GERFLINT

Numéro 17 / Année 2025

Synergies Brésil

Revue du GERFLINT

Tendances de la recherche francophone actuelle au Brésil

Coordonné par Rodrigo de Oliveira Lemos
et Rebeca Schumacher Fuão

Synergies Brésil

Numéro 17 / Année 2025

Tendances de la recherche francophone actuelle au Brésil

Coordonné par Rodrigo de Oliveira Lemos
et Rebeca Schumacher Fuão

REVUE DU GERFLINT
2025

POLITIQUE ÉDITORIALE

Synergies Brésil est une revue 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 des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © S*ynergies Brésil* est une revue 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, soumission de texte artificiellement créé, 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,
Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale des publications
Révision de ce numéro
Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne ;
GERFLINT, France

Président d'Honneur
Renato Janine Ribeiro, Philosophe

Rédacteur en chef
Rodrigo de Oliveira Lemos, Université Fédérale Fluminense (UFF), Brésil

Secrétaire de rédaction
Gabriela Jardim, Université Fédérale de Rio Grande, Brésil

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), Mariza Pereira Zanini (Université Fédérale de Pelotas, Brésil), Valter Cesar Pinheiro (Université Fédérale de Sergipe, Brésil), Josilene Pinheiro-Mariz (Université Fédérale de Campina Grande, Brésil), Robert Ponge (Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil), Rebeca Schumacher Fuão (Université du Sud-Est de la Norvège, Norvège).

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).

Titulaire et Éditeur : GERFLINT
Siège en France
GERFLINT
10, rue Chartraine
27 000 Évreux, France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact de la Rédaction au Brésil
synergies.bresil.redaction@gmail.com

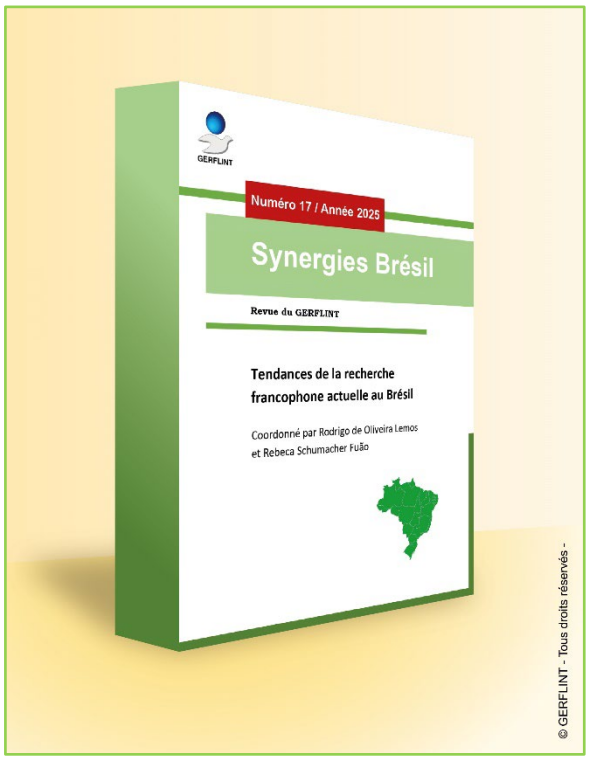
Patronages et partenariats
Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

© GERFLINT- 2025 - Pôle Éditorial International -

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Brésil nº 17 – 2025
https://gerflint.fr/synergies-bresil



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
Communication Source (Ebsco)
Communication & Mass Media Index (Ebsco)
Ent'revues
EZB
HAL Science Ouverte
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
Latindex (Catálogo)
LISEO (France Éducation International)
LLBA
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
OpenAlex
ProQuest Central (Linguistics data base)
Qualis Periódicos CAPES B3 (Linguistique et littérature)
Ulrichweb
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

© GERFLINT- 2025 - Pôle Éditorial International

GERFLINT

Synergies Brésil nº 17 - Année 2025
ISSN 1518-8779 / ISSN en ligne 2260-5983

Tendances de la recherche francophone actuelle au Brésil

Coordonné par Rodrigo de Oliveira Lemos
et Rebeca Schumacher Fuão

Sommaire

Sophie Aubin **7**
Synergies Brésil : repères historiques

Rodrigo de Oliveira Lemos, Rebeca Schumacher Fuão..... **15**
Présentation du numéro

Robert Ponge, **Nara Helena Naumann Machado** **21**
Le parc des Buttes-Chaumont et *Le Paysan de Paris* (1926)
de Louis Aragon : du réel à la perception de la poésie dans le réel

Augusto Darde..... **47**
Une traduction en portugais d'un extrait des *Saisons* (1769),
de Saint-Lambert

Adriano Moraes Migliavacca **63**
A Poesia africana moderna e suas perspectivas – As poéticas
de Léopold Sédar Senghor e Wole Soyinka

Normelia Maria Parise, Luís Henrique de Almeida Pereira da Silva **87**
La Négritude d'Aimé Césaire et le *devenir-nègre* de la poésie

Daniele Azambuja de Borba Cunha **109**
La lecture littéraire dans la classe de français langue étrangère : une expérience avec des contes de fées et des contes traditionnels

Angela das Neves..... **125**
Des politiques linguistiques pour l'enseignement des langues vivantes

Luciana da Silva Cavalheiro..... **145**
Les compétences humaines nécessaires à l'apprentissage en ligne dans un monde post-pandémie

Annexes

Profils des auteurs **163**

Projet pour le nº 18 – Année 2026 ..... **167**

Consignes aux auteurs **169**

Publications du GERFLINT **173**

GERFLINT

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 7-13

Synergies Brésil : repères historiques

Sophie Aubin
Universitat de València, Espagne
GERFLINT, France
sophie.aubin@uv.es
https://orcid.org/0000-0001-7425-3324

Continuité

La fondation ou la reprise d'une revue du GERFLINT (Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale) dans une partie du monde est toujours un événement éditorial dont les chercheurs et lecteurs francophones et francophiles se réjouissent.

Après les actions successives de trois équipes rédactionnelles, après trois années de silence constructif, la revue *Synergies Brésil* revient en 2025, sous la rédaction en chef de Rodrigo de Oliveira Lemos, Professeur de l'Université Fédérale Fluminense (UFF) au Brésil.

C'est, de toute évidence, une excellente nouvelle pour tous les chercheurs, enseignants et étudiants francophones du Brésil en particulier puisqu'ils peuvent, à tout moment de l'année, soumettre gratuitement leurs articles scientifiques en sciences humaines et sociales, sans oublier les comptes rendus ou résumés de thèse, de mémoire, d'ouvrage, de revue et de tout évènement centré sur la situation et la promotion du français au Brésil.

Comme toute entreprise humaine, cette reprise ne saurait se faire sans jeter un regard sur le chemin parcouru, celui-ci ayant une action déterminante sur l'accomplissement de l'action présente et la construction de l'avenir.

Un parcours éditorial échelonné dans le temps et dans l'espace

L'histoire de la revue *Synergies Brésil* a et aura toujours un sens et une saveur particuliers : première revue scientifique que le GERFLINT a fondée, elle possède le statut de première pierre éditoriale dans la fondation de l'édifice GERFLINT. Ainsi, la parution de son premier numéro en l'an 2000 et la fondation du *Réseau des revues Synergies* se fondent dans un même mouvement. En témoigne cette vision très familiale et solidaire exprimée lors de la reprise de la revue en 2017 :

> *Si la revue Synergies Brésil est particulièrement chère à notre cœur, c'est tout simplement parce qu'elle est l'aînée d'une fratrie de quelques dizaines de rejetons planétaires conservant, depuis deux décennies, un noyau toujours très puissant et actif*[1].

Si l'on file la métaphore familiale et celle de la sororité des *revues Synergies du GERFLINT*, ce *noyau actif* est largement arrivé à l'âge de la majorité sur les continents dans lesquels elles sont implantées. Pour ne parler que de l'Amérique latine, *Synergies Brésil* a quatre sœurs :

1. *Synergies Argentine*[2], 9 numéros parus depuis 2012 ;
2. *Synergies Chili*[3], 20 numéros parus depuis 2005 ;
3. *Synergies Mexique*, 14 numéros parus depuis 2011 ;
4. *Synergies Venezuela*, 10 numéros parus depuis 2005.

Les différentes périodes de l'Histoire mouvementée de *Synergies Brésil* peuvent être justement retracées en quatre mouvements de (re)naissance.

1. L'an 2000 : étape fondatrice

Au cours de la première étape, comprise entre les années 2000 et 2004, six numéros et un numéro spécial (non numérisés) ont été publiés, sous la rédaction en chef de Serge Borg. La revue est alors définie comme *revue de didactologie des langues-cultures.*

[1] Cortès, J. 2017. « Préface », *Synergies Brésil,* nº 12, p. 7. https://gerflint.fr/Base/Bresil12/preface_jacques_cortes.pdf `consulté le 04 octobre 2025].
[2] https://gerflint.fr/argentine
[3] https://gerflint.fr/synergies-chili

Numéro 1 - Année 2000
À la croisée des réformes méthodologique et curriculaire

Numéro 2 - Année 2001
Le métier de professeur de français en l'an 2000, mutations et perspectives

Numéro Spécial
SEDIFRALE XII. *Mondialisation et Humanisme*

Numéro 3 - Année 2002
Du français langue étrangère au français langue internationale

Numéro 4 - Année 2003
Mélanges de didactique des langues

Numéro 5 - Année 2003
Apprendre, Enseigner, Diffuser dans une logique de Réseau

Numéro 6 - Année 2004
Formation en langues et enseignement du Français Langue Étrangère. Sélection de textes présentés lors du XIV^e^ Congrès brésilien des professeurs de français.

2. Premier retour en 2009

Après une période d'arrêt de quatre ans, elle revient en 2009 pour sept numéros (cinq réguliers et deux spéciaux), Véronique Braun Dahlet étant la rédactrice en chef jusqu'en 2013. La revue est désormais ouverte non seulement à la didactologie des langues-cultures mais à l'ensemble des sciences humaines et sociales.

Numéro 7 - Année 2009
Le Brésil et ses langues : perspectives en français
https://gerflint.fr/Base/Bresil7/bresil7.html

Numéro 8 - Année 2010
Entre langues, littératures et traductions : le français dans la recherche au Brésil
https://gerflint.fr/Base/Bresil8/bresil8.html

Numéro spécial 1 - Année 2010
Politique publique et changements en éducation : Pour un enseignement réciproque du portugais et du français
https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/bresilSP1.html

Numéro spécial 2 - Année 2010
Littératures et politiques, langues et cultures : Traversées franco-brésiliennes
https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/Bresil%20SP2.html

Numéro 9 - Année 2011
Musique des mots et mots en musique. Créations, cultures urbaines et formation
https://gerflint.fr/Base/Bresil9/bresil9.html

Numéro 10 – Année 2012
Didactique, Littérature et Traduction. Questions pour le Français Langue Étrangère
https://gerflint.fr/Base/Bresil10/bresil10.htm

Numéro 11 – Année 2013
La lexicographie d'aujourd'hui en contextes francophone et brésilien
https://gerflint.fr/Base/Bresil11/bresil11.htm

3. Deuxième retour en 2017

Après une seconde interruption de trois ans, Mariza Pereira Zanini reprend le flambeau de la rédaction pour la sortie de deux numéros réguliers et un numéro triple (qui couvre la période pandémique). La troisième période se déroule entre les années 2017 et 2021.

Numéro 12 – Année 2017
Territoires et expériences de la francophonie en Amérique du Sud et ailleurs
https://gerflint.fr/Base/Bresil12/bresil12.htm

Numéro 13 – Année 2018
Vers les productions multimodales et intermédiales
https://gerflint.fr/Base/Bresil13/bresil13.html

Numéros 14-15-16 – Année 2019-2020-2021
La compréhension du français langue étrangère et/ou de sa traduction
https://gerflint.fr/synergies-bresil/103-pages-synergies/284-synergies-bresil-14-15-16

4. Troisième retour en 2025

En 2025, une nouvelle étape commence sous nos yeux et sous le signe de la sortie des temps difficiles, ceux de la pandémie notamment. Le numéro, très ouvert sur la diversité des recherches, est intitulé *Tendances de la recherche francophone actuelle au Brésil* et coordonné par les Professeurs Rodrigo de Oliveira Lemos et Rebeca Schumacher Eder Fuao.

Un bilan positif malgré les difficultés

Le solde le plus positif de ce bilan pour *Synergies Brésil* est de tout juste 20 numéros parus sous diverses formes éditoriales, ce qui est considérable. Si nous ajoutons les 53 volumes de ses quatre consœurs latino-américaines, nous obtenons un total de 73 volumes coordonnés par toutes les revues du GERFLINT qui remplissent leur Mission dans des pays d'Amérique latine.

Soulignons, du point de vue scientifique, la grande richesse littéraire, traductologique, didactique, éducative des contenus de ces volumes que le lecteur peut facilement apprécier en permanence : tous les articles (sauf ceux de la période pionnière de *Synergies Brésil*) sont toujours en libre accès dans leur intégralité[4].

La revue *Synergies Brésil* remplit manifestement un des objectifs majeur maintes fois exprimé par le Professeur Jacques Cortés, Fondateur et Président du GERFLINT : « s'inscrire dans la durée ». Elle montre, au fil des années, à travers quelques éclipses, une certaine fragilité et traverse les obstacles, à l'image de la difficulté de promouvoir l'expression scientifique en langue française dans beaucoup de pays.

Invitation, remerciements et encouragements

Les chercheurs francophones en sciences humaines et sociales du Brésil sont vivement invités à proposer leur contribution à la revue *Synergies Brésil*. Ils meubleront, dans le sens le plus positif de ce verbe, cet espace éditorial francophone qui leur est spécialement consacré. Il encourage

[4] https://gerflint.fr/

également les chercheurs francophones d'autres pays à répondre aux appels thématiques lancés par la rédaction.

Nous adressons toutes nos félicitations à la nouvelle équipe rédactionnelle pour ce grand travail qui rend possible, sur le terrain brésilien, la continuité et la vivacité de ce beau projet.

Bibliographie

Aïta, M. (Coord.) 2023. Patrimoine culturel : langue et littérature. *Synergies Venezuela*, nº 8. [En ligne] : https://gerflint.fr/synergies-venezuela/103-pages-synergies/296-synergies-venezuela-8 [consulté le 05 octobre 2025].

Blin, B. (Coord.) 2024.*Numérique et culture : deux incontournables dans l'enseignement du français*. *Synergies Mexique*, nº 14. [En ligne] : https://gerflint.fr/synergies-mexique/103-pages-synergies/328-synergies-mexique-14 [consulté le 05 octobre 2025].

Borg, S. (Coord.) 2000. *À la croisée des réformes méthodologiques et curriculaire*. *Synergies Brésil,* nº 1. Sommaire en ligne : http://mediacla.univ- fcomte.fr/Record.htm?record=19109403124919276859 [consulté le 05 octobre 2025].

Cortès, J. 2002. « Idéologie et didactologie des langues-cultures ». *Synergies Brésil*, nº 3, p. 32-35.

Ghirimoldi, M.E., Spoto Zabala, D. (Coord.) 2023. *Réflexions recherches et innovations dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue étrangère en Argentine*. *Synergies Argentine*, nº 9. [En ligne] : https://gerflint.fr/argentine/103-pages-synergies/318-synergies-argentine-9 [consulté le 05 octobre 2025].

Ponge, R., Zanini, M. (Coord.) 2019-2021. *La compréhension du français langue étrangère et/ou de sa traduction*. *Synergies Brésil,* nos 14-15-16. [En ligne] : https://gerflint.fr/synergies-bresil/103-pages-synergies/284-synergies-bresil-14-15-16 [consulté le 05 octobre 2025].

Reyes Cayul, I., Farías Duque, L. A., (Coord.) 2024. *Dynamiques d'inclusion et de transmission des langues et de la culture : une perspective intégrative*. *Synergies Chili*, nº 20. [En ligne] : https://gerflint.fr/synergies- chili/103- pages- synergies/325- synergies-chili-20 [consulté le 05 octobre 2025].

Zavaglia, A., Humblé, P. (Coord.) 2013. La lexicographie d'aujourd'hui en contextes francophone et brésilien. *Synergies Brésil*, nº 11. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Bresil11/bresil11.htm [consulté le 05 octobre 2025].

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 15-19

Présentation du numéro

Rodrigo de Oliveira Lemos
Universidade Federal Fluminense, Brésil
lemosrodrigo@id.uff.br
https://orcid.org/0009-0001-2250-5769

Rebeca Schumacher Fuão
Université du Sud-Ouest de la Norvège, Norvège
rebischu@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7658-7704

Le numéro 17 de *Synergies Brésil* présente un vol d'oiseau sur quelques tendances de la recherche francophone à l'heure actuelle au Brésil, dans un contexte post-pandémique et dans un cadre traversé par des complexités politiques, sociales et institutionnelles à l'échelle nationale et internationale.

Une première partie comprend des réflexions sur la littérature : d'abord la littérature française, spécialement la poésie, dans ses croisements avec d'autres champs disciplinaires (comme l'architecture, l'urbanisme et la traduction) ; puis, la littérature francophone, par des contributions qui mettent l'accent sur les voix de la poésie noire et qui évoquent différentes approches du concept de négritude. Le troisième moment de ce numéro aborde des thèmes relatifs aux questions de didactique et de politique linguistique, tout en les croisant avec les questions de l'enseignement de la littérature en français langue étrangère, le processus d'enseignement-apprentissage en mode distanciel et les enjeux politiques du plurilinguisme.

Dans leur contribution aux études du surréalisme, **Robert Ponge** (Université Fédéral de l'État du Rio Grande do Sul) et **Nara Machado** (PUC-Rio Grande do Sul) apportent le soutien précieux de l'architecture et de l'urbanisme pour offrir une lecture historique de l'un des textes surréalistes majeurs, *Le Paysan de Paris* (1926) de Louis Aragon, notamment de l'un de ses chapitres les plus célèbres, « Le Sentiment de la nature aux Buttes-

Chaumont ». Dans le but de saisir le sens esthétique, politique et philosophique de la ronde nocturne d'Aragon et de ses amis André Breton et Marcel Noll dans ce parc, situé dans le 19e arrondissement de Paris, les auteurs explorent l'histoire du développement urbain de Paris, le rôle qu'y a joué le Baron de Haussmann, les distinctions typologiques des jardins et les enjeux soulevés par la construction des Buttes-Chaumont sous Napoléon III ; en outre, ils livrent une description de ses éléments paysagistiques et de ses principaux aménagements architecturaux. À partir d'une telle multiplicité d'informations, Ponge et Machado se penchent sur les rêveries du promeneur - certes, non pas solitaire - qu'est Aragon et sur la manière dont sa pensée, par le biais de la description et de la digression, entreprend la quête, surréaliste par excellence, d'unité entre l'objectif et le subjectif.

Suivant la voie de la poésie française, **Augusto Darde**, enseignant à l'Université Fédérale de Pelotas, dans l'état du Rio Grande do Sul, recule au XVIIIe siècle afin de faire la lumière sur un poète qui reste, de nos jours, moins connu que certains de ses contemporains : Jean-François de Saint-Lambert, l'auteur des *Saisons* (1769). Livrant ce que Saint-Lambert appelle une « poésie descriptive », ce recueil met en valeur les phénomènes naturels et la description du paysage, avec des accents lyriques et des préoccupations qui ne sont pas étrangères au champ de la philosophie, telle qu'on les entendait à l'époque des Lumières. Darde propose une traduction de quelques extraits de ce texte, resté inédit en portugais, tout en commentant ses stratégies de traduction et les difficultés rencontrées dans le passage des vers de Saint-Lambert en portugais brésilien. Il est possible de relier sa réflexion à celle de l'article antérieur et d'appréhender, dans l'écart d'un siècle et demi qui sépare Saint-Lambert d'Aragon, différents versants d'une poétique du sentiment de la nature, où il ne serait pas malaisé à deviner l'influence capitale de l'oeuvre de Jean-Jacques Rousseau, entre autres.

Dans le domaine de la recherche en littératures francophones, un même concept unit les deux articles suivants : celui de la Négritude. **Normélia Parise** (enseignante à l'Université Fédérale de Rio Grande) et **Luís Henrique Almeida Pereira da Silva** (boursier de Master dans cette université) le discutent à partir d'un auteur qui est d'une importance capitale dans ce champ, le poète martiniquais Aimé Césaire. Lisant sa pensée à l'aune de ses

filiations aux mouvements d'avant-garde du XX^{e} siècle (ce qui permet d'associer cet article au premier par le biais de la référence au surréalisme), les deux chercheurs convoquent aussi la notion deleuzienne de *devenir* dans le but de mettre en relief la conception ouverte et dynamique qu'a le concept de la Négritude chez Aimé Césaire. Également, ils cherchent à situer son héritage intellectuel dans le cadre des cultures antillaise, africaine et haïtienne actuelles, dans la poésie tout aussi bien que dans des discours contemporains comme le *rap*, ce qui revient à souligner la pertinence de la pensée de Césaire dans notre temps, étant donné son caractère vivant et résistant à toute tentative de le figer, voire de le convertir en une orthodoxie restreinte dans le temps.

Docteur en Lettres par l'Université Fédéral de l'État du Rio Grande do Sul et chercheur de la littérature africaine, naviguant entre les cultures anglophones et francophones du continent, **Adriano Migliavacca** centre son article sur le moment fondateur du concept de la Négritude, dans la plume du poète congolais Léopold Sédar Senghor. Hors de la sphère francophone, il s'intéresse aussi aux écrits du Nigérien Wole Soyinka dont les idées dialoguent avec celles de Senghor, pas toujours sur le même diapason. Articulant avec finesse une histoire du développement de la poésie africaine avec l'analyse des écrits théoriques et de quelques morceaux de la production poétique de ces deux auteurs majeurs, l'essai d'Adriano Migliavacca permet également de comprendre la relation, marquante dans leur pensée, de l'héritage poétique moderne avec les traditions orales des cultures africaines pré-coloniales - une démarche qui somme toute, bien qu'elle soit en apparence fort différente, n'est pas tout à fait étrangère à celle de Normelia Parise et de Luís Henrique Almeida Pereira da Silva, lorsqu'ils font dialoguer la poésie surréaliste de Césaire avec cette forme orale par excellence qu'est celle des rappeurs francophones des Amériques et d'Afrique.

Daniele Azambuja de Borba Cunha, enseignante de langue française à l'école Aplicacão, utilise, à son tour, le texte littéraire comme outil d'apprentissage qui dépasse l'enseignement du français langue étrangère (FLE). En accord avec la politique de plurilinguisme de son établissement, le projet présenté dans cet article crée un espace de dialogue au sein d'un groupe d'apprenants de quatre langues étrangères : l'allemand, l'anglais,

l'espagnol et le français. À partir de lectures socio-culturelles de contes de fées européens connus dans la culture brésilienne, le groupe enrichit son univers de connaissance en découvrant le conte sénégalais intitulé *L'Arbre qui parle,* un héritage de la tradition orale de ce pays. Ce processus est détaillé pas à pas offrant des pistes précieuses aux enseignants de langues étrangères qui souhaitent utiliser le texte littéraire comme un outil déclencheur non seulement de l'aspect ludique de l'apprentissage, mais pour la compréhension de la dimension socioculturelle d'une langue, tout en ouvrant des perspectives vers d'autres cultures dans le cadre d'un projet plurilingue.

Suivant la voie du plurilinguisme tout en y ajoutant le concept du pluriculturalisme, **Angela das Neves**, docteure de l'Université de São Paulo, discute les politiques linguistiques appliquées à la spécificité du Brésil en tant que territoire pluriel des langues : la langue officielle et nationale, le portugais, les langues autochtones et amérindiennes, ainsi que les langues des colonies d'immigrants orientaux et occidentaux. Cette caractéristique contribue à la mise en œuvre d'approches plurielles qui stimulent et respectent la diversité et les droits humains, traduites ici en une liste d'activités proposées pour l'enseignement du FLE aux étudiants de licence en Lettres de cette université. Ces activités démontrent que l'apprentissage actif, notamment à travers la perspective actionnelle, et collaboratif permet la diffusion de la langue acquise tout en préservant les langues existantes dans la région d'enseignement. Ainsi, ces futurs enseignants de langues deviennent de véritables agents protecteurs du plurilinguisme et de la pluriculturalité.

Luciana da Silva Cavalheiro conclut ce parcours en nous transportant dans un autre univers, tout aussi plurilingue et pluriculturel, celui du monde numérique. Dans cet article, l'enseignante de l'Université du Vale do Rio dos Sinos examine les répercussions de la période de transformation engendrée par la pandémie de COVID-19, entre 2020 et 2022, sur l'enseignement du FLE. Cette étude s'appuie sur une approche qui combine les dimensions méthodologiques et sociales de l'apprentissage en ligne pour analyser cette nouvelle méthode d'enseignement : la classe virtuelle. L'une des conclusions notables de cette analyse est que la dimension affective, plus susceptible d'émerger lors des rencontres en personne, demeure une

condition *sine qua non* du processus d'apprentissage. En réponse à cette observation, l'auteur propose le modèle hybride comme solution potentiellement la plus adaptée aux exigences du contexte actuel. Bien que l'avancée vers le numérique soit irréversible, il reste impératif, en tant que pédagogues, de ne pas oublier la dimension humaine essentielle au processus d'apprentissage, en particulier pour une langue étrangère.

Outre les auteurs, nous tenons à remercier les membres du Comité Scientifique et du Comité de Lecture, l'équipe du Gerflint et les lecteurs-évaluateurs des articles dont les efforts ont été fondamentaux à la parution du présent numéro.

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 21-45

Le parc des Buttes-Chaumont et *Le Paysan de Paris* (1926) de Louis Aragon : du réel à la perception de la poésie dans le réel

Robert Ponge
Université fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil
r.ponge@ufrgs.br
https://orcid.org/0000-0002-1078-8212

Nara Helena Naumann Machado
Université catholique du Rio Grande do Sul/PUCRS, Brésil
nhnmachado@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-5007-2626

Reçu le 23-05-2025 / Évalué le 30-07-2025 / Accepté le 15-09-2025

Résumé
La ville de Paris vit des transformations profondes pendant le Second Empire, sous la direction du baron Haussmann. Dans le cadre d'un ample remodelage de la capitale, l'augmentation du nombre d'espaces verts se signale à l'attention, en particulier le surgissement, en 1867, du parc des Buttes-Chaumont. Ce travail se propose d'examiner d'abord la construction de celui-ci, puis les dialogues entre la littérature et les faits urbains, soit spécifiquement, ici, d'étudier la présence de ce parc dans *Le Paysan de Paris* (1926), livre appartenant à la phase surréaliste de Louis Aragon. Nos fondements théoriques sont initialement Baridon (1998), Limido (2002), Jarrassé (2007), Moncan (2012) pour l'urbanisme et le paysagisme, et Meyer (2001), Bougnoux (2007), Barbarant (2016) pour les études sur Aragon et sur son ouvrage. Comment procédons-nous ? Après avoir présenté les grands travaux d'Haussmann pour transformer et moderniser la capitale, y compris ses espaces verts, nous nous penchons sur la construction des Buttes-Chaumont, puis sur le rôle qu'Aragon attribue à ce parc et sur le regard qu'il lui porte dans son récit. Nous terminons par quelques réflexions sur la tentative d'Aragon de jeter des lumières (surréalistes) sur l'unité de l'objectif et du subjectif, du réel et de la poésie.

Mots-clés : Paris XIX[e] siècle, Haussmann (Georges-Eugène), parc des Buttes-Chaumont, ville et littérature, Aragon (Louis) *Le Paysan de Paris*

O parque Buttes-Chaumont e *Le Paysan de Paris* (1926), de Louis Aragon: do real à percepção da poesia no real

Resumo
A cidade de Paris viveu profundas transformações durante o Segundo Império, sob a direção do barão Haussmann. No âmbito da mencionada ampla remodelação da capital, chama atenção o aumento do número de espaços verdes, em particular, o surgimento do parque Buttes-Chaumont, em 1867. O presente trabalho tem como objetivo

examinar, primeiramente, a construção do parque; e, em seguida, os diálogos entre a literatura e os fatos urbanos, estudando mais especificamente a presença do referido parque em *Le Paysan de Paris* (1926, O camponês de Paris), obra que pertence à fase surrealista de Louis Aragon. Nossos fundamentos teóricos são, inicialmente, Baridon (1998), Limido (2002), Jarrassé (2007), Moncan (2012) para o urbanismo e o paisagismo ; Meyer (2001), Bougnoux (2007), Barbarant (2016) para os estudos sobre Aragon e o seu livro. Como procedemos? Depois de apresentar rapidamente as obras de Haussmann para transformar e modernizar a capital, incluindo os espaços verdes, debruçamo-nos na construção dos Buttes-Chaumont ; em seguida, no papel que Aragon atribuiu ao parque e no olhar (surrealista) com o qual enfocou o mesmo em sua narrativa. Terminamos com algumas reflexões sobre a tentativa de Aragon de lançar luzes (surrealistas) sobre a unidade do objetivo e do subjetivo, do real e da poesia.

Palavras-chave : Paris século XIX, Haussmann (Georges-Eugène), parque Buttes-Chaumont, cidade e literatura, Aragon (Louis) *Le Paysan de Paris*/*O camponês de Paris*

The Buttes-Chaumont Park and Louis Aragon's *Le Paysan de Paris* (1926): from the real to the perception of poetry in the real

Abstract

The city of Paris experienced major transformations during the Second Empire, under the leadership of Baron Haussmann. As part of this extensive remodeling of the capital, the increase in the number of green spaces stands out, notably the appearance of the Buttes-Chaumont Park in 1867. The aim of this paper is to examine, firstly, the construction of the park and, secondly, the dialogues between literature and urban facts, analyzing more specifically the presence of the park in *Le Paysan de Paris* (1926, *Paris Peasant*), a book belonging to Louis Aragon's surrealist phase. Our theoretical foundations are, initially, Baridon (1998), Limido (2002), Jarrassé (2007), Moncan (2012) for urbanism and landscaping ; Meyer (2001), Bougnoux (2007), Barbarant (2016) for studies on Aragon and his work. How do we proceed ? After briefly presenting Haussmann's works to transform and modernize the capital, including the green spaces, we look at the construction of the Buttes-Chaumont ; then at the role that Aragon attributed to the park and at the (surrealist) gaze with which he approached it in his narrative. We end up with some final thoughts on Aragon's attempt to shed (surrealist) light on the unity of the objective and the subjective spheres, of the real and the poetical spheres. (Translated from portuguese into english by Marcia S. Nunes).

Keywords: Paris 19th century, Haussmann (Georges-Eugène), Buttes-Chaumont Park, town and literature, Aragon (Louis) *Le Paysan de Paris*/*Paris Peasant*

Aos colegas Oziris Borges Filho, Sidney Barbosa e André Pinheiro,
pesquisadores de Literatura/Espaço, jardins, esculturas e outras artes,
merci pela troca de conhecimentos e experiências,
merci pela parceria e amizade.

Introduction[1]

Cet article s'inscrit dans la continuité de publications antérieures où nous avons analysé les transformations de Paris du XVII^{e} au XX^{e} siècle ainsi que les dialogues entre la littérature et l'architecture (y compris l'urbanisme et le paysagisme) de la capitale. Nous y examinons l'édification du parc des Buttes-Chaumont (1863), ensuite sa présence dans *Le Paysan de Paris*, livre publié en 1926 par l'écrivain français Louis Aragon (1897-1982) pendant sa phase surréaliste (1919-1932).

Quel chemin suivons-nous ? Nous localisons le surgissement du parc dans le contexte des bouleversements urbains vécus par Paris entre 1853 et 1870 et y situons l'attention portée aux espaces verts, puis nous nous penchons sur le parc des Buttes-Chaumont. Prenant en compte le fait que la publication de ce texte a lieu au Brésil où le parc n'est pas connu, nous avons jugé nécessaire d'en donner une présentation aussi complète que possible. Après cette approche extrinsèque à la littérature, nous passons à un examen intrinsèque du *Paysan de Paris,* plus précisément de l'essai intitulé « Le sentiment de la nature aux Buttes-Chaumont ». Nous cherchons à comprendre le rôle et le sens que le parc (et la flânerie dans celui-ci) y assume. Pour ce faire, nous signalons le double caractère du texte et interrogeons chacune de ses deux dimensions ainsi que leurs rapports mutuels.

1. Les grands travaux d'Haussmann

Sous le Second Empire (1852-1870), Paris connaît des transformations urbaines et architecturales complexes, intenses, convulsives, menées d'une poigne énergique par le baron Georges-Eugène Haussmann (1809-1891),

[1] L'essentiel de ce texte provient d'un article publié en portugais au Brésil : Machado, H.N.M.; Ponge, R. 2021. O parque Buttes-Chaumont em 'Le Paysan de Paris' de Louis Aragon : do real à poesia no real. In: Taufer, A.L. *et alii* (Org.). Ensino da literatura, poéticas e teorias. Volume 2. E-book. Porto Alegre: Bestiário/Class. p. 532-545. https://abralic.org.br/publicacoes/2020-2021/ [consulté le 15/04/2025]. Il a été traduit en français par les deux auteurs, révisé, corrigé, mis à jour, adapté et a reçu de nombreux ajouts, certains très substantiels. Toutes les traductions sont des deux auteurs, sauf indication contraire.

nommé préfet du département de la Seine (c'est-à-dire préfet de Paris) par l'empereur Napoléon III le 22 juin 1853 (Moncan, 2012 : *passim*).

Quels sont les motifs et les objectifs qui ont orienté la production-reconfiguration de l'espace urbain de Paris ? Au XIX^{e} siècle, la population de Paris connaît une croissance rapide. Elle double entre 1801 (547.751 habitants) et 1846 (un peu plus d'un million) et fait plus que tripler entre 1801 et 1870 (environ 1.800.000). La ville possède une des plus grandes concentrations ouvrières (sinon la plus grande) d'Europe. Cela a lieu sans aucune planification, ce qui détériore la qualité de la vie et exacerbe les problèmes découlant de l'absence d'infrastructure. Les maladies, les épidémies se multiplient, atteignent durement les couches les plus défavorisées, mais aussi les classes moyennes et dominantes. D'autre part, l'augmentation constante de la circulation des personnes et des marchandises aggrave les problèmes de circulation, l'étroitesse et la sinuosité des rues provoquant de gigantesques embouteillages. La majorité de la population laborieuse vit dans des conditions déplorables. À partir de 1830, se généralise le sentiment que Paris devient (ou est déjà devenu) invivable. Quelques années après la révolution de février 1848, après le soulèvement et les journées ouvrières de juin, c'est donc dans un contexte d'accentuation de la misère des secteurs populaires et d'intensification des problèmes sanitaires, d'habitation et de voirie de la capitale que s'insèrent les profondes transformations mises en œuvre pour remédier à cette situation. Elles ont l'effet de stimuler à grande échelle la croissance de l'économie et les profits du capital (Ragon, 1971 : 36, 89 ; Benevolo, 1976 : 96 ; Moncan, 2012 : 7-25).

Les axes d'action du pouvoir public y sont divers : géographie humaine et administrative, voirie, esthétique, assainissement, espaces verts, édification de bâtiments publics, etc. D'autres secteurs sont réservés à l'initiative privée : gares, grands magasins, immeubles destinés à l'habitation, au commerce ou à des usages professionnels (Combeau, 2003 : 65-69 ; Panerai *et alii*, 2004 : 19-22). Nous sommes obligés ici de traiter ces différents points de manière sommaire et inégale.

Les domaines que nous venons de mentionner n'étaient pas dissociés, pas nettement séparés par un cloisonnement strict ; les travaux accomplis ont pu, suivant les cas, coexister, se succéder, se combiner, s'imbriquer (ou

non) dans le temps et dans l'espace. Les interventions d'Haussmann et de Napoléon III ont été conçues et mises en œuvre dans une perspective globale (holistique, dirait-on aujourd'hui) qui appréhendait et privilégiait l'espace urbain comme un tout, un corps unique qui devait être transformé, (ré)organisé à partir d'un plan (aujourd'hui : planification), ensemble où les différentes parties n'étaient pas envisagées séparément, mais dans leurs rapports entre elles et avec le tout, où les quartiers et arrondissements de la ville étaient raccordés et interconnectés, avec inclusion de l'espace suburbain dans la vision de la totalité à planifier (Harvey, 2008: 143). Ajoutons que la dimension esthétique n'était pas oubliée, mais omniprésente, le beau et l'utile allant de pair et se complétant.

Relativement aux voies publiques, la texture urbaine était presque totalement héritée du passé médiéval. Certes, entre 1833 et 1848, le préfet Rambuteau (Claude-Philibert Barthelot, comte de Rambuteau), grand prédécesseur de Haussmann, avait déjà commencé des opérations incluant, entre autres, des reformulations dans le réseau de voirie. Combeau juge son œuvre « considérable » (ne pouvant être tenue pour « une simple préfiguration des projets haussmanniens. En quinze années, [avec Rambuteau,] le tableau parisien change », 2003 : 63). Cependant ses aménagements sont encore timides, prudents, d'une échelle modeste par rapport à ce qui va suivre.

De sorte que le tissu urbain continuait à être essentiellement irrégulier, tortueux, parfois labyrinthique. Haussmann et son équipe ne l'éliminent pas totalement, mais y ouvrent de longues et larges percées qui enserrent les blocs de maisons et de rues qui ont été épargnés. Il y a ainsi la constitution d'une trame complexe, à forts éléments de régularité (laquelle est « à grande échelle indispensable à la lisibilité globale de la forme urbaine », Loyer, 1987 : 113), dans laquelle une série de croisements garantit l'efficacité de la circulation. Ce sont surtout d'amples avenues, en diagonales, avec des gabarits exceptionnels pour l'époque, qui relient les différents quartiers et facilitent les déplacements (Chadych, Leborgne, 1999 : 132, 155 ; Ponge, Machado, 2014 : 78-80).

Les modifications de caractère sanitaire effectuées dans l'infrastructure sont également remarquables. En général, elles ne se voient

pas, restent cachées, invisibles aux regards de la population, mais elles sont essentielles pour les conditions de vie et indispensables à la salubrité dans les villes, car elles visent tant au confort (la distribution de l'eau) qu'à l'assainissement (les installations propres à l'hygiène au niveau urbain et dans chaque bâtiment). Elles sont pratiquées sous l'égide de l'hygiénisme, théorie dominante au XIX[e] siècle. Pour l'approvisionnement en eau, citons, entre autres, la multiplication d'aqueducs, de réservoirs, de fontaines publiques et la duplication du réseau hydraulique. Pour l'assainissement, mentionnons que le kilométrage du réseau de conduits d'égouts souterrains est pratiquement quadruplé, et modernisé grâce à l'adoption d'un nouveau type d'égout, le *modèle anglais*. En outre, pour diminuer la pollution de la Seine pendant sa traversée de la capitale, les tuyaux aboutissent à un collecteur général qui débouche dans le fleuve en aval, après Paris[2] (Benevolo, 1976 : 97-102 ; Harvey, 2008 : 315-323).

L'exécution de ces travaux publics a bénéficié de la croissante participation d'ingénieurs (ou d'ingénieurs architectes) venant d'établissements prestigieux comme l'École nationale des Ponts et Chaussées (fondée en 1747) ou l'École polytechnique (créée pendant la Révolution française). Ils possédaient une formation solide, rigoureuse et avaient pleine conscience de la nécessité de la dimension sanitaire de leur action. Plusieurs d'entre eux étaient imprégnés d'influences utopiques venues de Saint-Simon ou de Fourier. Haussmann eut l'intelligence de savoir s'entourer d'une équipe qualifiée et compétente.

Après ces généralités préliminaires, entrons dans la spécificité de notre sujet. Dans le contexte des gigantesques transformations haussmanniennes, une mention spéciale doit être faite à l'accroissement de la superficie et du nombre d'espaces verts dans la capitale. Ces interventions relatives à l'aération de la ville participent également des soucis sanitaires et hygiénistes, mais avec une visibilité et une visée (relative aux loisirs) qui leur est propre.

[2] Voir aussi Loyer, 1987 : 113, *passim* ; Ponge, Machado, 2014 : 68-89 ; Panerai *et alii*, 2004 : 13-44.

2. L'augmentation des *poumons* de la ville

Jusqu'alors, Paris comptait cinq espaces verts : le jardin des Tuileries, celui des Champs-Élysées, le Champ-de-Mars, le Jardin des Plantes (jardin botanique) et le jardin du Luxembourg. Le Second Empire va en mettre plusieurs autres (bois, parcs, jardins, squares) à la disposition du public. Pourquoi ?

En conséquence, d'une part, des ambitions de Napoléon III (il voulait que la capitale rivalise avec les espaces verts de Londres), d'autre part, du goût toujours croissant des citadins pour la nature, et, bien sûr, en fonction de la possibilité concrète de pouvoir profiter des espaces naturels disponibles dans l'enceinte de Paris et sur son pourtour. Ceux-ci sont alors incorporés au tissu et à la sociabilité de la ville comme espaces de distraction. Dans l'encloisonnement de l'espace urbain, ce sont des facteurs d'ouverture, de luminosité, de circulation de l'air, de fraîcheur : ils jouent le rôle d'authentiques poumons (Limido, 2002 : 27-49).

Ainsi, à l'ouest de Paris, le bois de Boulogne, proche des Champs-Élysées, fréquenté par (et identifié avec) les couches aisées de la société, est restructuré et récupéré. De l'autre côté, à l'est, est créé le bois de Vincennes, investi par le régime de la mission de constituer un symbole de la sollicitude de l'empereur envers les habitants des quartiers ouvriers du nord et de l'est (Benevolo, 1976 : 100). Trois parcs moins vastes sont aménagés, deux au sud (le jardin du Ranelagh, le parc Montsouris), l'autre au nord (les Buttes-Chaumont), ainsi que 24 squares. Ils résultent de la volonté d'améliorer l'oxygénation, mais aussi de pourvoir la ville de nouveaux espaces de loisirs (Chadych, Leborgne, 1999 : 160-161 ; Limido, 2002 : 105-124).

