situations vécues au Stage Supervisé ont surtout enrichi notre pratique d'enseignement de deux manières : la première est le fait de, en plus de sélectionner du matériel pédagogique, souvent les produire et/ou les didactiser, la deuxième, c'est que le stage nous a offert d'autres perspectives non seulement linguistiques, mais aussi idéologiques.

Ces réflexions nous amènent à penser que le parcours inverse dans l'enseignement du FLE, à partir d'autres territoires francophones que la France, a bouleversé notre propre formation académique et élargi nos horizons en ce qui concerne le potentiel de transformation que l'éducation post-coloniale peut offrir, permettant aux étudiants d'acquérir la LE par de nouvelles connaissances sur le monde, Ils se sont détachés des stéréotypes et des repères eurocentriques. De cette façon, nous croyons que l'enseignement du FLE dans une perspective post-coloniale est un outil pédagogique potentiel important pour développer la capacité d'une pensée critique et la formation de citoyens engagés.

Bibliographie

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. [En ligne] : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html [consulté le 15 novembre 2019].

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /

Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. [En ligne]: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> [consulté le 18 novembre 2019].

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília : MEC/SEF, 1998. [En ligne] : http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf [consulté le 14 novembre 2019].

Abouet, M., Oubrierie, C. 2005. *Aya de Yopougon*. Impresso na Espanha. Volume 1. Ed 14. Gallimard jeunesse.

Brunelière, J.-F., Laus Pereira Oliveira, C. 2016. « La pédagogie de projet en cours de FLE : expérience dans un collège brésilien ». *Revista Letras Raras*. Vol. 5, Ano 5, No 3 [En ligne]: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/701> [consulté le 17 de novembre 2019].

Conseil de l'Europe. 2001 *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. [En ligne] : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf [consulté le 30 mars 2019].

Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de Didactiques du Français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris: CLE International.

Ferreira, J. M. 2017. Francofonia: igualdade e diversidade? Francês língua estrangeira e relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 124f. [En ligne] : http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24592/1/2017_JaneMargarethFerreira.pdf [consulté le : 18 novembre 2019].

Ferreira, J. M., Barbosa, L. M. A. 2018. "Francofonia e ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês) à luz da lei 10.639/2003". *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as* (ABPN), [S.l.], v. 10, p. 262-286. [En ligne]: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/540> [consulté le 18 novembre 2019].

Freire, P. 1980. Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo : Moraes.

Gueye, M. *Makembé*. ©Tv5Monde 2017. [En ligne] : <https://culture.tv5monde.com/livres/contes-africains-en-video/makembe> [consulté le 2 novembre 2019].

Kramsch, C. 2009. O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução de Lúcia Maria de Assunção Barbosa. Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa, São José do Rio Preto, APLIESP, n.15, p.115-134.

Lander, E. (org). 2005. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. [En ligne] : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf [consulté le 18 novembre 2019].

Leffa, V. 2012. "Ensino de línguas: passado, presente e futuro". *Revista de estudos da linguagem*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411. [En ligne]: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710> [consulté le 26 novembre 2019].

Mendes, E. 2007. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação 'entreculturas'. In: Alvarez, M. L. O; Silva, K. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores, p. 119-139.

Ndiaye, K. 2014. *O francês, a francofonia e nós*. Traduzido por Maria José Cartaxo, 15 Dezembro 2014. [En ligne] : <https://www.buala.org/pt/a-ler/o-frances-a-francofonia-e-nos> [consulté le 17 novembre 2019].

Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. 2004. *Estágio e docência*. 2^a ed. São Paulo: Cortez.

Prado, M. E. B. B. 2009. *Pedagogia de projetos. Gestão Escolar e Tecnologias*. [En ligne] : http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf [consulté le 27 novembre 2019].

Premat, C. 2018. *Pour une généalogie critique de la Francophonie*. Stockholm : Stockholm University Press. [En ligne] : <https://www.stockholmuniversitypress.se/site/books/10.16993/bau/> DOI : <https://doi.org/10.16993/bau> [consulté le 18 novembre 2019].

Proulx, J. 2004. *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Puren, C. 2011. *Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet*. Fès (Maroc), setembro 2011. [En ligne] : www.christianpuren.com [consulté le 2 novembre 2019].

Puren, C. 2014. Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. [En ligne]: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/> [consulté le 29 novembre 2019].

Rajagopalan, K. 2003. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.

Notes

1. Il est important de souligner ce que prévoit la CLT concernant le stage des étudiants : Loi N° 11.788 du 25 septembre 2008. « Art. 1 Le stage est un acte éducatif scolaire supervisé, développé dans l'environnement de travail, qui vise à la préparation au travail productif des apprenants qui fréquentent l'enseignement régulier dans des établissements d'enseignement supérieur, d'enseignement professionnel, d'enseignement secondaire, de l'éducation spéciale et des dernières années de l'enseignement primaire, dans la modalité professionnelle de l'éducation des jeunes et des adultes » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm [consulté le 16 novembre 2019].

2. Version originale : Desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades.

3. Version originale : Ao nos referirmos à cultura ou ao ensino da língua-cultura-alvo ou, ainda à importância e necessidade da consideração da cultura na pedagogia de línguas, maternas ou estrangeiras, devemos esclarecer qual a perspectiva que estamos considerando, ou seja, de que cultura estamos falando? Ou culturas? Quais são os envolvidos nessa relação língua/cultura ou línguas/culturas? A partir de que lado estamos olhando?

4. L'Organisation internationale de la francophonie (OIF) est un dispositif international regroupant 88 États et gouvernements liés à la langue française et mettant en œuvre la coopération multilatérale francophone. <https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754> [consulté le 18 novembre 2019].

5. Source Censo Escolar/INEP 2018. <https://www.qedu.org.br/escola/226684-eeb-porto-dorio-tavares/censo-escolar> [consulté le 18 de novembre 2019].

6. Version originale : Um dos objetivos de termos a Língua Estrangeira, como disciplina integrante do currículo escolar brasileiro é o estímulo à reflexão de nossos alunos enquanto indivíduos cidadãos do mundo. Quando usamos a língua a fim de nos comunicar, estamos reconhecendo o outro, nos reconhecendo e, conseqüentemente, construindo e reconstruindo nossas identidades.

7. Version originale : [...] a articulação entre a abordagem comunicativa e a perspectiva acional [seria]: a passagem de uma aprendizagem individual (que podemos associar à concentração no aluno, característica da abordagem comunicativa que se dá perfeitamente na realização dos jogos de papéis, 4 diálogos, e das simulações) para uma aprendizagem colaborativa e solidária pautada em um agir social e comunicacional (que podemos associar, para fazer um paralelo, a uma concentração no grupo que encontra sua expressão na pedagogia do projeto).

8. Version originale : A abordagem acional é declarada como norteadora majoritária das práticas de professores de FLE em cursos de línguas e no documento do *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR), por priorizar a comunicação e a interação social mediada pela língua-alvo. Consequentemente, há uma expectativa tanto por parte de alunos como de professores de que a competência oral seja o foco primordial dessas aulas.

9. Version originale : Professores de línguas estrangeiras, que têm a responsabilidade primeira de evitar a propagação de estereótipos culturais, mas que desejam ensinar línguas tal como se fala, interessam-se cada vez mais pela diversidade cultural e pelas variações culturais apresentadas na língua do dia-a-dia.

10. Version originale : [...] a francofonia é a prossecução, sob forma dulcificada, do projeto colonial de afirmação dos valores da civilização da França. É a caixa de graves a partir da qual se envia ao mundo o eco da “grandeza da França”. É a oficina a partir da qual deve ser fabricada a pílula do esplendor do francês.

11. Promulguée le 9 janvier 2003 par l’ancien président Luiz Inácio Lula da Silva, elle rend obligatoire l’enseignement de l’histoire de l’Afrique et de la culture afro-brésilienne dans toutes les matières du programme scolaire et détermine le 20 novembre comme la « Journée nationale de la conscience noire ». http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm [consulté le 18 novembre 2019].



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

A representação dos agentes policiais em *Roberto Zucco*, de Bernard-Marie Koltès: entre o cômico e o brutal

Fernanda Vieira Fernandes

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

fvfernandes@ufpel.edu.br



La représentation des agents de police dans *Roberto Zucco*, de Bernard-Marie Koltès : entre le comique et le brutal

Résumé

Cet article propose la recherche sur la représentation des forces de police dans le texte théâtral *Roberto Zucco* (1988), écrit par le dramaturge français Bernard-Marie Koltès. Le protagoniste de l'œuvre est un criminel et ses principaux antagonistes sont des agents de police. L'étude analyse ces personnages dans les scènes où ils apparaissent et réfléchit à propos des choix de l'auteur de les exposer tantôt incompetents, tantôt grotesques, tantôt ridicules, tantôt brutaux. Le travail révèle, enfin, la critique par Koltès de l'inefficacité des agents de l'État à garantir la sécurité publique et comment le thème de la violence imprègne cette pièce de théâtre.

Mots-clés : dramaturgie française, Koltès, Roberto Zucco, personnage théâtral, analyse de personnage

A representação dos agentes policiais em *Roberto Zucco*, de Bernard-Marie Koltès: entre o cômico e o brutal

Resumo

Este artigo investiga a representação das forças policiais no texto teatral *Roberto Zucco* (1988), escrito pelo dramaturgo francês Bernard-Marie Koltès. O protagonista da obra é um criminoso e seus principais antagonistas são os agentes policiais. O estudo analisa esses personagens nas cenas em que eles aparecem e reflete sobre as escolhas do autor em expô-los ora como incompetentes, ora grotescos, ora ridículos, ora brutais. O trabalho demonstra, por fim, a crítica de Koltès à ineficiência dos agentes do Estado em garantir a segurança pública e como a temática da violência perpassa essa peça teatral.

Palavras-chave: dramaturgia francesa, Koltès, Roberto Zucco, personagem teatral, análise de personagem

**Representation of police officers in *Roberto Zucco* by Bernard-Marie Koltès:
between the comic and the brutal**

Abstract

This article investigates the representation of police forces in the theatrical text *Roberto Zucco* (1988), written by French playwright Bernard-Marie Koltès. The protagonist of this play is a criminal and his main antagonists are the police agents. The study analyzes these characters in their own context and reflects on the author's choices when describing them sometimes as incompetent, sometimes as grotesque, sometimes as ridiculous, sometimes as brutal. Finally, the work shows Koltès' criticism of the inefficiency of the State agents in their attempt to guarantee public security and how the theme of violence is addressed in this play.

Keywords: French dramaturgy, Koltès, Roberto Zucco, theatrical character, character analysis.

Bernard-Marie Koltès é considerado um dos principais dramaturgos franceses do final do século XX. O autor nasceu no ano de 1948 e iniciou sua carreira teatral em 1970, com a escrita da peça *Les Amertumes*, baseada em *Infância* (1912-1913), romance de Máximo Gorki. Após uma sequência de obras adaptadas, em 1977, ele escreveu o texto teatral *La Nuit juste avant les forêts*, que foi considerado um divisor de águas na sua criação, pois inaugurava sua escritura pessoal, sem ter outro autor como intermediário ou como ponto de partida. Foi a primeira vez que emergiram com força temáticas que estariam presentes em todas as suas peças seguintes: a solidão, a morte, a violência, a busca pelo outro, a marginalidade, entre outras. A linguagem poética e repleta de metáforas de *La Nuit* também marcou o início do seu percurso teatral.

O seu sucesso teve o impulso da parceria firmada em 1983 com o encenador Patrice Chéreau para a montagem de *Combat de nègre et de chiens* (1979). O texto foi inspirado na primeira viagem de Koltès à África. As experiências de viagens influenciaram muito sua produção dramática e ele dividia a sua vida em duas partes: escrever e viajar (Koltès, 2006). Estar em espaços estrangeiros lhe proporcionava o contato e observação do outro e de lugares do mundo que lhe serviam de cenário.

O autor faleceu precocemente, em 1989, aos 41 anos, vítima da AIDS. No total, ele escreveu quinze textos teatrais. Seu último texto finalizado foi *Roberto Zucco*, de 1988, o mais famoso e considerado por muitos especialistas, como Anne-Françoise Benhamou (1996), sua peça testamento. Koltès não chegou a assistir à sua estreia, ocorrida em 1990 em Berlim, com direção de Peter Stein.

A criação de *Roberto Zucco* partiu de um *fait divers* dos anos de 1980: a trajetória de Roberto Succo, um jovem italiano que cometeu uma série de crimes em seu país e na França, para onde fugiu e permaneceu entre 1986 e 1988. Koltès viu a imagem de Succo na televisão e em cartazes do tipo *Procura-se* e ficou encantado. Foi um verdadeiro *coup de foudre*, qualificou Arnaud Maïsetti na biografia que produziu sobre ele (2018). Depois de consultar algumas notícias, o dramaturgo deu início à escrita, sem ter qualquer compromisso ou interesse em ser fiel aos fatos. Sua intenção era recriar dramaturgicamente a saga daquela figura. O texto teatral foi objeto de minha investigação na dissertação de mestrado, intitulada *Um estudo de Roberto Zucco, peça teatral de Bernard-Marie Koltès* (2009), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As considerações trazidas nesse artigo partem de um recorte da dissertação, aprofundando a sua análise.

A peça é dividida em quinze cenas, ou quadros, numeradas com algarismos romanos e cada uma delas têm um título. A ação principal da obra é o caminho percorrido por Roberto Zucco desde o assassinato de seu pai e da sua primeira prisão até a sua queda, durante uma fuga na cena final. Ao longo das quinze cenas, acompanhamos sua trama e a dos demais personagens, impactados direta ou indiretamente pelos crimes dele. Roberto é o único que possui nome próprio. Todos os outros são designados de acordo com características ou por suas funções no enredo (a garota, a mãe, o inspetor, o comissário etc.). O coletivo é, portanto, constituído por uma massa de personagens sem identidade e relegados a mera função social. A única figura que beira a construção de uma identidade é a garota, uma jovem virgem que o criminoso estupra e com a qual acaba se envolvendo - é ela quem define o destino dele quando o delata à polícia.

Nesse panteão de figuras, podemos afirmar que todas elas, de certa forma, atuam como uma espécie de antagonista de Zucco, porque representam uma sociedade contra a qual ele se volta de forma violenta. Entretanto, destaca-se como sua principal força opositora a polícia, suposta representante da ordem pública e do poder do Estado em garantir a segurança (ou a tentativa falha de). É justamente sobre a representação dos personagens da polícia que versa este artigo. Como o autor os caracteriza? Como é o comportamento deles? Visando responder essas perguntas parto da sua análise nas cenas em que eles aparecem. Para além disso, lanço uma reflexão mais ampla, sobre a violência presente na peça e sobre como esta temática impregna a dramaturgia koltésiana.

