

Numéro 18 / Année 2023

Synergies Chine

Revue du GERFLINT

Explorer la langue française et la recherche francophone

Coordonné par FU Rong
et Xavier Loustaunau

Synergies Chine

Numéro 18 / Année 2023

Explorer la langue française
et la recherche francophone

**Coordonné par FU Rong
et Xavier Loustaunau**



REVUE DU GERFLINT
2023

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Chine est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux thématiques diversifiés traitant du langage sous toutes ses formes orales et écrites, de l’enseignement-apprentissage du français, des langues-cultures et de la communication interculturelle.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Chine, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d’Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C’est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive 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, aide aux jeunes chercheurs, adoption d’une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Chine** est une revue française éditée et publiée 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 Chine*, 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 1776-2669 / ISSN en ligne 2260-6483	
Directeur de publication Professeur honoraire de l’Université de Rouen Normandie, France Coordination éditoriale générale et révision du numéro Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne	Comité scientifique Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Jean-Marc Defays (Université de Liège, Belgique), Li Hongfeng (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), Frédérique Penilla (Ambassade de France en Chine), Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon), XU Jun (Université de Nanjing, Chine), WANG Xiuli (Université des Langues et Cultures de Beijing, Chine), WU Hongmiao (Université de Wuhan, Chine), ZHENG Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).
Président d’Honneur CAO Deming, Professeur et ancien Président de l’Université des Études internationales de Shanghai Rédacteurs en chef FU Rong, Professeur à l’Université des Langues Étrangères de Beijing LI Keyong, Professeur et Président de l’Université des Études Internationales du Sichuan PU Zhihong, Professeur à l’Université Sun Yat-Sen de Chine	Comité de lecture David Bel (Université Normale de Chine du Sud, Chine), Charlotte Blanc-Vallat (Université Toulouse - Jean Jaurès, France), CHE Lin (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), Joël Loehr (Université de Bourgogne, France et Université des Études internationales du Sichuan, Chine), TAN Jia (Université Paris-X, France et Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), TIAN Nina (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), YANG Xiaomin (Université des Etudes étrangères du Guangdong, Chine).
Secrétaire de rédaction Didier Hetet, Ambassade de France en Chine	Patronages et partenariats Ambassade de France à Beijing, Université Sun Yat-sen, Université des Langues étrangères de Beijing, Université des Études internationales du Sichuan, Université des études Internationales de Shanghai, Fondation Maison des Sciences de l’Homme de Paris (FMSH, <i>Projets soutenus</i>), 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).
Titulaire et Éditeur : GERFLINT Siège en France GERFLINT 10 rue Chartraine 27 000 Évreux - France www.gerflint.fr gerflint.edition@gmail.com Siège de la rédaction en Chine Via Fu Rong Faculté de français de l’Université des Langues étrangères de Beijing 2 Xisanhuan Beilu, 100089 Beijing, Chine Contact de la Rédaction : furong@bfsu.edu.cn	Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chine n° 18 / 2023
<https://gerflint.fr/synergies-chine>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
CNKI Scholar
Data.bnf.fr
DOAJ
Ebsco : Communication Source
Ebsco : Communication & Mass Media Index
Ent'revues
ERIH Plus
EZB
HAL Science ouverte
Index Copernicus
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
OpenAlex
ProQuest central (Linguistics data Base)
MLA (Directory of Periodicals)
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
Zenodo



Disciplines couvertes par la revue

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



Synergies Chine n° 18 / 2023
ISSN 1776-2669 / ISSN en ligne 2260-6483

Explorer la langue française et la recherche francophone

Coordonné par FU Rong
et Xavier Loustaunau

∞ Sommaire ∞

Jacques Cortès	9
Préface. Edgar Morin Président d'honneur du GERFLINT	
Xavier Loustaunau	21
Présentation	
Didactique des langues-cultures	
Stéphane Ginet	27
Recherche-action-création: une expérience cinématographique en classe de français langue étrangère	
SHAN Zhibin	43
La compétence linguistique redéfinie : implications pour l'enseignement du français langue étrangère en Chine	
LI Qin	57
Le journal externe et sa valeur culturelle dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère avec l'exemple de <i>La vie extérieure</i> d'Annie Ernaux	
DAI Chuxuan	73
La gestuelle des enseignants de français langue étrangère en France et en Chine : mise à l'épreuve d'un modèle descriptif et premières comparaisons	
LI Yilun, SHEN Huaming	89
Apprendre à orthographier les homophones verbaux : le cas des apprenants chinois du français L2	
CHEN RAO Ya	103
Production de caractères chinois manuscrits et numériques : implications pour l'identification des caractères chinois et du vocabulaire dans l'apprentissage du chinois langue étrangère	

Danut-Grigore Gavrîs , en collaboration avec Marzena Watorek.....	117
Acquisition et reproduction de structures morphosyntaxiques complexes en français: le cas des bilingues tardifs mandarin-français	

Littératures francophones

YUAN Ning	143
L'influence du haïku sur l'écriture poétique de Philippe Jaccottet	

JIN Wan	155
Le personnage conceptuel deleuzien dans les romans de Milan Kundera : liaison et nuance	

SHEN Shaoyun	171
Intégration de la culture chinoise dans le recueil de poésies <i>Odes</i> de Victor Segalen	

YU Haiyan	185
L'écriture du corps dans le roman <i>Ladivine</i> de Marie NDiaye	

Études francophones

MENG Qingya	201
Représentation de la ville de Canton dans les récits des voyageurs français au XIX ^e siècle	

Résumés de thèse

HAO Xiaoli	213
<i>L'image de la femme chinoise chez six écrivains français : dynamiques de construction, reconstruction et circulation (1880-1960)</i>	

HUANG Keying	215
<i>La construction du métier d'enseignant de français langue étrangère en Chine à l'époque de la mobilité étudiante : représentations et pratiques enseignantes</i>	

HUANG Ting	219
<i>Étude de la traduction de Jules Verne en Chine</i>	

LI Sun	221
<i>Définition multidimensionnelle des mots à charge culturelle dans le dictionnaire bilingue chinois-français destiné aux apprenants de chinois - le cas des termes de couleur de base</i>	

LUAN Ting	223
<i>Politiques et pratiques de la France pour la promotion du français en Europe -- une vision de la gouvernance</i>	

NING Jingsi	225
<i>Étude contrastive de l'expression introductrice des cadres de discours hypothétiques en français et en chinois: l'exemple de L'Évolution créatrice et sa traduction chinoise</i>	

WANG Xue	227
<i>L'étude contrastive des expressions spatiales antéposées en chinois et en français et son application dans la traduction — — À l'exemple du corpus parallèle des romans de Alain Robbe-Grillet</i>	

XIAO Mengzhe	229
<i>L'esthétique du puzzle dans l'oeuvre de Georges Perec</i>	
YANG Na	231
<i>Définition multidimensionnelle catégorisée du lexique des émotions dans les dictionnaires d'apprentissage français-chinois</i>	
ZHANG Ge	233
<i>Étude de représentations socioculturelles de France dans cinq manuels chinois de FLE (1949 - 2019)</i>	
ZHANG Li	235
<i>La politique culturelle de la France en Afrique subsaharienne francophone (1960 - 2022)</i>	

Compte rendu

WANG Yuanyuan, WANG Haizhou	239
Rapport annuel de l'enseignement/apprentissage supérieur en Chine du français langue étrangère (année 2022)	

Annexes

Profils des contributeurs.....	247
Projet pour le n°19, Année 2024	253
Consignes aux auteurs	257
Publications du GERFLINT	259



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Préface. Edgar Morin Président d'honneur du GERFLINT

Jacques Cortès

Professeur honoraire de l'Université de Rouen,
Ancien Directeur du CREDIF,
Fondateur et Président du GERFLINT

<https://orcid.org/0009-0008-2228-1073>



J'ai proposé au Professeur FU Rong une Préface - qu'il m'a fait l'honneur d'accepter - portant sur la vie et l'œuvre d'Edgar Morin. Cette proposition se justifie :

- *d'abord, par le fait que l'œuvre immense d'Edgar Morin permet à chacun, en Chine comme en France, de « s'interroger sur sa propre vie pour trouver sa propre voie » ;*
- *ensuite, raison capitale, parce que le 8 juillet 2023, a été le jour exact de son 102^e anniversaire¹.*
- *et donc enfin, pour permettre à l'ensemble planétaire du GERFLINT de souhaiter bonheur, santé et prospérité à son Président d'honneur.*

Une identité multiple : « Leçons d'un siècle de vie² »

Présenter un personnage célèbre dont maints intellectuels (chinois ou français) ont certainement déjà une connaissance approfondie, est un projet à envisager, s'agissant d'Edgar Morin, avec la plus grande prudence. Si, mettant prudemment (et très provisoirement) à part ses multiples et majestueux ouvrages scientifiques et philosophiques, pour nous concentrer prioritairement sur l'homme lui-même en vue d'en mieux cerner la personnalité, on risque simplement de tomber de Charybde en Scylla³.

Le destin d'Edgar Morin ne fut, n'est et ne sera jamais celui d'un conjuré de l'uniformité. Loin s'en faut. Les fluctuations et incertitudes de la vie, d'une part, mais aussi, attitude quasi systématique chez lui, quand on l'envisage comme membre d'une nation, d'une culture, d'un pays, d'une société et même, longévité oblige, dans les limites d'une histoire personnelle vécue, on constate, examinant les faits, qu'il en est avec talent, esprit et sensibilité, le principal oracle vaticinateur⁴.

Avons-nous le moindre doute à cet égard, lisons les premiers mots de son tout dernier livre⁵:

Qui suis-je ? Je réponds : je suis un être humain. C'est mon substantif. Mais j'ai plusieurs adjectifs, d'importance variable selon les circonstances ; je suis français d'origine juive sépharade, partiellement italien et espagnol, amplement méditerranéen, européen culturel, citoyen du monde, enfant de la Terre-Patrie. Peut-on être tout cela en même temps ? Non, cela dépend des circonstances et des moments où tantôt l'une tantôt une autre de ces identités prédomine. Et il ajoute ceci qui généralise son cas à l'humanité entière : Comment peut-on avoir plusieurs identités ?

À quoi il répond :

C'est en fait le cas commun. Chacun a l'identité de sa famille, de son village ou de sa ville, celle de sa province ou ethnie, celle de son pays, enfin celle plus vaste de son continent. Chacun a une identité complexe, c'est-à-dire à la fois une et plurielle.

Impossible, donc, pour Morin, de se prétendre indifférent à ces caractères innés ou imposés par le monde où il vit ; impossible même d'arrêter le processus dont chacun de nous, au cours de sa vie, peut être le jouet. Donc nécessité souvent (pour ne pas dire toujours) de rompre la servitude identitaire qui nous est imposée, entraînant consécutivement un besoin impérieux, nécessaire, vital, celui de... « changer de voie⁶ ».

Changer certes, mais nullement pour fuir la trajectoire sur laquelle on se sent plus ou moins bloqué et même embourbé. Changer parce qu'il le faut absolument pour échapper à l'usure de la tradition, nullement pour condamner cette dernière (elle a eu son importance et sa vérité) mais plutôt pour l'enrichir afin de mieux savoir comment penser le siècle dans lequel nous vivons désormais. Noter que l'ouvrage que nous citons ici succède à un autre de taille identique, publié un an plus tôt (en 2020), en collaboration avec son épouse, Sabah Abouessalam, et qui a pour titre, précisément :

Changeons de voie ; les leçons du coronavirus.

J'ai donc pris résolument, comme base d'ouverture de mon propos, ces deux publications les plus actuelles mais il est facile de constater que, pour parler (toujours très respectueusement) de ce grand voyant de notre temps qu'est Edgar Morin, il est nécessaire de puiser dans ce qu'il appelle « *ses sources de pensée* », donc dans ses ouvrages, même les plus anciens, qui suivent non seulement l'évolution de sa pensée scientifique mais aussi celle de ses choix, de ses ruptures et de ses fidélités.

Edgar Morin, en effet, pratique constamment, dans toute son œuvre, l'art de l'auto-analyse. Et cela depuis l'âge de 10 ans où, nous allons le voir, il connut

le premier grand malheur de sa vie avec la disparition tragique de sa Maman. Tout ce qu'il dit, par exemple dans la trentaine d'années couvertes par l'élaboration des 6 tomes de *la Méthode*⁷, se présente comme une constante recherche à partir de ce qu'il nomme « *ses vérités premières* » et les « *questions premières* » ayant suscité l'analyse à laquelle il a consacré toute sa vie et qui méritent donc d'être placées au cœur de toute lecture de ses livres.

L'Enfance : « *L'île de Luna* »

À l'âge de 10 ans à peine, donc en 1931, Edgar est confronté au pire destin qu'un enfant aimant puisse supporter. Sa Maman quitte un matin l'appartement familial de la ville de Rueil pour se rendre en train à Paris (Gare Saint-Lazare). Hélas, elle meurt pendant le trajet. Il est question de ce catastrophique événement pour toute la famille mais tout particulièrement pour l'enfant, dans divers textes de l'œuvre dont je recommande surtout la lecture, mais surtout celle de « *L'île de Luna* », un roman de 180 pages écrit par Edgar Morin en 2017 et publié par *Actes Sud*.

Ce qui frappe, tout au long des pages, c'est l'immense douleur, colère et refus de l'enfant qu'impliquent 2 passages publiés en quatrième de couverture de l'ouvrage.

Le premier met en scène le petit garçon désespéré :

« *Ma-man...* »

« *Ce n'était pas possible qu'elle ne puisse entendre. Ce n'était pas possible que toutes les caresses toutes les larmes qu'il versait pour elle, elle ne puisse jamais les reconnaître* ». *Ce n'était pas possible que ses paroles à lui ne puissent traverser les airs, les éthers, l'enveloppe du ciel, jusqu'aux profondeurs de l'île. Ce n'était pas possible que les cyprès ne remuent doucement au souffle de l'appel, qu'une douce vague ne vienne clapoter avec l'appel sur la rive... ».*

Le second texte mentionné sur la même page, est un propos tenu par Edgar, toujours en 2017, évoquant le roman comme s'il n'en était pas l'auteur, ce qui est impossible puisque seul son nom figure sur la couverture. Mais pudeur de l'homme presque centenaire parlant d'un petit garçon de 10 ans ayant fait l'expérience du plus terrible malheur : perdre sa Maman...

Le roman (.) a vécu près de soixante-dix ans d'une vie secrète. Il sait son âge mais il a, mystérieusement toute la fraîcheur paradoxale des commencements lointains. Largement autobiographique, il s'est écrit dans le souvenir encore inaltéré d'un deuil poignant, vibre d'une force d'empathie saisissante, a cristallisé toute l'émotion d'une première rencontre avec la mort et l'insupportable non-dit⁸ qui l'a entourée.

Deux détails ont leur importance :

L'île de Luna évoque le désespoir vindicatif de l'enfant parfaitement conscient de la disparition de sa Maman, mais la refusant avec violence face à tous ceux, y compris son père, qui se montrèrent soucieux de lui apporter une consolation. Leur tendre sentiment à son égard n'eut d'autre résultat que de provoquer chez lui une sorte de rage le poussant - la douleur justifiant tout - à devenir négatif, insolent et même carrément grossier envers tout son entourage.

Mais on découvre aussi - passion significative de l'enfant pour l'écriture - que dès l'école primaire du Lycée Ledru Rollin de Paris où il fut élève, il eut la passion d'écrire et même de prendre, avec son camarade Salet, la direction d'une équipe d'écrivains en herbe avec lesquels il lança la rédaction d'un journal et même d'un roman qu'il dut malheureusement abandonner en raison du malheur qui bouleversa alors sa vie.

Finalement le Papa et Edgar s'installèrent dans la nouvelle maison toute neuve de Rueil qui devint, pour l'enfant, un thème imaginaire de dialogue délirant avec la Maman disparue : « *c'étaient les mirages, les folies... dans le désert, avant la fin* » ..., « les sonneries tremblantes de l'attente, le tam-tam profond de l'angoisse ». Mais finalement la poésie, l'amour, l'imagination vinrent à bout du désespoir de l'enfant, et la Maman revécut alors, mais dans un rêve poétique immortel :

Au cours d'une balade à bicyclette, il parcourut l'île de Chatou, face à Rueil et Bougival. L'île était quasi déserte, c'était une île morte mais sans la fascination étrange de la mort. Pourtant, le soir, au retour, il se trouva en arrêt devant une maison sinistre, abandonnée, aveugle, sans vitres. Soudain une lune énorme et rougeâtre apparut derrière la maison morte de l'île morte. Elle s'éleva lentement dans la nuit et devint d'une blancheur immaculée. Il eut le sentiment inouï que sa mère se faisait lune, abandonnait la terre pour le protéger du ciel. Il regarda la lune avec adoration. La mère était partie à jamais, il serait à jamais son orphelin, mais elle serait pour toujours sa déesse.

La Guerre : « Mes Berlin 1945-2013 »

Sautons quelques années. Morin, fin des années 30 du siècle dernier, est étudiant en Sorbonne. La guerre éclate. La France vaincue en quelques semaines est envahie par l'armée du *Reich*, et le jeune étudiant a juste le temps de faire son bagage et de fuir vers Toulouse pour éviter les désagréments cruels de l'occupation. Mais les sentiments qui habitent un jeune homme d'à peine 19 ans en 1940, s'ils

sont évidemment hostiles au nazisme hitlérien, ne le sont pas à l'égard de la Culture cinématographique de l'Allemagne qu'il admire infiniment :

- Les films de Pabst :
« *La tragédie de la mine* », 1931, est un exemple de solidarité entre mineurs allemands et français en 1931 ; « *l'Atlantide* », 1932, où, en regardant à l'âge d'à peine 12 ans la prestation artistique de l'actrice allemande Antinea-Brigitte Helm, Edgar éprouve, nous dit-il, « *la première manifestation érotique de sa vie* » (déclaration fréquente toujours amusante de jeunesse, de franchise et même de fraîcheur rapportée visiblement avec humour par un centenaire) ;
- Les films de Fritz Lang, *Le Testament du docteur Mabuse* (1933) ; etc. (le livre en cite beaucoup d'autres) ...

Tous ces films amènent l'adolescent à rapprocher les cinémas allemand et français en une sorte de syncrétisme auquel s'ajoute l'admiration pour la gent féminine allemande (Brigitte Helm mais aussi la troublante Marlène Dietrich). Leur charme aurait pu inciter à « la fraternisation franco-allemande, à la beauté, à la profondeur, au sens de la misère humaine (matérielle et morale), à la générosité, bref au « merveilleux épanouissement de l'art ». Finalement, hélas, dès 1933, le III^e Reich tuera la culture de Weimar (cinéma, musique, littérature, poésie...) et Edgar, quelques années plus tard, à Toulouse, s'engagera dans la Résistance, puis, après la guerre, participera militairement à l'occupation de l'Allemagne, ce qui lui permettra d'approfondir sa connaissance d'un pays finalement cher à son cœur, qu'il aura la possibilité de visiter et d'étudier sous tous les angles possibles.

Pour apprendre à apprendre : « *La Méthode* »

Quelques indications liminaires pour bien comprendre le monument que nous avons à explorer, à savoir les 6 tomes de « LA MÉTHODE » dont nous avons simplement donné les titres en note de bas de page de notre premier paragraphe.

Cette œuvre en 6 volumes représente à peu près 2400 pages. Rappelons les données concernant l'auteur de ce monument. Edgar Morin, né le 8 juillet 1921 vient donc de fêter son Cent deuxième (102 ans) anniversaire. Scientifiquement il est à la fois sociologue, anthropologue et philosophe et il a bâti toute sa réflexion à partir d'une grande question : *Comment analyser la complexité du réel sans déformer ce dernier ?* La méthode, en gros, c'est donc quoi ? Il résume cela en une seule phrase : *Ce qui apprend à apprendre, c'est cela la Méthode*⁹.

Tome 1 : *La nature de la nature* (1977)

Depuis quelques décennies, nous savons que ni l'observation microphysique, ni l'observation cosmophysique ne peuvent être détachées de leurs observateurs. Pour Morin, les plus grands progrès des sciences contemporaines se sont effectués en réintégrant l'observateur dans l'observation. Tout concept renvoie donc, non seulement à l'objet conçu observé mais aussi au concepteur. En d'autres termes, cela signifie que toute connaissance, même la plus physique subit obligatoirement (qu'on en ait conscience ou non) une détermination sociologique et présente donc une dimension anthroposociale qui s'inscrit au cœur même de la science physique. Toute connaissance est donc enracinée dans une culture, une société, une histoire.

Tome 2 : *La vie de la vie* (1980)

Pour nous vivants, la vie semble évidente et normale, et la mort étonnante et incroyable. Mais si nous nous plaçons du côté de l'univers physique, c'est la vie qui devient étonnante et incroyable alors que la mort n'est que le retour de nos atomes et molécules à leur existence physique normale. Morin nous propose donc une image simple pour essayer de comprendre ce caractère étonnant et incroyable de la vie. Rien ne semble plus libre que l'oiseau dans le ciel et rien n'est plus autonome que son vol. Et pourtant, cette liberté, cette autonomie, évidentes au premier regard, se décomposent au second, celui d'une connaissance qui découvre les déterminismes extérieurs (écologiques), intérieurs (moléculaires), supérieurs (génétiques) auxquels finalement, obéit le vol triomphant de l'oiseau.

Oui, en effet, l'oiseau qui vole dans le ciel est déterminé physiquement, chimiquement, écologiquement, génétiquement. Oui son vol est aléatoire (.) mais c'est un individu vivant et nous devons donc chercher une explication qui, non seulement ne supprime pas l'oiseau mais l'exprime. En bref, donc, le vivant ne peut pas être réduit à un aspect unique, à des processus physico-chimiques internes, à des jeux de nécessité et de hasard. Pour le concevoir, il faut une pensée complexe où l'autonomie de l'être vivant apparaît non comme fondement mais comme émergence organisationnelle rétroagissant sur les conditions et processus qui l'ont fait émerger. La dominante fondamentale de la pensée de Morin est donc la biologie que la vie concerne au premier chef pour avoir la connaissance de nous-même mais aussi, de plus en plus, du destin de nos vies à l'époque où la découverte de l'ADN produit une révolution que nous ne sommes pas encore en mesure de contrôler. Et Morin ajoute ceci qui est important parce qu'inquiétant :

faut-il que, là encore, nous soyons incapables de contrôler une science qui ne peut se contrôler elle-même et que contrôlent désormais les moins contrôlés des contrôleurs, à savoir les puissances économiques vouées au profit.

Tome 3 : *La connaissance de la connaissance* (1986)

C'est donc vers les caractères et possibilités cognitives propres à l'esprit humain que Morin nous conduit dans ce troisième tome de *La MÉTHODE*. « *Il faut essayer, dit-il, de connaître la connaissance si nous voulons connaître les sources de nos erreurs ou illusions.* » Sur ce point Edgar est en communion avec de nombreux devanciers comme, par exemple, avec la question célèbre de Montaigne : *Que sais-je ?* ou bien avec le philosophe grec Metrodon de Chio qui disait : « nous ne savons même pas ce que c'est que savoir ».

Il y a, en effet danger pour l'esprit, surtout en ces temps d'indigestion informative que nous subissons avec des canaux multiples déversant sur nous des torrents de nouvelles qu'il nous est de plus en plus difficile de classer et encore moins d'analyser. Donc danger d'intoxication par accumulation. Et Morin cite ce texte de Bris Ryback :

« *Jamais il n'y eut une telle possibilité de connaissance et une telle possibilité d'obscurantisme* » entraînant cette conclusion :

=Notre époque est en crise, et la crise concerne non moins profondément les principes et structures de notre connaissance qui nous empêchent de percevoir et de concevoir la complexité du réel, c'est-à-dire aussi la complexité de notre époque et la complexité des problèmes de connaissance (p. 236).

Tome 4 : *Les idées - leur habitat, leur vie, leurs mœurs leur organisation* (1991)

Après avoir examiné le concept « d'idée » du point de vue de *l'esprit/cerveau humain* selon une anthropologie de la connaissance, Edgar va la considérer écologiquement du point de vue *culturel et social*, puis du point de vue de *l'autonomie/dépendance (Monde de la noosphère)* et de *l'organisation des idées (noologie)*. « *Nous avons besoin, écrit-il, d'une nouvelle génération de théories ouvertes, rationnelles, critiques, réflexives, autocritiques donc aptes à s'autoréformer, voire à s'autorévolutionner. Nous avons besoin de trouver des méta-points-de-vue sur la noosphère, qui ne peuvent advenir qu'avec l'aide des idées complexes de coopération avec des esprits eux-mêmes cherchant les méta-points-de vue pour s'auto-observer et se concevoir. Nous avons besoin, finalement et fondamentalement que se cristallise et s'enracine un paradigme de complexité* ».

Tome 5 : *L'humanité de l'humanité* (2001)

Connaissance physique, connaissance biologique, connaissance de l'esprit/cerveau humain, connaissance de la vie des idées dans leur environnement culturel

et social... comme on le voit, si le premier et le deuxième tome de la Méthode raccordent l'interrogation de l'humain à celle du monde physique et du monde vivant, les troisième et quatrième traitent, eux, des possibilités et limites de notre connaissance en reliant l'anthropologie et l'épistémologie qui se renvoient l'une à l'autre. La vocation du tome 5, en fin de compte, est de relier les connaissances sur l'humain dispersées dans les sciences et les humanités, pour les articuler, les réfléchir afin de penser la complexité humaine dans sa triple dimension identitaire : *biologique, subjective et sociale*.

Au terme de ce survol stratosphérique que nous avons mené à une vitesse météorique, je souhaite simplement avoir donné envie à mon cher lecteur chinois d'aller plus loin avec Edgar Morin. Mais le périple est loin d'être achevé puisque nous arrivons au tome 6 consacré à l'*Éthique*, ouvrage majeur, impressionnant, publié en 2004, il y a donc 19 ans, à une date où Edgar avait atteint l'âge de 83 ans. Nous parvenons à l'acmé, au couronnement, au zénith de « la Méthode ». Texte impressionnant conjuguant la science, la poésie, l'humanisme, la compassion, la bonté et l'amour. À lire et à relire en entier après les quelques commentaires de présentation que je vais me risquer à donner avant de (ne rien) conclure.

Tome 6 : Éthique (2004)

Les 6 tomes de *La Méthode* sont tous inspirés - au-delà de leur orientation scientifique propre (la nature, la vie, la connaissance, les idées, l'humanité) par la question des usages consacrés à la compréhension mutuelle, et, autant que possible, à des échanges pacifiques entre les hommes et les femmes, non pas d'un peuple ou d'une nation isolée, mais vivant planétairement en paix dans la « Terre-Patrie ». Nous voici donc sur le terrain du Respect mutuel et de la Fraternité, donc celui-là même où l'on doit tenter (*en apprenant, par exemple, une langue-culture étrangère en Chine, et comme c'est le cas ici j'en suis heureux*) de percer et de déjouer les mystères et les pièges de la communication avec autrui.

Car ce qu'il convient d'envisager enfin, après tant de siècles d'affrontements ayant partout, sur notre petite planète - engendré les pires atrocités guerrières, c'est apprendre à comprendre et aimer son prochain, c'est-à-dire entendre et partager avec lui, au-delà des mots et des structures balisant de multiples frontières, quelque chose d'Essentiel. Et l'Essentiel, avec une majuscule de notoriété, c'est l'Éthique, émergence suprême d'une complexité faite des constituants traités dans les 5 premiers tomes auxquels, très lucidement désormais, Morin veut, peut et doit conférer « les qualités du Tout ».

Ce qui charmera le lecteur, lisant ce sixième tome de *la Méthode*, c'est la dimension poétique du livre mais aussi, son côté incisif au point de devenir - pardon,

Cher Edgar ! - sa force « *coup de gueule* » indiquant à tout lecteur, quels que soient, ses ennemis réels ou fantasmés, sa place sociale, ses habitudes, sa philosophie, ses croyances, ses certitudes ... que son écriture est d'autant plus forte et convaincante qu'on sent, en la lisant, qu'il a personnellement éprouvé, ressenti, subi, affronté la souffrance (dès l'aube de sa vie avec la mort de sa Maman) avant de se risquer à concevoir quoi que ce soit pour le « mettre en style », donc pour en élaborer la formulation élégante qui ne relève pas simplement du désir de plaire (même si le talent contribue à l'action) mais parce qu'il est toujours en résonance avec tout ce dont il s'autorise à parler dans le cadre d'une Éthique qui ne sort pas toute casquée de son esprit mais qui puise sa force dans ses désirs, dans un amour sublimé et dans la foi qui l'illumine, autant que la rationalité, de sa constante réflexion.

« *La foi éthique, écrit-il, est amour*¹⁰ ». Et il ajoute « mais c'est un devoir éthique de sauver la rationalité au cœur de l'amour ».

C'est donc par amour que se clôt son éthique, et plus précisément par ces deux phrases magnifiques qu'on pourrait enseigner à tous les enfants de la terre :

L'amour médecin nous dit : aimez pour vivre vivez pour aimer. Aimez le fragile et le périssable, car le plus précieux, le meilleur, y compris la conscience, y compris l'âme sont fragiles et périssables.

Pour ne rien conclure

L'Histoire ancienne ou contemporaine fourmille d'exemples montrant qu'il est facile de tomber dans l'illusion éthique pour perpétrer les crimes les plus odieux au nom de finalités chantées par l'intelligentsia d'un pouvoir quelconque, comme des victoires émancipatrices de la bien-pensance locale.

Mais l'inverse est vrai. L'illusion éthique, en effet, c'est l'âme dont parle le grand écrivain et poète franco-chinois, François Cheng qui, en 2016, évoquant l'âme, disait exactement ceci :

*L'âme est en nous ce qui permet de désirer, de ressentir, de nous émouvoir, de résonner, de conserver mémoire de toute part, même enfouie ; même inconsciente de notre vécu et, par-dessus tout, de communier par affect ou par amour ; songeant aux trois puissances supérieures de l'âme reconnues par Augustin, à savoir la mémoire, l'intelligence et la volonté, j'avancerais pour ma part le désir, la mémoire et l'intelligence du cœur. L'esprit est en nous ce qui nous permet de penser, de raisonner, de concevoir, d'organiser, de réaliser, d'accumuler consciemment les expériences en vue d'un savoir et, par-dessus tout, de communiquer par échange*¹¹.

Discours noble et même superbe. Mais hélas, si l'espoir reste toujours permis, acceptable, envisageable, il est simplement prudent aussi de ne pas sombrer dans un excès d'enthousiasme.

Nous sommes entrés, écrit Morin, dans l'ère planétaire où toutes les cultures, toutes les civilisations sont désormais en interconnexion permanente. (.)

Cela est vrai, seulement voilà, il écrit plus bas, sur la même page :

*Malgré les intercommunications, on est dans une barbarie totale dans les relations entre races, entre cultures, entre ethnies, entre puissances, entre nations, entre superpuissances. Nous sommes dans l'âge de fer planétaire et nul ne sait si nous en sortirons*¹².

La suite du discours, p. 157, a de quoi nous inquiéter, mais l'ouvrage se termine par des mots d'espérance :

Aujourd'hui, il ne s'agit pas de sombrer dans l'apocalypse et le millénarisme, il s'agit de voir que nous sommes peut-être à la fin d'un certain temps et, espérons-le, au commencement de temps nouveaux.

Éléments bibliographiques

L'œuvre d'Edgar Morin est immense. La liste que nous avons retenue, quoique copieuse, n'est en aucune façon exhaustive dans sa double identité. En découvrir simplement les titres est déjà une source importante d'information. Mais quiconque poussera la curiosité jusqu'à en lire aussi les contenus, découvrira la dualité capitale d'une œuvre autant d'ordre scientifique que de nature incontestablement confidentielle. Le dialogue avec Morin est toujours aussi sérieux et enrichissant que fervent et fraternel comme dans cette phrase terminale de l'Éthique évoquant la relation communautaire ou la relation esthétique qui, pour lui, doit se vivre « *comme joie ivresse, jouissance, volupté, délices, ravissement, ferveur, fascinations, béatitude, émerveillement, adoration, communion, enthousiasme, exaltation, extase* » liste ouverte qui nous conduit (.) « à l'état sacré qui apparaît à l'apogée de l'éthique et du poétique ». (*La Méthode* 6, p. 231). En bref, on ne lit pas Morin avec des œillères, donc avec des partis pris, des préjugés et des préventions.

Notre sélection d'ouvrages

A. *La Méthode*, Seuil

- 1) *La Nature de la Nature*, 1977.
- 2) *La Vie de la Vie*, 1980.
- 3) *La Connaissance de la Connaissance*, 1986.
- 4) *Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, 1991.
- 5) *L'Humanité de l'Humanité. L'identité humaine*, 2001.
- 6) *Éthique*, 2004.

B. Ouvrages divers ayant inspiré le texte de cette préface

1970 [1951] : *L'Homme et la mort*, Seuil.

1990 [1982] : *Science avec conscience*, Seuil.

1999 : *La tête bien faite*, Seuil.

2003 : *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*, Edgar Morin, Raúl Motta, Emilio-Roger Ciurana, Balland.

2004 : *Pour entrer dans le XXI^e siècle*, Seuil.

2005 : *Introduction à la pensée complexe*, Seuil.

2008 : *Pour une politique de civilisation*. Arléa.

2008 : *Mes démons*, Stock.

2012 : *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Fayard/Pluriel.

2013 : *Mes Berlin. 1945-2013*. Cherche Midi.

2013 : « Sciences humaines » Hors-série spécial n° 18 : « Edgar Morin, l'aventure d'une pensée ».

2014 : *Notre Europe. Décomposition ou métamorphose ?* Edgar Morin, Mauro Ciruti, Fayard.

2014 : *Au rythme du monde. Un demi-siècle d'articles dans Le monde*, Presses du Châtelet/Archipoche.

2016 : *L'Aventure de la Méthode*, Seuil.

2016 : *Sur l'esthétique*, Robert Laffont.

2017 : *L'île de Luna*, Actes Sud.

2018 : *Dialogue sur la nature humaine*, Boris Cyrulnik, Edgar Morin, L'Aube, Poche Essai.

2019 : *La fraternité. Pourquoi ? Résister à la cruauté du monde*, Actes Sud.

2020 : *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*, en collaboration avec Sabah Abouessalam, Denoël.

2021 : *Frères d'âme. Dialogue avec Denis Lafay*, Edgar Morin, Pierre Rabhi, Éditions de l'Aube.

2021 : *Leçons d'un siècle de vie*, Denoël.

C. François Cheng, Albin Michel

2002 : *L'éternité n'est pas de trop*.

2012 : *Quand reviennent les âmes errantes*.

2013 : *Cinq méditations sur la mort, autrement dit sur la vie*.

2016 : *De l'âme. Sept lettres à une amie*. Livre de Poche.

D. Compte rendu et articles récents, publiés dans les revues du GERFLINT

2019 : Marie-Christine Fougerouse, compte rendu. *Enseigner à vivre !* Edgar Morin et l'éducation innovante », film documentaire d'Abraham Segal, *Synergies France*, n°13, p. 219-220. https://gerflint.fr/Base/France13/compte_rendu_film.pdf

2021 : Jacques Cortès, « Pour souhaiter à Edgar Morin un bon anniversaire », *Synergies Inde*, n° 10, p. 9-17. https://gerflint.fr/Base/Inde10/cortes_souhait.pdf

2021 : Jacques Demorgon, « Dans « l'éclat Morin » du 20^e au 21^e siècle. Vivre, lire, écrire la complexité », *Synergies Monde Méditerranéen*, n° 7, *Hommage à Edgar Morin. D'hier à demain, langues, cultures, communications, éducations*, Coordonné par Mansour Sayah et Delain Carpentier, en collaboration avec Jacques Cortès, p. 33-55. <https://gerflint.fr/Base/MondeMed7/demorgon.pdf>

Notes

1. Nous sommes parvenus à une époque bien différente des années 50 du XX^e siècle où l'espérance de vie (dans ma propre famille notamment) dépassait rarement la soixantaine.