3. Quelle image, quel style émanent de ces nouveaux espaces verts ?

En Europe, au XVII^{e} siècle, dominait le goût pour le jardin classique, dit *à la française* (perfectionnement de ceux de la Renaissance italienne). Le poète anglais Alexander Pope (1688-1744) en définit l'ordonnancement en ces termes : « chaque allée a sa sœur, chaque bocage se replie vers un bocage semblable et une moitié du lac retrace exactement l'autre moitié ».

Datant de 1731, la définition de Pope est empreinte d'ironie, car, en Angleterre, au XVIII[e] siècle, à l'approche des débuts du romantisme en sol britannique, comme en prologue à celui-ci, l'idéal du jardin classique est contesté par une antithèse, le jardin dit *à l'anglaise* dont Pope loue « [l] es heureux désordres […,] [l] es beautés champêtres quoique artificielles qui embarrassent agréablement la vue » (Pope, cité par Baridon, 1998 : 847)[3].

En opposition à la géométrie, au parallélisme (symétrie, régularité) et à l'artificialité du jardin classique (déjà critiqué en France au XVII[e] siècle par des écrivains comme La Fontaine et madame de Sévigné), le jardin anglais s'évertue à susciter l'illusion du naturel, à faire croire que le paysage est le fait de la seule action de la nature, sans aucune interférence du travail humain. Le modèle anglais montre qu'il est possible de créer, de produire artificiellement, de composer une *vraie campagne*, non seulement en milieu rural, mais aussi en milieu urbain. À partir de là, le jardin est de plus en plus considéré comme une composition visuelle qui évoque et/ou dialogue avec des compositions picturales ou littéraires.

Des modes (parfois des outrances) s'y introduisent, par exemple celle de l'exotisme, principalement oriental, avec prédominance d'éléments dont l'inspiration provient de la très lointaine Chine (Jarrassé, 2007 : 17-19). Sera même forgé le terme de jardin anglo-chinois. Quelles sont les particularités et l'originalité des jardins chinois ? Selon Alphand,

> *Ce qui donne aux jardins chinois une physionomie très différente de celle des jardins grecs ou persans, ce n'est pas seulement le mouvement sinueux des allées, ce sont surtout les perspectives ouvertes, les pelouses de gazon, les vastes pièces d'eau. Le relief du sol, souvent obtenu par des moyens artificiels, est une copie affectée de la nature. […]. Les paysages chinois sont précieux, maniérés, indice d'un art un peu caduc. On y trouve trop de conceptions bizarres, tourmentées, de petits tableaux, la poursuite de l'exception, les contrastes heurtés, les formes maigrelettes et confuses*. (1868 : VII).

Réponse précise[4], mais avec des réticences (visibles dans les quatre dernières lignes : « copie *affectée* […] art un peu *caduc* », « *trop* » et ce qui suit – c'est nous qui soulignons). Éloge mitigé.

[3] Baridon utilise comme source : Pope, A. Épitre à Burlington. In : Pope, A. *Œuvres complètes.* Traduit de l'anglais par l'abbé de La Porte. Paris : Devaux, 1796.

[4] Voir aussi Chambers, 1772 : *passim* ; Baridon, 1998 : 963-965 ; Limido, 2002 : 62-70.

4. En France, nouveaux espaces verts, nouvelles influences

En France, des projets de paysages à connotation anglaise apparaissent dès la seconde moitié du XVIII[e] siècle, certains portant la marque de l'exotisme, car, « très vite, le modèle 'anglais' du jardin naturel a été compliqué et mâtiné d'une référence à la Chine, dont les jardins étaient réputés accumuler en miniature les effets les plus variés » (Jarrassé, 2007 : 17). Par exemple, le jardin de la Reine, agencé de 1774 à 1779 au Petit Trianon, dans le parc du château de Versailles, par le paysagiste Richard Mique (1728-1794) à la demande de la reine Marie-Antoinette ; ou le Désert de Retz, dans les Yvelines, conclu en 1785 par le musicien et architecte François Racine de Monville (1734-1797), ou encore, à Paris, la folie de Chartres (c'est-à-dire la folie du duc de Chartres), jardin réalisé de 1773 à 1778 par Louis Carrogis Carmontelle (architecte, peintre et dramaturge, 1717-1806).

Tout au long du XIX[e] siècle, les jardins mixtes sont les plus fréquents, généralement assez éclectiques. Et sous Napoléon III ? Lors de son exil politique à Londres, le futur empereur avait eu l'occasion de connaître et d'apprécier le jardin anglais. Rien de surprenant donc que, pendant le Second Empire, les nouveaux jardins ainsi que les opérations de nettoyage, remodelage et/ou restructuration d'anciens parcs exhibent l'influence du modèle anglais (Baridon, 1998 : 952 ; Ragon, 1971 : 90-93). Les bois de Boulogne et de Vincennes, le jardin du Ranelagh, le parc Montsouris et les Buttes-Chaumont sont donc *à l'anglaise*, mais *compliqués, mâtinés de références* aux jardins chinois.

Pour l'instant, limitons-nous à définir les caractéristiques générales des jardins du Second Empire. Selon Limido, historienne du paysagisme, c'est

> *le goût d'un artifice qui s'affiche et qui cherche à repousser toujours plus loin les contraintes de la nature. […C'est une] nature parfaitement soignée jusque dans les plus petits détails, très variée et ordonnée […,] une nature factice, élégante, luxueuse et propre, qui comprend des végétaux, des lacs, des buttes, ou des rivières aussi bien que des constructions*.

Mais Limido souligne que, toute naturelle qu'elle puisse paraître, cette *nature factice* « forme un contraste violent avec la nature abandonnée, qui pousse sans soins dans les espaces vides aux alentours de Paris » (Limido, 2002 : 49, 42).

Très intéressante caractérisation qui dialogue avec (et retrouve) le diagnostic formulé, en 1865, par le journaliste Victor Fournel dans son *Paris nouveau et Paris futur*. Écrivant sur le bois de Boulogne, « une des merveilles de Paris nouveau », son commentaire (très ironique) oppose l'avant et l'après Haussmann :

> *Vous souvient-il du bois de Boulogne d'avant 1852 ? […] un* trou*, enfin ! La nature s'y permettait çà et là, bien rarement pourtant, des caprices sauvages ; la végétation s'en donnait à cœur joie. C'était intolérable. […]. Heureusemenent, on a mis fin à ce scandaleux désordre. Les ingénieurs ont passé là. Aujourd'hui le bois de Boulogne […] est, en attendant mieux, le triomphe de la nature élégante […]*. (1865 : 111, 113).

C'est dans ce contexte qu'est créé le parc des Buttes-Chaumont au nord-est de Paris (19e arrondissement).

5. Conception et construction des Buttes-Chaumont

Il est édifié sur les hauteurs de la colline de Belleville, sur des terrains dévalorisés et insalubres qui avaient abrité l'ancien gibet royal et où fonctionnaient des carrières de gypse, des établissements d'équarrissage et de vidange (Chadych, Leborgne, 1999 : 160-161). La décision de transformer « un lieu aussi désert, aussi dangereux, aussi malsain » n'a été prise qu'en 1860, lors de l'annexion des communes de Belleville et de la Villette (Alphand, 1873 : 202-203). Le chantier commence en 1864, l'inauguration a lieu en avril 1867 (dans le cadre de l'Exposition universelle d'art et d'industrie qui se tint au Champ-de-Mars d'avril à novembre de la même année). Sa superfície de 24,73 hectares en fait l'un des plus grands parcs de la ville[5] (Limido, 2002 : 125-126).

Bien que souvent il ait été (et soit encore) relégué dans l'ombre de l'ingénieur Adolphe Alphand (1817-1891), son supérieur hiérarchique (Limido, 2002 : 90, 71-90), le paysagiste Jean-Pierre Barillet-Deschamps (1824-1873) doit être considéré comme la clé de voûte de l'ensemble, comme le concepteur audacieux d'un projet novateur et le grand maître d'œuvre de sa concrétisation. Il ne faut cependant pas oublier les autres

[5] Aujourd'hui, sa superficie le place au cinquième rang, après le bois de Vincennes, celui de Boulogne, le parc de la Villette et le jardin des Tuileries.

membres de l'équipe. Outre Barillet-Deschamps et Alphand, doivent être mentionnés le paysagiste et ingénieur Gabriel Davioud, architecte en chef au service des promenades et plantations de Paris, Jean Darcel, ingénieur dans le même service, le paysagiste Édouard André, jardinier principal du même service et directeur des travaux de plantation aux Buttes-Chaumont, l'ingénieur Eugène Belgrand, responsable de l'approvisionnement en eau (Limido, 2002 : 125 ; Moncan, 2012 : 109-110).

Le parc possède une forme courbe, partiellement concave (figure 1). Son enceinte est délimitée par trois voies publiques : la rue de Mexico (depuis 1880, rue Manin), la rue de la Vera-Cruz (depuis 1880, rue Botzaris), toutes deux en courbe, et la rue de Crimée, rectiligne. Il dispose de six entrées principales et neuf secondaires. Dans le parc, « la notion de mouvement, concept de base de la ville haussmannienne et qui conditionne son aménagement, est à la base [d'un] système de parcours » circulaires qui « s'entrelac[ent] d'une façon harmonieuse » (Limido, 2002 : 132) et permettent ainsi plusieurs itinéraires de déambulation (voir figure1, note 6, carte du parc des Buttes-Chaumont dans le XIX[e] arrondissement[6]).

Barillet-Deschamps et son équipe ont tiré un intelligent parti du relief de la colline, le façonnant avec grand soin pour le faire valoir. Selon Alphand,

> *Partout où cela était possible, on a profité des accidents de terrain et des profondes excavations des anciennes carrières à plâtre pour donner au parc l'aspect d'un paysage de région montagneuse* (1868 : 203).

Jarrassé ajoute et précise :

> *Par quelque entrée que l'on y pénètre, on est surpris par des effets de relief. De plus, par une subtilité des terrassements, l'isolement est accentué : on se trouve presque toujours soit plus bas, soit plus haut que les rues environnantes, dont la présence est masquée par d'épaisses verdures* (2007 : 123).

Cette allure montagneuse, ces effets de relief peuvent être considérés comme de grandes qualités du parc, un attrait majeur.

Au niveau inférieur du parc, se trouve un grand lac d'environ 150 mètres de diamètre, alimenté en eau par deux ruisseaux « qui, partant de points

[6] Figure 1 : Carte du parc des Buttes-Chaumont dans le XIX[e] arrondissement.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carte_-_Parc_des_Buttes-Chaumont.jpg
Source : Paris-Atlas, Fernand Bournon. Auteur : Fernand Bournon, domaine public [consultée le 10 avril 2025].

différents, se jettent dans celui-ci après avoir parcouru les deux vallons du parc » (Limido, 2002 : 126-130). Ses contours sont approximativement carrés, avec une saillie convexe. Une large allée périphérique permet de parcourir ses bords. Au milieu du lac, se dresse une île artificielle (dite du Belvédère), de forme triangulaire, rocheuse, presque verticale, avec des falaises d'environ cinquante mètres de hauteur. À son côté, à droite, s'élève une haute aiguille[7] (voir note 7, figures 2 et 3) « digne d'Étretat » (Jarrassé, 2007 : 124).

Au sommet de l'île[8] (voir note 8, figure 4), comme dans de nombreux jardins anglais du XVIII^{e} siècle, s'élève le temple dit de la Sibylle, projet de l'architecte français Gabriel Davioud, petit temple rond comportant huit colonnes corinthiennes, reproduction du temple romain de Vesta à Tivoli, en Italie (Limido, 2002 : 130). Sous certains angles, on peut y voir une influence ou une imitation, voire une citation du *Paysage de la rivière avec le temple Tiburtine à Tivoli* de Claude Lorrain (1600-1682), peintre français connu et apprécié surtout pour ses peintures idéalisées de la nature et pour l'intensité de la lumière qui les atteint (où apparaissent souvent des aspects bucoliques, des châteaux ou des monuments en ruines).

Il y a trois façons d'accéder au sommet de l'île rocheuse. Au nord, une barque mène au pied d'un escalier de deux cents marches, étroit, raide, tortueux, vertigineux, taillé dans la roche, appelé le chemin des Aiguilles. Pour l'accès au sommet, il existe également deux ponts : au sud, en briques et en pierres, un pont d'une seule arche à plein cintre, à trente mètres de hauteur, appelé pont des Suicides (ou des Suicidés) ; à l'ouest, huit mètres au-dessus du lac, une passerelle piétonne, suspendue à l'aide de câbles métalliques ancrés dans quatre rochers latéraux ; pour Jarrassé, elle apporte la « démonstration d'une maîtrise technique dont ce parc est au même titre que la tour Eiffel un témoignage : la portée en est de 65 mètres » (2007 : 125).

[7] Figure 2 : Le lac et la grande aiguille, Figure 3 : Le lac et la grande aiguille, vus de la passerelle suspendue : https://drive.google.com/file/d/13pHxcqZd_3N-OtswGYJXbwqQZmAhrrDt/view?usp=drive_link [consultées le 10 avril 2025].

[8] Figure 4 : Le lac, l'île, le temple de la Sibylle et la grande aiguille https://drive.google.com/file/d/1VREtSNAlKWRDPRh6jR_Un5HhDVQEuO-1/view?usp=drive_link [consultée le 10 avril 2025].

Dans la partie sud-est du parc, près du lac, alimentées par une canalisation en provenance du canal de l'Ourcq, les eaux d'une grande cascade artificielle chutent d'une hauteur impressionnante de trente-deux mètres et débouchent dans une vaste grotte, elle aussi artificielle (construite sur le site d'une ancienne carrière souterraine). Composée de deux salles de vingt mètres de hauteur, elle est ornée de stalactites artificielles (dont certaines atteignent huit mètres de haut) et « dotée d'un éclairage zénithal ». Comme tout le parc, la grotte est propre à provoquer l'étonnement, la surprise, les vols de l'imagination, mais aussi la féérie. Ainsi, pour Limido, l'intérieur de la grotte est « une sorte d'antichambre de l'exploration des abîmes terrestres, décrits dans le livre de Jules Verne, *Le Voyage au centre de la terre*, paru en 1864 » (Limido, 2002 : 131), année où la construction des Buttes-Chaumont a justement commencé.

Le Parc abritait dix-huit bâtiments dont trois chalets-restaurants, en style alpin de la Suisse ou du nord de l'Italie (le côté montagneux étant de nouveau mis en avant), installés en des points stratégiques : le *Pavillon du lac*, situé, comme son nom peut le suggérer, sur une butte surplombant le lac ; le *Pavillon du chemin de fer* (aujourd'hui, le *Rosa Bonheur*), une guinguette, proche de la sortie du tunnel de la Petite Ceinture ferroviaire, d'où il était possible de voir passer les trains à vapeur ; le *Pavillon Puebla*, sur le versant de la butte Puebla (Alphand, 1868: 204).

Les statues sont peu nombreuses. Plusieurs y ont été érigées, puis ont disparu. Celle de Marat en est un bon exemple : œuvre du sculpteur Jean Baffier, coulée dans le bronze en 1887, elle est installée au parc Montsouris, en est retirée en 1891, migre au jardin du musée Carnavalet, prend place aux Buttes-Chaumont en 1906, mais, pendant la Deuxième Guerre, les troupes de l'Occupation s'en emparent pour la fondre.

6. Bilan rapide, quelques éclaircissements

Dans la production de l'ensemble, les sympathies de Barillet-Deschamps pour les caractéristiques sinueuses et irrégulières du jardin anglais sont évidentes. Ce qui ne signifie aucune négation ou absence de valorisation des traits réguliers. Au contraire, l'agencement, l'ordonnancement et le soin pour les détails sont minutieux, rigoureux,

extrêmes. Certains procédés et artifices présents dans les jardins chinois sont également visibles. Dominante anglaise ou chinoise ? Dominante certainement anglaise pour Alphand. Pour Olsen, cependant, le parc des Buttes-Chaumont a « plus en commun avec les jardins chinois décrits par sir William Chambers, qui étaient conçus pour provoquer des sentiments d'étonnement et de terreur, qu'avec les paysages placides des parcs londoniens[9] » (Olsen, 1986 : 233-234). Qu'en penser ?

Aux Buttes-Chaumont, on trouve des allées et des sentiers qui serpentent, des belvédères, un *tempietto* romain, des chalets alpins, etc. qui voisinent avec un lac, une cascade, des falaises, un relief montagneux, des rochers vertigineux, une grotte assourdissante, etc. Rien de vraiment anglais ou chinois, parce que ces deux adjectifs ne renvoient pas, ici, à des objets, des usages typiques d'un pays, des *chinoiseries* ou des *anglaiseries*, mais à une origine géographico-temporelle : celle du pays d'où provient historiquement tel ou tel modèle ou type ou ensemble de traits. D'où les expressions, jardin dit *à l'anglaise*, *à la chinoise*.

Nous avons déjà vu les caractéristiques du jardin anglais et celles du jardin chinois. Observons que, dans sa *Dissertation sur le jardinage de l'Orient* (1772 : *passim*), l'architecte anglais William Chambers associe le jardin chinois à un goût pour l'inattendu, la surprise, le merveilleux, le mystère, pour ce qui enchante et ravit et, contradictoirement, pour ce qui suscite le vague à l'âme, la mélancolie. Ses leçons portent donc sur les effets (poétiques) que peuvent engendrer les paysages, sur les sensations et les sentiments qu'ils peuvent provoquer, soit, toutes proportions gardées, sur une psychologie et une poétique du paysagisme. Effets voulus, dont la poursuite implique (est mue par) une intention, une visée correspondante. Rien d'incompatible d'ailleurs avec le sens du sublime (entendu comme ce qui enlève, ravit, transporte), avec les sentiments associés à chaque type de sublime (lequel comparaît dans le texte de Chambers), ni avec le goût, les valeurs et les combats du romantisme (qui, au siècle suivant, assimile et dépasse – *aufhebung* – plusieurs acquis du XVIII^{e} siècle).

[9] « which had more in common with the Chinese gardens described by sir William Chambers that were designed to provoke emotions of astonishment and terror than with the placid landscapes of London parks » (Olsen, 1986 : 233-234).

Les Buttes-Chaumont ayant été construites environ un siècle après Pope, Chambers et autres, il semble plus sage, *ici*, didactiquement, pour ce qui suit, d'insister, pour la caractérisation, sur la conception et réalisation très *éclectiques* du parc et, surtout, de s'attacher aux *effets poétiques* que ses divers éléments et procédés provoquent ainsi qu'à la disposition, l'état d'esprit qui en sous-tend la recherche.

Situons maintenant…

7. La présence du parc des Buttes-Chaumont dans *Le Paysan de Paris* de Louis Aragon

Le livre a été publié en 1926 (époque où Aragon était encore figure de proue du surréalisme). Composé de quatre textes, il s'ouvre sur la *Préface à une mythologie moderne*. À l'autre extrémité, *Le songe du paysan* sert de conclusion. Entre les deux, se trouve *Le passage de l'Opéra*, puis *Le sentiment de la nature aux Buttes-Chaumont*, objet du présent article. Celui-ci est essentiellement le récit d'une visite nocturne du parc, faite par le narrateur, Aragon, en compagnie de deux amis, André Breton (1896-1966) et Marcel Noll (1903-1937), tous deux surréalistes comme lui.

Précision importante : *Le Paysan de Paris* est entièrement construit sur le parallélisme des deux essais médians, qui dialoguent entre eux et se répondent. Les deux sont des promenades quelque peu labyrinthiques dans deux de ces « lieux paradoxaux » (Barbarant, 2016 : 52) qu'Aragon adore fréquenter. La première déambulation est une flânerie diurne, solitaire, qui se déroule dans l'espace fermé d'une galerie parisienne couverte, le passage de l'Opéra. La seconde est une errance nocturne, faite à trois, dans un espace ouvert, le parc des Buttes-Chaumont. La nuit et le plein air du parc répondent ainsi au jour laiteux et à l'intérieur de la galerie. Ajoutons que les deux textes concernent une quête, la tentative de trouver des réponses ou des solutions. Lesquelles ? Pour comprendre…

8. Suivons le narrateur dans l'essai sur les Buttes-Chaumont !

Il s'ouvre sur une longue réflexion (plus de quinze pages aux lignes sinueuses et fuyantes) abordant divers sujets relatifs à « ces temps

magnifiques et sordides » qui, pour Aragon, baignent dans un sentiment d'*ennui* démesuré, percé de quelques éclairs d'*enchantement*[10] (Aragon, 1926 : 139-140).

Ensuite, commence le récit : à la fin d'une journée, en arrivant chez lui, Aragon tombe sur un spectre, « le spectre absurde de mon sort […,] assis sur une chaise et me regardant, l'ennui vêtu de son grand uniforme ». Après quatre pages mélancoliques, soudain l'ennui se lève et chasse Aragon, qui va alors rendre visite à son ami André Breton (Aragon, 1926 : 156-157).

Chez celui-ci, se trouve Marcell Noll (qui fréquente le groupe surréaliste depuis 1923). Il règne un *accablement général*. Les trois amis décident de sortir et de marcher sans itinéraire préconçu. En chemin, Breton propose d'aller au parc des Buttes-Chaumont (Aragon, 1926 : 163-164). Sitôt dit, sitôt fait !

Avant de poursuivre, un bref commentaire sur…

9. La dualité discursive du *Sentiment de la nature aux Buttes-Chaumont*

Si l'on laisse de côté certains aspects, c'est-à-dire en simplifiant et en schématisant, l'essai sur le parc a essentiellement une double nature discursive. D'une part, c'est un récit, le récit de la promenade et d'autres événements vécus par Aragon (un récit qui, comme tous les récits, peut contenir des descriptions). D'autre part, il s'agit également d'une argumentation, truffée de passages, généralement longs, consacrés à des analyses, des pensées, des réflexions, des confessions, des rêveries sur des questions qui le préoccupent. Des morceaux qui, *du point de vue du récit*, semblent être des digressions par rapport à celui-ci.

C'est-à-dire que le narrateur invite le lecteur à l'accompagner à la fois dans sa promenade et dans ses réflexions, ses spéculations. Nous allons donc nous pencher successivement sur chaque aspect de cette double dimension pour, dans un troisième moment, nous efforcer de saisir la relation entre le parc en tant qu'espace et ces développements d'ordre philosophique, esthétique, psychologique, etc., ou en d'autres termes, pour

[10] Toutes les citations du livre sont tirées de Aragon L. 1926. Le Paysan de Paris. Paris : Gallimard/Folio, 2007.

chercher à pénétrer le rapport existant entre, d'une part, le récit de la promenade et, d'autre part, la dimension argumentative du texte.

Meyer caractérise l'essai d'Aragon comme un texte-promenade (2001 : 25), Bougnoux également (2007 : 1.250). Correct, à condition d'ajouter que, compte tenu de ce que nous venons de voir, l'essai est aussi un texte-réflexion, un texte-argumentation.

10. Le récit de la promenade dans le parc : suivez le guide !

L'essai peut être lu comme un vade-mecum, un guide du parc (Meyer, 2001 : 11). De sorte que, dans son récit, Aragon (le narrateur) assume un rôle de cicérone, de cornac. Comme il est impossible, ici, de suivre scrupuleusement son itinéraire, nous nous limitons à quelques brèves informations : arrivé devant le parc et le trouvant (oh, surprise !) ouvert la nuit, le trio entre par la porte nord-ouest, se dirige vers les hauteurs, déambule, explore en chemin, atteint le pont des Suicides, s'approche du Belvédère, descend, traverse la passerelle suspendue, arrive à la partie inférieure du parc, au lac et aux grandes grottes situées au sud-est.

Ajoutons que, dans son récit, le pilote de l'excursion fait des choix personnels. Ainsi, il est prolixe sur certains aspects de la visite, sans lésiner sur les précisions, versant parfois dans un excès exaspérant de détails, comme lorsqu'il consacre dix pages à une colonne quadrangulaire (Aragon, 1926 : 194-203), dont la description est formulée dans le langage des arpenteurs et des notaires. Par contre, Aragon-le-guide fait preuve de laconisme sur certains aspects et en ignore d'autres. Passons à…

11. La dimension réflexive du texte

Les réflexions d'Aragon portent sur des sujets divers et nombreux : le hasard, le mystère, l'infini, l'ennui, le mythe et la mythologie, les jardins et la nature, l'imagination, le merveilleux, l'amour, la figure féminine, la magie, le sacré, pour n'en nommer que quelques-uns. Cette liste hétéroclite, cet habit d'arlequin a-t-il une unité ?

La recherche du moderne, le « vertige du moderne » (Aragon, 1926 : 141) – une certaine modernité, la modernité surréaliste –, l'effort pour

déterminer son essence et ses caractéristiques imprègnent les écrits de la phase surréaliste d'Aragon. Au cœur de celle-ci, et surtout du *Paysan de Paris*, se trouve la poursuite d'une mythologie moderne (voir le titre significatif du premier essai du livre, *Préface à une mythologie moderne*).

Pourquoi une mythologie ? Parce qu'Aragon a saisi que « le mythe est avant tout une réalité, et une nécessité de l'esprit, qu'il est le chemin de la conscience, son tapis roulant ». Cependant, pas n'importe quel mythe ou mythologie : il ne s'agit pas de reprendre les mythes du passé, mais de découvrir et d'indiquer quels sont les éléments et les conditions qui, dans la société contemporaine, sont porteurs d'une mythologie moderne ou favorisent sa germination. Ainsi, par exemple, *le sentiment de la nature* (titre du troisième essai) n'est pour Aragon « qu'un autre nom du sens mythique » (Aragon, 1926 : 140, 155).

C'est donc la recherche d'une mythologie moderne qui donne son unité à l'ensemble apparemment hétérogène de thèmes, de problèmes et de préoccupations qui peuplent les nombreuses pages spéculatives du texte.

Que faut-il pour établir une mythologie moderne ? Tout d'abord, un esprit nouveau reposant sur des valeurs fondamentales comme le doute, la curiosité intellectuelle, la liberté, l'imagination – donc la poésie, y compris et surtout comme état d'esprit (Aragon, 1926 : 10-15, 140-141). Ouvrons une brève parenthèse pour rappeler que la quête de la modernité et d'une mentalité nouvelle, surréalistes, qui animait Aragon était aussi le fait de Breton, de Noll et des autres surréalistes (avec des nuances et des accents individuels), lesquels s'accordaient tous à saluer Baudelaire, Rimbaud, Lautréamont, Jarry, Apollinaire et Vaché comme leurs principaux inspirateurs et précurseurs (Breton, 1924a : 181-212). Fermons la parenthèse.

Les autres éléments propices à une mythologie moderne sont la disposition de rencontrer, de ressentir le *mystère*, le *frisson*, l'*enchantement*, l'*enivrement* appelé *merveilleux*, qu'Aragon définit comme « la contradiction qui apparaît dans le réel », mais dont la présence dans la réalité n'est pas (ou pas toujours) immédiatement perceptible. Savoir en outre reconnaître que « certains lieux, plusieurs spectacles », des objets habituels, etc., et aussi certaines conditions de lumière, de climat ou autres peuvent exercer sur nous une forte impression, nous saisir, nous empoigner

et suggérer le mystère ou nous y plonger (Aragon, 1926 : 140-141, 143-144, 248).

Mais pourquoi le surréaliste Aragon a-t-il jugé bon d'écrire sur la promenade dans le parc, pourquoi a-t-il décidé de mêler, dans un seul texte, la promenade et les réflexions ? Parce que la clé de la visite réside dans les digressions (dans ce que le lecteur perçoit et ressent comme des digressions), parce que c'est la dimension argumentative du texte qui jette des lumières sur la promenade, permettant de l'interpréter.

Parce que c'est dans le passage de l'un à l'autre (de la visite du parc au registre discursif) que réside la tentative d'atteindre l'unité de l'objectif (le parc, la visite) et du subjectif (le discursif), ou, en d'autres termes et en appelant Breton à l'aide, il s'agit de la tentative d'accéder (ne serait-ce qu'un instant) à ce « point de l'esprit » où les antinomies du réel et de l'imaginaire, de l'objectif et du subjectif « cessent d'être perçu[e]s contradictoirement » (Breton, 1929 : 72-73), sont dialectiquement dépassées.

12. L'objectif et le subjectif

Quant aux données objectives, nous avons déjà analysé, plus haut, les caractéristiques du parc, lesquelles se résument aux *effets* que ses éléments et procédés provoquent.

Quant au terrain subjectif, faisons un relevé de quelques données importantes (déjà vues ou nouvelles) relatives à la disposition d'esprit, aux opinions, aux valeurs d'Aragon, aux éléments chargés de dimension mythico-moderne (au sens où Aragon entend ce mot) ou qui favorisent son éclosion.

1. *L'ennui*. Au début, « abattement […,] accablement général », règnent les ténèbres de « l'ennui », lequel est descendant du *mal du siècle romantique*, de l'ennui baudelairien, du *la vraie vie est absente* de Rimbaud. Certes ! Mais mis à l'heure : c'est l'ennui des « temps […] sordides » vécus par Aragon (1926 : 157-164, 139), ceux de « la vie *réelle* », de « ce monde dans lequel je subis ce que je subis », dénoncés par son ami Breton (1924b : 13, 58).

2. *Ouverture et nouvelle perspective*. Cependant, même dans l'ennui, une bouffée vivifiante peut survenir : « Déjà s'ouvrent les fenêtres de l'aventure et voici que commence la croisade du baiser et des oiseaux ». L'ambiance physique et mentale se met à changer, s'esquisse la perspective de combattre l'ennui, de conquérir des moments d'« enchantement », des « temps magnifiques » (Aragon, 1926 : 161, 139-140).

3. *La nature*. Le titre du livre (Le *paysan* de Paris), celui de l'essai (Le *sentiment de la nature* aux Buttes-Chaumont) témoignent de l'attirance d'Aragon pour la nature. Venant d'un urbain, d'un surréaliste, elle peut surprendre. Selon Meyer (2007 : 97), elle s'enracine dans son enfance. D'accord, mais il ne faut pas réduire l'inclination pour la nature au seul cas d'Aragon, ni oublier l'énorme importance du sentiment de la nature dans le romantisme, mouvement dont le surréalisme est l'héritier et le défenseur (il en reprend plusieurs valeurs), ni ignorer que Breton et bien d'autres surréalistes portaient un intérêt réel pour la nature.

4. *Les jardins*. En trois paragraphes et quatre pages d'une envolée lyrique, surabondante, étourdissante, « démonstrative » (Barbarant, 2016 : 82), Aragon déclare sa fascination pour les jardins. D'entrée, est établie l'origine mythique de celle-ci : « Jardin. Jamais […] une proposition plus étrange […] ne lui [à l'homme] était venue que lorsqu'il inventa les jardins. […]. On dirait que l'homme s'y retrouve avec son mirage de jets d'eau et de petits graviers dans le paradis légendaire qu'il n'a point oublié entièrement ». Aussitôt, Aragon pose les deux dimensions affectives des jardins. D'abord, il les assimile à la femme (« Jardins, par votre courbe, par votre abandon, par la chute de votre gorge, par la mollesse de vos boucles, vous êtes les femmes de l'esprit […]. », donc charme-séduction, beauté-sensualité, amour. Ensuite, il les identifie à l'enfance, au retour à celle-ci : « Jardins, […] entre vos cordeaux de buis, l'homme se défait et retourne à un langage de caresses, à une puérilité d'arrosoir » (Aragon, 1926 : 147) –, l'enfance étant une période tenue pour privilégiée par les surréalistes, car « l'imagination [n'y] adme[t] pas de bornes » (Breton, 1924b : 12).

5. *La flânerie*. C'est un mode particulier de promenade. Raffinant l'analyse, Baudelaire a dessiné le profil du « parfait flâneur » (curieux, observateur,

homme des foules, il cherche la modernité, 1863 : 793-797). Les surréalistes ont apporté une précision essentielle, la flânerie implique…

6. *Une totale disponibilité d'esprit* (Aragon, 1926 : 169), forme d'intuition ou de perception fondée sur la sensibilité, la perméabilité, l'ouverture au monde et qui valorise le…

7. *Le hasard*, « seule divinité [ayant] su garder son prestige » aux yeux d'Aragon (1926 : 139) et de ses amis, donc disponibilité au hasard, capacité de savoir « pren [dre…] le vent de l'éventuel », selon la belle formule de Breton (1924a : 12).

Nous pouvons maintenant essayer de comprendre…

13. Le rôle et la signification de la promenade dans le parc

Quel rapport, quelle unité est-il possible d'établir entre la promenade dans le parc et l'abondance de considérations conceptuelles, philosophiques, polémiques, etc. qui envahissent et dominent presque complètement le livre ?

Espace élu par hasard, lieu de visite aléatoire, les Buttes-Chaumont y figurent parce que le parc et la déambulation dans celui-ci fournissent le « terrain d'expériences […, le] laboratoire » (Aragon, 1926 : 164, 167) où les spéculations et les théorisations sont mises à l'épreuve, *expériences* apportant des preuves sensibles de la validité de celles-ci. Nous nous expliquons.

Tout comme le passage de l'Opéra, le parc des Buttes-Chaumont est un de ces espaces qui, selon Aragon, méritent « d'être regardés comme les receleurs de plusieurs mythes modernes » (Aragon, 1926 : 21). En effet, le nom du parc résonne, pour le trio, comme un mot magique, un de ces mots qui « entraînent avec eux des représentations qui dépassent la représentation physique », mot qui provoque en eux *un mirage* :

> *Les Buttes-Chaumont levaient en nous un mirage, avec le tangible de ces phénomènes, un mirage commun sur lequel nous nous sentions tous trois la même prise. Toute noirceur se dissipait, sous un espoir immense et naïf. Enfin nous allions détruire l'ennui, devant nous s'ouvrait une chasse miraculeuse, un terrain d'expériences, où il n'était pas possible que nous n'eussions mille*

> *surprises, et qui sait ? une grande révélation qui transformerait la vie et le destin*. (Aragon, 1926 : 164-165).

Si bien qu'ils entrent dans le parc dans un état d'esprit exceptionnel, « avec le sentiment de la conquête et la véritable ivresse de la disponibilité d'esprit » (Aragon, 1926 : 169). Autrement dit, avec l'exaltation qui accompagne la découverte du merveilleux (découverte qui, une fois couchée sur le papier, mise en récit, offrira au lecteur la possibilité d'appréhender ce qu'est le merveilleux). D'autre part, la visite se déroule la nuit. Or, la nuit est une « forc[e] naturell[e] […] de laquelle le pouvoir reconnu de tout temps reste en tout temps mystérieux, et tout mêlé à l'homme ». Mais, attention ! avise Aragon, les nuits ne se valent pas toutes. La nuit moderne et surtout, très précisément, celle-là même, aux Buttes-Chaumont, n'est pas n'importe quelle nuit. Pas celle du Moyen Âge (avec sa « chauve-souris »), ni celle de la Renaissance (« cette image des douleurs »), c'est la *nuit moderne* dont le sang est *une lumière chantante* :

> *Le sang de la nuit moderne est une lumière chantante. Des tatouages, elle porte des tatouages mobiles sur son sein, la nuit. Elle a des bigoudis d'étincelles, et là où les fumées finissent de mourir, des hommes sont montés sur des astres glissants*. (Aragon, 1926 : 173).

Par conséquent, la nuit moderne donne aux jardins publics « un sens qu'ils ne se connaissent pas », car, dans la nuit moderne, « les parcs se soulèvent » (Aragon, 1926 : 174) !

Pour conclure : sur la tentative (surréaliste) d'unité de l'objectif et du subjectif

Dans le premier chapitre de *La Production de l'espace* (1974), peu après s'être demandé dans quelle mesure un espace peut être décodé, lu, appréhendé, Henri Lefebvre commente :

> *Les principaux surréalistes tentèrent le décryptage de l'espace intérieur et s'efforcèrent d'éclairer le passage de cet espace subjectif à la matière, corps et monde extérieur, ainsi qu'à la vie sociale. Ce qui [cette tentative d'unité] confère au surréalisme une portée théorique inaperçue au début*. (Lefebvre, 1974 : 26).

À titre d'exemple, Lefebvre cite *L'Amour fou* de Breton (1937). Il aurait également pu, entre autres, faire référence au *Paysan de Paris* et, dans celui-ci, par exemple, au texte que nous venons de commenter, essai où, comme nous l'avons montré, s'exerce *cette tentative d'unité*, où s'opère effectivement le passage de l'espace intérieur à l'espace extérieur, du subjectif au réel (ou plutôt au récit qui en est fait), dans une dialectique où l'intérieur requiert le *terrain* (l'épreuve) des *expériences* et la preuve sensible de l'extérieur, *expériences* (aventures) dont la réalité extra-textuelle et le récit (textuel) de celles-ci servent de point d'appui et d'impulsion, de tremplin pour de nouvelles réflexions dans l'espace intérieur, lesquelles débouchent sur le passage à l'espace extérieur et ainsi de suite.

C'est dans ce processus où l'on passe d'un espace à l'autre, de la spéculation au récit, où l'on va de l'aventure poétique vécue à la théorisation de sa possibilité, où l'on procède de l'exaltation du merveilleux au vécu de sa réalisation et au récit de celle-ci –, c'est dans cette dialectique que se tisse la trame de l'essai d'Aragon.

Il peut être lu (ou consulté) comme un vade-mecum touristique du parc, mais c'est surtout un guide poétique qui recommande au visiteur de se laisser séduire par la magie des lieux et des situations, par le charme qui en émane et le frisson qu'ils suscitent, par la poésie et le merveilleux qu'ils cachent à qui n'a pas la disponibilité d'esprit de voir. Dans *Le Paysan de Paris*, le parc des Buttes-Chaumont montre le chemin de l'aventure poétique.

On comprend ainsi comment *Le sentiment de la nature aux Buttes-Chaumont* et la valorisation, l'exaltation qui y est faite de l'errance s'inscrivent dans le combat des surréalistes pour explorer et illustrer de nouvelles façons de penser, de sentir et de vivre, pour promouvoir une beauté moderne et pour stimuler la capacité de percevoir ou de déceler la poésie, le merveilleux présents (ou sous-jacents) dans la réalité.

Bibliographie

Alphand, A. 1868. *Les Promenades de Paris*. Paris : Rothschild. [En ligne] : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6276852z [consulté le 11 février /2024].

Aragon, L. 1926. *Le Paysan de Paris*. Paris : Gallimard/Folio, 2007.

Baridon, M. 1978. *Les Jardins : paysagistes, jardiniers, poètes*. Paris : Laffont / Bouquins.

Barbarant, O. 2016. *Le Paris d'Aragon*. Paris : Alexandrines.

Baudelaire, C. 1863. Le Peintre de la vie moderne. In : *Œuvres complètes*. Paris : Laffont/Bouquins, 1989, p. 790-815.

Benevolo, L. 1976. *História da arquitetura moderna*. Traduzido do italiano por A.M. Goldberger. São Paulo : Perspectiva.

Bougnoux, D. 2007. Notice sur 'Le Paysan de Paris'. In : Aragon, L. *Œuvres poétiques complètes*, tome I. Paris : Gallimard/Bibliothèque de la Pléiade, p. 1248-1266.

Breton, A. 1924a. *Les Pas perdus*. Paris : Gallimard, 1949.

Breton, A. 1924b. Manifeste du surréalisme. In : *Manifestes du surréalisme*. Paris : Gallimard/Folio, 1996, p. 13-60.

Breton, A. 1929. Second Manifeste du surréalisme. In : *Manifestes du surréalisme*. Paris : Gallimard/Folio, 1996, p. 67-137.

Chadych, D., Leborgne, D. 1999. *Atlas de Paris*. Paris : Parigramme.

Chambers, W. 1772. *Dissertation sur le jardinage de l'Orient*. Traduit de l'anglais par M. Fréret. Paris : Monfort, 2003.

Combeau, Y. 2003. *Histoire de Paris*. Paris : PUF/Que sais-je ?.

Fournel, V. 1865. *Paris nouveau et Paris futur*. Paris : Lecoffre. [En ligne] : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1018901.image [consulté le 10 décembre 2023].

Harvey, D. 2008. *Paris, capital de la modernidad*. Traducción del inglés de J.M. Salido. Madrid : Akal.

Jarrassé, D. 2007. *Grammaire des jardins parisiens*. Paris : Parigramme.

Lefebvre, H. 1974. *La Production de l'espace*. Paris : Anthropos, 2000.

Limido, L. 2002. *L'art des jardins sous le Second Empire : Jean-Pierre Barillet-Deschamps*. Seyssel : Champ Vallon.

Loyer, F. 1987. *Paris XIX^e siècle*. Paris : Hazan.

Meyer, M. 2001. *'Le Paysan de Paris'd'Aragon*. Paris : Gallimard/Foliothèque.

Moncan, P. 2012. *Le Paris d'Haussmann*. Paris : Mécène.

Olsen, D.J. 1986. *The city as a work of art : London*. Paris, Vienna. London/New Haven : Y.U.P.

Panerai, P. *et alii*. 2004. *Formes urbaines : de l'îlot à la barre*. Paris : Parenthèses.

Ponge, R., Machado, N.H.N. 2014. «As transformações urbanísticas de Paris no século XIX». *Revista XIX*, v.1, p. 68-89. [En ligne] : https :// periodicos.unb.br/index. php/revistaXIX/issue/view/1618 [consulté le 15 septembre 2023].

Ragon, M. 1971. *Histoire mondiale de l'architecture et de l'urbanisme modernes*. Tome I. Tournai : Casterman.