As forças policiais em *Roberto Zucco*: apontamentos iniciais

Os personagens que representam agentes policiais no texto teatral de Bernard-Marie Koltès estão presentes em seis das quinze cenas da peça, atuando em duplas em três delas, como coro em duas e de forma solitária em uma:

- I. A fuga: primeiro e segundo guarda.
- IV. A melancolia do inspetor: inspetor melancólico.
- IX. Dalila: inspetor e comissário.
- X. O refém: policiais.
- XIV. A prisão: primeiro e segundo policial.
- XV. Zucco ao sol: vozes de guardas.

Na primeira leitura do texto é possível perceber que o dramaturgo os concebe para mostrar ao leitor uma instituição pública de segurança ineficiente e inoperante: os guardas são incapazes de evitar a fuga de Zucco nas cenas I e XV, de reagir ao ataque dele na IV, de efetuar uma investigação coerente na IX e de prendê-lo na X. Mesmo na cena XIV, quando os policiais conseguem detê-lo, isso não é totalmente por mérito do trabalho deles, como veremos nesse estudo. Ao contrário do protagonista, que segue uma trajetória vertiginosa e cuja força ele mesmo compara a de um rinoceronte ou um hipopótamo (Koltès, 2004), este conjunto de personagens a todo o momento é barrado por suas limitações. Ou seja: o bandido vaga pela cidade, em espaços públicos e privados, e a polícia, que é o seu principal antagonista, ou o mais óbvio, já que se trata da garantia de ordem pública, responsável por persegui-lo, encarcerá-lo e mantê-lo preso, não consegue agir com coerência e competência. Isso aumenta a potência do percurso de Zucco. Vale destacar que, no caso real, a polícia francesa teve muita dificuldade em prender Succo, pois ele criava identidades falsas e modificava sua aparência a todo momento. Além disso, escapou da prisão tanto na Itália, quanto na França.

O comportamento da polícia beira o grotesco. O autor se vale de modelos estereotipados. Em três das cenas (I, IX e XIV), o estereótipo é acentuado pela referida ação em dupla, que enfatiza a conduta absurda através do jogo que se estabelece entre eles. Os elementos de cada dupla são atrapalhados, possuem personalidades diferentes e sua relação se dá pela parceria, um personagem complementando o outro, características que levam à associação com outro modelo de dupla, os *clowns* - ou, em português, palhaços. Segundo Luís Otávio Burnier, o *clown* combina o cômico e o trágico, fazendo rir através de atitudes sérias, na tentativa de serem tomadas como tal, é uma espécie de encarnação do trágico no cotidiano, que, ao demonstrar sua fraqueza e humanidade, acaba sendo cômico. O pesquisador descreve a ação em duplas da seguinte forma:

Existem dois tipos clássicos de clowns: o branco e o augusto. O clown branco é a encarnação do patrão, o intelectual, a pessoa cerebral [...] e está sempre pronto a ludibriar seu parceiro em cena [...]. O augusto [...] é o bobo, o eterno perdedor, o ingênuo, de boa-fé, o emocional. Ele está sempre sujeito ao domínio do branco, mas, geralmente, supera-o, fazendo triunfar a pureza sobre a malícia, o bem sobre o mal (Burnier, 2001: 206).

O conhecido nariz vermelho é a máscara do palhaço. Apesar de ser a sua marca registrada, alguns *clowns* não a utilizam, mantendo apenas o comportamento tradicional. É o caso do inglês Charles Chaplin e do francês Jacques Tati. As duplas também evoluíram e entre as que se apresentavam sem a marca estão: Laurel e Hardy (o Gordo e o Magro), Dean Martin e Jerry Lewis e Oscarito e Grande Otelo.

Evidentemente, as duplas da peça não seguem literalmente a descrição do *branco* e do *augusto*. O que proponho aqui é uma aproximação com os *clowns* enquanto hipótese de leitura desses personagens koltesianos. Burnier (2006) destaca que os aspectos ingênuos, puros e humanos descortinam o lado mais estúpido do ator e que o *clown* não representa ou simula, ele é e faz as coisas de verdade. É interessante perceber que, ao mesmo tempo em que os personagens policiais são silhuetas que povoam a obra de Koltès e designam os lugares onde se passam as cenas (Ubersfeld, 1999), sem uma identidade ou nem mesmo um nome, eles possuem um comportamento falho, que põe ainda mais luz na característica sobre-humana de Roberto Zucco, tomado por muitos críticos como uma espécie de mito, de herói, ou anti-herói. A comicidade da polícia acentua sua incapacidade de frear a força do protagonista.

Como será analisado na sequência, na maioria dos momentos o comportamento da polícia se baseia nessa característica do cômico. Entretanto, no outro extremo, podemos constatar em uma das cenas (cena IX) um outro tipo de procedimento: o da brutalidade, que parece mais comum ao imaginário social. É fato notório que a polícia age com truculência em muitas ocasiões. François Dieu observa que isso naturaliza a ação violenta da polícia e dificulta até mesmo as pesquisas sobre o assunto, como se fosse inerente ao serviço policial¹:

A expressão “violência policial” evoca, geralmente, não um tipo de violência, mas uma espécie de pleonismo, que é mais ou menos inconfesso, quanto mais não seja porque o uso da força física é com frequência o aspecto mais marcante da atividade policial. Esta constatação pode explicar em parte porque, na França, este fenômeno é o parente pobre tanto das pesquisas sobre a violência, quanto sobre a polícia² (Dieu, 1995: 35).

Cumprer destacar que, na obra, é apenas contra alguém mais fraco, uma garota, que a brutalidade aparece. Ou seja, os agentes da polícia não agem assim com Roberto Zucco em nenhuma passagem. Pelo contrário, são quase testemunhas das ações do bandido sem esboçar quaisquer reações de truculência para detê-lo.

Análise dos personagens da polícia e seu contexto nas cenas

A cena I, de abertura da peça, se passa, conforme a didascália, em uma prisão e são visíveis os seus telhados, durante a madrugada. Nela, dois guardas fazem a ronda noturna e discutem a utilidade de seu trabalho naquele local àquela hora. A rubrica nos antecipa que eles, seguidamente, podem ter alucinações devido à força do silêncio e ao cansaço de olhar fixamente para a escuridão. O primeiro deles, mais próximo do tipo do *clown augusto*, facilmente levado pelas ideias do outro, acredita na importância da sua presença para evitar fugas e, desde a sua fala inicial, que abre o texto - “Você ouviu alguma coisa?” (Koltès, 2009: 9)³ -, exprime a angústia de estar desconfiado de que algo não vai bem. O segundo, semelhante ao tipo do *clown branco*, por sua tentativa de intelectualidade, não escuta ou vê nada, e pensa ser perda de tempo permanecerem parados durante a madrugada sem propósito algum, enquanto todos estão dormindo. Segundo ele, seria impossível fugir de uma prisão tão moderna:

Segundo guarda - Eu não ouço nada porque não há nada para ouvir e eu não vejo nada porque não há nada para ver. Nossa presença aqui é inútil [...]. Completamente inútil; os fuzis, as sirenes mudas, nossos olhos abertos enquanto a esta hora todo mundo está com os olhos fechados [...].

Primeiro guarda - Eu acho que não é inútil que nós estejamos aqui, para impedir as fugas.

Segundo guarda - Mas não há fuga aqui. É impossível. A prisão é muito moderna⁴ [...] (p. 10).

Por acreditar na inutilidade de seu serviço, ele propõe discussões filosóficas: a existência de universo interior, quais seriam as motivações para se cometer um crime e possíveis diferenças entre um sujeito comum, ou um guarda como eles, e um criminoso. Até mesmo analisando os órgãos sexuais dos prisioneiros ele buscou respostas, inutilmente:

Eu refleti, eu procurei, eu os olhei [os prisioneiros] até mesmo na hora do banho, porque me disseram que era no sexo que se alojava o instinto assassino. Eu vi mais de seiscentos e, bem, nenhum ponto em comum entre eles: há os gordos, os pequenos, os magros, os bem pequenos, os redondos, os pontudos, os enormes, e nada a concluir a partir disso⁵ (p. 11).

A construção desse diálogo beira o absurdo e provoca o riso, principalmente porque os personagens comentam sobre o formato dos pênis de criminosos com seriedade. O conteúdo da discussão é ridículo e soma-se a isso o fato de que Zucco inicia sua fuga diante dos olhos dos guardas que mantém sua inércia. Mesmo vendo um homem em cima dos telhados e imaginando que possa ser Roberto Zucco, eles não reagem. Alguns dos motivos que os levam à estagnação perante a fuga de Zucco são: a descrença na própria função, a submissão do primeiro guarda em agir sem o respaldo do segundo e a dificuldade que o segundo tem em assumir que o colega, tido como bobo, estava certo desde o princípio da cena e que, sim, sua presença ali durante a madrugada não era em vão.

Outra observação a ser feita sobre esta cena é que são os policiais que introduzem o suspense da peça. Assim como Shakespeare o faz em *Hamlet*, que inicia com os guardas do castelo de Elsinor, Koltès utiliza dois personagens secundários para abrir o enredo e apresentar o clima e a temática da obra. Se no clássico elisabetano a aparição iminente do espectro do rei morto assola a ronda noturna, aqui, é a possível fuga de um dos prisioneiros o motivo da existência desses dois homens. Koltès põe em evidência a ação eficiente do protagonista em contraponto ao comportamento inoperante da força policial antagonista. Enquanto Roberto evade da cadeia, os guardas discutem temas bobos e assistem incrédulos a sua fuga.

A cena XIV tem um início muito parecido com a I, já que um policial pergunta ao outro: “Você viu alguém?” (p. 85). Desta vez o espaço da ação é o bairro *Petit Chicago*, local das prostitutas, cafetões e bandidos - e onde Zucco se escondera e assassinara um policial. A semelhança continua no que se refere ao diálogo e situação dos personagens policiais: nas ruas, dois guardas estão à procura do suspeito e, enquanto isso, discutem sobre seu trabalho e sobre o que diferencia o assassino de uma pessoa dita normal. Novamente, há um mais ingênuo e desconfiado, o segundo, que acredita que Zucco voltará ao local do crime, e um mais malandro, o primeiro, que vê como inútil aquela ronda, classificando seu trabalho como idiota:

Primeiro policial - É idiota. Nosso trabalho é idiota. Ficar plantados aqui como placas de estacionamento [...].

Segundo policial - É normal. Foi aqui que ele matou o inspetor.

Primeiro policial - Justamente. É o único local para onde ele não voltará.

Segundo policial - Um assassino sempre volta ao local do crime.

Primeiro policial - Ele voltaria aqui? Por que você gostaria que ele voltasse? Ele não deixou nada aqui, nenhuma bagagem, nada. Ele não é louco. Nós somos duas placas de estacionamento completamente inúteis⁷ (p. 85).

O primeiro policial tenta convencer o colega a irem ao hotel de prostitutas próximo dali para se divertirem. Repete-se nessa cena também o fato de que um deles têm razão e Zucco reaparece. Assim como na I, eles o veem, conjecturam sobre a possibilidade de ser ele, mas seguem impassíveis - em especial o primeiro. Até o último instante, quando a garota chama por Roberto (e revela o nome dele), o policial mantém-se firme na posição de negar que aquilo fosse possível, podendo até ser interpretado como uma forma de evitar o trabalho de ter que prender o bandido. Esta cena é a única em que a ação policial é concretizada com sucesso: o criminoso é preso. Entretanto, o mérito não pode ser atribuído à dupla, que demora a reconhecer Roberto e a agir e, quando o fazem, Zucco não reage, confessa ser um matador e se entrega. Não há dificuldade em prendê-lo.

Primeiro policial [...] - Quem é você?

*Zucco - Eu sou o assassino do meu pai, da minha mãe, de um inspetor de polícia e de uma criança. Eu sou um matador*⁸ (p. 89).

A última das cenas em que a polícia age em dupla é a IX, na delegacia, quando a garota inocentemente vai procurar por Zucco e acaba delatando-o. Nela, os agentes têm um comportamento um pouco diferente dos anteriores. O jogo estabelecido distancia-se dos *clowns* pela violência dos personagens: Koltès mescla o cômico e o brutal. Há a comicidade nas deduções absurdas feitas pelos policiais, mas ela se intercala a um procedimento violento. Uma dupla famosa do cinema é uma boa comparação ilustrativa: Bud Spencer e Terence Hill. Estes artistas de nacionalidade italiana ficaram conhecidos por seus vários filmes, tais como: *Eles me chamam Trinity* (1970), *Trinity ainda é meu nome* (1971), *Dá-lhe duro Trinity* (1972), *A dupla explosiva* (1974), *Dois tiras fora de ordem* (1977), *Os dois super tiras em Miami* (1985) e *A volta de Trinity* (1994)⁹. Interpretando ora policiais, ora xerifes do Velho Oeste, ora detetives, entre outros, eles resolvem suas missões de forma atrapalhada e com uma violência cômica que provoca risadas. Em Koltès, o leitor oscila entre o riso e a tensão que a cena provoca, em especial pela condução de ameaça dos homens durante o depoimento de uma jovem sozinha. A postura do inspetor e do comissário no depoimento da garota não é condizente com a daqueles que deveriam conduzir uma investigação policial, apesar de se saber que existe um estigma de violência em relação à imagem da polícia.

O primeiro procedimento equivocado são as deduções feitas por eles sem qualquer embasamento, tentando mostrar a eficácia de seu trabalho, por exemplo:

A garota - Ele [Roberto Zucco] me disse que ia fazer missões na África, nas montanhas, lá onde há neve o tempo todo.

O inspetor - Um agente alemão no Quênia.

O comissário - As suposições da polícia não estavam erradas afinal.

*O inspetor - Elas estavam certas, comissário*¹⁰ (p. 53).

Há também nessa cena uma brincadeira que Koltès insere a respeito do nome do criminoso. A garota lembra que o sobrenome dele, em língua estrangeira, parecia com algo doce, açucarado. Num jogo semelhante aos de adivinhações, os policiais tentam buscar palavras: “Azucarado, zuccherato, sweetened, gezuckert, ocukrzony¹¹” (p. 55). A ação dos policiais não segue nenhuma estratégia e é risível a forma com que tentam formular suas convicções.

O segundo procedimento inserido por Koltès é justamente a violência empregada pelos inquisidores. Nessa cena a jovem está confusa e receosa, pois ela não tem o objetivo de prejudicar Roberto Zucco. Ela deseja apenas reencontrá-lo. Não conseguindo obter informações, os homens ameaçam agredi-la e, até mesmo, encaminhá-la para uma sala de tortura, conforme destaque nas frases a seguir: “Você está zombando da gente, garota. Você quer levar uns tapas?”; “Você quer levar uns tapas, uns socos e que a gente lhe arranque os cabelos? Nós temos aqui salas equipadas para isso, você sabe”; “[...] ou eu te arrasto para a sala de tortura”; “Eu vou matá-la¹²” etc. (p. 53-54). Ao final da cena, largada pelo irmão na delegacia, a menina pergunta por ele e ouve a seguinte resposta do comissário: “Seu irmão? Que irmão? Você precisa de um irmão? Para que você precisa de um irmão? Nós estamos aqui¹³” (p. 56). Eles saem com ela e não sabemos a que outro tipo de violência ela será submetida, porém o tom indica que está abandonada à própria sorte, nas mãos dos algozes.