2. Ouvrage publié en 2021 chez Denoël.

3. Cette expression d'origine mythologique signifie que, pour échapper à un problème, on prend le risque d'en rencontrer un autre bien pire (humour bien sûr)
4. Humour encore puisque le vaticinateur est un auteur qui, comme Victor Hugo, par exemple, est amené à prophétiser comme s'il avait commerce avec les dieux. Edgar (dans le vocabulaire de *Éthique, La Méthode 6*) parle de *Yang et de Yin (la lumière/l'ombre, le mouvement/le repos, le ciel/la terre, le masculin/le féminin ... qui s'opposent en Chine, tout en se complétant et en se nourrissant)*. Yin/Yang/ et vaticination peuvent être considérés par nous comme des thèmes assez proches pour être confrontés et qui ne peuvent que nous stimuler à nous aventurer au-delà de nous-même(s).
5. *Leçons d'un siècle de vie*, Editions Denoël, 2021, p. 9.
6. *Changeons de Voie, les leçons du coronavirus*, Edgar Morin, 2020.
7. Les 6 tomes de *La Méthode* (voir *Éléments bibliographiques*, notre sélection d'ouvrages).
8. Il y eut effectivement non-dit, mais l'enfant désespéré ne pouvait admettre des mensonges formulés simplement par amour pour lui. Toutes les précautions oratoires le concernant lui apparaissaient donc comme des vérités insupportables car sa mère était toujours éternellement vivante en lui, pour lui.
9. Je reprends dans ce passage de ma Préface quelques éléments déjà publiés par moi en 2021, dans *Synergies Inde*, N° 10.
10. Edgar Morin, *Éthique*, p. 231, Seuil.
11. François Cheng, *De l'âme*, p. 44-45, 2016, Livre de Poche.
12. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, p.156-157, 2005, Seuil.



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Présentation

Xavier Loustaunau

Attaché de coopération éducative
Ambassade de France en Chine



C'est avec un plaisir non dissimulé que les amoureux de la langue française et des cultures francophones ont hâte de découvrir les articles aussi riches que variés de la publication *Synergies Chine*. Ce 18^e numéro propose au lecteur un contenu de grande qualité relatif à la didactique des langues, aux littératures francophones ainsi qu'aux études francophones. Face à l'accomplissement d'un tel travail de recherche, je suis heureux de saluer la pertinence des écrits et la réflexion qui les anime.

12 articles répartis dans trois rubriques auxquels s'ajoutent 11 résumés de thèse accompagnés d'un rapport annuel de l'enseignement/apprentissage supérieur du français langue étrangère (FLE) en Chine. Tout un débat en perspective !

Quiconque parle plusieurs langues sait ce que *l'autre* langue lui apporte. Apprendre une autre langue, et en l'occurrence le français, ce n'est pas seulement utiliser d'autres mots, c'est oser s'ouvrir à une autre culture, réfléchir d'un autre point de vue. C'est découvrir une autre partie de soi-même car le plurilinguisme est la condition indispensable d'un monde équilibré, échappant ainsi aux tentations de l'hégémonisme. À ce titre, la revue *Synergies Chine* défend une francophonie toujours plus forte, pour que le plurilinguisme trouve toute sa place dans un monde multilatéral, car, par nature, la francophonie est métissée, mobile, en prise avec tous les continents.

La francophonie ? Un antidote à la monotonie. Le français ? Une invitation au voyage. C'est ce que vivent les 88 pays membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie, la plus grande organisation internationale après l'ONU. Parlée par près de 321 millions de personnes, la langue française comptera en 2050 près de 800 millions de locuteurs dont une grande majorité en Afrique. Et comme l'écrit Alain Mabanckou, « ce qui fait la beauté de la langue française, c'est le fait que lorsqu'elle voyage elle couve un imaginaire bariolé, fort et puissant ».

Vous l'aurez compris, ce 18^e numéro de *Synergie Chine* est une invitation à la découverte et à l'exploration de la langue française.

Bonne lecture !

Il débute par un article fort intéressant de **Stéphane Ginet** consacré aux résultats d'une « recherche-action-crédation » menée entre 2019 et 2020 en Chine auprès d'étudiants en troisième année de licence de français. Dans un premier temps, ces travaux de recherche ont révélé le rôle moteur de la création cinématographique dans le développement des compétences langagières des étudiants, à l'écrit comme à l'oral, ainsi que des compétences transversales, en particulier celle de la compétence fonctionnelle. Dans un second temps, cette démarche a permis d'esquisser un modèle didactique fondé sur l'expérience anthropologique-esthétique dans l'enseignement du français langue étrangère.

S'ensuit un article passionnant de **SHAN Zhibin** dans lequel est abordée la notion de *pluri-compétence* en tant que redéfinition de la compétence linguistique des individus plurilingues. Issue de la définition originelle de la compétence en linguistique de Chomsky, cette notion met l'accent sur le caractère holistique, dynamique et interdépendant de l'ensemble des connaissances linguistiques dans l'espace mental des individus. Un des objectifs de l'enseignement du FLE en Chine consiste ainsi à faire développer la pluri-compétence chez l'apprenant.

LI Qin valorise la valeur culturelle du journal externe dans l'enseignement/apprentissage du FLE avec, notamment, l'exemple de *La vie extérieure* d'Annie Ernaux. En tant que genre littéraire, celui-ci mérite toute notre attention et il apparaît tout à fait légitime de s'interroger sur sa valeur pédagogique dans le domaine du FLE.

Je souhaiterais par ailleurs vous encourager à découvrir les travaux de recherche de **DAI Chuxuan** sur les gestes de l'enseignant en classe de français. S'intéresser à l'importance de la gestuelle dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, une diversité de gestes dont il est important de l'analyser sous deux aspects : fréquence et caractéristique. L'objectif aura été de construire un modèle d'expérimentation qui décrive et caractérise la gestuelle des enseignants de français langue étrangère, permettant ainsi des comparaisons pertinentes entre enseignants et tenant compte des objectifs pédagogiques.

Tout étudiant sait ô combien il peut être difficile d'appréhender l'orthographe des homophones verbaux. La zone de la morphologie écrite, l'apprentissage des formes verbales homophones représentent en effet une difficulté majeure. L'objectif de **LI Yilun** et **SHEN Huaming** est de décrire la réalisation de l'homophonie verbale chez les apprenants chinois de français L2 et d'examiner si les difficultés ou tendances observées chez les élèves français sont présentes chez ces apprenants L2. Sur le plan didactique, il s'agit de mieux cerner les difficultés orthographiques inhérentes à la morphographie verbale du français. Recherche fondamentale.

Dans son étude relative à la production de caractères chinois manuscrits et numériques, **CHEN RAO Ya** présente les implications quant à l'identification des caractères chinois et du vocabulaire dans l'apprentissage du chinois langue étrangère. Cette étude vise à explorer les différences entre les méthodes d'apprentissage de l'écriture manuscrite et de la saisie numérique des caractères chinois. L'auteur a mené une expérience dans une université française, en testant deux groupes d'étudiants sur leur capacité à identifier des caractères et des mots chinois. Très instructif pour l'enseignement didactique du chinois en France.

Dans l'étude de **Danut-Grigore Gavris** menée en collaboration avec Marzena Watorek sont abordées l'acquisition et la reproduction d'une complexité du français, à savoir le subjonctif prescriptif, par des bilingues mandarin-français *ayant une compétence élevée et faible en français, en utilisant la tâche d'imitation élicitée (EI)*. Les auteurs ont alors *examiné l'impact de différents déclencheurs (locutions de subordination vs verbes) pour le subjonctif et l'utilisation correcte du mode dans les subordonnées. Les résultats montrent qu'en général les participants à l'expérience étaient conscients du subjonctif français dans les phrases*. Le lecteur saura toutefois en détecter les nuances importantes.

Remercions **YUAN Ning** pour son travail exploratoire *à la découverte du haïku*, style inimitable de la poésie japonaise, dont l'influence sur l'écriture poétique de Philippe Jaccottet fait rejaillir la notion d'esthétique ainsi qu'une issue pour soi et la société humaine.

Dans un tout autre registre, **JIN Wan** nous emmène dans le conceptuel deleuzien au travers des romans de Milan Kundera. Ainsi, liaison et nuance sont associées. À la différence d'un simple porte-parole, vecteur d'idée préexistée, les personnages kundériens se caractérisent par la complexité et la richesse, en tant qu'incarnation des problématiques. Cet article analyse les avantages et inconvénients de l'abstraction de personnages associés aux concepts au lieu de simulacre d'un être vivant. Le « personnage conceptuel » est notamment une notion importante proposée par Gilles Deleuze et Félix Guattari dans *Qu'est-ce que la philosophie ?*

Victor Segalen, écrivain et sinologue français du début du 20^e siècle, a intégré de nombreux éléments chinois dans ses créations littéraires. Son recueil de poésies *Odes* est une référence importante de la littérature française, s'inspirant notamment du style de la poésie classique chinoise. C'est tout le sens que porte **SHEN Shaoyun** dans son article sur la stratégie d'intégration des éléments de culture chinoise. À lire.

Dans le roman *Ludivine* de Marie Ndiaye est explorée l'écriture du corps. Le corps est une préoccupation majeure et constante chez Marie Ndiaye.

Ainsi, la représentation corporelle s'avère riche et récurrente, la « métamorphose » étant un trait distinctif de son écriture physique. Inspiré des réflexions philosophiques de Deleuze et Guattari sur le corps, l'article de **YU Haiyan** étudie *Ludivine* autour de l'écriture du corps, cherchant à comprendre les réflexions de l'auteure sur la condition humaine dans la société contemporaine.

Dans la rubrique des études francophones, **MENG Qingya** met en lumière la représentation de la ville de Canton dans les récits des voyageurs français au XIX^e siècle. Durant ce siècle, la ville demeure une destination populaire pour des commerçants européens, y compris les Français. À leurs yeux, cette ville est comparable à une capitale internationale. En s'appuyant sur des récits de voyage publiés entre 1833 et 1886, l'idée est d'interroger la représentation de la ville de Canton selon deux temporalités, le jour et la nuit, telle qu'elle apparaît à travers les regards des voyageurs dans les écritures viatiques du corpus.

Je vous invite aussi à vous attarder sur les 11 résumés de thèse portant sur la littérature française, la traduction, la linguistique, la didactique des langues et les sciences du langage.

Pour finir, je tiens à associer à ce numéro l'action continue de l'ACPF, l'Association Chinoise des Professeurs de Français, et de l'ARLC, l'Association de Recherche comparative sur la Langue-Culture sino-française, dont l'immense contribution au travail de recherche sur la scène de l'enseignement du français n'est plus à démontrer. Remerciements à la trentaine d'universitaires qui ont présenté leurs recherches en présentiel et en distanciel. Quel bonheur de constater l'engouement des centaines d'enseignants et étudiants qui ont activement participé aux discussions du forum en ligne.

Je voudrais aussi exprimer toute ma reconnaissance à M. le Professeur FU Rong, coordinateur et corédacteur en chef de cette revue en sciences humaines et sociales.

Soutenons tous ensemble et sans relâche l'esprit universel qui dynamise la communauté de chercheurs pour que continue d'avancer la recherche fondamentale et appliquée.

Acceptez ma gratitude la plus sincère.

Synergies Chine n° 18 / 2023



Didactique des
langues-cultures





ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Recherche-action-création : une expérience cinématographique en classe de français langue étrangère

Stéphane Ginet

Laboratoire Imager, Université Paris-Est Créteil, France

yang.seagull@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0003-0873-1035>

Reçu le 27-02-2023 / évalué le 28-03-2023 / Accepté le 27-04-2023

Résumé

Cet article présente la démarche et les résultats d'une « recherche-action-création » menée en 2019-20 20 en Chine, avec des étudiants en troisième année de licence de français : un cours d'écriture et de réalisation de films, dans le cadre de notre doctorat. Cette recherche révèle d'abord le rôle moteur de l'expérience de création cinématographique dans le développement des compétences langagières des étudiants, à l'écrit et à l'oral, et de compétences transversales, notamment celui d'une compétence fictionnelle. Par suite, cette recherche permet aussi d'esquisser un modèle didactique fondé sur l'expérience anthropologico-esthétique dans l'enseignement du Français Langue  trang re.

Mots-clés : création cinématographique, expérience anthropologico-esthétique, créativité, investissement subjectif, compétence fictionnelle

行动-创造-研：法语专业课堂教学中的电影创作经验

摘要：2019/2020 学年，笔者进行了一堂面向中国高校法语专业三年学生的电影写作与拍摄课程试验。本文将围绕这一课程，介绍笔者完成的“行动·创造·研究”方法和结果。这项研究一方面揭示了电影创作对培养学生语言能力（口语和写作）和综合能力（特别是叙事和虚构能力）的推动作用；另一方面概述了一种基于人类学-审美经验的对外法语教学新模式。

关键词：电影创作；人类学-审美经验；创造力；主观能动；虚构能力

Action-creation-research: a cinematographic experience in French as a foreign language class

Abstract

This article presents the process and the results of an « action-creation-research », lead in 2019 / 20 in China, with third year students in French language: a writing and directing films course, in our doctoral study. On the one hand, this research reveals the driving role of the experience of cinematographic creation in the development

of language competences (both oral and writing) and transversal competences (especially the narrative and fictional capacity). On the other hand, it outlines a didactic model based on the anthropological-aesthetic experience in the teaching of French as a Foreign Language.

Keywords: cinematographic creation, anthropological-aesthetic experience creativity, subjective investment, fictional capacity.

Introduction

Cet article synthétise une « recherche-action-crédation », menée dans le cadre de notre doctorat, et centrée sur l'écriture et la réalisation de courtes formes cinématographiques en cours de Français Langue Étrangère (FLE), en contexte universitaire chinois. La question de recherche vise à déterminer en quoi l'acte de création cinématographique permet aux étudiants de développer des compétences transversales, susceptibles de soutenir leur apprentissage du français. Tout en évoquant l'origine de cette recherche, liée à notre parcours personnel, nous reviendrons d'abord sur le choix et les implications méthodologiques de la « recherche-action-crédation », et sur son émergence sur notre terrain d'enseignement : l'Université Jinan de Guangzhou. Ensuite, appuyé sur une revue de l'art concernant les recherches articulant cinéma, éducation et apprentissages, nous expliciterons les hypothèses théoriques qui ont guidé notre recherche et nos analyses, et qui s'établissent aux incidences de trois champs des sciences humaines et sociales : l'esthétique, l'anthropologie et la psychologie. Nous présenterons enfin un bilan de notre recherche, avec en conclusion, une esquisse de modèle didactique original, fondé sur l'expérience anthropologico-esthétique dans l'éducation aux langues et dans les apprentissages liés.

1. Recherche-action-crédation

1.1. Définition

Notre recherche se définit comme une « recherche-action-crédation », recherche dans laquelle le chercheur est à la fois acteur sur le terrain et praticien dans un domaine artistique. Elle se trouve en premier lieu motivée par notre propre parcours, tant dans le domaine artistique (théâtre, cinéma) au fil de notre carrière, que sur notre terrain d'enseignement, à travers les différents cours et activités que nous avons assurés pendant plusieurs années, préalablement à notre étude, en licence de langue et littérature françaises à l'Université Jinan de Guangzhou : d'une part, les cours de littérature, d'écriture et de civilisation, liés au programme national, et d'autre part, les nombreuses activités créatives ou ludiques, développées en complément des programmes (chansons, théâtre, lectures à haute voix, présentations orales, ciné-club).

De plus, pendant nos années d'enseignement sur ce terrain, préalablement à la recherche, nous observions des problèmes et des questions pédagogiques qui émergeaient : écart grandissant entre les classes du continent et celles d'outre-mer (principalement constituées d'étudiants de Hong-Kong) ; écarts entre l'oral et l'écrit ; difficultés liées à la pratique de la langue ; problème de motivation ; ou encore, en dehors même des problèmes strictement langagiers, problèmes de compréhension « interculturelle ». Ces problèmes nous poussaient vers la recherche de nouveaux dispositifs pédagogiques, et nos expériences d'ateliers de création semblaient pouvoir fournir des réponses possibles.

Ainsi, en réponse aux questions posées par et sur le terrain, notre recherche est avant tout une recherche-action, qui est à la fois « une manière de « faire de la recherche » (épistémologie et méthodologie particulière), une manière d' « être au terrain » et une manière d'envisager la diffusion des connaissances scientifiques dans le monde social » (Clerc, 2015 : 113). D'après Clerc, la recherche-action a un double objectif : « transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (*ibid.* : 115). En ce qui concerne notre étude, il s'est agi pour nous de « transformer » un cours traditionnel d'écriture visant à développer la compétence d'expression écrite, en un « cours d'écriture de films », dans lequel la langue ne soit plus simplement un objet d'étude mais l'un des outils et matériaux d'une expérience de création. En se définissant comme une recherche-action, notre étude est donc destinée à une action « sur », « pour » et « avec » le terrain, en vue de sa transformation, les connaissances didactiques possibles ne s'établissant finalement que comme analyse de cette transformation, et comme analyse des impacts de cette transformation sur les compétences de nos étudiants en français.

Cependant, la spécificité de notre recherche, par rapport à d'autres recherches-actions en didactique des langues, tient aux modalités et à la nature de l'intervention, liée à l'acte de création cinématographique et à son possible impact sur les objectifs pédagogiques, soulevés par les questionnements du terrain. Ainsi cette recherche s'inscrit-elle aussi dans le cadre de la « recherche-crédation », que Gosselin (2006) définit d'abord comme une recherche menée par des praticiens du domaine des arts, puisque cette caractéristique essentielle détermine le point de vue à partir duquel le discours est élaboré.

Notre recherche-crédation s'appuie ainsi sur l'originalité et la subjectivité de « mon » parcours, qu'il faut brièvement évoquer pour comprendre les origines de la recherche. Après une formation en sciences sociales en khâgne, puis en lettres à l'École Normale Supérieure (rue d'Ulm) et une première recherche universitaire autour du cinéma contemporain, j'ai suivi une formation de réalisateur à l'école nationale de cinéma, la FEMIS. Par la suite, j'ai travaillé pendant dix années à la

réalisation de documentaires, notamment sur les pratiques artistiques (cirque, jeu théâtral), sur des programmes télévisuels pédagogiques (dont la plupart, référencés à la Bibliothèque Nationale de France), puis aux recherches historiques et à la décoration de cinéma, pour plusieurs films internationaux. Parallèlement à cette carrière artistique, j'ai aussi été intervenant dans différentes écoles de cinéma et de théâtre, et j'ai participé à la mise en place des options cinéma dans les lycées de la région Centre en France et à la formation des enseignants de ces options, ce travail nous révélant les impacts pédagogiques variés d'une « éducation » au cinéma, dépassant le strict périmètre de la connaissance disciplinaire ou de la maîtrise technique.

C'est la nature pluridisciplinaire de ce parcours personnel qui nous a permis d'envisager le rapport entre l'acte de création cinématographique et l'apprentissage du FLE, et de poser un regard nouveau sur la didactique actuelle. Ainsi, notre statut de chercheur se double-t-il d'un statut de « praticien », à la fois de l'enseignement (recherche-action) et de l'art (recherche-crédation). Notre « expérimentation » dans le cadre de cette recherche - la mise en place d'un cours d'exercices de cinéma en FLE - peut ainsi être vue comme une « mise à l'épreuve » des questionnements et des apports issus du terrain de l'enseignement et de notre carrière artistique dans le théâtre et dans le cinéma, comme comédien, metteur en scène et réalisateur.

Par conséquent, notre recherche, en tant que recherche-crédation, se caractérise par un va-et-vient continu entre deux pôles : « le pôle d'une pensée expérientielle, subjective et sensible » et « le pôle d'une pensée conceptuelle, objective et rationnelle » (Gosselin, 2006 : 29). En effet, pendant la création, même si l'artiste éprouve le sentiment d'accéder à un savoir, il ne cherche pas à le traduire en discours ou en théorie. C'est la recherche qui, par la suite, vise à « engendrer des symbolisations, et notamment des discours, appelant des interprétations plus convergentes » (Gosselin, 2006 : 22). C'est pourquoi nous avons préféré le terme de « repères théoriques » (section 2. de cet article), plutôt que celui de « cadre théorique », ce dernier supposant plus souvent un rapport rigide à la théorie.

Dans notre recherche, les termes de « présupposés théoriques » ou « hypothèses » sont ainsi à comprendre au sens « faible », c'est-à-dire comme des « pistes » ou des « interprétations provisoires », plutôt que comme des hypothèses au sens « fort », engageant une posture de « vérification » (Olivier de Sardan, 2008). De fait, tout comme notre propre démarche de création artistique, notre recherche de terrain a exigé une posture d'ouverture et de découverte. Néanmoins, il existait pour nous des présupposés théoriques implicites, qui ont à la fois guidé notre pratique du terrain, et servi de cadrage pour l'analyse des études de cas, et que nous avons essayé de mettre en lumière postérieurement : c'est-à-dire en cours

d'expérimentation, et ensuite au moment de la prise de distance nécessaire aux analyses.

1.2. Deux phases de la recherche

Ainsi, conformément aux spécificités de la « recherche-action-crédation », telles que nous venons de les définir, deux étapes se dégagent dans notre recherche.

D'abord, une phase d'exploration, qui correspond à la mise en place de « l'expérimentation » du cours d'écriture cinématographique (section 3.1.). Durant cette phase un double processus de création entre en œuvre : à la fois un processus de création pour les étudiants mais aussi un processus de création du dispositif par le praticien, cette seconde surdéterminant la première. Dans ce mouvement, les intuitions et les connaissances empiriques, tant dans l'enseignement que dans l'art, précèdent et nourrissent les possibilités d'exploration et par suite de « théorisation », rendue possible par ce processus de création collective avec les étudiants.

Dans un deuxième temps, une phase de distanciation et d'analyse : le chercheur a dû se distancier du praticien et analyser les deux types liés de processus de création pour comprendre d'une part en quoi la création du dispositif permet aux étudiants de créer des formes cinématographiques permettant le développement de compétences transversales en langue, et d'autre part, quel rôle joue l'expérience de création dans le rapport des étudiants à la langue et à la culture françaises. Ici, tant dans l'observation participante que dans le travail de distanciation, ce sont aussi nos compétences cinématographiques qui nous ont guidés : nos dix années de travail documentaire nous ayant préparé à la complexité de l'observation et du « rendu » des phénomènes complexes, impliquant l'observateur dans le jeu entre sa propre subjectivité et celle des acteurs observés. Dans ces mouvements nécessaires de distanciation et d'analyse, qui relie le travail documentaire à celui de l'anthropologie, la compréhension et l'analyse des points de vue extérieurs à celui du praticien, notamment ceux des acteurs du terrain, sont indispensables pour viser une « rigueur approximative » (Olivier de Sardan, 2008), raison pour laquelle nous avons constitué un corpus large et varié (section 3.2.) pour ensuite croiser plusieurs méthodes d'analyses en sciences humaines et sociales.

2. Repères théoriques

2.1. Revue de l'art

Parallèlement à ce parcours personnel et à nos observations du terrain, de nombreux travaux ouvraient des pistes de réflexions, qui motivaient aussi notre recherche. En premier lieu se trouvent les recherches qui s'intéressent

particulièrement au cinéma à l'école dans le système éducatif français (Bergala, 2002 ; 2015 ; Portier, 2001 ; Archat, 2003 ; Bourdier, 2008), et au rôle de l'image en général dans l'enseignement (Viallon, Bouchard, 2002 ; Ferran, Rollinat-Levasseur, Vanoosthuyse, 2017).

Ensuite, plus spécifiquement en didactique des langues, les recherches mettant en avant la performance, la créativité et le jeu dramatique au centre de processus d'apprentissage (Aden, 2008 ; Borgé, 2015 ; Cros, Godard, 2022), les effets déjà observés dans nos activités théâtrales en classe de langue, laissant supposer un potentiel présentant des similitudes dans les activités de création cinématographique. Par ailleurs, il existe aussi de nombreuses recherches directement liées à l'utilisation du cinéma en classe de langue : l'ouvrage de Demougin-Dumont et Dumont (1999) propose le cinéma et les chansons comme support pédagogique de l'enseignement ; la thèse de Dubrac (2012) montre une didactisation possible des images cinématographiques à travers l'expérience du «rejeu» d'une séquence de cinéma ; et enfin, un numéro de la revue *Les Cahiers de l'Apliot* (2012) est consacré entièrement à ce sujet : « Les supports filmiques au service de l'enseignement ».

Toutefois, comme le note Bergala (2002), la plupart des expérimentations « utilisent » le cinéma, soit dans sa production d'écriture au sens littéraire du terme, donc en développant des analyses sémiologiques ou de type « littéraire » ou « textuel », jouant comme supports à l'activité langagière dans la nouvelle langue (cf. le terme de « support » dans le titre des *Cahiers de l'Apliot*), ou comme documents dans la découverte et l'analyse de contenus culturels (civilisation, histoire, idéologie... françaises). Ces utilisations du « support » cinématographique écartent ainsi le potentiel d'apprentissage lié à l'acte de création lui-même, lié à la nature spécifique des images cinématographiques, notamment par rapport au texte littéraire, et c'est ce potentiel original qu'il nous paraissait intéressant de mettre en évidence.

2.2. Présupposés théoriques

En nous appuyant sur les théories cinématographiques d'André Bazin (1958), Gilles Deleuze (1983 ;1985) et Alain Bergala (2002), nous supposons que l'expérience esthétique et l'expérience de création peuvent en elles-mêmes sous-tendre une expérience éducative sur un terrain et dans un contexte, déclenchant des effets dans des apprentissages spécifiques, notamment les apprentissages en français. Les théories cinématographiques de ces auteurs nous permettent d'envisager le cinéma comme le moyen de « représenter la réalité à travers la réalité », c'est-à-dire comme nouvelle expérience sensori-motrice de la réalité à travers

l'illusion-reproduction du mouvement de la vie telle que nous la percevons dans l'expérience vécue. Ainsi les étudiants pouvaient-ils, à travers l'écran et leurs films, faire l'expérience d'un nouveau monde « en français » ou « avec le français », en appui sur le quotidien et la réalité du monde chinois dans lequel ils vivent. Le double statut de l'image cinématographique mis en avant par ces théoriciens et critiques, c'est-à-dire : réel et symbolique, direct et indirect, nous permet ainsi de penser une possible recreation du monde ou du rapport au monde dans le geste de création cinématographique, en intégrant à cette recreation le nouvel environnement culturel et linguistique, français.

Ensuite, en appui sur les hypothèses anthropologiques de Claude Lévi-Strauss (1950 ; 1962), nous faisons l'hypothèse que les étudiants chinois peuvent s'approprier subjectivement des formes cinématographiques françaises, sans nécessairement devoir les analyser objectivement, mais simplement en imitant certains principes formels et en les réutilisant, de manière subjective. L'intérêt de la pensée de Lévi-Strauss pour notre recherche est de supposer des processus « innés » de circulation et d'échanges entre les cultures, plutôt que de les poser « face à face », dans l'impératif conflictuel du choix entre identité et altérité. Le second point remarquable des hypothèses de Lévi-Strauss, pour notre recherche, est la place centrale, et première, accordée à l'expérience sensible, et par suite à l'expérience esthétique, dans les processus qui permettent de penser la continuité entre une rationalité première, celle de la « pensée sauvage », et la rationalité scientifique, cette continuité nous permettant de poser un parallélisme possible dans les développements langagiers en jeu dans les expériences sensibles spécifiques qu'implique l'acte de création cinématographique.

Enfin, à partir des hypothèses psychologiques de Donald Woods Winnicott ([1971]1975), nous supposons que l'expérience de création peut offrir aux étudiants la possibilité d'un renforcement de leur sentiment d'exister et de leur sentiment d'eux-mêmes en relation avec un monde extérieur et objectif, où le français ferait partie de nouvelles possibilités de symbolisation. Chez Winnicott, la créativité permet en effet le développement et le renforcement d'un sentiment de soi, qui remotive l'équilibre et la confiance des sujets avec leur environnement, en l'occurrence dans notre étude, un nouvel environnement culturel et linguistique.

3. Cours d'écriture cinématographique

3.1. Mise en place de l'expérimentation et constitution du corpus d'analyse

En accord avec notre département, nous avons transformé le « cours d'écriture », qui s'adressait aux vingt étudiants de troisième année de licence, en

« cours d'écriture de films », pendant le premier semestre de l'année universitaire 2019-2020. Il importe de rappeler la démarche du cours : en envisageant le cours d'abord sous l'angle de la création, selon notre hypothèse de cinéma, nous ne pouvions plus penser des exercices d'écriture au service d'objectifs langagiers. L'acte de création était ainsi placé en priorité, en laissant les objectifs langagiers se dégager eux-mêmes des contraintes de la création, en cours de processus. Autrement dit, la radicalité pédagogique reposait sur l'hypothèse que les besoins langagiers émergeraient en cours de travail, en fonction des besoins de l'expérience cinématographique, et que ces besoins constitueraient les objectifs langagiers.

Le cours s'articule autour de trois « exercices de film » successifs, qui répondent à une complémentarité d'exigences relationnelles¹: une autobiographie à partir de photos personnelles et familiales (la relation à soi) ; un plan documentaire à la manière des frères Lumière (la relation au monde) ; un essai de fiction avec création de personnages (la relation aux autres). Pour chacun des exercices de film, nos analyses se font à travers des études de cas comparatives, en nous appuyant sur divers corpus que nous avons recueillis pendant la phase d'exploration :

- Enregistrement vidéo des cours et recueil des différentes productions des étudiants en cours de processus : textes écrits, documents visuels, enregistrements audio, documents audio-visuels... Cela constitue le corpus principal de notre analyse, et il s'agit pour nous avant tout d'analyser les processus à l'œuvre et non seulement le produit fini. C'est pour cette raison que toutes les étapes de travail concernant chaque exercice appartiennent à notre collecte de données.
- Données d'observation directe et participante : prise de notes et écriture d'un récit subjectif de notre vécu de l'expérimentation, permettant une première prise de distance et un premier appui à nos analyses.
- Questionnaires de début et de fin d'expérimentation : s'adressant à l'ensemble de la classe, ces questionnaires permettent de dégager les traits majeurs du groupe, les tendances en termes de premières impressions et de représentations culturelles quant à la réception du film d'auteur européen, et enfin, les ressentis des étudiants par rapport à l'expérience en cours.
- Entretiens semi-directifs : contrairement aux questionnaires, les entretiens semi-directifs donnent plus de place à l'enquêté, et révèlent les points de vue « émiques », laissant émerger le sens que les acteurs eux-mêmes sont susceptibles de donner à leurs pratiques. Nous avons ainsi réalisé des entretiens non seulement avec les étudiants concernés, mais aussi avec des enseignants de notre terrain de recherche, ainsi que des enseignants et des spectateurs extérieurs au terrain.

3.2. Études de cas comparatives

Nos analyses se font, en nous appuyant sur les corpus mentionnés ci-dessus, par une série d'études de cas comparatives, centrés sur certains travaux d'étudiants ou parcours d'étudiants, pour chaque « exercice » de film.

- une autobiographie à partir de photos de famille²

Cet exercice reposait sur un montage de photos personnelles et de photos de famille, accompagné d'un récit par une voix off en français. Parler de soi et trouver sa voix en français ont été des enjeux aussi bien techniques que psychologiques, puisque dans « l'aire transitionnelle » (Winnicott, 1971) de l'écran cinématographique, le français des voix subjectives de narration se liait aux images de la famille et de la société chinoises. Au niveau strictement langagier, l'exercice a surtout permis de travailler un récit autobiographique.

- un plan documentaire à la manière des premiers films des frères Lumière³

Cet exercice partait du premier geste cinématographique - poser sa caméra dans le monde et réaliser un plan fixe documentaire de cinquante secondes, rendant sensible les mouvements de la vie, dans une scène et un moment choisis. Toutefois, en plus du plan réalisé à la manière des Lumière (travail audio-visuel muet), il nous a semblé important de mettre en récit la genèse du plan (travail langagier, écrit puis oral), ce récit étant finalement intégré au plan en voix off. Cela constituait également un premier exercice d'argumentation, à partir du choix de point de vue de l'auteur et de l'expression de ses « ressentis », « intuitions » et « idées » par rapport à la perception de la réalité.

- l'écriture et la réalisation d'un essai ou d'un bout de fiction, avec création de personnages⁴

Dans cet exercice, chaque étudiant a développé un projet personnel à l'écrit : structuration d'une histoire, création de personnage, écriture d'une partie de l'histoire ou de l'histoire entière sous forme de scénario, avec des séquences distinctes et des dialogues ; puis, les étudiants ont enfin constitué des équipes et réalisé quelques séquences de leurs films ou un court métrage entier. Cet exercice alterne des étapes d'écriture, de visionnage de films, de jeu, de tournages, de montages, et de ré-écriture. L'exercice permettait de réfléchir à ce que signifiait « raconter », à ce qu'on voulait exprimer et aux moyens à mettre en œuvre, pour créer des personnages vivants et pour qu'une histoire avance comme dans la vie, et non d'un point de vue théorique.

Chaque étude de cas⁵ tente de dégager une interprétation possible et rigoureuse des phénomènes à l'œuvre durant l'expérimentation, en s'appuyant sur la triangulation des différentes données, et donc de différents points de vue. Les études de cas ont nécessité la remobilisation des différents axes théoriques et méthodologiques et par la suite se construisent autour d'analyses parallèles et croisées, sur les plans anthropologique (échanges interculturels), psychologique (reconnaissance et affirmation de soi dans la langue de l'autre) et esthétique (la création de forme cinématographique originale, permettant la mise en jeu et en incidence des plans anthropologique et psychologique).

Nous renvoyons le lecteur aux études de cas détaillées, présentées dans notre thèse (Ginet, 2022). Dans la suite de cet article, nous présenterons un bilan de nos analyses à travers les études de cas, par rapport au développement des compétences langagières et transversales des étudiants, et pour finir une théorisation rendue possible par cette recherche.

4. Bilan de la recherche

Les apports de cette recherche peuvent être mesurés à la fois d'un point de vue pratique, c'est-à-dire en évaluant l'impact de l'acte de création cinématographique sur le développement des compétences langagières et transversales des étudiants, et d'un point de vue théorique, c'est-à-dire en dégagant les pistes de réflexion qu'ouvre cette recherche : une esquisse de modèle fondé sur l'expérience anthropologico-esthétique dans l'enseignement du FLE.

4.1. Apports sur le terrain

Sur le terrain, cette recherche répond à un double enjeu : d'une part, elle permet de répondre de manière holistique aux différentes questions posées par le terrain (section 1), et donc de développer une compétence langagière transversale chez les étudiants ; d'autre part, cette recherche opère comme un déclencheur ou un adjuvant d'autres expériences⁶, dont une recherche doctorale menée par Peng Yichen, fondée sur l'observation de nos ateliers de théâtre de l'année suivante⁷, et qui ont suivi le même modèle pédagogique esquissé ci-dessous (section 4.2). Avant de présenter notre esquisse de modèle, nous résumerons d'abord les principaux effets observés sur le terrain.

Tout d'abord, les problèmes de baisse de motivation - de repli pour les étudiants ayant le plus de difficultés, d'usure pour les étudiants ayant le plus de facilité - ont été enrayerés par l'investissement subjectif proposé, dans le travail cinématographique et dans le travail langagier lié. Par exemple, Edmond nous confiait dans l'entretien que le plus important pour lui dans les études, c'était son « intérêt », sa motivation par rapport à l'apprentissage, et qu'à travers les exercices de

film, il s'est senti « plus intéressé ». Cela se confirmait aussi dans notre analyse de son plan Lumière : Edmond a tourné une scène de danse ethnique chinoise, à laquelle participe sa petite amie, puis il a remplacé la musique chinoise par un air de *Carmen*, et il découvre ainsi qu'une sorte de « subjectivité française » peut se développer en lui et que cette perspective vient s'ajouter à sa perspective strictement chinoise, ce qui renforce sa motivation personnelle dans l'apprentissage du français, en prolongeant et complétant l'image qu'il a de lui-même et du monde. Ainsi, parallèlement au renforcement de la motivation, le rapport à l'étude et à la connaissance de la langue s'est modifié : il ne s'agissait plus pour les étudiants d'étudier le code pour lui-même, mais de considérer la langue comme vecteur d'une parole qui fait sens pour chacun et pour le groupe.