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 47-62

Une traduction en portugais d'un extrait des *Saisons* (1769), de Saint-Lambert

Augusto Darde
Université Fédérale de Pelotas (UFPel), Brésil
augusto.darde@ufpel.edu.br
https://orcid.org/0000-0001-7599-1345

Reçu le 23-05-2025 / Évalué le 15-07-2025 / Accepté le 10-09-2025

Résumé
Jean-François de Saint-Lambert (1716-1803) est l'un des noms les plus importants de la poésie lyrique française du XVIII[e] siècle. Il publie en 1769 *Les Saisons*, poème influencé par les géorgiques de Virgile (70 av. J.-C-19 av. J.-C.). Hamon (1991), Inoué (2017) et Charara (2017) soulignent l'importance de réexaminer l'ouvrage, ainsi que le mérite comme écrivain de Saint-Lambert, mal connu de nos jours, conduit à l'Académie française en 1770. Également inspiré de *The Seasons* (1726-1730) de son contemporain écossais James Thomson (1700-1748), Saint-Lambert expose dans le « Discours préliminaire » de son livre le genre de la *poésie descriptive*, inconnu selon lui aux Anciens. Dans le présent travail, nous exposons la première version de notre traduction en portugais des trois premières strophes des *Saisons*. Pour ce faire, nous présentons d'abord brièvement l'ouvrage, notre méthodologie et nos références sur la traduction de poésie. Ensuite, nous commentons quelques choix et difficultés dans notre travail, notamment sur le niveau de la versification dont les règles ne sont pas les mêmes en portugais et en français. Finalement, en rejoignant les efforts pour la revalorisation de l'œuvre de Saint-Lambert, nous proposons de réfléchir sur l'importance des *Saisons*.

Mots-clés : Saint-Lambert, poésie lyrique, poésie descriptive, traduction littéraire

Uma tradução em português de um trecho de *Les Saisons* (1769), de Saint-Lambert

Resumo
Jean-François de Saint-Lambert (1716-1803) é um dos nomes mais importantes da poesia lírica francesa do século XVIII. Ele publicou em 1769 *Les Saisons*, poema influenciado pelas geórgicas de Virgílio (70 a.C.-19 a.C.). Hamon (1991), Inoué (2017) e Charara (2017) destacam a importância de reexaminar a obra, assim como o mérito enquanto escritor de Saint-Lambert, mal conhecido em nossos dias, conduzido à Academia Francesa em 1770. Igualmente inspirado de *The Seasons* (1726-1730), de seu contemporâneo escocês James Thomson (1700-1748), Saint-Lambert expõe no "Discurso preliminar" de seu livro o gênero da *poesia descritiva*, desconhecido segundo ele pelos poetas da antiguidade. No presente trabalho, exporemos a primeira versão de nossa tradução em português das três primeiras estrofes de *Les Saisons*. Para tal, de início apresentaremos brevemente a obra, nossa metodologia e nossas referências sobre

a tradução de poesia. Em seguida, comentaremos algumas escolhas e dificuldades em nosso trabalho, notadamente no nível da versificação, cujas regras não são as mesmas em português e em francês. Finalmente, juntando-nos aos esforços pela revalorização da obra de Saint-Lambert, proporemos uma reflexão sobre a importância de *Les Saisons*.

Palavras-chave: Saint-Lambert, poesia lírica, poesia descritiva, tradução literária

A translation in Portuguese of an excerpt from Saint-Lambert's *Les Saisons* (1769)

Abstract
Jean-François de Saint-Lambert (1716-1803) is one of the most important names in French lyric poetry of the 18th century. In 1769, he published *Les Saisons*, a poem influenced by Virgil's (70 BC-19 BC) *Georgics*. Hamon (1991), Inoué (2017) and Charara (2017) highlight the importance of re-examining the work, as well as Saint-Lambert's merit as a writer, barely known today, taken to the French Academy in 1770. Equally inspired by *The Seasons* (1726-1730), by James Thomson (1700-1748), Saint-Lambert exposes in the "Preliminary Discourse" of his book the genre of *descriptive poetry*, unknown to ancient poets according to him. In this work, we will present the first version of our Portuguese translation of the first three stanzas of *Les Saisons*. To this end, we will first briefly present the work, our methodology and our references on poetry translation. Next, we will comment on some choices and difficulties in our work, notably in terms of versification, whose rules are not the same in Portuguese and French. Finally, joining the efforts to revalue Saint-Lambert's work, we will propose a reflection on the importance of *Les Saisons*.

Keywords : Saint-Lambert, lyric poetry, descriptive poetry, literary translation

Introduction

Jean-François de Saint-Lambert est né à Nancy en 1716 et est mort à Paris en 1803. Issu d'une famille noble mais peu fortunée, après avoir poursuivi ses études dans le Collège de Pont-à-Mousson, il a servi dans les gardes lorraines du roi Stanislas. Installé à Lunéville, il y rencontre Madame du Châtelet en 1748, peu après l'arrivée de la marquise qui est en compagnie de Voltaire. Celui-ci est intéressé à la cour de Stanislas après l'avoir évoqué dans son *Histoire de Charles XII* de 1731. Émilie du Châtelet s'éprend en réciprocité de Saint-Lambert qui, en plus de son occupation militaire, est poète. Enceinte de lui, elle meurt en 1749 après l'accouchement. Saint-Lambert, alors sous protection de Voltaire, se rend à Paris où il contracte une liaison solide avec Mme d'Houdetot. Dans la capitale, pouvant se consacrer exclusivement aux Lettres, « il fut l'ami de

tous les philosophes et fréquenta tous les salons, familier de Mmes Geoffrin, du Deffant, du Châtelet, de Lespinasse » (Académie française - site officiel), y compris les encyclopédistes Diderot, Ducrot, d'Holbach, Grimm, Rousseau. Les articles « Humanité », « Luxe » et « Mélancolie » sont quelques-unes des contributions de Saint-Lambert à l'*Encyclopédie*. Après avoir publié *Les Saisons* en 1769 et sous l'influence de Mme de Lespinasse, il est admis à l'Académie française le 26 avril 1770, en remplacement de l'abbé Nicolas Trublet.

S'il est vrai que *Les Saisons* ont connu un succès non négligeable dans son époque, on constate que l'ouvrage est longtemps tombé dans l'oubli, jusqu'à nos jours. En le regrettant, Sakuraro Inoué affirme que le texte « constitue, en effet, non seulement un reflet encore séduisant des aspirations poétiques de la France de l'époque, mais surtout peut-être un précieux document sur les préoccupations philosophiques dans la seconde moitié du XVIII^{e} siècle » (Inoué, 2017 : 7). Le « Discours préliminaire » aux *Saisons* le confirme au moment où Saint-Lambert propose que le genre descriptif était « inconnu aux anciens » (Saint-Lambert, 1769 : xi) et le justifie à partir de la philosophie : « des philosophes éloquents ont rendu la physique une science agréable ; ils en ont répandu les idées, elles sont devenues populaires. Le langage de la philosophie, reçu dans le monde, a pu l'être dans la poésie » (Saint-Lambert, 1769 : xii). L'auteur reconnaît que les Anglais et les Allemands « ont créé le genre de la poésie descriptive » (Saint-Lambert, 1769 : xii), il explicite, en plus, avoir été inspiré de *The Seasons* (1726-1730) du poète écossais James Thomson. De toute façon, il essaie en même temps de mettre en valeur l'authenticité - ou la mission - de son projet :

> *Thomson n'étoit pas obligé de ramener souvent son lecteur au but moral que je me suis proposé : il chantoit la nature chez un peuple qui la connoît et qui l'aime ; et je l'ai chantée chez une nation qui l'ignora ou la regarde avec indifférence. Le poëte anglois parle à des amants de leur maîtresse ; il est sûr de leur plaire. Je veux inspirer de l'amour pour une belle femme qu'on n'a pas vue, et je montre son portrait. Thomson veut qu'on admire la nature ; et je voudrois la faire aimer* (Saint-Lambert, 1769 : xxvi).

Nous avons dans cet extrait l'expression du pionniérisme de Saint-Lambert, notamment en ce qui concerne une nouvelle sensibilité littéraire

se développant au XVIII[e] siècle et qui gagnera forme en France dans les réflexions de Diderot, de Bernardin de Saint-Pierre e de Rousseau, qui l'appellera *romantique* dans ses *Rêveries du promeneur solitaire* parues en 1782, et dont l'aspect descriptif de l'espace naturel sera loué par Chateaubriand dans son *Génie du Christianisme* de 1802. Au sein de ce carrefour d'idées qui s'entrecroisent dans plusieurs domaines, Philippe Hamon observe un débat bouleversant les présupposés exclusivement mimétiques de la littérature pour donner place à un certain réalisme et un certain expressionnisme « qui cherchent, encore timidement, à se dégager des cadres de pensée traditionnels de l'ancienne rhétorique » (Hamon, 1991 : 63).

Dans le présent travail, nous présentons la première version de notre traduction en portugais des trois premières strophes des *Saisons*, à savoir l'exposition, l'invocation et la dédicace du « Printemps », chant premier du poème. Pour ce faire, nous explorons d'abord les caractéristiques générales de la forme du texte, puis nous parlons de nos références pour la traduction de poésie et, ensuite, nous commentons notre processus de traduction, en exposant notre méthodologie, quelques choix, des difficultés et des solutions trouvées. Finalement, nous proposons une réflexion sur les innovations des *Saisons* et l'importance d'étudier cet ouvrage pionnier.

1. *Les Saisons* : genre et structure du texte

Dans le présent travail et dans la traduction des vers en question, nous avons consulté le texte de l'édition originale de l'ouvrage publié en 1769. Pour des questions didactiques, nous avons adapté quelques éléments des extraits transcrits à l'orthographe du français moderne.

Le poème s'encadre dans la tradition des géorgiques de Virgile, genre de poésie bucolique et didactique instruant le lecteur sur les devoirs d'un petit propriétaire (Sjödin, 2017 : 529). Saint-Lambert lui-même expose, dans le « Discours préliminaire » des *Saisons*, son adhésion à ce modèle classique. Toutefois il situe son innovation : « J'ai fait des Géorgiques pour les hommes chargés de protéger les campagnes, et non pour ceux qui les cultivent : ce n'est point aux agriculteurs que j'ai parlé, ils ne m'auraient pas entendu » (Saint-Lambert, 1769 : xxiii). Dès l'instant où il affirme le rôle didactique du

poème, il définit aussi son public cible : l'aristocratie française. Selon l'auteur, celle-ci s'intéressait peu à la nature, préférant le luxe, les arts et les opportunités compris dans l'espace urbain : « La noblesse ne sent plus assez le prix de la vie libre et innocente des châteaux ; on veut des charges, des emplois ; *il faut être quelque chose* » (Saint-Lambert, 1769 : xxiv).

Concernant le choix entre les termes *poésie descriptive* et *géorgiques* au XVIII[e] siècle français, Alfred Sjödin observe :

> *[…] le nom de « géorgiques » avait un sens assez général, et que les auteurs et leurs critiques, selon leurs besoins, pouvaient utiliser les termes de « géorgiques » ou de « poésie descriptive ». L'usage stratégique de ces noms mérite sans doute d'être étudié, surtout du fait que la poésie descriptive fut souvent dénigrée et que les Géorgiques de Virgile jouissaient d'une estime considérable. Mais il suffit de dire que le modèle des Géorgiques a toujours été présent à l'esprit des poètes descriptifs et de ses critiques* (Sjödin, 2017 : 531).

Virgile a employé l'hexamètre dactylique dans ses *Géorgiques*, ainsi que dans l'*Énéide* écrite quelques années plus tard. Homère, en grec, l'a également utilisé dans l'*Iliade*, ce qui consacre ce vers comme l'un des plus prestigieux de la prosodie gréco-latine. Dans le cas de Saint-Lambert, l'intégralité des *Saisons* est composée d'alexandrins ; inexistant dans l'Antiquité, l'alexandrin est le vers de prestige des langues néolatines. Michèle Aquien nous raconte que « c'est grâce aux poètes de la Pléiade qu'il évince alors le décasyllabe pour conquérir le domaine de la poésie lyrique, puis du théâtre : d'abord la tragédie, et plus tard la comédie. Au XVII[e] siècle, il s'impose désormais comme le *grand vers* » (Aquien, 1993 : 14). Frédéric Deloffre confirme la longue vie de l'alexandrin : « il est encore le grand mètre respecté de Verlaine, Rimbaud, Apollinaire, et de nos contemporains » (Deloffre, 1973 : 60).

Les chants des *Saisons* sont tous rimés, organisés dans le schéma AABBCC…, appelé *rimes plates* ou *suivies* dans la versification française classique, tandis qu'en portugais, il s'agit de « *rimas emparelhadas* » selon Manuel Bandeira (Bandeira, 1960 : 535) ou « *em parelha* » d'après Olavo Bilac (Bilac, 1905 : 77). Les rimes plates, selon Michèle Aquien (Aquien, 1993 : 243), ont été largement utilisées dans les poèmes lyriques longs, ainsi que dans les vers épiques et didactiques, ce qui représente une conformité

de plus de Saint-Lambert par rapport à la versification française classique. En outre, les rimes dans *Les Saisons* s'alternent en masculines et féminines, celles-ci présentant le *e* caduc dans leur terminaison. Deloffre observe que ce procédé, également lié à la versification française classique, « ne commence à apparaître qu'au XV^{e} siècle, et ne se généralisera qu'à la fin du XVI^{e} » (Deloffre, 1973 : 46).

Dans l'extrait des *Saisons* que nous avons traduit, il n'y a qu'une rime pauvre ; les vers présentent pour la plupart des rimes suffisantes, et nous y trouvons ainsi quelques rimes riches. En versification française, la valeur des rimes « se mesure traditionnellement au nombre de phonèmes répétés » (Aquien, 2015 : 240), c'est-à-dire que les rimes pauvres n'ont qu'un phonème en commun, les suffisantes en ont deux et les riches ont plus de deux phonèmes répétés. En guise d'exemple, prenons les cas du pair *vie/amie*, rime pauvre répétant le phonème */i/* ; puis *bonté/Été*, rime suffisante ayant en commun les phonèmes */t/* et */e/* ; finalement *peinture/nature*, rime riche répétant les phonèmes */t/*, */y/* et */ʁ/*.

Ces caractéristiques structurelles du poème ont été prises en compte pour notre travail de traduction. Dans le domaine de la versification notamment, nous avons dû faire des choix d'adaptation entre les différentes règles des langues française et portugaise. Les problèmes et les difficultés de ce processus sont discutés dans les chapitres suivants.

2. Traduire la poésie

Concernant la théorie de la traduction de poésie, notre référence principale est *Poética da Tradução*, ouvrage de Mário Laranjeira paru en 1993. Dans le chapitre « A tradução interlingual do poema », l'auteur fait une critique profonde à des dichotomies telles que *forma/fundo* et *original/tradução*, souvent utilisées par les partisans de l'intraductibilité de la poésie. Laranjeira affirme qu'une telle prise de position se résume dans une idéologie valorisant le pôle du texte original en détriment du texte traduit.

Une citation de Roman Jakobson est utilisée pour soutenir la vogue de l'intraductibilité de la poésie. Dans « Aspects linguistiques de la traduction » des *Essais de linguistique générale*, le linguiste russe propose que « la

poésie, par définition, est intraduisible » (Jakobson, 1963 : 86). Mário Laranjeira essaie alors de contextualiser ce passage. Selon lui, Jakobson ne prétend pas exclure toute possibilité de la traductibilité de la poésie, mais il « veut seulement souligner qu'il s'agit d'une traduction *sui generis* qui peut, si nécessaire, avoir une dénomination spécifique : transposition créative[1] » (Laranjeira, 1993 : 28). L'essayiste brésilien poursuit sa critique de la dichotomie *forme/fond* en soutenant la possibilité de la traductibilité de la poésie :

> *On ne peut donc séparer, ni dans la pratique ni dans la théorie de la traduction poétique, la forme du fond. Encore moins nous ne pouvons prendre le contenu comme un élément traduisible, et la forme – cette garniture qui poétiserait le fond – comme intraduisible. Toute l'opération de traduction poétique suppose une vision dialectique du texte qui ne reconnaît les oppositions que dans la mesure où elles s'intègrent dans une unité, une totalisation essentielle*[2] (Laranjeira, 1993 : 29).

L'œuvre de Roman Jakobson est également présente dans la discussion sur une certaine tradition de la traduction de poésie au Brésil. Álvaro Faleiros dans « Tradução e poesia », article paru en 2015, fait une révision critique de la notion de *transcriação* (transcréation) d'Haroldo de Campos, pionnier dans le domaine de la traduction de poésie au Brésil.

Dans l'essai « Linguistique et poétique », Jakobson établit les différentes fonctions linguistiques sur chacun des six facteurs constituant tout processus communicatif[3]. La fonction poétique serait caractérisée par « la visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte » (Jakobson, 1963 : 218). Haroldo de Campos propose que la fonction poétique soit centrale dans la compréhension de l'activité traductrice en poésie et, de cette façon, elle concède de la liberté créative

[1] Version originale : « quer simplesmente alertar para o fato de que se trata de uma tradução *sui generis*, podendo até merecer, quando necessário, denominação específica: transposição criativa ». Nous avons traduit en français les citations dont la version originale est en portugais.
[2] Version originale : « 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 ».
[3] Le schéma de ce processus comporte d'abord un Destinateur et un Destinataire. Entre ces deux pôles, il y a un Contexte, un Message, un Contact et un Code. Selon Jakobson, chacun des six facteurs porte une fonction linguistique propre.

au moment où la référence - ou l'aspect sémantique et d'autres composants de l'énonciation - ne serait plus clairement désignée. Par conséquent, le critère principal pour la traduction d'un poème repose sur ses composantes formelles : « Je comprends dans la transcréation l'opération qui traduit, dans le poème d'arrivée, la chorégraphie de la "fonction poétique" jakobsonienne trouvée et désoccultée dans le poème de départ[4] » (Campos, 2013 : 125).

Álvaro Faleiros observe que « la plupart des traducteurs de poésie au Brésil ont la tendance d'adopter une posture semblable à celle d'Haroldo de Campos, dans l'effort de prioriser la forme (dans ce cas de maintenir la rime et la métrique par n'importe quel moyen)[5] » (Faleiros, 2015 : 270). Il est important de souligner qu'une telle perspective est le fruit d'une interprétation détournée des fonctions de Roman Jakobson, puisque dans le même texte où il les propose, le linguiste russe poursuit de cette manière :

> *[…] l'étude linguistique de la fonction poétique doit outrepasser les limites de la poésie, et, d'autre part, l'analyse linguistique de la poésie ne peut se limiter à la fonction poétique. Les particularités des divers genres poétiques impliquent la participation, à côté de la fonction poétique prédominante, des autres fonctions verbales, dans un ordre hiérarchique variable* (Jakobson, 1963 : 219).

« Linguistique et poétique », bien au contraire d'aborder en exclusivité les éléments formels en dépit des éléments sémantiques et référentiels d'un message, expose leur interdépendance et leur dynamique. Nous croyons que la traduction de poésie doit considérer ce rapport complexe, comme l'a déjà fait Mário Laranjeira concernant la dichotomie *forme/fond*. Álvaro Faleiros conclut son article en mettant en valeur ce même rapport : « mobiliser la tension dialectique entre la forme et le fond ne suppose pas de traiter les aspects sonores comme négligeables, cela implique de les mettre en rapport avec les équations sémantiques en explorant les potentialités du portugais, sans endurcir la réécriture dans des

[4] Version originale : « Entendo por transcriação a operação que traduz, no poema de chegada, a coreografia da "função poética" jakobsoniana surpreendida e desocultada no poema de partida ».

[5] Version originale : « a maioria dos tradutores de poesia, no Brasil, tende a adotar uma postura próxima à de Haroldo de Campos, no sentido de priorizar a forma (no caso, manter a rima e a métrica a qualquer custo) ».

modèles rigides[6] » (Faleiros, 2015 : 274). Dans notre travail de traduction, nous cherchons à suivre ces recommandations.

3. Traduire les trois premières strophes des *Saisons*

Vu l'importance accordée aux contraintes de la versification classique dans le contexte de parution du poème, notre premier critère pour la traduction en portugais des *Saisons* a été de conserver dans la langue cible, le tant que possible, ces règles observées dans la langue source. Nous avons donc choisi de garder la présentation la plus évidente de la structure rythmique et phonologique du texte : les vers alexandrins et les rimes plates. Il y a un seul cas, dans le résultat préliminaire de notre traduction, où la rime est remplacée par une assonance : celui des mots *désert/univers* devenant *deserto/universo* que nous maintenons par des raisons sémantiques, il s'agit d'après nous d'un lexique indispensable dans le poème. Comme ces deux mots fondamentaux, il y en a d'autres qui nous ont obligé de faire des remaniements aux lignes où ils se trouvent, nous en commentons les cas ci-dessous. Même si la versification a été notre premier critère, nous n'avons pas conservé l'alternance entre les rimes masculines et féminines du poème original, de même pour la valeur des rimes (riche, suffisante, pauvre). Cela se justifie du fait que ces deux critères ne sont pas équivalents dans la versification du français et celle du portugais, d'où la grande difficulté de les contempler à côté des autres. La ponctuation, nous l'avons adaptée en portugais. Nous exposons ensuite notre traduction en parties commentées. Analysons d'abord le sizain d'ouverture des *Saisons*, son *exposition* (Saint-Lambert, 1769 : 3) résumant les quatre chants de l'ouvrage :

Je chante les Saisons, & la marche féconde *Du globe lumineux qui les dispense au monde ;* *Du Dieu qui le conduit j'annonce la bonté ;* *Il prépare au Printems les trésors de l'Été ;* *L'Automne les enlève aux campagnes fertiles ;* *Et l'Hiver en tribut les reçoit dans nos villes.*	*Eu canto as Estações e o caminhar fecundo* *Desse globo de luz que as oferece ao mundo ;* *O bom Deus que o conduz trama, na Primavera,* *Os feitos do Verão, joias que o campo gera ;* *O Outono os vem levar com naturalidade :* *Em tributo os recebe o Inverno na cidade.*

[6] Version originale : « mobilizar a tensão dialética entre forma e fundo não significa tratar os aspectos sonoros como sendo irrelevantes, mas implica colocá-los em relação com as equações semânticas, explorando as potencialidades do português, sem engessar a reescrita em moldes rígidos ».

Soulignons d'abord que le premier hémistiche de l'alexandrin d'ouverture est transparent du français au portugais. Concernant le second hémistiche, même si pour *marche* il y a le plus souvent le mot féminin *caminhada* en portugais, nous avons choisi la nominalisation verbale *o caminhar* (*le marcher*) afin d'obtenir un mot masculin et, par conséquent, son adjectif masculin *fecundo* ciblant la rime avec *mundo* au vers suivant. Celui-ci commence par la périphrase *Du globe lumineux* (indiquant le soleil) que nous avons essayé de garder, même si en portugais, toujours par des raisons de versification, nous avons utilisé la contraction démonstrative *Desse* (*De ce*) et remplacé l'adjectif *lumineux* par la locution *de luz*, avec laquelle il a été possible de conserver l'hémistiche bien scandé. Le verbe *oferece*, bien qu'il n'exprime pas le niveau plutôt soutenu de *dispensar* en portugais dans le contexte du poème, il n'y a pas selon nous de changement substantiel de sens.

À partir du troisième vers, nous avons entrepris des remaniements plus importants. Observons d'abord que le poème original y présente une inversion syntaxique : le sujet et le complément d'objet direct de la phrase se trouvent dans le second hémistiche, tandis que le complément d'objet indirect ouvre le vers. Dans notre traduction, nous avons ignoré cette construction inverse, notamment l'annonciation, par la prise de voix du poète qu'apporte le second hémistiche. Le nom *bonté* terminant le vers devient l'adjectif *bom* de ce *Dieu* qui, en portugais, le commence en tant que sujet. En outre, le *Printemps*, qui est au vers suivant en français, apparaît en avance au troisième vers en portugais. Ce procédé a été fréquent dans notre processus de traduction.

Afin de préserver, le tant que possible, non seulement quelques traits de la forme poétique mais aussi des mots que nous jugeons fondamentaux, ainsi que le fond sémantique général du poème, nous avons supprimé quelques constructions de la version originale. Le numéro du vers et l'ordre où se place un mot ou une expression ne sont pas pertinents selon nous. À la base, en conservant les alexandrins et la rime, nous nous sommes trouvé face à un numéro limité de syllabes poétiques pour exprimer un sens qui ressemble en portugais à ce qui est dit en français, quelle que soit la position des éléments. À notre avis, cela relève de la pratique dialectique proposée par Mário Laranjeira et Álvaro Faleiros : ne prioriser ni l'aspect

formel, ni l'aspect sémantique, mais les dynamiser à partir de quelques choix et possibilités.

Ce qui est exposé au deuxième hémistiche du quatrième vers original s'étend dans la structure d'un alexandrin complet en portugais : le mot *trésors* se double en *feitos* et *joias*, celui-ci introduisant le second hémistiche comme le sujet du verbe *gera*, pour rimer avec *Primavera* au-dessus. Le cinquième vers reprend une structure syntaxique ressemblant à celle de son équivalent en français, à l'exception de la lacune laissée par le mot *campagne* qui est monté au vers précédent comme *campo* et a donné place au mot *naturalidade* que nous y avons ajouté pour rimer avec *cidade* au sixième vers. Observons que l'*Hiver*, dans le premier hémistiche en français, occupe par inversion le second hémistiche comme l'*Inverno*. Bien évidemment, selon le sujet central du poème, la maintenance des noms des saisons en majuscules a été une priorité en portugais.

La deuxième strophe des *Saisons* est l'*invocation* (Saint-Lambert, 1769 : 3) où le poète apostrophe Dieu. Pour nos commentaires, nous la divisons en deux parties dont la première est ci-dessous :

Ô Toi, qui de l'espace as peuplé les déserts, *Et de soleils sans nombre éclairas l'univers,* *Qui diriges la course éternelle & rapide* *Des mondes emportés dans les plaines du vide,* *Arbitre des destins, maître des élémens ;* *Toi dont la volonté créa l'ordre & le tems,* *Tu prodiguas tes dons sur ce globe d'argile,* *Et ta bonté pour nous décora notre asyle :*	*Oh, Tu, que com espaço ocupaste os desertos,* *Com inúmeros sóis clareaste o universo,* *Que diriges o curso eterno e sem desvio* *Dos mundos a correr planícies do vazio,* *Dos destinos juiz, dos elementos mestre ;* *Tu, cuja aspiração criou a ordem terrestre,* *Prodigaste teus dons neste globo de argila,* *E, em bondade por nós, decorou nossa vila :*

Voici les deux premiers vers où nous proposons en portugais la seule assonance (*desertos/universo*) au lieu de la rime. Nous remarquons, dans le second hémistiche du deuxième alexandrin, l'élision des voyelles *e-o-u* formant une seule syllabe poétique dans *cla/re/as/te o u/ni/verso*, procédé complexe mais en conformité avec la versification en portugais. À la fin du troisième vers, nous avons remplacé l'adjectif *rapide* par la locution *sem desvio* (sans détour) qui rime avec le mot *vazio* du vers suivant. Ici, nous avons fait la traduction littérale de *plaines du vide* puisqu'il s'agit selon nous d'une périphrase importante de l'espace sidéral témoignant du talent de Saint-Lambert, qui en a d'ailleurs fait un hémistiche. Toujours pour conserver l'image, dans le même vers, nous avons détourné le participe

passé *emportés* au verbe *correr* (courir) en portugais, qui exprime à notre avis le mouvement de l'original. En fait, *percorrer* serait le verbe le plus approprié dans ce cas où *planícies do vazio* est un complément d'objet direct que ne suggère pas d'abord *correr*, mais cela pourrait fonctionner poétiquement à notre avis. À la fin du cinquième vers, nous avons proposé une inversion de *maître des élémens* pour *dos elementos mestre* dont le dernier mot va rimer avec *terrestre* du sixième vers qui, à son tour, a une suppression du nom *tems* et l'ajout de l'adjectif final. L'absence du *tems* en portugais est en effet une perte sémantique importante, il est toutefois possible de considérer que son idée est comprise dans *ordem terrestre* (ordre terrestre) même philosophiquement, d'après le principe de l'immanence du monde évoqué dans la métaphore *globe d'argile*. Les vers septième et huitième présentent quelques changements dans le niveau des déterminants et à la traduction, en guise de rime, du nom *asyle* en *vila* (village) qui partagent le champ sémantique de la représentation d'une demeure. Voyons, ci-dessous, la suite et la clôture de la deuxième strophe (Saint-Lambert, 1769 : 4) :

Mais l'homme a négligé les présents de tes mains ; *Je viens de leur richesse avertir les humains,* *Des plaisirs faits pour eux, leur tracer la peinture,* *Leur apprendre à connoître, à sentir la nature.* *Ô Dieu de l'univers, Dieu que j'ose implorer,* *Accepte mon hommage, & daigne m'éclairer.*	*Mas o homem descuidou os bens de tuas mãos ;* *Assim, venho mostrar seu dote a meus irmãos,* *Ensinar a fruir a pintura, a beleza,* *Que possam conhecer, sentir a natureza.* *Oh, meu Deus do universo a quem ouso implorar,* *Aceita meu louvor e vem me iluminar.*

Nous avons jugé indispensable d'introduire le neuvième vers en portugais avec l'opposition *Mas* comme en français. Face au nombre limité de syllabes pour composer l'hémistiche, ne pouvant utiliser le verbe *negligenciou* équivalent de *a négligé*, nous avions deux possibilités : le verbe *esqueceu* (a oublié) et le verbe *descuidou*, celui-ci exprimant plutôt une posture insouciante. Nous avons alors opté pour ce dernier parce que *esqueceu* a un sens plus éloigné de l'original. Dans le vers suivant, en visant la rime, le changement le plus important a été *meus irmãos* (mes frères) pour *les humains*. Concernant le onzième alexandrin, nous avons proposé une anticipation plus considérable, celle du mot *beleza* (beauté) qui n'irait apparaître que dans la strophe suivante en français, mais qui convient davantage ici en portugais, toujours en guise de rime avec la *natureza* qui

devrait d'après nous être conservée, ainsi que la *peinture* devenant son équivalente *pintura* pour rapprocher les paysages naturels des arts plastiques, en évoquant l'expression *ut pictura poesis* (comme la peinture, la poésie) de l'*Art poétique* d'Horace, perspective classique trouvant sa continuité notamment au XVIII[e] siècle. Nous croyons que le sens général de cette partie a été respecté. Finalement, le huitain qui est la *dédicace* du texte à la bien-aimée du poète (Saint-Lambert, 1769 : 4) :

Et toi, qui m'as choisi pour embellir ma vie, *Doux repos de mon cœur, aimable & tendre amie,* *Toi qui sçais de nos champs admirer les beautés ;* *Dérobe-toi, Doris, au luxe des cités,* *Aux arts dont tu jouis, au monde où tu sçais plaire ;* *Le printems te rappelle au vallon solitaire ;* *Heureux si près de toi, je chante à son retour* *Ses dons & ses plaisirs, la campagne & l'amour !*	*E tu, que me escolheste e que meu peito abriga,* *Fazes-me bela a vida, amável, tenra amiga,* *Tu, que sabes do prado as suntuosidades ;* *Livra-te, Doris, deixa o luxo das cidades,* *Das artes, relações, de todo esse cenário ;* *A primavera chama ao vale solitário ;* *Feliz, perto de ti, eu canto suas cores,* *Seus prazeres e dons, os campos e os amores !*

Ce qu'évoque le verbe *embellir* dans le premier vers nous avons replacé à la forme de l'adjectif *bela* (belle) dans le deuxième, de la même façon que *mon cœur*, au deuxième vers est devenu *meu peito* au premier, remaniement qui nous a assuré tantôt une bonne scansion qu'une rime. Dans le troisième alexandrin apparaissent *les beautés* que nous avons anticipées au singulier dans la strophe précédente, et ici elles prennent la forme de *suntuosidades* (somptuosités) en portugais, rimant avec *cidades* (villes, cités) du vers suivant. Afin d'éviter la répétition de *campos* au dernier vers, *prado* (pré) est proposé comme traduction de *champs*. Même si nous avons utilisé des constructions distinctes, le quatrième et le cinquième vers expriment en portugais la même supplique du poète, par des verbes au mode impératif, pour que sa bien-aimée quitte le luxe des cités. Les trois vers suivants lui présentent ce qu'offre la nature, sa solitude, ses paysages. Nous soulignons notre choix pour *cores* (couleurs) rendant en même temps possible la rime avec *amores* (amours), au pluriel en portugais, et la reprise de l'esthétique classique rapprochant poésie et peinture.

En guise de conclusion

Dans le présent travail, nous avons présenté les caractéristiques générales des *Saisons*, poème de Jean-François de Saint-Lambert, en explorant son contexte de parution et la tradition littéraire où il s'insère et que, dans une certaine mesure, il modifie. Nous avons également exposé la méthodologie et le processus de notre traduction en portugais des trois premières strophes de l'ouvrage, en discutant de quelques critères choisis préalablement, des difficultés et des solutions trouvées. Guidé par les travaux de Mário Laranjeira et Álvaro Faleiros, nous avons essayé de respecter les données formelles et sémantiques du poème original, qui ne doivent pas être prises séparément, mais comprises dans une interdépendance qu'il est convenable de chercher à partir des possibilités qu'offre la langue cible.

Le projet du poème et sa pertinence historique sont développés par l'auteur même dans le « Discours préliminaire » dont nous avons analysé des extraits. Saint-Lambert y dresse quelques observations sur les habitudes des Français par rapport aux Anglais et aux Allemands, ce qui nous provoque des questions à propos de son contexte : pourquoi les Anglais et les Allemands seraient-ils plus intéressés que les Français aux *spectacles de la nature* ? Dans quelle mesure les contraintes esthétiques influenceraient-elles les mœurs ? Quel serait le poids de la philosophie dans ce regard critique de Saint-Lambert par rapport à la société où il était inséré ? Ce sont des interrogations qui nous inclinent à réfléchir profondément sur une période fondamentale où bientôt « les stabilités monarchiques cèdent la place aux bouleversements de l'histoire ; à l'Europe française et à son idéal cosmopolite succède l'Europe des nationalités en quête de leur identité » (Delon *et al.*, 1998 : 7). Concernant en particulier la place de la philosophie dans *Les Saisons*, Sakurako Inoué observe :

> *Si Saint-Lambert a entamé dans les années 1740 la création des* Saisons*, c'est afin de redonner vigueur à la poésie française. Ce poète lorrain a d'abord pris comme modèle* Les Saisons *de Thomson, poète anglais, mais après être venu de la Lorraine à Paris, il a enrichi son poème de la nature de réflexions morales et philosophiques, sous l'influence des Encyclopédistes. Ainsi,* Les Saisons *qui avaient été d'abord un simple poème de la nature, se sont transmuées en un poème philosophique* (Inoué, 2017 : 527).

Cette présence de la philosophie comme force de changement de la poésie et ce désir de redonner vigueur au genre, notamment à celle d'inspiration lyrique, trouvent sans doute écho dans les contemplations romantiques, leur rêverie de l'espace, leur sentiment de la nature, et même dans le pionniérisme d'un Lamartine affirmant catégoriquement : « Je suis le premier qui ai fait descendre la poésie du Parnasse, et qui ai donné à ce qu'on nommait la muse, au lieu d'une lyre à sept cordes de convention, les fibres mêmes du cœur de l'homme, touchées et émues par les innombrables frissons de l'âme et de la nature » (Lamartine, 1849 : 10). Youmna Charara dit que *Les Saisons* correspondent bien à la définition de la poésie descriptive, « mais il nous semble qu'elles la débordent aussi, que Saint-Lambert a conscience, par moments, des libertés prises avec le projet d'une poésie « pastoralo-philosophique », ou que du moins son poème dessine la possibilité d'autres formes d'écriture » (Charara, 2017 : 537).

Pour ces raisons et tant d'autres qui invitent à les explorer, *Les Saisons* de Saint-Lambert portent, elles, leur remarquable pionniérisme qui mérite d'être repris, étudié et diffusé non seulement comme un document de la poésie de langue française, mais en tant qu'un ouvrage fondamental annonçant l'essor de la poésie moderne. Les quelques vers que nous avons traduits représentent la première étape d'un projet à long terme de traduire intégralement *Les Saisons* en portugais, afin de publier un jour ce texte inédit dans l'espace lusophone.

Bibliographie

Académie française - site officiel. https://www.academie-francaise.fr/les-immortels/jean-francois-de-saint-lambert?fauteuil=10&election=26-04-1770 [consulté le 20 janvier 2024].

Aquien, M. 1993. *Dictionnaire de poétique*. Paris : LGF.

Bandeira, M. 1960. *A versificação em língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Delta Larousse.

Bilac, O. *et al.* 1905. *Tratado de versificação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Campos, H. 2013. Tradução e reconfiguração : o tradutor como transfingidor. In: Tápia, M. *et al. Haroldo de Campos – transcriação*. São Paulo: Perspectiva.

Charara, Y. 2017. « Figures du poète dans Les Saisons de Saint-Lambert ». *Revue d'Histoire Littéraire de La France*, vol. 117, no. 3, p. 537- 547.

Deloffre, F. 1973. *Le Vers français*. Paris : SEDES.

Delon, M. *et al.* 1998. *De l'Encyclopédie aux Méditations*. Paris : Flammarion.

Faleiros, Á. 2015. « Tradução & poesia ». Amorim, LM. *et al. Tradução &: perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora UNESP.

Hamon, Ph. 1991. *La Description littéraire*. Paris : Macula.

Inoué, S. 2017. « Saint-Lambert, de l'article « luxe » aux saisons ». *Revue d'Histoire Littéraire de La France,* vol. 117, no. 3, p. 521-528.

Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*, trad. Nicolas Ruwet. Paris : Éditions de Minuit.

Lamartine, A. 1849. *Méditations poétiques, avec commentaires*. Paris : Typographies de Firmin Didot Frères.

Laranjeira, M. 1993. *Poética da Tradução*. São Paulo : EDUSP.

Saint-Lambert, J.-F. 1769. *Les Saisons, poème par Saint-Lambert*. Amsterdam : sans éditeur. [En ligne] : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8617192k [consulté le 31 janvier 2024].

Sjödin, A. 2017. « Saint-Lambert, oxenstierna et la « mémoire du genre » géorgique ». *Revue d'Histoire Littéraire de La France*, vol. 117, no. 3, p. 529-536.

GERFLINT

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 63-85

A Poesia africana moderna e suas perspectivas – As poéticas de Léopold Sédar Senghor e Wole Soyinka

Adriano Moraes Migliavacca
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
adrianomiglia@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6661-103X

Reçu le 23-05-2025 / Évalué le 25-06-2025 / Accepté le 07-09-2025

La poésie africaine moderne et ses perspectives – La poétique de Léopold Sédar Senghor et Wole Soyinka

Résumé
Après les indépendances africaines, une intense production littéraire en langues occidentales a émergé sur le continent, notamment en français, en anglais et en portugais. Dans le domaine de la poésie, des auteurs sont apparus dont les œuvres articulaient les innovations de la poésie européenne moderne avec diverses traditions orales africaines, donnant également naissance à des théories poétiques. Deux noms ont été particulièrement importants dans la formation de la poésie et de la réflexion poétique en Afrique : le Sénégalais Léopold Sédar Senghor et le Nigérian Wole Soyinka, dont les idées poétiques dialoguent, s'éloignent et se rapprochent à divers moments. Cet article propose une discussion de ces approches et différences ainsi qu'une réflexion sur la contextualisation des œuvres de ces auteurs dans le cadre de la poésie africaine moderne et de son influence.

Mots-clés : poésie africaine, poésie moderne, théories poétiques, Léopold Sédar Senghor, Wole Soyinka

A Poesia africana moderna e suas perspectivas – As poéticas de Léopold Sédar Senghor e Wole Soyinka

Resumo
A partir das independências africanas, surge no continente uma intensa produção literária em línguas ocidentais, particularmente o francês, o inglês e o português. No âmbito da poesia, surgiram autores e autoras cujas obras articulam inovações da poesia moderna europeia com variadas tradições orais africanas, dando origem também a teorias poéticas. Dois nomes foram particularmente importantes na formação da poesia e da reflexão poética na África: o senegalês Léopold Sédar Senghor e o nigeriano Wole Soyinka, cujas ideias poéticas dialogam, afastando-se e aproximando-se em diversos pontos. Este artigo oferece uma discussão dessas aproximações e diferenças, bem como

reflete sobre a contextualização das obras desses autores no âmbito da poesia africana moderna e sua influência.

Palavras-chave: poesia africana, poesia moderna, teorias poéticas, Léopold Sédar Senghor, Wole Soyinka

Modern African Poetry and its Perspectives – The Poetics of Léopold Sédar Senghor and Wole Soyinka

Abstract
Since the African independences, a strong literary production in Western languages took place in the continent, mainly in French, English, and Portuguese. In poetry, many authors have articulated the innovations of modern European poetry with African traditions, giving origin as well to poetic theories. Two names were of particular importance in poetic practice and reflection in Africa: the Senegalese Léopold Sédar Senghor and the Nigerian Wole Soyinka, whose poetic ideas dialog, showing both similarities and differences between them. This article discusses these similarities and differences as well as reflects upon the context of the works of these authors within African poetry and their influence.

Keywords: African poetry, modern poetry, poetic theories, African poetics, Léopold Sédar Senghor, Wole Soyinka

Introdução

Mesmo com a divulgação cada vez maior de obras literárias de autoria africana, a expressão "literatura africana" ainda causa indagações. O filósofo camaronês Valentin Mudimbe, no artigo *African Literature: Myth or Reality?*, caracteriza a literatura africana enquanto "mercadoria" (*commodity*), como uma invenção recente, não sem antes lembrar que a crítica e a historiografia literária sobre o assunto falavam em dois corpos de textos: a jovem literatura escrita em línguas europeias e africanas e os textos orais sem autoria conhecida (Mudimbe, 2011: 60). Albert Gérard fala de literaturas escritas bem mais antigas na África subsaariana, como as que encontramos na Etiópia entre os povos islamizados como os suaílis, os mandingas, os hauçás e os fulanis (Gérard, 2011: 16).