Interessante observar que a garota busca pelo criminoso que a violou e não o teme, enquanto aqueles que deveriam estar ali para ampará-la e ouvi-la a tratam de forma grosseira e ameaçadora. Ou seja, há uma inversão entre o personagem que ocupa o espaço de criminoso (o assassino) e aqueles que seriam os representantes públicos de segurança e de quem se esperaria outro comportamento. Nas cenas anteriores vimos que, diante do bandido, os agentes da polícia não agem assim. Isso quer dizer que eles se prevalecem da situação com a menina, atuando com brutalidade apenas com quem é mais fraco e vulnerável.

Na cena X, que se passa em um parque, há a primeira formação em coro dos policiais, e não é precisado quantos guardas estão presentes. Estes são os mais covardes entre todos os que aparecem na peça. Contrária à facilitação de Zucco na cena XI, na qual é detido, a ação do criminoso na X, é de resposta violenta a qualquer ameaça, usando dois reféns, uma senhora elegante (sequestrada por ele) e seu filho, um menino (que ele assassina ao final da cena). A primeira impressão que temos ao chegarem os guardas é de que tudo será resolvido. Os transeuntes

afirmam que o bandido terá razões para tremer e que eles darão risada da sua situação. No entanto, o entusiasmo vai se transformando em decepção quando os policiais mostram despreparo, permanecendo distantes do local do crime e, até mesmo, delegando aos cidadãos presentes algumas das atitudes que caberiam a eles, por exemplo, a entrega das chaves do carro que o criminoso exige, e colocando, portanto, outras pessoas em risco.

Nesta cena são emitidas opiniões sobre a polícia pelos espectadores do sequestro. Alguns poucos tentam acreditar na eficácia da instituição, crendo que uma estratégia é articulada para prender o bandido. Outros a ridicularizam, denunciando seu medo e incapacidade:

Um homem - Os tiras não se aproximam.

Uma mulher - Eles estão assustados.

Um homem - Não. É uma estratégia. Eles sabem o que fazem. Eles têm meios que a gente não conhece. Mas eles sabem o que fazem, acredite em mim.

[...]

Uma mulher - Me diga então, senhor, é isso que você chama de técnica especial dos tiras? Você fala de uma técnica. Eles estão do outro lado. Eles estão assustados.

Um homem - Eu disse que era uma estratégia.

Um homem - Estratégia meu cu!

[...]

Os tiras (de longe) - Nós ordenamos que você largue a arma. Você está cercado. (A assistência cai na gargalhada)¹⁴ (p. 62-65).

A polícia vira objeto de zombaria pública. Os policiais se defendem apenas em um momento, já no final da cena, afirmando que possuem seus motivos para agir daquela forma. Eles não esclarecem quais seriam as razões, porque é provável que elas não existam ou, ao menos, não justifiquem a sua covardia.

Na última cena, XV, novamente no telhado da prisão, temos outra formação de coro dos policiais. Todavia, eles não são vistos. Sua presença se reduz a suas vozes, que se misturam a de outros prisioneiros. Roberto Zucco está mais uma vez fugindo e as vozes tanto o interrogam sobre suas atitudes, quanto comentam sua ação. O texto não define quando são criminosos e quando são agentes da polícia que falam - a didascália indica apenas que se trata de vozes. Uma frase é provavelmente emitida pela polícia: “Parecemos idiotas¹⁵” (p. 90). Mais uma vez o presídio é incapaz de deter o protagonista e a polícia admite que ele os toma por idiotas.

O único policial que aparece sozinho é o inspetor melancólico da cena IV. Ele é designado pelo autor pela profissão e por seu estado de espírito, a melancolia,

ganhando um pouco mais de humanidade. Ele também é o único que não aparece atuando profissionalmente. O local da ação é a recepção de um hotel de prostituição no *Petit Chicago*. O policial conversa com a dona do estabelecimento e confessa uma sensação de angústia que lhe atormenta e que ele não consegue decifrar a causa: “Eu estou triste, patroa. Eu sinto o coração bem pesado e não sei por quê. Eu fico triste muitas vezes, mas, desta vez, tem alguma coisa errada¹⁶” (p. 28). Após esta exposição de sentimentos, ele sai de cena e, na sequência, é assassinado friamente por Zucco com um golpe de punhal nas costas. O jovem toma do policial o revólver que estava no bolso. O crime é narrado por uma das prostitutas à cafetina, que sentencia: “De toda forma, com o assassinato de um inspetor, este garoto está ferrado¹⁷” (p. 31).

Jean-Marc Lanteri (1994) vê a atitude de Zucco como autodestrutiva. Inicialmente, ele mata os próprios pais, que significa, segundo autor, destruir a sua origem. Contudo, é a partir do terceiro assassinato, do inspetor, que ele morre socialmente e define seu destino, porque “[...] é um homem procurado pelo assassinato de um inspetor que a Garota virá denunciar na delegacia¹⁸[...]” (Lanteri, 1994: 43). É esse o sujeito que a dupla inquisidora da cena IX procura. Antes, ele era o assassino dos pais, agora, passa ser um matador de policial e esse crime não é perdoado pela categoria. O último a ser morto é um garoto na cena X, que representa a morte de um filho, como ele. Os quatro homicídios cometidos são os mais condenáveis na sociedade e, ainda assim, Zucco tem status de herói ao fim da peça, quando cai dos telhados da prisão e sucumbe ao seu destino: “Zucco está morto desde que a peça começa, mas não consegue morrer antes que a peça acabe: a maldição apocalíptica, a própria estrutura da peça encerra o condenado Roberto Zucco entre estes dois limites¹⁹” (Lanteri, 1994: 45). Arnaud Maïsetti (2018) se refere a essa sensação da morte à espreita tanto na peça, como na própria vida de Koltès, que durante a escrita já sentia fortemente as consequências da AIDS, doença que o vitimaria pouco tempo depois. Junto da morte, a pressa - do personagem e do dramaturgo. Anne Ubersfeld (1999) frisa a passagem da violência privada (em casa, com os pais) ao crime público, com o assassinato de um policial e de um garoto, este último aos olhos de todos. A violência, assim, se transforma em espetáculo e a contemporaneidade é sedenta por consumi-la.

A temática pulsante da violência em Koltès

A escolha de Bernard-Marie Koltès por um protagonista que surge de uma história real próxima do autor em tempo e espaço lhe rendeu acusações de apologia ao criminoso. Em 1992, na cidade Chambéry, onde cinco anos antes Roberto Succo assassinara friamente o oficial André Castillo, a viúva se indignou quando soube

que a montagem da peça em sua primeira versão francesa passaria pela cidade. Ela organizou um abaixo-assinado, obteve o apoio do sindicato dos policiais e se dirigiu às autoridades locais, exigindo o cancelamento das apresentações. Não obtendo legalmente o direito de censurar o espetáculo, ameaçou protestar na noite de estreia em frente à porta do teatro e impedir o acesso do público. Em respeito à dor dos familiares da vítima, o prefeito excluiu a hipótese de usar força policial para garantir as apresentações. Segundo reportagens, desde o início do processo ele havia declarado hostilidade ao espetáculo. Os artistas protestaram contra o que denominaram de censura, mas foi em vão, já que, sem segurança, a peça não foi representada na cidade. Ou seja, o crime imperdoável do homicídio de um policial retorna ao centro da discussão no âmbito ficcional e real.

A opção por um herói violento e aparentemente sem nenhuma motivação não é aleatória em Koltès. Maïsetti (2018) infere que ele queria encontrar o mito que se escondia naquela figura, sem, com isso, estar de acordo com as suas condenáveis e brutais atitudes. Na mesma linha de análise, Ubersfeld (1999) observa que transformar um matador em um personagem mítico, metáfora da violência do nosso mundo, era desejo do dramaturgo. Zucco, na cena XII, diz à senhora elegante que a estação de trem está cheia de loucos, assassinos em potencial, prontos a atirar uns nos outros a qualquer momento (p. 79). O protagonista dá voz a um sentimento que o próprio Koltès tinha de que os franceses médios (denominação utilizada por ele) é que eram os criminosos. Ele considerava os europeus em geral e os ocidentais verdadeiros monstros (Koltès, 2006). Ubersfeld avalia que a violência se abateu sobre o mundo, generalizada, e que, perante uma sociedade onde todos são prováveis matadores, as atitudes ilícitas do protagonista podem ser concebidas como defensivas. Nas obras anteriores do autor, os personagens ainda buscavam na fala a troca com o outro, sempre em vão. Nessa última criação, Koltès joga o personagem principal à ação violenta, pois não restam mais possibilidades de diálogo com a família, com o Estado e com a sociedade como um todo.

A violência é visível, notável, gratuita e não pode ser contida por uma lei que é desprezível e ineficiente. A segurança e a ordem são representadas no texto pelos agentes de polícia analisados aqui, cujo comportamento varia entre o cômico e o brutal. François Dieu (1995) comenta que a violência da polícia está no coração de sua existência, encarnada como uma espécie de símbolo de autoridade, e sua razão de ser e existir permite ao Estado conservar seu status de detentor exclusivo de uma imposição ameaçadora, servindo como um agente social de produção e distribuição da violência instituída e impessoal. Existe, atualmente, um sentimento de descrença na polícia por parte de muitas pessoas (seja porque é truculenta com os mais frágeis, por um sentimento de inexistência de justiça, por denúncias de

corrupção, por falhas em missões policiais, apenas para citar alguns dos motivos mais comuns). Isso é parcialmente transposto nessa obra de Koltès. Em *Roberto Zucco* os agentes policiais falham (ou nem mesmo tentam agir) diante de um homem amoral que caminha conscientemente para a morte, ignorando ou eliminando todos os obstáculos que atravessam o seu percurso.

Bibliografia

- Benhamou, A.F. 1996. « Territoires de l'œuvre ». Théâtre Aujourd'hui : Koltès, combats avec la scène, n° 5. Paris: CNDP, p. 7-40.
- Dieu. F. 1995. « Éléments pour une approche socio-politique de la violence policière ». Déviance et société, vol. 19, n° 1. Lyon : Persée, p. 35-49. Disponível em : https://www.persee.fr/doc/ds_0378-7931_1995_num_19_1_1561. Acesso em 08 jul. 2022.
- Fernandes, F.V. 2009. Um estudo de Roberto Zucco, peça teatral de Bernard-Marie Koltès. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: UFRGS. [En ligne]: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17655/000720694.pdf> [consulté le 05 juillet 2022].
- Koltès, B.M. 2004. Roberto Zucco suivi de Tabataba, Coco et Un hangar, à l'ouest (notes). Paris: Minuit.
- Koltès, B.M. 2006. Une part de ma vie : entretiens (1983-1989). Paris: Minuit.
- Lanteri, J.M. 1994. « L'oiseau et le labyrinthe ». Alternatives théâtrales : Koltès, 3^a ed., n° 35-36. Paris: Odéon-Théâtre de l'Europe, p. 42-47.
- Maïsetti, A. 2018. Bernard-Marie Koltès. Paris: Minuit.
- Ubersfeld, A. 1999. Bernard-Marie Koltès. Paris: Actes Sud.

Notes

1. Friso que, no Brasil, ao contrário, são muitos os estudos empreendidos sobre o comportamento policial violento, mesmo que a impunidade seja uma constante.
2. « L'expression « violence policière » évoque généralement, non un type de violence, mais une sorte de pléonasme plus ou moins inavoué, ne serait-ce que parce que l'usage de la force physique est souvent le volet le plus marquant de l'activité policière. Ce constat peut expliquer en partie pourquoi, en France, ce phénomène est le parent pauvre des recherches sur la violence comme de celles sur la police ».
3. « Tu as entendu quelque chose ? ». Todas as traduções da peça para a língua portuguesa usadas neste artigo são nossas. As citações de *Roberto Zucco* que se seguirão são da mesma edição (2004) e serão indicadas no texto apenas pelo número da página.
4. « Deuxième gardien - Je n'entends rien parce qu'il n'y a rien à entendre et je ne vois rien parce qu'il n'y a rien à voir. Notre présence ici est inutile [...]. Inutile, complètement ; les fusils, les sirènes muettes, nos yeux ouverts alors qu'à cette heure tout le monde a les yeux fermés [...]». Premier gardien - Je crois qu'il n'est pas inutile qu'on soit là, pour empêcher les évasions. Deuxième gardien - Mais il n'y a pas d'évasion ici. C'est impossible. La prison est trop moderne. »
5. « J'ai réfléchi, j'ai cherché, je les ai même regardés sous la douche, parce qu'on m'a dit que c'était dans le sexe que se logeait l'instinct meurtrier. J'en ai vu plus de six cents, eh bien, aucun point commun entre eux ; il y en a des gros, il y en a des petits, il y en a des minces, il y en a des tout petits, il y en a des ronds, il y en a des pointus, il y en a des énormes, il n'y a rien à tirer de cela. »
6. « Tu as vu quelqu'un ? ».

7. « Premier policier - C'est idiot. Notre travail est idiot. Rester plantés là comme des panneaux de stationnement [...].

Deuxième policier - C'est normal. C'est ici qu'il a tué l'inspecteur.

Premier policier - Justement. C'est le seul endroit où il ne reviendra pas.

Deuxième policier - Un meurtrier revient toujours sur les lieux de son crime.

Premier policier - Il reviendrait ici ? Pourquoi voudrais-tu qu'il revienne ? Il n'a rien laissé, pas un bagage, rien. Il n'est pas fou. Nous sommes deux panneaux de stationnement complètement inutiles. »

8. « Premier policier [...] - Qui êtes-vous ?

Zucco - Je suis le meurtrier de mon père, de ma mère, d'un inspecteur de police et d'un enfant. Je suis un tueur. »

9. Títulos dos filmes nas versões brasileiras.

10. « La gamine - Il m'a dit qu'il allait faire des missions en Afrique, dans les montagnes, là où il y a de la neige tout le temps.

L'inspecteur - Un agent allemand au Kenya.

Le commissaire - Les suppositions de la police n'étaient pas si fausses, après tout.

L'inspecteur - Elles étaient exactes, commissaire. »

11. A formulação original do texto é com palavras estrangeiras.

12. « Le commissaire - Tu te moques de nous, gamine. Est-ce que tu veux des gifles ? »

« Le commissaire - [...] Tu veux des gifles, et des coups de poing, et qu'on te tire les cheveux ? On a des salles équipées tout exprès, ici, tu sais. »

« Le commissaire - [...] ou je te traîne dans la salle de torture. »

« Le commissaire - Je vais la tuer. »

13. « Ton frère ? Quel frère ? Qu'as-tu besoin d'un frère ? Nous sommes là. »

14. « Un homme - Les flics n'approchent pas.

Une femme - Ils ont la trouille.