Ensuite, pour les étudiants, la possibilité d'investir subjectivement les formes (« extérieures ») proposées, pour leur donner un sens « de l'intérieur » de leur expérience vécue et de leur propre héritage culturel, et pour les transformer en de possibles formes « hybrides », où la recreation du monde se trouve en appui sur les deux mondes et sur les deux héritages culturels partagés, permet de créer un chemin de développement des mécanismes de compréhension interculturelle. Outre la compréhension interculturelle sino-française, l'effet majeur de ce cours est de permettre le rapprochement des deux classes (continent et outre-mer) par un travail réellement collaboratif, tel que les projections collectives des travaux, les projets de réalisation de fiction en petits groupes où chacun a un rôle à jouer. Comme le notent plusieurs étudiants dans l'entretien, avant ce cours, ils n'avaient jamais parlé aux étudiants de l'autre classe.

Au niveau langagier, nous avons observé que l'expression écrite des étudiants, tant narrative qu'argumentative, s'est développée en appui sur l'investissement subjectif et réflexif à l'œuvre dans le travail fictionnel de recreation du monde. Il est à noter que la réflexivité induite par l'expérience cinématographique est déterminante dans le développement langagier, puisqu'elle motive la capacité à raconter de nouvelles histoires sur le monde recréé - récits de soi, récits de construction d'un point de vue, récits imaginaires - en mettant en évidence le développement d'une compétence fictionnelle, qui réinvestit les champs de l'expression écrite et orale. Et le rôle des « voix » françaises des étudiants a ici joué un rôle déterminant puisqu'en actant de l'incorporation de la fiction, elles ont permis le renforcement des compétences orales en lien avec les compétences écrites, comme notre étude doctorale le montre notamment pour Célia et Océane, à travers une analyse de leurs productions, audio-visuelles et textuelles, en constante évolution et transformation, dans des échanges entre l'oral et l'écrit, au cours de toutes les étapes de travail.

4.2. Esquisse d'un modèle esthétique-expérientiel de l'enseignement / apprentissage des langues

Sur le plan théorique, notre démarche est fondamentalement expérimentale ou « expérientielle », et en définitive esthétique-expérientielle, puisqu'elle pose la créativité et la production de formes esthétiques au centre des processus qui permettent d'apprendre et de transformer le monde, dans un même mouvement. Ce travail nous permet donc de proposer un autre modèle que celui de la méthodologie dominante contemporaine, fondée sur le primat de la compétence communicative.

Nous résumons ici quelques éléments essentiels de ce modèle, fondé sur le socle de l'expérience anthropologico-esthétique, afin de mettre en évidence sa singularité par rapport au modèle communicatif.

Contrairement à l'approche communicative qui met l'acte de communication au centre et en priorité des dispositifs pédagogiques, tout notre travail commence par la possibilité d'un vide, d'une « disponibilité » et d'une attention spécifique : puisqu'avant tout, il s'agit d'établir les conditions d'une attention propre à l'expérience esthétique (Schaeffer, 2015). Cette attention est ensuite propice à la reconnaissance de l'étrangeté de l'œuvre d'art, de l'étrangeté liée de l'expérience esthétique et du geste de création, ouvrant aussi ainsi au dépassement d'une autre étrangeté, celle qu'il y a à communiquer dans une nouvelle langue.

La mise en place d'une possibilité de « geste imitatif » est centrale dans notre démarche, puisqu'elle indique une modalité d'enseignement par immersion : où la copie permet d'accéder « de l'intérieur » et par la corporéité, à certaines dispositions d'esprit ou certaines valeurs de l'art et de la culture en jeu. D'autant que dans le contexte éducatif chinois, nos étudiants bénéficient de leur héritage culturel, qui continue de valoriser les gestes imitatifs quasi-rituels comme modalité forte de transmission et d'enseignement. Ainsi cette notion de geste imitatif appartient-elle aussi à la culture éducative du terrain. Notre démarche consiste ensuite à en révéler et à en utiliser pleinement le potentiel de création.

En effet, nous avons proposé des exemples et des modèles de « gestes cinématographiques » issus de la culture du dehors à découvrir : différents types de gestes pour l'autobiographie, tous unis dans le principe de la voix *off* subjective ; le geste Lumière, fondateur du « cinématographe » et de son effet ; les différents gestes narratifs possibles, déclenchant notamment des jeux d'association et d'improvisation, pour le développement d'une fiction imaginaire.

Et ensuite nous avons demandé aux étudiants d'investir subjectivement ces gestes en envisageant leur copie, leur imitation et leur transformation.

Dans notre approche proposée, c'est en effet cette possibilité d'un investissement subjectif dans les formes « modèles » qui déclenche la matrice de transformation et d'évolution, sur tous les plans psychologiques, culturels, langagiers.

Enfin, nous avons aussi mis en évidence le rôle central du développement d'une « compétence fictionnelle », c'est-à-dire la capacité de raconter les nouvelles perspectives qui s'actualisent dans la forme finale de l'objet : raconter soi-même dans l'autobiographie, raconter son point de vue sur le monde dans le film Lumière, raconter son point de vue imaginaire et le point de vue imaginaire des autres dans l'essai de fiction.

C'est cette compétence fictionnelle qui, comme conscience des nouvelles perspectives, motive le développement de toutes les compétences langagières en français durant le processus : compétences à l'écrit comme à l'oral, narratives, réflexives, argumentatives ou strictement communicatives. Le travail sur les voix françaises, l'avènement, l'écoute et la reconnaissance de ces voix françaises, sont ici en même temps le moteur et le signe de l'actualisation, par incorporation, des nouvelles perspectives : moteur et signe d'un nouveau sentiment de soi-même dans un nouveau sentiment du monde.

Ainsi, dans notre esquisse de modèle, la « communication », cette communication « réflexive » et située, de la vie quotidienne, n'est pas désignée comme l'objectif central des développements langagiers, elle intervient au contraire de manière « incidente » et apparaît comme « au sommet de l'iceberg » des processus en cours, en conséquence et en continuité de ces processus. Dans ce modèle donc, les fonctions « sociales » du langage sont posées sur le socle fondamental et matriciel de l'expérience anthropologico-esthétique, rendue possible par un investissement subjectif et le développement d'une compétence fictionnelle, à l'œuvre dans l'acte de création.

Conclusion

Nous insisterons brièvement sur un dernier point : l'ouverture d'un champ de recherche spécifique et collaboratif. En effet, notre recherche nous a demandé de relier plusieurs domaines : anthropologie, psychologie, esthétique, éducation et didactique des langues. Ce lien invite naturellement à la constitution d'équipes de recherches interdisciplinaires pour penser à la fois la justesse de nouveaux dispositifs d'expérimentation et pour aussi explorer les fondements théoriques d'une telle démarche. Ici, un important (et passionnant) travail théorique s'ouvre déjà, qui consisterait dans un premier temps à la constitution d'un corpus, large,

interdisciplinaire et international, qui permettrait d'approfondir le modèle esquissé, pour dégager de nouvelles perspectives de didactique des langues, notamment du français, et notamment du français en Chine.

Annexe : liste des travaux des étudiants [dernière consultation le 20 février 2023]

- *L'Histoire de Célia* / Autobiographie - <https://vimeo.com/735403782/6ec01e1b4b>
- Plan Lumière : *La danse traditionnelle chinoise* - <https://vimeo.com/734013123/34fa39bf52>
- Plan Lumière : *Tant pis* - <https://vimeo.com/734013038/85c206779c>
- Plan Lumière : *La danse* - <https://vimeo.com/734012932/1079ad9b36>
- Plan Lumière : *Les Chats dans les ténèbres* - <https://vimeo.com/735440681/24e1b987aa>
- Fiction / *Hélène* - <https://vimeo.com/735439144/154889df23>
- Fiction / *Rose rhapsodie* - <https://vimeo.com/735434645/dff592277a>

Bibliographie

- Aden, J. 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : le Manuscrit.
- Archat, C. 2013. *Ce que l'école fait avec le cinéma : enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bazin, A. [1958] 1985. *Qu'est-ce que le cinéma ?* Paris : les Éditions du Cerf.
- Bergala, A. 2002. *L'hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris : Cahiers du cinéma.
- Bergala, A. 2015. *La création cinéma*. Crisnée : Yellow Now.
- Borgé, N. 2015. *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*. Thèse de doctorat : Sorbonne Paris Cité.
- Bourdier, P. 2008. *Un grand écran pour les lettres : le cinéma et l'enseignement du français*. Paris : L'Harmattan.
- Cahiers de L'APLIUT. 2012. *Les supports filmiques au service de l'enseignement des langues étrangères ou Quand l'Université fait du / son cinéma*. Vol. XXXI, n°2. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/apliut/2641> [consulté le 01 février 2023].
- Clerc, S. 2015. La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. In : Blanchet, Ph. et Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Éditions des Archives Contemporaines, p.112- 121. hal-03721373.
- Cros, I., Godard, A. (dir.) 2022. *Écrire entre les langues : littérature, traduction, enseignement*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Deleuze, G. 1983. *L'image-mouvement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. 1985. *L'image-temps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Demougin-Dumont, F., Dumont, P. 1999. *Cinéma et chanson, pour enseigner le français autrement : une didactique du français langue seconde*. CRDP Midi-Pyrénées Delagrave.
- Dubrac, A-L. 2012. *Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition de l'anglais au lycée*. Thèse de doctorat : Univ. de Nantes.
- Ferran, F., Rollinat-Levasseur, E-M., Vanoosthuysse, F. (dir.). 2017. *Image et enseignement : perspectives historiques et didactiques*. Paris : Honoré Champion éditeur.
- Ginet, S. 2022. *L'expérience de création cinématographique : un espace potentiel de relations et d'échanges entre soi-même, le monde et les langues (réalisation d'exercices de film en français dans une université chinoise)*. Thèse de doctorat : Université Paris Est Créteil, France. <https://www.theses.fr/s224733>

Gosselin, P., Le Coguiec E. (dir.) 2006. *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lévi-Strauss, C. [1950] 1968. Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. In : *Sociologie et anthropologie, Marcel Mauss*. Paris : PUF.

Lévi-Strauss, C. [1962] 2008. *La pensée sauvage*. Paris : Gallimard.

Olivier de Sardan, J.-P. 2008. *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.

Peng, Y. 2022. « Les pratiques théâtrales à l'épreuve des résistances ». *Les Langues Modernes*, vol. 116, no 2, p. 15-23.

Portier, H. 2001. De l'utilisation du film comme outil pédagogique à l'appropriation du cinéma par les élèves comme outil de création. In : *Cinéma et école : aller-retour*. Actes du colloque de Saint-Étienne. Saint-Étienne : Publ. de l'Univ. de Saint-Etienne, p. 113-125.

Schaeffer, J.-M. 2015. *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

Viallon, V., Bouchard, R. 2002. *Images et apprentissages : le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.

Winnicott, D. W. [1971]1975. *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Notes

1. Pour la description détaillée de ces exercices de film, cf. Ginet, S. (2022). « 5.3. Déroulement de l'expérimentation et étapes de travail », dans *L'expérience de création cinématographique : un espace potentiel de relations et d'échanges entre soi-même, le monde et les langues*. Thèse de doctorat, p. 178-194.

2. L'étude de cas de cet exercice s'appuie essentiellement sur l'autobiographie de Célia (Cf. Annexe. Autobiographie / *L'Histoire de Célia*).

3. L'analyse se fonde sur trois études de cas comparatives : Cloé, Anne et Edmond (Cf. Annexe. Plan lumière. *La Danse traditionnelle chinoise, La Danse, Tant pis*).

4. L'analyse est centrée sur l'essai de fiction d'Océane (Cf. Annexe. Fiction *Rose Rapsodie*.), en retraçant son parcours, et en comparaison avec celui d'Alina et de Célia (cf. Annexe. Fiction / *Hélène*).

5. Nous signalons en annexe de cet article la liste des différents travaux, liés à chaque exercice, sur lesquels s'appuient les études de cas, et qui peuvent être visionnés par le lecteur en suivant un lien internet.

6. Par exemple, le projet national de « Guides bénévoles francophones des musées », mené par une de nos collègues de l'Université Jinan avec ses étudiants, ou d'autres projets de courts-métrages d'enseignants chinois de français dans le secondaire.

7. La première analyse de son étude a permis de mettre en évidence les résistances des étudiants face à l'introduction des activités de création dans le contexte universitaire chinois, et de montrer comment ces résistances peuvent être surmontées à travers l'expérience esthétique même (Cf. Peng, 2022).



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

La compétence linguistique redéfinie : implications pour l'enseignement du français langue étrangère en Chine

SHAN Zhibin¹

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine / Sorbonne Université, France
shanzhibin@bfsu.edu.cn

<https://orcid.org/0000-0002-0481-7144>

Reçu le 02-12-2022 / Évalué le 28-03-2023 / Accepté le 11-04-2023

Résumé

Dans cet article, nous abordons la notion de pluri-compétence comme une redéfinition de la compétence linguistique des individus plurilingues. Issue de la définition originelle de la compétence en linguistique de Chomsky, cette notion met l'accent sur le caractère holistique, dynamique et interdépendant de l'ensemble des connaissances linguistiques dans l'espace mental des individus. Un des objectifs de l'enseignement du FLE en Chine consiste ainsi à faire développer la pluri-compétence chez l'apprenant. Pour comprendre le développement de la pluri-compétence, les interfaces forme-sens constituent un objet d'étude à privilégier. Nous proposons trois modes prototypiques de l'évolution mentale lors de l'apprentissage des lexies simples du français. Cette modélisation permet de mieux identifier les difficultés de l'apprentissage et de rendre l'enseignement plus ciblé, répondant aux besoins de l'apprenant.

Mots-clés : plurilinguisme, compétence linguistique, pluri-compétence, développement des interfaces forme-sens, enseignement du FLE en Chine

语言能力的再界定—兼论其对中国法语教学的启示

摘要：本文借助多语言能力的概念，对多语个人的语言能力进行了重新界定。多语言能力是对乔姆斯基提出的语言能力的延伸，指个人大脑中的全部语言知识，强调其整体性、动态性和相互依赖性。因此，中国法语教学/学习的目标之一就是培养学习者的多语言能力。对形式-意义接口的研究有助于理解多语言能力的发展过程。本文提出了法语单纯词学习过程中的三种典型形式-意义接口发展模式。这一模型有助于更好地识别学习难点，使教学更加满足学生的学习需求。

关键词：多元语言；语言能力；多语言能力；形式-意义接口发展；中国法语教学

Linguistic competence redefined: implications for teaching French as a foreign language in China

Abstract

In this paper, I discuss the notion of multi-competence to redefine the linguistic competence of multilingual individuals. Derived from Chomsky's original definition

of *linguistic competence*, multi-competence highlights the holistic, dynamic, and interdependent characteristic of all linguistic knowledge in one's mind. One of the objectives of teaching French as a foreign language in China is thus to develop learner's multi-competence. For the purpose of understanding the development of such multi-competence, form-meaning interfaces should be prioritised as the object of study. I propose three prototypical modes of mental development as the learner learns simple lexemes of French. This modelling may help better identify learning difficulties and make teaching more responsive to learner's needs.

Keywords: multilingualism, linguistic competence, multi-competence, form-meaning interface development, teaching French as a foreign language in China

Introduction²

Pour les apprenants chinois, le français leur permet de vivre dans un monde beaucoup plus grand. Plurilingues en titre ou en devenir, ils sont ou seront capables d'agir dans d'innombrables situations où sont impliquées non seulement leur(s) langue(s) maternelle(s) ou leur(s) L1 (souvent le chinois), mais aussi des langues secondes et étrangères, que nous nommons par simplicité la Ln, qui regroupe la L2 (souvent l'anglais), la L3 (le français en l'occurrence), etc. Pour rendre compte de cette capacité, la notion de compétence est souvent sollicitée. Par exemple, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), élaboré par le Conseil de l'Europe (désormais CdE), a fourni une description détaillée des compétences de l'apprenant/utilisateur, définies comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CdE, 2001 : 15). La perspective est donc actionnelle : l'accent est mis sur l'action produite par l'utilisateur/apprenant en tant qu'acteur social, comme le montrent les nombreux descripteurs commençant par « peut (faire) ». Ainsi, la mise en usage du français dans l'exécution des tâches deviendrait l'objectif final de l'enseignement du FLE.

Dans la structure hiérarchisée de cette compétence (voir CdE, 2001, chapitre 5), la compétence linguistique serait sans doute la composante la plus traitée dans un cours de langue. Voici sa définition dans le CECRL :

La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur socio-linguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations (CdE, 2001 : 17).

Or, il est tout à fait possible de comprendre la compétence linguistique autrement, car la notion de *compétence* en soi a des acceptions différentes, voire contradictoires, ses origines disciplinaires étant multiples : la linguistique, les sciences de l'éducation, ou encore la formation professionnelle (Castellotti, 2002 ;

Bronckart, 2011). Un réexamen de la compétence linguistique des apprenants de FLE joue ainsi un double rôle : participer aux discussions théoriques de la linguistique, et rendre l'enseignement plus ciblé et efficace. Dans le présent article, nous revenons d'abord sur la définition originelle de la compétence en linguistique, pour ensuite souligner les traits inhérents de la compétence linguistique des individus plurilingues, dont font partie les apprenants chinois de FLE. Enfin, nous proposons une modélisation du développement de cette compétence, et aborderons ses implications pédagogiques.

1. La compétence linguistique définie comme réalité mentale

En linguistique, la notion de compétence a été introduite par Chomsky (1965, trad. fr. : 13), qui a distingué la *compétence* (« la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue ») de la *performance* (« l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes »). La compétence, « réalité mentale sous-jacente au comportement effectif » (*id.*), n'est pas fidèlement reflétée par la performance. Cette distinction compétence/performance signifie la rupture avec le behaviorisme, qui étudie les comportements directement observables ; elle témoigne de la vision mentaliste de Chomsky, qui se focalise sur la langue interne dans l'esprit/cerveau de l'individu comme objet d'étude de la linguistique (Blitman, 2015). La compétence étant définie comme « connaissance de langue » (*knowledge of language*), trois questions fondamentales se posent (Chomsky, 1986 : 3, notre traduction) :

- 1) Qu'est-ce qui constitue la connaissance de langue ?
- 2) Comment la connaissance est-elle acquise ?
- 3) Comment la connaissance est-elle mise en usage ?³

Chomsky a répondu à la première question par la grammaire générative. De manière très simplifiée, il s'agit d'un nombre limité de règles permettant de comprendre et de générer un nombre illimité de phrases. La troisième question est volontairement délaissée, parce qu'elle dépasse déjà la frontière de la langue interne, et relève plutôt de la performance. La réponse à la deuxième question témoigne de l'innéisme, un principe chomskyen fondamental. La conception innéiste s'oppose à la vision empiriste, selon laquelle la langue ne s'apprend que par l'expérience. Or, force est de constater que tout enfant (sauf cas exceptionnels de grave retard mental) arrive à maîtriser avec une déconcertante facilité sa (ou ses) L1 en quelques années. Cette aisance a fait penser à Chomsky qu'une partie de la connaissance linguistique serait déjà disponible à la naissance de l'enfant dans sa tête : c'est la fameuse grammaire universelle (GU). Selon Chomsky (1986), la GU, l'ensemble des principes universels à toutes les langues humaines, constitue l'état

initial de la faculté de langage de l'être humain. Il suffit de passer par un processus de paramétrage pour spécifier la GU. Ainsi, de l'état initial, l'enfant parvient à l'état stationnaire ou stable de la faculté de langage : il possède une compétence linguistique de sa (ou ses) L1 (Blitman, 2015).

La définition chomskyenne de la compétence a été, et reste d'ailleurs, critiquée par des chercheurs qui l'ont définie différemment. L'exemple par excellence est la *communicative competence* proposée par Hymes (1972, 1984), diversement traduite en français comme la compétence de communication, la compétence communicative ou compétence à communiquer. Il s'agit « des connaissances et des dispositions à faire, socialement construites dans une communauté et un contexte donnés » (Coste, 2004 : 68). Ainsi est-il clair que sous cette étiquette qu'est la compétence sont réunies des notions bien hétérogènes, venant de perspectives différentes pour aborder des sujets divers. Pour le présent article, nous restons volontairement dans l'esprit/cerveau du locuteur.

2. La pluri-compétence comme trait distinctif des individus plurilingues

À première vue, la compétence chomskyenne semble ne concerner qu'une seule langue, puisqu'il s'agit de la connaissance que le locuteur a de sa langue. Pour Vivian Cook, linguiste britannique et spécialiste de l'acquisition de la langue seconde (*second language acquisition*), cela impliquerait que Chomsky ne traite que des monolingues, et que le monolinguisme serait « l'état normal de l'être humain » (Cook, 2009 : 55). Or, le plurilinguisme « n'est pas une exception car plus de la moitié de l'humanité est plurilingue » (Lüdi, Py, 2015 : 1). Comment aborder la connaissance que le locuteur-auditeur a de ses langues ? Existerait-il une « grammaire universelle plurilingue » (*multilingual universal grammar*) (Cook, 2009 : 55), comme l'état initial de ceux qui connaissent plus d'une langue ?

2.1. De la grammaire universelle à la pluri-compétence

Nous nions l'existence d'une soi-disant GU plurilingue, parce que selon Chomsky, la GU est antérieure à l'apprentissage de toute langue. En tant qu'état initial, la GU n'est ni monolingue ni plurilingue ; en revanche, l'état stable qui en provient peut ne concerner qu'une seule langue s'il s'agit d'un individu monolingue, ou comprend plusieurs langues si l'individu en parle plusieurs. Quel que soit le nombre de langues en question, ces langues cohabitent bel et bien dans un seul espace mental, qui a pour état initial la GU. Comme Chomsky n'a jamais pu prouver qu'une telle GU existait dans le cerveau de l'enfant, nous pouvons tout simplement la considérer comme une prédisposition de l'enfant à s'approprier aisément les grammaires de

n'importe quelle langue. La réalisation de cette potentialité est donc multiple, à travers une seule langue, ou deux langues ou plus.

Si Cook a pris une position radicale en proposant une GU plurilingue, c'est pour souligner que les individus plurilingues « n'ont qu'une seule tête, qu'un seul esprit » (Cook, 2016 : 7, notre traduction). À cette fin, la *multi-compétence*, une autre notion qu'il a élaborée à partir de 1991, nous semble bien plus pertinente. Une précision terminologique est nécessaire avant de passer à l'analyse. Les chercheurs francophones ont l'habitude de distinguer le plurilinguisme du multilinguisme, alors que les Anglo-saxons disent plutôt, respectivement, *individual multilingualism* et *societal multilingualism* (Zarate et al., 2008). Le terme de *multi-compétence* touche en fait à ces deux niveaux (Cook, 2016), mais comme nos discussions se concentrent sur le plan individuel, nous choisissons de le franciser comme la « pluri-compétence ».

La pluri-compétence est définie comme « la connaissance de plus d'une langue dans le même et unique esprit d'un individu »⁴ (Cook, 2016 : 2, notre traduction). Le parallélisme entre cette définition et celle de la compétence chomskyenne laisse penser que la pluri-compétence équivaut tout simplement à la compétence chomskyenne chez un individu plurilingue. Une mono-compétence serait d'ailleurs envisageable pour aborder un individu strictement monolingue ; ce serait pourtant difficile d'en trouver à l'heure actuelle où les contacts de langues sont omniprésents et que l'apprentissage de la Ln commence souvent dès le jeune âge partout dans le monde. Autrement dit, la pluri-compétence, avec l'éventuelle mono-compétence, est l'état stable du langage humain, qui provient de l'état initial (la GU). Il s'avère important de nuancer l'adjectif *stable* : l'état est stable car la transformation est achevée, par rapport à l'état initial prêt à être transformé ; cet état n'est pas pour autant statique, car toutes les langues anciennement maîtrisées évoluent tout au long de la vie, et on peut toujours intégrer de nouveaux éléments à la connaissance linguistique existante en apprenant de nouvelles langues. C'est ainsi que la pluri-compétence se forme et se développe.

2.2. La nature holistique et dynamique de la pluri-compétence

La pluri-compétence nous apparaît comme pertinente parce qu'elle est holistique : elle considère l'ensemble des langues parlées par un individu comme un système total « indivisible en langues (comme entités externes) » (Cook, 2016 : 19, notre traduction). Cette vision se traduit d'ailleurs par le choix terminologique : il s'agit bien d'une seule compétence, et non de compétences multiples (*multiple competences* en anglais). Cette façon de voir les plurilingues, que Cook

nomme également « perspective bilingue » (*ibid.* : 1), s'oppose radicalement à la perspective monolingue, qui voit plusieurs compétences dans le cerveau : celle en L1, en L2, ... Nous illustrons ces deux perspectives opposées par un exemple.

Rappelons d'abord que la compétence n'est pas accessible à l'observation, elle n'est que reflétée infidèlement par la performance. Admettons ensuite qu'on peut étudier séparément la performance de cet apprenant dans chacune de ces langues : par exemple, comparer sa performance en français avec celle des locuteurs natifs du français et constater des différences. Dans la perspective monolingue, ces différences sont interprétées comme des déficiences, car seul le modèle du natif est considéré comme le bon (Coste *et al.*, 1997 ; Cook, 2016). Par la suite, une performance peu satisfaisante laisse penser à une compétence compromise ; ainsi, cet apprenant a une compétence conçue comme parfaite en L1 (car native) et deux compétences interprétées comme défectueuses en Ln (car non natives). Dans la perspective bilingue, en revanche, les différences de performance sont vues de manière neutre ; la qualité de la compétence en L3 a perdu de sa valeur, car il n'y a qu'une pluri-compétence holistique dans le cerveau de l'apprenant. En bref, parler de la pluri-compétence, c'est comme parler de la couleur des yeux. Il serait ridicule de dire que les yeux bleus sont meilleurs que les yeux verts : la différence n'est pas un défaut. Ainsi, tout le monde est sur un pied d'égalité quant à la compétence linguistique, malgré les performances linguistiques différentes dont l'origine est la pluri-compétence distincte de chacun.

Le caractère holistique de la pluri-compétence s'explique par les constantes interactions entre les langues, tellement imbriquées les unes dans les autres de sorte de constituer un réseau complexe d'interdépendances (Gabrys-Baker, 2019). En effet, l'espace mental constitue le terrain de jeu où diverses langues entrent en contact et s'influencent l'une l'autre à tous les niveaux. D'où les conséquences sur la performance, telles que l'alternance et le mélange codiques, pratiques langagières propres aux individus plurilingues (Lüdi, Py, 2015), qui passent d'une langue à une autre. Au dynamisme interne s'ajoute le dynamisme externe, car la pluri-compétence évolue au fil du temps : de nouveaux éléments s'y intègrent, d'anciens se perdent, comme un écosystème qui connaît la croissance et le déclin.

Si le volume complémentaire du CECRL a aussi réitéré l'approche plurilingue retenue, mettant l'accent sur la corrélation et l'interaction entre différentes langues et rejetant le cloisonnement des langues dans des compartiments mentaux séparés (CdE, 2021 : 129), cette approche est abordée sous la compétence plurilingue et pluriculturelle, au chapitre IV, et non sous les compétences langagières communicatives, dont fait partie la compétence linguistique, au chapitre V (CdE, 2021). La compétence plurilingue et pluriculturelle a été définie comme

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel (Coste et al., 1997 : 11).

Pour nous, si le CECRL reprend cette notion, ce serait pour s'intéresser entre autres à l'exploitation d'un « répertoire linguistique en assemblant, intégrant et alternant délibérément les langues » (CdE, 2021 : 130), ou au « parler bilingue » (Lüdi, Py, 2015 : 139). En revanche, la compétence linguistique, telle qu'elle a été présentée dans le CECRL, touche plutôt au « système d'une langue » (CdE, 2001 : 17, notre soulignement). Dans notre optique qui met l'accent sur le caractère holistique, dynamique et interdépendant des langues dans le cerveau, la conceptualisation est différente : que le locuteur soit en mode unilingue ou bilingue (Lüdi, Py, 2015 : 140-141), c'est la même et unique pluri-compétence qui est employée.

La notion de pluri-compétence permet de reconceptualiser l'enseignement du FLE aux apprenants chinois. Le travail ne consisterait plus à faire naître et développer une compétence en français à part entière, juxtaposée aux compétences en chinois et en anglais (c'est la perspective monolingue évoquée plus haut) ; mais de favoriser l'évolution de la pluri-compétence des apprenants, ou de manière métaphorique, d'enrichir cette pluri-compétence, en y introduisant de nombreux éléments de la langue française. Suivant cette nouvelle perspective, il est maintenant légitime de nous interroger sur la manière d'exister et d'évoluer de la pluri-compétence. Dans la section suivante, nous proposerons une modélisation pour comprendre le traitement mental des apprenants, ainsi que les implications pédagogiques qui en résultent.

3. Le développement des interfaces forme-sens comme enjeu psycholinguistique

Sous quelle forme la connaissance linguistique s'organise-t-elle dans le cerveau ? Selon la conceptualisation en psycholinguistique, la faculté langagière serait composée de modules, dont chacun a une structure interne complexe ; il existe des points de connexion qui relient deux modules, nommés les interfaces (Montrul, 2011). Comme les interfaces forme-sens (*form-meaning interfaces*) sont parmi les plus importantes pour comprendre le processus mental lors de l'apprentissage de nouvelles langues (*id.*), nous en étudierons le développement dans cette section.

Plus précisément, une interface forme-sens associe un signe linguistique à un concept. Dans l'espace mental, ni le concept ni le signe linguistique n'existent de manière isolée. Au sein du module des formes, les signes linguistiques s'organisent de façon structurée et connectée, soit parce qu'ils appartiennent à une même

langue, donc régis par les règles phonologiques et morphosyntaxiques de cette langue (par exemple, toutes les formes conjuguées du verbe français *être*), soit parce qu'ils se ressemblent acoustiquement ou graphiquement, malgré l'appartenance aux langues différentes (par exemple, le verbe français *réaliser* et le verbe anglais (*to*) *realize*). Il en est de même pour le module des sens, car les concepts peuvent se rapprocher (synonymie), s'opposer (antonymie), et se regrouper en diverses catégories. Ce qui est plus important, c'est le lien qui unit les signes linguistiques et les concepts : c'est ce lien qui rend les signes interprétables, et les concepts exprimables. L'ensemble des liens, ou des interfaces constitue ainsi un réseau mental, dont la structure se modifie lorsqu'on apprend une nouvelle langue. Nous proposons trois modes prototypiques pour rendre compte de son développement quand les apprenants chinois apprennent une lexie simple du français : multiplication structurale, involution conceptuelle et évolution conceptuelle (Xu, Shan, 2021).

3.1. La multiplication structurale

L'apprentissage d'une nouvelle langue repose toujours sur des acquis : on possède déjà une série de concepts, liés par des interfaces existantes à des signes linguistiques appartenant à la (ou aux) langue(s) antérieurement apprise(s). À cet égard, les débutants « qui commencent à zéro » ne le sont pas en réalité. Parmi tous les processus mentaux mis en marche lors de l'apprentissage du français, celui qui est sans doute le plus facile consiste tout simplement à associer le nouveau signe du français à un concept déjà disponible. Par exemple, un apprenant n'a qu'à attacher le signe *pomme* à sa représentation mentale de ce fruit, puisqu'il sait déjà ce qu'est une pomme. C'est ce que nous appelons la multiplication structurale, car il n'y a aucun changement au niveau conceptuel : il n'y a que les signes linguistiques qui se multiplient. Par conséquent, à un concept sont liés plusieurs signes. Le nouveau signe serait plus facile à mémoriser s'il ressemble à un signe déjà présent dans le réseau. Ainsi, nos apprenants bénéficient un énorme avantage : leur connaissance de l'anglais. Par exemple, ayant le signe anglais *climate* dans leur lexique, ils assimileront très vite le signe français *climat* ; encore faut-il maîtriser le fonctionnement phonologique et morphologique différent caché derrière la ressemblance graphique, bien évidemment, mais nous choisissons de mettre ce point de côté pour le présent article. Pour accéder à et exprimer un même concept, l'interface existante via le signe connu est bien forte, tandis que le lien fraîchement établi l'est beaucoup moins, et il faut des efforts pour le renforcer. Sinon, le nouveau signe risque d'être introuvable au bout d'un moment, tant la nouvelle interface est fragile. Mais à part cet exercice de mémoire, la multiplication structurale ne

représente pas de défi majeur en général au niveau conceptuel. Ainsi, elle nécessite peu d'interventions de l'enseignant pendant le cours, mais beaucoup d'entraînements des apprenants après le cours. Or, force est de constater que la polysémie est extrêmement fréquente dans toutes les langues : un signe linguistique doit donc être connecté à plusieurs concepts. Si la multiplication structurale constitue la première étape du processus cognitif, c'est souvent l'involution conceptuelle qui prend le relais.

3.2. Involution conceptuelle

L'involution conceptuelle se produit quand un signe existant est relié à un concept existant : seule l'interface est nouvelle. C'est le résultat mental de l'apprentissage des signes polysémiques. À titre d'exemple, un apprenant, ayant associé d'abord le signe *cuisine* à sa représentation mentale de la pièce dans laquelle on prépare les repas découvre ensuite une autre acception, « art d'apprêter les aliments ». Un nouveau lien est ainsi établi, entre le signe qu'il connaît déjà, et le concept antérieurement formé. Ce processus est fréquent, car il est difficile, sinon impossible, qu'un apprenant arrive d'emblée à s'approprier toutes les acceptions d'un même mot. Suite à l'involution conceptuelle, le degré d'interconnexion et d'interdépendance entre signes et concepts devient plus important.

Ce qui complique les choses, c'est que les deux signes, appartenant à deux langues différentes et liés à un même concept, doivent souvent s'associer respectivement à d'autres concepts différents. Par exemple, l'ensemble des acceptions du mot *pomme* ne coïncide pas avec l'ensemble des acceptions du mot *apple*. Si dans un premier temps, la multiplication structurale s'est opérée autour du concept "fruit rond", l'apprenant risque dans un deuxième temps de généraliser l'involution conceptuelle du signe *pomme* en calquant sur le réseau conceptuel de *apple*, ce qui engendre des erreurs. Pour les langues qui ont beaucoup de formes en commun (le français et l'anglais, par exemple), ce problème est encore plus difficile à éviter, car nombreux sont les signes linguistiques du français dont la forme rappelle celle des signes de l'anglais mais dont les sens ne coïncident pas (tous) : ce sont les fameux faux amis (*supporter* et (*to*) *support*, (*une*) *place* et (*a*) *place*, par exemple). Si l'apprenant assimile avec aisance le signe français grâce aux acquis de l'anglais, l'interface qu'il aurait construite risque de déformer la vraie relation entre la forme et le sens. Dans ce cas-là, l'enseignant devrait signaler l'apparence trompeuse aux apprenants et leur fournir des exemples concrets pendant le cours, afin d'éviter la fausse surgénéralisation.

3.3. Évolution conceptuelle

L'apprentissage d'une nouvelle langue permet également de découvrir de nouvelles réalités. Quand l'apprenant rencontre un signe linguistique qui désigne un nouveau référent, l'interface forme-sens se développe de la même manière que lors de l'apprentissage de la L1 (Pexman, 2017). Il faut tout d'abord établir la représentation mentale (saisir le sens), et ensuite attacher la forme au sens qui vient de se construire. Par exemple, un apprenant n'a sans doute aucune idée de ce que désigne *bouillabaisse* avant de rencontrer ce signe linguistique ; il lui est essentiel d'établir d'abord une représentation mentale de ce mets, grâce aux images, à l'explication de la recette, à la consommation effective de ce mets, etc., pour pouvoir ensuite associer ce signe linguistique au concept fraîchement établi. C'est ainsi qu'il sait ce que signifie *bouillabaisse*. Nous avons choisi comme étiquette l'évolution conceptuelle pour ce processus mental.

Notons que ce mode de développement n'est pas propre à l'apprentissage d'une nouvelle langue : toute formation disciplinaire a le même effet chez l'individu, qui construit de nombreux concepts tout au long de son parcours académique, et ce quelle que soit la langue d'instruction. De plus, un nouveau concept pourrait également être relié à un signe déjà connu. Ce n'est pas rare qu'un signe ayant des sens ordinaires soit en même temps un terme spécifique à une discipline. Par exemple, chez un étudiant en mathématiques, *groupe* doit s'associer à un concept propre à cette discipline, un concept qu'il n'a pas construit lors de la première rencontre avec le signe *groupe*, qui dénote autre chose. L'évolution conceptuelle est donc un indicateur de l'enrichissement intellectuel.