A observação de Mudimbe se refere à literatura desenvolvida a partir da colonização europeia com o uso do alfabeto latino e em gêneros ocidentais, ou seja, a literatura africana em diálogo com a ocidental. O historiador literário alemão Janheinz Jahn chamou tal literatura de "neo-africana",

definindo-a como resultante da mútua fertilização de escritores africanos e ocidentais (Jahn, 1973: 24). A partir do estabelecimento de instituições de ensino de origem europeia na África subsaariana, uma literatura africana em francês, inglês e português começa a se desenvolver no século XX, incluindo uma nova poesia. É fato que, como atestam Ken Goodwin (1982), Robert Fraser (1986) e Abiola Irele (2001), já no século XIX, são publicados poemas em inglês por autores africanos, mas tais textos se resumiam a imitações do verso vitoriano da época. É a partir do século XX que se começa a publicar uma poesia em línguas europeias que se quer especificamente africana. Mas em que consiste essa especificidade africana em uma poesia escrita em línguas europeias?

É interessante voltar às observações de Mudimbe. O filósofo fala de dois corpos de textos: escritos em línguas europeias e, com menor frequência, africanas, de autoria conhecida, e orais em línguas africanas, de autoria desconhecida. A moderna literatura escrita examinada por Mudimbe – particularmente aquela em línguas europeias – se caracteriza pela interação entre as literaturas ocidentais promovidas e ensinadas nas instituições de ensino de origem europeias e as tradições orais em línguas africanas, com as quais os autores africanos tendiam a estabelecer relações complexas, convivendo com elas em suas línguas natais e frequentemente vindo a estudá-las academicamente com métodos da linguística e da etnologia. Nesse sentido, o verso livre da poesia moderna, tanto francófona quanto anglófona, veio a fornecer um instrumento dúctil para que poetas africanos pudessem acomodar, na prosódia de sua língua de trabalho, os ritmos e estilos que encontravam nas tradições locais. No mundo francófono, Cendrars, Apollinaire, Claudel e os surrealistas foram modelos importantes; no mundo anglófono, Gerard Manley Hopkins, T. S. Eliot e Ezra Pound eram favorecidos.

A riqueza dessa moderna poesia africana deu origem a estudos específicos. Um dos primeiros livros sobre o assunto foi *Modern African Poetry and the African Predicament*, do crítico nigeriano Romanus Egudu, de 1978. Egudu entende essa poesia como resposta à colonização e à dominação cultural europeia, enfatizando seu caráter engajado e politizado e lendo grande parte da imagética que a habita como caracterizações violentas de uma realidade de opressão (Egudu, 1978). Em 1982, o livro

Understanding African Poetry, de Ken Goodwin, dedica-se à poesia africana de língua inglesa e, embora haja referências à realidade política e social africana bem como às tradições orais, sua análise se concentra nas relações que se tecem entre a obra dos poetas africanos e modelos anglófonos europeus e norte-americanos. Em 1996, é a vez do crítico Robert Fraser publicar seu *West-African Poetry*, que, se reduz o escopo geográfico, aprofunda-se nas relações entre a poesia africana moderna em línguas europeias e as tradições poéticas orais, declarando desde o início a ênfase de seu estudo na dimensão formal e incluindo poetas de língua inglesa a francesa. Em 1999, Tanure Ojaide publica *Poetic Imagination in Black Africa*, que retoma algo do caráter combativo de Romanus Egudu, afirmando o compromisso político da poesia africana, clamando por um referencial crítico que aproxime a moderna poesia africana das tradições orais do continente em vez de critérios mais atinados com o modernismo europeu e rejeitando a pertinência de qualquer critério de "arte pela arte" aplicado à poesia africana. A rejeição da "arte pela arte" tem raízes mais antigas na reflexão poética africana, como veremos em seguida.

Desde então, o surgimento de poetas importantes na África ao longo do século XX e do ainda incipiente século XXI vem sendo constante. Este artigo examina a teoria e a prática poética de dois dos principais nomes da poesia moderna africana, respectivamente, em língua francesa e inglesa: o senegalês Léopold Sédar Senghor e o nigeriano Wole Soyinka. Ambos não só tiveram influência fundamental na constituição da poesia de suas respectivas línguas na África como constituíram um tenso e frutífero diálogo entre si. Aqui, as teorias e práticas poéticas de cada um serão examinadas bem como o diálogo que estabeleceram.

1. Senghor, a Negritude e a poesia africana francófona

Estabeleceu-se a noção de uma divisão – alguns diriam até disputa –, na moderna literatura africana, entre seus praticantes francófonos e anglófonos. A poesia africana de expressão francesa e a de expressão inglesa não surgiram na cena mundial ao mesmo tempo, tendo aquela se desenvolvido antes e em condições históricas diversas. Na década de 1930,

há o reconhecimento internacional do poeta madagascarenho Jean-Joséph Rabéarivello. No entanto, o senegalês Léopold Sédar Senghor é, sem dúvida, o primeiro africano a se estabelecer mundialmente não só como poeta, mas como teorizador da poesia africana e sua especificidade.

O nome de Senghor se articula ao movimento da Negritude, do qual foi principal teórico e propositor mais fervoroso. Esse movimento foi composto por poetas negros de língua francesa tanto da África quanto do Caribe, tendo seus principais ícones no senegalês Léopold Sédar Senghor e no martinicano Aimé Césaire, e outros nomes importantes no guianense Léon Damas e nos senegaleses David Diop e Birago Diop. A Negritude era um movimento de afirmação do valor e da identidade negros em geral, mas seu principal eixo de articulação se deu, de fato, na poesia. Além do caráter internacional, é bom lembrar que esses intelectuais se encontraram, iniciaram suas discussões e fizeram suas primeiras publicações na França, onde eram estudantes. Ou seja, trata-se de um movimento negro envolvendo nacionalidades diversas que se encontravam em uma espécie de exílio na Europa, a África surgindo como um símbolo originário e unificador daquela negritude que se dispersara pelo mundo.

Abiola Irele caracteriza a Negritude como uma culminação de reações ao impacto da civilização ocidental sobre sujeitos africanos (Irele, 2011: 2). Seus defensores – e particularmente seu principal teorizador, Léopold Sédar Senghor – desenvolveram parte da noção de uma raça ou civilização negro-africana unificada no encontro com obras de antropólogos e etnólogos europeus que haviam estudado diversas culturas africanas com sistematicidade, mas não sem preconceitos. Não à toa, Irele percebe na conceituação de Senghor de uma constituição própria ao negro africano uma positivação do que é desvalorizado no africano pelo ocidente (Irele, 2011: 59). Senghor definia a Negritude como a soma dos valores culturais do mundo negro (Senghor, 1964: 9) e a origem dessa soma só poderia vir de uma alma negra compartilhada pelas pessoas negras quer na África quer no Novo Mundo (Irele, 2011: 59).

Em 1939, no ensaio *Ce que l'homme noir apporte*, Senghor postula a emoção como núcleo organizador da experiência negra, não havendo literatura entre o sujeito e o objeto, mas uma atitude de fusão com o mundo circundante, a alma negra sendo permeável aos dados sensoriais que o

ambiente aporta (Senghor, 1964: 23). A partir desse núcleo, a civilização negra se constitui em círculos concêntricos, tendo a família como célula central, erguendo-se o clã, a tribo e o reino. No ensaio de 1956 *L'Esthétique Négro-Africaine*, Senghor examina esses princípios na arte africana e particularmente na poesia. As artes são atividades comunais presentes em festivais onde dança, escultura, música e poesia se articulam. Nem as artes se separam entre si nem estão apartadas de outras atividades sociais. Porém, se separação não há, verifica-se uma concentricidade na qual a poesia, enquanto arte da palavra, tem o local central, dado o seu poder de nomear aquilo que será representado em dança, música ou escultura. No mesmo ensaio, Senghor assinala o caráter engajado e funcional da obra de arte negra e enfatiza que a "arte pela arte" não existe na África (Senghor, 1973: 202), avançando uma ideia que seria retomada ao longo dos anos por muitos dos exegetas da poesia negro-africana.

A poesia negro-africana se baseia em dois princípios que se irradiam para todas as artes – a imagem e o ritmo. As línguas negro-africanas, diz Senghor, ao mesmo tempo em que exibem poucas palavras abstratas, apresentam riqueza de sinônimos para definir um mesmo objeto segundo seus vários aspectos sensoriais. As palavras estão, portanto, prenhes de imagens (Senghor, 1964: 209), mas não se trata de "imagem-equação" senão "imagem-analogia". Não apela ao negro-africano a simples definição exata, assim como a cópia "fotográfica" nas artes visuais é pouco frequente, mas a modulação da realidade a partir de imagens sensíveis que são, antes de tudo, símbolo ou ideograma (Senghor, 1964: 210). Nesse sentido, a palavra é sempre surreal, mas mesmo sua surrealidade se destaca do surrealismo europeu por ser este, empírico, e aquela, metafísica (Senghor, 1964: 210).

O ritmo – esse campo no qual, lembra Senghor, a contribuição negro-africana nunca foi contestada (Senghor, 1964: 209) – vai muito além da regularidade temporal que permite a música e a dança. É o ritmo que organiza a concatenação e substituição de imagens nas artes negro-africanas, "le *rythme* est consubstantiel à l'image ; c'est lui qui accomplit, en unissant, dans un tout, le signe et le sens, la chair et l'esprit" (Senghor, 1964 : 211). Não há, portanto, imagem que não seja ritmada.

O caráter da poesia negro-africana está profundamente enraizado no caráter das línguas negro-africanas, e isso coloca um problema especial. O poeta negro-africano escrevendo em francês – e particularmente Senghor, que amava profundamente o idioma – tem a difícil tarefa de compor uma poesia que valorize esse aspecto concreto e imagético da estética e das línguas negro-africanas em uma língua marcadamente abstrata e universalizante. Como o próprio Senghor se pronuncia:

> *[...] La* méthode *des poètes nègres, puisque méthode il y a, est cependant moins concertée qu'il semble le penser. En vérité, ceux-ci n'avaient pas le choix: leur situation la leur imposait, surtout leur hérédité. C'est en partant des langues négro-africaines qu'on le comprend le mieux. Ces langues sont essentiellement concrètes. Les mots y sont toujours* enceints *d'images, car leur racine garde sa valeur concrète. J'ajoute que le* mot-image *y est sens à la fois, et que les vertus sensuelles du mot – timbres, tons, rythmes – en renforcent le sens, non le signe. D'où l'extrême rareté des mots abstraits, même en prose. Enfin, au contraire du français, qui est une langue analytique avec une syntaxe de subordination, partant de logique, les langues négro-africaines expriment une pensée synthétique dans une syntaxe de juxtaposition et de coordination, un syntaxe surréaliste.* (Senghor, 1964: 142-143).

No mesmo ensaio, Senghor atribui à "revolução surrealista" a possibilidade de os poetas negros exprimirem a Negritude em francês (Senghor, 1964: 142). Como diz a crítica Gusine Gawdat Osman, Césaire ou Senghor utilizam as palavras europeias de maneira africana (Osman, 1978: 26).

Tais ideias são retomadas no posfácio à sua coletânea de poemas *Éthiopiques*, de 1956, de nome *Comme les lamantins vont boire à la source*. Ali, Senghor enfatiza a importância do surrealismo, que revelou a suficiência poética das palavras concretas, a maior distância entre as realidades expressas tornando a imagem mais forte, com o ritmo libertando o poder da palavra analógica (Senghor, 1964: 221). Mas, nesse ensaio, ele responde mais enfaticamente à hipotética pergunta "Por que vocês escrevem em francês?"

> *Parce que nous sommes des métis culturels, parce que, si nous sentons en nègres, nous nous exprimons en français, parce que le français* est *une langue à vocation universelle, que notre message s'adresse* aussi *aux*

> *Français de France et aux autres hommes, parce que le français est une langue « de gentillesse et d'honnêteté »*. (Senghor, 1964: 225).

Invocando o título do ensaio, Senghor compara os poetas negros francófonos a "leões marinhos que vão beber na fonte", ou seja, por francófonos que sejam, buscam sua inspiração nas poéticas negro-africanas tradicionais, nas línguas africanas.

Nessa concepção, se percebe quanto Senghor acreditava em uma sensibilidade comum aos negros em geral, quer nascidos na África ou não, que se concretizava na poesia, pois aplica sua teoria de que a poesia negro-africana de expressão francesa surge da experiência das línguas negro-africanas a poetas não nascidos em África e para os quais o francês era, afinal, a língua materna. Como vimos, tal necessidade de exprimir o concreto da linguística africana nas abstrações do francês teria levado tais poetas ao surrealismo. Essa influência é muito visível na poesia de Aimé Césaire; o é menos, e talvez nem um pouco, na de Senghor. Vejamos um trecho do poema "Au-delá", de Césaire :

d'en bas de l'entassement furieux des songes épouvantables
les aubes nouvelles
montaient
roulant leurs têtes de lionceaux libres
le néant niait ce que je voyais à la lumière
plus fraîche de mes yeux naufragés
(Césaire, 1983: 114).

A tendência metafísica do poema, sua orientação à transcendência, recebe sua forma em um turbilhão de imagens em grande parte concretas que parecem de fato se organizar de acordo com um ritmo próprio, ditado pela imaginação torrencial do poeta. A doutrina de Senghor parece se aplicar bem ali. Quando visitamos a poesia do próprio Senghor, é algo um tanto diferente o que vemos. O crítico Robert Fraser comenta:

> *In fact, though the poetry of Senghor's friend Aimé Césaire was much influenced by the Surrealists, Senghor's own early verse manifested a debt to a rather more conservative strand in contemporary French literature: the tradition represented by the* Grandes Odes *of Paul Claudel and by Saint-John Perse's* Anabase*. [...] the influence of Claudel is particularly marked. The tell-tale signs are easy to find: a swelling free-wheeling line with flexible deployment of the caesura; elliptical syntax; stylized repetition and a preference for the metaphor over the simile.* (Fraser, 2001 : 45-46).

Jacqueline Sorel, na biografia *Léopold Sédar Senghor*: *L'émotion et la raison*, informa que, durante seus primeiros anos em Paris, Senghor utilizou esquemas métricos e a rima tradicionais da poesia francesa, mas a partir de 1935 busca introduzir em seu verso os ritmos da poesia serer – sua língua natal que ele estudou segundo os métodos da linguística em seus anos na Sorbonne. Segundo Sorel, Senghor via o ritmo africano como feito de paralelismos assimétricos, que ele introduz em sua poesia juntamente com a música que tende a acompanhar a execução de poemas tradicionais (Sorel, 1995: 67-68). O verso longo de Claudel parece ter um encontro feliz com a poesia oral no ouvido do poeta senegalês.

O próprio Senghor dedicou um longo ensaio sobre as aproximações que via entre o verso livre de longa extensão de Claudel e aquele que encontrava nas tradições poéticas nas línguas serer, wolof e peul, que, Senghor admite, perfazem sua experiência com línguas africanas (Senghor, 1977: 382). Tanto para Claudel quanto para as doutrinas negro-africanas, a palavra é essencialmente ontológica, ou seja, é fundadora do mundo, aproximando o ato poético do ato criador (Senghor, 1977: 352-353), capaz de revelar a profunda solidariedade que os diversos seres compartilham em seu fundamento (Senghor, 1977: 354-355). Para além do âmbito metafísico, Senghor vê semelhanças entre o versículo claudeliano – composto de versos livres que se dividem em sintagmas e se regem por acentos regulares mais que pelo número de sílabas – e o verso negro-africano, regido por um ritmo de base muitas vezes marcado pelas batidas de um tambor que coincidem com os acentos das palavras (Senghor, 1977: 380-383). O resultado é um verso longo e lábil, próximo à prosa, não fosse a regularidade acentual. Vemos um exemplo no poema que abre a primeira coletânea de Senghor, *Chants d'Ombre:*

C'est dimanche
j'ai peur de la foule de mes semblables au visage de pierre.
De ma tour de verre qu'habitent les migraines, les Ancêtres impatients
je contemple toits et collines dans la brume.
Dans la paix – les cheminées sont graves et nues.
À leurs pieds dorment mes morts, tous mes rêves faits poussière.
Tous mes rêves, le sang gratuit répandu le long des rues mêlé au sang des boucheries.
Et maintenant, de cet observatoire comme de banlieue,
Je contemple mes rêves distraits le long des rues, couchés au pied des collines
Comme les conducteurs de ma race sur les rives de la Gambie et du Saloum

De la Seine maintenant, au pied des collines
Laissez-moi penser à mes morts !
(Senghor, 1990: 11)

O verso longo de fato lembra Claudel, sobre cujas *Grandes Odes* o crítico e tradutor Rodrigo de Lemos observou que "se configura cada estrofe como uma enxurrada de matéria poética" (Lemos, 2021: 19). A concatenação das imagens se aproxima menos da violência associativa do surrealismo do que do fluir do pensamento por uma paisagem urbana dos poemas iniciais de T. S. Eliot, nos quais a biógrafa Lyndall Gordon identificou a influência de Bergson, cujo método em busca da verdade não era analítico, mas buscava acompanhar a percepção imediata da forma como se dava no fluxo do tempo (Gordon, 2000 : 58). Não custa lembrar que Senghor era leitor da filosofia bergsoniana, que ele aponta, logo no início do ensaio sobre Claudel anteriormente citado, como raiz da *Revolução de 1888,* que resultou na poética de Claudel, a qual permitiu ao vate senegalês aproximar da prosódia francesa os ritmos da poesia negro-africana (Senghor, 1977: 348).

As teorias poéticas de Senghor, como vimos, são de grande sofisticação e têm base em princípios filosóficos bem como em cuidadosas análises fonológicas, sintáticas e estilísticas. No entanto, a poesia de Senghor e a de Césaire têm profundas diferenças entre si, particularmente na proximidade que cada uma estabelece com o surrealismo, de um lado, e com a poesia de Claudel, de outro. Essas mesmas semelhanças e diferenças entre os diversos poetas negro-africanos e as diversas correntes da poesia francesa colocam uma interrogação sobre um caráter distintivo, postulado por Senghor, da produção de poetas negros, que teria seu núcleo em uma alma negra. Essa postulação foi a origem das principais críticas às teorias senghorianas, incluindo no âmbito da estética e da poesia, tendo alguns de seus principais críticos surgido do ambiente da literatura africana anglófona. É a eles que nos voltamos agora.

2. A formação da poesia africana anglófona e Wole Soyinka

A frase "O tigre não sai por aí proclamando sua tigritude; ele só ataca" (*The tiger does not go about proclaiming its tigritude; it just pownces*) se tornou talvez uma das mais famosas do escritor nigeriano Wole Soyinka e

teria sido dita (embora não haja uma fonte escrita única) em uma conferência em 1962. A partir de então, faz parte do folclore associado a Soyinka, que o colocou no lugar de principal opositor da Negritude. Na verdade, houve grande rejeição à Negritude por parte dos escritores africanos de língua inglesa – uma geração de escritores que surge em contexto marcadamente diferente.

Dada a expansão da colonização inglesa, a África anglófona abrange grande diversidade de culturas. Se na África do Sul, há o gênio poético de Mazisi Kunene, Uganda trouxe o exemplo de Okot P'bitek e o Sudão do Sul, Taban lo'Lyiong. Na cena internacional, no entanto, a África do Oeste – e em particular, a Nigéria – se destacou na construção de uma moderna literatura africana em língua inglesa. Robert Fraser, em seu já citado *West African Poetry*, lembra que havia diferenças importantes entre as situações históricas de Gana e da Nigéria e que tais situações impactaram na poesia anglófona escrita em ambos os locais. Gana, nos informa Fraser, é um país mais coeso em termos de etnias e tradições, as canções fúnebres e lamentos dos povos Akan e Ewe tendo influenciado as obras dos principais nomes da poesia ganesa como Kofi Awoonor e Joe de Graft. Por outro lado, o cenário étnico e linguístico altamente diversificado da Nigéria resultou em uma grande quantidade de estilos poéticos diferentes (Fraser, 2001: 69).

A poesia africana de língua inglesa também se destacou em um período mais tardio que a de língua francesa. Como vimos, Léopold Sédar Senghor, David Diop e Birago Diop começaram a publicar já entre as décadas de 1930 e 1940, quando se encontraram na França com estudantes negros das Antilhas francófonas em um movimento que se caracterizou mais como uma poesia negra em geral do que necessariamente africana. O verso africano de língua inglesa começou a se firmar no início dos anos de 1950 com as fundações das universidades de Gana e de Ibadan, na Nigéria, e tomou força a partir das independências nos anos de 1960. Podemos dizer resumidamente que a poesia africana francófona se forma, antes de tudo, na afirmação de uma identidade negra ao redor do mundo. Já a poesia anglófona, desenvolvida e praticada em universidades africanas, se matiza com as múltiplas tradições de que derivam seus praticantes. Como diz o próprio Robert Fraser:

> *To the extent that Nigerian and Ghanaian intellectuals felt inclined to explore the African personality, their* credo *was less likely to be phrased in terms such as* je suis nègre donc je suis *than 'I am Yoruba, therefore I am'; 'I am Ewe, therefore I am'. As a result, the formulations of* négritude*, devised as they were by men for whom philosophy had been a compulsory* lycée *subject, seemed to anglophone writers overblown, even racialist in their ramifications.* (Fraser, 2011: 69).

A observação de Fraser toca em dois pontos fundamentais para procedermos a um entendimento da poesia africana anglófona (e aqui, em particular, a nigeriana) em suas diferenças com a francófona. Primeiro, houve, sim, uma rejeição à Negritude como ideologia literária dominante (o que implica, evidentemente, um reconhecimento de sua dominância). Segundo, compartilhavam-se os referenciais poéticos de língua inglesa, cada poeta parecia inclinado a favorecer, em suas pesquisas e práticas poéticas, língua, tradição, mitos e símbolos pertencentes à sua própria cultura.

Essas diferenças são aprofundadas por Wole Soyinka no ensaio *Negritude and the Gods of Equity*, de 1996. Segundo ele, a diferença ia além das línguas e das respectivas formações literárias, lançando raízes na própria forma como as distintas colonizações ocorreram. O colonizador francês se mostrava mais presente tanto em território caribenho quanto africano e seu objetivo era fazer de seus sujeitos, franceses além-mar, não livrando-os, no entanto, do preconceito que sofriam por parte da sociedade branca francesa. O que restava ao negro francófono – quer africano, quer caribenho – era ser um cidadão francês de segunda classe, um participante menor nessa universalidade que se queria um traço distintivo da cultura francesa. A presença inglesa na África, embora também opressora, era mais indireta, muito pelo estabelecimento da política da *indirect rule*, segundo a qual lideranças políticas tradicionais governariam diretamente os africanos enquanto o poder britânico se exerceria à distância. Como vimos, a formação dos autores africanos anglófonos se dava, em grande parte, em universidades estabelecidas na própria África com um corpo discente majoritariamente africano, embora o corpo docente se mantivesse essencialmente europeu. Os africanos que, como o próprio Soyinka, iam estudar em universidades inglesas (e, em menor número, norte-americanas) o faziam em geral com o estrito objetivo de obter o diploma e

voltar para casa (Soyinka, 1996: 161) enquanto os francófonos muitas vezes permaneciam na França e assumiam cargos políticos e pedagógicos, como fez o próprio Senghor durante muito tempo.

Para reforçar tal diferença, Soyinka aponta para uma curiosa situação envolvendo a tradição de poesia negra norte-americana. Apesar de escrita em inglês, teve maior influência entre os proponentes da Negritude que entre os africanos anglófonos, embora não fosse desconhecida nem desprezada por estes. A situação dos cidadãos negros norte-americanos, segregados em seu país, se assemelhava mais àquela em que víamos os autores francófonos que à dos anglófonos. Havia uma necessidade de afirmar a personalidade negra, ou africana, entre francófonos e americanos que era menos premente, segundo Soyinka, nos autores anglófonos em sua terra natal (Soyinka, 1996: 124-128).

As divergências de Soyinka com relação à Negritude se mostram, portanto, embasadas em argumentos sociais e culturais. Curiosamente, em suas ideias estéticas – particularmente sobre poesia – críticos como Eldred Jones (1973, p. 113) e Biodun Jeyifo veem grande influência da Negritude, tendo este último classificado a produção teórica de Soyinka nos anos de 1970 como neonegritudinista (Jeyifo, 2009: 43). Esse neonegritudinismo, no entanto, mostrava aquela tendência apontada por Fraser de os escritores ingleses associarem sua identidade cultural mais ao grupo étnico específico do que propriamente a uma pertença negra universal. Soyinka pertencia ao grupo étnico iorubá, cuja cultura teve especial sucesso em se preservar no local de origem e se difundir ao redor do mundo.

Esse sucesso se reflete em diversas sociedades da diáspora africana nas quais a cultura iorubá fornece bases para uma cultura de matriz africana. Em seu clássico *Myth, Literature and the African World* (1975), Soyinka lança mão dessa universalidade lograda pela cultura iorubá para traçar as linhas de uma visão de mundo africana ou, para usar os termos de Soyinka, de *um mundo africano*. Se os mitos são pesquisados na cultura iorubá, a visão de mundo que ele promove é encontrada em diversas culturas africanas. Trata-se de uma visão da vida humana individual e em comunidade que se articula em um ciclo que inclui os vivos, os mortos e os não-nascidos, tal movimento cíclico ocorrendo na totalidade cósmica, tendo as divindades como reguladoras das forças da natureza, das instituições sociais e dos ofícios

humanos. O reflexo dessa perspectiva no fazer poético o encontramos na introdução que Soyinka provê para a coletânea *Poems of Black Africa*, organizada por ele e publicada no mesmo ano de 1975. Ali, Soyinka observa que a poética dos textos por ele antologizados

> *[...] is structured within the conceptual tradition which embodies essentials of the metaphysics of the African world, borrowing a word which comes into one of my own recent poems, "animistic", I have tentatively created a special category for this intense, quasi-mystical poetry. The interfusion of object, thought and spirit is not however peculiar to the African mind. But the quality which separates such poems in this volume from the Surrealists—to take one example—is their avoidance of the Mallarmean extreme, the occidental indulgence which gives an autogenetic existence to the expression of the symbolic-mythical world of the creative imagination, severed arbitrarily from other realities. The poems which are grouped under the heading "Animistic Phases" represent a poetic sensibility which, a little like the English Metaphysicals', creates a "spontaneous landscape of disparities". The Animistic projects not only the material world but also the trivia of incident through cyclic conceptions of death and rebirth, light and darkness, growth and sterility, transience and eternity. [...]the impulse that weaves the texture of such poems is the basic continuum of thought and matter.* (Soyinka, 1975: 13-14).

Ao afastar a poética africana do surrealismo, Soyinka aparentemente se afasta de Senghor, que reconhecia a revolução surrealista como arma importante para o poema negro-africano. Talvez só aparentemente, pois lembremos que Senghor faz questão de distinguir o surrealismo europeu – empírico – da surrealidade africana – metafísica. E da mesma forma que Senghor, em sua prática poética, prefere a mística católica de Claudel e Saint-John Perse, Soyinka vê similaridades entre a poética africana e a dos metafísicos ingleses do século XVII. Nestes, T. S. Eliot destacava a capacidade de sentir um pensamento como o odor de uma rosa (Eliot, 1975: 64). Em uma entrevista de 1986, quando Jane Wilkinson perguntou a Soyinka sobre suas preferências poéticas, o poeta nigeriano respondeu:

> *I found a close affinity "(and I think this is due to the tradition of Yoruba poetry which some people insist is very simple and straightforward but which for me is very dense, metaphoric, allusive, also witty and mischievous: it is not* solemn*—when I use expressions like dense I don't mean solemn—but sutured with a great deal of play on words), so I do have a great feeling for poets like John Donne and the Metaphysicals... poetry which seems to*

> *penetrate the surface reality of things, or at least attempt to explore the not so apparent realities which are however very real, especially within my own world-view* (Soyinka, 2001: 154).

Não é difícil ver similaridades entre as teorias poéticas de Senghor e de Soyinka, mesmo que partam de referenciais diferentes e realidades históricas diversas. Como vemos essas teorias se refletirem na prática poética de Soyinka? Voltemo-nos à sua primeira coletânea de poemas, *Idanre and Other Poems.* A obra divide-se em sete seções, tendo Robert Fraser observado que os poemas se focam em momentos de transição: madrugada, nascimento, morte, os primeiros sinais da guerra (Fraser, 2011: 231). Mais do que isso, os poemas que iniciam o livro trazem o indicador temporal da madrugada em seus próprios títulos, "Dawn" e "Death in the Dawn", e o poema título, que encerra o livro, narra uma caminhada noturna pelas colinas da cidade de Idanre, terminando com o romper da madrugada. O ciclo do tempo se encontra na própria organização do livro assim como em peças que celebram o nascimento (*Dedication*), lamentam a morte de um recém-nascido (*A Cry in the Night*) ou a morte prematura devido a acidentes automobilísticos (*Death in the Dawn, In Memory of Segun Awolowo*) ou refletem sobre o processo da mortalidade (*To my First White Hairs*).

O núcleo do livro é o longo poema narrativo que lhe dá título, em que a já referida caminhada noturna pelas colinas rochosas de Idanre é animada pela revivência de mitos de Ogum, a divindade iorubá do ferro, da guerra e dos ofícios em geral. Trata-se da divindade tutelar da obra de Soyinka, que vê nele o patrono das artes performáticas e da capacidade destas de intervir na própria realidade humana. Robert Fraser, em seu ensaio sobre o poema, reproduz uma anotação feita pelo próprio Soyinka no manuscrito original, que Fraser encontrou na Brittish Library:

> *For a long time I could not accept why Ogun, the Creator God, should also be the agency of death. Interpretation of his domain, the road, proved particularly depressing and symbolically vexed especially inasmuch as the road is so obviously part of this same cyclic order. I know of nothing more futile, more monotonous or boring than a circle.* (Soyinka, citado por Fraser, 2011: 231).

Se entendemos a mitologia de Ogum como contexto e material de base para *Idanre*, vemos que a obra parte de um paradoxo que, como a nota acima mostra, habitava a imaginação do poeta. É bom lembrar que a antropóloga Sandra Barnes descreve Ogum como o símbolo de que as pessoas criam seu próprio meio para sua destruição (Barnes, 1997: 5). Dividido em sete seções, o poema começa em meio a uma tempestade elétrica:

Gone, and except for horseman briefly
Thawed, lit in deep cloud mirrors, lost
The skymen of Void's regenerate Wastes
Striding vast across
My still inchoate earth

The flaming corkscrew etches sharp affinities
(No dream, no vision, no delirium of the dissolute)
When roaring vats of an unstoppered heaven deluge
Earth in fevered distillations, potent with
The fire of the axe-handed one (Soyinka, 1987 : 61)

A tempestade e a transferência de eletricidade do céu para a terra e sua subsequente utilização na tecnologia assumem um caráter divino, algo que se reitera ao longo do poema, como na última estrofe da breve primeira seção, em que, finda a tempestade, o poeta exorta a terra encharcada para que venha a gerar boa colheita:

And no one speaks of secrets in this land
Only, that the skin be bared to welcome rain
And earth prepare, that seeds may swell
And roots take flesh within her, and men
Wake naked into harvest tide.
(Soyinka, 1987: 625)

A pele humana se confunde com a terra, e o próprio ciclo da vida humana se mescla ao ciclo da terra que se faz fértil após a violência da tempestade. Esse ciclo entre mortandade e fertilidade fica mais evidente na seção II do poema, em que a figura da estrada assume a força simbólica apontada na anotação de Soyinka anteriormente referida:

The weeds grow sinuous through gaunt corrosions
Skeletons of speed, earth mounds raised towards
Their seeming exhumation; growth is greener where

Rich blood has spilt; brain and marrow make
Fat manure with sheep's excrement
(Soyinka, 1987 : 65)

Esse é provavelmente o poema de Soyinka que mais leituras críticas recebeu ao longo dos anos. Ken Goodwin, em *Understanding African Poetry*, enfatiza que Idanre aborda a questão da unidade e da fragmentação em diversos mitos e símbolos (Goodwin, 1982: 125) enquanto Fraser discute o caráter narrativo e, acima de tudo, trágico do poema, centrado que é no ato violento de Ogum, sofrido pelo próprio poeta (Fraser, 2011). Já Biodun Jeyifo o entende como um épico moderno, aproximando-o de *The Waste Land* e *The Cantos*. O crítico nigeriano enfatiza a condensação da história da cultura humana, do surgimento da agricultura até a idade do ferro (em que Ogum se faz particularmente presente) e os tempos da moderna tecnologia na breve experiência pessoal narrada (Jeyifo, 2009: 236). As leituras são múltiplas; o objetivo aqui é focar nas características que podem exemplificar a breve teoria poética que Soyinka avança em seu prefácio à coletânea *Poems of Black Africa*.

Em *Idanre*, pensamento e matéria se fundem com a matéria infundindo-se de espírito e contendo em si a ordem cíclica entre vida, morte e preparação para o nascimento que é a base das teorias estéticas de Soyinka. A terra é violentada pela tempestade, que, ao mesmo tempo, a fertiliza para que vinguem as sementes. Os restos humanos de acidentes automobilísticos, caídos à beira da estrada, são adubo para a terra que nutrirá os vivos. O ferro de Ogum, matéria inorgânica, guarda em si espada e enxada, fuzil e arado. Todo o potencial destrutivo e criativo em seu ciclo se encontra na matéria – orgânica e inorgânica – no momento em que a imaginação do poeta infunde-a com suas características numinosas.

Idanre conta com uma tradução francesa prefaciada por Léopold Sédar Senghor. O que o negritudinista lê na obra daquele que se notabilizou como principal opositor de suas ideias? Já temos uma resposta no título do prefácio: "Un ensemble d'images symboliques et rythmees" . Talvez não seja sem certa provocação que Senghor vê no poema de Soyinka um "caráter exemplar", que responde "la double exigence de la *négritude* et de la *négrité*: de l'"être nègre", mais aussi de ce "vouloir nègre" qui est, pour nous, l'expression même de la modernité" (Senghor, 1982 : 5).

Retomando a definição da obra de arte negra como imagem ou conjunto de imagens simbólicas, melodiosas e ritmadas (Senghor, 1982: 5), Senghor entende *Idanre* como uma excelente ilustração de sua teoria, lembrando que Soyinka, enraizado em sua cultura iorubá, busca se abrir a todas as contribuições do mundo moderno e, portanto, fazer a *Revolução*, que Senghor faz questão de caracterizar como cultural, não política, nem mesmo ideológica.

Não tão distante dos outros críticos citados, Senghor vê em *Idanre* um poema cosmogônico, que busca dar expressão humana a forças cósmicas. Mas o poeta senegalês destaca o impacto que tem sobre a composição a dupla atividade de Soyinka de dramaturgo e poeta, pois o poema é drama e canto – drama no encadeamento dos eventos que narram a luta contra a matéria na busca da superação do caos primordial e canto no estilo lírico animado pelo ritmo negro-africano.

Senghor enfatiza o pensamento analógico-simbólico que traduz o visível pelo invisível assim como a imagética telúrica refletindo "une idée-sentiment essentielle de la civilisation négro-africaine: celle de la fécondité" (Senghor, 1982: 10) da mesma forma que a imagem "argila rubra", presente no poema, é imediatamente associada ao ser humano já que, "plus souvent, les Nègres ne sont pas d'un noir d'ébène, comme dans la zone soudano-sahélienne, mais d'un brun sombre, bronzé, comme le teint de Soyinka lui-même" (Senghor, 1982: 8).

Apesar de seus comentários se focarem particularmente no estilo do poema, Senghor não deixa de ver nele um aspecto histórico e político:

> *C'est cette unité retrouvée—"le tout dans l'un" du chant VI—que me semble être la conclusion, mais aussi le sens d'*Idanre. *C'est le poème de l'Indépendance parce que de la création, le poème de la révolution, le poème de la* Révolution *parce que de la création, le poème de la* Création *parce que la poésie, qui se confond, ici, avec la Négritude. Tout s'enchaîne dans cette dialectique.* (Senghor, 1982: 9).

O que se evidencia no prefácio é a busca de caracterizá-lo como representante da poética da Negritude em *todos* os aspectos elencados por Senghor em suas considerações teóricas. A imagem é elemento fundamental do poema, que se utiliza essencialmente de símbolos concretos para dar forma a ideias metafísicas; o elemento organizador é o

ritmo, mesmo que o poema como um todo se estruture narrativamente; a imagética lança raízes nos motivos míticos tipicamente africanos da fecundidade e da natureza; por fim, o entendimento de *Idanre* como "um poema da independência e, portanto, da revolução" cobre a exigência de que a arte, na África Negra, seja sempre funcional e social, nunca "arte pela arte".

Acima, foi referida uma entrevista de Soyinka em que ele aproxima a poesia metafísica inglesa da poesia oral iorubá – uma aproximação também usada no prefácio de *Poems of Black Africa* para caracterizar o que ele chama de "animismo" em poesia. Volto a um trecho posterior da mesma resposta – não foi por acaso que deixei para apresentá-lo somente agora:

> *At the same time, I've enjoyed precise, very concise use of images, the Imagists, for instance and of course I'm very, very close to Yoruba poetry:* ijala, ewi *and even the poetry of the prose language of writers like D. O. Fagunwa, whose novel I translated. Well, that just about sums it up.* (Soyinka, 2001: 154).

Nos dois trechos da resposta, Soyinka aproxima a poesia tradicional iorubá de duas tendências da poesia de língua inglesa. Fato é que não chega a tecer comparações entre os imagistas e a poesia tradicional como o faz com a poesia metafísica de Donne e seus contemporâneos. A ênfase na imagem como característica central da poética negro-africana é defendida por Senghor. Lembremos que Ezra Pound, um dos principais proponentes do imagismo aludido por Soyinka, definiu uma "imagem" para os propósitos de seu programa poético como "that which presents an intellectual and emotional complex in an instant of time" (Pound, 1968 : 4). O caráter de precisão e concisão valorizado por Soyinka está claramente enunciado nessa definição, e a união complexa de emoção e intelecto lembram algo da caracterização que Eliot faz da poesia dos metafísicos ingleses.

Assim como Senghor, Soyinka aponta convergências entre o que encontra nos modelos poéticos ocidentais e nos tradicionais africanos ao mesmo tempo em que sua teoria não se furta a postular a existência de uma especificidade cultural africana que precisa ser estudada e valorizada pelo estudioso da área. Nesse sentido, as ideias estéticas e estilos poéticos de Senghor e Soyinka, como pontos essenciais e paradigmas para a evolução de uma moderna poesia africana, devem ser conhecidos e contrastados.

3. Discussão

Existem paralelos importantes entre as teorias poéticas de Senghor e as de Soyinka. Ambos veem o fazer poético na África como partindo de princípios organizadores mais amplos na cultura africana, tendo Senghor localizado esses princípios em uma estrutura de personalidade intrínseca aos indivíduos negros, daí optar pelo denominativo "poesia negro-africana", e Soyinka, em uma metafísica comum aos povos africanos que se encontra em mitos e tradições, exemplificados pelo poeta na tradição iorubá. Da mesma forma, ambos veem similaridades entre as poéticas orais africanas e tendências da poesia europeia – Senghor, com Claudel e os surrealistas; Soyinka, com os metafísicos e imagistas.

Em termos técnicos, o que Senghor entende como surrealidade africana – a predominância da imagem concreta na poesia e sua organização em complexos rítmicos – lembra um tanto a interfusão contínua entre pensamento e matéria que Soyinka chama de "animismo". A própria rejeição de uma "arte pela arte" na África postulada por Senghor encontra eco na observação de Soyinka de que a poética africana evita o extremo malarmaico que vê a atividade poética como autogenética e, portanto, separada de outras realidades.

As teorias de ambos são ricas em observações e elementos para se entender a produção poética e crítica africana. Há, no entanto, alguns questionamentos que podemos fazer. A leitura que Senghor faz de *Idanre* é sem dúvida minuciosa e engenhosa, mas nem sempre convincente na atribuição das características do poema à sua pertença a uma estética negro-africana. Como vimos, a constituição da imagem, sua organização em complexos rítmicos e sua infusão da matéria com elementos psicológicos ou metafísicos bem pode se dever à surrealidade africana, como o articula Senghor, ou ao animismo teorizado por Soyinka, mas igualmente o podemos ver na influência do imagismo (precisão de imagens) e da poesia metafísica elisabetana (interfusão entre pensamento e matéria), especialmente quando lembramos ser Soyinka grande apreciador e estudioso tanto das diversas tradições poéticas iorubás quanto das inglesas.

Talvez tenhamos na moderna poesia africana em línguas europeias a evidência de que entre essas tradições – entre as quais tantas vezes se

erigem abismos –, há felizes convergências, permitindo que um poeta africano escrevendo em inglês ou francês seja, de fato, um poeta africano e não um fenômeno periférico da literatura europeia e permitindo que o poeta ou leitor de poesia europeu ou americano que não tem acesso à riqueza das tradições poéticas africanas em suas línguas originais delas se aproximem por meio das obras poéticas e críticas desses autores.

Conclusão

A africanidade da poesia africana moderna parece se encontrar na forma de organizar, no corpo linguístico que é o poema, uma série de elementos provindos de diversas tradições africanas, europeias e outras. Talvez mais que um testemunho de sua especificidade, as obras dos dois poetas discutidos aqui atestem sua universalidade e cosmopolitismo enquanto africanos.

Uma crítica que se pode fazer a este ensaio é sua concentração nos dois nomes de maior divulgação da literatura africana, deixando de lado outros muito importantes. Estou ciente dessa limitação, mas me pareceu importante me concentrar nessas duas poéticas que fundaram a prática e reflexão crítica sobre a moderna poesia africana para que se possa, em investigações subsequentes, focar na rica produção poética tanto contemporânea quanto posterior a esses dois nomes.

A partir das obras de Soyinka e Senghor, muitos poetas importantes surgiram tanto no contexto da língua francesa quanto da inglesa e seguem surgindo, articulando as poéticas em línguas africanas das em línguas europeias com outras abordagens. Pretendo abordar alguns desses poetas, suas obras e propostas em artigos futuros.

Bibliografia

Barnes, S. T. 1997. The Many Faces of Ogun. In : *Africa's Ogun: Old World and New*. Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press. p. 1-26.

Césaire, A. 1983. *The Collected Poetry*. Translated with an introduction and notes by Clayton Eshleman and Annette Smith. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Egudu, R. N. 1978. *Modern African Poetry and the African Predicament*. New York : Harper & Row Publishers Inc. Barnes & Noble Import Division.