Un homme - Mais non. C'est de la stratégie. Ils savent ce qu'ils font. Ils ont des moyens qu'on ne connaît pas. Mais ils savent ce qu'ils font, croyez-moi. »

« Une femme - Dites donc, monsieur, c'est cela que vous appelez la technique spéciale des flics ? Tu parles d'une technique. Ils restent à l'autre bout. Ils ont la trouille.

Un homme - J'ai dit que c'était de la stratégie.

Un homme - Stratégie mon cul ! »

« Les flics [de loin] - Nous vous ordonnons de lâcher votre arme. Vous êtes cerné. (L'assistance éclate de rire.). »

15. « On a l'air de cons. »

16. « Je suis triste, patronne. Je me sens le cœur bien lourd et je ne sais pas pourquoi. Je suis souvent triste, mais, cette fois, il y a quelque chose qui cloche. »

17. « De toute façon, avec le meurtre d'un inspecteur, ce garçon, il est fichu. »

18. « [...] c'est un homme recherché pour le meurtre d'un inspecteur que la Gamine viendra dénoncer au commissariat [...] ».

19. « Zucco est l'être qui est mort dès que la pièce commence, mais qui n'arrive pas à mourir avant que la pièce s'achève : la malédiction apocalyptique, la structure même de la pièce enferment le condamné Roberto Zucco entre ces deux limites ».



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Uma breve apresentação da edição 2021 do projeto *Leitura dramática* e FLE da Universidade Federal de Pelotas: *A voz humana* de Jean Cocteau

Maristela Gonçalves Sousa Machado

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil
maristelagsm@gmail.com

Fernanda Vieira Fernandes

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil
fvfernandes@ufpel.edu.br

Une brève présentation de l'édition 2021 du projet *Lecture dramatique* et FLE de l'Université Fédérale de Pelotas : *La Voix humaine* de Jean Cocteau

Résumé

Dans ce bref rapport, nous présentons le projet *Lecture dramatique* et FLE de l'Université Fédérale de Pelotas et les différentes étapes de la création d'une lecture dramatique de *La Voix humaine* (1930) de Jean Cocteau tenue en 2021. Les étudiants et les professeurs de la *Licenciatura* en portugais et français et de la *Licenciatura* en Théâtre ont créé une adaptation du monologue de Cocteau et de la mise en scène de sa lecture. L'analyse et l'appropriation des significations possibles du texte théâtral ont joué un rôle fondamental dans la recherche d'une expressivité capable de transmettre au public l'atmosphère des scènes, les caractéristiques et les intentions du personnage. Les difficultés causées par la pandémie de Covid 19 ont représenté un grand défi puisque toutes les réunions se déroulaient à distance via une plateforme web et que le spectacle a été présenté au public par la chaîne YouTube du projet.

Mots-clés : lecture dramatique, FLE, *La Voix humaine* de Jean Cocteau

Uma breve apresentação da edição 2021 do projeto *Leitura dramática* e FLE da Universidade Federal de Pelotas: *A voz humana* de Jean Cocteau

Resumo

Neste breve relato, apresentamos o projeto *Leitura dramática* e FLE da Universidade Federal de Pelotas e as diferentes etapas da criação de uma leitura dramática de *A voz humana* (1930) de Jean Cocteau realizada em 2021. Alunos e professores dos cursos de Licenciatura em Letras Português e Francês e de Licenciatura em Teatro criaram uma adaptação do monólogo de Cocteau e uma *mise en scène* de sua leitura. A análise e a apropriação dos possíveis sentidos do texto teatral tiveram papel fundamental na busca de uma expressividade capaz de transmitir ao público a atmosfera das cenas, as características e intenções do personagem. As dificuldades advindas da pandemia de Covid 19 representaram um grande desafio, já que todos os encontros foram realizados à distância através de plataforma web e o espetáculo foi apresentado ao público pelo canal de YouTube do projeto.

Palavras-chave: leitura dramática, FLE, *A voz humana* de Jean Cocteau

A brief presentation of the 2021 edition of the project *Dramatic reading and FFE* of the Federal University of Pelotas: *The Human Voice* of Jean Cocteau

Abstract

In this brief report, we present the project *Dramatic reading and FLE* of the Federal University of Pelotas and the different stages of the creation of a dramatic reading of *The Human Voice* (1930) by Jean Cocteau held in 2021. Students and professors of the courses of *Licenciatura* in Portuguese and French and Theatre-Degree courses created an adaptation of Cocteau's monologue and the *mise en scène* of his reading. The analysis and appropriation of the possible meanings of the theatrical text played a fundamental role in the search for expressiveness capable of transmitting to the public the atmosphere of the scenes, the characteristics, and intentions of the character. The difficulties caused by the health crisis represented a great challenge since all meetings were held remotely through a web platform and the show was presented to the public by the Project's YouTube channel.

Keywords: dramatic reading, FFL, *The Human voice* of Jean Cocteau

Leitura dramática e FLE é um projeto multidisciplinar cujo foco principal é a reflexão e a revisão bibliográfica sobre a leitura dramática e a aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) a partir de experiências realizadas na Universidade Federal de Pelotas. Em sua origem, estão as representações teatrais dirigidas, desde 1975, pela professora Maria Laura Maciel Alves, envolvendo os seus alunos do antigo ginásio e, a partir de 1985, com os estudantes de Letras Português e Francês da UFPel. Ao deixar seu posto de professora universitária, Maria Laura continuou trabalhando com o teatro em seu curso particular até que, em 2013, nós nos juntamos à sua *Troupe Molière* e criamos um projeto de extensão chamado *Teatro em francês* que, em 2021, se tornou o projeto de pesquisa *Leitura dramática e FLE*.

Atualmente, realizamos atividades relacionadas à leitura dramática com estudantes e professores do curso de Licenciatura em Letras Português e Francês e da Licenciatura em Teatro e sessões de leitura abertas ao público, virtuais e/ou presenciais. É importante notar que nos valem da grande experiência da professora Fernanda Vieira Fernandes que, desde 2015, coordena o projeto de pesquisa *Leituras do drama contemporâneo*, no qual desenvolve estudos teóricos sobre dramaturgia contemporânea e formação de leitores e produz leituras dramáticas abertas à comunidade, presenciais e virtuais.

No repertório de nossas leituras dramáticas presenciais figuram *Candide*, adaptação radiofônica do conto filosófico de Voltaire por Jean Tardieu, em 2013; *Si ça va, bravo!*, compilação de fragmentos do teatro do absurdo de Jean Tardieu, Eugène Ionesco, Rolland Dubillard e Jean-Claude Grumberg, em 2014 ;

“Le vilain mire”, *fabliau* médiéval & *le Médecin malgré lui* de Molière, em 2015 ; *Le Chandelier* de Alfred Musset, em 2016 ; *L’amour ça vous dit ? Oui, samedi !*, compilação inspirada por *Fragmentos de um discurso amoroso* de Roland Barthes com cenas de *Phèdre* de Racine, *Jeu de l’amour et du hasard* de Marivaux, *Pelléas et Mélisande* de Maurice Maeterlinck, *La Cantatrice chauve* de Ionesco, *Trois ruptures* de Remi de Vos, *Roberto Zucco*, de Bernard-Marie Koltès, em 2017 ; e *Territoire sans lumière* de Yves Nilly, em 2018.

Antes de apresentar um breve relato da edição de 2021 do projeto, convém definir a leitura dramática. Segundo Metzler,

[...] constitui-se na apresentação pública de uma leitura de texto teatral, em que atores interpretam uma peça ou parte dela com o texto em mãos. Em geral há um diretor da apresentação que define como ela se dará, podendo priorizar ou o poder de visualidade e ação da palavra, quando os atores interpretam sentados ou de pé, sem movimentação (neste caso, frequentemente leem-se também as rubricas); ou a cena, quando o diretor cria algumas marcações que substituem a leitura de rubricas, e, em alguns casos, sugere figurinos, objetos cenográficos, trilha sonora, iluminação. (Metzler, 2006: 231).

A dinâmica das nossas leituras dramáticas assemelha-se à do segundo modelo descrito por Metzler, no qual se prioriza a cena com marcações, ação física, figurinos, objetos cênicos, sonoplastia (música e som) e iluminação. A leitura facilita o trabalho dos estudantes que têm dificuldade de decorar suas falas em francês, além disso, o texto sempre visível nas mãos dos atores se torna um objeto cênico e evidencia a importância da palavra lida. Nesse sentido, a análise e a apropriação dos possíveis sentidos do texto teatral têm papel fundamental na busca da expressividade capaz de transmitir ao público a atmosfera das cenas, as características e intenções dos personagens.

Do ponto de vista da aprendizagem do FLE, a leitura dramática vai além da decifragem do código linguístico e da abordagem funcional da língua para investir na experiência coletiva, na relação com os outros e com o mundo (Rollinat-Levasseur, 2015), na subjetividade (Lacelle, Langlade, 2007) dos licenciandos em Letras Português e Francês e, ao mesmo tempo, em seu engajamento como futuros professores, em um processo reflexivo sobre a motivação para uma leitura literária capaz de mobilizar as competências linguísticas, discursivas e socioculturais para o estudo de textos muitas vezes opacos à primeira vista, para o desbloqueio de inibições e outros desafios da aquisição de uma língua estrangeira.

Conforme Rollinat-Levasseur,

[...] a língua que encontramos em um diálogo teatral é uma língua escrita e estilizada que imita a língua oral, mas não é, de maneira nenhuma, o francês falado (Weber, 2013). Entretanto, interpretar um texto teatral é uma atividade pertinente para a aprendizagem do FLE, já que o teatro torna visíveis as leis da conversação ao evidenciar as dimensões não linguísticas da comunicação verbal.” (Rollinat-Levasseur, 2015: 257. Tradução nossa¹).

Em 2020, estávamos prontas para realizar a leitura dramática de *A voz humana* (1930), monólogo escrito por Jean Cocteau, que coloca em cena uma mulher sozinha, tentando desesperadamente falar pelo telefone com o amante que a abandonara. No centro do palco, o telefone, novidade tecnológica da época. O espectador não ouve a voz dos interlocutores da mulher angustiada, reagindo ao diálogo com diferentes personagens invisíveis - a telefonista, algumas pessoas por engano e o amante. A intensidade da personagem feminina sem nome, o turbilhão de seus sentimentos e a contundência de suas palavras contrastam com a frieza do aparelho, os silêncios, a incomunicabilidade entre as vozes e as sucessivas interrupções das ligações que caem a todo momento.

No entanto, não pudemos avançar na montagem dessa leitura dramática em razão da pandemia de Covid-19. Houve uma fase bastante conturbada com a suspensão das aulas no primeiro semestre da UFPel, seguida pelas mudanças motivadas pela retomada dos cursos e atividades à distância. Só em 2021, transformamos o *Teatro em francês* em projeto de pesquisa e o reformulamos para nos adaptarmos à realidade da crise sanitária. Em março, anunciamos, pelas redes sociais e pelo e-mail institucional da UFPel, a seleção de participantes através de formulário eletrônico e entrevista virtual em que leram fragmentos de *A voz humana*. Foram selecionados quatro estudantes da Licenciatura Português e Francês e um da pós-graduação em Letras. Além de nós, coordenadoras, juntaram-se ao grupo três professores de francês e um professor de teatro. Todos os encontros do projeto aconteceram por plataforma *web*.

A preparação à distância da leitura dramática se deu em três etapas. Primeiramente uma oficina de introdução a práticas de leituras dramáticas ministrada por dois alunos do curso de Teatro-Licenciatura da UFPel com duração de seis horas divididas em três encontros de duas horas, em que trabalhamos exercícios de alongamento e aquecimento corporal e vocal, respiratórios para voz, de leitura com variações vocais, além da leitura e discussão da tradução da peça em português por Maria Cristina M. M. de Billy (1991). As atividades se basearam nos trabalhos de Heloíse Vidor (2016) e Viola Spolin (2010).

Na segunda etapa, de abril a julho, nós realizamos a adaptação da peça juntamente com a professora de francês Isabella Mozzillo. Refizemos as atividades da oficina com a peça em francês, debatendo os sentidos do texto, trabalhando as dificuldades da expressão oral em FLE em sucessivas leituras e repetições, construindo o personagem que seria representado por todos os atores. Uma das características da nossa prática é a construção coletiva da *mise en scène* da leitura à medida que os ensaios avançam. Marcação das cenas, seleção de objetos, caracterização dos personagens, adaptação do texto teatral e inserção de canções resultam das discussões e sugestões dos participantes, em um trabalho de constante experimentação. Optamos por uma proposta que mesclasse a atmosfera do contexto original da peça de Cocteau com o do nosso tempo, através de aparelhos antigos e de celulares, da gravação do monólogo em disco de vinil por Simone Signoret em 1964 e de canções variadas: “Devolva-me”, (Adriana Calcanhoto), “Non, je ne regrette rien” (Édith Piaf), “Smooth operator” (Sade), “Eyes without a face” (Billy Idol), “Eleanor Rigby” (The Beatles), “Quand reviendras-tu ?” (Barbara) e “Emmenez-moi” de Charles Aznavour. O elemento comum era a solidão do personagem, evidenciada pelo monólogo sem interlocutor visível, cheio de pausas, silêncios, mal-entendidos dos primeiros tempos do telefone e do isolamento causado pela pandemia do século 21.

O repertório musical eclético é uma das marcas registradas do *Teatro em francês*. Em 2021, as canções foram sendo sugeridas pelo professor de francês e músico Augusto Darde e os demais integrantes, enquanto os ensaios evoluíam. O professor de teatro Mario Celso se encarregou das gravações, edição de vídeo e criação de arte.

Na última etapa, no dia 10 de julho, apresentamos a leitura dramática de *A voz humana* ao público pelo canal YouTube do projeto.² Em função de frequentes problemas na internet dos participantes, optamos por não nos apresentarmos ao vivo, mesmo sem contar com equipamentos profissionais para fazer a gravação prévia do espetáculo. Pudemos, mesmo assim, corrigir os problemas resultantes da queda da internet e de falhas na transmissão que aconteciam frequentemente nos ensaios. Na divulgação do espetáculo, compartilhamos links do texto da adaptação da peça em francês e da versão em português publicada nos *Cadernos de Teatro do Tablado*, disponíveis também na descrição do canal do YouTube.

Na estreia, o grupo se tornou espectador e, tanto quanto a comunidade, pode compartilhar suas primeiras impressões através do *chat* e dos comentários no YouTube. Em nossa primeira avaliação dos resultados, constatamos que as 456 visualizações representavam um número muito maior do que a capacidade das salas em que já nos apresentamos na UFPel e a troca de comentários virtuais aproximou

atores e espectadores falando de suas próprias casas. Ou seja, mesmo com a perda do contato presencial, houve uma perspectiva positiva de público e de interação.