Parmi les trois modes de développement, c'est sans doute l'évolution conceptuelle qui motive le plus les apprenants chinois à investir avec persévérance dans l'apprentissage du FLE. Comme la plupart d'entre eux ont déjà l'âge d'adulte et suivent une formation universitaire, leur curiosité intellectuelle ne sera pas satisfaite sans l'introduction de nouveaux concepts dans leur espace mental. Autrement dit, l'enseignement du français ne devrait pas se contenter de faire exprimer aux apprenants ce qu'ils savent déjà dire en chinois ou en anglais ; bien au-delà, il faut ouvrir leur esprit par la langue française. Pour ce faire, deux pistes seraient envisageables : faire lire la littérature en français, où les apprenants vivront des moments de vie inédits dépassant toute leur expérience personnelle antérieure, les invitant à nuancer leurs concepts empiriques ; fournir des enseignements disciplinaires, grâce auxquels les apprenants accumuleront des connaissances scientifiques et des outils de raisonnement leur permettant de trouver une place dans ce monde en pleine mutation. Il s'agit donc d'un double enrichissement : humaniste, à travers le dialogue avec des auteurs classiques et modernes ; scientifique, à travers

une formation disciplinaire voire pluridisciplinaire bien conçue, surtout pour les étudiants se spécialisant en français.

En guise de rappel, nous pouvons différencier les trois modes en comparant les valeurs de trois paramètres, comme le montre le tableau 1.

	Formation d'un nouveau concept	Intégration d'un nouveau signe	Formation d'une nouvelle interface
Multiplication structurale	Non	Oui	Oui
Involution conceptuelle	Non	Non	Oui
Évolution conceptuelle	Oui	Oui ou non	Oui

Tableau 1 : Modes de développement des interfaces forme-sens

Le développement des interfaces forme-sens comme nous l'avons analysé permet d'ailleurs de mieux comprendre la nature holistique et dynamique de la pluri-compétence, car tous les éléments sont raccordés à un réseau unique. Pourtant, force est de rappeler que cette modélisation est extrêmement simplifiée : elle catégorise les résultats mentaux de l'apprentissage, plutôt que de décrire le processus cognitif réel. En plus, nous avons volontairement mis des aspects à côté : l'apprentissage des homonymes, des lexies complexes, ou encore le développement de la structure interne du module des signes linguistiques et de celui des concepts. Tout cela mérite d'être étudié, afin de mieux rendre compte de la pluri-compétence en constante évolution, et de proposer un enseignement du français plus ciblé et efficace.

Conclusion et perspectives

Dans le présent article, nous avons adopté un point de vue différent de celui du CECRL, et sommes resté dans l'espace mental de l'individu plurilingue pour réexaminer sa compétence linguistique ou sa pluri-compétence. Il s'agit de l'ensemble des connaissances linguistiques réunies dans un système unique, holistique et dynamique. Un des enjeux, sans doute le plus important, pour comprendre l'organisation et l'évolution de la pluri-compétence réside dans les interfaces forme-sens, ou les liens entre les signes linguistiques de différentes langues et les représentations mentales de l'individu. Nous avons pris les apprenants chinois de FLE comme exemple et modélisé trois modes prototypiques afin de rendre compte du développement de leur pluri-compétence lors de l'apprentissage des lexies simples du français. Une meilleure compréhension du développement des interfaces

forme-sens contribue à un enseignement ciblé et efficace, puisque les difficultés que présente chaque mode ne sont pas identiques.

Nous avons suivi la logique chomskyenne en définissant la compétence comme connaissance décontextualisée dans l'esprit/cerveau. Or, de nombreux chercheurs insistent sur le fait que « la compétence est inséparable de l'action » (Castellotti, 2002 : 11). Ce positionnement praxéologique est bien légitime, car un apprenant chinois de FLE ne devrait pas se contenter d'avoir la pluri-compétence dans son cerveau ; ce qui compte le plus, c'est l'emploi effectif de cette compétence dans la vie, que ce soit pour communiquer avec les gens venant du monde entier, ou pour s'enrichir intellectuellement via le français ou d'autres langues. Dans ce cas-là, un déplacement du niveau mental et intrapersonnel au niveau social et interpersonnel est nécessaire pour étudier « le langage comme pratique sociale » (Lambert, 2021 : 58). À cet égard, la compétence chomskyenne ne suffit plus, puisqu'elle exclut des facteurs socioculturels, sources de la variation et de l'hétérogénéité (Castellotti, 2002 ; Coste et al., 2012). Des éléments tels que les compétences socioculturelle et pragmatique sont à prendre en considération, afin de mieux expliquer ce qui permet les actions et interactions de nos apprenants dans ce monde multilingue, et d'adapter l'enseignement selon leurs besoins.

Bibliographie

- Blitman, D. 2015. *Le langage est-il inné ? Une approche philosophique de la théorie de Chomsky sur le langage*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Bronckart, J.-P. 2011. La formation aux compétences langagières : pour un réexamen des rapports entre langues et discours. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 93, p. 27-46.
- Castellotti, V. 2002. Qui a peur de la notion de compétence ? In: V. Castellotti, B. Py (éds.), *La notion de compétence en langue*, Lyon : ENS Éditions, p. 9-18.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass): MIT Press. Trad. fr. : *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Le Seuil, 1971.
- Chomsky, N. 1966. *Cartesian Linguistics: A chapter in the History of Rationalist Thought*, New York: Harper and Row. Trad. fr. : *La linguistique cartésienne : un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste*, Paris : Le Seuil, 1969.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*, Westport: Praeger.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cook, V. 2009. Multilingual Universal Grammar as the Norm. In: I. Leung (ed.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, Bristol: Multilingual Matters, 55-70.
- Cook V. 2016. Premises of multi-competence. In: V. Cook et W. Li (éds.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-25.
- Coste, D. 2004. De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In: A. Auchlin et al. (éds.). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec: Nota Bene, p. 67-85.

- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997 (1re éd.) ; 2009 (2e éd.). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D., de Pietro, J., Moore, D. 2012. « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues ». *Langage et société*, n° 139, p. 103-123.
- Gabrys-Baker, D. 2019. Applied linguistics and multilingualism. In: D. Singleton et L. Aronin (eds), *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, p. 35-64.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. In: J. B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books, p. 269-293.
- Hymes, D. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.
- Lambert, P. 2021. Compétence de communication. *Langage et société*, numéro hors-série, p. 57-60.
- Lüdi, G., Py, B. 2015. *Être bilingue* (4e éd.), Berne : Peter Lang.
- Montrul, S. 2011. "Multiple interfaces and incomplete acquisition". *Lingua*, n° 121, 591-604.
- Pexman, P. 2017. "The role of embodiment in conceptual development". *Language, Cognition and Neuroscience*, n° 34, p. 1274-1283.
- Xu, H., Shan, Z. 2021. "Teaching and learning multiple varieties of a foreign language for sustainable multilingual education". *Sustainability*, n° 13, 8004.
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (éds.) 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Notes

1. Nous remercions le Professeur André Thibault et le Professeur Fu Rong qui ont relu cet article en y apportant de nombreuses améliorations. Nos remerciements s'adressent également aux relecteurs anonymes qui ont fourni de précieux conseils.
2. Le présent travail est financé par les *Fundamental Research Funds for the Central Universities in Beijing Foreign Studies University*, au numéro 2023JJ040.
3. En anglais: *What constitutes knowledge of language? How is knowledge of language acquired? How is knowledge of language put into use?*
4. En anglais: *the knowledge of more than one language in the same mind [or the same community]*. Nous avons choisi de supprimer la partie entre crochets pour rester sur le plan individuel et non communautaire.



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 18 - 2023 p. 57-72

Le journal externe et sa valeur culturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère avec l'exemple de *La vie extérieure* d'Annie Ernaux

LI Qin

Université des études internationales de Shanghai, Chine

li_elisa@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8908-0002>

Reçu le 02-02-2023 / Évalué le 22-03-2023 / Accepté le 02-04-2023

Résumé

Le journal externe, en tant que genre littéraire spécial, mérite notre attention, notamment dans l'enseignement/apprentissage (E/A) du français langue étrangère (FLE). Quelle valeur pédagogique particulière le journal externe peut-il apporter à l'E/A du FLE ? Pour répondre à cette question dans cet article, nous analysons d'abord, les avantages du journal du point de vue de la lecture en langue étrangère en nous appuyant sur les méthodes « lecture globale » et « lecture interactive » ; puis nous étudions ses valeurs dans l'E/A de langue étrangère dans le cadre des quatre composantes de la « compétence de communication » proposées par Sophie Moirand, et enfin, nous prenons l'œuvre d'Annie Ernaux *La vie extérieure* comme exemple pour illustrer la valeur culturelle du journal, notamment du journal externe, dans l'E/A du FLE.

Mots-clés : journal externe, compétence culturelle, FLE, Annie Ernaux, *La vie extérieure*

外部日记在法语教学中的文化价值

—以安妮·艾诺《外部生活》为例

摘要：外部日记是一类特殊的文学体裁，值得大家认识了解，尤其是对于法语外语教学而言。外部日记具有哪些法语外语教学价值？本文结合“整体阅读”和“互动阅读”理论，分析日记在提高法语外语阅读能力方面的优势；在此基础上，借助Sophie Moirand提出的“交际能力”四要素，研究外部日记在法语外语教学中的价值。最后，以安妮·艾诺的作品《外部生活》为例，探索日记、尤其是外部日记在法语外语教学中的文化价值。

关键词：外部日记，文化能力，法语教学，安妮·艾诺，《外部生活》

The external diary and its cultural value in the teaching & learning of French as a foreign language - with the example of *Things Seen* of Annie Ernaux

Abstract

The external diary is a special kind of literary genre, which warrants our attention, especially in the French teaching/learning (T&L) as a foreign language. What value does the external diary have in the French T&L as a foreign language? To answer this question, we will analyze the advantages of the diary in improving French reading ability in this article by combining with the theory of 'Overall reading' and 'interactive reading', based on which, then we will study diary's values in foreign language T&L with 4 components of 'communicative competence' proposed by Sophie Moirand. Finally, we will take the works of Annie Ernaux - *Things Seen* - as an example for exploring the cultural value of the diary, especially external diary, in the T/L as a foreign language.

Keywords: external diary, cultural competence, French as a foreign language, Annie Ernaux, *Things Seen*

Introduction

Avec des genres aussi variés que la poésie, le roman, le théâtre, la nouvelle, le conte..., le texte littéraire nous offre une richesse inépuisable dans l'enseignement / apprentissage (E/A) du français langue étrangère (FLE). Cependant si l'on jette un regard sur les manuels de FLE d'aujourd'hui, on constate qu'un type de texte littéraire y est très peu présent, il s'agit du journal externe. Si la plupart d'entre nous sont assez familiers avec le journal intime ou le journal tout court, nous le sommes moins à l'égard du journal externe. Qu'est-ce alors le journal externe ? En quoi est-il différent du journal intime ?

Georges Gusdorf oppose le journal externe au journal intime (1948 : 39-42). Ce dernier est un type de texte qui note en particulier le sentiment personnel et la vie privée de l'auteur lui-même. Vêtu d'un caractère intime et donc subjectif, il n'est pas destiné à être lu par autrui, encore moins à être publié. Contrairement au journal intime, le journal externe, appelé aussi « journal du dehors », est une sorte de « chronique du monde et des autres plutôt que de soi » (Girard, 1963 : 6). Il n'est pas personnel, en ce sens que d'une part, il ne parle pas de la vie privée ni du sentiment propre de son auteur, et d'autre part, l'auteur du journal externe ne fait qu'utiliser ce type de texte comme un support pour décrire ce qu'il voit, ce qu'il entend et ce qu'il pense. Se voulant observateur et témoin neutre, il prétend adopter une écriture photographique pour montrer tel quel ce qui se passe autour de lui.

Bien que le journal externe soit différent du journal intime, tous les deux appartiennent au même type de texte littéraire à savoir celui de « journal ». Dans l'E/A de langues, le journal est très riche de possibilités. Sur ce point, Pierre-Edmond Robert a bien raison de dire ainsi à l'occasion du colloque FIPF (2003 :1) :

Nous observons que, dans le cadre du corpus envisagé, les écrits personnels, lettres et journaux intimes d'écrivains, quoique négligés le plus souvent, peuvent être cependant le moyen d'une entrée en littérature motivante en français, langue étrangère ou langue seconde.

Ainsi, avant d'analyser les valeurs pédagogiques du journal externe, nous aimerions bien voir d'abord les avantages particuliers que le journal présente par rapport aux autres textes littéraires dans l'E/A du FLE.

1. Les avantages du journal en tant que support pédagogique

La lecture est un moyen efficace pour l'acquisition de la langue, tandis que la compétence de compréhension écrite est à la fois l'un des objectifs principaux de l'E/A et l'un des critères d'évaluation de son résultat. À propos de la compétence de compréhension écrite, le *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* du CECRL souligne en particulier que les apprenants devront savoir « lire pour s'orienter », « lire pour s'informer et discuter » et « lire comme activité de loisir » (2018 : 63). Si pour les apprenants il est relativement plus facile de lire un texte en langue étrangère par plaisir, c'est-à-dire « comme activité de loisir », alors « lire pour s'orienter » et « lire pour s'informer et discuter » s'avèrent certainement plus difficiles pour eux : de longs textes remplis de mots nouveaux les démotivent souvent et ceci, notamment parmi les débutants. Il est donc important de leur proposer des textes plus pertinents et accessibles de sorte à les amener à savoir lire et à aimer lire. Et justement, le journal en est un bel exemple.

1.1. Un type de texte familier aux apprenants

Dans sa *Situation d'écrit*, Sophie Moirand propose une nouvelle méthode de lecture en FLE qu'est « l'approche globale ». Cette approche consiste à guider l'apprenant à percevoir le sens d'un texte dans sa globalité sans devoir passer nécessairement par une lecture linéaire ou un déchiffrement de chaque mot du texte. Inspirée de Sophie Moirand, Francine Cicurel a développé « la lecture interactive » en FLE. D'après elle, la compréhension d'un texte se réalise grâce à la combinaison des connaissances linguistiques et des connaissances antérieures du lecteur. Jusqu'à aujourd'hui, ces deux méthodes de lecture, à savoir « approche globale »

et « lecture interactive », exercent toujours de l'influence sur l'E/A du FLE, ouvrant une nouvelle piste favorable à la lecture en langue étrangère. Même si un apprenant se trouve dans l'incapacité à reconnaître tous les mots dans sa lecture, il lui est possible de pénétrer le texte par le connu et par ce qui lui permet d'anticiper le sens global, en tirant parti au maximum de ses expériences de lecture en langue maternelle et de ses connaissances linguistiques et culturelles préalablement acquises. Dès lors, on voit un changement de la stratégie d'enseignement : au lieu de demander aux apprenants ce qu'ils ne comprennent pas dans la lecture, on cherche plutôt à les aider à saisir ce qu'ils comprennent. Ainsi mieux vaudrait leur proposer des textes qui leur sont familiers du point de vue du sujet et du genre, car les connaissances et les compétences préalablement acquises des apprenants leur permettront de combler en partie les difficultés linguistiques dans la lecture en langue étrangère.

Nos étudiants chinois ont tous des expériences des œuvres littéraires sous forme de journal. Dès leur école primaire, ils ont vu le texte de ce genre soit dans les manuels de langue et littérature, soit dans des ouvrages proposés par leurs maîtres. Par exemple : *Le Journal intime de Lei Feng*, *Le Journal d'un fou* (de Lu Xun), *Le Journal d'Anne Frank*, *Le Livre-cœur* (d'Edmondo De Amicis)¹. Les romans sous forme de journal, ayant trait à la vie des jeunes, sont également très prisés par les adolescents chinois, ce sont par exemple *Le Journal d'une fille* (de Yang Hongying)², À l'âge de 16 ans aux États-Unis - *Journal d'une fille chinoise en Amérique* (de Huang Silu)³. Ces lectures ont pu familiariser les jeunes Chinois au journal.

D'ailleurs en Chine, tenir son journal est aussi une pratique assez courante chez les jeunes. Les enseignants leur demandent de le faire sinon quotidiennement, du moins hebdomadairement, parce qu'ils considèrent le journal comme un excellent exercice d'écriture. Certains parents encouragent aussi leurs enfants à enregistrer leur souvenir d'enfance et d'adolescence au moyen d'un journal. Aujourd'hui, les réseaux sociaux tels blog, Weibo, Microblog, Wechat constituent des plateformes privilégiées de jeunes internautes chinois pour écrire et faire partager entre autres leur journal. Tout cela porte à croire que le journal est susceptible d'être employé dans l'E/A du FLE en général, et celui de la lecture en particulier.

D'après Francine Cicurel, pour comprendre un texte, il faut avoir « la reconnaissance des schémas formels » et « la connaissance des schémas du contenu » (1991 : 13). Plus le lecteur est familiarisé avec ces deux schémas du texte, plus il sera capable de repérer des indices qui lui donnent accès au sens global, et moins il se laissera perturber par les mots nouveaux. La familiarité des apprenants chinois avec le journal se manifeste justement sur ces deux plans, celui des schémas formels et celui des schémas du contenu, et partant, facilite la compréhension.

Sur le plan de « la reconnaissance des schémas formels », le journal a un format relativement uniforme et facile à identifier. Qu'il soit écrit en chinois ou en langue étrangère, le journal est toujours composé de notes datées. Ces notes pourraient être différentes aussi bien en termes de date que de longueur, chaque note suit la même forme : l'en-tête + le texte. L'en-tête comprend en général la date, le lieu et le temps qu'il fait le jour où le journal est écrit. C'est en fait une partie indispensable à un journal. Cette spécialité formelle du journal est évidente à reconnaître et ne nécessite pas une compétence linguistique particulière.

En ce qui concerne « la connaissance des schémas du contenu », le journal comporte surtout divers éléments propices à la lecture. En premier lieu, le journal note généralement ce que son auteur voit, entend, ressent et pense au quotidien. Pour cette raison, les apprenants peuvent facilement s'y reconnaître en le lisant. Cette compétence culturelle en langue maternelle aiderait beaucoup à tirer les schémas du contenu du texte en langue étrangère. Autrement dit, le contenu du journal, souvent assez proche des connaissances encyclopédiques des apprenants, favoriserait la lecture en langue étrangère. En second lieu, au niveau du contenu, le journal se caractérise par une certaine cohérence et continuité, parce que les personnes, les objets, les événements ou les scènes apparaissent et réapparaissent souvent à multiples reprises dans différents endroits du journal. Cette répétition rend sans aucun doute la compréhension plus facile.

1.2. Un type de texte aux contenus riches et enrichissants

Béatrice Didier estime que « l'écriture du diariste est toujours sollicitée vers deux directions contradictoires » (2002 : 187). D'une part, comme nous avons mentionné plus haut, l'écriture d'un journal doit respecter une certaine norme formelle et se soumettre à certaines contraintes ; d'autre part, un journal est également réputé pour une écriture sans réelles règles ni réelles restrictions, en ce sens que son auteur est en droit d'y tout mettre sous toute forme.

Cette ouverture du journal en matière de contenu offre des possibilités inépuisables aux enseignants/apprenants de langue étrangère dans la sélection de lectures. À cet égard, le chercheur britannique Arthur Ponsonby classe le journal en sept catégories : histoire, religion, voyage, activités sociales et artistiques, affaires militaires et professionnelles, famille, femmes et enfants ; tandis que le professeur chinois Zou Zhenhuan, lui, le subdivise en quatorze types : journal agenda, journal de travail, journal académique, journal religieux, journal de voyage, journal de mission, journal d'épanchement, journal littéraire, journal militaire, journal scientifique, journal des femmes au foyer, journal des étudiants, journal des prisonniers,

et journal des étrangers en Chine⁴. Ces classifications, si différentes qu'elles soient, montrent le large éventail de contenu du journal, qui couvre presque tous les aspects de la société humaine, et qui reflète la vie de l'homme. Il fournit un champ d'exploitation très riche à la classe de langue, sur le plan tant culturel, sociologique que littéraire ou historique.

Il faut par ailleurs noter que le journal fait également preuve d'une grande variété quant au niveau de difficulté et au registre de langue. Cette variété convient parfaitement aux besoins particuliers des apprenants, y compris aux débutants, et permet à l'enseignant/apprenant de trouver aisément de quoi enseigner/apprendre dans une classe de lecture.

1.3. Un type de textes court mais intégral

Outre son contenu riche et enrichissant, la relative intégralité du texte du journal offre aussi à l'enseignant une grande flexibilité que ce soit dans le choix des supports pédagogique que dans l'exploitation de ces supports. En effet, les textes littéraires recueillis dans les manuels du FLE sont pour la plupart des extraits. Ce qui pourrait constituer une limite à la compréhension et des inconvénients dans l'E/A. Marie-Claude Albert et Marc Souchon n'en disent pas autrement quand ils soulignent ceci (2000 :149) :

En littérature [...], les séquences, isolément, ne donnent pas accès à ce qui constitue « le tout de l'œuvre ». Le texte ne fait sens que lorsqu'un lecteur, ayant parcouru la suite des séquences, intègre, dans son activité de lecture les éléments de la configuration. C'est pourquoi travailler sur des extraits peut être problématique [...].

Cependant, le journal ne cause pas ce souci, car chaque texte du journal est lui-même un texte intégral, et non un extrait amputé d'une œuvre. Par conséquent, l'utilisation d'un texte de journal en classe de langue ne détruirait pas la globalité de la lecture. De plus, grâce à cette indépendance relative du texte de journal, la lecture peut s'effectuer non seulement par une entrée unique, mais aussi, en fonction des critères et des besoins, par plusieurs entrées. De même, le lecteur d'un journal n'a pas forcément besoin de suivre l'ordre conventionnel de la lecture, c'est-à-dire du début à la fin du livre, mais pourrait procéder de façon très flexible : sauter des pages, commencer par la fin, ou revenir en arrière, sans pour autant nuire à sa compréhension.

En plus de son caractère intégral, le texte du journal est, dans la majorité des cas, relativement court, occupant souvent seulement une page voire quelques

lignes. Le texte intégral mais court du journal dispense l'apprenant, surtout quand il est débutant, de la lecture longue et pénible, diminuant ainsi la difficulté de compréhension écrite et dissipant sa crainte devant un texte en langue étrangère. La lecture des textes courts du journal est plus susceptible de donner à l'apprenant un sentiment de sécurité et de confiance en soi-même, et le rend plus motivé à lire et à apprendre en langue étrangère.

Les avantages du journal en tant que support pédagogique dans l'E/A de langue étrangère sont donc avérés. Mais quels profits l'E/A du FLE pourrait-il tirer de ce support, notamment dans le développement de la compétence de compréhension écrite des apprenants ?

2. Les valeurs du journal dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

Depuis les années 1990, avec l'épanouissement de l'approche communicative, l'accent de l'E/A de langues étrangères est de plus en plus mis sur le développement de la compétence communicative de l'apprenant. Avant de voir la valeur du journal pour ledit développement, force est de dire quelques mots sur la compétence de communication.

2.1. La compétence de communication

Sophie Moirand subdivise *la compétence de communication* en quatre composantes : composante linguistique, composante discursive, composante référentielle et composante socioculturelle (1990 : 20). À l'entrée du 21^e siècle, le *Cadre européen commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, en se référant à Sophie Moirand, identifie trois composantes de la compétence de communication : composante linguistique, composante sociolinguistique et composante pragmatique (2000 : 17). La nouvelle référence souligne surtout l'importance de la constituer de savoirs, d'habileté et de savoir-faire de chacune de ces trois composantes, mais dans l'ensemble, sa classification ne présente pas de grande différence par rapport à celle de Sophie Moirand. Le présent article adopte alors la définition de la compétence de communication de Sophie Moirand pour examiner les mérites du journal pour l'E/A du FLE dans le cadre des quatre composantes de la compétence de communication.

Du point de vue de la composante linguistique, puisque le journal est un texte écrit, il peut évidemment servir de support linguistique pour favoriser l'acquisition du vocabulaire, de la grammaire et de la rhétorique. Sur le plan de la composante

discursive, le journal étant lui-même un genre littéraire à part entière, il va sans dire que sa lecture permet aux apprenants d'approfondir leurs connaissances sur ce type de textes. La composante référentielle renvoie aux « connaissances des domaines d'expériences et des objets du monde et de leur relation » et celle socioculturelle, aux « connaissance et appropriation des règles sociales, des normes d'interaction entre les individus » (1990 : 20). On voit que parmi les quatre composantes de la compétence de communication, deux sont étroitement liées avec la culture. D'où la place cruciale de la compétence culturelle dans la communication, ainsi que l'importance du développement de cette compétence.

2.2. La compétence culturelle

Aujourd'hui, on est unanimement d'accord sur le fait que l'acquisition de la culture étrangère est étroitement liée au développement de la culture maternelle. C'est d'ailleurs ce qui est affirmé dans le *CECRL*: « L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente » (2000 : 14). Une telle affirmation est dans une certaine mesure à l'origine du concept *compétence interculturelle*, qui se définit comme aptitude à communiquer avec les natifs d'autres cultures. Laquelle aptitude consiste d'une part en compétence pour comprendre la culture étrangère ou, plus précisément, la culture culturelle du pays en question, et pour la mobiliser correctement lors de la communication ; et d'autre part, en compétence pour retrouver, à travers la confrontation avec cette culture étrangère, l'identité de soi-même. En d'autres termes, la compétence interculturelle implique que le bagage culturel maternel et le bagage culturel étranger interagissent l'un avec l'autre pour contribuer ensemble à la construction de l'identité de l'apprenant. En ce sens, acquérir la compétence interculturelle, c'est d'abord acquérir la culture étrangère. Mais que signifie « acquérir la culture étrangère » ?

Robert Galisson a mis au point une dichotomisation du concept de « culture », en le divisant en « culture cultivée » et « culture culturelle ». La culture cultivée (ou institutionnelle, savante), est « d'habitude apprise, explicitement et systématiquement [...], avec le concours d'un agent (l'enseignant), dans le milieu institué (l'école) », tandis que la culture culturelle (ou expérientielle, ordinaire) est « d'habitude acquise, implicitement et occasionnellement (au gré des circonstances de la vie de chacun), sans le concours d'un agent, mais par le commerce des hommes, dans le milieu instituant (la société) » et « constamment sollicitée dans le quotidien, donc indispensable à l'individu pour exister socialement » (1994 : 51-52).

Les deux types de culture sont aussi indispensables dans l'apprentissage de langues étrangères. Pourtant l'acquisition de la culture culturelle est beaucoup plus difficile que celle de la culture cultivée. En effet, la culture cultivée est un objet de connaissance dûment décrit et répertorié et enseignée de façon explicite en classe, elle figure aux programmes de l'école, aussi bien pour les natifs que pour les étrangers. Au contraire de la culture cultivée, la culture culturelle s'acquiert dans la pratique sociale jour après jour. Non enseignable pour un natif, elle est pourtant indispensable pour un apprenant étranger si celui-ci veut communiquer sans difficulté avec celui-là. Si un natif est susceptible d'acquérir la culture culturelle en dehors de l'école et tout au long de la vie quotidienne, un étranger ne peut se l'approprier que par voie éducative. De cette constatation, nous concluons qu'il existe un paradoxe dans le processus d'acquisition de la compétence interculturelle par un apprenant étranger, en ce sens qu'il doit apprendre par voie éducative un élément de ladite compétence qui, normalement, ne se prête pas à l'enseignement en classe. Dans ce cas, comment aider les apprenants à acquérir la culture culturelle de la langue étrangère ?

Un des traits fondamentaux de la pédagogie interculturelle réside dans le fait qu'elle est orientée vers l'ouverture à l'Autre pour confronter les apprenants à l'altérité et leur faire comprendre les différences, de manière à ce qu'ils les acceptent mieux. Découvrir une culture étrangère, c'est donc la mettre en relation avec la culture maternelle et reconnaître les différences entre les deux. Pour ce faire, les moyens sont aussi nombreux que divers, dont, nous semble-t-il, la lecture portant sur des phénomènes culturels étrangers. Sur ce plan, le journal est un outil très efficace et pourrait apporter une énorme contribution à l'acquisition de la culture culturelle étrangère, car il a l'avantage de représenter les éléments culturels avec la plus grande authenticité et exactitude.

2.3. Le journal : miroir fidèle des éléments culturels étrangers

Faisant partie des écrits biographiques, le journal se distingue des autres types de textes littéraires par son authenticité de description. En principe, les biographies décrivent le tout ou une partie de la vie d'une ou des personnes, avec des noms, des lieux, des événements et des scènes d'histoire tout à fait authentiques. La fiction n'est pas autorisée dans la biographie. Le journal est une biographie particulière, il ne se contente pas de l'authenticité de description, mais également se caractérise par l'immédiateté. Autrement dit, ce que l'auteur note dans le journal est souvent quelque chose qui vient de se passer. Comparé avec d'autres ouvrages biographiques tels que les mémoires, le journal jouit d'« un avantage

certain [...] parce que le temps n'a pas altéré ou déformé, dans le souvenir, les faits qu'il rapporte » (Girard, 1963 : 18). Annie Ernaux, célèbre écrivaine française et prix Nobel de la littérature de 2022, s'est exclamée ainsi en lisant son propre journal : « En relisant ces pages, je m'aperçois que j'ai déjà oublié beaucoup de scènes et de faits. Il me semble même que ce n'est pas moi qui les ai transcrits » (2000 : 4e de couverture). En résumé, la mémoire passe, elle n'est pas toujours fiable ; mais le journal reste, il enregistre tout, et fidèlement.

Certains pourraient remettre en cause le caractère authentique du journal en avançant que le diariste parfois sélectionne, modifie ou réorganise les faits réels selon sa volonté, son intérêt ou ses objectifs personnels, projetant ainsi sa subjectivité sur son écrit et portant une certaine atteinte à l'authenticité. Si ces objections ne sont pas sans fondement, le journal en tant que texte signé et daté, présente pourtant une authenticité plus grande que d'autres créations littéraires basées sur la fiction comme le roman. C'est sans doute pour cela qu'Alain Girard a souligné que « la multiplication des journaux intimes à une époque apporte un témoignage éloquent de la manière dont les hommes de cette époque se représentaient leur personne » (2000 : 36).

Ainsi, nous serions en droit de dire que le journal montre fidèlement la vie et la société françaises que les apprenants chinois sont dans l'impossibilité de vivre en personne, du moins pour le moment. Il comble en partie cette lacune, en leur offrant l'opportunité de suivre le diariste, de vivre le quotidien des Français de façon aussi authentique que possible, de découvrir une culture étrangère et de la comparer avec la leur, ainsi que de réfléchir et de comprendre. Il serait légitime de conclure que le journal remplace dans une certaine mesure la scène quotidienne de la société pour permettre aux apprenants de s'acquérir la culture culturelle étrangère. Et sur ce point, le journal externe, fort de ses atouts incomparables, présente des valeurs particulières par rapport au journal intime.

3. Exploiter la valeur culturelle du journal externe

Le journal externe se distingue du journal intime par le fait qu'il reste (ou prétend rester) fidèle à la réalité et à la vie quotidienne. Cette fidélité qui est chère au journal externe fait de lui un excellent vecteur des éléments culturels de la société traitée. Un exemple typique du journal externe, c'est le *Journal des Goncourt 1851-1896*. Les deux frères ont commencé à tenir leur journal en continu à partir de 1851, persisté pendant des décennies, et donné naissance à 22 volumes de textes. Ce journal n'avait pas pour objectif l'épanchement intime, mais plutôt l'observation et l'enregistrement des aspects de la vie sociale - en particulier celle

de nombreuses célébrités du milieu littéraire français - de l'époque. Publié plus tard avec le sous-titre *Mémoire de la vie littéraire*, ce journal est devenu un outil précieux pour étudier la société et la vie culturelle de l'époque du Second Empire et de la Troisième République.

La fidélité à la réalité et l'objectivité de la description font du journal externe un manuel idéal de la culture culturelle. Mais quelle valeur culturelle pourrait-on exploiter dans ce manuel ? En quoi bénéficie-t-il à la classe de FLE ? Dans les lignes suivantes, nous nous permettrons de partager notre avis en prenant comme exemple des œuvres d'Annie Ernaux, prix Nobel de la littérature de 2022.

3.1. Les journaux externes issus de la plume d'Annie Ernaux

Le nom d'Annie Ernaux nous fait toujours penser à son chef-d'œuvre *Les Années*. C'est vrai que ce récit autobiographique capte l'attention du public avec son mode distancié et impersonnel de la troisième personne et son texte magistral sur la mémoire individuelle et collective. Pourtant, le prix Nobel n'a pas été couronné pour son chef-d'œuvre, mais pour « l'ensemble de son œuvre ». De *Les armoires vides* (1974) à *Le jeune homme* (2022) en passant par *Les Années* (2008), l'écrivaine a publié en tout une vingtaine d'œuvres. Si ses romans et ses récits autobiographiques sont bien célèbres, ses journaux externes sont pourtant souvent négligés.

Ernaux s'est mise à tenir son journal intime dès l'âge de 16 ans. Dans les années 1990, afin de « faire des sortes de photographies de la réalité collective, urbaine, quotidienne », elle « tourne volontairement le dos à l'introspection et à l'anecdote personnelle⁵ », et a commencé son projet du journal externe afin de « raconter la vie » (Ernaux, 2014 : 10) et d'« atteindre la réalité d'une époque » en évitant « le plus possible de se mettre en scène et d'exprimer l'émotion qui est à l'origine de chaque texte » (Ernaux, 1993 : 8-9). Très vite, on voit la publication du *Journal du dehors* en 1993, puis celle de *La vie extérieure* en 2000 et enfin, de *Regarde les lumières mon amour* en 2014. Dans ces trois journaux externes, Ernaux a transcrit fidèlement des scènes et des paroles, saisies dans le RER, les hypermarchés, le centre commercial de la ville où elle vit. Si le *Journal des Concours* nous a montré la vie de la notoriété de l'époque, les recueils d'Ernaux captent plutôt les rumeurs du monde des humbles et des anonymes. Les constatations qu'elle a faites jour après jour révèlent fidèlement les différents aspects de la vie des Français et constituent une riche mine d'éléments culturels pour l'E/A du FLE.

Par rapport à son premier journal *Journal du dehors*, le deuxième, *La vie extérieure*, reste toujours sur la droite ligne de fidélité et d'objectivité, mais

la présence de la diariste se fait moins transparente. Alors que dans son dernier journal *Regarde les lumières mon amour*, l'observation de l'autrice se limite dans un simple hypermarché, et s'avère par conséquent moins riche en matière d'éléments culturels. Pour cette raison, il nous semble que de ces trois journaux externes d'Ernaux, c'est le deuxième qui présente le plus grand intérêt pédagogique en enseignement du FLE. Ainsi, nous nous appuyerons sur ce journal, *La vie extérieure*, pour mener notre analyse.

3.2. *La vie extérieure*, un manuel de culture culturelle française

La vie extérieure est un livre au format 24 avec au total 147 pages. Les textes sont constitués de sept entrées auxquelles la date de l'année semble servir de titre : 1993, 1994... Ces sept chapitres ont chacun en moyenne une vingtaine de pages. Les fragments du journal ne sont pas longs, voire parfois courts. Certains textes qui se composent seulement d'une ou deux petites phrases notent avec précision une scène de vie très représentative et montrent d'une manière vivante la vie quotidienne des Français. Outre la faible longueur des textes, le journal se caractérise par son « écriture plate ». Ce style épuré et minimaliste se reflète dans les mots simples et précis que l'autrice utilise. Par conséquent, la langue du journal ne pose pas trop de difficulté aux apprenants. Si les fragments étaient bien choisis, ils pourraient même être proposés aux apprenants du niveau A1-B1.