Eliot, T. S. 1975. The Metaphysical Poets. In: Kermode, F. (Ed.). *Selected Prose of T. S. Eliot*. New York: Farrar, Strauss & Giroux. p. 59-67.

Fraser, R. 2001.*West African Poetry: A Critical History.* Cambridge University Press. Cambridge.

Gérard, A.S. 2011. Sub-Saharan Africa's Literary History in a Nutshell. In: Olaniyan, T., Quayson, A. (ed.). *African Literature: – An Anthology of Criticism and Theory.* Malden: Blackwell Publishing. p.16-21.

Goodwin, K. 1982. *Understanding African Poetry: A Study of Ten Poets*. London, Ibadan and Nairobi: Heinemann Educational Books Ltd.

Gordon, L. 2000. T. S. *Eliot: An Imperfect Life*. New York & London: W. W. Norton and Company.

Irele, F. A. 2011. *The Negritude Moment*. Trenton : Africa World Press.

Irele, F. A. 2001. *The African Imagination*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Jahn, J. 1971. *Las Literaturas Neoafricanas*. Traduzido por Daniel Romero. Madrid: Ediciones Guadarrama.

Jeyifo, B. 2009. *Wole Soyinka*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, E. D. 1972. The Essential Soyinka. In: King. B. *Introduction to Nigerian Literature*. New York: Africana Publishing Corporation. p.113-134.

Lemos, R. 2021. de. Prefácio - A arte poética de Paul Claudel: das Cinco Grandes Odes à Cantata em Três Vozes. In: Claudel, P. *Cinco Grandes Odes seguido de Processionário para Saudar o Novo Século e A Cantata a Três Vozes*. São Paulo: Editora Filocalia. p. 7-29.

Mudimbe, V. Y. 2011. African Literature: Myth or Reality? In: Olaniyan, T.; Quayson, A. (ed.). *African Literature: An Anthology of Criticism and Theory.* Malden: Blackwell Publishing. p. 60-64.

Ojaide, T. 1996. *Poetic Imagination in Black Africa: Essays on African Poetry.* Durham: Carolina Academic Press.

Osman, G. G. 1978. *L'Afrique dans l'univers poétique de Léopold Sédar Senghor*. Dakar-Abidjan-Lomé : Les Nouvelles Editions Africaines.

Pound, E. 1968. A Retrospect. In: Pound, E. *Literary Essays of Ezra Pound*. Edited with an Introduction by T. S. Eliot. New York: New Directions Books. p. 3-14.

Senghor, L. S. 1964. Ce que l'homme noir apporte. In : Senghor, L. S. Liberté 1 : *Négritude et Humanisme*. Paris : Éditions du Seuil. p. 22-38.

Senghor, L. S. 1964. Comme les lamantins vont boire à la source. In : Senghor, L. S. Liberté 1 : *Négritude et civilisation de l'universel*. Paris : Éditions du Seuil. p. 218-227.

Senghor, L. S. 1964. Introduction. In : Senghor, L. S. Liberté 1 : *Négritude et Humanisme*. Paris : Éditions du Seuil. p. 7-9.

Senghor, L. S. 1977. La parole chez Paul Claudel et chez les Négro-Africains. In : Senghor, L. S. *Liberté 3 : Négritude et Civilisation de l'Universel*. Paris : Éditions du Seuil.

Senghor, L. S. 1964. L'Apport de la poésie nègre au demi-siècle. In : Senghor, L. S. Liberté 1 : *Négritude et civilisation de l'universel*. Paris : Éditions du Seuil. p. 133-146.

Senghor, L. S. 1964. L'esthétique Négro-Africaine. In : Senghor, L. S. Liberté 1 : *Négritude et civilisation de l'universel*. Paris : Éditions du Seuil. p. 90-101.

Senghor, L. S. 1990. *Œuvre Poétique*. Paris : Éditions du Seuil.

Senghor, L. S. 1982. Préface : Une ensemble d'images symboliques et rythmées. In : Soyinka, W. Idanre. *Poème*. Préface de Léopold Sédar Senghor. Avant-Propos et traduction d'André Bordeaux. Dakar-Abidjan-Lomé : Les Nouvelles Éditions Africaines. p. 5-14.

Sorel, J. 1995. *Léopold Sédar Senghor : L'émotion et la raison*. Paris : Éditions Sépia.

Soyinka, W. 2001. Conversation with Jane Wilkinson. In : Jeyifo, B (Ed.). *Conversations with Wole Soyinka*. Jackson : Mississippi University Press. p. 143-166.

Soyinka, W. 1987. *Idanre and Other Poems*. New York : Hill and Wang.

Soyinka, W. 1975. Introduction. In : Soyinka, W. *Poems of Black Africa*. New York : Hill and Wang.

Soyinka, W. 2005. *Myth, Literature and the African World*. Cambridge : Cambridge University Press.

Soyinka, W. 1999. Negritude and the Gods of Equity. In : Soyinka, W. *The Burden of Memory, the Muse of Forgiveness*. Oxford : Oxford University Press. p. 145-194.

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 87-108

La Négritude d'Aimé Césaire et le *devenir-nègre* de la poésie

Normelia Maria Parise
Université fédérale de Rio Grande, Brésil
normiparise@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8201-6679

Luís Henrique de Almeida Pereira da Silva
Université fédérale de Rio Grande, Brésil
henrique.ep.almeida@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6508-4116

Reçu le 23-05-2025 / Évalué le 30-07-2025 / Accepté le 30-09-2025

Résumé
Cet article cherche d'abord à délimiter la Négritude comme un mouvement culturel et poétique qui, né d'une rencontre triangulaire (Martinique, Guyane Française, Sénégal), à Paris, dans la vague des avant-gardes et du « tournant ethnographique »,] (Clifford, 2014), brasse plusieurs influences (Romantisme, Symbolisme, Surréalisme, Anthropologie, Ethnographie, Marxisme) et lance les bases d'une poésie francophone noire, d'une poésie-monde en langue française. Elle se déploie dans une mouvance transnationale regroupant plusieurs mouvements (Heiniger, 2023 : 73). Ensuite, à partir de la relecture de *Cahier d'un retour au pays natal* (Césaire, 2012) et des discours de Césaire nous tenons à montrer que la Négritude césairienne ne mène pas à une identité fermée ou à un racisme à l'envers mais qu'elle s'inscrit dans un devenir (Guattari, Rolnik, 1986 ; Diagne, 2014). Dans ce sens, contrairement aux théories de son dépassement (Sartre, 1948 ; Depestre, 1980 ; Chamoiseau, Bernabé, Confiant, 1989), nous estimons qu'elle continue à être revendiquée par le rappeur franco-congolais Youssoupha (Noir Désir, 2012 e Négritude, 2015*)* et le rappeur haitiano-guadeloupéen Kery James (*Le poète noir*, 2022) et des poètes contemporains tel que le haïtien James Noël, ce qui dénote sa conception dynamique renvoyant à l'expression d'un vécu et d'une culture opprimés et à un mouvement de revendication d'un *devenir-nègre* de la culture, de la poésie et des arts occidentaux.

Mots-clés : négritude, Aimé Césaire, *devenir*, poésie, musique

A *Négritude* de Aimé Césaire e o *devir-negro* da poesia

Resumo
Este artigo propõe, primeiramente, delimitar a Negritude como um movimento cultural e poético que, surgido de um encontro triangular (Martinica, Guiana Francesa, Senegal),

em Paris, no cenário das vanguardas e da « virada etnográfica » (Clifford, 2014), caldeia várias influências (Romantismo, Simbolismo, Surrealismo, Antropologia, Etnografia, Marxismo) e lança as bases de uma *poésie-nègre*, ou ainda de uma poesia-mundo em língua francesa que se desenvolve em uma movência transnacional reagrupando vários movimentos (Heiniger, 2023: 73). Em seguida, a partir da releitura do *Cahier d´un retour au pays natal* (Césaire, 2012) e dos discursos de Césaire, nós buscamos mostrar que sua Negritude não expressa uma identidade fechada ou um racismo às avessas, mas se inscreve em um devir (Guattari, Rolnik, 1986 ; Diagne, 2014). Neste sentido, contrariamente às teorias da superação da Negritude Cesariana (Sartre, 1948 ; Depestre, 1980 ; Chamoiseau, Bernabé, Confiant, 1989), estimamos que ela continua a ser reivindicada por cantores e poetas negros, como o rapper contemporâneo haitiano-franco-congolês Youssoupha (Négritude, 2015*),* e o rapper guadalupense Kery James (Le poète noir, 2022), bem como por poetas contemporâneos como o haitiano James Noël, remetendo, assim, à expressão de um quotidiano e de uma cultura oprimidos, marginalizados e a um movimento de revindicação de um *devenir-nègre* da cultura, da poesia e das artes ocidentais.

Palavras-chave : négritude, Aimé Césaire, *devir*, poesia, música

Aimé Césaire's *Négritude* and a black poetic becoming

Abstract

This article proposes, firstly, to delimitate the concept of *Négritude* as a poetic and cultural movement which results from a threefold encounter (Martinique, French Guiana and Senegal) in Paris, amongst the avant-garde scene and « ethnographic turn » (Clifford, 2014), permeating a variety of influences (Romanticism, Symbolism, Surrealism, Anthropology, Ethnography and Marxism) which consolidates the foundations of a *poésie-nègre* or even a world-poetry in French language, evolving from a transnational move that encompasses other movements (Heiniger, 2023: 73). Subsequently, from a reinterpretation of *Cahier d´un retour au pays natal* (Césaire, 2012) and Césaire's discourse, we attempt to show that *Négritude* is not a matter of an impermeable identity neither a question of aversive racism, but an ongoing matter of becoming (Guattari, Rolnik, 1986 ; Diagne, 2014). In this sense, opposing to theories its superation (Sartre, 1948 ; Depestre, 1980 ; Chamoiseau, Bernabé, Confiant, 1989), it is estimated that Negritude has been debated by contemporary black poets and singers (*Négritude* et *Noir Désir* by Congolese franc rapper Youssoupha ; *Poète noir*, by French-Haitian-Guadeloupean rapper Kery James) ; and the Haitian poet James Noël, reflecting, thus, on daily basis practices inserted in an oppressed and marginal culture including the reivindicacion of a black becoming culture, poetry and other Western artistic expressions.

Kyewords : négritude, Aimé Césaire, becoming, poetry, music

Préambule[1]

> *Être révolutionnaire, c'est bien ; mais pour nous autres nègres, c'est insuffisant ; nous ne devons pas être des révolutionnaires accidentellement noirs, mais proprement des nègres révolutionnaires, et il convient de mettre l'accent sur le substantif comme sur le qualificatif.* (Césaire, 1935 : 02)

> *La Négritude… c'était la saisie par nous-mêmes de notre passé et, à travers la poésie, à travers l'imaginaire, à travers le roman, à travers les œuvres d'art, la fulguration intermittente de notre possible devenir.* (Césaire, 2010 : 73-74)

En 2012, la Maison d'édition de l'Université de São Paulo (Edusp) publie une traduction de *Cahier d'un retour au pays natal* [Diário de um retorno ao país natal] d'Aimé Césaire, traduit par Lilian Pestre de Almeida. Avec cette publication bilingue, ce poème anthologique arrive au lecteur brésilien, 64 ans après sa publication en 1956 par Présence Africaine. Ce poème fondateur du mouvement culturel et poétique de la Négritude et de la poésie moderne francophone a influencé des jeunes antillais, haïtiens et africains qui partageaient la même langue et la même histoire coloniale, celle de l'esclavage et du racisme. Il a nourri une tradition d'écrivains et d'intellectuels noirs, dont Franz Fanon qui intègre des extraits de ce poème dans sa réflexion psychanalytique sur la condition des hommes et des femmes noirs dans *Peau noire, masques blancs* (Fanon, 1962). Comme elle a nourri des intellectuels rattachés aux Études culturelles et postcoloniales et nourrit toujours des poètes, des chanteurs, des écrivains, bref des artistes de par le monde. En effet, la Négritude devance les théories de la décolonisation et de la décolonialité actuelles dans la mesure où elle envisage la composante subjective, sans pour autant négliger les dimensions socio-économiques et politiques, du combat contre le colonialisme et le racisme à l'œuvre dans le monde.

La Négritude refait à l'envers, à Paris, la rencontre triangulaire dont sont nées Haïti, les Antilles (françaises), les Amériques : un Martiniquais, un Guyanais et un Sénégalais se retrouvent à Paris aux années 1930 au

[1] Cet article résulte du projet de recherche « *Cahier d'un retour au pays natal* : por uma poética da Negritude » (1394), mené depuis septembre 2022 avec le boursier volontaire Luís Henrique de Almeida Pereira da Silva. Normelia Parise a rédigé les parties « Préambule », « La Négritude selon Césaire » et « En guise de conclusion » ; Luís Henrique de Almeida la partie « Le devenir nègre ».

moment où la Révolution russe et la guerre bouleversent l'Europe et les esprits faisant éclore des mouvements artistiques, littéraires et politiques contestateurs qui se nourrissent des idées révolutionnaires, de la Psychanalyse et de l'Ethnographie. Il s'y produit un engouement pour les *arts nègres* et le *primitivisme* dans la vague du Cubisme, du Surréalisme et de la recherche ethnographique. C'est dans ce contexte historique, culturel, artistique, littéraire et politique que les trois jeunes étudiants noirs, venant de différentes colonies françaises, se retrouvent à Paris où se rassemblent des artistes du monde entier, notamment les écrivains afro-américains de la Harlem Renaissance. Et c'est dans ce contexte qu'ils découvrent l'Afrique et leur « négritude » et entament un mouvement culturel, littéraire et politique pour engager les jeunes noirs étudiant à Paris contre le racisme et le colonialisme[2].

Nous n'ignorons pas le poids de l'œuvre d'Aimé Césaire[3] et le poids de la critique de la Négritude (Ménil, 1999). Ménil lui reproche son éloignement du politique (Ménil, 1999) ; René Depestre lui a dit, il y a longtemps, « bonjour » et « adieu ». (Depestre, 1980). Pourtant, une simple écoute de notre temps et la relecture des écrits d'Aimé Césaire nous penchent plutôt à croire que cette notion n'est ni épuisée ni éculée, au contraire, elle est encore revendiquée et porteuse de fruits. Elle ne renvoie pas à une identité enfermée sur elle-même ni à un racisme à l'envers, mais à la prise de conscience d'une condition, à « la fulguration intermittente de notre possible devenir » (Césaire, 2010 : 74), à l'expression d'un vécu, d'une histoire de douleur et de souffrance transformée par la puissance de la parole et de la création, et de lutte et résistance d'une partie de l'humanité (noire). Son actualité dénote la permanence de la lutte contre le racisme et le colonialisme, l'expression d'une révolte contre la violence pratiquée par l'État et la société et l'affirmation d'une culture par des jeunes noirs.

En relisant l'ouvrage poétique *Cahier d'un retour au pays natal* (1956) et les discours de Césaire et en découvrant sa présence dans la création des rappeurs et des poètes contemporains, nous vérifions que son actualité

[2] Création par les trois jeunes d'un numéro du journal Étudiant noir, sorti en mars 1935.

[3] Et également ses limites… Aimé Césaire n'inclut pas la femme dans ses discours. Il s'agit de « l'homme noir » ou du « nègre ».

dénote la conception dynamique de la Négritude par laquelle l'affirmation du fait d'être noir, l'affirmation d'une particularité, d'une « singularité » s'insère dans un mouvement de revendication d'un devenir-nègre de la culture et des arts occidentaux contre le réductionnisme européen (*Discours sur le colonialisme*, 1950) et dans un mouvement de création qui s'insère dans un processus de singularisation, d'assomption de la différence. Comment Césaire la conçoit ?

1. La Négritude selon Césaire

Dans son combat contre le racisme et le colonialisme, Césaire a adopté, en parallèle à la création poétique et théâtrale, la forme du discours. Dans son premier texte, *Conscience Raciale et Révolution Sociale,* daté de 1935 et publié dans le journal (*L'Étudiant Noir*, Mai-Juin 1935), Césaire, âgée alors de 22 ans, soutient que le combat contre le racisme est inséparable du combat contre le colonialisme et que la participation des noirs dans la lutte révolutionnaire demanderait d'abord qu'ils prennent conscience de leurs situation et condition.

> *Un mal étrange nous ronge, en effet, aux Antilles : une peur de soi-même, une capitulation de l'être devant le paraître, une faiblesse qui pousse un peuple d'exploités à tourner le dos à sa nature… ». […] « Agissez », dit-on au nègre. Mais comme agir c'est créer et comme créer c'est pétrir et faire lever sa naturelle substance, le nègre de chez nous n'agira point, qui se distrait de soi et vit à part soi. »* (Césaire, 1935 : 01)

Selon le jeune Césaire,

> *[…] s'il est vrai que l'œuvre de la dialectique révolutionnaire est de détruire « toutes les perceptions fausses prodiguées aux hommes pour voiler leur servitude », ne devons-nous pas dénoncer l'endormeuse culture identificatrice et placer sous les prisons qu'édifia pour nous le capitalisme blanc, chacune de nos valeurs raciales comme autant de bombes libératrices ? Ils ont donc oublié le principal ceux qui disent au nègre de se révolter sans lui faire prendre d'abord conscience de soi, sans lui dire qu'il est beau et bon et légitime d'être nègre.* (Césaire, 1935 : 02)

> *Ainsi donc avant de faire la Révolution et pour faire la révolution – la vraie –, la lame de fond destructrice et non l'ébranlement des surfaces, une condition est essentielle : rompre la mécanique d'identification des races,*

> *déchirer les superficielles valeurs, saisir en nous le nègre immédiat, planter notre négritude comme un bel arbre jusqu'à ce qu'il porte ses fruits les plus authentiques.* (Césaire, 1935 : 03).

En 1956, dans son discours intitulé « Culture et colonisation », prononcé au Premier congrès des écrivains noirs, tenu à Paris, et reproduit, avec l'autorisation de l'auteur, dans *Présence Africaine*, puis paru dans *Liberté* vol.5, n.1, (25), 1963, p. 15-35**,** Césaire pose « le problème de la culture noire » qui, selon lui, est inséparable du « problème du colonialisme » dans la mesure où « toutes les cultures noires se développent à l'heure actuelle dans ce conditionnement particulier qu'est la situation coloniale ou semi-coloniale ou para-coloniale ». (Césaire, 1956 : 19) Son propos y est de discuter les conditions concrètes qui conditionnent le développement des cultures noires puisque « partout où il y a eu colonisation, des peuples entiers ont été vidés de leur culture, vidés de toute culture » (Césaire, 1956 : 19).

> *Partout où la colonisation fait irruption, la culture indigène commence à s'étioler. Et, parmi ces ruines, prend naissance non pas une culture, mais une sorte de sous-culture, une sous-culture qui, d'être condamnée à rester marginale par rapport à la culture européenne […].* (Césaire, 1956 : 19)

Partant de ce constat, déjà formulé dans son *Discours sur le colonialisme* (1950), Césaire y énonce le rôle que doit jouer l'homme de culture noir qui est, non pas de « bâtir a priori le plan de la future culture noire ; de prédire quels éléments y seront intégrés, quels éléments en seront écartés », mais celui de « contribuer à la libération des peuples de leurs entraves, de leur génie créateur enfin débarrassé de ce qui le contrarie ou le stérilise » (Césaire, 1956 : 22).

En 1966, dans son discours prononcé à Dakar, le 6 avril dans le cadre du Colloque « Fonction et signification de l'art négro-africain dans la vie du peuple et par le peuple » marquant l'ouverture du Premier Festival mondial des arts nègres (30 mars – 21 avril 1966), Césaire revient sur le terme Négritude. Celle-ci aurait été « une machine de guerre contre le colonialisme et le racisme » (Césaire, 2009 : 210) et aurait répondu au besoin d'agir face à « la situation des Nègres, à la situation du monde nègre, au moment où cette notion est née… » Césaire, 2009 : 209). Le mouvement de la Négritude aurait joué un rôle important « dans l'éveil du monde

nègre, dans l'éveil de l'Afrique » (Césaire, 2009 : 210). À ceux qui considéraient que c'était une sorte de racisme, Césaire répond que « si la négritude est un enracinement dans le particulier, la négritude est également dépassement et épanouissement dans l'universel ». (Césaire, 2009 : 210) Il s'agit d'un combat pour restituer à l'homme noir « sa stature humaine » (Césaire, 2009 : 210), « sa dimension humaine » (Césaire, 2009 : 210).

Finalement, en 1987, dans son « Discours sur la Négritude » prononcé lors de la Première conférence des peuples noirs de la Diaspora à Miami - « Négritude, Ethnicity et Cultures Afro aux Amériques », Césaire revient à la question de la Négritude dans un discours qui est une sorte de double du poème *Cahier d'un retour au pays natal.* Ce retour répond encore une fois au besoin de répondre aux critiques qui la considéraient comme dépassée.

> *En fait, la Négritude n'est pas essentiellement de l'ordre du biologique. De toute évidence, par-delà le biologique immédiat, elle fait référence à quelque chose de plus profond, très exactement à une somme d'expériences vécues qui ont fini par définir et caractériser une des formes de l'humanité destinée telle que l'histoire l'a faite : c'est une des formes historiques de la condition faite à l'homme.* (Césaire, 2010 : 68-69)

La négritude aurait été à ses débuts une

> *[…] entreprise de réhabilitation de nos valeurs par nous-mêmes, d'approfondissement de notre passé par nous-mêmes, du ré-enracinement de nous-mêmes dans une histoire, dans une géographie et dans une culture, le tout se traduisant non pas par un passéisme archaïsant, mais par une réactivation du passé en vue de son propre dépassement* (Césaire, 2010 : 74).

Toujours selon Césaire, la Négritude est « recherche de notre identité, affirmation de notre droit à la différence, sommation faite à tous d'une reconnaissance de ce droit et du respect de notre personnalité communautaire » (Césaire, 2010 : 78) ; « Il ne s'agit ni d'intégrisme, ni de fondamentalisme, encore moins de puéril nombrilisme » (Césaire, 2010 : 80). Elle serait bataille contre la déculturation et contre l'acculturation, contre la politique d'assimilation, la ségrégation et revendication d'une identité-culture singulière.

> *Maintenir le cap sur l'identité - je vous en donne l'assurance -, ce n'est ni tourner le dos au monde ni faire sécession au monde, ni bouder l'avenir, ni s'enliser dans une sorte de solipsisme communautaire ou dans le ressentiment. Notre engagement n'a de sens que s'il s'agit d'un ré-enracinement certes, mais aussi d'un épanouissement, d'un dépassement et de la conquête d'une nouvelle et plus large fraternité.* (Césaire, 2010 : 81)

La Négritude « comme approfondissement de notre propre singularité » (Césaire, 2010 : 81) serait une sorte de préalable culturel pour que le noir puisse participer activement dans les sociétés, dans le monde sans y jouer un rôle subalterne, marginal. Il s'agissait alors de détruire la « vieille négritude », celle construite par l'esclavage et le colonialisme à l'origine de l'aliénation vécue par les noirs. Afin de se libérer des « mailles invisibles » ourdies par la colonisation, le noir devait prendre conscience et possession de son histoire, de sa géographie et de son « génie créateur ». Inspirée du marxisme, de l'ethnographie naissante et des avant-gardes telles que le Romantisme, le Symbolisme, le Surréalisme, la négritude de Césaire est l'expression d'une révolte, l'affirmation de l'africanité et refus de la politique d'assimilation et de la ségrégation.

Dans son essai sur Aimé Césaire, publié dans *Brisées* en 1992*,* Michel de Leiris pose la question : « Qui est Aimé Césaire ? ». Et il y répond en soulignant l'importance de Césaire pour la poésie française et pour la poésie en général*,* ainsi que sa contribution au Surréalisme*.* Leiris le désigne comme « le poète de la décolonisation » (Leiris, 1992 : 311). Sur la négritude, Leiris conteste qu'elle soit un « racisme à l'envers » ou un « négrisme » du fait qu'elle constitue une affirmation de la valeur des cultures négro-africaines (Leiris, 1992 : 309).

Alors, d'après ses discours, qu'est-ce qu'est finalement la négritude de Césaire ? Nous pouvons y dégager quelques idées-maîtresses qui nous permettent de la poser comme « mouvement et devenir » (Diagne, 2014). D'abord, « elle résulte d'une attitude active et offensive de l'esprit ». C'est-à-dire qu'elle résulte d'une action qui se situe au niveau subjectif (de la pensée et des affects). Elle est « ferme » et « catalyseur » de la prise de conscience d'une situation et d'une condition accompagnée de la révolte et du refus du sort imposée aux noirs (Césaire, 2010 : 72-74) ; d'un autre côté, elle est un mouvement vers soi-même et « vers les siens » (*Cahier*

d'un retour au pays natal 1983 : 07) afin d'accepter le fait d'être nègre, petit-fils d'Africain mis sous esclavage, et de s'approprier de sa propre histoire et culture (martiniquaise, africaine, afro-antillaise, afro-américaine) ; afin de réhabiliter les valeurs des noirs, approfondir son passé pour chercher à se ré-enraciner « dans une histoire, dans une géographie et dans une culture » (Césaire, 2010 : 74). Elle comporte la prise de conscience d'une aliénation suivie d'un processus de désaliénation. Elle est création et affirmation de la différence.

Nous aimerions reprendre l'image de la « fulguration intermittente [d'un] possible devenir » et les notions de « ferment », de « catalyseur » et de « dépassement » renvoyant à l'idée de « mouvement et devenir » (Diagne, 2014) et, selon les dictionnaires, à « ce qui fait naître », à « ce qui déclenche une réaction ou un processus » et « au fait d'aller au-delà de ses limites ». Dans ce sens, « l'identité nègre » chez Césaire relève du ressourcement et de la création, de l'invention à partir d'une histoire confisquée et d'un vécu d'oppression puisque la libération de l'homme noir passait par le vécu et l'histoire, il fallait engager un processus de refonte de la « vieille négritude » (servile et aliénée). La poésie était pour lui une « arme miraculeuse » d'expression d'une révolte et de prise de la parole et de transformation du sujet. Le besoin de restituer la dignité de ceux et celles qui ont vécu un double exile, de la terre natale et de la condition humaine dans les colonies, exige que le combat soit mené dans le champ de la culture (de la création) et de la politique ; de la subjectivité et de l'objectivité historique.

2. Le devenir nègre

Alors, pouvons-nous dire que la Négritude césarienne se conjugue-t-elle au présent ? Cet article a commencé par cette question à laquelle nous essayerons d'y répondre : la Négritude, un mouvement dont le dessein est la constante transformation de l'homme noir à travers l'action politique et intellectuelle, la création artistique et poétique, répercute toujours dans le monde contemporain parmi les artistes qui continuent à mettre en valeur les arts nègres, des groupes de jeunes qui partagent

l'héritage du colonialisme et du racisme et revendiquent l'expression de la négritude sous plusieurs formes.

En effet, nous pouvons constater l'actualité de la négritude césarienne dans la chanson francophone, plus précisément le rap. Nous choisissons trois chansons dans lesquelles est perçue l'influence d'Aimé Césaire : *Poète Noir*, de Kery James ; *Négritude* et *Noir Désir*, de Youssoupha. Les deux chanteurs cités sont des rappeurs — ce fait est important car le rap est considéré comme un style musical qui, bien que largement consommé dans le monde francophone, implique plus directement les couches marginalisées de la société. Dans le rap, on peut trouver des récits poétiques d'expériences qui témoignent de l'actualité du racisme et du colonialisme dans nos sociétés, ainsi que la violence de l'État contre la population noire.

La chanson « Le Poète Noir », de l'album *Le Poète Noir*, sorti en 2022, de Kery James, franco-haïtien né en Guadeloupe, a un contenu poétique élevé, avec des métaphores et des jeux des mots sur la couleur noire comme dans le vers : « J'noirci des feuilles blanches à l'encre d'ébène » où le sujet lyrique projette d'exprimer sa négritude dans sa création. De plus, comme Aimé Césaire, le rappeur semble s'inspirer du monde qui l'entoure pour communiquer ses émotions et sa révolte — la nature extérieure est modifiée par ses sensations intérieures : « *Poète noir, je chante ma solitude/J'habille désespoir que l'aube dénude/ Je m'inspire de feuilles mortes aux couleurs d'automne/ Mas poésie naît où l'été s'endort, quand l'hiver chantonne. »* (Kery James, *Le poète noir*, 2022).

Cette voix poétique de la chanson utilise les saisons de l'année, comme l'hiver, l'automne et l'été, pour exprimer, sur un ton à la fois mélancolique et persistant, la création et la transformation du « poète noir » qui persiste à travers les changements de l'année : « Puisqu'écrire c'est oser, j'ose sans demi-mesures ». Il y a une puissance et une révolte explicites dans les couplets de la chanson, toujours politiques : « Jugé sur mon teint, j'écris à l'instinct », dans ce vers, par exemple, le poète noir de la chanson met en évidence le racisme et le réductionnisme européen qui persistent encore à l'époque contemporaine où l'homme noir, jugé par la couleur de sa peau et ses traits noirs, est considéré comme dénué de raison, guidé uniquement par l'émotion et l'instinct.

Dans le vers, « Les moutons masqués trouvent la dictature salutaire » nous pouvons percevoir une critique aux gens soumis, serviles, comme « les larbins de l'ordre » qui défendent un État autoritaire où la liberté est, sinon éteinte, limitée à certains individus, contrairement à la voix de la chanson, de ce poète noir qui devient libre, qui se donne la liberté qui « [sic] mène une vie de bohème, [sic] s'émancipe en lettre ». Il se demande alors si les mots, ou la poésie, ont autant de pouvoir sur le monde : « Peut-on rendre le monde meilleur en semant des pétales de proses ? », à cela, la voix de la musique elle-même nous répond : *À l'encre d'ébène/À l'encre de mes peines / […] /On me tue chaque jour dans la langue de Molière/ Je rends chaque coup dans la langue de Césaire. (*Kerry James, *Le poète noir*, 2022).

Dans cette chanson, la poésie (l'écriture) apparaît comme un moyen de résister, une *arme miraculeuse* pour exprimer toute la douleur et la souffrance que ressent la voix de la chanson, les transformer en résistance et, en même temps, libérer leurs émotions et leurs pensées, transmettre son histoire. Le « poète noir » raconte aussi son histoire, son origine. Il décrit ainsi d'où il vient comme un « tour de ciment », avec des « Cimetières d'illusions » et des « lendemains [qui] ne font plus de promesse ». Ces métaphores pour décrire sa ville ou son pays nous rappellent la description des Antilles dans *Cahier d'un retour au pays natal :*

> *Puis qu'écrire c'est oser, j'ose sans demi-mesures / J'ai des souvenirs pourpres, à en faire rougir l'azur / J'viens de tour de ciment, à perte de vie / Cimetières d'illusions où se terrent les envies / Quand les lendemains ne font même plus de promesses / Mourir à vingt ans peut te sembler romanesque.*

Dans *Cahier d'un retour au pays natal,* le sujet lyrique se concentre aussi sur les paysages auxquels il est confronté, notamment celui qui s'ouvre sur les Antilles, en racontant aussi son origine et les effets de l'esclavage et de la colonisation sur son pays, sur son peuple. *Au bout du petit matin…* la voix lyrique, après avoir chassé la trinité colonisatrice, redécouvre sa géographie (Les Antilles, son pays natal, sa ville et son peuple…) Au retour au pays natal, le poète fait le constat de la misère, de l'aliénation, de « l'affreuse inanité de notre raison d'être » (Césaire, 1983 : 8).

> *Et dans cette ville inerte, cette foule criarde si étonnamment passée à côté de son cri comme cette ville à côté de son mouvement, de son sens, sans inquiétude, à côté de son vrai cri, […] dans cette ville inerte, cette foule à côté de son cri de faim, de misère, de révolte, de haine, cette foule si étrangement bavarde et muette.* (Césaire, 1983 : 9)
>
> *Dans cette ville inerte, cette foule désolée sous le soleil, ne participant à rien de ce qui s'exprime, s'affirme, se libère au grand jour de cette terre sienne*. (Césaire, 1983 : 9)
>
> *Au bout du petit matin, le morne oublié, oublieux de sauter* (Césaire, 1983 : 9)

Dans ce poème l'anaphore « au bout du petit matin », qui revient comme une litanie, met en évidence une prise de conscience du sujet lyrique de la situation de son peuple et de son pays : à chaque aube, chaque jour, le sujet poétique s'éveille et immerge dans cette douloureuse conscience de la vie où « les lendemains ne font plus de promesse » et cohabitent avec des « Cimetières d'illusions ». Notons que l'oxymore « cette foule si étrangement bavarde et muette », désigne la complexité de la situation des Antillais qui, à la fois, crient, s'agitent, à cause de la faim, de la misère et restent muets, aliénés de soi-même. Donc, la dégradation des Antilles se répercute dans cette foule, dans « cette ville plate — étalée, trébuchée de son bon sens, inerte, essoufflée son fardeau géométrique de croix éternellement commençante » (Césaire, 1983 : 8-9).

Dans le « Discours sur la Négritude » et dans la première conférence des peuples noirs de la Diaspora à Miami en 1987, il décrit les deux principales phases de ce mouvement culturel, littéraire et politique, la première étant la « prise de conscience » de sa situation et de siens, le constat de « l'affreuse inanité de notre raison d'être » et de l'oppression vécue, la révolte contre cette situation pour la combattre. Dans l'incipit de *Cahier d'un retour au pays natal,* sa première grande publication littéraire, on peut apercevoir l'expression de ce premier mouvement de la Négritude, car le sujet lyrique commence une trajectoire intense et douloureuse de désaliénation de soi-même, de son être « colonisé ». Le début du poème peut être interprété comme une parole de rupture, de révolte : « Va-t-en, lui disais-je, gueule de flic, gueule de vache, va-t-en je déteste les larbins de l'ordre et les hannetons de l'espérance. Va-t-en mauvais gris-gris, punaise de moinillon » (Césaire, 1983 : 7). Dans ce passage le « je » s'adresse à un

« tu » qui n'a pas de référence précédente, de sorte que le lecteur se trouve en face, dans ce premier mouvement du poème, d'une voix poétique en révolte contre un « tu » renvoyant à son double aliéné et/ou à la trinité de l'esclavage et du colonialisme figurant la police, le prêtre et le colon.

Pour Aimé Césaire, le devenir nègre est la puissance de création artistique dans laquelle il y a une prise de conscience qui fait ressortir sa poésie et ainsi lutter contre l'aliénation : avec la description des Antilles, le sujet lyrique met en évidence la violence qu'une société colonisée en subit chaque jour. Ce rap utilise de métaphore pour communiquer aussi la violence contre les peuples noirs à travers une expérience individuelle, comme « J'ai des souvenir pourpres », étant une couleur qui peut faire référence à des bleus, à des violences passées, et « Mourir à vingt ans peut te sembler romanesque » — ce vers utilise le « tu » sans référence précédente, comme si la voix de la chanson s'adressait directement à l'auditeur : pour la population noire marginalisée, mourir à vingt ans n'a rien de romanesque ou romantique.

« On me tue chaque jour dans la langue de Molière/ Je rends chaque coup dans la langue de Césaire » (*Le poète noir,* Kery James, 2022). Dans ces vers, parfait parallélisme, la voix de la chanson fait référence à des grands auteurs de la langue française, à Molière et à Aimé Césaire, comme s'il s'agissait de deux pôles opposés. Le premier est largement connu comme synonyme de « langue française » et dans ce cas il peut être représentatif aussi d'une langue française « pure », de cette langue qui n'est pas la langue des peuples colonisés, mais des colonisateurs, et qui ne traduit pas la culture du « poète noir ». Quand la voix de la chanson dit « Je rends chaque coup dans la langue de Césaire », elle s'identifie au langage poétique et révolutionnaire créé par Césaire pour combattre l'aliénation, le racisme et la colonisation. Cette comparaison est créée en raison de tout le champ sémantique associé à la « langue de Césaire » : la forme innovante et le contenu révolutionnaire de sa langue poétique.

Pour cette même raison de revendiquer la négritude et tout ce qu'elle englobe (la prise de conscience, retour au passé, la transformation de l'homme noir dans le monde moderne, le pouvoir de création des arts noirs), on peut interpréter que le vers « Alors sourire forcé, je n'serai jamais Français » de la chanson *Poète noir* met en évidence la recherche non pas

de la nationalité ou identité française, malgré le partage de la même langue et de la citoyenneté, mais plutôt de la réaffirmation de leur négritude, de ses origines, de l'histoire de vie des peuples noirs et colonisés. La chanson se termine par un jeu de mots avec les expressions idiomatiques contenant le mot « NOIR ». Cette épiphore entre parenthèses permet de réaffirmer la couleur noire, de la resignifier ainsi que les expressions idiomatiques : « Noir, noir, noir /Je suis souvent d'humeur (noire) / J'ai des idées (noires) /Parfois je broie du (noir) /Ma poésie est (noire) » (Kery James, *Le poète noir*, 2022). La deuxième chanson, « Noir Désir », de l'album Noir Désir, sorti en 2012, du rappeur franco-congolais Youssoupha, présente un vers qui reprend Césaire lorsqu'il affirme que « La négritude, c'est une histoire de culture, pas une question de race. » De cette affirmation, on peut comprendre que définir la Négritude comme une question de « race », ce serait l'enfermer dans une perspective biologique alors qu'il s'agit d'un mouvement culturel, artistique et politique par lequel les artistes noirs créent de nouvelles façons d'exister, de résister et de resignifier leur existence dans des sociétés qui le nient. La Négritude est une réponse active au colonialisme, au racisme et au capitalisme qui oppriment les populations noires, donc combattre ce système qui produit de l'injustice et des préjugés n'est pas un combat qui se déroule en douceur, mais plutôt en rebelle et révolté.

Dans cette chanson, le refrain « C'est l'histoire d'un peuple au cœur de roi et au sang d'esclave » signale la situation des peuples africains toujours soumis à l'Occident. La chanson aborde les questions raciales du présent en réfléchissant sur le passé, un va-et-vient, car la colonisation et le racisme remontent à des siècles, mais demeurent d'actualité en France et dans le monde. Il y a une question posée dans la chanson : « Où est le devoir de mémoire si l'Histoire souffre d'Alzheimer ? » À cet « Alzheimer » de l'Histoire, la voix poétique de la chanson répond : « Seule une balle dans la tête peut me causer un trou de mémoire », cela montre la position active du rappeur, le refus de l'oubli de son histoire, de son « africanité ». Aux abrutis, aux intellos et aux médias qui disent qu'il revient toujours sur le même thème, le chanteur répond :

> *Et forcément, j'nique tous les colons du globe / Qui voulaient me faire oublier tout l'or qu'ils m'ont volé avec une carte gold / Noir est le code,*

> *certaines luttes nous terrassent. / […] / J'passe à l'offensive, je les laisse parler du mal / Africain jusqu'au gencive : normal de broyer du noir/ Récupérez vos Voltaire et vos Guevara / Mon Histoire est écrite par Frantz Fanon et par Sankara* (Youssoupha, *Noir Désir*, 2012).

La chanson *Noir Désir* signale que l'héritage du colonialisme est présent ainsi que d'autres formes de racisme. En apportant à sa musique des phrases en langue africaine et en évoquant les royaumes africains, Youssoupha réaffirme sa négritude en même temps qu'il semble entretenir des espoirs d'un avenir noir. Il fait aussi ce retour vers le passé car c'est là qu'ont commencé les politiques de ségrégation raciale : « Viens pas dire qu'on a subi la malédiction de Cham », alors qu'il faut revenir à l'origine du mal, du racisme, des justifications qu'ils se sont données pour sa création et son maintien, et ensuite seulement pour le combattre. Revenir vers le passé, pour Youssoupha, ce n'est pas s'y fixer, mais plutôt l'utiliser comme une arme de combat. Et même si les évocations du passé sont nombreuses, les injustices du présent ne sont pas oubliées par le rappeur : « Pendant que des familles entières mangent des galettes de terre en Haïti ». Le sujet poétique de la chanson semble connaître une transformation constante sur lui-même, car il n'est pas figé dans le présent ou coincé dans le passé, mais plutôt en mouvement, en rébellion, afin de contester les diverses formes d'aliénation et d'oppression : « L'avenir se dessine, alors j'ai gardé la foi / Le silence devient un crime, alors j'ai gardé la voix ». (Youssoupha, *Noir Désir*, 2012).

La voix de la chanson refuse l'oubli de son Histoire : il rappelle que « le monde a fauché les poupées noires[4] » et lutte pour un changement, consciente du passé et des problèmes du présent, mais en mouvement et en créant le devenir nègre. Comme le montre le vers susmentionné, le silence face aux injustices raciales favorise le crime. Le cri de rébellion, de justice pour les peuples noirs doit être présent partout : dans le monde réel, dans cette société où le racisme existe, et au sein des arts noirs, comme ce rap, qui souligne directement aux gens la nécessité de prendre conscience et agir.

[4] Ce vers est un clin d'œil au poème *Limbé*, de Léon Gontran Damas qui débute par : « Rendez-les-moi mes poupées noires. » (Léon-Gontran Damas, *Pigments*, 1937).

Déjà, dans la troisième chanson, « Négritude », de l'album *NGRTD*, sorti en 2015, Youssoupha raconte une expérience vécue pour comprendre l'importance de la Négritude comme mouvement culturel de création d'un art engagé dans le monde contemporain :

> *Donc mon album aura un titre en hommage à Césaire/ Mais c'est l'désert quand le marketing te contamine/ Quand vient le buzz, la signature en Major Company/ J'avais du Solaar dans mon écriture/ J'ai pris des dollars mais, putain, j'ai pas appelé mon album « Négritude »* (Youssoupha, *Négritude,* 2015).