Em continuidade ao projeto, estamos elaborando uma reflexão da nossa experiência da preparação e apresentação da leitura dramática em ambiente virtual. A começar pela ativação de significados do texto de Cocteau no contexto da crise sanitária: isolados como a personagem, dependíamos da tecnologia para nos comunicar, para dar forma às nossas ideias. A instabilidade da conexão nos frustrava, não sabíamos se seria possível vencer o distanciamento imposto aos atores entre si e com o público. Como seria a recepção de *A voz humana* representada por nove vozes diferentes vistas no espaço de uma tela, sem a necessária cumplicidade do olhar do espectador e de sua reação ao espetáculo? De que maneira o projeto se adaptou para manter a essência teatral, ainda que de forma virtual? A escrita de artigo acadêmico em andamento conta também com a avaliação dos participantes, que enviaram suas considerações via formulário de avaliação virtual. Essas são ponderações que atravessam nosso projeto e sobre as quais estamos debruçadas. Além disso, prevê-se que, futuramente, novas edições de leituras encenadas em francês, sejam realizadas na universidade.

Bibliografia

Cocteau, J. 1991. *A voz humana*. Tradução para a língua portuguesa de Billy, M. C. M. M. de. In: *Cadernos de Teatro, Rio de Janeiro. O Tablado*. n^o 126, julho agosto, setembro, p. 39-47. Disponível em <http://otablado2.hospedagemdesites.ws/Cadernos?page=13>. Acesso em 10 jun. 2022.

Cocteau, J. 1994. *La Voix humaine*. Paris: Stock.

Lacelle, N., Langlade, G. 2007. « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres ». In : Dufays (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Louvain : Presses Universitaires de Louvain, p. 55-64.

Metzler, M. 2006. Leitura dramatizada: objeto de fruição - instrumento de estudo. In: *Congresso de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas*, 4., Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro, p. 231-232.

Rollinat-Levasseur, E.-M. 2015. « La littérature en acte: voir, entendre, ressentir ». In: *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. Anne Godard (dir.). Paris: Didier.

Spolin, V. 2010. *Improvisação para o teatro*. 5^a ed. 2^a reimp. São Paulo: Perspectiva.

Vidor, H. B. 2016. *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. São Paulo: Hucitec; Florianópolis: Fapesc.

Notes

1. « [...] la langue que l'on trouve dans un dialogue théâtral est une langue écrite et stylisée qui imite la langue orale, mais ce n'est aucunement du français parlé (Weber, 2013). Cependant, interpréter un texte théâtral est une activité pertinente pour l'apprentissage du FLE, car le théâtre donne à voir les lois de la conversation tout en rendant visibles les dimensions non linguistiques de l'échange verbal ».

2. Ainda disponível no canal Youtube *Leitura Dramática e FLE - UFPel*. Link de acesso: <https://youtu.be/L9KV-qqBFuw>. Acesso em 03 ago. 2022.



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Alaúza en Théâtre

Luísa Zanini Vargas

Université des Antilles, Martinique

luisazaninivargas@gmail.com



Résumé

La pièce *Alaúza en Théâtre* a été conçue comme un hommage à quelqu'un qui a formé des générations de francophones, de francophiles et d'enseignants, la professeure Maria Laura Maciel Alves. Dans le décor de sa salle de classe se déploie un large échantillon de références composant ma francophonie aussi bien que celle de tous ses anciens étudiants. Son amour pour le théâtre, qui l'a menée à mettre en place de nombreux projets et présentations tout au long de sa carrière tout comme son goût pour le Surréalisme, l'absurde, l'excentrisme et le comique transparaissent dans chaque ligne de cette pièce-hommage.

Mots-clés: créativité, théâtre, hommage

Alaúza em Teatro

Resumo

A peça "*Alaúza en Théâtre*" foi concebida como uma homenagem a uma formadora de gerações de francófonos, francófilos e docentes, a professora Maria Laura Maciel Alves. No cenário da sua sala de aula se introduz uma amostra das inúmeras referências que repertoriavam minha francofonia, assim como a de todos os seus ex-alunos. Seu amor pelo teatro, que a levou a encabeçar diversos projetos e apresentações ao longo de sua carreira, além de seu gosto pelo Surrealismo, pelo absurdo, pelo excêntrico e pelo cômico transparecem em cada linha dessa peça-homenagem.

Palavras-chave: criatividade, teatro, homenagem

Alaúza in Theater

Abstract

The play '*Alaúza en Théâtre*' was conceived as a homage to the master of generations of Francophones, Francophiles, and teachers, Professor Maria Laura Maciel Alves. In her classroom scenery a sample of the numerous references that now constitute my Francophony, as well as that of all her former students, is introduced. Her love

for the theater, which led her to head several projects and performances throughout her career, along with her taste for Surrealism, the absurd, the eccentric, and the comic influence every single line of this tribute play.

Keywords: creativity, theater, tribute

Introduction

Alaúza en Théâtre a été conçu comme un hommage à une grande Maître, qui a formé des générations de francophones, de francophiles et d'enseignants de français, la professeure Maria Laura Maciel Alves. L'idée a surgi lors d'un remue-ménage fait par cinq amis, tous anciens élèves qui ont pu participer à des projets de théâtre proposés par la professeure Alves. Ayant travaillé dans l'enseignement secondaire et supérieur dans la ville de Pelotas, Maria Laura est l'une des enseignantes-phare dans le domaine de la Francophonie dans la région Sud du Brésil. Tout au long de sa carrière, elle a fait preuve de sérieux et de créativité, ne mesurant pas ses efforts pour proposer à ses élèves et étudiants des projets liés aux arts, à la culture et aux voyages, des projets qui enrichissaient leur répertoire linguistique et culturel. Après avoir pris sa retraite en tant qu'enseignante de l'Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Maria Laura a fondé sa propre école de français, située au centre ville, dans une grande maison traditionnelle, héritée de la famille. Cette école porte le nom de sa mère en l'honneur de sa mère, Gilda Maciel Alves, pionnière elle aussi dans l'enseignement de la langue française. Maria Laura Alves continue à y exercer à présent sa vocation, sa passion, l'enseignement de la langue française. Mariza Zanini, ma mère est professeure de français à l'UFPe et a été son étudiante dans cette même université et moi j'ai été son élève à son école privée pendant six ans. La professeure Alves nous a présenté un grand nombre et une grande variété de textes, films, livres, chansons, jeux, pièces de théâtre qui composent ma formation en tant que francophone aussi bien que celle de mes amis, dans ce groupe de cinq que nous appelons Alaúza, un mot désuet du portugais qui veut dire confusion, mais que nous employons dans le sens positif, rigolo de gros mélange festif de toutes nos références, un bon nombre desquelles dûes à Maria Laura. Pendant des années, nous avons aussi participé à son projet de théâtre, et partagé son goût pour le surréalisme, l'absurde et le comique a de l'influence sur chacune des lignes de cette pièce-hommage. Maria Laura a toujours stimulé la créativité libre, excentrique et l'expressivité à travers la langue. Celle-ci est une de ses singularités et une des plusieurs raisons pour lesquelles elle est aussi admirée par tous ces amis, étudiants et anciens élèves. Dans cette pièce j'ai essayé d'inclure certaines références collectives, comme des dialogues de la

méthode Archipel, des extraits d'oeuvres comme *Candide* de Voltaire et *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, des chansons comme *En chantant*, *Chevaliers de la Table Ronde*, celles de la comédie musicale *Notre Dame de Paris*, *Les eaux de Mars*, *Paroles... Paroles...*, des comptines, des poèmes comme *Déjeuner du Matin*, des films comme *Le Petit Nicolas*, des pièces de théâtre comme *Ça va* de Grumberg. Outre les documents que nous avons étudiés en salle de classe, j'ai aussi inséré des référence personnelles, de la vie privée de chacun de nous ou de notre relation avec Maria Laura, des références à la structure, à la disposition d'éléments et à la décoration de la grande maison et de la salle de classe du Cours de Français Gilda Maciel Alves, et, finalement, des références connues du grand public.

Introdução : Alaúza em teatro foi concebido como uma homenagem a uma grande Mestra, uma formadora de gerações de francófonos, francófilos e professores de francês, a professora Maria Laura Maciel Alves. A ideia surgiu em um brainstorming feito por cinco amigos, todos ex-alunos que puderam participar de projetos de teatro propostos pela professora. Tendo trabalhado no ensino básico e superior na cidade de Pelotas, Maria Laura é uma docente referência na área da francofonia na região sul do Brasil. Ao longo de sua carreira demonstrou seriedade e criatividade, sem medir esforços para propor a seus alunos projetos ligados às artes, à cultura, às viagens, projetos que enriqueciam seus repertórios linguístico e cultural. Depois de aposentada como professora da Universidade Federal de Pelotas, Maria Laura fundou seu próprio curso de francês, localizado no centro da cidade, num casarão tradicional e herança da família. Essa escola recebeu o nome de sua mãe, Gilda Maciel Alves, também pioneira no ensino da língua francesa. Maria Laura segue até hoje exercendo sua vocação, sua paixão que é o ensino da língua francesa. Mariza Zanini, minha mãe e atual professora da UFPel foi sua aluna na mesma universidade e eu fui sua aluna no seu curso durante seis anos. A professora Alves nos apresentou um número e uma variedade imensa de textos, filmes, livros, músicas, peças de teatro que compõem minha francofonia e a de meus amigos, no grupo de amigos que denominamos Alaúza, como uma bagunça, uma mistura boa de todas as nossas referências, muitas delas graças à Maria Laura. Durante anos também participamos de seu projeto de teatro, e seu gosto pelo surrealismo, pelo absurdo e pelo cômico influencia cada linha dessa peça-homenagem. Maria Laura sempre estimulou a criatividade livre, excêntrica e a expressividade através da língua. Essa é uma de suas grandes marcas registradas e um dos muitos motivos pelos quais ela é tão admirada por tantos amigos e ex-alunos. Nessa peça procurei inserir algumas das nossas referências coletivas, como a diálogos do método Archipel, trechos de obras como *Cândido* de Voltaire e o *Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry, canções como *En chantant*, *Chevaliers de la table ronde* canções do musical *Notre*

Dame de Paris, a versão francesa de *Águas de Março*, *Paroles... Paroles...*, canções infantis, poemas como *Déjeuner du Matin*, filmes como *Le Petit Nicolas*, peças de teatro, como os *Ça va* do Grumberg. Além das referências a documentos estudados em sala de aula também foram incluídas referências pessoais, da vida privada de cada um de nós ou da nossa relação com a Maria Laura, à estrutura, disposição de elementos e decoração do casarão, e da sala de aula do Cours de Français Gilda Maciel Alves, e, por fim, referências conhecidas pelo grande público.

ACTEURS

COCOH, la professeure

HELENA, une élève

NÍCOLLAS, un élève

LUÍSA, une élève

JÚLIA, une élève

CAROLINA, une élève

La scène est à Pelotas

ACTE SEUL ET UNIQUE

Scène 1: La porte

COCOH - Bonsoir

HELENA - Bonsoir professeure, comment ça va ?

COCOH - Ça va bien et toi Hélène ?

HELENA - Ça va, malgré toutes les heures de cours de cette semaine, je suis très fatiguée...

COCOH - Si tu veux tu peux dormir un petit peu pendant que les autres ne sont pas encore arrivés. Tu veux un café?

HELENA - Non, merci, pas tout de suite. Ça va aller. Je vais finir mon devoir, il ne me manquait qu'une phrase.

COCOH - Et tu l'as retrouvée ?

HELENA - Qui ça ?

COCOH - Bah, ta phrase. Elle t'a manqué...

HELENA - Ah oui, enfin, je crois que oui. C'était une question de vie ou de mort en quelque sorte.

COCOH - Tu es passée par la porte ?

HELENA - De quelle porte vous parlez ?

COCOH - La porte de l'enfer¹, bien entendu.

HELENA - Mais vous me prenez pour qui? Je sais que je ne suis pas la meilleure personne dans le meilleur des mondes possibles² mais n'allons pas non plus jusqu'à ce point-là !

COCOH - Une porte, ça porte dans les deux sens, non? A la façon de Janus, ce dieu aux deux visages. Rodin l'aurait su. Le penseur³ l'aurait dit. Perséphone l'aurait cru.

HELENA - Ah ce doux enfer et ce dur paradis que d'apprendre une nouvelle langue! Cette porte magnifique, parfois si imposante, d'autres fois si frêle. Après avoir goûté à ces trois petites graines de grenade, je n'arrive plus à ne plus revenir. Qui êtes-vous donc professeure ? Une simple passeuse de mondes, à récupérer nos âmes appauvries et les enrichir dans l'au-delà, suivant le fleuve, dans ce bateau de salle de classe ? Ou êtes-vous bien une déesse puissante qui s'empare de nos âmes besogneuses, lorsque assoiffées, elles cherchent la claire source de vos compétences ? Ou les deux à la fois ?

COCOH - Formidable! Je vois que tu l'as bien retrouvée ta phrase! Je suis sûre que tu auras un dix. *En chuchotant* Ne le dis pas aux autres. *Invitative* Bref, il fait froid et tu ferais mieux d'entrer, chère Hélène de Troyes. Ce n'est pas le feu des enfers, mais celui des bois que j'ai récupérés ce matin et qui t'attendent crépitants dans la salle. Entre donc !

Scène 2: Le couloir

NÍCOLLAS - Professeure, est-ce que vous pourriez me conseiller un film pour ce week-end ?

COCOH - Quel genre de film as-tu envie de voir ? Le petit Nicolas⁴?

NÍCOLLAS - *En rigolant* Celui-là ou plutôt ceux-là, je les ai déjà tous vus et plusieurs fois même. Assez de ce narcissisme dû à mon beau prénom. Je crois que j'aimerais bien voir quelque chose d'historique, ou bien de musical, ou bien les deux en même temps.

COCOH - Ah oui, une tasse d'histoire et deux cuillères à soupe de politique, remuez avec de la musique pour notre chanteur internationaliste préféré. Tu apprendras une des chansons pour l'examen oral ?

NÍCOLLAS - Promis!

COCOH - Tu viendras avec ta guitare ?

NÍCOLLAS - Promis juré ! Je chercherai même à porter un vêtement ou un accessoire associé au personnage ou à l'époque.

COCOH - Parfait ! Tu as déjà vu Notre-Dame de Paris⁵, la comédie musicale avec Garou, Hélène Ségara, Patrick Fiori ?

NÍCOLLAS - Non, pas encore, mais je connais déjà une ou deux chansons. *En chantant* Il est venu le temps des cathédraaaaaaaales.... Belle, est-ce le diable qui s'est incarné en elle... *En parlant* Excellente idée, j'adore le côté sacré/profane et les critiques sociales.

COCOH - Si tu veux regarder sur l'étagère à côté, je crois que le livre de Hugo est par là aussi.

NÍCOLLAS - Nous sommes des prisonniers, des sans-papiers, des hommes et des femmes, sans domicile, oh Notre Dame nous te demandons asile, asile. Nous sommes des étudiants, des apprentis, des filles et des garçons avides de connaissances, oh Notre Chère Cocoh apprendis-nous la magie du français, du français !