Dans ce journal externe, l'autrice a noté ses observations durant sa vie à Cergy-Pontoise en banlieue parisienne entre 1993-1999 : les endroits les plus fréquentés par les Français, leur habillement, leur nourriture, leur logement, leurs transports, bref tout ce qui constitue leurs besoins les plus élémentaires. Selon Ernaux, « le centre commercial est devenu le lieu le plus familier de cette fin de siècle » (2000 :127), de même que le transport en commun. C'est pourquoi le RER et le centre commercial de la ville ont été choisis comme base de son observation. C'est surtout à ces endroits qu'elle observe sans cesse d'un œil objectif les inconnus, et les transcrit fidèlement dans son journal.

Le RER est un des moyens de transport les plus fréquentés et desservant toute la ville de Paris et ses banlieues. Comme le métro parisien, le RER a aussi une longue histoire et constitue un réseau à la fois dense et commode, jouant un rôle non négligeable dans le déplacement des passagers. Ses nombreuses lignes, stations et gares de correspondance ont souvent des significations particulières pour les Parisiens. Ces informations référentielles, bien familières aux Français autochtones et couramment invoquées dans leur communication, font partie de la culture

culturelle de ces derniers. Cependant pour les apprenants chinois, elles sont plutôt inconnues et étrangères. Si telle culture pourrait très bien s'acquérir en classe *via* une présentation parfaitement structurée, détaillée et complète mais un peu trop sérieuse et formelle, le journal d'Ernaux nous offre une alternative plus sympathique et plus proche du quotidien. Sous la plume de l'autrice, les lignes du RER et les noms des gares revêtent une telle authenticité qu'elles nous donnent l'impression d'être déjà intégrées dans notre vie : la ligne A est « mon RER » parce qu'elle relie Paris et ma maison ; « les RER des lignes B, C et D ne sont pas les miens » parce qu'ils « se dirigent vers la banlieue huppée, *Le Pecq*, *Saint-Germain-en-Laye* » ; la station *Cergy-Préfecture* est celle où je prends la ligne A pour me rendre à Paris ; la station *La défense* est située dans le quartier de bureaux le plus avant-gardiste d'Europe mais elle est complètement déserte le dimanche ; la station *L'étoile* donne accès à l'Arcs de Triomphe et aux Champs-Élysées et elle est constamment baignée dans la musique ; la station *Aubert* est connue pour les grands magasins qui se trouvent à proximité entre autres *Galleries Lafayette* et *Printemps* ; pendant que la station *Les Halls* abrite le plus grand centre commercial souterrain et aussi le plus moderne au 1er arrondissement... Quant aux stations sur la ligne B, *Denfert* est une importante gare de correspondance, *Gare du Nord* est le point de départ des trains à destination de Lille, de Londres, d'Amsterdam et de Bruxelles ; *Saint-Michel* et *Port-Royal* ont fait l'objet des attaques terroristes sanglantes... Tous ces éléments culturels se déroulent devant les apprenants qui, au fur et à mesure de la lecture du journal, entrent en contact avec le réseau de transport en commun parisien, le connaissent petit à petit, et finalement l'assimilent dans son bagage culturel.

Dans le journal d'Ernaux, le wagon du train est une scène où défilent les comédiens de toutes sortes : les passagers silencieux qui voyagent tôt le matin, la foule grouillante aux heures de pointe, les femmes qui tricotent ou lisent assises, la fille accrochée au bras de sa mère, la jeune blonde qui obstrue le passage rendant impossible la descente des autres, la femme qui se maquille, une autre femme non maquillée avec son fils qui ne sait pas quoi faire de son corps, le jeune garçon qui mâche des chips, l'enfant qui joue avec ses jouets, le couple qui se sépare dans l'escalator, les étudiants bruyants, l'Africain au guitare qui chante en français et, bien sûr, les mendiants les plus originaux du monde entre autres un cow-boy faisant des acrobaties sur le quai, un gros type qui prétend ne pas boire mais un verre de vin à la main, un chômeur qui vend *Le Réverbère* pour se faire de l'argent, un vendeur de *La Rue* qui porte le même prénom du fils de l'écrivaine, un homme qui a écrit *À MANGER* et *MERCI* par terre et qui tient un gobelet au bout de son bras tendu, un homme affalé près des sacs-poubelles et ravagé par la pauvreté et l'alcool , une femme en colère contre les passages qui portent des sacs de cadeaux de Noël

mais qui refusent de lui donner quelques sous... et ainsi de suite. Ce sont les gens du peuple qui se présentent en chair et en os, que vous n'avez jamais l'occasion de voir dans un cours de culture, mais que vous aurez la chance de connaître et de comprendre dans le journal d'Ernaux.

Le centre commercial n'a pas échappé non plus à l'observation de l'autrice. Si certains noms de marques internationales sont déjà connus des apprenants chinois, la plupart des enseignes fréquentées par les Français leur sont étrangères. La description de l'expérience du shopping dans un centre commercial permet alors aux lecteurs de combler cette lacune et de découvrir petit à petit de nombreuses références culturelles en matière de shopping : les hypermarchés *Auchan* et *Leclerc*, les supermarchés *Franprix* et *Super-M*, la lingerie *Etam*, les machines à coudre *Singer*, les électroménagers *Darty*, les chaussures *Bata*, *André* et *Espace 2M*, les lunettes *Grand Optical*, les laines et chaussettes *Phildar*, etc. Ernaux a même fait remarquer la fermeture du grand magasin *La Samaritaine* et l'acquisition de *Franprix* par *Leader Price*...

Outre les grandes enseignes bien populaires, le journal d'Ernaux a aussi évoqué une grande variété de commerces de proximité, tels que la boulangerie-pâtisserie, la boucherie, la restauration asiatique, la poissonnerie, la fromagerie, l'épicerie, la charcuterie, le tabac-presse, la librairie, le bureau de reprographie... sans oublier de nombreux produits alimentaires que consomment quotidiennement les Français : lait UHT, pains, gâteaux, Nutella, yaourts, desserts, fromages, pâtes, etc.

Les gens dans le centre commercial occupent aussi une place importante dans le journal : les caissières d'Auchan qui disent rituellement et mécaniquement bonjour aux clients, les étudiants qui se voient toute la journée en classe ou au restau-U mais qui ne se disent pas un bonjour devant la caisse, la jeune femme qui gronde sa petite fille à voix haute, le grand jeune homme anxieux qui laisse son caddie à la caisse sans retrouver sa femme pour le paiement, le type rouge impatient qui bougonne contre les gens qui paient par chèque ou à la carte bancaire...

Comme le RER, le centre commercial sous la plume d'Ernaux constitue une vraie scène de la comédie humaine. Les apprenants n'ont pas forcément besoin d'y entrer en personne pour en connaître tous les actes, le journal de l'autrice leur a tout montré. Les informations culturelles dans *La vie extérieure* ne se limitent pas dans le RER et le centre commercial, il y a encore les lieux familiers aux Parisiens (tels que le Boulevard Saint-Michel, le Boulevard Saint-Germain, le Boulevard Haussman, les Champs-Élysées, la rue Saint-Honoré, le Printemps, les Galeries Lafayette, le Rayon Yves Saint-Laurent, le Café de Flore, le jardin des plantes, la place de l'Alma, le tribunal administratif de Paris, la Cimetière Montparnasse,

le Centre Pompidou, l'École normale supérieure, les nouveaux campus des universités à Cergy...) ; les connaissances liées à la vie quotidienne (telles que le guide gastronomique *Gault et Millau*, la lessive liquide et adoucissant Minidou, la pratique qui consiste à « faire le pont » entre une fête légale et les jours de congé, les deux soldes de l'année, le cinéaste Raymond Depardon et ses films, Émile Zola et son *Germinal*...) ; les médias français (tels que *Le monde*, France 2, TF1, France Inter, Canal+ et *Nulle part ailleurs*, TRL et *Les grosses têtes*, Europe 1)... ; les fêtes françaises (telles que le Pâques, le Noël, l'Ascension...) ; les événements qui ont marqué (tels que la passation de pouvoirs entre les présidents François Mitterrand et Jacques Chirac, la bombe explosée dans la station de métro Saint-Michel, la suppression d'emplois chez Renault et la fermeture de ses usines en Belgique, la mort de la princesse britannique Diana, la mise en circulation de l'Euro, les incendies en banlieue parisienne, l'élection de l'Assemblée nationale, la guerre du Kosovo, la seconde guerre de Tchétchénie...), etc.

En définitive, dans un langage simple, sur un ton neutre et avec une écriture factuelle, Ernaux a enregistré fidèlement « une collection d'instantanés de la vie quotidienne collective » (Ernaux, 1993 : 8) dans son journal *La vie extérieure*. Grâce à sa « transcription exacte » (Ernaux, 2000 : 100), les apprenants-lecteurs ont la chance de découvrir, de déchiffrer, d'analyser, de juger et de comprendre toute une variété d'aspects de la vie quotidienne de la société française et toutes sortes de publics français, s'acquérant ainsi progressivement une culture culturelle française par voie de lecture.

Conclusion

En conclusion, le journal externe constitue un outil précieux pour l'E/A du FLE, surtout en matière d'acquisition de la culture par l'apprenant. Mais cela n'empêche point l'introduction d'autres types de textes littéraires, aussi riches et variés, en classe de langue. « Il n'y a en effet pas une manière d'enseigner le FLE par la littérature ni un corpus de textes littéraires spécifiques à cet enseignement : c'est la prise de risque qu'ose l'enseignant à travers les activités qu'il conçoit pour aborder conjointement le français et la littérature » (Godard, 2015 : 305). Nous sommes persuadée qu'avec un peu plus de créativité et un peu plus de patience, nous arriverons à mettre pleinement en valeur la richesse du journal notamment dans le développement de la compétence culturelle des apprenants, de façon à leur faire éprouver le plaisir de la lecture et découvrir le charme de la culture française.

Bibliographie

- Albert, M.-C. Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer-Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg.
- Didier, B. 2002. *Le journal intime*. Paris : Puf.
- Ernaux, A. 1993. *Journal du dehors*. Paris : Gallimard.
- Ernaux, A. 2000. *La vie extérieure*. Paris : Gallimard.
- Ernaux, A. 2014. *Regarde les lumières mon amour*. Paris : Gallimard.
- Girard, A. 1963. *Le journal intime*. Paris : Presse universitaire de France.
- Galisson, R. 1994. « Les Palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués... ». *Repère*, N° 8, p. 41-63.
- Godard, A. 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Gusdorf, G. 1948. *La découverte de soi*. Paris : PUF.
- Moirand, S. 1979. *Situation d'écrit*. Paris : Clé International.
- Robert, P.-E. 2003. *Les écrits personnels dans l'enseignement du français, langue étrangère : les journaux d'écrivains contemporains*. Actes du Colloque FIPF tenu à Sèvres.
- Simonet-Ténant, F. 2001. *Le journal Intime*. Paris : Nathan.

Notes

1. 《爱的教育》：Roman sous forme d'un journal tenu par un écrivain italien. En 2001 figure sur la liste des livres recommandés par le ministère chinois de l'Education aux écoliers pour lecture extra-scolaire.
2. 《女生日记》（杨红樱）
3. 《十六岁到美国：一个中国女生的美国日记》（黄思路）
4. « *La classification et la valeur documentaire du journal* » (《日记文献的分类和史料价值》). <https://www.2002n.com/paper/sociology> [consulté le 18 février 2023].
5. Annie Ernaux, *L'écriture comme un couteau*, entretien avec Frédéric-Yves Jeannet, Stock, 2003. <http://www.detambel.com/f/index.php> [consulté le 18 février 2023].



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

La gestuelle des enseignants de français langue étrangère en France et en Chine : mise à l'épreuve d'un modèle descriptif et premières comparaisons

DAI Chuxuan

Université Jean Monnet, Laboratoire ECLLA, France
chuxuan.dai@univ-st-etienne.fr

<https://orcid.org/0009-0009-3094-9317>

Reçu le 01-03-2023 / Évalué le 21-03-2023 / Accepté le 04-05-2023

Résumé

La présente recherche porte sur les gestes de l'enseignant en classe de français. Nous avons choisi de nous intéresser à l'importance de la gestualité dans l'enseignement du Français langue étrangère. Nous nous concentrons sur la présentation des gestes des enseignants observés pendant la classe. Nous présentons la diversité des gestes et nous les analysons sous deux aspects : la fréquence et le type de gestes. Notre objectif est de construire un modèle pertinent pour décrire et caractériser la gestuelle des enseignants de français langue étrangère, permettant des comparaisons entre enseignants mais aussi selon les activités et les objectifs pédagogiques.

Mots-clés : français langue étrangère, didactique des langues, communication non verbale, gestuelle, multi-modalité

中法对外法语教师手势研：模型分析及初步比较

摘要：本研究的重点是法语教师的手势，也就是教师手势在对外法语教学中的表现。通过课堂观察，法语教师的手势可从数量和类型两个方面展开研究，旨在建立一个分析模型，既可用于教师之间的互评，也可根据课堂活动、教学任务和教学目标进行比较分析。

关键词：对外法语，外语教学法，非语言交际，手势，多模态

The gestures of teachers of French as a foreign language in France and in China: a descriptive model and first comparisons

Abstract

This research focuses on the gestures of the teacher in the French language classroom. We have decided to focus on the importance of gestures during the teaching of French as a foreign language. We will focus on the presentation of teachers' gestures observed during the class. We will describe the diversity of gestures and we will analyze the gestures under two aspects: the frequency and

the type of gestures. Our objective is to build a relevant model to describe and characterize the gestures of teachers of French as a foreign language, which can allow comparisons between teachers but also according to activities and objectives.

Keywords: french, language didactics, non-verbal communication, gesture, multimodality

1. Définition du sujet par rapport à l'état de la recherche

Les gestes appartiennent à la communication non verbale, qui doit être envisagée comme un type de communication complémentaire de la communication verbale. Nous commençons donc dans ce travail par exposer, à partir des travaux en sémiologie et en linguistique, la part et l'articulation de la communication non verbale au sein de l'ensemble des processus de communication ; nous l'entendons ici de la façon suivante :

La communication non verbale peut être définie comme les moyens de communication qui existent entre plusieurs individus en dehors de toute utilisation du langage parlé ou des dérivés non sonores de ce même langage (comme l'écriture ou le langage des signes) (Corraze, 1980 : 12).

La communication est très importante pour notre culture et notre vie quotidienne, que ce soit pour la vie sociale ou le travail, pour la famille, l'amitié ou même l'amour ; la communication est fondamentale pour l'exercice de la vie sociale. Elle n'en est pas moins régie par des règles et des fonctionnements différents selon les langues, les aires culturelles et les milieux sociaux. Une partie de notre travail consistera donc aussi à décrire les différences dans le comportement gestuel entre les locuteurs sinophones et francophones, dans l'objectif d'inclure ces éléments dans l'apprentissage du français en Chine, dans une démarche autant que possible interculturelle.

La communication non verbale fait référence à l'étude du langage corporel, qui correspond à un nombre assez conséquent d'éléments, tels que, de manière non exhaustive : les expressions faciales, le regard, les gestes (corporels), les postures, voire les distances interpersonnelles. On les regroupe à travers les notions de kinésie et de proxémie. La définition la plus large du non-verbal renvoie à un mode de communication plus ou moins conscient qui n'a pas recours aux mots. « La communication non verbale désigne tous les comportements de communication autres que les actes verbaux¹ » (Jiwan, 1993 : 38). Elle donne également lieu à plusieurs modes d'articulation avec le langage verbal, depuis une forte dépendance, comme dans le cas de pointages, jusqu'à une totale autonomie dans le cas du mime ou du geste iconique.

Nous orientons également notre travail vers l'étude plus particulière de la gestuelle de l'enseignant en classe, et plus particulièrement en classe de langue. Nous limitons donc notre analyse aux mouvements des mains et des bras des enseignants. Nous nous appuyons principalement sur les travaux de Marion Tellier qui indique que la communication non verbale utilisée dans la classe en face à face inclut aussi des gestes pédagogiques :

En marge des gestes proprement dits communicatifs, le geste pédagogique, est celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ses apprenants. Il agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image. (...) [le geste pédagogique] est constitué d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal (Tellier, 2004 :81).

Il s'agit donc cette fois de décrire les gestes à partir de la fonction qu'ils ont, pour l'enseignant au moins, dans l'enseignement : mimes, gestes d'étayages, d'illustration des éléments verbaux avancés, qui s'ajoutent aux autres types de gestes présents dans l'enseignement, tels que les gestes visant à maintenir l'attention, distribuer la parole ou gérer les différents supports d'enseignements (affichages, manuel, tableau, etc.).

2. Constitution du corpus d'étude

Notre objectif est d'abord de décrire les gestes des enseignants en classe de français en Chine et en France, au moyen d'un corpus vidéo. Cela permet d'aboutir à une catégorisation des gestes et à la mesure de leur importance respective. Nous envisageons de décrire ainsi la gestuelle des enseignants différents, plus ou moins expérimentés dans l'enseignement du français en Chine et en France, certains natifs du français et d'autres non. Nous y ajoutons le recueil de la gestuelle d'autres enseignants de langue étrangère (anglais, italien, portugais, japonais et allemand) en Chine et en France, ainsi que de la gestuelle d'enseignants de disciplines non linguistiques (biologie, physique, géographie, chimie et politique) en Chine. Cela nous permet de mieux caractériser la gestuelle des enseignants de français : ce qui appartient aux gestes pédagogiques en général, en France et en Chine, à des gestes pédagogiques plus particuliers à ces deux aires géographiques et culturelles, à des gestes pédagogiques particuliers ou sur-représentés dans l'enseignement des langues étrangères, et dans l'enseignement du français en Chine.

Nous avons collecté des données auprès de 24 enseignants² : huit enseignants de français, quatre enseignants d'anglais langue étrangère, trois enseignants de

japonais, un enseignant d'italien, un de portugais, un de chinois, un d'allemand. Dans tous les cas, les langues sont enseignées comme des langues étrangères. Nous avons enfin filmé un enseignant de chimie, un de biologie, un de géographie, un de physique et un de politique chinoise.

En Chine, nous avons collecté des données dans trois villes, auprès de six établissements (trois universités, un institut de l'enseignement supérieur, un collège et un lycée).

- À Qingdao : Université de Qingdao, Lycée de Huaqiao du Shandong et Collège de Zhaoyang.
- À Changsha : Université de commerce et d'industrie de Hunan et Université de foresterie et de technologie du centre-sud.
- À Nanchang : Institut de technologie de Nanchang.

En France, nous avons recueilli des données dans une ville, auprès de deux établissements : une université et un centre de formation en langues).

- À Saint-Etienne : Université Jean Monnet et Centre international de langues et civilisations (CILEC).

En résumé, nous avons constitué notre corpus pour pouvoir comparer les situations selon 3 variables : 1) La discipline enseignée ; 2) La langue d'enseignement (le français ou le chinois, mais nous pourrions aussi comparer selon que les enseignants sont natifs de la langue qu'ils enseignent ou non) ; 3) Le pays (Chine ou France).

3. Principes méthodologiques adoptés

Ce travail de terrain repose sur deux méthodologies complémentaires : l'observation et l'enregistrement vidéo.

La méthodologie de l'observation vise quant à elle à identifier les principaux éléments de la gestuelle des enseignants de français, et d'observer en situation les réactions des apprenants. Elle nous permet d'observer un grand nombre de situations de classe, de repérer les enseignants et les situations de classe que nous enregistrerons ensuite. Nous avons ainsi pu sélectionner les variables qui nous semblent les plus intéressantes : enseignants natifs ou non natifs du français, niveau expérience, niveau des apprenants, objet du cours (phonétique, compréhension orale, compréhension écrite, etc.), langue enseignée, en France ou en Chine, etc.

Les enregistrements vidéo sont réalisés auprès d'un nombre plus réduit d'enseignants et de situations de classe. Nous avons utilisé notre téléphone et un support de téléphone pour filmer 24 enseignants. Pour chaque séance, nous avons filmé au

moins 40 minutes. La durée totale d'enregistrements vidéo est de 1056 minutes et 4 secondes (soit 17h 36m 04s), le nombre de gestes relevés est de 2584.

4. Les typologies de gestes

On trouve dans la littérature scientifique trois critères distincts pour classer les gestes : le critère de leur forme, de leur articulation avec la parole et de leur fonction.

4.1. Le critère formel

Shaohui Chen (2020 : 17) confirme qu'il existe deux types de gestes du point de vue formel : les gestes à une main et les gestes à deux mains. Les gestes à une main comprennent l'extension de l'index, le croisement du pouce, etc. Les gestes à deux mains comprennent les applaudissements, etc. Mais le mode de classification des gestes selon l'utilisation d'une ou de deux mains ne s'avère pas très opératoire : le fait que le geste soit réalisé à une ou deux mains n'est souvent pas déterminant pour la communication, et n'apparaît pas comme un critère essentiel pour décrire la gestuelle de l'enseignant en classe. Il permettra néanmoins, comme nous le verrons, de repérer un geste particulièrement fréquent et mobilisé dans la classe de langue : le pointage.

4.2. Le critère en fonction du lien avec la parole

Du point de vue de l'articulation du geste au discours, Marion Teller (2016 : 12) identifie trois situations possibles à l'examen d'un cours de FLE auprès de jeunes adultes (Niveau A2-B1).

- Le geste désambiguïse la parole : Marion Tellier donne l'exemple d'un enseignant qui veut exprimer l'adjectif « petit ». Il fait deux gestes : un geste avec les deux mains arquées comme si elles tenaient quelque chose pour illustrer le « petit morceau ». Un autre geste avec la main, paume à plat dirigée vers le sol, qui fait référence au « bébé bœuf ». Dans les deux cas, il s'agit d'illustrer le même adjectif « petit » mais selon que l'on fait référence à un morceau de viande ou à un veau, la valeur de « petit » est différente, ce que seul le geste permet ici de clarifier. Le geste sous-tire la parole : dans une activité de conversation en classe, l'enseignant dit : « j'ai peur », il se touche la poitrine et fronce les sourcils pour montrer son émotion.

- Le geste complète la parole : quand l'enseignant interroge un apprenant, il dit « Vous répondez à cette question. » en pointant vers un apprenant.

4.3. Le critère fonctionnel

De nombreux chercheurs ont fait des classifications fonctionnelles du geste, qui distinguent les gestes en fonction de leur fonction communicative. Nous en présentons ici deux classifications qui sont spécifiques aux gestes en classe. La première est celle de Grant et Grant Hennings (1971 : 10), qui classent les gestes de l'enseignant de l'école primaire en deux modes : le « mode éducatif » et le mode « personnel ». Ils distinguent au sein du premier trois fonctions : « *conducting* » qui vise à animer la classe, « *acting* » qui est pour accéder aux sens des mots et « *wielding* » qui est pour interagir avec le matériel. Le « mode personnel » quant à lui concerne des gestes qui n'ont pas d'intention de communication, tels que le fait de jouer avec ses bijoux, de se gratter, etc.

Marion Tellier (2008 : 2) a quant à elle élaboré une typologie fonctionnelle des gestes de l'enseignant de langue à partir d'un corpus de classe d'anglais langue étrangère. Elle distingue trois fonctions : les gestes d'information, les gestes d'évaluation et les gestes d'animation. Parmi les gestes d'information, on trouve des gestes d'information grammaticale, des gestes d'information lexicale et des gestes d'information phonologique et phonétique. Cette catégorie reprend donc les gestes d'*acting* de Grant et Grant Hennings mais en les précisant pour mieux rendre compte de ces gestes particulièrement présents dans les situations d'enseignement des langues.

4.4. La typologie mixte

La typologie que nous proposons ici est mixte, en ce qu'elle repose sur ces trois critères. Nous avons fait du critère fonctionnel notre premier critère, et l'avons associé au critère de leur lien avec la parole pour compléter nos analyses. Par ailleurs, nous avons choisi de mener une analyse spécifique sur les gestes de pointage, repérés quant à eux sur un critère formel. En effet, d'après nos observations, nous avons constaté que le geste de pointage occupe une proportion très importante des gestes des enseignants : tous les enseignants font ce type de geste et le font beaucoup. Par ailleurs le geste de pointage est particulièrement facile à observer et à identifier. La focalisation sur ces gestes permettra de montrer leur caractère central, leur homogénéité mais aussi l'éventuelle diversité de leurs fonctions. Cette description permettra donc de compléter notre analyse de la gestualité en classe.

Notre typologie part donc d'une analyse de la fonction des gestes, que nous avons tenté de mener en distinguant la fonction verbale des gestes de la fonction didactique. Tous les gestes (sauf les gestes non verbaux) ont une fonction verbale ; la fonction didactique, qui renvoie cette fois aux intentions didactiques des gestes, peut être en revanche plus difficile à identifier hors de ce qu'en disent les enseignants et les apprenants, parce qu'elles ne sont pas systématiques, et mériteraient qu'on demande l'avis des protagonistes. Nous étudions donc d'abord les fonctions verbales et voyons comment les gestes identifiés par leurs fonctions verbales participent aux actes didactiques. La fonction verbale permet de distinguer le geste déictique, le geste illustratif et le geste discursif.

Selon Bogdanska (2002 : 103), « [Les gestes déictiques] instaurent ou évoquent les corrélations entre l'acte de langage et les composantes situationnelles ». Ces gestes permettent donc d'ancrer le discours dans la situation d'énonciation. Ils désignent des lieux, des objets, des interlocuteurs, peuvent mimer le passé, le présent ou le futur.

Les gestes illustratifs sont caractérisés par le fait qu'ils font référence à quelqu'un, quelque chose ou une idée qu'ils illustrent. (...) Le geste illustratif d'un concept concret s'appelle le geste iconique, et le geste illustratif d'un concept abstrait s'appelle le geste métaphorique (Shin-Tae Kang, 2020 : 3).

On parle aussi parfois de mime pour les gestes iconiques. Ils reposent souvent sur des caractéristiques physiques des objets ou des personnes qu'ils désignent.

Le geste discursif n'a pas de lien avec le signifié des éléments verbaux (unités lexicales...), mais accompagne le discours par le rythme ou pour insister sur un élément de la phrase, etc. Ils ont souvent une fonction d'emphase ou d'insistance, mais peuvent aussi doubler la prosodie de l'énoncé, en marquant les groupes rythmiques par exemple. Ils ont aussi une fonction phatique : ils visent à maintenir l'attention de l'interlocuteur.

La fonction didactique peut renvoyer au pilotage de l'activité, au fait d'attirer l'attention de l'apprenant sur un élément nouveau à apprendre ou sur un élément déterminant de la phrase, à l'évaluation des réponses, à l'explication par l'illustration d'un terme nouveau et à la transmission de l'information.

Ensuite, comme nous l'avons dit, nous relevons pour chaque geste son lien avec la parole, en distinguant les cas suivants : le geste complète la parole, le geste double la parole, le geste se substitue à la parole, le geste accompagne la parole et enfin les gestes non verbaux (qui n'ont aucun lien avec le discours).

Enfin, quant au critère formel, comme nous l'avons indiqué, nous n'analysons qu'un cas particulier : les gestes de pointage.

Ce classement s'appuie à la fois sur nos lectures théoriques, mais également sur l'analyse du corpus qui a conduit à affiner les catégories retenues pour l'analyse de la gestualité enseignante. En particulier, nous avons été amené à établir des distinctions plus fines, pour des fonctions particulières aux situations didactiques. À l'inverse, nous avons considéré ensemble des gestes qui présentent une certaine diversité formelle parce qu'ils nous semblent très proches dans leurs fonctions.

Ce choix d'utiliser simultanément trois critères de classement tient à ce que chaque classement est complémentaire des autres, se focalisant sur un aspect seulement (la forme, la fonction ou l'articulation avec le discours). Pris isolément, aucun de ces classements nous semblait épuiser la variété des gestes des enseignants que nous avons rencontrés ni suffire à leur analyse. Rappelons que nous avons relevé 2584 gestes dans notre corpus, impliquant plus de 20 enseignants de différentes disciplines et de différents pays. Dans ce corpus, les dimensions fonctionnelles, mais aussi le lien avec la parole nous semblaient essentiels pour dégager la diversité des gestes et éventuellement des variables pouvant la déterminer. L'importance des gestes de pointage nous a aussi semblé très caractéristique de ces situations de parole, et c'est pourquoi nous avons aussi voulu en mener une analyse spécifique. En outre, notre analyse cherche à rendre compte des variations de gestes, potentiellement liées à des aspects culturels (dans telle langue / communauté de communication on réalise peu de pointages par exemple), des aspects professionnels (dans telle activité pédagogique on réalise davantage de gestes iconiques par exemple). Un seul critère de classement pour classer les gestes nous a donc semblé insuffisant dans cette thèse, et nous avons donc choisi de réaliser une classification mixte, reposant sur plusieurs critères.

Du fait de ce choix de mixité, chaque geste peut être classé à partir d'1,2 même 3 critères. Nous allons prendre 3 exemples.

Exemple 1 : Nous sommes dans la classe d'anglais, l'enseignante dit : « Faites attention à ce mot. »

- Acte didactique : activité d'explication orale guidée par l'enseignante.
- Description du geste : l'enseignante tient la feuille de test dans sa main et pointe vers le tableau.

Pour ce qui est du lien avec la parole, c'est un geste qui complète la parole : sans ce geste, les élèves n'auraient pas compris de quel mot il s'agissait. Pour ce qui est du critère fonctionnel, la fonction verbale est déictique, qui renvoie vers « ce mot » ; la fonction didactique est d'attirer l'attention de l'apprenant et de mettre

l'accent sur le mot, dans une procédure métalinguistique. Au critère formel, c'est un geste de pointage qui pointe vers le tableau.

Exemple 2 : Dans la classe de FLE en France, l'enseignante dit : « Tu as dormi. »

- Acte didactique : activité d'expression orale guidée par l'enseignante.
- Description du geste : les mains jointes dans une position naturelle à côté du visage, tête légèrement inclinée, yeux fermés.

Selon le critère fonctionnel, la fonction verbale est illustrative qui représente « dormir », la fonction didactique est la transmission d'information ou l'explication d'un mot inconnu. Du point de vue du lien avec la parole, c'est un geste qui double la parole « dormir ».

Exemple 3 : Dans la classe de français en Chine, l'enseignante dit : « Le bus présente d'autres avantages ».

- Acte didactique : activité d'expression orale guidée par l'enseignante.
- Description du geste : les mains de l'enseignant sont dans leur état naturel, les doigts écartés et les paumes tournées vers le haut. La tête est fixe et le regard est dirigé vers l'élève. Ce geste dure 5,75 secondes, les mains tremblent légèrement.

Au critère fonctionnel, la fonction verbale est discursive ; elle n'est pas très liée avec la parole mais accompagne le discours par le rythme, contribue à maintenir l'attention du destinataire. Au critère de leur lien avec la parole : le geste accompagne la parole mais n'est pas lié très fortement avec la parole.

5. Analyse le nombre et le type de gestes

Dans cette partie, nous analyserons le nombre et le type de gestes sur deux plans : en regardant la séance dans son ensemble puis en examinant les différentes phases didactiques de la séance.

5.1. Analyse par séance complète

5.1.1. Par les matières enseignées

Nous analysons d'abord le nombre et le type de gestes selon les matières enseignées. Nous regroupons les classes en trois ensembles : les enseignants dans les cours français langue étrangère / les enseignants dans les autres cours de langues étrangères / les enseignants dans les disciplines non linguistiques.

Il apparaît dans notre corpus qu'il n'y a pas de différence particulière dans la moyenne de gestes effectués entre les enseignants de français et les enseignants

d'autres langues étrangères (2,805-2,557 gestes par minute) : les moyennes sont proches, mais on note aussi une forte variabilité à l'intérieur de chaque corpus, sans que l'on puisse à ce stade déterminer si c'est dû à des profils d'enseignants ou des types d'activités pédagogiques. En particulier, pour ce qui est des enregistrements en classe de français langue étrangère, l'enseignant qui fait le moins de gestes en fait 0,697 geste par minute, et celui qui en fait le plus en fait 4,566. Au niveau des moyennes globales, il existe par contre une différence importante entre les enseignants de langues étrangères et les enseignants d'autres matières, les enseignants de langues étrangères faisant même en moyenne deux fois plus de gestes par minute que les enseignants d'autres matières (2,681-1,268 gestes par minute). Selon nous, la raison de cette différence est que lorsque les apprenants n'ont pas affaire à leur langue maternelle, leurs enseignants doivent utiliser plus de gestes pour les aider à comprendre, nous allons étudier ce point dans la sous-partie suivante. Ce pourrait donc être lié à la fois à la situation exolingue où la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle des apprenants ou des enseignants, et au besoin d'enseigner des éléments nouveaux de la langue cible.

Si l'on analyse à présent non plus le nombre mais les types de gestes observés par matière, on constate que dans la classe de langue étrangère ou de français, les enseignants font en proportion plus de gestes illustratifs, de gestes pour la transmission d'information, et de gestes doublent la parole pour enseigner. Les enseignants de langues étrangères utilisent davantage ces trois types de gestes pour aider les élèves à comprendre les contenus, ainsi que pour aider à clarifier les concepts abstraits. Cependant, il est important de noter que cela dépend des situations, du contenu de la classe, de la méthode d'enseignement, du style personnel de l'enseignant, etc.

5.1.2. Selon que les enseignants sont natifs ou non de la langue qu'ils enseignent

Ensuite, nous analyserons le nombre et le type de gestes selon que les enseignants sont natifs ou non de la langue qu'ils enseignent. Selon notre analyse, les enseignants qui ne sont pas natifs de la langue dans laquelle ils enseignent font davantage de gestes (2,625-3,354 gestes par minute). Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants qui utilisent une langue non maternelle communiquent leurs idées en faisant plus de gestes. Il s'agit d'aider à la production langagière. Par analyse de type de gestes, nous pouvons conclure que :

- Les enseignants qui n'enseignent pas dans leur langue maternelle font beaucoup moins de gestes discursifs (3,93 %-26,72 %) et de gestes accompagnent la parole (3,93 %-25,6 %) que les enseignants qui enseignent dans

leur langue maternelle. Ces deux types de gestes n'ont généralement pas de fonction didactique particulière, on suppose donc que les enseignants qui n'enseignent pas dans leur langue maternelle seront plus susceptibles de faire des gestes avec la fonction didactique pour faire les apprenants mieux comprendre les contenus du cours. Cela montre surtout qu'en tant que non natifs, ils ne maîtrisent pas l'ensemble des procédés non verbaux associés à la langue, et ne peuvent donc à ce titre ni les exploiter dans la communication ni les transmettre.

- Les enseignants qui n'enseignent pas dans leur langue maternelle font beaucoup plus de gestes déictiques (55,9 %-37,79 %) et de gestes qui doublent (63,32 %-53,16 %) / complètent la parole (9,6 %-5,39 %) que les enseignants qui enseignent dans leur langue maternelle. C'est parce que ces gestes peuvent aider à compenser les limitations de leur compétence linguistique. Les enseignants qui enseignent dans leur langue maternelle peuvent être plus à l'aise avec la langue et avoir moins besoin de recourir à des gestes pour faciliter la communication. Cependant, il est important de noter que ces tendances peuvent varier selon les enseignants et les contextes d'enseignement individuels.

5.1.3. Selon que la langue d'enseignement correspond à la langue maternelle de l'apprenant

Nous analysons d'abord le nombre et le type de gestes selon que la langue d'enseignement correspond à la langue maternelle de l'apprenant. Ainsi, on constate de façon générale davantage de gestes dans les situations exolingues, lorsque la langue d'enseignement n'est pas langue maternelle des apprenants (3,606-2,158 gestes par minute).

Concernant le type de gestes, deux phénomènes intéressants sont ressortis de cette analyse à des fins de comparaison :

- Pour les enseignants dont la langue d'enseignement ne correspond pas à la langue maternelle de l'apprenant, les proportions des gestes déictiques, illustratifs, discursifs sont presque identiques (30,98 %-29,06 %-30,28 %).
- C'est la première fois que nous observons que, pour ces derniers, la proportion de gestes qui sont pour la transmission d'information dépasse les gestes qui sont pour attirer l'attention de l'apprenant (28,18 %-27,92 %). Cela suggère également que dans cette situation précise, les enseignants ont besoin de tels gestes pour enseigner.