Le rappeur, à travers sa chanson, raconte son désir d'appeler son album « Négritude », mais le marketing, les grosses entreprises (Major company), qui représentent le *business* et le capital font pression pour qu'il change d'avis. Ce qu'il a fait, pourtant il termine la strophe avouant qu'il a récolté beaucoup de dollars, mais que le regret de ne pas avoir nommé son album « Négritude » persiste toujours. Pourquoi y aurait-il des pressions pour que le nom « Négritude » ne soit pas donné à l'album ? Le rappeur a voulu rendre hommage à Aimé Césaire dans le titre de l'album, à un homme politique et poète dont les écrits et les actions ont toujours combattu le colonialisme, l'impérialisme et le racisme. Peut-être que le nom « Négritude » pour un album ne serait pas acceptable car il ne susciterait pas l'intérêt du public ? Nous ne le croyons pas, car le public du rap, la frange la plus marginalisée, s'intéresse aux arts qui reflètent la réalité dans laquelle il vit. Peut-être que le nom de l'album n'intéresserait pas les gens qui pensent que la Négritude est dépassée ou qui ne veulent pas croire au pouvoir du nom. Cependant, Youssoupha a évoqué le mouvement créé par Césaire dans le nom de son album : *NGRTD*

Dans *Cahier d'un retour au pays natal,* le sujet lyrique est également confronté à une situation dans laquelle il fait l'expérience de sa lâcheté. Le sujet lyrique est dans un tramway où se trouve un vieil homme noir dont certaines femmes se moquent :

> *C'était un nègre grand comme un pongo qui essayait de se faire tout petit sur un banc de tramway. […] / Un nègre comique et laid et des femmes derrière moi ricanaient en le regardant. / Il était COMIQUE ET LAID, / COMIQUE ET LAID pour sûr. / J'arborai un grand sourire complice… / Ma lâcheté retrouvée ! / Je salue les trois siècles qui soutiennent mes droits*

civiques et mon sang minimisé. /Mon héroïsme, quelle farce ! (Césaire, 1983 : 39-40).

Il assiste à cette scène éprouvant des sentiments contradictoires, fruits du racisme intériorisé par la colonisation. Il en est conscient : « Je salue les trois siècles qui soutiennent mes droits civiques et mon sang minimisé. Mon héroïsme, quelle farce ! Cette ville est à ma taille. Et mon âme est couchée. Comme cette ville dans la crasse et dans la boue couchée » (Césaire, 1983 : 40). Or, dans *Négritude* d'Youssoupha, le refrain. « Mais, putain, j'ai pas appelé cet album *Négritude* », exprime son regret comme si ce non-choix le torturait. Pourtant, à la fin de la chanson, il revient aux paroles de Césaire : *J'ai imité le poète en reprenant ses termes / Je rends à Césaire ce qui appartient à Césaire / D'une identité, c'est sûr, d'une identité, réconciliée / Avec, avec l'universel* (Youssoupha, *Négritude*, 2015).

Or, Aimé Césaire a toujours refusé les deux formes de construction de l'identité imposées par le colonialisme *: la ségrégation dans le particulier et la dilution dans l'universel à travers la politique assimilationniste* (Césaire, *Lettre à Maurice Thorez*, secrétaire du Parti communiste français, 1956). Le poète se sert des deux concepts de l'universel et du particulier, en renversant la logique : « Pour être universel, il fallait commencer par nier que l'on est nègre. Au contraire, je vous disais, plus on est nègre, plus on sera universel ». C'est-à-dire, la différence se trouve dans l'approfondissement de l'identité, puisque « Je est un autre ». C'est pourquoi la Négritude à sa phase passive qui est le retour vers soi, la prise de conscience, la désaliénation, le ressourcement dans le passé afin d'accéder à la phase active de création, de prise de la parole et d'action dans le monde. Il faut ainsi passer par la phase passive, de reconnaissance de soi et de ses origines pour qu'il n'y ait pas de perte de soi et dilution dans « l'universel européen ». De plus, la Négritude a besoin de passer par la phase passive, la traverser et arriver à la phase active de création et d'action, pour ne pas rester prisonnière d'un « particulier », d'un passé africain révolu : *Renoir, c'est bien beau d'avoir été Pharaon. Mais le passé*

n'est qu'un caveau si le futur passe par la honte (Youssoupha, *Noir Désir,* 2012).

Or, c'est la dialectique du particulier et de l'universel, du passé et du présent, de l'identité et de l'altérité qui sous-tend le mouvement de la Négritude. « Le poète noir » et le rappeur prennent la parole et élèvent leur voix pour raconter leur drame qui est celui de leurs frères et sœurs de couleur, celui de l'Afrique, des Antilles, des Amériques. Comme Césaire, les rappeurs Youssoupha (franco-congolais) et Kery James (franco-haïtien) appartiennent au carrefour des langues-cultures, au carrefour de l'Afrique, des Antilles et de l'Europe (France). Leur parole poétique dans la « langue de Molière » se nourrit de « la langue de Césaire ». C'est par le rap que la Négritude césarienne est réactualisée, récupérée dans un genre poétique se caractérisant par le récit et la poésie, la performance (le corps) et l'oralité (la parole), principaux traits du texte-matrice de la langue poétique d'Aimé Césaire. « Rendre à Césaire ce qui appartient à Césaire » : détournant les paroles de Jésus [Donnez à César ce qui appartient à César…], le poète signale le besoin de reconnaître la dette envers Césaire et son universalité.

Aux années 60, lorsque Césaire se tourne vers le théâtre dans le contexte des *Soleil des indépendances* éclairant l'Afrique, Beatriz Nascimento devient une importante militante et intellectuelle noire au Brésil. Son œuvre témoigne des échos de la voix de Césaire dans le mouvement noir brésilien au Brésil. Influencée par Deleuze et Guattari, elle conçoit la négritude comme processus, comme devenir. Selon Nascimento (2022), les peuples noirs ne peuvent pas s'enfermer dans le « particulier » car ils risqueraient de s'enfermer dans une sorte de *ghetto*[5]. Le « particulier » et « l'universel » sont un parcours de transformation, d'action et par conséquent de création. Le devenir nègre césarien s'accomplit lorsque les communautés noires, conscientes de cela, produisent des subjectivités qui changent le présent et créent un devenir. Dans un texte écrit en 1992, Nascimento argumente que,

> *La négritude […] n'est pas hégémonique ni dans l'espace ni dans le temps. Également, elle n'est pas dans l'être, ni dans le mot — noir, sa réalisation se*

[5] Question, d'ailleurs, d'actualité dans les mouvements noirs au Brésil. Il y en a qui ne conçoivent pas le mariage d'une noire ou d'un noir avec une blanche ou un blanc.

> *produit à des niveaux dynamiques variés. Quand il s'agit des brésiliens noirs, il y a aussi un devenir blanc et un devenir amérindien, en passant par les différents carrefours ethniques dans une sérialisation infinie*[6]*…* (Nascimento, 2022 : 104, Traduction des auteurs de l'article).

« L'identité brésilienne » relèverait ainsi des « carrefours ethniques » en croisements permanents, tout comme « l'identité noire » au Brésil, aux Antilles, en Haïti, aux États-Unis qui se forge au carrefour de trois continents. Dans ce sens, il y a un devenir nègre au Brésil comme il y a un devenir nègre antillais et américain (au sens large). Comme le dit le poète : « trois fleuves coulent dans mes veines » (Damas, *Black Label*, 1956). Selon cette conception, la Négritude n'est pas une affaire de couleur ou race - au moins ne s'y restreint pas - mais un mouvement anthropologique, artistique/culturel et politique de lutte contre l'oppression, de reconnaissance d'une part de l'humanité humiliée et d'assomption de la différence comme constitutive de l'identité.

En guise de conclusion

Dans cet article, nous avons voulu démontrer que la Négritude d'Aimé Césaire n'est pas une conception et une expression révolues, mais elle continue à être revendiquée et trouve des échos dans des poètes et chanteurs contemporains. Et cela parce que les réalités qu'elle combat ne sont pas révolues non plus. Nous avons observé que les rappeurs Youssoupha et Kery James reviennent « à la langue de Césaire » pour affirmer leur négritude (le fait d'être nègre, sa culture, son histoire), exprimer leur révolte contre une situation où le colon est toujours là, pour dénoncer l'oubli de l'Histoire, pour défendre l'Afrique. Pour eux, l'écriture poétique est une forme d'exister et de résister à travers les mots, de prendre la parole, de « garder la voix » devant l'injustice. La Négritude n'est pas non plus un concept figé qui pourrait renvoyer à une identité archaïque

[6] A negritude […] não é hegemônica nem no espaço nem no tempo. Também não está no ser, nem na palavra – negro, sua realização se dá em variados níveis dinâmicos. Em se tratando de negros brasileiros, há também um devir branco e um devir ameríndio, passando pelos vários cruzamentos étnicos numa serialização infinita…

ou à un contre-racisme parce qu'elle se projette comme différence et s'articule à un processus de singularisation qui opère des connexions poétiques, anthropologiques, philosophiques et politiques (Guatarri, Rolnik, 1986, Tropiques, 1941/1945[7]). Elle est de l'ordre du faire et du « dépassement » (mot qui revient chez Césaire, lecteur d'Hegel et de Marx) dans les sens d'aller au-delà de ses limites ; d'aller au-delà d'un seuil ou de ce qui est attendu, habituel ou possible et, finalement le mot désigne un mouvement dialectique contradictoire où ce qui est nié, rejeté est récupéré autrement, comme c'est le cas du mot « nègre » chez Césaire.

Selon Beatriz Nascimento, la Négritude « n'est pas dans l'être, ni dans le mot — noir, sa réalisation se produit à des niveaux dynamiques variés », comme indique la fin ouverte du poème *Cahier d'un retour au pays natal* où la descente du poète et son ascension et suivie d'une plongée « dans le grand trou noir » pour « pêcher la langue maléfique de la nuit… » (Césaire, 1983 : 65), et ses actualisations ou variations au long de l'Histoire. Pour conclure, nous dirions que l'œuvre et le langage poétique de Césaire se nourrissent de la contradiction comme nous pouvons voir dans son emploi de l'oxymore, figure de style dont les oppositions produisent un autre élément, et dans le personnage chez d'Eshu, *Loa* présent dans son œuvre et qui se caractérise par l'ambiguïté, la contradiction et le mouvement, étant associé au langage et au corps.

Dans ce sens, la conception d'une Négritude comme devenir et d'un devenir-nègre de la poésie française / francophone, voire de la poésie occidentale, renvoie au langage du *Cahier*…, à la dynamique interne du poème et à la conception de Césaire lui-même, que nous avons voulu présenter dans le cadre de cet article, mais également à sa portée : Aimé Césaire a su forger un nouveau langage poétique au carrefour des Antilles, de l'Afrique et de l'Europe[8] notamment par sa façon d'incorporer l'oralité à l'écriture et par la constitution d'un sujet et d'une parole poétique

[7] Revue culturelle créée par Aimé Césaire, Suzanne Césaire et René Ménil dont le but était la valorisation de la culture et de la littérature antillaise, afro-américaine et africaine et du Surréalisme.

[8] Voir la postface de Lilian Pestre de Almeida à sa traduction du *Cahier*… où elle soulève son intertextualité.

libre et libératrice. La répercussion de sa poésie sur des rappeurs et des poètes contemporains relève ainsi, d'un côté, de la lutte contre le racisme et le colonialisme et contre la violence pratiquée par l'État et la société contre les jeunes noirs, toujours présents aux Amériques et en Europe, d'un autre côté, par la force du verbe poétique d'Aimé Césaire.

Bibliographie

Césaire, A. 1956. *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris : Présence Africaine.

Césaire, A. 1966. *Comme l'homme a besoin d'oxygène pour survivre, il a besoin d'art et de poésie*. Dakar : Festival des arts nègres.

Césaire, A. 1956. *Culture et colonisation*. Paris : 1er. Congrès des écrivains noirs.

Césaire, A. 2010. *Discours sur la Négritude*. Edição bilingue. Belo Horizonte : Nandyala.

Césaire, A. 1955. *Discours sur le colonialisme*. Paris : Présence Africaine.

Césaire, A. 1956. *Lettre à Maurice Thorez*. Paris : Présence Africaine.

Césaire, A. 1959. *L'homme de culture et ses responsabilités*. Rome : 2e Congrès des écrivains et artistes noirs.

Césaire, A. 2005. *Nègre je suis, nègre je resterai*. Entretiens avec Françoise Vergès. Paris : Albin Michel.

Clifford, J. 2014. *A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora de UFRJ.

Deleuze, G., Guattari, F. 1975. *Kafka : Pour une littérature mineure*. Paris : Minuit.

Depestre, R. 1980. *Bonjour et adieu à la Négritude*. Paris : Robert Lafont.

Depestre, R. 1970. *Les métamorphoses de la négritude en Amérique*. Paris : Présence africaine.

Diagne, S. Bachir. 2014. *La Négritude comme mouvement et comme devenir*. Rue Descartes.

Guattari, F, Rolnik, S. 1986. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 2ª edição. Petrópolis : Vozes.

Heiniger, S. 2023. *La nouvelle somme de poésie du monde noir : « Signe que la Négritude continue ?* ». University of Alberta : Alternative francophone.

James, K. 2022. Álbum : Poète Noir : Le Poète Noir.

Leiris, M. 1992. *L'ethnographe devant le colonialisme*. Gallimard, éditions Folio : Paris.

Ménil, R.1999. *Antilles déjà jadis*. Paris : Jean Michel Place.

Nascimento, B. 2022. *O Negro visto por ele mesmo*. São Paulo: Ubu Editora.

Noël, J. 2011. *Kana sutra*. Paris : Vents d'ailleurs.

Pestre de Almeida, L. 2012. Caderno de um retorno ao país natal. Édition bilingue. São Paulo : Edusp.

Sartre, J.-P. 1948. Orphée noir. In : Préface à l'Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache en langue français. Paris : PUF.

Youssoupha. 2015. Album : Négritude : NGRTD.

Youssoupha. 2012. Album. : Noir Désir : Noir Désir.

GERFLINT

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

Synergies Brésil nº 17– 2025 p. 109-124

La lecture littéraire dans la classe de français langue étrangère : une expérience avec des contes de fées et des contes traditionnels

Daniele Azambuja de Borba Cunha
Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Brésil
00129295@ufrgs.br
https://orcid.org/0000-0002-3368-5304

Reçu le 23-05-2025 / Évalué le 15-07-2025 / Accepté le 30-08-2025

Résumé
Un projet de lecture littéraire de contes de fée traditionnels européens et d'un conte sénégalais (*L'Arbre qui parle*) a été réalisé en 2022 au Colégio de Aplicação de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul dans un groupe-classe de la 6e année de l'Ensino Fundamental. Mené sur onze séances, des aspects culturels diversifiés et des caractéristiques de ce genre littéraire (origine orale, fonction éducative, schéma narratif) ont été abordés. L'approche théorique s'appuie sur la lecture littéraire en tant que « va-et-vient dialectique », valorisant l'équilibre entre la relation psychoaffective (le lu, le liseur) et la distance réflexive (le lectant). Les activités étant nombreuses (analyse de chansons, jeux, lectures sensorielles, discussions sur la morale des contes, création de collages, organisation d'une lecture bilingue devant d'autres élèves), l'évaluation a montré l'engagement et la motivation des élèves, le développement du travail coopératif et l'acquisition de connaissances linguistiques (lexique, phonétique) et littéraires, validant l'approche dialectique des modes de lecture.

Mots-clés : lecture littéraire, enseignement du français langue étrangère, école secondaire

A leitura literária na aula de francês como língua estrangeira: uma experiência com contos de fada e tradicionais

Um projeto de leitura literária de contos de fadas tradicionais europeus e de um conto senegalês (L'Arbre qui parle) foi realizado em 2022 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Desenvolvido em onze sessões, o projeto abordou aspectos culturais diversificados e características desse gênero literário (origem oral, função educativa, esquema narrativo). A abordagem teórica baseia-se na leitura literária como um « vaivém dialético », valorizando o equilíbrio entre a relação psicoafetiva (o lu, o liseur) e a distância reflexiva (o lectant). Com numerosas atividades (análise de canções, jogos, leituras sensoriais, discussões sobre a moral dos contos, criação de colagens, organização de uma leitura bilíngue para outros alunos), a avaliação demonstrou o engajamento e a motivação dos alunos, o desenvolvimento do trabalho cooperativo e a aquisição de conhecimentos linguísticos (léxico, fonética) e literários, validando a abordagem dialética dos modos de leitura.

Palavras-chave: leitura literaria, ensino de FLE, Educação Básica

Literary reading in French as a foreign language classes: an experience with fairy and traditional tales

Abstract
A literary reading project involving traditional European fairy tales and a Senegalese tale (L'Arbre qui parle) was carried out in 2022 at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Rio Grande do Sul, with a 6th-grade class (Ensino Fundamental). Conducted over eleven sessions, the project addressed diversified cultural aspects and characteristics of this literary genre (oral origin, educational function, narrative structure). The theoretical approach is based on literary reading as a "dialectical back-and-forth" (va-et-vient dialectique), valuing the balance between the psycho-affective relationship (the lu, the liseur) and the reflexive distance (the lectant). As the activities were numerous (song analysis, games, sensory readings, discussions on the tales' morals, creation of collages, organization of a bilingual reading for other students), the evaluation showed the students' engagement and motivation, the development of cooperative work, and the acquisition of linguistic (lexis, phonetics) and literary knowledge, validating the dialectical approach to reading modes.

Keywords: literary reading, teaching of FFL, Basic Education

Introduction

Ce travail consiste en un rapport d'une expérience d'emploi de textes littéraires dans la classe de français langue étrangère (FLE) réalisée dans un groupe-classe de la 6e année de l'Ensino Fundamental (6e année du collège dans le système français). Les activités ont été menées à la fin de 2022 et ont composé un projet dont le but était de présenter la lecture d'un conte de fée aux élèves d'allemand, d'anglais et d'espagnol de la 6e année. Nous commençons par une exposition de l'approche du texte littéraire que nous avons adoptée dans notre projet. Puis, nous expliquons le contexte de réalisation du projet et décrivons brièvement les activités effectuées dans chaque cours. Finalement, nous faisons quelques considérations afin d'évaluer le projet et présentons quelques éléments de conclusion.

1. Quelle approche du texte littéraire ?

Pendant longtemps, l'approche du texte littéraire dans la classe de français langue étrangère (FLE) a privilégié surtout l'enseignement de la langue et/ou de la culture. Toutefois, depuis les années 1990 et,

principalement, à partir des années 2000, beaucoup de travaux cherchent à réfléchir à une approche du texte littéraire qui prenne en compte aussi ses spécificités (pour un examen détaillé, voir Cunha, 2019).

Si, aujourd'hui, l'étude des spécificités du texte littéraire dans la classe de FLE est souhaitable, elle ne peut cependant pas être exhaustive, car, comme nous rappelle Todorov (2009), c'est la littérature qui est destinée à tous et non pas les études littéraires. La lecture littéraire en tant que va-et-vient dialectique (Dufays *et alii* : 2015) est une conception qui aide l'enseignant à établir l'équilibre entre l'exploration du littéraire et d'autres aspects du texte. D'après Luc Collès et Jean-Louis Dufays, la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique

> *[…] valorise à la fois le rapport psychoaffectif au texte et la distance réflexive. Ce faisant, elle invite l'enseignant à alterner des gestes très différents, en concevant ceux-ci comme complémentaires : d'un côté, ménager les espaces, les mouvements, les ambiances, de l'autre, choisir les textes emblématiques des apprentissages visés, formuler les questions et les consignes adéquates…* (2014).

Ces deux modes de lecture (psychoaffectif et réflexif) sont réalisés par les trois instances du lecteur définies par Michel Picard (1986), le *lu*, le *liseur* et le *lectant*. Le lu, plus associé au divertissement, est celui qui plonge dans la lecture, qui entre dans l'univers fictionnel et se reconnaît dans l'histoire et dans les personnages. D'après Picard, *le* joué*, le* lu*, seraient du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la re-connaissance et du principe de plaisir : il ranime l'objet d'investissement qu'il fut pour sa mère, dans l'illusion qu'elle entretint. D'où la forme passive* (Picard, 1986 : 112).

Quant au liseur, il est le côté physique et sensoriel de la lecture :

> *Le sujet* jouant*, le* liseur *seraient du côté du réel, les pieds sur terre, mais comme vidés d'une partie d'eux-mêmes, sourdes-présences : corps, temps, espaces à la fois concrets et poreux ; le jeu s'enracine dans une confuse expérience des limites, vécue quasi physiologiquement, dedans/dehors, moi/autre, présent/passé, etc.* (Picard, 1986 : 113).

Ainsi, le liseur établit la relation entre le lu et le monde extérieur à la lecture.

La troisième instance est le lectant qui correspond au côté analytique du lecteur, celui qui réalise *une activité de réception réflexive, interprétative et critique* (Picard, 1986 : 213).

Les limites entre chaque instance du lecteur ne sont pas nettes pendant que l'on lit. Toutefois, prendre en compte ces instances lors de l'élaboration de cours et d'activités pour la classe est très utile pour que l'enseignant puisse favoriser les différents modes de lecture et explorer des habiletés de lecture variées.

2. Le contexte de réalisation du projet

Le Colégio de Aplicação (CAp) est une école d'enseignement primaire et secondaire (collège et lycée) qui appartient à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS). Au CAp-UFRGS, l'enseignement de langues étrangères (LE) se base sur le plurilinguisme – c'est-à-dire que, selon la définition didactique de « plurilinguisme », nous visons à faire développer

> […] *la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques*, ce qui *consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines ; rôles, statuts et identités des participants ; actes, stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton, finalités ; intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite, etc.)* (Cuq (Dir.) 2003 : 195).

Pour ce faire, nous introduisons dans nos cours de différentes manifestations culturelles des pays qui parlent les langues enseignées ; nous proposons des situations d'interactions variées ; nous faisons interagir les quatre langues étrangères enseignées à l'école (allemand, anglais, espagnol et français) avec d'autres langues que les apprenants connaissent et avec le portugais ; nous travaillons la conscience linguistique des élèves sur l'apprentissage de la langue étrangère et sur la langue maternelle.

Le groupe-classe de la 6^{e} année comprenait 30 élèves qui se sont divisés dans les quatre langues étrangères offertes par l'école. Le groupe de français était composé de sept élèves ayant entre 11 et 13 ans qui ont commencé leurs études de FLE en avril 2022. Le projet a eu lieu aux mois de

novembre et décembre de 2022 et a été mené dans 11 rencontres (deux cours hebdomadaires dont l'un de 40 minutes et l'autre de 80 minutes).

3. Le projet pour la classe

Après presque deux ans d'enseignement en distanciel en fonction de la pandémie de la COVID-19, nous souhaitions stimuler le travail collectif et coopératif entre les élèves et prioriser les activités non virtuelles. Nous avons décidé de proposer un projet pour la classe parce que l'apprentissage par projet constitue

> […] *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).

Cette démarche permet aux apprenants d'entrer dans une vraie situation de résolution d'un problème et favorise un apprentissage actif.

Notre objectif était de présenter la lecture à voix haute d'un conte de fées ou traditionnel en utilisant un butaï (théâtre en bois où l'on met des planches contenant les images qui illustrent l'histoire). Nous avons choisi de travailler sur ce genre de conte car ce sont des textes courts qui véhiculent des aspects culturels divers, ont une structure formelle et linguistique répétitive et font partie de l'imaginaire des enfants.

Pour rendre la compréhension des textes plus facile, le point de départ était les contes d'origine européenne (comme *Le Petit Chaperon rouge*) qui sont connus des enfants brésiliens. Commencer par ce qui fait partie de l'imaginaire des enfants active leurs souvenirs et valorise leurs connaissances préalables. Le point d'arrivée était le conte sénégalais *L'Arbre qui parle*, car nous voulions travailler sur la littérature d'un pays francophone qui n'est pas très connu des élèves. Selon deux enquêtes rapportées par Defays (2014) et par Naturel (1995), la plupart des auteurs étudiés dans les cours de FLE sont français de l'Hexagone, car ce sont les auteurs qu'en général les enseignants connaissent le plus et se sentent plus à l'aise pour travailler. Ainsi, il est important que les apprenants puissent

avoir accès à la littérature d'autres pays francophones depuis le début de leurs contacts avec le français.

Les objectifs spécifiques de noter projet ont été classés dans quatre axes : 1) la formation globale de l'apprenant (de façon à stimuler le travail collectif, engager l'apprenant dans son processus d'apprentissage, rendre l'apprentissage plus significatif, contribuer pour le développement de la créativité) ; 2) les aspects de la littérature (par l'exploitation de quelques caractéristiques du genre conte de fée, comme l'héritage de la tradition orale, l'organisation schématique du récit, le rôle éducatif) ; 3) les aspects socioculturels européens, brésiliens et des pays africains ; 4) la connaissance de la langue française (par l'étude du lexique des contes traditionnels, du lexique des animaux, des stratégies de lecture et de la phonétique et de la prononciation). Les cours peuvent être décrits de façon résumée comme suit.

Cours 1

Dans ce cours, nous avons travaillé sur la chanson *La Barbe Bleue* de Thomas Fersen. Cette chanson possède une structure répétitive sous la forme d'un dialogue entre La Barbe Bleue et sa femme qui lui pose des questions sur ce qu'il a dans ses armoires. Il répond qu'il s'agit d'objets de la maison ou des habits, mais sa femme est surprise par la mauvaise odeur qui vient de l'intérieur des armoires. La chanson insinue qu'il s'agit des corps des femmes que La Barbe Bleue tue. Le dialogue finit brusquement après que la Barbe Bleue réprimande sa femme, ce qui suggère qu'il l'a tuée.

Nous avons étudié le titre et la première strophe pour que les élèves puissent comprendre le contexte. Puis, nous avons écouté la chanson entière pour la première fois. Ensuite, chaque apprenant a reçu une partie de la chanson sur un papier. Nous l'avons écoutée à nouveau et chacun levait la main quand il écoutait sa strophe et expliquait comment il l'avait identifiée. En même temps, nous faisions une compréhension orale collective du texte. Peu à peu, les apprenants ont compris que la Barbe Bleue cachait quelque chose de sa femme et ont soupçonné qu'il avait tué quelqu'un. Après qu'ils ont saisi l'idée centrale du conte (dont ils se rappelaient le titre, mais non pas l'histoire), nous leur avons expliqué l'intrigue.

À notre avis, la reprise d'un conte ancien dans une chanson actuelle et la découverte du conte à partir des paroles de la chanson ont été des activités très enrichissantes pour les élèves.

Cours 2

Dans ce cours, nous avons proposé au groupe de jouer au « memory de contes », un jeu de memory de taille A4 que nous avons fabriqué où les apprenants doivent former des paires en associant une image représentant une scène d'un conte à son titre. Avant le jeu, nous leur avons posé quelques questions personnelles pour savoir s'ils lisaient des histoires quand ils étaient petits, si leurs parents leur racontaient des histoires, quels contes ils aimaient le plus, quels souvenirs d'enfance liés aux contes ils avaient, etc. Nous avons aussi partagé nos propres expériences pour stimuler la prise de parole. Ces questions avaient pour but de faire éveiller leurs souvenirs d'enfance et de leur faire entrer dans l'atmosphère magique des contes.

Ensuite, chaque apprenant à son tour choisissait une paire de cartes. Collectivement, nous avons observé les éléments constitutifs des images pour découvrir l'histoire de référence, lu et analysé ensemble les titres des contes, comparé les titres à celui en portugais ou en d'autres langues. À la fin, nous avions un petit inventaire de contes qui comprend *Le Petit Chaperon rouge*, *Cendrillon*, *La Belle au bois dormant*, *Jacques et le haricot magique*, *Le Chat botté*, *Boucle d'or et les trois ours* et *La Barbe Bleue*. Après le jeu, nous avons parlé de l'origine de ces contes, de leur fonction éducative et nous leur avons présenté Charles Perrault.

Ce cours a été très amusant pour les enfants, car ils ont joué et ont parlé de leurs expériences personnelles avec les contes. En outre, nous avons abordé quelques éléments importants du genre littéraire : l'origine orale des contes traditionnels, leur fonction éducative, l'un des premiers auteurs à donner une version écrite de ces histoires.

Cours 3

Ce cours a été consacré à la lecture du *Petit Chaperon rouge* en français. Pour créer une atmosphère agréable et amusante dans la classe,

l'activité d'introduction à la lecture a porté sur les cinq sens et a eu comme objectif de faire deviner le conte que nous allions lire. Les enfants ont regardé des images d'une forêt, ils ont touché de la paille (qui représentait le panier du Petit Chaperon Rouge) avec les yeux fermés, ils ont senti et mangé des bonbons et ils ont écouté le hurlement d'un loup.

Après la découverte du conte, les apprenants ont reçu le texte découpé en morceaux qu'ils ont dû lire et mettre en ordre. En outre, ils ont dû trouver deux extraits intrus et dire à quelle histoire appartenaient ces deux extraits.

Dans ce cours, les apprenants ont pu associer leurs connaissances préalables sur le contenu du texte et sur la langue française pour comprendre le texte en français. Ils ont dû observer attentivement le texte pour découvrir des indices qui les aidaient à comprendre la séquence de l'histoire et ainsi ils ont découvert de nouveaux mots et ont appris quelques expressions de temps.

Cours 4

Dans ce cours, nous avons lu la moralité du *Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault. Puis, nous avons discuté de la fonction éducative des contes et du message de ce conte spécifiquement. Nous avons découvert un peu la pensée de l'époque de Perrault. Nous avons conclu qu'aujourd'hui ce type de leçon ne peut pas être adressé seulement aux femmes, parce que c'est une façon de responsabiliser les victimes par l'action d'un agresseur. Nous avons réfléchi sur l'importance d'éduquer les garçons et les hommes pour qu'ils respectent les filles et les femmes. Ce cours a constitué un moment important de réflexion à partir d'un texte littéraire et a repris la fonction éducative du genre textuel.

Cours 5

Ce cours a eu comme objectifs de faire découvrir l'œuvre de Michel Ocelot, de travailler sur quelques éléments fréquents des contes, d'introduire le vocabulaire des animaux, de reprendre les articles définis et indéfinis et de faire connaître le théâtre d'ombres. Nous avons regardé le court-métrage *Prince et princesse*, où les deux personnages du titre s'embrassent à plusieurs reprises et se transforment en divers animaux.

D'abord, par petits groupes, les élèves ont réfléchi à ce qu'on peut trouver dans les contes de fées en termes de personnages, lieux, objets, époques et actions. Puis nous avons fait une mise en commun des réponses au tableau : personnages – roi, reine, prince, princesse, sorcière, ogre, loup, dragon, le méchant ; lieux – forêt, château, village ; objets – baguette magique, épée, chaudron, sac, bottes, chapeau ; époque – un passé lointain ; actions – sauver la princesse, combattre des ennemis, tuer le méchant, vaincre le méchant.

Ensuite, nous avons présenté Michel Ocelot, quelques-uns de ses films et le film qu'on allait voir. Puis, nous avons travaillé sur les noms d'animaux à l'aide de quelques cartes-images. Nous avons regardé et commenté le film. Nous avons observé que Michel Ocelot prend les éléments des contes de fées (personnages, lieux, époques, transformations, schéma narratif, structure simple), mais les utilise pour créer une histoire inusitée et d'un ton plus actuel. Comme dans le cours sur *La Barbe Bleue,* nous avons vu le potentiel créatif de la littérature.

Nous avons alors fait la liste d'animaux qui apparaissent dans le film (chaque apprenant a pris quelques cartons contenant l'image d'un animal et il devrait les coller sur le tableau dans l'ordre où ils ont apparu sur l'écran). Pour finir, les élèves ont fait un chasse-mots des animaux et ont identifié chaque animal par les caractéristiques qu'ils avaient dans le film.

Cours 6

Dans ce cours, une enseignante de FLE qui travaille aussi au CAp-UFRGS a été invitée à raconter le conte *L'Arbre qui parle* à l'aide de marionnettes. Pour commencer, elle a expliqué que le conte était sénégalais et a donné quelques informations sur ce pays. Ensuite, elle a présenté des diapositives pour faire connaître le vocabulaire du conte. Les apprenants ont manié les marionnettes et ont prononcé quelques mots et expressions qui seraient utilisés dans l'histoire. Puis, l'enseignante a raconté l'histoire à l'aide des marionnettes et les enfants ont participé en disant les mots et expressions étudiés auparavant. Les élèves ont appris l'importance du corps, de la voix et de gestes pour donner vie à une histoire.

Après, la conteuse a mené un questionnaire pour vérifier la compréhension de l'histoire. Les élèves ont dit leurs passages préférés de

l'histoire. Nous avons parlé de la leçon enseignée par le conte. Finalement, nous avons mangé du mbouraké, une gourmandise sénégalaise qui est souvent offerte aux enfants comme goûter.

Cours 7

Dans ce cours, nous avons commencé à organiser notre présentation. L'histoire choisie a été *Le Petit Chaperon rouge* avec sa fin originale. Nous avons opté pour faire une présentation bilingue : le narrateur parlerait en portugais et les personnages en français.

Ensuite, nous avons divisé le conte en scènes qui correspondaient plus ou moins au schéma narratif du conte. Nous avons étudié les termes et construit collectivement notre schéma qui a eu la forme suivante : situation initiale – le Petit Chaperon rouge et sa mère sont chez elles ; élément perturbateur – la rencontre entre le Petit Chaperon rouge et le loup ; les péripéties – arrivée du loup chez la grand-mère et les évènements qui se suivent (le loup mange la grand-mère, il s'habille comme la grand-mère, le Petit Chaperon rouge arrive chez sa grand-mère, elle se méfie du loup) ; résolution – le loup de mange le Petit Chaperon rouge ; situation finale – la grand-mère et le Petit Chaperon rouge ont été mangées par le loup.

Cours 8

Dans ce cours, nous avons préparé le texte pour la présentation. Nous avons décidé de traduire le texte avec les apprenants, mais seulement parce que c'était une version simplifiée d'un texte très connu et parce que nous allions traduire seulement quelques passages très courts. Nous avons projeté le texte et nous l'avons lu ensemble.

Le processus de traduction a été enrichissant pour la réflexion sur la langue. J'en donne deux exemples. La phrase « le loup entre, saute sur la grand-mère et la mange » a été d'abord traduite par *o lobo entra, salta sobre a vovó e a come* (qui est une traduction correcte). Cependant, les élèves ont trouvé que *devora* (équivalent de « avale ») représentait mieux l'action du loup et avait une sonorité plus attirante. La traduction finale a été *o lobo entra, salta sobre a vovó e a devora*.

Le deuxième exemple est l'extrait « Le Petit Chaperon Rouge entre. Elle pense que sa grand-mère est un peu bizarre » dont la première traduction a été *A Chapeuzinho Vermelho entra. Ela pensa que sua avó está um pouco bizarra*. Deux mots ont provoqué une sensation d'étrangeté lors de la lecture : *pensa* et *bizarra*. Les deux mots portugais sont des traductions possibles pour les mots français, mais, comme l'ont observé les élèves, non pas dans ce contexte. Un apprenant a suggéré le verbe *sentir* (« ressentir »), puis une apprenante a proposé le verbe *perceber* (« s'apercevoir », « se rendre compte de »). Le groupe a préféré la dernière possibilité : *ela percebe*. En relation à *bizarra*, ce mot a un registre familier qui, d'après les élèves, ne fonctionnait pas dans le contexte. Ainsi, ils ont opté pour *estranha*, équivalent de « bizarre » et d'« étrange ». Finalement, la phrase a été traduite par *Ela percebe que sua avó está um pouco estranha*.

Pour finir, nous avons pratiqué la lecture du texte à voix haute.

Cours 9 et 10

Ces cours ont été consacrés à la préparation des collages. Nous avons repris la division des scènes faite à partir du schéma narratif et nous avons distribué les activités selon ce que chaque apprenant se sentait plus à l'aise pour faire : une apprenante a voulu faire la maison du Petit Chaperon rouge ; deux apprenants se sont occupés de construire les scènes chez la grand-mère ; une apprenante a dessiné des silhouettes des personnages ; trois apprenants ont fait la scène du dialogue final. Ensuite, nous avons fait une répétition de la présentation.

Cours 11

Au début du cours, nous avons organisé la salle pour les présentations et puis nous avons fait deux répétitions. Ensuite, nous avons présenté la lecture trois fois : pour le groupe d'allemand, pour le groupe d'anglais et pour le groupe d'espagnol séparément. Après la présentation, nous avons expliqué qui a été Charles Perrault et nous avons parlé de la fonction éducative des contes et de la moralité du *Petit Chaperon rouge*. Les autres élèves ainsi que les enseignantes ont aussi eu l'occasion de faire des commentaires et de poser des questions.

Après les trois présentations, nous avons évalué brièvement notre travail. Le groupe était très content du résultat, même s'ils se sont rendu compte de quelques petites erreurs pendant la présentation et des choses que nous aurions pu réaliser autrement si nous avions eu plus de temps pour nous préparer.

4. Quelques éléments d'évaluation du projet

En ce qui concerne la formation globale des apprenants, le projet a été réussi, car ils étaient motivés, engagés et fiers de leur production. Avoir un projet commun qui aboutirait à la circulation sociale d'un produit élaboré par les élèves a donné du sens à l'apprentissage et a encouragé la coopération entre les apprenants.

En relation au genre littéraire, les apprentissages ont été l'origine des contes dans la tradition orale, leur fonction pédagogique, leur format relativement figé, les éléments qui se répètent dans des histoires différentes, le rôle de la voix et du corps pour raconter une histoire, l'observation d'éléments de la culture des peuples. Si nous avions eu plus de temps, j'aurais travaillé plus de textes, fait d'autres activités de compréhension et d'interprétation et approfondi davantage quelques sujets ou éléments étudiés.

Les aspects socioculturels abordés ont été l'observation d'éléments qui caractérisent les lieux et les époques de création des contes : par exemple, nous avons vu que les contes européens ont des châteaux, des rois, des reines, des princes, des princesses – des éléments qui ne sont pas caractéristiques du Brésil. Avec le conte sénégalais, nous avons repris la notion de francophonie, déjà connue des élèves, et avons parlé de quelques pays francophones. Nous avons également apporté des éléments géographiques et culturels du Sénégal, dont notamment un plat typique.

Les apprentissages linguistiques ont porté principalement sur la compréhension et l'interprétation de textes, sur le lexique commun aux contes de fées et traditionnels, sur le vocabulaire des animaux et sur la phonétique et la prononciation. La lecture à voix haute encourage les élèves qui ont plus de difficulté à s'exprimer librement en français.

Maintenant, j'explique comment nous avons essayé de travailler à la fois la lecture psychoaffective et la lecture réflexive dans les activités proposées. Comme je l'ai déjà indiqué dans ce travail, les modes de lecture et les instances du lecteur ne sont pas clairement délimitées lors du processus de lecture. Cependant, pour mieux observer leur fonctionnement, je les présente séparément.

Pour commencer, nous expliquons comment le liseur, l'instance physique et sensorielle, a été inséré dans les activités. Il a été exploré 1) dans le jeu de memory de contes (les élèves se sont déplacés dans la salle pour retourner les cartes) ; 2) dans l'activité explorant les cinq sens et introduisant la lecture du *Petit Chaperon rouge* ; 3) dans le montage du texte du *Petit Chaperon rouge* ; 4) dans l'activité de coller des images d'animaux sur le tableau lors du visionnage de *Prince et Princesse* ; 5) dans l'emploi de marionnettes lors de l'écoute de *L'Arbre qui parle* ; 6) au questionnaire sur *L'Arbre qui parle* ; 7) au goûter fait en classe ; 8) dans la création de collages pour la présentation ; 9) dans la présentation aux collègues. Le liseur n'a pas été exploré dans tous les cours – dans quelques-uns, il n'a pas été activé ou l'a été très peu ; dans d'autres rencontres, il a été stimulé de diverses façons. L'essentiel est de prévoir des activités portant sur le liseur qui soient réparties sur l'ensemble du projet de façon plus ou moins équilibrée, sans qu'elles soient concentrées à un moment précis de sa réalisation. Nous devons également signaler que les activités qui explorent le liseur ne sont pas nécessairement liées à la lecture du texte, mais elles contribuent à créer un environnement de travail agréable et attirant. En outre, elles servent à introduire des sujets, à préparer à la lecture, à éveiller la curiosité et la créativité des élèves.

Le lu est l'instance qui entre dans l'univers de la lecture et il est lié à la subjectivité et à l'affectivité du lecteur. Bien que ce mode de lecture soit considéré comme une action réalisée naturellement par le lecteur et que les activités ludiques et sensorielles contribuent à stimuler ce genre de lecture, nous considérons comme fondamental de prévoir des propositions visant spécifiquement à travailler l'affectivité et la subjectivité du lecteur. Toutefois, il ne s'agit pas simplement de demander aux élèves de dire s'ils ont aimé l'histoire et de donner leur avis sur un aspect du texte, car quand les questions sont très ouvertes elles peuvent représenter un obstacle à

l'élève : sans savoir exactement de quoi parler, il risque d'être superficiel ou de dire ce qu'il pense que l'enseignant veut entendre. Il est donc important que les questions soient bien ciblées et, en même temps, qu'elles laissent de l'espace pour que l'apprenant manifeste sa subjectivité.

Lorsque nous avons joué au memory, les élèves ont été invités à dire quelles histoires ils connaissaient, si quelqu'un leur lisait des histoires quand ils étaient petits, quelle histoire ils préféraient, s'il y avait un personnage auquel ils s'identifiaient, etc. Après avoir lu le *Petit Chaperon rouge*, ils ont été encouragés à dire s'ils avaient aimé l'histoire, quelle version ils préféraient (celle de Perrault ou celle ayant une fin heureuse), s'ils l'avaient déjà vue au cinéma, etc. Après avoir découvert *L'Arbre qui parle*, ils ont parlé des personnages qu'ils ont aimés (ou pas), de leurs passages préférés du conte lorsqu'ils en avaient. Ces questions, ainsi que le partage de différentes expériences de lecture en classe, montrent que le bagage antérieur et les opinions personnelles des élèves sont aussi importants pour la lecture littéraire que l'analyse savante du texte. En outre, cela montre que le texte littéraire est diversifié et ouvert à plusieurs interprétations.