COCOH - Je vois que tu prépares tes cordes vocales ! Ce que j'ai hâte de t'entendre chanter !

Scène 3: La salle, le tapis, la cheminée

LUÍSA - Ah ce que ça me manquait ce gros câlin ! Celui de la prof, celui de la salle, celui du feu dans la cheminée. La double joie de ma semaine, ces deux soirées oniriques et accueillantes. La caverne d'Ali Baba, pleine d'objets, de sons, d'images, de références, de jeux, de conversations, de créations. La richesse sans mesure. L'imagination démesurée. Et nous élèves, enchantés dans ce conte sans fin de la professeure Shéhérazade.

COCOH - Bonsoir ma biche ! Bonsoir mon lapin ! Bonsoir ma poule ! Bonsoir mon chou ! Bonsoir ma puce ! Bonsoir mon canard ! Bonsoir ma colombe ! Bonsoir mon loup !

LUÍSA - C'est au Zoo entier et à la ferme miniaturisés sur la cheminée ou à moi que tu t'adresses ? Est-ce qu'on va jouer au jeu des sept familles aujourd'hui sur le tapis ?

COCOH - À toi, bien sûr, ma petite-fille de cœur, ma poulette.

LUÍSA - Ah ce que ce serait beau si tu avais toujours des poules dans le jardin⁶ et qu'elles se manifestent à l'instant même où tu m'appelles si gentiment. Comme dans un film ou dans une pièce de théâtre !

COCOH - *Commence à imiter des sons de poule* Cot cot cot cot...

LUÍSA - *En rigolant* Je me sens bien là sous tes ailes en tout cas. Je crois que dans quelques années je vais moi-même devenir prof-poule et pondre des élèves-chéris à mon tour.

COCOH - En ce qui concerne les sept familles, je crois qu'au fur et à mesure que le temps passe elles n'en deviennent qu'une seule. C'est cela leur avenir, et de tous les peuples, et de toutes les espèces vivantes.

LUÍSA - Et le tapis?

COCOH - C'est comme la toile d'araignée ou un conte bien tissé.

LUÍSA - On peut marcher dessus ou s'asseoir dessus pour jouer ?

COCOH - On l'utilise selon le goût et les envies de chacun...

LUÍSA - Excellent! On y fera du yoga, puis un pique-nique, puis un musée...

COCOH - Un musée ?

LUÍSA - Oui, on exposera des œuvres d'art dessus.

COCOH - Si cela te tente...

LUÍSA - *Un peu timide* Est-ce qu'on pourra s'y balancer ?

COCOH - Cela serait insolite, mais je crois qu'on pourrait concevoir une sorte de tapis-hamac...

LUÍSA - Puisque tu as dit que c'était comme une toile d'araignée... Elle est où la miniature de l'éléphant ?

COCOH - Sur la cheminée comme toutes les autres. Pourquoi ? Je pensais que tu aurais plutôt voulu une araignée.

LUÍSA - Les deux ! *En chantant* Un éléphant qui se balançait, qui se balançait sur une toile d'araignée, et qui trouvait ce jeu tellement amusant que bientôt vint un deuxième éléphant ! Badoum badoum ba badoum badoum badoum badoum, badoum badoum ba badoum, badoum badoum badoum... Deux éléphants qui se balançaient⁷...

COCOH - Sacrée toile d'araignée!

LUÍSA - Tu crois qu'elle tiendrait neuf cent quatre-vingt-dix-neuf milliards, neuf cent quatre-vingt-dix-neuf millions, neuf cent quatre-vingt-dix-neuf mille, neuf cent quatre-vingt-dix-neuf éléphants ?

COCOH - Un de plus et ce serait plus facile à dire le nombre, mais c'est vrai qu'elle aurait peut-être craqué. Difficile à mesurer. Mais je dirais que oui. Par contre je ne crois pas qu'il y ait tant d'éléphants sur cette planète.

LUÍSA - On en cherchera sur d'autres.

COCOH - Tu sais qui pourrait nous aider?

LUÍSA - Qui donc ?

COCOH - Le Petit Prince.

LUÍSA - Dis-donc, ça tombe bien! Je vois trois ou quatre petits Princes dans la salle ! Lequel est le plus fiable ?

COCOH - Ce sera à ton cœur de le dire, ce n'est qu'avec lui que tu vois bien.

LUÍSA - Mon cœur, dans l'univers salle de classe c'est où il y a le feu. La cheminée. Mais il y a au moins deux Petits Princes sur la cheminée. Bon, le cœur est à gauche... Le voici.

COCOH - Super, tu as l'éléphant, tu as le Petit Prince. Il ne te reste que l'araignée à trouver. J'en ai une en plastique dans un des tiroirs de la commode, je crois. Je n'en suis pas sûre. Sinon on en trouvera dans la rue de vraies à se balader en quête de bestioles pour le dîner.

LUÍSA - Mais non, laisse-les tranquilles, de toute façon on a déjà le tapis !

COCOH - Le tapis volant d'Aladin?!

LUÍSA - Sérieux? Je croyais qu'on l'avait perdu ! Ah la belle transmutation, ah la belle métamorphose. Je te vois poule, je te vois me donner des ailes. Je te vois Anansi, l'araignée tisseuse de contes, Shérazade, la femme aux mots séduisants et infinis. Je te vois Princes et Princesses⁸ trouver le billionième éléphant pour se balancer dans ta toile d'araignée, bien regarder le monde avec ton troisième œil, ou le dixième, ou le trente-quatrième ou rien qu'avec ton cœur. Je te vois génie de la lampe, nous concéder non pas trois souhaits, mais nous donner les outils pour les atteindre. Tu nous invites dans ta lampe-salle de classe-maison, et attirés par l'incandescence de tes mots et histoires nous sommes tous attrapés, petites bestioles. Et quel grand plaisir de goûter à cette lumière qui nous remplit d'idées, cette toile qui nous attrape, et où nous peignons avec une grande créativité les couleurs de notre apprentissage. Tu nous attrapes pour nous mener vers le monde, en quête de la liberté! Tu nous apprivoises, quelle renardise, quelle ruse de l'amour et du bonheur !

Scène 4 : Tableau, sons, tableaux

COCOH - Je cherche quelqu'un pour enseigner au niveau débutant. On a travaillé ensemble au théâtre et je te sais capable d'assurer des cours motivants et ludiques. Est-ce que tu voudrais travailler ici ce semestre ?

JÚLIA - Ouah, merci beaucoup pour cette opportunité, ce serait génial ! Tant de feutres pour écrire sur ce beau tableau, comme sur une page blanche. Mais qu'est-ce que j'y écrirai ?

COCOH - Tu passeras la plupart du temps à écouter et à parler et chanter, le tableau ne sera qu'un appui.

JÚLIA - A chanter aussi ?

COCOH - Comment enchanter sans chanter?

JÚLIA - Je comprends que le tableau soit l'appui pour mes paroles, mais et l'appui pour mon chant ?

COCOH - Tu auras la Chaîne Hi-Fi, ou l'enceinte à ta disposition.

JÚLIA - La chaîne ? Mais qu'est-ce qu'elle reliera ?

COCOH - La parole à la mélodie, évidemment. Les mots à la prosodie. La langue aux cordes vocales. Le sens à l'émotion.

JÚLIA - Et l'enceinte ? Qu'est-ce qu'elle enfantera ?

COCOH - Les premiers soupirs en français, les premiers pleurs en français, les premières joies en français, les premières fautes en français, les premiers pas. *En chantant* Un pas, une langue, un chemin qui chemine⁹...

JÚLIA - Et tous ces tableaux suspendus aux murs, et si les étudiants me demandent leur signification et que je n'ai pas les réponses ?

COCOH - Un professeur n'aura jamais toutes les réponses. Le plus souvent il aidera juste à trouver les bonnes questions. D'ailleurs, si tu ne connais pas la réponse et eux non plus, pourquoi ne pas lancer des hypothèses, inventer des réponses, vraisemblables ou pas ? N'est-ce pas tout le principe de la science et de la religion aussi ?

JÚLIA - J'arrive à imaginer le jeu. Je dis: « Je vois une photo, un homme jeune avec une cigarette dans la bouche. La photo est ancienne, elle est en noir et blanc. Le jeune homme est beau. On dirait un acteur ou un mannequin »¹⁰. Les élèves doivent trouver le tableau, et puis c'est à leur tour d'en décrire et de formuler les hypothèses.

COCOH - Et si après cela vous créiez chacun une parodie sur une mélodie connue, dans laquelle vous imaginerez l'histoire du personnage, ses aspirations, ses peurs, ses bienfaits et ses méfaits ? Cela pourrait être Gérard Philipe, dont le nom n'est encore connu de personne ou sur l'éléphant qui éteint les cigarettes¹¹, ou n'importe quel tableau.

JÚLIA - Et si quelqu'un décrit ce qu'il voit dans le miroir¹² au lieu de décrire un tableau ?

COCOH - Cela veut dire qu'il est en quête de son identité.

JÚLIA - Ah bon?

COCOH - C'est une hypothèse !

JÚLIA - Ou bien qu'il est en fait un tableau sur le mur, et que le cours de français est la seule occasion où il peut s'exprimer, bien que tout le monde ne comprenne pas ce qu'il dit comme il l'aimerait.

COCOH - Mais cela est l'histoire de la vie, des relations et de l'art même.

JÚLIA - Et si toute la salle, étudiants et enseignant n'étaient qu'un tableau, et que de l'autre côté du miroir il y ait quelqu'un qui joue à ce même jeu dont on parle, quelles hypothèses formulerait-il ?

COCOH - Les bonnes, j'espère. Tu es partie en voyage à la façon des Ménines de Velázquez¹³. C'est pas mal. Cela peut être facile à digérer pour toi, mais bien trop bouleversant pour les étudiants. S'ils ne se sentent pas très à l'aise tu leur offriras la chaise de Van Gogh¹⁴ pour qu'ils reprennent leurs esprits.

JÚLIA - Il y a aussi des tournesols pour les aider à retrouver leur nord, leur repères. Les fleurs peuvent faire preuve d'une grande intelligence!

COCOH - Tu parles de tournesols, je vois la rose du Petit Prince¹⁵ et les fleurs d'Alice au Pays des Merveilles.

JÚLIA - Mais s'ils perdent leurs repères je peux toujours prendre appui sur le tableau, pour organiser les idées.

COCOH - Ou leur faire écouter Pères et Mères¹⁶ de Grand Corps Malade.

JÚLIA - Mais tu ne *perds* pas de temps. On fuira les *perfides* et les *merdiques*, on partira en quête des *merveilles pérennes*. On le *mérite* !

COCOH - Il n'y a rien de pérenne dans la vie. *En récitant* Mignonne, allons voir si la rose¹⁷... *En parlant* à peine les premières lignes sont-elles prononcées que des milliers d'univers sont créés et que d'autres milliers ont fané comme la rose, à la fin du poème. *En chantant* On me dit que le temps c'est un salaud et que de nos chagrins il s'en fait des manteaux¹⁸... *En parlant* Autant profiter de l'amour de ceux qui nous aiment encore et toujours et à jamais, dans leur finitude, dans leur éternité.

JÚLIA - Tu es Muse, tu es Poète. Tu es Troubadour, tu es Ménestrel. Tu es Philosophe, tu es Magister. Tu es Magie, tu es Magicienne. Tu es Mémoire, tu es Avenir. Tu es Beauté, tu es Lumière. Tu es Didactique, tu es Improvisation. Tu es Théâtre, tu es Actrice. Tu es Curiosité, tu es Enseignante. Tu es Miroir, tu es Nous. Mon hypothèse est-elle vraisemblable ou tout juste vraie ?

Scène 5: Chaises, canapé et télévision

CAROLINA - *Perdue dans ses pensées* J'aimerais m'asseoir sur le canapé aujourd'hui. Je sais que j'ai ma place, à côté de celle de Lulu. Je vais m'asseoir du côté confortable, près de la table avec la photo de Martine. Du coup, j'aurai la tête plus près des Alpes¹⁹, de la Côte d'Azur sur la grande carte derrière moi, et le cœur plus ou moins au niveau du centre de l'Italie, comme il convient. Je pourrai voir tous mes collègues et ils pourront tous me voir. Je serai face aux fenêtres qui donnent sur la rue. Je regarderai à droite, le tableau, les cassettes avec les enregistrements sonores, le feu, le bureau, le grand miroir sur la cheminée, la prof. Je regarderai à gauche, l'étagère avec les livres, la commode avec le bar, la porte de la salle, les chaises, la télévision. On réarrangera la salle de façon à regarder un film à la télé. Le canapé ne bougera pas, lui il reste immobile au milieu de la Méditerranée. Un grand bateau ancien qui ne coulera jamais. Je me demande ce qui arrivera si je regarde sous le tapis... Est-ce le Maghreb qui se dévoilera, est-ce le désert du Sahara? Est-ce que j'ai fait le devoir? Ah oui, bien sûr, le voilà, j'espère qu'elle l'aimera. Lulu encore une fois a tout laissé pour la dernière minute, elle ne sait pas organiser son temps celle-là ? Je regarde en haut, la toiture a besoin de réparations, cela doit être dur de mener des travaux dans une ancienne maison comme celle-ci, patrimoine historique de notre ville,

qui appartient à la famille de notre prof depuis des générations. Je peux très bien imaginer les plans et les dessins, mais de penser à la bureaucratie nécessaire pour commencer quoi que ce soit, ça me stresse déjà.

COCOH - Caroline, est-ce que tu aimerais bien nous présenter ton récit ?

CAROLINA: *Un peu perdue, un peu stressée, mais parfaite* Oui, il faut juste que je le trouve, OK, le voici : « C'était un jour comme tous les autres, les voitures passaient à toute vitesse sans s'arrêter pour laisser traverser les vieilles dames en chapeau de cuir et les Messieurs accompagnés de leurs chiens. La rue bougeait, la rue parlait, la rue klaxonnait, la rue aboyait, la rue criait, la rue se taisait, la rue dormait une fois la nuit tombée. Le lendemain, cependant, ne fut en rien comme les autres. Je marchais tranquillement sur mon chemin vers le cours de français, pour une fois que j'étais en avance, lorsqu'une fillette m'a arrêtée, désespérée, me demandant de l'aide. Je lui ai demandé son prénom, elle m'a dit qu'elle s'appelait Sabine, Sabine Dupuis²⁰. Puis je lui ai demandé ce qui se passait, elle m'a dit qu'elle avait perdu son chien²¹. Je lui ai demandé comment il était, elle m'a dit qu'il était noir avec un collier rouge et qu'il travaillait à la poste²². Imaginez-vous ma confusion quand elle m'en informa. Un chien, qui travaille à la poste ? Elle reconnut mon regard et me rassura : « il n'est pas facteur, il s'occupe des mandats ». Mais alors, c'est de pire en pire, je me dis. Elle reconnut mon regard et me rassura : « Ce n'est pas moi qui l'ai adopté, c'est lui qui m'a interpellée lors de notre première rencontre ». Je devenais de plus en plus curieuse, je lui demandai comment cela s'était passé. Elle me dit qu'elle était dans un avion, un vol Paris-Athènes et qu'il avait engagé une conversation, lui avait dit qu'il venait de Thessaloniki et lui avait demandé si elle était grecque et si elle voulait fumer ou boire du whisky²³. Là j'ai dû l'arrêter pour lui dire que ce n'était pas possible qu'un chien noir au collier rouge lui propose un verre d'alcool à elle, une enfant, sur un vol international. Elle me dit que j'étais bornée et que rien n'était ce qu'il ce qu'il semblait être. J'arrivai à mon cours de français juste après et fis le récit de cette histoire insolite à ma classe, personne ne me crut. Eh oui les camarades, ceci s'est passé aujourd'hui.