- **5.1.4. Selon que les enseignants sont sinophones ou francophones en classe de français**

Cette fois, nous analysons d'abord le nombre et le type de gestes par les enseignants sinophones et francophones en classe de français. Il apparaît ce qui pourrait être une différence de pratique gestuelle entre les deux univers : la gestuelle apparaît en effet plus courante dans les pratiques d'enseignement des francophones (3,597-2,115 gestes par minute). C'est parce que lorsqu'ils enseignent le français, les enseignants sinophones utilisent le chinois pour enseigner aux étudiants chinois ; les enseignants francophones utilisent le français pour enseigner aux apprenants non francophones. Les enseignants francophones font donc plus de gestes pour s'exprimer clairement et aider les apprenants à comprendre.

En analysant les types de gestes, nous avons fait plusieurs constats :

- Pour les enseignants francophones de français, nous avons constaté que la proportion de gestes illustratifs a dépassé celle de gestes déictiques (40,32 %-28,96 %). C'est parce que les gestes illustratifs peuvent aider à renforcer l'imagerie mentale associée aux mots, ce qui peut aider les apprenants à mieux comprendre. En utilisant des gestes qui illustrent les concepts, les enseignants peuvent également aider les apprenants à visualiser les idées, les rendant plus faciles à comprendre et à intégrer.
- Les enseignants francophones de français font plus des gestes pour la transmission d'information que ceux d'attirer l'attention de l'apprenant (40,6 %-28,55 %). Cela prouve que dans la classe de français exolingue, les enseignants francophones pensent que la fonction de la transmission d'information est plus importante que la fonction d'attirer l'attention de l'apprenant. Comme les enseignants francophones de français de cet article ont affaire à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français, ils doivent faire plus de gestes pour transmettre des informations ou illustrer le contenu du cours.

5.2. Par la séance en partie séparée

Après avoir analysé le nombre et le type de gestes pour chaque séance dans son ensemble, nous allons à présent les analyser en fonction de différentes activités observées dans chaque séance. Afin d'obtenir une analyse plus complète, nous allons les analyser sur deux niveaux : en termes de tâche et en termes de geste didactique.

5.2.1. En termes de tâche (production orale, compréhension orale, production écrite, compréhension écrite)

Analyse du nombre de gestes : on peut constater que c'est dans les tâches de production orale que les enseignants font le plus de gestes : 4,120 gestes par minute. Et dans la tâche de la compréhension écrite, les enseignants font le moins de gestes : 1,913 gestes par minute. Ce n'est pas très étonnant : on voit que la communication non verbale est surtout utilisée à l'oral, dans des activités de compréhension / production orale dans lesquelles l'enseignant interagit beaucoup : il pose des questions, répond, explique à l'oral.

Analyse du type de gestes : au niveau de la fonction verbale, on peut voir que dans la tâche de la compréhension orale, le geste illustratif occupe la première place, parce que dans cette tâche, l'enseignant veut que les élèves comprennent, ils font donc beaucoup de gestes illustratifs. Dans les tâches de la production orale et la compréhension écrite, le geste déictique occupe la première place, et dans la production écrite, le geste discursif est le type de geste le plus fréquent. Mais dans ce type de tâche, les apprenants sont en train d'écrire et ils regardent leurs feuilles.

Pour la fonction didactique, on peut voir que dans n'importe quelle tâche, les gestes pour évaluer la réponse et pour le pilotage de l'activité sont très peu fréquents, de l'ordre de moins de 1% dans la plupart de cas. Au cours de la tâche de la compréhension orale, le geste le plus fréquent est celui qui est utilisé pour attirer l'attention de l'apprenant. Dans les autres tâches, les enseignants font plus de gestes pour la transmission d'information. Selon leur lien avec la parole, on constate que dans toutes les tâches, les enseignants font beaucoup de gestes qui doublent et accompagnent la parole. De plus, dans toutes les tâches, il y a peu de gestes qui complètent et se substituent à la parole.

5.2.2. En termes didactiques (interroger un apprenant, expliquer, donner une consigne, encourager)

L'analyse du nombre de gestes montre que les enseignants ont fait moins de gestes pendant les deux activités consistant à expliquer les contenus et les exercices à l'oral et donner la consigne. À l'inverse, l'enseignant a fait le plus de gestes dans l'activité : interrogation des apprenants (3,672 gestes par minute). Il apparaît ici plus important de clarifier la question lorsque les apprenants sont en train de répondre à des questions ou de présenter des idées. Les gestes peuvent également aider à encourager les apprenants à participer activement à l'activité et à soutenir leur confiance en eux lorsqu'ils essaient de communiquer.

Nous avons analysé ces quatre activités et avons pu conclure que :

- Les gestes déictiques sont les plus représentés dans toutes les activités. En effet, ce type de gestes a souvent pour fonction de retenir l'attention des élèves, ce qui signifie que l'enseignant estime qu'il est important de maintenir l'attention des élèves dans la classe, quelle que soit l'activité.
- Les gestes qui doublent la parole sont les plus représentés dans les activités. Il y a peu de gestes qui se substituent à la parole dans n'importe quelle activité. Les gestes qui doublent la parole peuvent inclure des gestes de pointage, des gestes qui illustrent la signification d'un mot, ou des gestes qui mettent l'accent sur une partie particulière de la phrase. Ces gestes peuvent aider les apprenants à mieux comprendre la signification des mots et des phrases, et confirmer ou à désambigüiser le discours oral, ce qui peut être particulièrement important lorsqu'ils apprennent une langue étrangère. Les gestes qui doublent la parole peuvent également aider à renforcer la mémoire en associant les mots et les concepts à des mouvements physiques.

Bibliographie

- Bi, J. 1993. « Recherche sur la communication non verbale interculturelle et sa relation avec l'enseignement des langues étrangères » («跨文化非语言交际研究及其与外语教学之间关系»). *Apprentissage du chinois*, n° 3, p. 37-43.
- Bogdanka, P. 2002. *Le geste à la parole*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Geste et communication*. Paris : Didier Hatier.
- Chen, S. 2020. *Research and application of quantitative computational methods for teacher's non-verbal behaviors in intelligent classroom environment* (智慧教室环境下教师非语言行为量化计算研究及应用). Thèse de doctorat. Université normale de Huazhong, sous la direction de Chen Zengzhao. Wuhan, Chine.
- Corraze, J. 1980. *Les communications non-verbales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gamba Kresh, T. 2021. *Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère : vers un apprentissage incarné*. Université de Montpellier 3 : thèse de doctorat, Sciences du langage, sous la direction de Sauvage, Jérémie. [En ligne] : <https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/jsp/nnt.jsp?nnt=2021MON30075> [consulté le 28 Janvier 2023].
- Grant, B., Grant Hennings, D. 1979. *The Teacher moves. An analysis of non-verbalactivity*. New York : Teacher College Press, Columbia University.
- Kang, S. 2020. « Utilisation du geste illustratif par les apprenants coréens dans la classe de langue ». TIPA. *Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/tipa> [consulté le 28 Janvier 2023].
- Tellier, M. 2004. *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de doctorat, Université Paris 7 - Denis Diderot, sous la direction d'Elisabeth Guimbretière.
- Tellier, M. 2008. « Dire avec des gestes ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, p. 40-50. [En ligne] : https://hal.science/hal-00371029v1/file/Dire_avec_des_gestes_FDLM_2008.pdf [consulté le 3 février 2023].
- Tellier, M. 2016. « Prendre son cours à bras le corps ». *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, 13-1. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/474> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.474> [consulté le 3 février 2023].

Vignes, L. 2015. « *Pour la beauté du geste* : plaider pour une didactique de la gestualité ». *Synergies Europe*, n° 10, p. 161-173. Gerflint. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe10/vignes.pdf> consulté le 15 février 2023].

Notes

1. Le texte original : 非语言交际指的是言语行为以外的所有交际行为
2. Nous les remercions pour leur collaboration à cette recherche.



Apprendre à orthographier les homophones verbaux : le cas des apprenants chinois du français L2¹

LI Yilun

Université du Commerce international et d'économie, Chine
yilun.li@uibe.edu.cn

<https://orcid.org/0009-0001-9807-1274>

SHEN Huaming

Université du Commerce international et d'économie, Chine
huaming1985@163.com

<https://orcid.org/0009-0005-8918-3126>

Reçu le 27-02-2023 / Évalué le 05-03-2023 / Accepté le 30-04-2023

Résumé

Au sein de la zone de la morphologie écrite, l'apprentissage des formes verbales homophones représente un lieu de difficulté majeur. L'objectif de cette recherche est de décrire la réalisation de l'homophonie verbale chez les apprenants chinois du français L2 et d'examiner si les difficultés ou tendances observées chez les élèves français sont présentes chez ces apprenants L2. Pour ce faire, nous examinons les données issues d'une tâche de dictée des apprenants chinois et des apprenants français. En outre, une analyse des erreurs, ainsi que les explications possibles pour interpréter ces erreurs sont également présentées. Sur le plan didactique, nous entendons formuler des pistes didactiques susceptibles de permettre de mieux cerner les difficultés orthographiques inhérentes à cette morphographie verbale du français.

Mots-clés : morphologie verbale, homophonie, orthographe, apprenants chinois

如何学习法语动词形态变化中的同音异形词：以中国法语学习者为例

摘要：法语动词形态变化复杂，其中同音异形词的拼写为学习者造成了很大困难。本文意在讨论中国法语二语习得者关于同音异形词的法语动词拼写表现。通过对比中国学生和法国学生同一听写文本的书写情况，分析其中的动词拼写错误，探讨中国学生的动词形态变化习得状况和趋势，提供一些教学思考，以期改进中国学生的法语拼写薄弱环节。

关键词：法语动词；同音异形词；拼写；中国学生

Learning to spell verbal homophones: the case of Chinese learners of French L2

Abstract

In the area of written morphology, the acquisition of homophone verb forms represents a major difficulty. The objective of this research is to describe how Chinese learners of French L2 produce homophone verb forms and to examine whether the difficulties or tendencies observed in French learners are presented in these L2 learners. To do this, we examine data from a dictation task of Chinese learners and French learners. In addition, an analysis of errors, as well as possible explanations for interpreting these errors are also presented. On the didactic level, we intend to formulate didactic perspectives to better understand the orthographic difficulties inherent in French verbal morphology.

Keywords: verbal morphology, homophony, orthography, Chinese learners

Introduction

L'orthographe du français comporte des variations riches qu'on peut considérer comme des zones de fragilité du système (Lucci, Millet, 1994). C'est ainsi que les marques grammaticales du français constituent un domaine particulièrement complexe, dont « la double difficulté réside dans la présence d'unités sans correspondant phonologique et d'unités homophoniques » (Chevrot, Brissaud, Lefrançois, 2003). Sur le plan psycholinguistique, ces caractéristiques, qui font du français un cas singulier, entraînent des stratégies d'apprentissage complexes, et la réalisation écrite des marques grammaticales demande fortement les ressources cognitives limitées des scripteurs (Fayol, 1997).

Le secteur homophonique des formes verbales, qui relèvent de la classe morpho-syntaxique la plus variable, fait partie de ces zones de fragilité. Si l'homophonie verbale reste longtemps une pierre d'achoppement pour l'apprenant de français, c'est parce que l'apprenant est confronté à « une complexité accrue au plan orthographique avec les oppositions temporelles (imparfait vs passé composé), modales (infinitif vs participe passé) et catégorielles (personnes, genre et nombre) » (David, Guyon, Brissaud, 2006). Il s'agit donc d'un traitement morphologique des multiples facettes propice aux erreurs, comme en témoigne une série de travaux importants en français langue maternelle (L1). Avec un examen attentif des écrits produits par des élèves de collège, Brissaud et ses collègues montrent une véritable difficulté concernant la distinction graphique des homophones verbaux, même à un stade avancé de la scolarité (les études concernant les apprenants français : Brissaud, 1998 ; Brissaud, Sandon, 1999 ; Brissaud, Chevrot, 2000 ; les études concernant les apprenants français et québécois : Chevrot, Brissaud, Lefrançois, 2003 ; Lefrançois,

Brissaud, Chevrot, 2006). En conjuguant les efforts de champs différents (linguistique, psycholinguistique, neurolinguistique et didactique), *Langue Française* a consacré un numéro à éclairer la fragilité et les particularités de l'homophonie verbale. En revanche, il reste peu de données empiriques concernant la production écrite de l'homophonie verbale chez les apprenants du français langue étrangère (L2). Si cette complexité morphographique confronte l'apprenant français à un problème crucial, la difficulté serait sans doute plus flagrante chez les apprenants de L2.

De fait, cette étude a pour objet le domaine peu exploré de l'homophonie verbale produite par les apprenants chinois, dont la langue maternelle est typologiquement distincte de la langue française. En nous intéressant particulièrement au traitement morphographique des apprenants chinois et à leurs particularités par rapport aux apprenants français, nous avons collecté les copies d'une dictée rédigées respectivement par des étudiants chinois et des collégiens français.

Dans un premier temps seront retracées les contraintes linguistiques et psycholinguistiques auxquelles est soumise la production écrite de l'homophonie verbale. Puis, les aspects méthodologiques seront développés avant que ne soient présentés les résultats. Ces derniers seront discutés dans une dernière partie qui proposera également quelques pistes didactiques.

1. L'apprentissage de l'homophonie verbale

La complexité de la production des formes verbales homophones provient du fait de la double sélection qu'impliquent les finales (Brissaud, Chevrot, 2000; Lefrançois et al., 2006) : celle d'un morphonogramme de mode-temps (-ai-, -é-, -er...) puis celle d'un ou deux morphogrammes sans correspondant phonique (-e, -s, -t, -ent) renvoyant aux catégories de la personne, du genre ou du nombre. Il s'agit en effet des « multiples facettes morphologiques d'une même réalité phonique » (Sandon, Brissaud, 1999).

En outre, la sélection du morphogramme est contrainte par l'accord et elle est déterminée par la référence à une catégorie grammaticale extérieure à la forme verbale (Brissaud et al., 2006) : un syntagme nominal ou un pronom dans le cas du participe passé employé comme épithète ou attribut, le sujet dans le cas de l'imparfait et du participe passé avec l'auxiliaire être, le COD antéposé dans le cas du participe passé après avoir.

Afin de produire des formes verbales conformes aux contraintes linguistiques, l'apprenant dispose de savoirs ou de procédures obtenus par un enseignement

explicite : les règles d'accord, la connaissance des paradigmes flexionnels, la connaissance des catégories et fonctions grammaticales, etc. (Brissaud, al., 2006). La productivité de la mobilisation de règles ou de procédures enseignées est totale puisque ce mécanisme s'applique à tout matériel nouveau, mais ces connaissances ne sont pas les seules impliquées dans l'écriture de la flexion. L'apprenant peut également recourir à la récupération automatique des séquences d'unités stockées dans sa mémoire. Cependant, ce mécanisme ne peut s'appliquer qu'à des séquences mémorisées. Il existe une troisième voie susceptible de contribuer à la sélection des formes verbales : émergence de schémas à partir d'instances accumulées². Il s'agit de généralisations productives émergées « de la mise en relation et de l'alignement de séquences orthographiques mémorisées au contact des textes » (Brissaud et al., 2006). En revanche, ces généralisations restent tributaires de la ressemblance entre le matériel graphique nouveau et le matériel contenu dans les instances mémorisées. Ainsi, la productivité de ce mécanisme est limitée.

Sur le plan linguistique, les verbes homophones sont caractérisés par « une flexion complexe impliquant plusieurs niveaux morphosyntaxiques et des restrictions combinatoires » (Brissaud et al., 2006). Et le traitement orthographique dépend de plusieurs dispositifs cognitifs, interagissant en synergie ou en contradiction. Si la trajectoire d'apprentissage est conçue comme un résultat de contraintes parfois contradictoires et génératrices de conflits, les solutions proposées par l'apprenant ne rencontrent pas toujours la graphie normée. Une série de difficultés importantes et hétérogènes pour marquer les finales verbales en /E/ identifiées chez les élèves français confirme cette observation (Brissaud, Chevrot, 2000) : erreurs purement morphographiques, où l'apprenant étend à la catégorie du verbe la marque typique du nombre nominal -s ; erreurs au niveau syntaxique, où l'apprenant généralise la règle de l'accord du participe passé avec le sujet ; erreurs phonographiques, où l'apprenant, en sélectionnant le graphème le plus probable correspondant au phonème /E/, substitue la finale en -é à -ai- ou -er.

À partir de la conception dynamique de l'apprentissage des homophones verbaux et des études effectuées dans le domaine du français L1, nous nous demanderons comment se fait le traitement orthographique de l'homophonie verbale chez les apprenants chinois, et si les difficultés ou tendances identifiées en français L1 sont présentes en L2.

2. Méthodes

2.1. Participants et recueil des données

Pour recueillir les données, nous avons eu recours aux copies d'examen des étudiants de licence de la langue françaises. Nous avons choisi les écrits de la dictée

du contrôle final des étudiants de la première année. Le même texte de la dictée est par la suite écrit par le groupe des collégiens français.

Au total, 49 sujets ont participé à la recherche : 25 étudiants chinois, 24 élèves français. Les étudiants chinois choisis sont tous en fin de première année des études du français dans le département de langue et littérature françaises de l'Université des Langues étrangères N° 2 de Pékin. Quant au groupe des élèves français, ils sont tous en 3e année du Collège Marx Dormoy, dans le 18e arrondissement de Paris, au quartier plutôt populaire. Les 24 élèves sont dans une classe d'un bon niveau de ZEP3 en section bilingue. Nous choisissons les écrits d'une classe de 3e comme point de référence, parce que c'est à ce niveau que s'achève l'enseignement de l'orthographe dans le cycle commun. En d'autres termes, il n'y a plus de programme officiel de l'enseignement en orthographe pour le lycée. De ce fait, les copies des élèves de 3e nous permettent de voir, même d'une façon très limitée, les résultats de l'enseignement de l'orthographe pratiqué en France.

2.2. Texte de la dictée

Nous choisissons les copies de la dictée pour examiner la mise en œuvre de la morphologie verbale, puisque la dictée est une procédure économique pour évaluer l'orthographe. Exercice régulièrement pratiqué dans l'enseignement de français, en France ainsi qu'en Chine, la dictée est d'abord et avant tout « un moment d'évaluation des compétences en orthographe » (Manesse et al., 2007). Elle présente notamment l'avantage de constituer un moment au cours duquel l'apprenant est appelé à mobiliser « ses efforts d'attention, de mémoire et de réflexion, plus spécialement sur l'aspect orthographique du texte qu'il transcrit » (Manesse, Cogis, 2007).

Le texte de dictée sur lequel repose notre travail d'analyse comporte 161 mots au total, et 13 phrases. C'est un texte suffisamment bref pour être proposé aux apprenants d'âges et de capacités à écrire divers. Les problèmes d'accord y sont nombreux, notamment ceux qui concernent l'accord du participe passé. Le texte manifeste également une diversité dans l'emploi des temps. L'indicatif présent, le participe passé et l'imparfait sont tous les trois observés dans le texte. Pour les étudiants chinois, ces trois temps les plus fréquents dans la vie quotidienne sont tous appris dans la première année des études. Leur bon usage nécessite une intégration des connaissances syntaxiques, morphologiques, ainsi que la compréhension du texte.

2.3. Démarche d'analyse

Les copies collectées sont réparties en deux groupes : groupe A, les copies des étudiants chinois ; groupe B, celles des élèves français. Chaque copie est numérotée pour faciliter la recherche. Les écrits des apprenants sont transcrits et annotés, et les formes erronées qui constituent notre corpus sont ensuite caractérisées. Ce corpus nous permet de repérer l'utilisation des formes verbales et d'analyser des erreurs de natures différentes issues des diverses formes verbales : infinitif, participe passé, imparfait et indicatif présent.

3. Résultats

Le problème concernant les terminaisons verbales est bien observé dans les deux groupes. Plus précisément, les erreurs provenant d'un mauvais choix des terminaisons verbales sont parmi les erreurs d'orthographe les plus fréquentes tant chez les étudiants chinois (72 erreurs, 24,18 % parmi toutes erreurs orthographiques commises) que chez les élèves français (77 erreurs, 48 ;11 %).

Concernant la sélection des terminaisons verbales, deux tendances communes sont observées pour les deux groupes d'apprenants. Premièrement, le nombre de graphies erronées différentes est limité : pour les erreurs relevant des verbes du premier groupe, quatre graphies erronées ont été identifiées ; quant aux verbes dont les morphogrammes s'entendent [i] ou [u], nous avons constaté respectivement trois formes erronées pour [i] et quatre pour [u]. Deuxièmement, *nous constatons que les morphogrammes choisis par les apprenants, même erronés, sont toujours des morphogrammes plausibles en finale verbale et les morphogrammes finaux complémentaires, marque de personne ou de nombre sont jamais l'objet d'une erreur d'association* (Li, 2018 : 284). Ces deux remarques confirment les résultats de recherches en L1 (voir, par exemple, Brissaud et al.). Une tendance à « ne sélectionner que des morphogrammes de finales verbales et les morphogrammes qui leur sont associés » (Sandon, Brissaud, 1999) se dessine nettement pour les deux groupes d'apprenants. Cependant, si nous comparons des formes erronées produites par les deux groupes de scripteurs, certaines différences seront clairement manifestées.

3.1. Les formes verbales au passé composé avec l'auxiliaire être

Les deux tableaux suivants permettent de voir en détail les différentes formes erronées des verbes en -er. Chez les étudiants chinois, la forme en -é est la forme privilégiée pour représenter le son [e], 14 fois sur 15. Les omissions des marques du nombre ou du genre du sujet constituent l'essentiel des erreurs. Pour les élèves

français en revanche, une telle tendance ne semble pas s'imposer aussi clairement. Il est certain que, chez les élèves français, les formes verbales du passé composé voient leur finale majoritairement remplacée par des finales sur base de -É, 11 fois sur 13. Parmi les 11 formes construites sur base de -É, on en trouve trois en -er, sous la forme de l'infinitif, et deux en -ées, l'adjonction supplémentaire d'une marque du genre.

Notons également que dans le corpus des étudiants chinois, 14 sur 15 formes erronées sont produites par quatre scripteurs, A12, A14, A17 et A18. Par contre, chez les élèves français, 13 erreurs sont produites par sept scripteurs. Chez un même scripteur, les choix des terminaisons verbales concernant le participe passé nous semblent arbitraires. Si nous prenons le scripteur B12 comme exemple, il a produit arriver en forme d'infinitif dans la phrase ** Quand je suis arriver sur la plage*, alors que dans la phrase ** Je suis rentré sans bruit dans ma chambre*, le verbe conjugué voit sa finale en -é.

Formes verbales à produire	Groupe chinois	Groupe français
Elle est allée en vacances	* Elle est allé (A14, A17, A21) * et les t'aller (A18)	* elle est aller (B1) * elle est allais (B5) * elle est allé (B6, B12) * elle est allées (B4)
Nous sommes arrivés tard	* Nous sommes arrivé (A18)	* Nous sommes arrivées (B13)
Je suis arrivée sur la plage	* Je suis arrivé (A12, A14, A17, A18)	* je suis arriver (B12) * je suis arrivé (B1, B6, B9)
Je suis rentrée sans bruit dans ma chambre.	* Je suis rentré (A12, A14, A17, A18)	* Je suis rentré (B12)

Tableau 1. Formes erronées des verbes en –er produites par deux groupes d'apprenants

	- É			- AI	Total
	-er	-é	-ées	-ais	
FR	3	6	2	2	13
CH	1	14	0	0	15

Tableau 2. Différents types d'erreur concernant les formes verbales en –er

Pour les formes verbales en [i] et [u], le tableau 3 visualise la même tendance : la plupart des erreurs (7 fois sur 9 pour les verbes en [i] ; toutes les formes erronées pour les verbes en [u]) commises par les étudiants chinois concernent l'oubli des marques du genre du sujet. Quant aux élèves français, deux types d'erreurs

très récurrents se détachent : une omission de la marque du genre du sujet et l’adjonction de la lettre finale supplémentaire, s et t. Parmi 17 formes erronées produites par les étudiants chinois, 15 sont réalisées par quatre scripteurs, A12, A14, A17 et A18, alors que dans le corpus des élèves français, les erreurs (26 au total) proviennent de 13 élèves.

Formes verbales à produire	Groupe chinois	Groupe français
Nous sommes partis	* Nous sommes partit (A5) * Nous sommes parti (A14, A17, A18)	* Nous sommes partit. (B6, B17)
Je suis sortie	* Je suis sortit (A5) * Je suis sorti (A12, A14, A17, A18)	* Je suis sortis (B3, B6, B12) * Je suis sortit (B17) * Je suis sorti (B1, B5, B9)
Je me suis rendue vers les bateaux.	* Je me suis rendu vers les bateaux. (A12, A14, A17, A18)	* Je me suis rendus (B1, B21) * Je me suis rendu (B5) * Je me suis rendu (B2, B6, B7, B9, B10, B12, B16, B20)
Je suis revenue très heureuse.	* Je suis revenu très heureuse. (A12, A14, A17, A18)	* Je suis revenus très heureuse. (B1, B3, B21) * Je suis revenu très heureuse. (B5, B6, B12)

Tableau 3. Formes erronées des verbes en [i] et [u] produites par deux groupes d’apprenants

3.2. Les formes verbales au passé composé avec l’auxiliaire avoir

Les données recueillies concernant ce groupe de verbes montrent la difficulté que représente l’accord du participe passé employé avec l’auxiliaire avoir pour les élèves français. Contrairement aux récurrentes omissions de marque du genre, nous soulignons la propension que les élèves ont à utiliser une marque de genre e quand elle n’est pas requise. Nous faisons l’hypothèse que les élèves surgénéralisent l’accord, caractéristique de l’emploi avec l’auxiliaire être. Les données rendent également claire la tendance d’adjonction de la lettre finale supplémentaire s ou t. Quant aux étudiants chinois, seulement trois formes erronées sont identifiées.

Formes verbales à produire	Groupe chinois	Groupe français
J’ai dit à ma mère	* J’ai dis à ma mère. (A10)	* J’ai dis à ma mère. (B1, B3, B10, B24)
Ma mère m’a répondu	* Ma mère m’a répondue. (A4)	* Ma mère ma répondus. (B21) * Ma mère m’a repondut. (B5, B12) * Ma mère repondût. (B13) * Ma mère m’a repondue. (B8, B11)

Formes verbales à produire	Groupe chinois	Groupe français
J'ai attendu jusqu'à minuit		* J'ai attendus (B1, B21) * J'ai attendut (B5, B12) * J'ai attendue (B2, B17)
J'ai vu la mer qui brillait au clair de la lune	* J'ai vue la mer (A22)	* J'ai vus la mer (B21) * J'ai vut la mer (B5) * J'ai vue la mer (B2, B10, B15, B17)

Tableau 4. Formes verbales erronées avec l'auxiliaire avoir produites par deux groupes d'apprenants

3.3. Les formes verbales en imparfait

On ne trouve qu'une forme verbale en imparfait dans le texte de dictée. Selon le tableau suivant, les étudiants chinois ont été confrontés notamment à la difficulté de transcrire le mot « briller » sous la forme de l'imparfait. Contrairement à ce qui se passe pour les formes verbales du passé composé, les formes erronées de cette catégorie manifestent une diversité importante. Quatre graphies erronées étaient adoptées par les étudiants lors de la transcription du mot « brillait » : -er, -ée, -aient et -e. Les graphies sélectionnées par les étudiants présentent aussi une hésitation sur la perception phonologique, car quatre scripteurs ont proposé une graphie brille, qui modifie la représentation phonologique du mot dicté.

Contrairement à une grande hétérogénéité des formes erronées observée chez les étudiants chinois, la transcription du mot brillait ne semble pas poser un grand problème aux élèves français, puisque nous n'observons que deux formes erronées, et aucune d'entre elles ne modifie la représentation phonologique du mot dicté.

Formes verbales à produire	Groupe chinois	Groupe français
J'ai vu la mer qui brillait au clair de la lune.	* qui brillaient (A7) * qui brillée (A10) * qui brille (A12, A17, A23, A25) * qui briller (A24)	* qui briller (B1) * qui brillé (B5)

Tableau 5. Formes verbales erronées en imparfait produites par deux groupes d'apprenants

4. Discussion

Dans notre corpus, la plupart des erreurs commises par les élèves français relèvent de la sur-généralisation de l'accord avec le sujet, tendance très récurrente identifiée dans les études du français L1. Brissaud et ses collègues observent que la propension à sélectionner une forme verbale en -é accordée en nombre ou en

genre avec le sujet augmente de la 3^e à la 4^e années de primaire, et qu'elle se stabilise puis diminue entre la 3^e et la 4^e années du secondaire (2006). La propension à réaliser l'accord du verbe avec le sujet de la phrase montre une prise en compte de la solidarité syntagmatique existant en français entre le verbe et son sujet. En L1, les informations sémantiques contribuent à la réalisation morphologique (Largy, Fayol, Lemaire, 1996). Comme les informations sémantiques du sujet, telles que le nombre du pluriel, sont déjà codées dans le message préverbal, l'apprenant français éprouve, en sélectionnant la flexion morphologique, le besoin de faire varier la forme verbale, pour établir une solidarité syntagmatique entre le sujet et le verbe.

Pour les étudiants chinois de notre corpus, les erreurs de la sur-généralisation sont en revanche assez rares, et l'omission de la marque du genre ou du nombre constitue l'essentiel des erreurs. Nous devons ici nous demander quels mécanismes sous-tendent ces performances différentes du traitement de la morphologie flexionnelle écrite, respectivement observées chez deux groupes d'apprenants.

Jiang (2000) propose d'envisager la réalisation morphologique en L1 et en L2 sous deux modèles différents. En L1, comme le choix de la flexion est sous le contrôle direct des informations sémantiques, la sélection morphologique fait partie de l'encodage grammatical et la flexion forme une partie intrinsèque du système syntaxique. Un apprenant de L1 est en mesure d'activer automatiquement toutes les informations morphologiques concernées pour produire une construction syntaxique, puisque les associations possibles entre un item lexical et ses affixes flexionnels sont toutes présentes dans une même entrée (Levelt, 1989). La production morphologique en L1 implique ainsi un processus en une seule étape. Par exemple, pour produire le message *They left*, l'entrée lexicale du verbe *leave* est ouverte, avec toutes les flexions possibles telles que *leave*, *leaves*, *left*, *leaving*. La forme *left* serait choisie sans médiation de la racine verbale *leave* ou analyse linguistique consciente, puisqu'elle correspond le mieux au message préverbal : action de quitter qui se produit dans le passé.

Cependant, un processus automatique nécessite la forte intégration des informations morphologiques dans l'entrée lexicale. Pour les apprenants de L2, les informations morphologiques, en tant que connaissances explicites, sont notamment stockées hors du système de l'entrée lexicale (Jiang, 2000). Cette représentation lexicale différente en L2 entraînerait des conséquences significatives sur le traitement morphologique. Sélectionner une flexion pertinente devient donc un processus conscient et strictement séquentiel en deux étapes : choisir la racine liée à l'item lexical à produire, puis la flexion selon les connaissances morphologiques du scripteur (Li, 2018). Ce processus morphologique pourrait également être

renforcé par l'enseignement en français L2 : quand un nouveau mot est introduit, on se concentre notamment sur la racine. Ainsi, dans une entrée lexicale, la racine se présente avec ses liens flexionnels, qui sont probablement directionnels, de la racine à ses flexions, plutôt que l'inverse. Notons qu'un tel traitement demande des ressources mentales importantes. S'il entre en conflit avec d'autres activités mentales, les erreurs morphologiques se produisent, car le scripteur est incapable de faire une analyse morphosyntaxique suffisante. C'est pourquoi, selon Jiang (2000), les erreurs morphologiques auraient plus de chances d'être produites lorsque le contexte linguistique demande une flexion.

La production des étudiants chinois de notre corpus confirme cette difficulté : quand il s'agit de choisir des terminaisons verbales du participe passé, la plupart des erreurs portent sur l'omission des marques du genre ou du nombre. Du fait que la morphologie du nombre et du genre n'existe pas en chinois, il est peu probable que ces informations sémantiques du sujet soient codées dans le message préverbal de l'apprenant (Jiang, 2007). Et l'apprenant chinois met en œuvre l'accord sujet-verbe en suivant strictement les règles enseignées : accord pluriel de l'imparfait, du participe passé avec être et du participe passé avec avoir (accord avec objet antéposé). Les erreurs surgissent lors de la production écrite si l'apprenant est mentalement surchargé et n'est plus capable de gérer l'application de règles. Ces erreurs concernent essentiellement l'omission de marques d'accord.

Selon Jiang (2000), les apprenants en langue étrangère montrent également les bonnes connaissances des règles morphologiques : les apprenants sont souvent conscients des erreurs qu'ils ont produites lors de la révision et capables d'énoncer les règles impliquées. C'est un argument fort pour montrer la distinction entre les informations lexicales intégrées dans les entrées lexicales et celles qui existent hors de ce système (Li, 2018). Les informations lexicales qui ne sont pas obtenues par l'extraction du contexte existent au dehors des entrées lexicales, et contribuent donc à un processus conscient du traitement morphographique, qui demande plus de ressources mentales que le processus automatique.

5. Conclusion et pistes didactiques

Le centre d'intérêt de cette recherche était de décrire la production des formes verbales homophones chez les apprenants chinois du français L2. Pour ce faire, les données issues d'une tâche de dictée effectuée respectivement par les apprenants chinois et les apprenants français ont été examinées, comparées et analysées. Nous constatons que, avec un enseignement explicite et un entraînement intensif, les apprenants chinois peuvent faire une analyse morphosyntaxique suffisante et

gérer l'application des règles de conjugaison pour sélectionner une bonne flexion verbale. Néanmoins, les erreurs persistent dans leur production écrite, étant donné que l'application des règles entre en conflit avec d'autres activités mentales, mobilisant la plus grande partie de l'attention des apprenants.

Les résultats ici nous amènent à conclure que la complexité du système de conjugaison des verbes du français exige, de la part des apprenants, « un contrôle très élevé, un surcoût cognitif important - voire impossible - et un calcul particulièrement complexe, abstrait qui ne peut s'accomplir que dans un travail de révision, impliquant un contrôle d'expertise maximum et débouchant ou non sur une réécriture effective » (David et al., 2006). Pour aider les apprenants et leurs enseignants à mieux cerner cette difficulté orthographique inhérente à la morphographie verbale et à élaborer un apprentissage plus efficace, il faut promouvoir des démarches d'apprentissage qui tiennent compte de la complexité des structures linguistiques en jeu, et surtout répartir les enseignements en conséquence (David et al., 2006). Et les différentes activités didactiques pourraient être mises en place de façon combinatoire :

- des dictées préparées et des copies de phrases, corrigées et commentées collectivement par les apprenants et l'enseignant ;
- des explications métagraphiques collectives à partir des formes erronées et des résolutions orthographiques proposées par les apprenants, par exemple en formulant des hypothèses sur la place et la pertinence de certaines flexions morphologiques ;
- des raisonnements heuristiques impliquant une extension des procédures analogiques à d'autres catégories et problèmes d'homophonie, ou plus largement, des raisonnements dans le secteur de l'orthographe grammaticale du français.

Bibliographie

- Brissaud, C. 1998. *Acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/. Invariants et procédures* (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3.
- Brissaud, C., Chevrot, J.P. 2000. « Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/ ». *Verbum*, 22 (4), p. 425-39.
- Brissaud, C. Chevrot, J.P., Lefrançois, P. 2006. « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français ». *Langue française*, n° 151, p. 73-93.
- Chevrot, J.P., Brissaud, C., Lefrançois, P. 2003. « Norme et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendances, résolution ». *Faits de langue*, n° 23, p. 57-66.
- David, J. Guyon, O., Brissaud, C. 2006. « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ ». *Langue française*, n° 151, p. 109-126.
- Fayol, M. 2003. « L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives ». *Rééducation orthographique*, n° 213, p. 151-166.

- Jiang, N. 2000. « Lexical representation and development in a second language ». *Applied Linguistics*, n° 21, p. 47-77.
- Jiang, N. 2007. « Selective Integration of Linguistic Knowledge in Adult Second Language Learning ». *Language learning*, n° 57(1), p.1-33.
- Manesse, D., Cogis, D. 2007. *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Largy, P., Fayol, M., Lemaire, P. 1996. « The homophone effect in written french: the case of verb-noun inflection errors ». *Language and Cognitive Processes*, 11(3), p. 217-255.
- Lefrançois, P., Brissaud C., Chevrot, J.P. 2006. « «É» ou «er»... et quoi encore ? ». *Québec français*, n° 140, p. 80-82.
- Li, Y. 2018. *L'apprentissage de l'orthographe chez les apprenants chinois du français L2 : une analyse portant sur un corpus écrit* (Thèse de Doctorat). Paris : Université Paris 3.
- [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-02147421/document> [consulté le 20 février 2023].
- Lucci, V., Millet, A. 1994. *L'orthographe de tous les jours : enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : H. Champion.
- Sandon, J., Brissaud, C. 1999. « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie ». *Langue française*, n° 124 (1), p.40-57.