Le lectant est l'instance qui effectue la lecture analytique. Dans notre projet, nous avons exploré le lectant dans les activités sur les caractéristiques du conte de fée (éléments communs aux différents contes, schéma narratif), la tradition orale et les caractéristiques de la présentation orale d'une histoire (gestes, voix, mouvements, utilisation de marionnettes), les aspects culturels, le montage du *Petit Chaperon rouge* (qui demande une lecture attentive pour comprendre la bonne séquence des paragraphes), la formulation d'hypothèses sur la fin de *Prince et Princesse* (qui exige de prendre en compte le contexte antérieur de l'histoire et les connaissances préalables sur les contes de fées pour présenter des idées plausibles), la traduction d'extraits du *Petit Chaperon rouge* (qui, en plus des compétences linguistiques, nécessitait des connaissances de l'histoire et la recherche de mots et d'expressions appropriés en portugais), le choix des scènes à présenter (ce qui exige la compréhension des points les plus importants de l'histoire).

Considérations finales

D'après Francine Cicurel, *devant une langue qu'on déchiffre mal, la tentation est grande et quasi inévitable de lire le texte littéraire comme un texte informatif. Le lecteur cherche plus à* ***retrouver le sens*** *qu'à* ***donner le sens*** (1991 : 128). La lecture littéraire dans la classe de langue étrangère est certes un défi pour les apprenants et pour les enseignants et l'approche du texte littéraire est fondamentale pour stimuler le goût pour la littérature et, par conséquent, pour que le travail en classe soit motivant et fructueux.

Travailler sur un projet collectif engage les apprenants dans leur apprentissage et contribue pour le travail coopératif. En outre, avoir un produit pour partager avec un public extérieur à la salle de classe rend l'apprentissage plus significatif.

En adoptant la perspective de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique, nous avons pu voir l'importance de valoriser à la fois le côté psychoaffectif de la lecture et l'analyse du texte. Les apprenants étaient animés par le côté ludique des activités, mais ils étaient fiers d'apprendre quelques éléments relatifs au genre littéraire. Ils ont compris leur rôle comme lecteurs, ils ont donné du sens aux textes à partir de ce que nous avons étudié et aussi de leurs connaissances préalables et de leurs visions personnelles.

Pour finir, soulignons que les contes de fées et les contes traditionnels ne perdent jamais leur intérêt. Ils sont imprimés dans notre imaginaire collectif et sont un matériel accessible et riche pour l'apprenant en début de formation.

Bibliographie

Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Collès, L., Dufays, J-L. 2014. *Du texte littéraire à la lecture littéraire – deux approches complémentaires de la littérature en classe de FLE/S*. [En ligne] : http://luccolles.canalblog.com/archives/2014/07/06/30201181.html [consulté le 28 janvier 2025].

Cunha, D. 2019. *L'utilisation de textes littéraires dans la classe de français langue étrangère (FLE) à l'école*. P. Alegre : UFRGS.

Cuq, J-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDIFLE.

Defays, J-M. *et alii*. 2014. *La littérature en FLE – état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette, coll. F.

Dufays, J-L., Gemenne, L., Ledur, D. 2015. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3e éd. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. Pratiques pédagogiques.

Naturel, M. 1995. *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*. Paris : CLE International.

Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. Critique.

Proulx, J. 2004. *Apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Todorov, T. 2009. *A literatura em perigo*. Trad. Carlos Meira. Rio de Janeiro: DIFEL.

GERFLINT

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 125-144

Des politiques linguistiques pour l'enseignement des langues vivantes

Angela das Neves
Universidade de São Paulo, Brésil
angeladasneves@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0001-6726-1967

Reçu le 23-05-2025 / Évalué le 25-06-2025 / Accepté le 10-08-2025

Résumé
Cet article a pour objectif de discuter et faire avancer les réflexions autour des politiques linguistiques pour l'enseignement des langues vivantes à partir des approches plurielles. Ces approches envisagent un enseignement-apprentissage qui respecte les droits humains dans leur plénitude, en considérant la pluralité et la diversité humaine, les variétés culturelles et linguistiques, ayant pour but l'intercompréhension et la convivialité. La première et la seconde parties consistent en une introduction et un aperçu des concepts principaux, où sont discutées les applications de ces approches dans le contexte brésilien. Ensuite, la démonstration des idées principales est faite à travers des exemples tirés de l'expérience de l'auteur dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en cours de Lettres. La quatrième partie fait l'analyse des résultats et la cinquième donne des conclusions méthodologiques. Étant donné que les échanges linguistiques et culturels enrichissent les expériences personnelles, renforçant les relations entre les locuteurs, de nouvelles perspectives sont proposées pour aborder le plurilinguisme et le pluriculturalisme du point de vue de cette méthodologie au Brésil.

Mots-clés : politiques linguistiques, approches plurielles, diversité linguistique et culturelle

Políticas linguísticas para o ensino de línguas vivas

Resumo
Este artigo tem como objetivo discutir e avançar nas reflexões em torno de políticas linguísticas para o ensino de línguas vivas com base nas abordagens plurais. Essas abordagens visam um ensino-aprendizagem que respeite os direitos humanos em sua plenitude, considerando a pluralidade e a diversidade humanas, as variedades culturais e linguísticas, com o objetivo da compreensão mútua e do bom convívio. As duas primeiras partes do artigo consistem em uma introdução e em uma visão geral dos principais conceitos, em que são discutidas as aplicações dessas abordagens no contexto brasileiro. Em seguida, as ideias mais importantes são demonstradas através de exemplos retirados da experiência da autora no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) em cursos de licenciatura em Letras. Na quarta parte analisamos os resultados e,

por fim, na quinta parte, passamos às conclusões metodológicas. Tendo em vista que as trocas linguísticas e culturais enriquecem as experiências pessoais, fortalecendo as relações entre os falantes, propõem-se aqui novas perspectivas para abordar o plurilinguismo e o pluriculturalismo do ponto de vista desta metodologia no Brasil.

Palavras-chave: políticas linguísticas, abordagens plurais, diversidade linguística e cultural

Linguistic policies for the teaching of modern languages

Abstract
This paper aims to discuss and advance reflections around linguistic policies for the teaching of modern languages based on pluralistic approaches. These approaches envisage teaching-learning process which respects human rights in their fullness, considering human plurality and diversity, cultural and linguistic varieties, with the aim of mutual understanding and conviviality. The first and the second parts consist of an introduction and an overview of the main concepts, where the applications of these approaches in the Brazilian context are discussed. Then, the main ideas are demonstrated by examples taken from the author's experience in teaching French as a Foreign Language (FLE) in a university context, for audiences in the Language and Literature degree. In the fourth part, we analyze the results and, finally, in the fifth part, the methodological conclusions. Since linguistic and cultural exchanges enrich personal experiences, strengthening relationships between speakers, new perspectives are proposed to approach plurilingualism and pluriculturalism from the point of view of this methodology in Brazil.

Keywords : language policies, pluralistic approaches, linguistic and cultural diversity

Introduction

> *[…] Quand il s'adressa à Victoire en créole, dans sa bouche l'idiome qu'il avait également parlé avec sa mère prit des inflexions intimes, différentes.*
>
> *Le créole, semblait-il signifier, est notre langue maternelle, le trait d'union entre nous. Soyons-en fiers* (Condé, 2006 : 223).

Les méthodologies et les approches d'enseignement des langues sont des ensembles de manières de procéder et d'aborder les objets en didactique des langues étrangères. Ces approches ont toujours accompagné les politiques linguistiques des institutions de référence, selon leurs besoins pédagogiques et professionnels (Cuq, Gruca, 2003 : 244). Chaque nouvelle théorie est suivie d'un renouvellement des anciennes approches,

envisageant l'approfondissement des études selon de nouvelles sources et les besoins des groupes d'apprenants, surtout vers la professionnalisation en cours de Lettres et dans l'enseignement des langues à des publics divers.

A priori, la mondialisation a encouragé la diffusion de quelques langues nationales selon la géopolitique et les cultures dominantes après la fin des processus de décolonisation. Même dans un seul pays, la ou les langues dominantes, officielles ou maternelles, sont croisées par des mélanges avec d'autres langues, dialectes ou patois, soit des peuples natifs, soit des immigrants, ce qui représente leur pluralité interne. Au Brésil, les langues étrangères politiquement et culturellement hégémoniques, enseignées à l'école, cohabitent avec la langue officielle et nationale, le portugais du Brésil, et des langues autochtones ou amérindiennes, en situation de plurilinguisme, surtout au nord du pays. Il y a aussi des langues des colonies des immigrants orientaux et occidentaux, plus pratiquées chez les apprenants au sein de leurs familles. Tenant en compte ce panorama si pluriel, les approches plurielles sont en meilleure condition de décrire la situation, comprendre les particularités et avancer nos réflexions à propos du plurilinguisme et du pluriculturalisme en didactique des langues vivantes.

Dans les vastes régions du Brésil, le plurilinguisme concerne la cohabitation et la convivialité entre les locuteurs des langues européennes dans leurs variétés linguistiques bien acclimatées, ceux des langues natives amérindiennes et des variétés des langues africaines à des niveaux de maîtrise variés, dont fait preuve un large vocabulaire présent en portugais du Brésil. La créolisation des langues européennes, les variétés de l'espagnol, de l'anglais, du français, du portugais du Brésil, de l'italien parlés en Amérique nous montrent une grande richesse linguistique et culturelle et un intérêt tout à fait différent dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues vivantes. La mondialisation a permis des échanges durables et une ouverture plus large à tous, d'une façon plus inclusive et humanitaire. Elle a élargi également notre compréhension de la diversité culturelle dans tous ses états : les variétés géolinguistiques et sociolinguistiques, les pluralités culturelles géographiques, historiques, sociales, de genre et d'âge.

Les approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères sont en accord avec les nouvelles tendances didactiques inclusives qui respectent les diversités humaines : de genre, de provenance sociale, d'âge, de nationalité, de région, de profession etc. La pluralité linguistique et culturelle des peuples et les différentes façons dont chaque individu comprend le monde et apprend doivent être comprises dans ce processus d'évolution des méthodologies d'enseignement. Ce nouveau courant méthodologique a paru pendant les années 2000, depuis l'ouverture du panorama européen à d'autres cultures et d'autres langues minorisées du point de vue géopolitique.

Cette ouverture permet aux nouvelles générations d'apprendre et de faire apprendre par le moyen de documents authentiques présentés dans d'autres langues et cultures, préservées, transcrites et traduites par des spécialistes des cultures et des langues autochtones. Les langues culturellement partagées servent principalement de langues de transmission des savoirs actuellement répandus. Dans le cas en étude dont les exemples en diront plus, les langues déjà connues et partagées servent aussi à l'enseignement de la langue cible, le français en contexte universitaire, et à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au cours de la licence en Lettres à l'université publique. L'objectif principal de cet article est de faire avancer les réflexions autour du sujet et de proposer de nouvelles perspectives pour l'aborder selon notre expérience en tant que professeur devant ce public.

1. Les concepts principaux

Dans l'objectif de préparer des politiques linguistiques intégratives pour l'enseignement des langues étrangères de la même famille, les institutions de référence ont proposé les approches plurielles sous le regard d'un renouveau théorique. D'après le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (2012) :

> *Nous appelons* Approches plurielles des langues et des cultures *des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois* plusieurs *(= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles.*

> *Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est* une *langue ou* une *culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis* communicatives *se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement* (Conseil de l'Europe, 2012a : 6).

Les approches plurielles envisagent un enseignement-apprentissage qui respecte les droits humains dans leur plénitude, en considérant la pluralité et la diversité humaine, la variété culturelle et linguistique, ayant pour but l'intercompréhension et la convivialité (Eid, Patouma, 2023 : 8-11). Les approches plurielles sont aussi connues sous le nom d'approches plurilingues (Moore, 2006) et les compétences à développer étaient déjà bien décrites dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), confirmées par le *Volume complémentaire* (2021) et dans le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (2012), dont la première édition date de 2007. Elles permettent, enfin, une immersion dans un monde pluriel et motivent les apprenants à y prendre part :

> *La* compétence plurilingue et pluriculturelle *est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout locuteur, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques) ; la pluriculturalité désigne le désir et la capacité de s'identifier et de participer à des cultures différentes. L'interculturalité désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité culturelle et analyser cette expérience. La* compétence interculturelle *ainsi développée permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu* (Conseil de l'Europe, 2016 : 10).

Les échanges linguistiques et culturels enrichissent les expériences personnelles, voire les langues et les cultures en partage, renforçant les

liens et les relations entre leurs locuteurs. La mondialisation concerne aussi la découverte et le maintien de ces cultures et de leurs expressions, les approches venues de ces contacts à l'amiable entre les peuples et leurs communautés, envisageant le respect de la diversité et de la convivialité parmi les langues et leurs locuteurs. Puisque les langues et les cultures sont des patrimoines universels préservés par l'Unesco, c'est un devoir de tous, surtout de ceux qui sont inscrits dans des cours de Lettres à la Faculté de Sciences Humaines, de les préserver et de les diffuser. Il faut valoriser les expressions et les relations humaines, pour que l'on puisse les préserver et les respecter, les comprendre et les enseigner, cherchant la compréhension de toutes leurs variétés et diversités.

Ces approches travaillent l'étude des langues et des cultures dans leurs variétés et développent les compétences de réception et de compréhension, les compétences interprétatives, les compétences de production, d'interaction et de médiation, et bien sûr les compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants. Elles envisagent les connaissances des groupes ethniques et sociaux, l'interprétation des événements autour des métissages, les interrelations des plusieurs cultures, la défense des langues régionales parlées dans un même pays ou territoire. Elles font des histoires et des récits personnels des objets d'apprentissage des langues cibles étrangères, dans le respect des communautés linguistiques étudiées.

Les approches plurielles sont également inclusives par rapport au sens principal de l'éducation inclusive :

> *L'éducation inclusive est une double démarche : une démarche de reconnaissance des individualités qui composent un groupe, une communauté d'apprentissage et une démarche de construction de sentiments d'appartenance à une société, ce qui nécessite, pour un fonctionnement paisible, harmonieux et épanouissant pour chacun et pour tous, d'être solidaire de l'autre.* (Conseil de l'Europe, 2012b : entrée « Éducation inclusive »).

À partir d'une perspective actionnelle, chaque individu inclus dans le processus d'enseignement-apprentissage prend en main son apprentissage activement et travaille en collaboration avec ses collègues et le professeur pour comprendre les langues et les cultures étudiées. De la part du

professeur, il faut créer *« des espaces d'interlocution »* (Blanchet, Chardenet, 2016 : 12) de plusieurs groupes, des langues et des cultures différentes, partir des questions identitaires selon leurs représentations dans chaque groupe pour bien arriver aux meilleurs résultats, puisque l'apprentissage devient une invitation à l'immersion dans une autre culture que la sienne. On part de l'identification et du respect des différences, qui constituent une richesse à partager amicalement.

Au Brésil, par exemple, parmi les langues étrangères politiquement et culturellement hégémoniques, enseignées à l'école, cohabitent les langues nationales (pas encore reconnues en tant qu'officielles). D'abord, le portugais du Brésil (langue officielle), des langues amérindiennes en situation de plurilinguisme (deux centaines environ) et des apports surtout lexicaux des langues africaines. Les écoles qui préservent les langues amérindiennes sont partout, mais elles se trouvent surtout au nord de notre pays. Au sud, dans la plupart des cas, le portugais du Brésil est la langue officielle qui répand l'enseignement des langues amérindiennes vivantes. Il y a aussi les langues des peuples voisins, le français en situation de bilinguisme à la frontière entre le Brésil et la Guyane Française et l'espagnol en partage avec tous les autres pays de l'Amérique Latine. De plus, nous avons la présence des immigrants qui ont formé de petites colonies qui résistent et diffusent les valeurs de leurs cultures : les Japonais, les Italiens, les Coréens, les Libanais, les Polonais, les États-uniens, les Allemands, les Chinois et d'autres peuples qui s'expriment dans les langues nationales de divers pays qui ont fait partie de l'ex-Union Soviétique.

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001, 2021), les étudiants doivent développer leurs compétences linguistiques, c'est-à-dire maîtriser plus d'un code linguistique normé et la compétence plurilingue et pluriculturelle. On doit considérer également le répertoire linguistique et culturel de chaque étudiant, les langues et les nouvelles cultures apprises ou apprivoisées. Puisque dans cette approche on ne privilégie pas une seule langue (sauf la langue cible en tant que véhiculaire) ni une seule culture, on fait de l'intercompréhension entre les langues et les cultures des trésors à travailler dans la didactique des langues. Les approches plurielles nous permettent d'établir plusieurs contacts entre

les différentes langues et cultures de façon à aboutir à une intégration entre les participants engagés dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Notre point de vue théorique étant donné, nous passons à la démonstration de la démarche actuelle de ces approches en fonctionnement en salle de classe à l'université publique. On remarque que nos étudiants sont au cours de la licence en Lettres, comme des médiateurs ou de futurs professeurs de français.

2. La pratique des approches plurielles : vers la convivialité et la cohabitation dans la francosphère

Le français est l'une des langues véhiculaires dans le monde parmi d'autres langues de culture et de diffusion scientifique. Des langues d'Afrique, d'autres langues d'Amérique, voire de l'Asie et de l'Océanie résistent à leur disparition et le français fonctionne comme une langue sœur (mais pas parentale), répandant et soutenant les études autour de ce sujet. Si l'on regarde l'*Atlas des langues en danger dans le monde*, de l'Unesco (2010), on observe que la préservation des langues indigènes au Brésil, malgré tous les efforts des peuples autochtones, a suivi une histoire aussi dramatique que la préservation de la nature. Selon le sociologue camerounais Dominique Wolton, il n'y a pas de mondialisation sans la sauvegarde complète du pluralisme linguistique, qui est une question aussi importante aujourd'hui que le développement durable et l'environnement (2009 : 44). Il faut considérer aussi que le plurilinguisme en France relève de plusieurs langues déjà présentes en convivialité (langues régionales telles que le breton, l'occitan, le flamand occidental, l'alsacien, le francoprovençal, le basque, le catalan, le corse etc.), étant donné la longue histoire des invasions des peuples et la tradition plus récente de bien les accueillir. Quand on parle de plurilinguisme, on considère surtout la présence des langues européennes vivantes, connues ou parlées par les étudiants en salle de classe, parfois des immigrants ou des descendants (l'espagnol, l'italien, l'anglais, l'allemand etc.). Les nouvelles études à propos du plurilinguisme, telles que l'ont montré Cynthia Eid et Judith Patouma (2023), révèlent un changement de perspective et une révision des concepts, envisageant la

conciliation des savoirs répandus par les peuples en convivialité, selon un point de vue moins eurocentrique. De cette façon, on observe le besoin de diffuser d'autres langues et de comprendre des aspects multiculturels et les langues des peuples non européens, venus d'Afrique, d'Asie, d'Amérique ou de l'Océanie.

Nous pouvons exemplifier notre travail avec les approches plurielles à partir de quelques activités bien réussies pendant nos cours de FLE, dans l'enseignement ayant pour public des étudiants de la licence en Lettres à l'université publique. Ces étudiants ont des niveaux variés de connaissances des langues vivantes, étudiées à l'école ou chez eux. Le plus important est de respecter et d'inclure cette diversité pour l'épanouissement des compétences linguistiques, langagières, interactives et pluriculturelles de chaque individu compris pour que l'on puisse atteindre leurs objectifs professionnels et leur enrichissement culturel ensemble. À la fin du processus d'enseignement-apprentissage, ils seront prêts à toujours reconnaître la contribution de tous et, en même temps, à prendre en main leur apprentissage continuel vers l'autonomisation et la médiation.

Après avoir établi un modèle didactique pluriel qui va de pair avec la politique institutionnelle à laquelle le professeur et l'institution ont adhéré et après avoir préparé des séquences didactiques qui sont au cœur des questions pluriculturelles les plus importantes, on développe des activités en salle de classe pour lesquelles on a besoin de la collaboration des étudiants.

Les 10 activités suivantes ont été proposées ces dernières années et ont été bien réussies dans le cadre de l'enseignement du FLE à des étudiants de la licence en Lettres. Elles travaillent plusieurs habiletés de réception et de production, orales et écrites, en poussant les étudiants à des tâches d'interaction et de médiation, pour qu'ils puissent à un moment donné et à des degrés différents d'expérience, pratiquer la langue et l'enseigner. Il faut remarquer à l'égard des étudiants que chaque séquence didactique va insister sur l'ouverture du concept de plurilinguisme et de pluriculturalisme, d'un point de vue progressivement moins eurocentrique.

1) Après avoir visionné quelques extraits des films plurilingues *Um filme falado*, du réalisateur portugais Manoel de Oliveira, et *L'Auberge espagnole*,

du réalisateur français Cédric Klapisch, discuter en groupe et en langue cible des questions proposés concernant la convivialité du plurilinguisme et de la pluriculturalité, dans plusieurs contextes, en Europe et au Brésil.

2) Travailler par tâches et en collaboration dans de petits groupes à l'écriture d'un *« messager »* ou d'un journal plurilingue et collectif, en employant des textes à plusieurs genres (tels que des articles, des photos, des grilles, des cartes, des tableaux, des lettres, des poèmes, des contes, des charges, des bandes dessinées etc.). On fera le choix de la présentation orale ou écrite des journaux selon le niveau de langue de chaque groupe.

3) Interviewer des personnes de différentes régions, origines sociales, cultures ou nationalités pour écrire et faire partager des récits de vie en langue étrangère et dans la langue cible. L'objectif sera de diffuser en français les possibilités de cohabitation harmonieuse des gens ayant des expériences diverses.

4) Sélectionner des reproductions d'art disponibles sur internet à fin pédagogique, des peintures, des bandes dessinées, des chansons typiques de chaque culture en question et les présenter en groupe dans des exposés à partir d'une analyse sociolinguistique et multisémiotique, envisageant le multilettrisme ou la plurilittératie (Conseil de l'Europe, 2012b : entrée « Plurilittératie ») du groupe engagé dans le processus d'enseignement-apprentissage en salle de classe.

5) Préparer un marché ou une fête avec des produits (des journaux, des magazines, des livres, des timbres, des jeux, des produits de la gastronomie des cultures en cause, des objets d'art faits par les étudiants etc.) partagés ou échangés entre les étudiants, provenant de chaque culture étudiée en salle de classe.

6) Mettre en scène (dans la langue cible) un texte littéraire dramatique ou poétique avec la collaboration des collègues. On peut privilégier, dans ce cas, des auteures d'écriture féminine ou des groupes minoritaires ou en situation d'insertion sociale : la population gay ou trans. Chaque petit groupe pourra choisir le texte à jouer, préparé préalablement, après avoir des orientations simples du professeur.

7) Faire la visite virtuelle d'un musée francophone et partager en français son expérience avec le groupe en salle de classe. Les coordonnées seront indiquées par le médiateur ou le professeur responsable en salle de classe.

8) Présenter en français une ville francophone visitée en immersion culturelle ou à partir d'une visite virtuelle sur internet. Les étudiants peuvent choisir une ville déjà visitée avec leurs familles ou en échange, ou bien préparer un exposé à partir d'une longue visite virtuelle bien détaillée.

9) Sans l'appui de l'intelligence artificielle, traduire en langue maternelle un récit ou un chapitre d'une œuvre francophone à présenter aux collègues ou faire la version en français d'un extrait d'une œuvre non francophone (un manifeste, un article scientifique ou un chapitre dont la diffusion a été considérée comme importante pour la communauté francophone).

10) Mener une enquête concernant la pluralité linguistique et culturelle autour de la francosphère dans une communauté bien connue et rédiger un article ou un rapport scientifique à ce propos. Les meilleurs résultats seront inscrits à des événements de diffusion scientifique à l'université et seront préalablement présentés aux collègues sous la forme d'un exposé oral académique.

Les implications de ces activités dans l'enseignement du FLE sont toujours positives et enrichissent les expériences des étudiants faisant partie d'une large communauté mondialisée, dans la promotion de situations communicatives multiculturelles et multiethniques et de l'engagement des jeunes à la participation et à l'altérité (Blanchet, Chardenet, 2016 : 19). Avec les approches plurielles et des activités collaboratives selon la perspective actionnelle en langue étrangère, les apprenants développent le sentiment d'appartenance à une culture collective et dépassent la frontière qui sépare « le familier du non-familier, le lisible de l'indéchiffrable » (Zarate, 1986 : 67).

L'étude des langues est une forme privilégiée du développement humain parce que comprendre l'autre nous permet de nous comprendre et de partager de nouvelles expériences, d'avancer dans l'analyse du monde et de parsemer des connaissances considérées comme bienveillantes par la science et par les cultures et croyances diverses. La lecture des textes oraux

et écrits, de différents genres à plusieurs niveaux, pour être bien réalisée dans les étapes d'apprentissage pendant les cours doit considérer la collaboration des étudiants en salle de classe, le respect aux différences pour faire avancer ensemble. Selon Paulo Freire, la lecture du monde se fait avant la lecture des textes, jusqu'au domaine de la *« palavramundo »* (Freire, 2017 : 24) ou le « motmonde ». C'est aussi la perspective d'enseignement par l'action sociale et collective de Vygotsky et de la construction sociale du texte par l'interactionnisme socio-discursif de Jean-Paul Bronckart. Chacun faisant partie du groupe, comme une grande communauté francophone, peut contribuer pour l'apprentissage de tous avec leurs connaissances acquises et leurs expériences textuelles préalables. Selon Jean-Claude Beacco :

> *Grâce à la multiplication des possibilités de contact, il convient de penser aujourd'hui à un « humanisme de la rencontre », réelle et virtuelle. L'éducation interculturelle, qu'il n'est pas possible de dissocier d'une éducation plurilingue, a pour ambition de prolonger ces traditions en les adaptant au monde contemporain et au contexte de la classe* (2011 : 1).

La compétence interculturelle développée dans les approches plurielles, passe par la comparaison de plusieurs éléments des sociétés et des cultures et peut-être travaillée en collaboration avec d'autres disciplines (philosophie, musique, histoire, géographie, langues, sociologie, psychologie). Elle active les connaissances préalables des étudiants et elle aide aussi à développer la communication, à approfondir les connaissances autour des gens et des cultures, à enrichir des réflexions plus poussées et à faire fuir la discrimination et les stéréotypes.

Étant donné que nous avons des identités composites et plurielles, que chez nous et dans les salles de classe nous avons plusieurs expériences interculturelles à partager, que nous sommes des sujets sociaux culturellement construits et attirés par d'autres cultures également plurielles, il faut défendre une didactique de langue et organiser une politique linguistique qui puissent promouvoir des actions plurielles, où la pratique du plurilinguisme et le partage des expériences multiculturelles soient quotidiens. Dans ce sens, Blanchet et Chardenet suggèrent de « stimuler […] le développement actif d'espaces d'interlocutions plurilingues dans le cadre des buts et des finalités de leurs activités » et

inclure la pluralité linguistique dans le système éducatif institutionnel (Blanchet, Chardenet, 2016 : 12). Parmi ces espaces de partage en francosphère dans le contexte mondialisé, on considère les échanges en demi-immersion : pour la plupart des étudiants débutants, on commence les contacts avec d'autres francophones à l'extérieur de la salle de classe, à partir des récits en famille ou en autonomie par les moyens des médias ou des documents authentiques sur Internet, à la radio ou à la télévision. L'une des fonctions de la mondialisation la plus récente a été de diffuser les savoirs et d'inclure des publics qui n'avaient pas les moyens de les atteindre. Le partage des connaissances a permis l'agrégation des valeurs humaines à ce patrimoine multiculturel qui appartient à tout le monde.

De cette façon, l'apprenant s'identifie et se sent à l'aise pour connaître l'autre (en travaillant l'altérité, on travaille aussi l'identité) ; il sent qu'il fait partie d'une large communauté francophone, dont les expressions culturelles (y inclus leurs langues et variétés) doivent être bien respectées et préservées. En groupe, chaque individu pratique et partage ses connaissances linguistiques et culturelles et sert de médiateur pour les diffuser dans un large réseau, qui fait sa défense collectivement et sa résistance.

3. Les approches plurielles et l'épanouissement des compétences plurilingues et pluriculturelles

Notre expérience dans l'enseignement du FLE au cours de la licence en Lettres à l'université publique démontre les avantages de travailler plusieurs compétences développées par les approches les plus récentes. L'épanouissement des compétences linguistiques et communicatives se fait à partir des activités où les apprenants développent aussi leur synergie pour la construction d'un monde plus juste et bienveillant. Ces méthodologies plus inclusives et humanisées relèvent de la diversité présente dans chaque groupe, par rapport à plusieurs composantes : genre, âge, nationalité, provenance sociale ou régionale, langues parlée ou apprises, rythme d'apprentissage etc. Les objectifs linguistiques sont activés dans les mêmes expériences de travail des compétences plurilingues et pluriculturelles, surtout dans les groupes où les étudiants sont trilingues ou polyglottes.

Il y a un éventail de possibilités d'approfondissement des questions linguistiques, plurilingues, interculturelles et pluriculturelles, soit dans l'étude de la grammaire contrastive, soit dans les discussions des aspects socioculturels du FLE (en tant que langue vernaculaire) et ses variétés en contexte francophone.

Les exemples donnés montrent la variété linguistique régionale du français depuis toujours. De langue dominante d'une élite politique et culturelle, le français est passé à la fonction de langue standard d'enseignement partout dans le monde, dans toutes les écoles où il y a eu la reconnaissance de sa domination historique, économique et culturelle. Les valeurs démocratiques et les droits auxquels tous ont accédé, la compréhension de l'appartenance à plusieurs communautés, la notion de la richesse du partage de plusieurs savoirs et surtout le respect des gens à l'écoute de la voix de tous ceux qui font partie de cette grande communauté francophone nous emmènent sur ce chemin de conciliation et de reconnaissance de la diversité dans l'expérience personnelle de chacun. D'après Henriette Walter :

> *Il semble qu'il existe dans l'esprit de tout francophone une dualité qui brouille le paysage. Il a d'une part la conception de cette belle langue française transmise par la tradition à travers les œuvres des grands écrivains et qui prend figure de mythe : n'y touchons pas, on pourrait l'abîmer ! Et, à côté de cette langue idéale, pure, achevée, parfaite, nous avons tous un peu conscience que se développe une autre langue française, que chacun utilise tous les jours sans ménagements, une langue multiple et changeante, s'adaptant au monde moderne et aux situations familières. Il est difficile de l'accepter comme du français, «* le *français » – et pourtant elle s'intègre parfaitement dans la tradition de la langue classique tout en ayant sa propre dynamique : ce qui choque aujourd'hui ne choquera pas demain* (Walter, 1988 : 21).

De cette façon, on constate que le français diffusé à partir de l'île de France au fil du temps est devenu aujourd'hui une langue formée d'un assemblage de variations permises par plusieurs locuteurs qui l'ont répandue partout dans le monde. « Le français résulte en partie de toutes ces rencontres et de tous ces contacts. » (Walter, 1988 : 25). Aujourd'hui, cette ouverture méthodologique s'exprime en didactique de langues vivantes sous la perspective des approches plurielles. *« Puisqu'il existe plusieurs approches plurielles »* (Conseil de l'Europe, 2012a), le professeur

de FLE est libre pour en donner la direction selon la politique linguistique suivie, les objectifs institutionnels et professionnels du groupe engagé dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Selon Christian Puren (2014), les nouvelles méthodologies d'enseignement décrites et établies comme référence par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), telle que la perspective actionnelle, considèrent l'apprentissage actif des langues-cultures dans un contexte durable du plurilinguisme et du pluriculturalisme, dans des situations de convivialité permanente de la diversité des apprenants. Avant, l'approche communicative insistait sur des moments d'interaction verbale, des situations occasionnelles, concernant le cadre professionnel et touristique (Puren, 2014 : 29). Il s'agit maintenant d'un contexte pluriel et collectif constant, d'un agir et d'un vivre ensemble en société. Les apprenants sont donc des acteurs sociaux qui interviennent activement par le moyen de tâches à accomplir, personnelles (individuelles) ou en collaboration avec le groupe (collectives). Dans ce cas, il faut que l'étudiant développe des compétences et des composantes culturelles telles que : créer une co-culture d'action commune (composante co-culturelle), se mettre d'accord sur des attitudes et des comportements acceptables par tous (composante pluriculturelle), comprendre et interpréter des aspects de différentes cultures (composante interculturelle), avoir de bonnes connaissances de la culture des autres (composante métaculturelle) et partager des valeurs humanistes et universelles au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune (composante transculturelle) (Puren, 2014 : 32).

Pourvu que ces composantes soient prévues dans les activités proposées, notre modèle didactique pluriel dépasse la perspective actionnelle et avance dans les réflexions concernant la société où nous vivons : inclusive, plurielle et diverse. Cette lecture plus large est cohérente avec le travail dont notre société contemporaine a besoin : la formation des citoyens habiles et versés en plusieurs langues et cultures. Le respect du groupe d'où nous venons déclenche la perception de notre entrée dans une communauté plus large qui nous accueille pour des objectifs universels : « la prise de conscience de la diversité des normes ethno-sociolinguistiques, mais aussi de cette pluralité de voix qui s'entrecroisent pour dire une société

autre » (Beacco, 2000 : 146). Le professeur, en tant que médiateur, atteint peu à peu les capacités requises dans son travail comme professeur en salle de classe et rassemble, de manière harmonieuse, cette pluralité de voix en faveur de son modèle didactique pluriel et d'un processus d'enseignement-apprentissage aux approches plurielles.

Les étudiants compétents avancent aussi chez eux, en autonomie, avec l'appui de nouvelles technologies pédagogiques, ce qui complète les activités en groupe en salle de classe et au laboratoire de langues. Les résultats des projets et des tâches accomplies en petit groupe ou individuellement (des exposés, des dossiers collectifs, un *« messager »*, un journal ou un magazine en groupe, des entrées d'encyclopédies, des bandes dessinées, des dialogues ou des pièces mises en scène, des débats, des articles, des comptes rendus, des compositions, des récits de vie, des productions orales ou écrites fictionnelles, collectives ou partagées etc.) en général, dépassent nos expectatives : les étudiants créent des situations pour le partage des idées et la réalisation des tâches ; plus ils sont actifs et font l'usage de moyens de communication directement en français, plus ils sont motivés pour la découverte approfondie des matières dans d'autres langues étrangères en complément, pour une vision plus critique et plus large de chaque sujet abordé.

Puisque des outils et des sources fiables d'information et de réseaux sont toujours disponibles à l'université (la bibliothèque médiatisée, les livres, les méthodes, les magazines, les journaux, les dictionnaires et les encyclopédies numériques ; les groupes virtuels de rencontre et de recherche, etc.) et dans d'autres institutions d'enseignement et de recherche, au Brésil et à l'étranger, aujourd'hui, il faut encore insister sur les approches qui valorisent un apprentissage plus humanisé, sur le vif, en groupe, en salle de classe, avec la présence du professeur, et en communauté, avec un médiateur responsable, et sur l'assistance aux conférences des professeurs invités. De cette façon, les approches plurielles nous permettent d'avancer pour l'épanouissement des composantes collaboratives, inclusives dans le respect de la diversité, des variétés linguistiques et culturelles, de la compréhension et de l'interprétation des aspects humains et universels en contact.

Conclusions méthodologiques

Les approches plurielles permettent le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles les plus importantes envers l'entrée des discussions linguistiques et interculturelles. Il faut juste concilier en salle de classe les tâches des étudiants vers un apprentissage actif et collaboratif et faire en sorte qu'ils se rendent compte de leur progression vers l'inclusion sociale des individus dans le groupe (par rapport à plusieurs diversités : de genre, d'origine sociale ou régionale, de rythme de travail), dans le besoin continuel de l'autonomisation de leur apprentissage en tant que médiateur, chercheur ou professeur de français. La connaissance du français permettra aussi aux étudiants compétents dans d'autres langues à les diffuser et à les préserver, surtout celles qui sont en danger ou qui sont parlées et écrites par des populations réduites. Parfois, les langues véhiculaires (c'est le cas du français dans le monde de la Francophonie en Afrique, en Asie et en Amérique) sont la porte d'entrée d'autres cultures minoritaires et là où se trouvent d'autres langues maternelles. Elles sont au service des revendications nécessaires à leur maintien dans le monde en connexion. D'après Dominique Wolton :

> *Les peuples veulent bien être dans la mondialisation à condition de réduire les inégalités économiques et sociales, mais aussi et surtout, à condition de conserver leurs racines, leurs identités culturelles. Et le surgissement de ce nouveau front de revendication fut imprévu. Personne n'y avait pensé. La culture au sens large : la religion, les langues, les valeurs, le patrimoine s'impose comme un nouveau front de revendication et des luttes, à côté du front économique, social et politique* (Wolton, 2010 : 15).

Les mouvements migratoires et la communication mondialisée (inclusive et accessible) ont accéléré la diffusion et les croisements des langues et des cultures, ce qui favorise le dialogue sur les droits des cultures autochtones et des groupes minoritaires ou minorisés. Les politiques plurilingues en Europe et partout, institutionnalisées depuis au moins la fin du XX^{e} siècle (avec l'avènement de l'Union Européenne), et les nouvelles méthodologies d'enseignement des langues étrangères (qui valorisent la perspective actionnelle, les compétences interculturelles, plurilingues et pluriculturelles) renforcent des valeurs telles que l'identification, la

compréhension et le respect des questions multiculturelles, sans lesquelles la convivialité dans le monde contemporain ne serait pas possible.

L'enseignement des langues par les approches plurielles concerne aussi l'offre pour tous des possibilités d'immersion et d'échange dans la langue cible, vers l'approfondissement des connaissances répandues ou présentes dans les cultures en contact. Dans notre cas, les apprenants partagent le sentiment d'appartenance à la Francophonie et ils se sentent motivés pour agir et participer positivement. De cette façon, les étudiants sont libres de faire la connaissance d'autres francophones, en respectant les règles de convivialité de chaque culture, ce qui exige leur maîtrise de la langue, de ses variétés et surtout de la compétence interculturelle, pour bien comprendre leurs interlocuteurs et bien interagir.

Les échanges linguistiques et culturels enrichissent les expériences personnelles, voire les langues et les cultures en partage, renforçant les liens et les relations entre leurs locuteurs. La mondialisation concerne aussi la découverte et le maintien de ces cultures, la préservation des sources originaires des savoirs, la compréhension des variantes des langues vivantes, la recherche autour des approches venues de ces contacts amicaux entre les peuples et leurs communautés, envisageant le respect de la diversité et la convivialité parmi les langues et leurs locuteurs. Ainsi, chacun doit être fier de son créole, comme nous avons vu dans le roman de Maryse Condé cité au début de cet article, *« le trait d'union entre nous »* qui nous emmène vers une compréhension profonde des uns et des autres et nous unit dans le même sentiment d'appartenance à une large communauté qui se respecte et partage des éléments des cultures dans une ou plusieurs langues vivantes, composites de plusieurs discours et énoncés.

Notre objectif ici a été de réfléchir et de faire épanouir les études autour des approches plurielles vers un enseignement respectueux de la diversité humaine, où l'acceptation et la convivialité sont déjà atteintes. C'est aussi notre travail de défendre une politique linguistique qui valorise le plurilinguisme et le pluriculturalisme, qui privilégie la tolérance et l'apprentissage de plusieurs langues véhiculaires, régionales ou minoritaires et qui fasse l'usage de l'innovation dans les méthodologies et les approches en didactique des langues afin d'améliorer et de rendre plus effectif le processus d'enseignement-apprentissage. Ce point de vue est en accord

avec les temps actuels et la diversité culturelle présente, où le projet majeur est d'abolir les frontières virtuelles dans un enseignement fraternel et humanisé, à partir de la diffusion des connaissances et des savoirs pertinents de chaque peuple et de chaque culture et de la valorisation de l'enseignement des langues en contact.

Bibliographie

Beacco, J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris : Hachette.

Beacco, J.-C. 2011. « Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques ». Texte présenté lors du Séminaire sur Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle, Strasbourg, 20-30 nov. 2011.

Blanchet, P., Chardenet, P. 2016. Les Orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives : propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les universités d'Amérique du Sud. In: Cunha, J. C., Lousada, E. G. (Org.). *Pluralidade linguístico-cultural em universidades sul-americanas: práticas de ensino e políticas linguísticas*. 1. ed. São Paulo : Pontes Editora, p. 7-22.

Condé, M. 2006. *Victoire, les saveurs et les mots*. Barcelone : Mercure de France, 2006. (Collection Folio, 4731).

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire*. 2021. Conseil de Europe, Division de Politiques Linguistiques. Strasbourg.

Conseil de l'Europe. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des politiques éducatives. Politiques linguistiques. Service de l'éducation. Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation DGII – Direction générale de la démocratie. Strasbourg.

Conseil de l'Europe. 2012a. *Le CARAP : Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. Strasbourg ; Graz. [En ligne] : https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/20/language/fr-FR/Default.aspx [consulté le 30 août 2024].

Conseil de l'Europe. 2012b. *Glossaire multilingue de termes clés de l'éducation aux langues*. Centre Européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. Strasbourg. [En ligne] : https://www.ecml.at/Resources/ECMLglossaries/tabid/5484/language/fr-FR/Default.aspx [consulté le 30 août 2024].

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Eid, C., Patouma, J. 2023. *Plurilinguisme et pluriculturalisme*. Préface de Nathalie Auger. Paris : CLE International.

Freire, P. 2017. *A importância do ato de ler*. 51. ed. São Paulo: Cortez.

Moore, D. 2006. *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.

Puren, C. 2014. La Compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio*, 2ª série, v. 7, p. 21-38.

Unesco. 2010. *Atlas des langues en danger dans le monde*. 3e édition. Projet Unesco. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189451 [consulté le 30 août 2024].

Walter, H. 1988. *Le Français dans tous les sens* : *Grandes et petites histoires de notre langue*. Paris : Robert Laffont.

Wolton, D. 2009. *O futuro da francofonia*. Trad. Alcy Cheuiche. Porto Alegre: Sulina.

Wolton, D. 2010. « Mondialisation, diversité culturelle, démocratie ». *Synergies Brésil*, numéro spécial 1, p. 13- 20. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/wolton.pdf [consulté le 30 août 2024].