COCOH - Bravo Caroline, excellente histoire ! L'archipel commence à s'immiscer dans ton cerveau. Il deviendra bientôt un continent à ce rythme !

CAROLINA - Pourvu que je ne joue pas le personnage de Ana Terra ni celui de Pedro Missionheiro, je suis à l'aise avec toute sorte de Continent²⁴ !

COCOH - Même avec la Pangée ?

CAROLINA - Même sur une autre planète !

COCOH - Paradoxalement, ou pas, c'est exactement où nous sommes !

CAROLINA - Comment ça ? Nous sommes sur une autre planète qui n'est pas celle où nous sommes ? Je ne comprends rien.

COCOH - Oui, en quelque sorte. Être assise sur le canapé te donne l'impression d'être au milieu de la Méditerranée, mais ne vois-tu pas que sur cette représentation cartographique la Terre est plate ? Et les Français sont plats, et c'est pour cela qu'ils servent de délicieux plats, accompagnés de pain et de vin.

CAROLINA - Mais si sur cette représentation la Terre est plate, est-ce que cela veut dire que la véritable Terre est plate elle aussi ?

COCOH - Ne vois-tu pas que la vraie Terre n'existe donc pas, que tout est représentation, puisque tout est langage et que chaque regard a une vérité différente ?

CAROLINA - Et le pain et le vin sont-ils plats eux aussi ?

COCOH - Le pain arabe, par exemple, oui. Le vin jamais, puisqu'il est liquide, on le boit, donc, c'est une boisson, pas un plat.

CAROLINA - Et le voyage en Grèce du coup ?

COCOH - Ce n'est qu'un blablabla²⁵. Si jamais tu te perds dans une conversation où l'on parle arabe ou grec et que tu ne comprends rien, fais mine de comprendre, d'apprécier la conversation, si tu es en Grèce demande « Ena whisky parakalo » et tout se passera bien. Rappelle-toi que nous ne sommes que des personnages ! La vie est un théâtre.

CAROLINA - Mais s'il y a quelqu'un qui nous écrit, comment on sait si on a des pensées qui nous appartiennent ou pas²⁶ ?

COCOH - Rien ne nous appartient Candide ! Cherche ton Pangloss, mais n'oublie pas de trouver ton Cacambo, sinon tu n'arriveras jamais à cultiver ton jardin avec ta chère Cunégonde.

CAROLINA - *Perdue dans ses pensées* J'ai rêvé que le monde était à l'envers, que j'ai changé toutes mes croyances, que j'ai défié la logique du temps et de l'espace, que j'ai trouvé du chaos dans la logique et de la logique dans le chaos. J'ai rêvé que plein d'autres portes s'ouvraient devant moi, que ma vie n'était pas figée, que mes choix pouvaient changer, que mon monde virevoltait. Je me suis réveillée sur le canapé de la salle de français, le film venait de se terminer, la prof nous offrait des bonbons et du café²⁷, cela tombait bien après la nuit blanche que j'avais faite et cette longue et drôle de journée. Le café apaise et stimule mon corps à la fois, le langage apaise et stimule mon âme simultanément. Et si j'ouvrais cette nouvelle porte, si bleue et blanche et rouge, si libre, si fraternelle, si égale ? La porte, comme la feuille de papier d'un livre peut être plate, mais les mondes sur lesquels elle ouvre sont divers, multiples. Merci Maria Laura, jardinière des esprits. Je cultiverai ce beau cadeau.

Scène 6: Café, thé, digestifs?

COCOH - Café, thé, digestifs?

LUÍSA - Il y a les bonbons à la cacahuète ? Ce sont mes préférés ! Sinon j'en veux bien à la banane ou au café. Pour moi du thé, merci !

NÍCOLLAS - Un digestif, oui, pourquoi pas?! Il y a quoi? Amarula ? Parfait! Merci!

JÚLIA - Ah le café, ce vice sublime et dangereux... C'est du déca ? Merci!

CAROLINA - Je veux bien un café, sinon je vais m'endormir ! Merci beaucoup.

HELENA - Est-ce que je pourrais avoir un café et un digestif? Merci, c'est gentil!

LUÍSA - *En chantant* Caramel, bonbon et chocolat, merci pas pour moi, mais tu peux bien les offrir à une autre, qui aime les étoiles sur les dunes, moi les parfums enrobés de douceur se posent sur ma bouche, mais jamais sur mon cœur, Parole, parole, parole... Parole, parole, parole... Parole, parole, parole... Parole, parole, parole et encore des paroles, que tu sèmes au vent²⁸ !

NÍCOLLAS - *En chantant* Chevaliers de la table ronde, buvons voir si le vin est bon, Chevaliers de la table ronde, buvons voir si le vin est bon, Buvons voir oui oui oui, Buvons voir non non non, Buvons voir si le vin est bon, Buvons voir oui oui oui, Buvons voir non non non, Buvons voir si le vin est bon, S'il est bon, s'il est agréable, j'en boirai cinq à six bouteilles²⁹...

JÚLIA - *En chantant* Pour bien commencer Ma petite journée Et me réveiller Moi j'ai pris un café Un arabica Noir et bien corsé J'enfile ma parka Ça y est je peux y aller "Où est-ce que tu vas ?" Me crie mon aimée "Prenons un kawa, je viens de me lever" Étant en avance Et un peu forcé Je change de sens Et j'reprends un café³⁰...

CAROLINA - *En chantant* Bois ton café, il va être froid Bois ton café, il va être froid Tous les matins, tu me le dis Bois ton café, il va être froid Mais au fond de mon petit lit Mon petit lit de plumes d'oie Je me réveille doucement³¹...

HELENA - *En récitant* Il a mis le café Dans la tasse Il a mis le lait Dans la tasse de café Il a mis le sucre Dans le café au lait Avec la petite cuiller Il a tourné Il a bu le café au lait Et il a reposé la tasse Sans me parler³²...

COCOCH - *En chantant En chantant*³³ Quand j'étais petite fille, je repassais mes leçons en chantant....

TOUS ENSEMBLE - *En chantant* ... La vie c'est plus marrant c'est moins désespérant en chantant...

FIN

Notes

1. *La porte de l'enfer*, œuvre sculptée d'Auguste Rodin.

2. Référence à la phrase positiviste du personnage Pangloss, maître intellectuel de Candide dans l'œuvre *Candide ou l'optimiste* de Voltaire : « Tout est au mieux dans le meilleur des mondes possibles ».

3. *Le penseur*, sculpture d'Auguste Rodin. Une version miniature de cette statue est sculptée en haut de la porte de l'enfer.

4. *Le petit Nicolas*, film de 2009, réalisé par Laurent Tirard, inspirée de l'oeuvre littéraire homonyme de Sempé et Goscinny.
5. *Notre-Dame de Paris*, comédie musicale de 1998, mise en scène de Gilles Maheu, parolier Luc Plamondon et musique originale de Richard Cocciante, inspirée de l'oeuvre littéraire homonyme de Victor-Hugo, de 1831.
6. Maria Laura Alves est surnommée Cocoh pour les intimes car ses petites-nièces l'appelaient « tia Cocoh » (tatie Cot cot) à cause des poules qu'elle avait dans la cour de sa maison.
7. Comptine pour enfants.
8. *Princes et Princesses*, film d'animation de Michel Ocelot, de 2001.
9. *Les eaux de Mars*, traduction et adaptation française par Georges Moustaki de la chanson de bossa nova *Águas de Março* de Tom Jobim, de 1972.
10. Júlia parle d'une photo de Gérard Philipe affichée dans la salle de classe du cours de Maria Laura Alves, entre son bureau et les fenêtres.
11. Référence à un gros tableau de publicité antitabagisme affiché en haut de la porte d'entrée de la salle de classe, à l'intérieur.
12. Un gros et ancien miroir pend légèrement incliné au dessus de la cheminée, au milieu du grand mur où se trouvent aussi le tableau, à droite, et le bureau, à gauche.
13. *Les Ménines*, (Las Meninas en espagnol) peinture de Diego Velazquez, de 1656 où l'on peut voir l'image réfléchie du peintre à travers un miroir.
14. *La chambre à coucher*, peinture de Vincent Van Gogh, de 1888. Entre deux fenêtres de la salle de classe l'on trouve des tournesols de Van Gogh et aussi une réplique de la chaise, affichée dans la peinture de la chambre.
15. *Le Petit Prince*, roman d'Antoine de Saint-Exupéry de 1943.
16. *Pères et Mères*, chanson de Fabien Marsaud, plus connu par son nom artistique Grand Corps Malade, de 2008, sortie dans son album *Enfant de la Ville*.
17. *Mignonne, allons voir si la rose*, poème célèbre de Pierre Ronsard, de 1545.
18. *Quelqu'un m'a dit*, chanson de Carla Bruni, sortie dans l'album homonyme en 2002.
19. Le canapé vert de la salle de classe se situe face aux fenêtres, contre le mur où s'affiche une grande carte de la France.
20. Référence à une situation en enregistrement audio de la méthode *Archipel*, cours CREDIF.
21. Idem.
22. Idem.
23. Idem.
24. Référence à l'oeuvre littéraire *O tempo e o vento* de Érico Veríssimo, auteur du sud du Brésil, dont la première partie s'appelle *O continente* et date de 1949 et la troisième et dernière partie s'appelle *O arquipélago* et est apparu en 1962.
25. Référence à un sketch de *Ça va*, oeuvre théâtrale de Jean-Claude Grumberg.
26. Idem.
27. Maria Laura sert toujours du café, du thé et des bombons, parfois des petits biscuits ou gâteaux au milieu de ses cours.
28. *Paroles... Paroles...*, chanson interprétée par Dalida et Alain Delon sortie en 1973.
29. *Chevaliers de la table ronde*, chanson à boire datant du XVIII^e siècle, dont les paroles ont été modifiées au long des années.
30. *Le Café*, chanson d'Oldelaf et Monsieur D de 2005.
31. *Bois ton café*, chanson interprétée par Rosette en 1986.

32. *Déjeuner du matin*, poème de Jacques Prévert, publié dans le recueil *Paroles* en 1946.
33. La répétition est faite exprès. La chanson s'appelle *En chantant*, de Michel Sardou, 1978.

Synergies Brésil
n^{os} 14-15-16 / 2019-2020-2021



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques et auteurs •

Robert Ponge est professeur titulaire retraité de l'institut des lettres de l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) à Porto Alegre, RS, Brésil. Il est professeur invité du centre d'études doctorales en lettres de la même université où il enseigne la littérature française et la traduction.

Mariza Pereira Zanini, dans sa formation initiale, est Licenciée ès Lettres portugais et français et littératures respectives ainsi qu'architecte et urbaniste par l'Université fédérale de Pelotas (UFPEL). Elle a un DEA en Didactologie des langues et des cultures à l'Université de Paris 3- Sorbonne nouvelle, sous la direction de Robert Galisson et un doctorat en Lettres et Sciences humaines à l'Université de Provence sous la direction de Chantal Forestal. Elle a réalisé, en 2016-2017, une recherche de post-doctorat à l'Université de Besançon et en 2021, une nouvelle recherche de post-doctorat à l'USP- São Paulo. Mariza Zanini a été enseignante-chercheuse de l'Université fédérale de Rio Grande (FURG-RS) pendant 18 ans. Depuis l'année 2010, elle est rattachée à l'UFPEL, où elle est enseignante associée. Elle travaille surtout les thématiques de la formation enseignante, des contextes régionaux, du plurilinguisme et des politiques publiques d'éducation, ainsi que le FLE et le FOU. Elle est formatrice de formateurs de français depuis 1992. Elle a assumé la rédaction en chef de *Synergies Brésil* en 2015.

• Auteurs des articles •

Augusto Darde est enseignant vacataire à l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre, RS, Brésil). Titulaire d'un doctorat et d'un master en lettres (tous deux en littératures française et francophone) et d'une licence ès lettres (portugais-français) dans cette même institution, il est correspondant brésilien de la *Société des poètes français*. Ses axes de recherche sont les littératures étrangères modernes, la poésie française et la traduction.

Carolina Pfeiffer est étudiante en licence ès lettres (portugais et français langue étrangère) à l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), à Porto Alegre, RS, Brésil. Elle y reçoit une bourse PIBIC-CNPq/UFRGS accordée pour qu'elle mène des études sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction du français langue étrangère dans l'équipe de recherche homonyme.

Christine Durieux est Diplômée de l'ESIT, docteur en traductologie et habilitée à diriger des recherches, professeur des universités à l'université de Caen-Normandie. Responsable du doctorat en traductologie, elle a dirigé une vingtaine de thèses et participé à de nombreux jurys de soutenance de thèse et de HDR en France et à l'étranger. Membre du Comité scientifique de plusieurs revues, elle est aussi couramment sollicitée pour évaluer des travaux de recherche. Elle a également été fondatrice du master conjoint franco-hellénique en sciences de la traduction et sciences cognitives en partenariat avec l'université Ionienne de Corfou, et cofondatrice de l'Ecole doctorale de traduction franco-algérienne. Elle a exercé par ailleurs en qualité d'expert auprès du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du Ministère des Affaires étrangères pour la coopération interuniversitaire. Actuellement professeur à l'ISIT, elle y est en outre chargée de mission recherche dans le cadre de l'EPEX Paris-Panthéon-Assas.

Claudine Franchon est docteur en sciences du langage (1994) par l'université Stendhal et titulaire d'un DESS (1999) en techniques de l'information et de la communication, CELSA - Paris IV Sorbonne. Linguiste-phonéticienne et enseignante-chercheuse de FLE à l'université de Brasília (UNB), Brasília, DF, Brésil, depuis 2010. Elle est membre du Programme en linguistique appliquée (PGLA) - UNB, depuis 2018, chargée de cours à l'Université des Antilles pôle Martinique, Master FLE en ligne et à distance, depuis 2020, membre du groupe de recherche *Mobilidades e contactos de linguas* (MOBILANG), depuis 2017 et du groupe de recherche *Victor Hugo e o século XIX*, depuis 2014. Elle a effectué un stage postdoctoral à l'université catholique de Lyon (UCLy) en 2016-2017, problématique des langues régionales (Institut Pierre Gardette). Elle est Vice-présidente de l'association des professeurs de français du district fédéral (APPDF), Brasília, DF, Brésil.