Notes

1. Yilun Li est l'auteur principal de cet article, responsable de la conception, la collecte, l'analyse, l'interprétation de données, la rédaction, ainsi que de la révision de l'article. Huaming Shen est coauteur de cet article et a contribué à la collecte, l'analyse de données et à la rédaction de la deuxième partie (2.1 Participants et recueil des données en particulier) de l'article.
2. Quand l'apprenant mémorise des formes verbales comme *allé*, *allés* ou *allées*, il pourrait mettre en relation ces instances du fait de leur proximité sémantique et orthographique, et généraliser des régularités graphotactiques. Par exemple, à partir de la mémorisation et de la mise en relation d'instances comme *ils sont allés*, *ils sont blessés*, l'apprenant pourrait formuler un schéma de type *ils__és*, qui est, en revanche, l'origine d'erreurs telles que **ils ont faits*.
3. Les ZEP, zones d'éducation prioritaire, ont pour but de lutter contre l'échec scolaire et d'assurer l'égalité et la justice dans le système éducatif français.



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 18 - 2023 p. 103-116

Production de caractères chinois manuscrits et numériques : implications pour l'identification des caractères chinois et du vocabulaire dans l'apprentissage du chinois langue étrangère

CHEN RAO Ya

Université Jean Moulin, France

ya.chen@univ-lyon3.fr

<https://orcid.org/0000-0003-4463-9925>



Reçu le 17-01-2023 / Évalué le 10-04-2023 / Accepté le 03-05-2023

Résumé

L'objectif de la présente étude est d'explorer les différences entre les méthodes d'apprentissage de l'écriture manuscrite et de la saisie numérique des caractères chinois. L'auteur a mené une expérience dans une université française, en testant deux groupes d'étudiants sur leur capacité à identifier des caractères et des mots chinois. Le premier groupe a utilisé l'écriture manuscrite pour mémoriser les caractères et le vocabulaire chinois, tandis que le second groupe a opté pour la saisie numérique. L'analyse des résultats a permis de constater qu'il n'y avait pas de différence significative sur les notes des quatre tests ni sur la mémorisation des caractères et vocabulaire en deux temps. Ce résultat a quelques implications pour le développement de l'enseignement du chinois. L'auteur suggère que, dans l'enseignement du chinois langue étrangère, nous pourrions explorer et étudier davantage la sélection de différentes méthodes d'entrée en fonction des besoins des étudiants et des objectifs d'enseignement à différents stades d'apprentissage.

Mots-clés : chinois langue étrangère, écriture chinoise, écriture manuscrite, écriture numérique, enseignement supérieur

手写汉字和键盘输入汉字对对外汉语学习中识别和记忆字词的影响

摘要

本文旨在探讨手写汉字和键盘输入汉字对汉字和词汇记忆的影响。笔者在法国一所大学进行了实验，测试两组学生的汉字和词汇记忆能力。第一组学生通过手写练习记忆汉字和词汇，第二组通过键盘输入练习记忆汉字和词汇。结果表明，两组学生在辨认汉字和词汇，以及在相隔五周的两个时间点上记忆相同的汉字和词汇方面没有明显差异。笔者认为，键盘输入和手写输入的优缺点有待深入研究和探讨，但在对外汉语教学中，可根据学生的需求和教学目标在不同的学习阶段选择不同的汉语输入方式。

关键词：对外汉语，汉字教学，手写字，键盘输入汉字，大学教育

Handwritten and digital Chinese character production: implications for Chinese character and vocabulary recognition in Chinese foreign language learning

Abstract

The purpose of the present study is to explore the impact of handwriting and digital input of Chinese characters on character and vocabulary recall. The author conducted an experiment at a French university, testing two groups of students on their ability to memorize Chinese characters and vocabulary. The first group practiced memorizing Chinese characters and vocabulary through handwriting, while the second group practiced memorizing Chinese characters and vocabulary through digital input. The analysis of the results showed that there was no significant difference in the scores of the four tests or in the memorization of characters and vocabulary at two different time points. This result has some implications for the development of Chinese language teaching. The author proposes that in teaching Chinese as a foreign language, we should further probe and examine the selection of different Chinese input methods at different learning stages according to students' needs and teaching objectives.

Keywords: chinese as a foreign language, chinese character teaching, handwriting, keyboarding chinese characters, university education

1. Difficulté de l'apprentissage du chinois langue étrangère

La langue chinoise, langue logographique, se distingue des langues occidentales alphabétiques. Les apprenants de chinois doivent apprendre à relier trois éléments : la sinographie, la prononciation, et la signification. En plus de ces difficultés, ils doivent identifier les mots car dans cette langue les caractères ne sont pas équivalents aux mots. La langue chinoise comprend également un système romanisé pour aider les apprenants à comprendre la prononciation et à relier le son d'un caractère à sa forme graphique. Les apprenants de chinois doivent faire face par ailleurs à une double difficulté par rapport à une langue alphabétique occidentale en termes de compétence écrite. Li et ses collègues (Li et al., 2014 : 513) affirment que, par rapport aux langues du système alphabétique, le chinois nécessite un niveau plus exigeant en matière de compétences analytiques visuo-spatiales, tant dans le traitement cognitif que dans l'acquisition de la lecture. Étant donné qu'il n'y a pas de lien direct et évident entre le son et le sens en chinois, les apprenants de chinois doivent faire des allers-retours entre la phonologie, le système pinyin, les caractères chinois et la sémantique, et faire le lien avec la sémantique du contexte afin de comprendre et de produire la langue parlée lorsqu'ils reçoivent et produisent des informations phonétiques. Ainsi, leur charge de travail cognitive peut également être doublée (Lu, Song, 2017 : 16).

2. L'écriture manuscrite et d'autres compétences langagières

La pratique de l'écriture manuscrite étant chronophage, elle ralentit le processus d'apprentissage et empêche les étudiants de participer à une communication significative et efficace. Cependant, dans l'enseignement du chinois, la plupart des enseignants tiennent à maintenir l'écriture manuscrite comme moyen d'apprentissage de la langue, car la pratique de l'écriture manuscrite constitue une partie essentielle du processus d'apprentissage du chinois traditionnel. De plus, le rôle de la pratique des caractères chinois manuscrits dans l'apprentissage des caractères chinois a été démontré par de nombreux chercheurs comme étant fortement corrélé de différentes manières. Les recherches de Guan et de ses collègues révèlent le rôle de l'action d'écrire des caractères sur l'attention à moyen terme et la mémoire à long terme, et cela non seulement sur l'écriture de la LM mais aussi sur la reconnaissance de la LE (2019 : 16). Tan et ses collègues ont également confirmé dans leur recherche qu'il y avait une forte association entre l'écriture et la lecture chez les enfants (2005 : 8784, 2013 : 1122). L'identification des caractères dépend de la production des caractères. Il y a en effet un lien étroit entre les deux compétences, et les informations motrices pourraient aider à l'identification des caractères. Cette hypothèse sur l'effet significatif de l'écriture manuscrite a été soutenue par la recherche de Cao et de ses collègues (2013 : 1681) chez les apprenants adultes. De plus, Hsiung et ses co-auteurs (2017 : 309) ont affirmé que chez les adultes de langue chinoise étrangère, les exercices d'écriture manuscrite aidaient à la mémorisation et à la production des caractères.

Cependant, certains chercheurs ont obtenu des constatations différentes. Zhai et Fischer-Baum (2019 : 9) ont évalué dans leur étude, séparément, le rôle des caractéristiques visuelles et des motrices des caractères, étant constaté que les caractéristiques visuelles jouent un rôle crucial dans l'identification des caractères, mais pas les caractéristiques motrices. Ils ont également observé que les connaissances sur la façon dont les caractères sont écrits n'ont pas d'influence significative sur la vitesse d'identification des caractères chinois. Dans une étude menée auprès d'adultes chinois, Bi et ses collègues (Bi et al., 2009 : 1198) ont constaté que l'incapacité d'écrire manuellement les caractères et de les imiter correctement n'affectait pas la compétence en lecture chez un adulte de langue maternelle chinoise.

En outre, Allen (2009 : 240) a suggéré que pour les apprenants débutants en chinois, la place de la pratique de l'écriture manuscrite dans l'enseignement et l'apprentissage du chinois ainsi que le temps consacré à celle-ci devraient être considérés avec sérieux. De plus, les effets de l'apprentissage par la pratique de l'écriture numérique sur l'acquisition de la langue et la cognition des apprenants

chinois méritent d'être étudiés dans le domaine de la recherche. Lu, Ostrow et Hefferman (2019 :10) ont également suggéré dans leur étude que, si le principal objectif d'apprentissage des apprenants chinois est de communiquer et d'enrichir leur vocabulaire, il vaut mieux, pour obtenir de meilleurs résultats en termes d'acquisition de vocabulaire, se concentrer sur des exercices d'acquisition de vocabulaire plutôt que de passer un tiers de leur temps à s'entraîner à écrire.

Lorsque nous réfléchissons à l'impact de la motricité de l'écriture manuscrite sur l'apprentissage de la langue chinoise, nous constatons également que la façon dont les gens apprennent le chinois est étroitement liée aux exigences de leur profession, à leur utilisation quotidienne de la langue, ainsi qu'aux exigences des tests de compétence en langue chinoise. Car ces facteurs constituent la base et la source des définitions de la compétence de production d'écriture chinoise proposées par des didacticiens et des linguistes spécialisés en chinois. Et ces définitions de compétence de production d'écriture influencent à leur tour les modes d'entrée de l'écriture exigés (manuscrites ou numériques) dans les examens, ainsi que les méthodes d'apprentissage exigées pour les étudiants au cours du chinois. Il est donc important de prendre en compte ces facteurs, qui sont en constante évolution, dans l'enseignement du chinois langue étrangère.

Les changements de forme de production des caractères, tant dans le milieu professionnel que dans la vie quotidienne, ont été constatés par les institutions chargées de tests de compétence dans la langue chinoise. C'est ainsi que la version numérique du test a vu le jour : le Test of Chinese as a Foreign Language (TOCFL) a proposé sa version numérique depuis 2006, et le test Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK) depuis 2011, pour s'adapter aux pratiques courantes en matière d'écriture chinoise. De même, le projet European Benchmarking Chinese Language (EBCL) a été créé à Londres en octobre 2010 dans le but de développer les descripteurs de compétences sur le système phonétique romanisé Pinyin (Bellassen, 2011 : 30), le contrôle graphique des caractères chinois dans l'enseignement, et l'apprentissage de la production écrite, ainsi que de créer des listes recommandées de caractères et d'éléments lexicaux pour l'évaluation de l'apprentissage. Ce projet EBCL a décidé d'élargir le « contrôle orthographique » à un « contrôle graphique ». Dans cette échelle de compétence, on distingue la « compétence sinographique (SGC) » et la « compétence en lecture et en écriture en hanyupinyin (CPY) ». Guder (2014 : 21) confirme que les stratégies d'apprentissage basées sur les ressources en ligne doivent également être incluses dans les programmes d'études du chinois langue étrangère. Il est donc clair que les experts en linguistique et en didactique sont aujourd'hui conscients de l'importance croissante de la compétence en production des caractères chinois par la saisie numérique pour l'utilisation

et l'enseignement du chinois, ainsi que pour d'autres compétences numériques de communication de nos jours.

3. L'objectif et l'hypothèse de la recherche

Les études de Tan et ses collègues (2005 : 8784), Guan et Zhao. (2019 : 16) et Hsiung et al. (2017 : 309) attestent que la pratique de l'écriture manuscrite améliore le lien entre la forme et le sens du caractère, ainsi que la mémorisation des caractères chinois, en favorisant le transfert et le stockage des informations sur l'orthographe des caractères dans la mémoire à long terme. Il est intéressant de savoir si la saisie numérique permet aux apprenants débutants et intermédiaires d'avancer tout aussi rapidement en termes de mémorisation et de discrimination des caractères et de vocabulaire. Puisque la production de l'écriture numérique sur un appareil électronique est appropriée dans la plupart des cas d'utilisation en dehors du contexte scolaire, il y a alors une raison pour que les apprenants débutants et intermédiaires apprennent le chinois directement en pratiquant la saisie numérique afin de simuler et de s'adapter à leur utilisation actuelle et future de cette langue. Dans le cas où le temps consacré à l'écriture est réduit et que l'on se concentre sur la lecture et la mémorisation du vocabulaire, l'écart entre les compétences de réception et de production écrite est réduit, ce qui leur permet de développer leurs compétences de manière homogène et d'accroître leur confiance en eux.

La méthode de saisie Pinyin est le code de saisie dominant sur le marché des méthodes de saisie chinoises aujourd'hui (Chen, 2021 : 80). Les compétences en écriture à saisie numérique requises par les utilisateurs de la langue consistent principalement à produire le pinyin, ainsi qu'à se souvenir des détails des caractères chinois et à identifier les caractères et les mots corrects. La compétence en identification des caractères et des mots corrects témoigne de la capacité à mémoriser les détails des caractères. L'évaluation de la compétence en écriture à saisie numérique peut être effectuée partiellement par l'identification des caractères et des mots. Si notre objectif de recherche est de comparer l'apprentissage de l'écriture chinoise à travers la saisie manuscrite et la saisie numérique, il est donc pertinent de mesurer la différence de compétence en identification des caractères et des mots entre deux groupes d'apprenants qui s'entraînent avec ces deux méthodes de saisie différentes.

Compte tenu des difficultés de l'apprentissage du chinois langue étrangère, les différentes positions par rapport au bénéfice de la pratique d'écriture manuscrite dans l'apprentissage du chinois, et les changements apportés par les dernières

technologies et l'intelligence artificielle dans la vie quotidienne et dans le milieu professionnel, il nous semble nécessaire et pertinent de réexaminer le rôle de la pratique de l'écriture manuscrite et numérique dans l'apprentissage du chinois. En outre, peu de recherches menées actuellement en France portent sur la différence entre l'utilisation d'un clavier pour saisir des caractères chinois et la saisie manuscrite en termes d'acquisition des caractères et du vocabulaire. Ainsi, nous formulons l'hypothèse suivante : Les étudiants en chinois pratiquant l'écriture manuscrite ne présentent pas de changement significatif en termes de capacité à identifier des caractères et des mots, ainsi qu'en termes de mémorisation des caractères et des mots identiques en deux temps, avec un écart de 5 semaines entre les deux, par rapport à ceux pratiquant l'écriture numérique. Notre recherche s'intéresse au lien entre la motricité de la main et la discrimination des caractères dans le cadre de l'apprentissage du chinois langue étrangère chez les adultes. Elle vise à évaluer l'influence de la pratique d'écriture manuscrite sur la mémorisation des caractères et du vocabulaire en comparaison de l'utilisation du Pinyin pour l'entrée numérique.

4. Méthodologie

4.1. Participants

Comme indiqué précédemment, la compétence en écriture numérique en chinois par le mode d'entrée Pinyin de type « 全拼 Quanpin », qui signifie « Pinyin complet », exige des apprenants à la fois la maîtrise de la production du pinyin et l'identification correcte des caractères et des mots. Notre recherche porte sur la relation entre les méthodes d'entraînement à l'écriture manuscrite et numérique dans l'apprentissage du chinois et la compétence en production écrite numérique, plus précisément la compétence en identification correcte des caractères et des mots. Le public idéal pour notre expérimentation devrait être constitué d'apprenants de niveau zéro ou de débutants ayant un niveau similaire. Cependant, il a été difficile de trouver un grand nombre d'apprenants de niveau zéro pour réaliser notre expérimentation d'une durée de 10 semaines. Nous avons donc choisi 54 étudiants en première année de LEA anglais-chinois, ayant suivi préalablement environ 120 heures de cours de chinois, pour participer à notre test. L'expérimentation d'apprentissage de l'écriture, des caractères et du vocabulaire, ainsi que l'évaluation de la compétence en identification correcte des caractères et des mots, ont été réalisées à l'Université Jean Moulin.

L'expérimentation a été mise en œuvre dans un cours d'expression écrite. L'âge moyen des participants était de 19 ans, avec une répartition de 12 hommes

et 42 femmes. Ils étaient tous de langue maternelle française. Tous les participants avaient une connaissance préalable du pinyin et savaient écrire à la main les caractères et les mots chinois. L'expérimentation a duré un semestre, soit dix semaines. L'objectif était de constater si les deux groupes d'étudiants qui avaient été constitués pour cette expérimentation faisaient les mêmes progrès dans leurs compétences de reconnaissance des mots et du vocabulaire. Le groupe A, avec la pratique manuscrite, comprenait 29 étudiants et était considéré comme le groupe témoin. Le groupe B, avec la pratique de l'écriture numérique, comprenait 25 étudiants et était considéré comme le groupe expérimental. Les étudiants du groupe B utilisaient l'outil Google Pinyin installé sur leur ordinateur. À chaque saisie de caractère, les étudiants entraient le pinyin contenant l'initiale et la finale, puis choisissaient le(s) bon(s) caractère(s) parmi ceux proposés par Google Pinyin. La connaissance du ton des caractères n'était pas requise ni évaluée dans l'expérimentation.

4.2. Déroulement de l'expérimentation

Les 54 étudiants ont choisi volontairement l'une des deux méthodes d'apprentissage des caractères et du vocabulaire proposées. Il s'agissait des leçons du deuxième semestre de leur première année de licence. Ils avaient le choix entre l'écriture manuscrite sur papier et la saisie numérique sur ordinateur. En termes d'entraînement à l'écriture, les membres du groupe A devaient écrire à la main les nouveaux caractères et la liste de vocabulaire de chaque leçon avec le pinyin, accompagnés d'une traduction en français et en chinois (cf. Figure 1, note 1, *Un exemple du travail des caractères et du vocabulaire d'un étudiant du groupe A¹*). Les membres du groupe B effectuaient les mêmes exercices en utilisant la saisie numérique, à l'exception de la copie des nouveaux caractères (cf. Figure 2, note 2, *Un exemple du travail des caractères et du vocabulaire d'un étudiant du groupe B²*).

Pour évaluer leurs connaissances des caractères et du vocabulaire appris et révisés pendant l'expérimentation, nous avons procédé à deux tests de traduction du français au chinois et du chinois au français sous forme de questions à choix unique. Les étudiants ont d'abord réalisé les tests 1.1 et 1.2 à mi-semestre, pour lesquels ils devaient maîtriser les caractères et le vocabulaire des leçons 1 et 2 du semestre 2, ainsi que les leçons 16, 17 et 19 du premier semestre. Le test 1.1 visait à évaluer leurs connaissances des caractères et du vocabulaire des leçons mentionnées.

Les tests 1.1 et 2.1 ont évalué le même contenu mais avec un ordre différent des réponses. L'objectif était d'examiner s'il y avait une différence de mémoire à court

terme (une semaine) et à moyen et long terme (5 semaines) entre les deux groupes. Il convient de noter que l'expérimentation a été implantée dans le cadre d'un cours d'expression écrite, et que les étudiants ont librement choisi leur méthode d'écriture. C'est pourquoi nous avons utilisé des contenus différents pour le test à mi-parcours (test 1.2) et le test à la fin du trimestre (test 2.2) afin d'évaluer si leur reconnaissance des caractères et des mots étaient stable à différentes étapes de l'apprentissage et si les scores moyens étaient similaires pour les deux groupes, assurant ainsi l'objectivité des résultats des tests de mémoire à court terme et à moyen et long terme (cf. Figure 3, note 3, *Une partie des tests 1.1, 1.2, 2.1 et 2.2*³)

Les tests en deux temps comportaient également deux tests : le Test 2.1, qui était identique au Test 1.1, à la différence que l'ordre des réponses était modifié pour chaque question, et qui comprenait 20 questions à choix unique ; et le Test 2.2, qui mesurait les connaissances en caractères et en vocabulaire des leçons 3 et 4 du semestre 2, et qui comprenait 30 questions à choix unique. Chaque test était évalué sur 20 (cf. Tableau 1, note 4, *La conception des quatre tests sur l'identification des caractères et des mots*⁴).

4.3 Analyse des résultats

D'après les scores moyens de chaque groupe pour les quatre tests notés sur 20 présentés dans le tableau 2 (*Les notes des quatre tests et le taux de progression*, cf note 5)⁵ nous avons remarqué que le groupe A (qui écrit à la main) avait des résultats similaires à ceux du groupe B (qui écrit sur ordinateur), avec des scores moyens respectifs de 16,28 et 16,48 pour les deux tests d'identification de caractères et de mots pour le même contenu, évalués à deux moments différents. Cependant, dans les tests de reconnaissance de caractères et de vocabulaire pour des leçons différentes, à deux moments différents, la différence moyenne entre les deux groupes était légèrement différente au milieu du semestre en temps 1, avec le groupe A obtenant un score supérieur de 1,3 point par rapport au groupe B. Cette différence s'est inversée à la fin du semestre en temps 2, avec une différence de 0,5 point.

Comme indiqué précédemment, nos deux groupes ont réalisé deux tests évaluant leur compétence en identification des mêmes caractères et mots, sur deux moments avec un écart de 5 semaines entre les deux tests. Nous souhaitons vérifier s'il y avait une différence significative entre les deux groupes en termes d'oubli des caractères et des mots sur les deux moments. Pour cette raison, nous avons également évalué le taux de progression indiquant la différence entre les scores des tests (test 1.1 et test 2.1) en deux temps sur le contenu identique. La progression de compétence en

identification des caractères et des mots, présentée dans le tableau 2, calculé en divisant la note du test 2.1 par celle du test 1.1.

Dans la progression en compétence d'identification des caractères et mots, si le taux de progression est supérieur à 1, cela signifie que l'étudiant a progressé au fil du temps et que sa compétence d'identification et de mémorisation des caractères et des mots des leçons 1 et 2 a été maintenue. Dans le cas contraire, cela signifie que la mémoire sur les mêmes caractères a diminué 5 semaines après le premier test d'identification (cf Figure 4, note 6, *Les scores moyens des quatre tests et de la progression*⁶).

Le résultat des taux de progression montre que pour les tests portant sur le même contenu, la progression moyenne du groupe A était de 0,996 et celle du groupe B était de 0,958. Ces résultats indiquent que la moyenne des notes des étudiants des deux groupes a diminué de 0,4 % et 4,2 % en moyenne en 5 semaines.

L'objectif de notre étude est d'effectuer une comparaison de moyennes entre deux groupes de données afin de savoir si la pratique différente d'écriture chinoise a un impact sur la reconnaissance des caractères et du vocabulaire des étudiants. L'analyse de la corrélation entre les notes des quatre tests, ainsi que du taux de progression et du mode de saisie, a été l'indicateur que nous avons utilisé pour vérifier notre hypothèse. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur des concepts et des outils statistiques pour vérifier si les moyennes des deux groupes sont significativement différentes.

Le test T a été choisi, car il est utilisé pour tester si la moyenne d'un échantillon diffère significativement de la moyenne d'une population connue ou d'une autre moyenne d'un autre échantillon. Le test T est généralement utilisé pour les échantillons de petite taille (par exemple, moins de 30). Avant de procéder au test T, il est primordial de tester l'égalité des variances en utilisant le test F pour savoir si la dispersion des données (c'est-à-dire la variation autour de la moyenne) dans les deux groupes est à peu près la même. Si les variances sont similaires ou égales, cela signifie que la variation des données dans les deux groupes est à peu près la même, ce qui peut renforcer la validité de la comparaison entre les groupes. Cependant, si les variances sont très différentes, cela peut rendre la comparaison moins fiable. Voici les étapes d'analyse en utilisant le logiciel *SPSSPro* :

Les données quantitatives (Test1.1, Test 1.2, Test 2.1, Test 2.2, Progression) sont divisées en groupes en fonction des variables catégorielles (groupes A et B), et la normalité de chaque groupe est testée pour vérifier si les données suivent une distribution normale. Si les résultats ne sont pas satisfaisants, l'histogramme peut être utilisé pour effectuer une analyse plus approfondie.

Les données quantitatives (Test1.1, Test 1.2, Test 2.1, Test 2.2, Progression) sont divisées en groupes en fonction des variables catégorielles (groupes A et B), et l'homogénéité de la variance est testée par le Test F d'égalité de deux variances pour vérifier si la valeur P est inférieure à 0,05.

Si les résultats du Test F montrent une valeur P inférieure à 0,05, cela indique une différence significative, et l'analyse peut alors se poursuivre en utilisant les moyennes $\pm$ écart-types. Dans le cas contraire, si la valeur P est supérieure à 0,05, cela signifie qu'il n'y a pas de différence significative. Le test T à échantillons indépendants peut être réalisé une fois que les tests de normalité et de variance ont été réussis.

Si le test T à échantillons indépendants montre une différence significative, l'analyse de l'effet peut être utilisée pour quantifier la différence.

Un histogramme a été utilisé pour vérifier la normalité. L'histogramme des données des variables (Test1.1, Test 1.2, Test 2.1, Test 2.2, Progression) présente une forme essentiellement en cloche (avec une hauteur maximale au centre et des extrémités plus basses), ce qui signifie que ces données, bien qu'elles ne soient pas parfaitement normales, sont acceptables en tant que distribuées normalement. Ces résultats nous ont permis de procéder ensuite aux Tests F avec nos données quantitatives (Test1.1, Test 1.2, Test 2.1, Test 2.2, Progression) et des variables catégorielles (groupes A et B).

Dans l'analyse des résultats du Test F d'égalité de deux variances (cf. Tableau 3, note 7, *Les résultats du test F d'égalité de deux variances sur les données quantitatives*), il convient de noter que si la valeur P pour chaque variable analysée est significative ($P < 0,05$), cela indique une hétérogénéité de la variance, sinon cela indique une homogénéité des données. Dans notre cas, le test F montre que les valeurs P de toutes les variables (Test 1.1, Test 1.2, Test 2.1, Test 2.2, Progression) sont supérieures à 0,05, avec des valeurs P respectives pour les données quantitatives 0,432, 0,871, 0,721, 0,264, 0,541. Ces résultats indiquent que les données quantitatives que nous avons collectées ne présentent pas de différence significative en termes de variance entre les deux groupes A et B. En d'autres termes, nous pouvons considérer que les variances des deux groupes sont homogènes et que les résultats des Tests T pour échantillons indépendants que nous effectuerons par la suite sont fiables.

Pour vérifier s'il y a une différence significative entre les deux groupes, nous devons prendre en compte la valeur de t indiquant la taille et la direction de la différence, ainsi que la valeur P qui indique la probabilité que la différence soit due au hasard. Si la valeur de p est inférieure à 0,05, nous pouvons déterminer

que la différence est significative. Dans les résultats du Test T pour échantillons indépendants figurant ci-dessus, nous pouvons constater que les valeurs P de toutes les variables sont supérieures à 0,05. Ce qui suggère que la différence entre les moyennes des groupes A et B dans les quatre tests et la progression en deux temps n'est pas statistiquement significative.

Selon les résultats de l'analyse statistique (cf. Tableau 4, note 8, *Les résultats du test T pour échantillons indépendants sur les données quantitatives*⁸), nous constatons que :

- 1) Dans les quatre tests de reconnaissance de caractères et de vocabulaire à deux moments différents avec un écart de 5 semaines, à la fois pour les contenus identiques et pour les contenus différents, les résultats ne montrent pas de différence statistiquement significative entre le groupe A à l'écriture manuscrite et le groupe B à l'écriture numérique lors de l'entraînement à l'écriture dans leur apprentissage du chinois.
- 2) La progression visait à évaluer la compétence d'identification des mêmes caractères et mots à mi-parcours et à la fin du semestre, avec un écart de 5 semaines entre les deux évaluations. Les résultats ne montrent pas de différence significative entre les deux groupes. Nous pouvons donc avancer qu'aux deux moments espacés de 5 semaines, nous n'avons pas observé de différences significatives entre les deux groupes en ce qui concerne la mémorisation des mêmes caractères et mots.

6. En guise de conclusion

Notre hypothèse était qu'il n'y aurait pas de différence significative entre les deux groupes, pratiquant respectivement l'écriture manuscrite et numérique, pour la compétence d'identification des caractères et des mots ainsi que pour la mémorisation des mêmes caractères et vocabulaire sur deux temps avec un écart de 5 semaines entre les deux. L'analyse des résultats a permis de constater que les notes des quatre tests et la progression étaient similaires pour les deux groupes, et qu'il n'y avait pas de différence significative sur les notes des quatre tests ni sur la mémorisation des caractères et vocabulaire en deux temps. Nous pouvons donc conclure que, dans le cadre d'un cours d'expression écrite de langue étrangère appliquée en milieu universitaire français, par rapport à un entraînement passant par la pratique de l'écriture numérique, l'utilisation de l'écriture manuscrite n'est pas avantageuse en ce qui concerne l'identification et la mémorisation des caractères et du vocabulaire sur une période de dix semaines.

Pour conclure : bien que plusieurs études antérieures aient soutenu l'effet de la pratique de l'écriture manuscrite sur la compétence de compréhension écrite chez les apprenants adultes et enfants, notre étude fournit des preuves différentes de celles de leurs études. La présente étude rejoint celles de Zhai et Fischer-Baum (2019 : 9), de Lu et ses collaborateurs (2019 : 10) et de Bi et ses collaborateurs (2009 : 1198) concernant l'impact de la pratique de l'écriture manuscrite sur l'apprentissage du chinois : par rapport à un entraînement passant par l'écriture à saisie numérique, l'entraînement par l'écriture à saisie manuscrite n'a pas d'impact significatif sur l'identification et la mémorisation des caractères et du vocabulaire.

Il est important de noter qu'il est possible que le résultat change en fonction de certains éléments de l'expérimentation, tels que la durée de l'expérimentation, le nombre de participants, le niveau de connaissances du pinyin des participants et le type d'exercices proposés dans les tests. L'une des principales limites de cette étude est sa durée, qui s'est étalée sur seulement dix semaines dans une classe de Licence de première année d'une même université. Malheureusement, dans le cadre de l'enseignement du chinois langue étrangère en France, il est actuellement difficile de dispenser un cours qui ne comprend pas de pratique d'écriture manuscrite, étant donné que les examens écrits n'ont pas encore été entièrement numérisés. Il est également important de noter que les deux groupes d'étudiants étaient familiers avec l'utilisation d'ordinateurs et avec la saisie de caractères en pinyin. Les deux groupes suivaient également des cours d'écriture concernant les caractères et le vocabulaire. Il serait intéressant de poursuivre cette étude sur une plus longue période et avec deux groupes d'étudiants pratiquant de façon complètement différente leur écriture manuscrite et numérique dès le début de leur apprentissage du chinois langue étrangère.

Loin de vouloir suggérer un abandon du système d'écriture manuscrite, nous souhaitons proposer une réflexion quant au moment où l'on introduit cette pratique, afin d'analyser si le temps consacré à l'écriture manuscrite peut être effectivement réduit et si cela permet aux apprenants débutants de progresser avec plus de confiance. Il serait également intéressant de déterminer si le choix de la pratique d'écriture peut varier en fonction de l'objectif, du niveau et des compétences visées dans l'apprentissage du chinois langue étrangère. On peut distinguer trois modes de saisie du chinois : dactylographique, manuscrite et vocale. Face à cette mutation des moyens d'écriture, qui n'est pas sans précédent dans l'histoire, et à l'évolution des moyens de communication, il est impératif de conserver un esprit ouvert et évolutif, de développer une compétence pour dialoguer avec les outils numériques et même l'intelligence artificielle et les maîtriser, afin de s'adapter ou de prévoir les changements nécessaires à l'enseignement et à l'utilisation des langues.

De ce fait, le moment de l'introduction de la pratique d'écriture manuscrite et numérique en fonction du niveau et de l'objectif de formation mérite d'être étudié et réévalué dans le programme d'enseignement du chinois langue étrangère.

Bibliographie

- Allen J. R. 2008. « Why learning to write Chinese is a waste of time: A modest proposal ». *Foreign Language Annals*, N° 41, p. 237-251.
- Bellassen, J. 2011. Is Chinese Eurocompatible? Is the Common Framework common? The Common European Framework of Reference for Languages facing distant languages. In: *2012 International Symposium Report*, p.23-31.
- Bi, Y., Hai, Z., Zhang, Y. 2009. « Reading does not depend on writing, even in Chinese». *Neuropsychologia*, N° 47, p. 1193-1199.
- Cao, F., Vu, M., Lung Chan, D. H., Lawrence, J. M., Harris, L. N., Guan, Q., Perfetti, C. A. 2013. « Writing affects the brain network of reading in Chinese: A functional magnetic resonance imaging study». *Human Brain Mapping*, N° 34(7), p. 1670-1684.
- Guder, A. 2014. « Reading Competence and Graphemic Competence: Impacts of the Chinese Writing System on Designing Competence Descriptors for the “European Benchmarks for the Chinese Language” (EBCL) Project». *CHUN-Chinesischunterricht*, N° 29, p. 5-29.
- Hsiung H., Chang Y., Chen H., Sung Y. 2017. « Effect of stroke-order learning and handwriting exercises on recognizing and writing Chinese characters by Chinese as a foreign language learner». *Computers in Human Behavior*, N° 74, p. 303-310.
- Li, P., H. Shu, Y. Liu. 2014. Neurocognitive Approaches to the Processing of Chinese. In: *The Handbook of Chinese Linguistics*, John Wiley & Sons, p. 511-533.
- Lu, X., Ostrow, K. S., Heffernan, N. T. 2019. «Save your strokes: Chinese handwriting practice makes for ineffective use of instructional time in second language classrooms». *AERA open*, N° 5(4), p. 1-15.
- Lu, Y., Song, L. 2017. European benchmarking Chinese language: Defining the competences in the written language. In : *Teaching and Learning Chinese in Higher Education*, Routledge, p.13-34.
- Tan, L. H., Spinks, J. A., Eden, G. F., Perfetti, C. A., Siok, W. T. 2005. « Reading depends on writing, in Chinese». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, N° 102(24), p. 8781-8785.
- Tan, L. H., Xu, M., Chang, C. Q., Siok, W. T. 2013. « China's language input system in the digital age affects children's reading development». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, N° 110(3), p. 1119-1123.
- Zhai, M., Fischer-Baum, S. 2019. « Exploring the effects of knowledge of writing on reading Chinese characters in skilled readers». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, N° 45(4), pp. 724-731.
- 官群, 赵建蓉. 2019. « 手写运动对中英文文字感知神经作用的实证研 ». 解放军外国语学院学报, N° 42(3), p.11-20.
- 陈宁雪. 2021. « 移动端中文输入法的社会角色研 ». 中国传媒科技, N° 08, p.80-82.