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère.* Paris : Hachette.

GERFLINT

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 145-160

GERFLINT

Les compétences humaines nécessaires à l'apprentissage en ligne dans un monde post-pandémie

Luciana da Silva Cavalheiro
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brésil
Lucianac@unisinos.br
https://orcid.org/0000-0001-5407-4062

Reçu le 23-05-2025 / Évalué le 30-06-2025 / Accepté le 10-08-2025

Résumé
Cet article s'intéresse à la transition de l'enseignement en présentiel vers l'enseignement en ligne imposée par la pandémie, en interrogeant son impact sur les nouvelles didactiques des langues étrangères, en particulier du français langue étrangère (FLE), à partir d'une étude de cas dans un contexte universitaire brésilien. L'analyse ne se limite pas à une approche méthodologique : elle intègre également une dimension sociale, en considérant les compétences humaines — reconnues par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) — comme essentielles à l'apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif est de réfléchir aux compétences humaines nécessaires pour garantir un apprentissage efficace du français dans ce nouvel environnement numérique.

Mots-clés : enseignement en ligne, compétences humaines, français langue étrangère, CECRL, didactique des langues

As habilidades humanas necessárias para a aprendizagem online em um mundo pós-pandemia

Resumo
Este artigo analisa a transição do ensino presencial para o ensino de línguas online, impulsionada pela pandemia, com foco em seu impacto sobre as novas abordagens didáticas no ensino de línguas estrangeiras, em particular o francês como língua estrangeira (FLE), a partir de um estudo de caso em uma universidade brasileira. A análise vai além de uma perspectiva puramente metodológica, abordando também a dimensão social, considerando as competências humanas — reconhecidas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QECR) — como essenciais para a aprendizagem eficaz de uma língua. O objetivo é refletir sobre as competências humanas necessárias para consolidar o aprendizado do francês nesse novo ambiente digital.

Palavras-chave: ensino online, competências humanas, francês como língua estrangeira, QECR, didática de línguas

The human skills necessary for online learning in a post-pandemic world

Abstract
This article examines the transition from face-to-face to online language teaching brought about by the pandemic, focusing on its impact on new didactic approaches to foreign language instruction, particularly French as a foreign language (FFL), through a case study in a Brazilian university context. The analysis goes beyond a purely methodological perspective by also addressing the social dimension, considering human competences — recognized by the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) — as essential to successful language learning. The objective is to reflect on the human competences required to ensure effective learning of French in this new digital environment.

Keywords : online teaching, human competences, French as a foreign language, CEFR, language didactics

Introduction

Les années 2020, 2021 et 2022 ont marqué une période de transformation profonde dans le domaine de l'enseignement, avec une transition soudaine vers l'apprentissage en ligne. Cette évolution, bien que nécessaire, a soulevé de nombreux défis, notamment dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), où les interactions et les dynamiques de classe jouent un rôle essentiel dans l'acquisition linguistique. Cet article propose d'analyser les nouvelles formes d'interactions en classe de FLE en ligne, en mettant en lumière les défis pédagogiques et méthodologiques posés par ce mode d'enseignement. Au cœur de cette réflexion se trouve la question des compétences humaines, reconnues par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) comme essentielles à l'apprentissage d'une langue étrangère. Une interrogation centrale guide notre étude : dans un contexte où l'avenir de l'enseignement du français semble de plus en plus ancré dans l'apprentissage à distance, quelles compétences humaines sont nécessaires pour garantir un apprentissage efficace ?

Notre analyse repose sur une approche combinant les dimensions méthodologique et sociale de l'apprentissage en ligne. Nous mettrons l'accent sur le rôle fondamental des interactions humaines dans ce processus. À travers l'étude de cas d'une université brésilienne, nous

explorerons comment ces compétences peuvent être développées et soutenues dans un cadre numérique, tout en tenant compte des réalités pédagogiques et des nouveaux défis imposés par cette transition.

Des travaux fondateurs comme ceux de Garrison, Anderson & Archer (2000) ont mis en évidence l'importance des présences cognitive, sociale et enseignante dans les communautés d'apprentissage en ligne. Plus récemment, Hodges *et al.* (2020) ont analysé les spécificités de l'enseignement à distance en période de crise, tandis que des auteurs comme Hrastinski (2008) ou Mayer (2005) ont contribué à penser les modalités pédagogiques et technologiques adaptées à ce contexte. Enfin, des apports issus de la psychologie de l'apprentissage et de la motivation, notamment Deci & Ryan (2000) ou encore Sweller (1988), viennent enrichir cette réflexion sur les conditions d'un engagement cognitif et émotionnel efficace des apprenants. Dans ce contexte, l'enseignement du FLE se distingue par son ancrage culturel fort et la centralité des interactions orales. Apprendre une langue étrangère implique plus qu'une acquisition de connaissances : c'est entrer dans une culture, échanger avec autrui, se situer dans un espace social. Ces spécificités rendent les défis du passage au numérique encore plus saillants, et appellent des adaptations sensibles et ciblées.

Cette recherche s'inscrit ainsi dans une démarche qui articule théorie et pratiques pédagogiques, afin d'éclairer les mécanismes et conditions favorisant un apprentissage en ligne humaniste, interactif et efficace.

1. Évolution du français langue étrangère et reconfiguration des pratiques face à l'enseignement en ligne

L'enseignement du FLE a traversé des mutations profondes au fil des décennies, s'adaptant aux changements socioculturels et aux évolutions technologiques qui ont marqué chaque époque. Avant la pandémie, cet enseignement reposait en grande partie sur des supports imprimés et des interactions en présentiel, conformément aux recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). Ces pratiques traditionnelles ont évolué progressivement, mais elles ont été confrontées

à un bouleversement sans précédent avec l'arrivée soudaine de la pandémie en 2020, obligeant les enseignants à réinventer leur manière de transmettre le savoir pour s'adapter aux nouvelles contraintes de l'enseignement à distance. Comme le soulignent Hodges *et al*. (2020 : § 13), « la pandémie a contraint les enseignants à adapter leurs pratiques à un environnement entièrement numérique, souvent sans préparation préalable. Cette situation correspond davantage à un enseignement d'urgence à distance qu'à un véritable apprentissage en ligne structuré ».

Bien que l'intégration du numérique dans l'éducation ait pris de l'ampleur au cours des dernières décennies, ce phénomène n'est pas totalement nouveau. Dès les années 2000, les enseignants de FLE ont commencé à intégrer les outils numériques dans leur pratique pédagogique, cherchant à diversifier et enrichir l'expérience d'apprentissage de leurs élèves. Parmi les innovations mises en place, on retrouve l'utilisation de plateformes d'apprentissage en ligne venant compléter les enseignements en présentiel, l'intégration de supports interactifs tels que des vidéos, des jeux éducatifs et des exercices en ligne, ainsi que la création de blogs collaboratifs permettant aux étudiants de partager leurs productions et d'interagir au-delà de la salle de classe. Cependant, ces outils étaient encore perçus comme des compléments aux méthodes classiques, l'enseignement en présentiel restant la norme et les interactions humaines directes étant jugées indispensables.

Avec la pandémie, un changement radical s'est imposé. La transition immédiate vers l'apprentissage en ligne a généré des défis majeurs pour les enseignants comme pour les étudiants. Les supports pédagogiques traditionnels, tels que les manuels imprimés, se sont révélés inadaptés au contexte numérique, nécessitant une refonte complète des cours. En parallèle, la perte des interactions physiques a affecté la qualité des échanges, en réduisant la communication non verbale essentielle à l'acquisition linguistique. De nombreux étudiants ont également éprouvé des difficultés à rester engagés, à gérer leur temps ou à maintenir leur motivation dans un environnement souvent perçu comme isolant. S'y ajoutent des barrières technologiques importantes : accès inégal aux outils, manque de formation numérique et fracture éducative croissante. Les enseignants ont alors dû faire preuve d'une grande flexibilité et de

créativité, s'appropriant de nouveaux outils tels que *Microsoft Teams* ou *Moodle*, tout en explorant des formats pédagogiques plus interactifs et adaptatifs.

Ces bouleversements ont eu des répercussions contrastées selon les profils d'apprenants. Les étudiants de la génération Z, généralement familiers du numérique, ont montré une certaine aisance technique, tout en souffrant du manque d'interactions sociales. Les adultes en reprise d'études, de leur côté, ont tiré parti de la flexibilité offerte par le distanciel, même si des difficultés techniques ont pu freiner leur progression. Les étudiants internationaux ont été particulièrement affectés par la perte des contacts humains directs, rendant leur intégration plus difficile. Néanmoins, cette transition a également permis d'identifier certains bénéfices, notamment une plus grande autonomie dans la gestion du temps, un accès élargi aux ressources, et une flexibilité accrue dans les modalités d'apprentissage. Ces éléments soulignent que l'efficacité de l'enseignement du FLE en ligne dépasse la seule dimension linguistique, en mettant en jeu des compétences humaines fondamentales.

Si cette évolution a ouvert des perspectives pédagogiques nouvelles, elle a également mis en lumière une série de défis structurels, cognitifs et émotionnels, qui impactent directement la qualité de l'apprentissage. La réduction des interactions directes, notamment non verbales, a affecté la dynamique d'enseignement. En présentiel, le langage corporel, l'intonation ou le regard renforcent la compréhension et nourrissent la relation pédagogique ; en ligne, ces éléments tendent à s'effacer, entraînant parfois une baisse de motivation, des difficultés de prononciation ou un affaiblissement du sentiment d'appartenance. Ce manque d'immersion pose un véritable défi pédagogique.

L'engagement des apprenants devient alors un enjeu central. À distance, la motivation intrinsèque est mise à rude épreuve : fatigue numérique, isolement, caméras éteintes, participation passive ou silences prolongés rendent les interactions plus difficiles à instaurer. Selon Ryan et Deci (2000), la motivation repose sur l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance — trois piliers qui sont mis à mal dans un environnement numérique peu structuré socialement. Dès lors, il devient crucial de concevoir les espaces d'apprentissage en ligne comme de véritables lieux de

socialisation pédagogique. Par ailleurs, la dimension technologique, loin d'être neutre, joue un rôle ambivalent. Si elle permet la diffusion du savoir, elle peut aussi constituer un obstacle majeur : connexion instable, matériel insuffisant, faible maîtrise des outils, autant de facteurs qui fragilisent les conditions d'apprentissage et exacerbent les inégalités. La fracture numérique ne se limite pas à l'accès à la technologie, mais englobe aussi la capacité à l'utiliser à bon escient dans un cadre pédagogique, comme le rappelle Warschauer (2003). Ces constats appellent à des dispositifs d'accompagnement renforcés, aussi bien sur le plan institutionnel que didactique.

Enfin, la position des enseignants, dans cette nouvelle configuration, mérite une attention particulière. Face à l'urgence de la situation, beaucoup ont dû adapter leurs méthodes en un temps record, créant de nouveaux contenus, animant des séances interactives, et assurant un suivi individualisé, souvent au prix d'une charge cognitive et émotionnelle élevée. Cette surcharge, bien documentée par les travaux sur le syndrome d'épuisement professionnel (Maslach, Leiter, 1997), met en évidence la nécessité de mieux soutenir les enseignants dans leur pratique numérique. Car au-delà de leur propre bien-être, c'est la qualité de l'expérience d'apprentissage qui en dépend. Un équilibre délicat doit être trouvé entre richesse des contenus, clarté des dispositifs, et interactivité, afin d'éviter à la fois la surcharge cognitive des étudiants (Sweller, 1988 : 257) et l'épuisement des enseignants. C'est pourquoi il semble essentiel de repenser le rôle de l'enseignant comme facilitateur de présence, dans la lignée du modèle de la *Community of Inquiry* (Garrison *et al*., 2000 : 28), où la présence cognitive, sociale et enseignante constitue le socle d'un apprentissage en ligne réussi. Cette perspective invite à placer les relations humaines au cœur du dispositif pédagogique, même à distance.

2. Les compétences humaines et stratégies pédagogiques au cœur de l'apprentissage du français langue étrangère en ligne

L'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier dans un contexte à distance, mobilise bien plus que des compétences linguistiques. Il repose aussi sur des compétences humaines qui facilitent l'engagement, la

collaboration et la régulation émotionnelle des apprenants. À l'heure où l'enseignement du FLE se déploie massivement en ligne, ces compétences deviennent fondamentales pour compenser l'absence de co-présence physique et soutenir une dynamique pédagogique vivante. Cette dimension humaine, soutenue par la présence cognitive, sociale et émotionnelle (Garrison *et al.*, 2000 : 89 ; Swan, 2003 : 15), s'avère essentielle à la réussite des parcours d'apprentissage.

Dans ce contexte, la curiosité intellectuelle joue un rôle moteur : elle pousse les apprenants à élargir leur horizon au-delà des contenus proposés, à rechercher activement des ressources complémentaires et à s'interroger sur leur propre progression. Cette dynamique favorise l'autonomie, identifiée par Little (1991 : 4) comme un facteur déterminant dans l'apprentissage des langues. L'autonomie ne signifie pas apprendre seul, mais plutôt savoir tirer parti des ressources disponibles tout en construisant un parcours personnel.

La communication en ligne, souvent limitée aux échanges verbaux, rend d'autant plus précieuse l'écoute active. Elle permet de maintenir une qualité d'échange malgré la distance et s'articule avec l'intelligence émotionnelle, qui aide à gérer les frustrations et favorise l'empathie. Ces deux compétences sont centrales pour instaurer une atmosphère de confiance et de bienveillance, conditions favorables à l'apprentissage.

Mais apprendre une langue comporte aussi son lot d'obstacles, amplifiés par l'isolement ou les défis techniques propres à l'enseignement en ligne. Face à ces difficultés, la persévérance et la résilience deviennent des atouts majeurs. Dweck (2006), avec sa notion de *growth mindset* (*état d'esprit de croissance*), rappelle que la croyance en la capacité de progresser par l'effort renforce la ténacité. Cette disposition mentale, alliée à une routine d'apprentissage structurée, soutient l'engagement durable des apprenants.

Loin d'être solitaire, l'apprentissage en ligne gagne en efficacité lorsqu'il s'appuie sur la collaboration. Le travail en groupe, les projets communs et les échanges informels nourrissent un sentiment de communauté, pilier de l'engagement. Dans cette dynamique, les étudiants co-construisent leurs savoirs et développent leur compétence langagière à travers l'interaction. Dans leur ouvrage *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Jean Lave et Étienne Wenger (1991 : 29-40) introduisent le concept de

participation périphérique légitime (Legitimate Peripheral Participation, LPP), soulignant que l'apprentissage est fondamentalement ancré dans des communautés de pratique où la participation joue un rôle central. Ce processus décrit comment les nouveaux venus deviennent des membres expérimentés d'une communauté en s'engageant progressivement dans ses pratiques socioculturelles. Ces compétences humaines, bien que développées du côté des apprenants, sont indissociables des stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants. Ces derniers ont dû ajuster leurs pratiques pour maintenir la motivation, renforcer le sentiment de compétence et préserver le lien pédagogique. Face aux défis révélés par la pandémie — inégalités, isolement, surcharge cognitive — une posture empathique et bienveillante est devenue indispensable. Un environnement émotionnel positif favorise à la fois la réussite et la motivation (Dewaele, MacIntyre, 2014).

Pour renforcer cet engagement, le sentiment de compétence doit être soutenu par des consignes claires, un retour régulier, et la reconnaissance des efforts. La théorie de l'autodétermination (Deci, Ryan, 2000) souligne l'importance de l'autonomie, de la compétence et du sentiment d'appartenance — autant de leviers que les enseignants peuvent activer en diversifiant les modalités pédagogiques et en valorisant les progrès des étudiants.

Les outils numériques, loin d'être de simples interfaces techniques, deviennent alors des vecteurs d'interaction. En combinant séances synchrones et asynchrones, en exploitant des plateformes collaboratives ou des supports multimodaux, les enseignants créent des expériences dynamiques et accessibles. Ce potentiel technologique doit toutefois rester au service de la relation pédagogique.

Enfin, au-delà des outils, c'est la qualité de la relation humaine qui façonne l'expérience d'apprentissage. Une pédagogie humaniste, attentive aux émotions, au rythme de chacun et à la diversité des profils, permet de construire un espace d'apprentissage co-construit, où la confiance et la reconnaissance mutuelle priment. L'enseignement du FLE en ligne devient alors plus qu'une simple transmission de savoirs : il se transforme en un parcours partagé, fondé sur l'écoute, la coopération et la croissance personnelle. C'est dans ce cadre que les compétences humaines — telles

que la capacité à collaborer, à persévérer ou à faire preuve d'empathie — prennent tout leur sens. Elles deviennent des leviers essentiels pour maintenir une qualité d'apprentissage dans un contexte de distance, de médiation technologique et de diversité des profils.

3. Récits d'expérience : quand le français langue étrangère en ligne devient vécu

Dans le cadre d'un suivi pédagogique mené entre 2020 et 2022 auprès d'étudiants inscrits à un programme universitaire de FLE, plusieurs témoignages ont été recueillis afin de documenter les réalités vécues dans les dispositifs d'enseignement à distance. Ces récits, à forte valeur qualitative, offrent un éclairage concret sur les dynamiques d'apprentissage en ligne, tout en mettant en évidence les défis spécifiques rencontrés par les étudiants et les enseignants. Ils permettent également de mieux saisir les stratégies d'adaptation mises en œuvre pour préserver l'efficacité pédagogique et la qualité de l'expérience d'apprentissage à travers les outils numériques.

Sophie, étudiante en droit, a suivi des cours de FLE en ligne durant la pandémie. Lors d'une rencontre fortuite dans un restaurant, elle a reconnu son enseignante, qui ne l'a toutefois pas identifiée immédiatement. Sophie n'avait allumé sa caméra que deux ou trois fois durant le semestre, ce qui avait empêché l'enseignante de construire une image mentale précise de son apparence. Ce court échange a mis en lumière le manque de proximité et de reconnaissance visuelle dans les classes en ligne. Malgré cela, Sophie a exprimé son attachement à la langue et son désir de reprendre ses études, soulignant l'importance du lien affectif entre étudiants et enseignants, même dans un cadre numérique. Garrison et Anderson (2003) rappellent que les interactions sociales et les relations affectives jouent un rôle essentiel dans la motivation et l'engagement des étudiants, en soulignant que ces dimensions humaines sont fondamentales pour instaurer un climat de confiance et favoriser une participation active, même dans des environnements d'apprentissage à distance. De son côté, Marie, cadre dans une entreprise internationale, a relaté son malaise face à

certaines modalités d'enseignement en ligne. Elle évoque la difficulté à prendre la parole dans des classes nombreuses, son désintérêt pour les échanges entre pairs, et surtout, le manque d'implication visible de ses camarades qui laissaient leurs caméras éteintes. Ce témoignage met en évidence la difficulté à instaurer une dynamique de groupe cohérente et stimulante en contexte virtuel, où les interactions spontanées sont rares. Swan (2003 : 13) souligne que les interactions synchrones jouent un rôle fondamental dans le maintien de la motivation et de l'engagement des apprenants, notamment dans les contextes d'enseignement à distance, où l'absence de présence physique rend ces moments de communication en temps réel d'autant plus précieux pour la dynamique de groupe. L'expérience de Marie illustre ainsi l'un des écueils de l'enseignement à distance : la perte de la dimension humaine, si essentielle à la dynamique pédagogique.

D'autres expériences montrent cependant comment certains dispositifs peuvent renforcer l'engagement. Ainsi, lors d'un projet littéraire mené avec un groupe de FLE avancé, la lecture collective des *Contes du jour et de la nuit* de Maupassant – proposée par un étudiant, à contre-courant des suggestions plus légères en pleine pandémie – a suscité une implication remarquable. Malgré la gravité de certains textes, chacun y a trouvé une manière de se dire, de réfléchir, de partager. Les échanges ont été profonds, et plusieurs participants se sont dit émus, voire transformés par cette expérience, témoignant de la capacité de la littérature à créer du lien et à favoriser une réflexion partagée.

L'observation régulière des classes de FLE en ligne a également permis d'identifier certaines tendances : les caméras restent souvent éteintes, même lorsque les enseignants les encouragent à les activer, ce qui limite l'engagement visuel. Par ailleurs, de nouveaux codes de communication émergent, certains étudiants choisissant de participer exclusivement via le dialogue en ligne ou les forums. Enfin, ceux qui disposent d'un cadre structurant – horaires fixes, consignes claires, accompagnement individualisé – semblent mieux s'adapter à la formation en ligne. D'après Méndez et al. (2020 : 3), il est nécessaire que les enseignants repensent leurs méthodes pédagogiques afin de stimuler une participation plus active des étudiants. Cela passe notamment par une valorisation de

l'engagement visuel, comme l'usage des caméras, et par une restructuration des modalités d'interaction en ligne pour mieux soutenir l'attention et la dynamique collective. De même, Salmon (2002 : 1) rappelle que l'instauration de routines et de pratiques clairement définies facilite l'engagement et la réussite dans les environnements virtuels. Son modèle en cinq étapes insiste notamment sur la nécessité d'un accompagnement progressif et d'une organisation rigoureuse des interactions pour soutenir l'autonomie des apprenants.

À partir de ces constats, plusieurs pistes se dessinent pour optimiser l'expérience d'apprentissage en ligne. Il semble essentiel d'encourager l'allumage des caméras en expliquant leur impact positif sur la communication et l'engagement, comme l'ont montré Herrington *et al*. (2014), pour qui la visibilité des participants renforce la qualité des échanges. Il est également bénéfique de favoriser les interactions authentiques à travers des projets collaboratifs ou des travaux en petits groupes. Dans une perspective vygotskienne (1978), l'apprentissage repose en grande partie sur les interactions sociales, car elles permettent aux apprenants d'atteindre un niveau de développement supérieur à ce qu'ils pourraient accomplir seuls. Enfin, personnaliser l'accompagnement en tenant compte des profils et des contraintes spécifiques des étudiants contribue à renforcer leur sentiment de compétence et d'autonomie, deux éléments identifiés par Deci et Ryan (2000 : 68) comme fondamentaux pour nourrir une motivation intrinsèque et durable dans les apprentissages.

Ces témoignages et observations renforcent l'idée que l'apprentissage du FLE en ligne ne se limite pas à une adaptation technique. Il s'agit plutôt d'une transformation pédagogique qui exige une réflexion approfondie sur les relations humaines, les modalités d'interaction et les dynamiques collectives. Anderson (2004 : 271) rappelle que l'un des principaux défis de l'apprentissage en ligne consiste à construire une Méndez *et al.* (2020) communauté d'apprentissage active et cohésive, capable de recréer, dans une certaine mesure, les échanges sociaux caractéristiques des environnements pédagogiques traditionnels. Cette dimension collective apparaît comme un levier fondamental pour maintenir l'engagement et la qualité des interactions entre pairs et avec l'enseignant.

4. Vers un apprentissage hybride et humain du français langue étrangère en ligne

L'apprentissage du FLE à distance, bien qu'il présente des défis uniques, a ouvert la voie à une réévaluation en profondeur des pratiques pédagogiques. La transition rapide vers l'enseignement en ligne, notamment pendant la pandémie, a révélé les limites des méthodes traditionnelles, tout en mettant en lumière les potentialités offertes par les outils numériques. Mais au cœur de cette transformation, une constante demeure : l'humain reste le fondement de toute expérience d'apprentissage significative.

L'un des enseignements les plus marquants de l'enseignement à distance est la nécessité de préserver un lien humain fort entre étudiants et enseignants. L'absence de contact direct et la réduction des interactions non verbales affectent profondément la qualité de l'expérience pédagogique, comme l'ont montré les témoignages de Sophie et de Marie. La dynamique de groupe, souvent fragilisée par l'isolement physique, demeure pourtant un levier central de motivation et d'engagement. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant dépasse la simple transmission de savoirs : il ou elle devient un médiateur relationnel, capable de créer un climat bienveillant et stimulant. Comme le rappelle Baran (2014 : 19), la présence pédagogique – à la fois cognitive, sociale et affective – est essentielle pour favoriser l'implication et la réussite des étudiants.

Face aux limites des dispositifs purement à distance, de nombreux acteurs de la formation envisagent aujourd'hui des modèles hybrides, combinant les atouts du numérique avec la richesse des interactions en présentiel. Selon Laurillard (2012 : 3), « un apprentissage hybride offre la possibilité de maximiser l'interaction humaine tout en utilisant les ressources technologiques pour enrichir l'expérience pédagogique ». Dans le cadre du FLE, cela pourrait prendre la forme de séances synchrones à distance pour la révision ou les échanges collaboratifs, complétées par des sessions en présentiel centrées sur la pratique orale, les dynamiques de groupe et l'expression personnelle. Un tel équilibre permettrait de renforcer la flexibilité sans sacrifier la qualité du lien humain.

Malgré ces perspectives prometteuses, l'enseignement à distance demeure confronté à des inégalités persistantes. La fracture numérique – qui touche tant l'accès aux technologies que la capacité à les utiliser efficacement – risque d'exacerber les disparités sociales et culturelles entre apprenants. La question de la fracture numérique dépasse largement le simple accès aux technologies. Comme l'a montré Warschauer (2003 : 6), cette fracture s'exprime également dans la capacité des individus à maîtriser les outils numériques et à les mobiliser efficacement dans le cadre de leur apprentissage. Autrement dit, il ne suffit pas de fournir du matériel ou une connexion internet : il faut également accompagner les apprenants dans le développement de compétences numériques fonctionnelles et critiques, sans lesquelles les potentialités éducatives du numérique restent largement inexplorées.

Dans cette optique, la formation des enseignants apparaît comme un levier fondamental. Bates (2015 : 13) insiste sur l'importance de renforcer la compétence numérique des formateurs, car leur aisance avec les outils et méthodes pédagogiques en ligne conditionne en grande partie la qualité de l'enseignement dispensé. Un enseignant bien formé est en mesure de concevoir des scénarios pédagogiques plus engageants, d'exploiter au mieux les ressources numériques et d'interagir de façon plus pertinente avec ses étudiants.

L'un des apports majeurs du numérique réside également dans sa capacité à soutenir une pédagogie plus personnalisée. Grâce aux plateformes d'apprentissage et aux dispositifs de suivi intégrés, il devient possible de proposer des parcours différenciés, adaptés aux rythmes et aux besoins spécifiques de chaque étudiant (Liu *et al*., 2021 : 4). L'essor de l'intelligence artificielle renforce encore cette dynamique, en permettant des ajustements en temps réel et des retours individualisés, ouvrant la voie à un accompagnement plus souple et réactif.

Dans cette perspective, l'apprentissage du FLE pourrait progressivement s'orienter vers une approche véritablement centrée sur l'apprenant. Il s'agirait non seulement de rendre les contenus plus accessibles, mais aussi de favoriser une posture active, où les étudiants deviennent pleinement acteurs de leur progression. Puentedura (2013 : 2) souligne que l'intégration des technologies doit aller au-delà de la simple numérisation des pratiques :

elle doit permettre aux apprenants de développer leur autonomie, de faire des choix, d'exercer leur esprit critique et de construire leur propre parcours de manière réfléchie et engagée.

Cette réflexion sur les enjeux hybrides et humains de l'apprentissage du français invite à prendre du recul sur l'ensemble des mutations en cours, et à envisager les pistes d'évolution les plus prometteuses pour l'avenir de l'enseignement des langues.

Conclusion générale

L'enseignement du FLE à distance, longtemps marginal, s'est imposé comme un terrain d'expérimentation et de transformation pédagogique. Cette évolution, accélérée par la crise sanitaire, a mis en lumière les potentialités du numérique, mais aussi les exigences humaines que tout dispositif éducatif doit continuer d'honorer. Loin d'être une simple adaptation technique, l'apprentissage en ligne interroge en profondeur la manière dont on enseigne, dont on apprend, et surtout, dont on entre en relation dans un cadre éducatif.

Les témoignages analysés, les pratiques observées et les réflexions théoriques explorées tout au long de cet article convergent vers un même constat : l'efficacité de l'enseignement du FLE à distance repose sur la capacité à maintenir une présence humaine, à construire des espaces relationnels riches, et à repenser les formes de médiation pédagogique. Cela suppose de concevoir des environnements d'apprentissage inclusifs, adaptables, où la technologie est au service d'une interaction authentique.

Le modèle hybride, en ce sens, apparaît comme une voie d'avenir : il permet de conjuguer flexibilité et ancrage humain, accessibilité et qualité, autonomie et accompagnement. Mais pour que ce modèle tienne ses promesses, encore faut-il investir dans la formation des enseignants, repenser les scénarios pédagogiques, et surtout, écouter les besoins, les ressentis et les vécus des apprenants.

En définitive, enseigner le français à distance, ce n'est pas seulement changer de support ou de modalité : c'est réinventer une relation pédagogique dans un monde en mouvement, en gardant comme boussole

la dimension profondément humaine de l'acte d'enseigner et d'apprendre. L'avenir du FLE – et peut-être de toute éducation – se joue dans cette capacité à articuler technologies, humanité et sens partagé.

Pour prolonger cette réflexion, des recherches complémentaires pourraient explorer les effets à long terme de l'enseignement en ligne sur l'acquisition des compétences interculturelles et pragmatiques, ou encore sur les relations entre institutions, enseignants et étudiants. L'enjeu n'est plus seulement technologique, mais bel et bien politique, pédagogique et humain.

Bibliographie

Anderson, T. 2004. Toward a Theory of Online Learning. In : T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University Press, p. 33-60.

Baran, E. 2014. "A Review of Research on Teachers'Beliefs and Practices in Online Learning". *Educational Technology & Society*, 17 (3), p. 17-26.

Bates, T. 2015. "Teaching in a Digital Age : Guidelines for Designing Teaching and Learning". Tony Bates Associates.

Deci, E. L., Ryan, R. M. 2000. "The "What" and "Why" of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior ". *Psychological Inquiry*, 11 (4), p. 227-268.

Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D. 2014. "The two faces of Janus ? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom". *Studies in Second Language Learning and Teaching,* 4 (2), p. 237-274.

Dweck, C. S. 2006. *Mindset : The New Psychology of Success*. New York : Random House.

Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. 2000. "Critical Inquiry in a Text-Based Environment : Computer Conferencing in Higher Education". *The Internet and Higher Education*, 2 (2 – 3), p. 87-105.

Herrington, J., Reeves, T. C., Oliver, R. 2014. Authentic Learning Environments. In : J. M. Spector et al. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 4th ed., Springer, p. 401-412.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. 2020. "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning". *EDUCAUSE Review*, 27 March. [En ligne] : https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning [consulté le 20 mai 2025].

Hrastinski, S. 2008. "Asynchronous and Synchronous E-Learning". *Educause Quarterly,* 31 (4), p. 51-55.

Lave, J., Wenger, E. 1991. *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Laurillard, D. 2012. *Teaching as a Design Science : Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.

Liu, Y., *et al*. 2021. *Big Data and Learning Analytics in Higher Education*. Springer.

Little, D. 1991. *Learner Autonomy 1 : Definitions, Issues and Problems*. Authentik.

Maslach, C., Leiter, M. P. 1997. *The Truth About Burnout : How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. Jossey-Bass.

Mayer, R. E. 2005. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press.

Puentedura, R. R. 2013. "SAMR : A Model for Transforming Education". *International Society for Technology in Education*.

Ryan, R. M., Deci, E. L. 2000. *Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 25 (1), p. 54-67. [En ligne] : https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020 [consulté le 20 mai 2025].

Salmon, G. 2002. *E-tivities : The Key to Active Online Learning*. London : Kogan Page.

Swan, K. 2003. "Learning effectiveness : What the research tells us". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*.

Sweller, J. 1988. "Cognitive Load During Problem Solving : Effects on Learning". *Cognitive Science*, 12 (2), p. 257- 285. [En ligne] : https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4 [consulté le 20 mai 2025].

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Warschauer, M. 2003. *Technology and Social Inclusion : Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.

GERFLINT

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-bresil

Annexes

EISSN 2260-5983

GERFLINT

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 163-165

Profils des auteurs

Coordinateurs scientifiques

Rodrigo de Oliveira Lemos est professeur de Langue et Littérature françaises à l'Université Fédérale Fluminense (UFF), Docteur (2015) et maître (2010) en Lettres de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS). Auteur de plusieurs ouvrages, il a également traduit en portugais les *Cinq Grandes Odes* de Paul Claudel et divers poèmes. Ses travaux portent sur la poésie, la littérature française et francophone, les XIX^{e} et XX^{e} siècles, la Renaissance et la traduction.

Rebeca Schumacher Eder Fuao est titulaire d'un doctorat en littérature française et francophone de l'Université fédérale du Rio Grande do Sul. Sa thèse explore les chemins de la modernité empruntés par les poètes au début du XX^{e} siècle, en centrant sa recherche sur la poésie et les textes sur l'esthétique de Pierre Reverdy. Résidant à Oslo, en Norvège, depuis 2015, elle a travaillé à l'Université d'Oslo en tant que maître de conférences en littérature et histoire françaises. Depuis 2023, elle a rejoint le département de recherche, innovation et bibliothèque de l'Université du Sud-Ouest de la Norvège, où elle travaille sur le développement d'une alliance européenne, une initiative de la Commission européenne. Ses tâches comprennent la coordination et le développement de programmes de renforcement des compétences pour les doctorants et le personnel universitaire.

Auteurs des articles

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. Actuellement, il est professeur invité du centre d'études doctorales en lettres de la même université où il enseigne la littérature française ainsi que la traduction.

Nara Helena Naumann Machado est architecte, docteur en histoire et professeur titulaire retraitée de la faculté d'architecture et d'urbanisme de l'université catholique du Rio Grande do Sul – PUCRS (Porto Alegre, Brésil) ; où elle a enseigné la théorie et l'histoire de l'architecture.

Augusto Darde est enseignant-chercheur de langue française à l'université fédérale de Pelotas (UFPel, Pelotas, 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) délivrée par l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre, Brésil), il est correspondant brésilien de la Société des poètes français. Sa thèse porte sur la poésie de Jules Supervielle. En 2019, il a fait un stage de recherche doctorale à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, sous la direction de Michel Collot. Dans son post-doctorat en cours à l'UFRGS, il propose une traduction en portugais d'un choix des premières poésies de Théophile Gautier. Il s'intéresse également à la didactique du français langue étrangère, en particulier aux approches ludiques et interculturelles. En

2022, il a obtenu une bourse de l'Ambassade de France au Brésil pour la réalisation d'un stage pédagogique au CAVILAM-Alliance Française de Vichy.

Adriano Moraes Migliavacca est traducteur et chercheur dans le domaine des littératures africaines. Il est titulaire d'une maîtrise et d'un doctorat en littérature, avec une spécialisation en « Littérature étrangère moderne – anglais », tous deux de l'Université Fédérale de Rio Grande do Sul. Il est titulaire d'un diplôme en littérature et en psychologie de l'Université fédérale de Rio Grande do Sul. Après avoir terminé son doctorat, il a commencé à concentrer ses études sur la littérature africaine moderne, notamment en anglais.

Normelia Maria Parise est, depuis 1993, enseignante de Langue Française et de Littératures et Cultures francophones (FLE) à l'Instituto de Letras e Artes (ILA), à Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Licence en Lettres - habilitation Portugais-Français. Maîtrise en Études Francophones à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) et doctorat en Littérature à Universidade Federal Fluminense (2005). D'octobre 2008 à juillet 2011, elle a travaillé en Haïti comme Lectrice et directrice au Centre culturel Brésil-Haïti/Centro Cultural Brasil-Haiti. Elle a suivi un stage postdoctoral à l'Université Paris8, au Département de Littérature Française et francophones, intitulé « Relations esthético-politiques à partir de la correspondance entre Marie Vieux-Chauvet et Simone de Beauvoir : pour relire l'expérience de l'écrit d'Amour, Colère, Folie » (2017-2018). Elle a été coordinatrice, auprès de la FURG, du Programme Idiomes sans Frontières (IsF-Français) et au sein du réseau ANDIFES Idiomes sans Frontières Français.

Luís Henrique de Almeida Pereira da Silva a une licence en Lettre – habilitation Portugais-Français – par l'université fédérale de Rio Grande (FURG) où il est boursier de Master en Histoire de la Littérature. Actuellement, il étudie les romans brésiliens contemporains dont le récit se concentre sur la période dictatoriale au Brésil (1964-1985), en analysant la construction de la mémoire des « desaparecidos políticos » (ceux qui ont disparu pendant la dictature) à travers la fiction. Il a également étudié, sous la direction du Professeur Normelia Parise, la poétique de Césaire.

Daniele Azambuja de Borba Cunha est licenciée ès lettres par l'université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), Brésil. Elle a obtenu son master et son doctorat en littératures française et francophones également à l'UFRGS. Elle est enseignante de français langue étrangère au Colégio de Aplicação de l'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.

Angela das Neves est enseignante-chercheuse et membre permanent du Groupe de Recherche Brésil-France de l'Institut de Hautes Études de l'Université de São Paulo (IEA-USP). Elle est titulaire d'un postdoctorat en Littérature Brésilienne, d'un doctorat et d'un master ès Études Linguistiques, Littéraires et Traductologiques en Français et d'une licence ès Lettres (portugais-français) par l'Université de São Paulo (USP). Ses recherches portent sur la didactique des langues vivantes, la littérature française et francophone et la littérature comparée.

Luciana da Silva Cavalheiro est doctorante en éducation à l'Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), dans la ligne de recherche « Éducation, Histoire et Politiques ».

Elle est titulaire d'un master en lettres (études du langage / théories linguistiques du lexique) de l'Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) et du DSA (Diplôme de spécialisation dans l'enseignement du français langue étrangère) de l'Université Stendhal (France). Elle est également diplômée en lettres – portugais par l'Unisinos. Enseignante à l'Institut de Langues Unilínguas depuis 2000, elle est rattachée au cours de lettres de l'Unisinos. Elle travaille aussi comme traductrice et interprète en langues portugaise et française.

© *Synergies Brésil,* nº 17, Année 2025.
GERFLINT, Pôle éditorial international – Octobre 2025 –
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

GERFLINT

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 167-168

La langue française au Brésil

Coordonné par 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 du Sud-Est de la Norvège)

❖

La longue histoire du français au Brésil est traversée par des enjeux institutionnels, des choix éducatifs, des influences intellectuelles et des politiques nationales et/ou locales et s'est sans cesse reconfigurée au diapason de ces mutations politiques, sociales et culturelles plus larges.

Dans le contexte actuel, marqué par des tensions de tout ordre et par des changements majeurs introduits par les nouvelles technologies ou par des courants idéologiques nouveaux, quelle place peut avoir le français dans le scénario éducatif, intellectuel et culturel brésilien ? Ce numéro se propose de faire le point sur les recherches contemporaines concernant la langue française au Brésil.

À cet effet, il accueillera des articles venant d'horizons divers (la didactique des langues, les études littéraires françaises et/ou francophones, les études de la traduction, l'analyse des politiques linguistiques, l'interaction avec les sciences humaines et sociales, entre autres). Nous chercherons à dégager quelques lignes de force concernant les tendances actuelles de la pensée sur la francophonie dans notre pays, sur le plan pratique, théorique et expérientiel et selon les modalités dont le français est présent à tous les niveaux éducatifs et dans différents cadres culturels et intellectuels brésiliens. Sans se restreindre aux seules dynamiques nationales, ce dossier pourra également recevoir des contributions s'intéressant aux rapports du français à l'étranger, que ce soit au sein de l'Union européenne ou dans d'autres régions géopolitiques où il joue un rôle symbolique et stratégique majeur (notamment l'Amérique), ce

qui nous permettra de mettre en lumière les réseaux de coopération ou de formation à l'échelle internationale, ainsi que des questions relatives non seulement aux politiques linguistiques, mais également à la politique de la langue.

© *Synergies Brésil,* nº 17, Année 2025.
GERFLINT, Pôle éditorial international – Octobre 2025 –
https://gerflint.fr/synergies-bresil

EISSN 2260-5983

Synergies Brésil nº 17 – 2025 p. 169-172

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'article seront envoyées pour évaluation à l'adresse de la rédaction synergies.bresil.redaction@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. 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. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.

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. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et de la Direction des publications.

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, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots 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. Les résumés ne contiendront pas de notes ni de retour à la ligne.

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. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9. La police de caractères 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. 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. Articles *Varia*, 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 *italique*s. 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 sur le manuscrit de l'auteur 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'auteur, 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 précédera 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 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,* nº 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 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 et à l'orthographe françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright*. 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 données 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. 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. L'archivage des numéros complets de la revue est réservé à l'éditeur.

© *Synergies Brésil*, nº 17, Année 2025.
GERFLINT, Pôle éditorial international – Octobre 2025 –
https://gerflint.fr/synergies-bresil

Synergies Brésil, nº 17 / 2025
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin
Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t
http://viaf.org/viaf/141015430
ISNI 0000 0001 1956 5800
https://ror.org/02fek2d03
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**
Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :
Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne ; GERFLINT, France)
Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : https://www.gerflint.fr
Administration du site: Thierry Lebeaupin (France), Kévin Salamanca (Espagne)

© GERFLINT –Évreux– France – Copyright nº ZSN66E3
ARK : https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n
Bibliothèque Nationale de France – Octobre 2025

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Ce numéro présente un vol d'oiseau quelques tendances de la recherche francophone à l'heure actuelle au Brésil, dans un contexte postpandémique et dans un cadre traversé par des complexités politiques, sociales et institutionnelles à l'échelle nationale et internationale. Une première partie comprend des réflexions sur la littérature : d'abord la littérature française, spécialement la poésie, dans ses croisements avec d'autres champs disciplinaires (comme l'architecture, l'urbanisme et la traduction) ; puis, la littérature francophone, par des contributions qui mettent l'accent sur les voix de la poésie noire et qui évoquent différentes approches du concept de négritude. Le troisième moment aborde des thèmes relatifs aux questions de didactique et de politique linguistique, tout en les croisant avec les questions de l'enseignement de la littérature en français langue étrangère, le processus d'enseignement-apprentissage en mode distanciel et les enjeux politiques du plurilinguisme.

ISSN 2260-5983