Clarissa Laus Pereira Oliveira est formatrice de formateurs à l'université fédérale de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brésil et formatrice TV5 Monde (BELC-Nantes). Elle détient un master en sciences du langage FLE (USHS, Strasbourg – université Nancy II, Nancy, France), un doctorat en littérature comparée (université fédérale du Rio Grande do Sul- UFRGS- Porto Alegre, RS, Brésil et universidad de Barcelona, Espagne) et a fait un postdoctorat en inter-culturalité (UPV – Montpellier 3, Montpellier). Elle est enseignante-chercheuse à l'UFSC et responsable des disciplines de méthodologie du FLE et de stages obligatoires surveillés 1 et 2 dans le cours de licence en FLE. Elle est actuellement Présidente de l'association des professeurs de français de Santa Catarina. Elle a été coordinatrice du projet *Idiomas sem fronteiras* (ISF) – Français de l'UFSC ainsi que du projet *Bonjour du Brésil* en partenariat avec l'école Azurlingua et la plateforme *Bonjour de France*.

Daniele Cunha est enseignante de français langue étrangère au *Colégio de Aplicação* de l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brésil ; elle y mène des recherches sur la littérature dans la classe de français langue étrangère et sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction du français en portugais.

Denise Gisele de Britto Damasco est enseignante de l'université de Brasília et a été enseignante de français des écoles. Elle est Présidente de la Fédération brésilienne des professeurs de français. Elle a un doctorat en sciences de l'éducation : Politiques publiques et gestion de l'éducation (PPGE)- Faculté de sciences de l'éducation - université de Brasília, UnB, Brésil et un master recherche en sciences de l'éducation par l'université de Brasília, UnB, Brésil et le master 1 (*Licenciatura*) en langue et littérature françaises tout comme le master 1 (*Licenciatura*) en langue et littérature portugaises par l'université de Brasília, UnB, Brasília, Brésil.

Elena Gallorini est doctorante en littérature française à l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), Brésil. Elle est titulaire d'un master en Lettres de l'université de Florence, (UNIFI). Elle possède une expérience dans la recherche dans le domaine des littératures de langue française, en mettant l'accent sur la relation entre la littérature et la musique. Elle est actuellement professeur de français et d'italien, et travaille comme traductrice indépendante.

Fernanda Vieira Fernandes est actrice, dramaturge, enseignante-chercheuse du cours de licence en Théâtre de l'université fédérale de Pelotas (UFPeL), RS, Brésil. Diplômée en arts de la scène- filière d'interprétation théâtrale par université fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil (UFRGS). Elle possède un master et un doctorat en études de littérature française et francophone de l'UFRGS (boursière CNPQ). Elle a réalisé un stage de recherche doctorale à l'Université Paris 3- Sorbonne nouvelle (boursière CAPES). Chef du groupe CNPQ de recherche *Teatro: histórias e dramaturgia*. Ses recherches en cours sont les suivantes : *Leituras do drama contemporâneo e Leitura dramática e FLE* (cette dernière en partenariat avec la *Licenciatura em Letras Francês e Português* de l'UFPeL). Post-doctorat à l'université de Paris 3- Sorbonne Nouvelle, au laboratoire Scènes francophones et écritures de l'altérité (SeFeA), coordonné par Sylvie Chalaye (2019).

Franciele Guarienti est docteur en littérature par l'université fédérale de Santa Catarina (2021). Diplômée en lettres – français à l'université fédérale de Santa Catarina (2019), elle est enseignante de français langue étrangère et de langue portugaise. Ses domaines d'intérêt et de recherche sont les littératures francophones et la théorie postcoloniale.

Gabriela Jardim da Silva, titulaire d'un doctorat en littérature française par l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS)- Porto Alegre, RS, Brésil, est enseignante-chercheuse à l'université fédérale de Rio Grande (FURG)- Rio Grande, RS, Brésil. Spécialiste en littérature fantastique et en traduction littéraire, elle s'intéresse également à la didactique du français langue étrangère (FLE). Actuellement, elle dirige le laboratoire de recherche intitulé « *Literatura fantástica francesa e tradução* » et sa production bibliographique porte notamment sur les difficultés de compréhension et/ou traduction du français en portugais du Brésil, que ce soit dans le contexte littéraire ou dans le domaine du FLE.

Jacques da Silva est docteur en éducation – didactique des langues-cultures (université du Minho, Portugal), professeur à l'université catholique portugaise (Portugal), chercheur du Centre de linguistique de l'université nouvelle de Lisbonne (Portugal). Ses principaux centres d'intérêt de recherche sont la didactologie des langues-cultures, la lexicodidactologie, la lexicodidactographie, la lexiculturologie, la didactique du portugais et la formation des enseignants.

Janaína Nazzari Gomes est actuellement en stage postdoctoral au Centre de recherches sur la francophonie canadienne, à l'université d'Ottawa, au Canada. Elle a été enseignante de linguistique au département d'études françaises, langues et littératures de l'université de Saint-Boniface, au Canada. Titulaire d'un master et d'un doctorat en sciences du langage ainsi que d'une formation en lettres françaises et lusophones par l'université fédérale du Rio Grande do Sul (Brésil), ses recherches portent sur l'application de la linguistique de base saussurienne aux phénomènes langagiers actuels ainsi que sur l'apprentissage/l'appropriation de langues non maternelles, notamment du français langue étrangère.

Karol Garcia est enseignante-chercheuse de langue et littérature françaises au département des lettres étrangères de l'UFC (Fortaleza, CE, Brésil) et membre de l'équipe de recherche sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction du français en portugais à l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS)- Porto Alegre, RS, Brésil. Elle a un doctorat en littérature française par l'UFRGS et est licenciée ès lettres portugais/français par l'université fédérale de Pelotas (UFPeI)- Pelotas, RS, Brésil.

Luísa Zanini Vargas a été enseignante contractuelle de français au Collège Pedro II, à Rio de Janeiro, RJ, Brésil et de portugais comme langue étrangère en Martinique. Elle est doctorante en littérature générale comparée à l'université des Antilles, pôle Martinique. Elle a obtenu une licence ès lettres portugais/français à l'université fédérale de Pelotas (UFPeI)- Pelotas, RS, Brésil, et un master en études de littérature à l'université fédérale Fluminense (UFF)- Niterói, RJ, Brésil. Ayant étudié le français pendant la plupart de sa vie, sa passion pour l'écriture créative dans cette langue commence à prendre des formes plus concrètes.

Maristela Gonçalves Sousa Machado est licenciée ès lettres par l'université *estadual* de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brésil. Elle a obtenu son master et son doctorat en littératures française et francophones à l'université fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil (UFRGS). Elle est enseignante-chercheuse de littérature française et de langue française à l'université fédérale de Pelotas (UFPeI), RS, Brésil. Ses recherches concernent les relations littérature/cinéma et littérature/image, le théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et la lecture littéraire dans la salle de classe du FLE. Membre du groupe *Intermídia* du CNPQ, elle mène actuellement des recherches sur intermédialité et récit littéraire avec Ana Luíza Ramazzina-Girardi de l'université fédérale de São Paulo (UNIFESP).

Marlène da Silva e Silva est docteur en éducation – didactique des langues-cultures (université du Minho, Portugal), ancien professeur à l'université du Minho (Portugal) et professeur de didactique du portugais (université catholique Portugaise, Portugal). Ses principaux centres d'intérêt de recherche sont la didactologie des langues-cultures, la didactographie, la lexiculturologie, la didactique du portugais et la formation des enseignants.

Naouel Boubir est maître de conférences en didactique du français langue étrangère à l'université Badji Mokhtar à Annaba, Algérie. Ses recherches s'orientent vers la motivation scolaire en s'intéressant aux conditions permettant de rendre motivante une activité d'apprentissage ainsi qu'aux pratiques motivantes de l'enseignant. De plus, elle s'intéresse aux stratégies de compréhension en lecture en français langue étrangère, à l'évaluation. Elle est également membre-chercheur du Laboratoire traduction et didactique des langues à l'université d'Annaba.

Rebeca Schumacher Fuão est maître de conférences en littérature, culture et civilisation française à l'université d'Oslo, Norvège. Elle a soutenu en 2016 une thèse intitulée *La Quête de la modernité chez Pierre Reverdy (1913-1918), avec la traduction de neuf de ses textes d'esthétique*. Ses intérêts de recherches sont la littérature, surtout la poésie dite moderne, française et brésilienne des XIX^e et du XX^e siècles. Actuellement, elle collabore avec un groupe de recherche à l'université d'Oslo qui travaille sur l'application des programmes informatiques sur le texte littéraire. Elle contribue aussi, à distance, à un groupe de recherche qui se penche sur les difficultés de traduction du français en portugais à l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS- Porto Alegre, RS, Brésil). Ses publications sont normalement en rapport avec les sujets : littérature francophone et lusophone, traduction français – portugais – norvégien, modernité.

Rodrigo de Lemos est enseignant-chercheur de langue française à l'université fédérale des sciences de la santé de Porto Alegre (UFCSPA). Il a un master en lettres-littératures française et francophones par l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS). Son doctorat (UFRGS) a porté sur les *Cinq Grandes Odes* de Paul Claudel dont il vient de publier la traduction en portugais (*Cinco Grandes Odes seguido de Processionário para Saudar o Novo Século e A Cantata a Três Vozes*. São Paulo : Filocalia, 2021). Dans le cadre de sa recherche doctorale, il a été chercheur visitant et stagiaire de recherche à l'université de Liège et à l'université du Québec à Montréal. Il a publié des textes où il aborde divers aspects de la culture et de la littérature francophones. En 2021, il a fait paraître *Enquanto o mundo se desfaz: ler A peste, de Albert Camus, em tempo de quarentena* (Porto Alegre: Editora da UFCSPA) e *Entre mundos: Ensaios sobre vanguardas, literatura e tradução em homenagem a Robert Ponge* (volume qu'il a organisé avec Beatriz Cerisara Gil et Vanessa Costa e Silva Schmitt. Porto Alegre: FCM).

Taise Soares Peixoto Nascimento est licenciée ès lettres (portugais, français langue étrangère) à l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), à Porto Alegre, Brésil ; ex-boursière (PIBIC-CNPq/UFRGS) dans l'équipe de recherche de l'UFRGS sur les difficultés de compréhension et/ou de traduction du FLE. Elle se prépare à suivre un master en littératures francophones et traduction à la même université.

Taynan Manosso est diplômée en lettres-français à l'université fédérale de Santa Catarina (UFSC, Florianópolis, SC, Brésil, 2020). Enseignante en français langue étrangère depuis 2018, son domaine d'intérêt et de recherche est l'enseignement-apprentissage du français.

Projet pour les numéros 17-18 / Années 2022-2023



Quelle didactique de la langue-culture française pendant et après la pandémie?

Coordination : **Rodrigo de Oliveira Lemos** (Université Fédérale des Sciences de la Santé de Porto Alegre, Département d'Éducation et des Humanités, Brésil)
et **Rebeca Schumacher Eder Fuão** (Université d'Oslo, Norvège)

Il est généralement admis que la pandémie de Covid-19, initiée en Asie en 2019 et frappant de plein fouet aussi bien l'Europe que le Brésil dès le début de 2020, est un événement en mesure d'introduire des changements conséquents et durables dans plusieurs domaines de la vie économique et sociale à l'échelle globale, dont le travail, l'éducation, les déplacements et les modes de socialisation, voire les relations des individus entre eux et avec les institutions. Au cours des deux dernières années, des mots et des expressions figées comme « confinement », « isolement social » et « nouveau normal », ainsi que des références aux technologies numériques et au virtuel, ont marqué les conversations quotidiennes, les discours gouvernementaux et les articles de presse. Dans ce panorama, qu'en est-il du français langue étrangère ? Quels impacts sur sa didactique, sous l'aspect théorique et pratique ? Comment les bouleversements introduits par l'urgence sanitaire influent sur les organisations éducatives et sur le travail des enseignants ? A-t-on observé des répercussions sur le public du français langue étrangère (FLE) et sur la motivation des étudiants ?

Le prochain volume de *Synergies Brésil* sera consacré à des réflexions portant sur ces problématiques. Il recevra des études qui se proposent d'offrir un diagnostic de la situation actuelle du FLE au Brésil (ou à l'étranger), dans une région ou dans une institution ; de présenter un bilan sur les retentissements des deux dernières années pandémiques sur les organisations, les étudiants ou les professeurs de FLE ou bien encore de présenter des propositions et de pronostics sur la didactique du FLE dans un avenir post-pandémique (ou encore pandémique ?). Il sera ouvert à des contributions qui peuvent aborder le FLE dans un sens large (englobant aussi l'enseignement de la traduction, de la littérature, de la culture et de la grammaire françaises, entre autres), dans des buts variés (professionnel, éducatif,

culturel, etc.), avec différentes méthodologies (comme, par exemple, le FOS ou le français instrumental) et à tous les niveaux éducatifs (du primaire à l'enseignement supérieur; dans le système privé aussi bien que dans les institutions publiques). Ces contributions pourront comprendre des réflexions théoriques, des recherches empiriques ou bien des études de cas sur le sujet proposé. Pourront être acceptés des articles sur des domaines autres que la didactique du FLE, pourvu que les matières enseignées présentent des rapports avec la langue française (l'impact de la pandémie sur la didactique de l'Anthropologie, de l'Art ou de la Psychologie à partir des matériels francophones, par exemple).

Contact et renseignements : synergies.bresil.redaction@gmail.com

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.bresil.redaction@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en portugais puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats *word* et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.



Synergies Brésil, Numéros 14-15-16 / Années 2019-2020-2021

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

ISNI 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeaupin (France)

Synergies Brésil, Numéros 14-15-16 / Années 2019-2020-2021

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Évreux – France – Copyright n° ZSN66E3

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2021

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Cette édition contient deux dossiers. Le premier abrite dix travaux circonscrits à l'examen des questions théoriques et pratiques posées par l'activité de compréhension du français langue étrangère et/ou par celle de le traduire. D'abord, deux articles introduisent aux deux axes (comprendre, traduire) du dossier. Six autres se penchent sur les problèmes que peuvent poser la compréhension et la traduction du vocabulaire des domaines spécifiques et/ou historiquement et/ou culturellement marqués ainsi que des expressions idiomatiques, des jeux de mots et des polysémies. Ferment le premier bloc deux travaux dont le souci est de traduire la poésie. Ouvert, disposé à recevoir toute contribution de qualité, sans restriction de domaine ou de thème, l'autre dossier offre sept textes. De la didactique des langues à l'analyse théâtrale, en passant par des expériences diverses de promotion locale du français, il finit par une création inédite : un texte-hommage théâtral.

Robert Ponge et Mariza Zanini

ISSN 1518 - 8779