Notes

1. Figure 1, *Un exemple du travail des caractères et du vocabulaire d'un étudiant du groupe A* : https://drive.google.com/file/d/1xuO1B90tufjEA1UXZ9eXgwzjnkEnAQ_0/view?usp=sharing
2. Figure 2, *Un exemple du travail des caractères et du vocabulaire d'un étudiant du groupe B* : <https://drive.google.com/file/d/18iwaY61CiNduGL1U-gJtOn-mVfB0yrPh/view?usp=sharing>

3. Figure 3, *Une partie des tests 1.1, 1.2, 2.1 et 2.2* : <https://drive.google.com/file/d/1kuaE-OMA8XFGihgiyQjcExA7WlbNnawB/view?usp=sharing>
4. Tableau 1, *La conception des quatre tests sur l'identification des caractères et des mots* : https://drive.google.com/file/d/102hhBXpWCYu7oeiu_3_guj-wiakwct4E/view?usp=sharing
5. Tableau 2, *Les notes des quatre tests et le taux de progression* : <https://drive.google.com/file/d/15sv5QN9anR-oWOZEFLsHPckUcGYHharo/view?usp=sharing>
6. Figure 4. Les scores moyens des quatre tests et de la progression : <https://drive.google.com/file/d/190kiwYgn2GTzMifcz8WDCKBYwEAmyipa/view?usp=sharing>
7. Tableau 3, *Les résultats du test F d'égalité de deux variances sur les données quantitatives* : <https://drive.google.com/file/d/1f2UVQdcJt6A1jAlEZwXQfxlmJn2yykZs/view?usp=sharing>
8. Tableau 4, Les résultats du test T pour échantillons indépendants sur les données quantitatives : https://drive.google.com/file/d/1YR4jxaCzx6VU2JvGqVcnhtvyYGICFuO_/view?usp=sharing



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 18 - 2023 p. 117-139

Acquisition et reproduction de structures morphosyntaxiques complexes en français : le cas des bilingues tardifs mandarin-français

Daniel Grevisse

Laboratoire Structures formelles du langage SFL- UMR 7023,
Université Paris 8, France
danut-grigore.gavris02@univ-paris8.fr
<https://orcid.org/0000-0003-0133-5905>



En collaboration avec Marzena Watorek,
Laboratoire Structures formelles du langage SFL- UMR 7023, Université Paris 8

Reçu le 26-01-2023 / Évalué le 28-03-2023 / Accepté le 06-05-2023

Résumé

Dans cette étude, nous avons étudié l'acquisition et la reproduction d'une complexité du français, à savoir le subjonctif prescriptif, par des bilingues mandarin-français ayant une compétence élevée et faible en français, en utilisant la tâche d'imitation élicitée (EI). Les participants ont écouté 24 phrases grammaticalement correctes (12 cibles au mode subjonctif, 12 au mode indicatif) et ils devaient les répéter le plus fidèlement possible. Nous avons examiné l'impact de différents déclencheurs (locutions de subordination vs verbes) pour le subjonctif et l'utilisation correcte du mode dans les subordonnées. Les résultats montrent qu'en général les participants à l'expérience étaient conscients du subjonctif français dans les phrases. Cependant, nous avons identifié des différences entre les bilingues de haut et de bas niveau de maîtrise : les bilingues ayant un haut niveau ont eu de meilleures performances que les bilingues de bas niveau pour les deux déclencheurs du subjonctif : locutions conjonctives et verbes. De même, le taux de précision du subjonctif, dans les subordonnées, était plus élevé chez les bilingues de haut niveau. Pour les bilingues à une basse compétence, les données ont montré que des difficultés existent lorsque les déclencheurs étaient des locutions conjonctives, à la fois pour les restituer et pour reproduire correctement le subjonctif dans les subordonnées. Dans l'ensemble, nos résultats suggèrent que les locutions conjonctives génèrent des difficultés lorsqu'un haut niveau de compétence en français n'est pas encore atteint. C'est la première étude, à notre connaissance, qui étudie la production du subjonctif, en utilisant une tâche d'imitation élicitée, chez des bilingues tardifs mandarin-français.

Mots-clés : complexité morphosyntaxique, subjonctif français, imitation élicitée, bilingues chinois-français, production

法语复杂句法结构的习得与产出—以汉法双语成年学习者为例

摘要: 本文采用启发性模仿任务的方式, 研究高低两类不同水平的汉法双语成年学习者掌握和使用法语复合句中规定性虚拟式从句的情况。参试者听完24个语法正确的句子(12个虚拟式复合句和12个直陈式复合句), 必须尽可能准确地重复这些句子, 旨在考查他们能否根据不同的连词短语, 选用正确的语式接续随后的从句。实验结果显示, 总体而言, 参试者不论水平高低, 都能听出句中含有虚拟式的法语从句, 但两类学生的差异主要表现在高水平的同学更熟悉连词短语与从句动词的关联, 因而更能准确地使用虚拟式或直陈式造句, 而低水平的同学则在上述两个方面都有困难。由此可见, 汉法双语成年学习者的法语水平未达到应有的程度时, 学习并使用连词短语产出正确的法语虚拟式复合句是一道难题。据我们所知, 采用启发性模仿任务的方式研究汉法双语成年学习者的法语虚拟式造句能力尚属首次。

关键词: 复合句; 法语虚拟式; 启发性模仿; 汉法双语者; 产出

Acquisition and reproduction of morphosyntactic complex structures in French: evidence from Mandarin-French bilinguals using elicited imitation task

Abstract

With this study, we investigated the acquisition of a complexity of French, namely prescriptive subjunctive, by Mandarin-French bilinguals with high and low proficiency in French, using the elicited imitation task. Participants listened to 24 grammatically correct sentences (12 target-at subjunctive mode, 12- at indicative mode) and they had to repeat them as much accurately as they could. We examined the impact of different triggers (subordinating conjunctions vs verbs) for subjunctive and the correct use of the mode in subordinates. Results shown that generally participants to the experiment were aware of French subjunctive in the sentences. However, we identified differences between high and low proficiency bilinguals: high proficiency bilinguals perform better than low for both triggers for subjunctive: subordinate conjunctions and verbs triggers. Also, subjunctive accuracy rate, in subordinates, were higher for high proficiency bilinguals. For low proficiency bilinguals, data evidenced difficulties when the triggers were subordinate conjunctions both for restituting them and for reproducing correctly subjunctive in subordinates. Taken together, our results suggest that subordinating conjunctions generate difficulties when a high-level proficiency in French is not yet attained. This is the first study, to our knowledge, that investigate the subjunctive production, using an elicited imitation task, in Mandarin-French late bilinguals.

Keywords: morphosyntactic complexity, French subjunctive, elicited imitation, Chinese-French bilinguals, production

Introduction

Certaines structures d'une langue seconde (désormais L2), en particulier les structures (morpho)syntaxiques et phonologiques, sont considérées comme quelque peu difficiles à acquérir pour les apprenants. Les chercheurs en L2 les appellent

« zones de fragilité » ou « zones critiques » (Bartning, 1997 ; 2004 ; Bartning et al., 2009 ; Lambert, 2021 ; Santes et al., 2022) et soutiennent qu'elles sont principalement liées à la compétence grammaticale de l'apprenant. Cette compétence grammaticale est liée aux connaissances grammaticales, notamment les règles de la grammaire, que l'apprenant a de la L2. Ces structures grammaticales peuvent se révéler particulièrement complexes, soit en raison de leur rareté dans l'input, soit en raison de l'opacité des constructions, ou encore parce que les apprenants tardifs (ayant acquis la L2 après l'âge de 7 ans) d'une L2 peuvent s'appuyer sur des stratégies de traitement différentes de celles utilisées par les locuteurs natifs, y compris pour les informations linguistiques pragmatiques ou sémantiques (Clahsen, Felser, 2006a ; 2006b). Il a été montré que les apprenants d'une L2 ont des difficultés avec les structures syntaxiques complexes. On peut définir la *complexité* comme le nombre d'éléments qui constituent un système, et les relations que ces éléments établissent créant des organisations hiérarchiques (Simon, 1962) afin de projeter de nouveaux systèmes émergents (Rescher, 1998 ; Heylighen, 2007 ; Bulté, Housen, 2012). Selon une approche linguistique théorique, si nous prenons en considération cette définition de la *complexité*, nous pouvons considérer que le subjonctif prescriptif en français est un exemple de complexité linguistique. Il y a au moins trois raisons de le considérer comme complexe : (1) d'un point de vue morphologique, ce mode a une structure formelle, c'est-à-dire sa conjugaison, difficile à retenir notamment pour les verbes du 3ème groupe se terminant en -re (clore > close, conjoindre > conjogne, vouloir > veuille, vivre > vive). Certaines distinctions morphologiques et phonologiques peuvent être trouvées entre les formes indicatives et subjunctives (p. ex., *vivre* : Il vit- IND vs qu'il vive-SBJ), cependant ce trait phonologique, considéré allomorphie en morphologie, n'est pas applicable pour les verbes se terminant en -er (p. ex., *parler* : il parle-IND vs qu'il parle-SBJ) ; (2) la plupart du temps, le subjonctif en français est utilisé dans les clauses subordonnées, plus que dans les principales (Grevisse, Goosse, 2014 ; Riégel, Pellat et Rioul, 2009). C'est pourquoi le subjonctif est considéré comme le mode de subordination. Lorsqu'il est en subordination, l'emploi du subjonctif est subordonné à la dépendance, au sujet et à la sémantique du verbe dans la clause principale mais aussi d'autres facteurs (Amsili, Guida, 2014). La dernière raison, (3) le subjonctif est redondant, car ce qui est exprimé dans la principale est également exprimé dans la subordonnée au subjonctif. À titre d'exemple, dans une phrase comme « J'aimerais que tu viennes avec moi, ce soir » la volonté est exprimée en principale comme en subordonnée. Aussi, il est difficile de comprendre, lorsque le subjonctif est en principale, s'il exprime un ordre, une volonté ou un souhait. C'est le cas dans « Qu'il vienne ! », où il n'est pas complètement clair qu'elle est la sémantique véhiculée par cette construction phrastique.

1. L'acquisition du subjonctif en français L1 et L2

D'un point de vue acquisitionniste, les recherches sur l'acquisition du français L1 démontrent que le subjonctif est acquis à l'âge de 4 ans (Morgenstern, Parisse, 2017) en même temps que le conditionnel. Par ailleurs, Morgenstern et Parisse (2017) ont également remarqué quelques occurrences du subjonctif chez certains enfants de deux ans. Cependant, Bassano (2008) n'a trouvé d'occurrences de subjonctif qu'à l'âge de 5 ans. L'auteur a conclu donc que les occurrences du subjonctif représentent 6 % de la forme verbale à l'âge de 7 ans. Dans une étude longitudinale, Bassano et al. (2001) ont pu détecter des formes subjonctives chez des enfants âgés de 1,3 à 3 ans ; ces formes étaient employées avec des verbes de haute fréquence comme *faire* mais aussi avec des verbes peu fréquents, comme *abîmer*. Il est important de noter que l'acquisition du langage dépend de multiples facteurs, parmi lesquels la situation socio-économique et l'éducation des parents jouent un rôle crucial. Dans un milieu familial, socio-économique, propice à l'apprentissage, comme celui étudié par les chercheurs (Bassano 2008 ; Bassano et al., 2001 ; Morgenstern, Parisse, 2017), l'emploi du subjonctif peut être plus rapide. Considérés dans leur ensemble, ces résultats nous permettent de conclure que le subjonctif est un mode verbal qui est acquis relativement tôt en français L1 sur le plan développemental du langage même s'il apparaît après l'emploi de l'indicatif et du conditionnel.

En acquisition d'une L2, le subjonctif n'a pas trop attiré l'attention des chercheurs en acquisition du français en L2. Ce manque d'intérêt est dû (1) à la rareté du mode dans les productions orales natives, comme le prétendent certains linguistes (Bartning, Schlyter, 2004 ; O'Connor DiVito, 1997 ; Laurier, 1989 ; Poplack, 1992, 2001) ; ou (2) à l'opacité phonologique pour le distinguer de l'indicatif. Cependant, certaines études se sont intéressées à l'acquisition de ce mode soit en explorant le développement du TAM, soit en ciblant l'acquisition du subjonctif (p. ex., Howard, 2008, 2009 ; MacManus et al., 2014).

Parmi les recherches les plus éminentes en la matière, il y a celles de Bartning (1997) et Bartning, Schlyter (2004 ; voir aussi De Paula, 1998), qui ont déterminé six étapes de l'acquisition du subjonctif résumées comme suit : ([1] aucun contexte avec le subjonctif (désormais SBJ), [2] de rares occurrences avec *il faut* et *je veux que* + V (cooccurrences infinitif ou participe passé ou *il faut que* + V (infinitif ou participe passé) et *il faut que* + forme neutralisée / indicatif (e. g. *il faut que j'écris* + forme neutralisée / indicatif (ex. : *il faut que j'écrive*) ; [3] émergence de contextes de *il faut* + INF et *il faut* P (avec infinitifs et indicatifs) ; [4] émergence du subjonctif dans des contextes obligatoires sous des formes correctes (*il faut que j'aille*) et incorrectes (*pour que le couple va*), coexistence des deux structures *il faut que* + INF et *il faut que* + SBJ ; [5] bonne maîtrise de la structure *il faut*

que + SBJ et avec différentes conjonctions, apparition tardive de contextes avec des verbes à la forme négative sans subjonctif (par ex. *je ne pense pas que je peux ...*) ; [6] dans tous les contextes le subjonctif est utilisé presque correctement) et six clusters d'acquisition basés sur le niveau de maîtrise : ([1]- initial ; [2]- post initial ; [3]- intermédiaire ; [4]- bas avancé ; [5]- intermédiaire-avancé ; [6]- avancé supérieur). Ces stades acquisitionnels ont été déterminés sur la base des productions d'étudiants universitaires suédophones, apprenants de français L2.

Par ailleurs, en prenant comme exemples ces stades développementaux, Paloheimo (2014) a étudié l'acquisition du temps, de l'aspect et du mode (désormais TAM) chez des apprenants finnophones de français L2. Ses données étaient basées sur des productions écrites d'étudiants universitaires en première année de spécialisation en philologie française (TAITO¹, voir Paloheimo, 2014 pour plus de détails). À partir de ce corpus, l'auteure a pu déduire que les occurrences du subjonctif (2 % = 51 tokens) ne se distinguent pas, la plupart du temps, phonologiquement de l'indicatif (43 % = 1063 tokens), même s'il existe des structures où le subjonctif pourrait apparaître. Il n'est donc pas possible, dans ce cas, d'identifier les vraies productions du subjonctif de la part des apprenants.

Du versant anglophone, Howard (2008 ; 2009) a investigué l'acquisition du subjonctif dans son étude transversale auprès d'étudiants universitaires anglophones de différents niveaux d'enseignement. Ses groupes étaient composés comme suit : (1) étudiants de première année, (2) étudiants de deuxième année et (3) étudiants de quatrième année ayant passé une année en français. Ses résultats n'ont révélé que 10 tokens du subjonctif (sur 18h de discours) et ce, quel que soit le niveau. Néanmoins, l'auteur a identifié 100 tokens où le subjonctif était susceptible d'apparaître. Il est clair que le problème est la difficulté à percevoir les formes phonologiques du subjonctif ainsi qu'à le différencier de l'indicatif. Les déclencheurs les plus fréquents du subjonctif étaient d'abord les constructions verbales *falloir que* et *vouloir que*.

Concernant la fréquence des tokens, Sergeeva et Chevrot (2008) ont cherché à comprendre le rôle joué par la fréquence des tokens et la présence de formes de base dans le paradigme verbal. Les chercheurs ont utilisé une tâche consistant à choisir les bases verbales pour conjuguer les verbes. Les participants étaient trente apprenants russes de français L2 au niveau universitaire. Il y avait deux niveaux d'enseignement de spécialité : (1) deuxième année d'histoire et de journalisme (=15 participants) et (2) quatrième année de spécialisation en littérature (=15 participants) et deux niveaux de compétence : niveau faible pour ceux qui étudient le journalisme (N1) et niveau élevé pour ceux qui étudient la littérature (N2). Leurs résultats suggèrent que, pour le groupe N2 (niveau élevé en français),

la précision des verbes fréquents est plus élevée que celle des verbes peu fréquents ; cette différence n'est pas remarquée dans le groupe N1 (faible niveau de compétence en français). La corrélation entre la fréquence des bases et des formes des verbes est plus élevée dans le groupe N2 que dans le groupe N1. Les auteurs ont supposé que le choix des bases verbales est lié à l'effet de la fréquence des bases, même dans les cas où le choix d'une forme pour laquelle la sélection d'une variante de base est fondamentale pour exprimer la personne, le temps et le mode. C'est le cas, par exemple, du subjonctif : la 3^e PERS (il) est plus fréquente que les autres personnes, et elle est utilisée dans des structures impersonnelles (p. ex., *il faut*). Ceci pourrait expliquer pourquoi la 3^e personne du singulier (il) est acquise plus tôt que les autres personnes.

Inspirés par les recherches de Bartning et al., (2009) et par celles de Howard (2008 ; 2009), MacManus et al., (2014) ont exploré l'impact du niveau de compétence et des contextes syntaxiques (affirmatifs vs négatifs, négatifs adverbiaux) sur l'acquisition du subjonctif français chez des apprenants anglophones de français L2. Les participants ont été divisés en deux groupes en fonction de leur niveau de compétence en français : niveau élevé et niveau faible. Les auteurs ont utilisé trois tâches différentes : écriture, entretien semi-structuré, tâche de jugement grammatical (JG). Les résultats attestent de rares tokens du subjonctif dans les productions écrites et orales. Cependant, les auteurs ont noté plus d'occurrences du subjonctif chez les apprenants à haut niveau de compétence dans les entretiens oraux. De plus, ils ont rapporté plus de fréquences du subjonctif dans des contextes syntaxiques suivant un chemin comme contextes affirmatifs > contextes adverbiaux > contextes négatifs. Ils concluent que leurs résultats sont en accord avec ceux de Bartning et al. (2009) et que les rares occurrences du subjonctif dans le cas des apprenants français L2 ne sont pas des stratégies d'évitement mais qu'elles sont dues à la rareté du subjonctif en français oral. Dans une autre étude, MacManus et Mitchell (2015) se sont demandé si différents déclencheurs du subjonctif sont utilisés dans les productions orales et écrites d'apprenants anglophones de français L2, de niveau universitaire et qui ont passé neuf mois en France. La tâche comprenait une production écrite, un entretien oral et un jugement de grammaticalité (désormais JG). Les apprenants ont été testés avant et après leur séjour dans un pays francophone. Les occurrences du subjonctif avant le départ suggéraient que les apprenants utilisaient déjà le subjonctif. Après le séjour des apprenants à l'étranger, les auteurs ont pu conclure que le subjonctif était plus utilisé à l'écrit qu'en production orale. En outre, le déclencheur du subjonctif, le plus utilisé, était le contexte affirmatif, les conjonctions et les négations venant après. Ces résultats sont en accord avec ceux de Bartning et Schlyter (2004), Bartning

et al. (2009) et Mitchell et al. (2017) qui suggèrent une trajectoire d'acquisition syntaxique relative au subjonctif comme suit : contextes affirmatifs > conjonctions > contextes négatifs et un chemin morphosyntaxique comme suit : verbes > conjonctions.

Récemment, Dudley et Slabakova (2021) ont examiné la sensibilité, en temps réel, au subjonctif français de quarante-cinq apprenants anglophones du français L2, en deuxième ou dernière année de licence, et d'étudiants en première année de master en langues modernes et étrangères, en utilisant la technique de l'eye-tracking². Les tâches consistaient en une lecture eye-tracking, une tâche de jugement d'acceptabilité (JA) et un test lexical. D'après leurs résultats, il semble que les apprenants étaient incapables de mobiliser les règles du subjonctif pendant la tâche de lecture. En fait, l'eye-tracking n'a révélé aucune preuve de la sensibilité des apprenants de L2 à l'altération du mode : les données d'eye-tracking ont montré des stratégies de lecture et une sensibilité à l'altération du mode pour les natifs français (temps de lecture longs pour le subjonctif, effet significatif de la probabilité de régression pour les verbes directifs, régressions vers la région critique pour la partie finale des phrases), mais aucun effet significatif n'a été trouvé pour les apprenants de L2.

Dans une démarche d'impact de la distance typologique, Topaloğlu (2017) a suggéré que l'impact de la distance linguistique entre L1 et la L2 peut jouer un rôle dans la production du subjonctif français. Dans son étude, l'auteur a constaté que la distinction phonologique entre l'indicatif et le subjonctif, ainsi que les différences fonctionnelles entre les deux modes, créent des difficultés pour les apprenants turcs du français L2. L'impact de la distance linguistique a également été discuté par Paloheimo (2014) dans la mesure où le subjonctif n'existe pas en finnois. Si le trait grammatical d'une L2 n'est pas présent dans la L1 des apprenants, ils doivent utiliser des stratégies différentes (pragmatiques, sémantiques) afin de surmonter le problème. Cela pourrait expliquer pourquoi le subjonctif français est une structure syntaxique critique chez les apprenants du français L2.

Pour résumer, les études que nous avons passées en revue ont conclu, indirectement, que le subjonctif est une complexité du français. Elles permettent de tracer des tendances dans l'acquisition de cette complexité de la langue française comme L2. Premièrement, il semble que le subjonctif français soit acquis et produit, dans un premier temps, avec des verbes déclenchant le subjonctif (par exemple, il faut que, il souhaite que, etc.) et dans des contextes affirmatifs. Dans la deuxième étape, les occurrences du subjonctif sont attestées avec des conjonctions de subordination (*afin que, bien que, avant que, jusqu'à ce que*, etc.) et dans la dernière étape, des contextes négatifs apparaissent (*Je ne crois pas que, Il ne pense pas que, On n'a*

pas l'impression qu'il fasse des bêtises, etc.). Par ailleurs, il est important de noter que la plupart des études ne fournissent pas l'âge d'acquisition (AoA) du français, mais seulement l'âge d'apprentissage du français comme L2. En effet, l'AoA est un facteur important dans l'acquisition des structures morphosyntaxiques en L2. De même, il faudrait faire plus attention à distinguer les niveaux de compétence des apprenants, car tous les apprenants n'ont pas le même niveau en français et ne fonctionnent pas de la même manière. Enfin, la typologie des tâches (écrites vs orales) et la nature des phrases (naturelles ou produites artificiellement) peuvent fortement influencer la performance de l'apprenant.

Pour conclure cette partie, l'ensemble de la revue de littérature sur l'acquisition du subjonctif en français L2, qui ne se veut pas exhaustive, a eu comme objectif de montrer les patterns acquisitionnels qui portent à l'acquisition d'une structure syntaxique complexe en français L2, telle que le subjonctif. Nous avons illustré à l'aide de ce résumé d'études comment différentes caractéristiques ont été prises en considération lors de l'approche à l'acquisition du subjonctif français par des apprenants de français L2 dont les langues premières sont typologiquement plus ou moins différentes du français.

2. La présente étude

Il a été démontré (voir les études mentionnées ci-dessus) que différents niveaux de compétence peuvent influencer la production de cette complexité morphosyntaxique du français. Comme le soutiennent Bartining et Schlyter (2004) et Bartining et al, (2009), les apprenants doivent d'abord comprendre les règles grammaticales de la subordination en français et ceci est un trait qui est acquis tardivement par les apprenants du français L2. Cependant, différents niveaux de compétence peuvent avoir un impact différent sur la production du mode subjonctif. En outre, Bartining et Schlyter (2004), Bartining et al, (2009), MacManus et Mitchell (2015) et Mitchell et al, (2017) ont conclu que le subjonctif en français est d'abord employé, par les apprenants français L2, avec des verbes dans les principales commandant le subjonctif dans les subordonnées. Comme les V sont moins opaques sémantiquement, c'est-à-dire que nous pouvons facilement comprendre ce qu'ils signifient, les locutions conjonctives (désormais LC) sont plus opaques sémantiquement et leur signification peut être moins évidente pour les apprenants. Cela pourrait expliquer pourquoi ils utilisent les LC plus tard dans leur production, après les structures des verbes déclenchant le subjonctif. De plus, il a été remarqué qu'une fois que les apprenants utilisent les LC dans leurs productions, dans la plupart du temps à l'écrit, ils améliorent leur compréhension des règles grammaticales de la langue française régissant l'utilisation du subjonctif. Cependant, aucune de ces études

n'a mesuré l'impact des LC sur la production correcte du subjonctif dans la subordonnée. C'est-à-dire qu'il est possible que la production correcte des LC, dans les clauses principales, ne signifie pas une production correcte du subjonctif dans les subordonnées. Dans ce cas, les LC peuvent influencer négativement la production du subjonctif, sauf si les apprenants ont une compréhension totale des LC. C'est ce que nous voulons mesurer dans cette étude. Nous voulons vérifier si une production correcte des LC influence positivement ou négativement la production du subjonctif dans les subordonnées. La dernière question que nous voulons explorer est la corrélation et l'interaction possible entre la nature des différents déclencheurs (verbes vs LC) et la production du subjonctif. En d'autres termes, d'une part, notre objectif était d'examiner quels déclencheurs, entre les V et les LC, sont correctement produits par les bilingues tardifs mandarin-français et, d'autre part, lequel d'entre eux facilite la production du subjonctif. Comme les verbes déclencheurs du subjonctif sont acquis plus tôt que le LC, ils devraient être positivement corrélés avec la production correcte du subjonctif chez les subordonnés. Il ne devrait pas y avoir de différence entre les apprenants à faible et à haut niveau de compétence. Néanmoins, en ce qui concerne les déclencheurs de LC, les apprenants à faible niveau de compétence pourraient avoir des difficultés à produire correctement le subjonctif dans les subordonnées. Les apprenants à haut niveau de compétence ne devraient pas avoir de problème avec ces déclencheurs LC ni avec la production correcte du subjonctif.

Dans une démarche de typologie linguistique, et notamment de l'impact de la distance typologique dans l'acquisition de la morphosyntaxe en L2, et notamment de la distance qui concerne le chinois mandarin et le français, nous nous proposons d'étudier la production du subjonctif par des apprenants bilingues tardifs mandarin-français. À l'instar de Grosjean (1982 ; 2021 ; 2022), nous considérons comme « bilingue » toute personne qui parle et utilise deux langues dans sa vie quotidienne et « tardif » toute personne bilingue ayant acquis sa deuxième langue après l'âge de 7 ans. Pour atteindre notre objectif de recherche, nous nous sommes posés les questions suivantes :

- Q1. Les différences de niveau de compétence en français L2 affectent-elles la reproduction du subjonctif français chez les apprenants bilingues tardifs mandarin-français ?
- Q2. Est-ce que les différents déclencheurs du subjonctif (locutions conjonctives vs verbes) facilitent ou compliquent-ils la production du subjonctif ?
- Q3. Existe-t-il une interaction et une corrélation entre les déclencheurs du subjonctif dans la production du subjonctif ?

3. Méthode

Participants

Les participants étaient des bilingues tardifs chinois-français, de langue maternelle mandarin (n= 22 ; 9 hommes ; M = 23,6 ; SD = 2,9 ; range : 20-29) qui étaient soit des étudiants, soit des étudiants diplômés. Ils avaient tous reçu un enseignement formel en français. Deux groupes ont été créés sur la base de la maîtrise du français : haut et bas niveaux de maîtrise. Leur compétence en français a été évaluée (1) d’abord par un test linguistique autodéclaré (seuls les participants ayant un niveau ≥ B2 (CECR) en français ont été recrutés), (2) ensuite par un test d’auto-évaluation et (3) troisièmement par un test grammatical (voir le tableau 1 ci-dessous pour plus d’informations) et (4) enfin un test à trous consistant à conjuguer, au subjonctif, les verbes donnés au mode infinitif. Nous avons exclu deux participants car même s’ils avaient un certificat B2 (voir les niveaux du CECR), leur score au test grammatical était < 35 points (sur 58) et la précision dans le test à trous était de 3 points (sur 12), suggérant qu’ils ne comprenaient pas le mode subjonctif. Deux participants du groupe à haut niveau de compétence étaient des bilingues précoces, c’est-à-dire qu’ils ont grandi en France et ont été scolarisés en France. Cependant, leurs scores au test grammatical étaient (54/58 et 48/58) et pour le test à trous (11/12 et 11/12). Pour ces participants, comme pour tous, nous avons identifié quelques problèmes avec l’utilisation des temps grammaticaux, en particulier avec les passés et les conditionnels. Nous avons également testé un groupe témoin de trente-deux locuteurs natifs français (n= 32 ; 13 hommes ; M = 24,5, SD = 4,88 ; range : 19-35). Tous les participants ont donné leur consentement écrit avant de participer, ils n’ont eu aucun problème avec l’audition et étaient tous droitiers. Nous avons également testé la capacité de mémoire de travail (WMC) des participants à l’aide de la tâche d’empan complexe en leur demandant d’écouter une liste de chiffres, allant de 4 à 10 éléments, et de les répéter (Miller, 1956 ; voir également Farrington, 2011). Le WMC de tous les participants était supérieur à 6 items. Les participants ont été rémunérés pour leur participation.

	Niveau avancé (n=11)	Niveau bas (n=11)
Âge (années)	22,5	25
AoA (année)	15,9	17,22
Genre (# hommes)	5	4
Années passées dans un pays L2	4,2	4,8
Année d’études de la L2	6	5,4

	Niveau avancé (n=11)	Niveau bas (n=11)
Questionnaire d'auto-évaluations (7 points)		
Compr. orale	5	5
Compr. écrite	6	5
Prod. écrite	5,5*	4
Prod. orale	4,7	4
L2 rating test (out of 58)	50*	37

Tableau 1. Informations générales sur les participants.

* différences significantes entre niveaux haut et base.

En outre, nous avons testé la dominance linguistique (voir tableau 2 ci-dessous) pour les deux groupes de compétence séparément en utilisant le questionnaire de profil linguistique bilingue³.

Maîtrise	I. Histoire		II. Utilisation		III. Maîtrise		IV. Attitudes		Dominance
	Français	Chinois	Français	Chinois	Français	Chinois	Français	Chinois	
HAUT	8,997	35,453	17,539	33,195*	40,860*	48,289	30,748	48,495*	-67,288545
BAS	7,140	38,219	17,638	37,754	36,733	51,591	33,637	50,353	-82,767454

Tableau 2. Le profil linguistique des participants.

*différences significantes entre les deux profils haut et bas niveaux de langue.

Comme nous pouvons le constater, pour les participants à haut niveau de compétence en ce qui concerne l'histoire des langues (AoA, leçons, etc.), le français (8,9) semble être moins représenté que le chinois (35,4). De même, l'utilisation des langues indique que le chinois (33,1) est plus fréquemment utilisé que le français (17,5). En ce qui concerne le profil de compétence, les participants ayant une compétence élevée ont déclaré avoir une meilleure connaissance du chinois (48,2) que du français (40,8). Enfin, pour le groupe de compétence élevée, il semble que leurs activités (lecture, écoute, compréhension, sentiments, etc.) soient plus orientées vers le chinois (48,4) que vers le français (30,7). En ce qui concerne les participants à faible niveau de compétence, le profil historique révèle qu'ils sont beaucoup plus touchés par le chinois (38,2) que par le français (7,1). L'utilisation des deux langues est plus importante pour le chinois (37,7) et mineure pour le français (17,6). De plus, la compétence autodéclarée pour le groupe faible est plus élevée pour le chinois (51,5) et plus faible pour le français (36,7). En fin de compte, les attitudes des participants à faible niveau de compétence sont plus proches du chinois (50,3) que du français (33,6).

En conclusion, nous pouvons constater que les deux groupes sont similaires pour le profil d'utilisation : l'utilisation du français par les participants à haut niveau de compétence et à faible niveau de compétence est de 17,5 ; nous pouvons dire la même chose pour le facteur attitudes où le français est représenté respectivement 30,7 et 33,6. Si nous examinons le profil de dominance linguistique, nous pouvons conclure que les participants à haut niveau de compétence sont plus proches de 0 (-67,2 contre -82,7 pour le faible niveau de compétence), ce qui signifie qu'ils sont plus proches d'un équilibre entre les deux langues, comme le montre la dernière colonne du tableau (2). Cela peut avoir un impact sur les résultats globaux ainsi que sur les différences entre les apprenants à haut et bas niveau de compétence.

4. Matériel

4.1. La tâche d'élicitation imitée ou élicited imitation (EI)

L'IE consistait en 30 phrases grammaticales en français (11 en mode subjonctif, 9 en mode indicatif et 10 en mode de remplissage). Les phrases étaient adaptées des données du corpus oral INTERFRA et contenaient 8-14 mots ($M = 10,3$; $SD = 1,5$) et 11-18 syllabes ($M = 14,5$, $SD = 1,8$). Nous avons vérifié la fréquence des items lexicaux en utilisant la base de données WorldLex. Nous avons choisi des verbes avec des bases phonologiques fortes (par exemple, *puisse*, *fasse*, *soit*, etc.) afin de pouvoir comprendre clairement si le subjonctif était produit ou non. Toutes les phrases ont été enregistrées, sur un appareil et sauvegardées sous forme de fichiers .wave, par une femme de langue maternelle française de la région parisienne.

4.2. Procédure

Les participants étaient assis dans un fauteuil confortable, devant un écran d'ordinateur, dans une pièce insonorisée. La tâche d'IE a été administrée individuellement, par le biais d'un programme Matlab, fonctionnant sur un ordinateur équipé d'un casque situé dans une cabine d'expérimentation. La durée de l'expérience, pour chaque participant, était de ± 10 minutes. Avant l'expérience, les participants ont reçu des instructions orales et ils ont commencé l'expérience par une phase d'entraînement consistant en cinq phrases similaires à celles présentes dans l'expérience. Chaque participant a écouté les 30 phrases, dont la présentation était individuellement et automatiquement randomisée. Le protocole était le suivant : pendant l'audition, les participants voyaient sur l'écran un haut-parleur, immédiatement après la fin de l'audio, ils voyaient une image dont la durée était de 4 secondes (elle n'avait rien à voir avec le contenu de la phrase), ils avaient pour

instruction de la regarder, lorsque l'image disparaissait, un microphone apparaissait sur l'écran indiquant aux participants de répéter la phrase. Lorsqu'ils avaient terminé, les participants décidaient quand l'essai suivant devait commencer, en appuyant sur la barre d'espacement. Les reproductions ont été enregistrées dans des fichiers audio .wave avec un appareil d'enregistrement (Edirol R-09HR). Pour l'analyse statistique, nous avons procédé à l'analyse en deux facteurs. D'une part, les reproductions ont été notées pour la précision de la reproduction du déclencheur et la précision du mode (subjonctif). D'autre part, nous avons séparé les deux analyses en quatre facteurs : (1) l'exactitude des conjonctions subordonnées comme déclencheurs (trigger_LC) et (2) le mode subjonctif déclenché par les conjonctions subordonnées (mode_LC) ; (3) les verbes comme déclencheurs (trigger_V) et le mode (4) subjonctif déclenché par les verbes (mode_V).

Premièrement, nous avons vérifié si chaque reproduction contenait la correspondance exacte du déclencheur et du mode (marqué 1) ou non (marqué 0). Deuxièmement, nous avons attribué la note 1 chaque fois que le déclencheur et/ou le mode était correct et la note 0 pour les réponses incorrectes. Pour résumer, chaque reproduction correcte du déclencheur et/ou du mode a reçu la note 1, chaque forme incorrecte/tentative du déclencheur et/ou du mode a reçu la note 0. Notez que nous nous sommes concentrés sur la restitution des cibles (déclencheurs et mode subjonctif) et non sur la reproduction correcte de la phrase. Par exemple, une phrase comme *Paul regrette puisse pas partir l'horaire* (au lieu de *Paul regrette qu'il ne puisse pas partir à l'aube*) a été considérée comme correcte pour la reproduction en mode_V (puisse) mais pas pour la reproduction en mode trigger_V (*regret). Le tableau (3) ci-dessous illustre la méthode de notation.

PHRASES CORRECTES	PHRASES REPRODUITES
(1a). Sans qu'ils_{trigger_SC} aient_{modeSBJ} à payer l'addition, ils sont partis. (1b) J'exige que_{trigger_V} tu interviennes_{modeSBJ} dans cette enquête maintenant.	Reproduction correcte des triggers et du mode Score 1 1 (1a) Sans qu'ils_{trigger_SC} aient_{modeSBJ} à payer l'addition, ils sont partis. (1b) J'exige que_{trigger_V} tu interviennes_{modeSBJ} dans cette enquête maintenant.
(2a). Je prends mon parapluie de peur qu'il_{trigger_SC} ne pleuve_{modeSBJ} pas. (2b.) Personne ne te croira à moins que_{*trigger_SC-}tu sois_{modeSBJ} sincère.	Reproduction incorrecte du mode mais reproduction correcte du trigger_LC (a) / reproduction correcte du mode mais reproduction incorrecte du trigger_LC (b) Scores 0 1 / 1 0 (2a). Je porte mon parapluie de peur qu'il_{trigger_SC} ne pleuve_{*modeSBJ} pas. (2b.) Personne ne te croira moins que_{*trigger_SC-}tu sois_{modeSBJ} sincère.

PHRASES CORRECTES	PHRASES REPRODUITES
(3a). Marie <u>désire</u> _{trigger_V} que tu <u>viennes</u> _{mode_V} à la fête de demain soir. (3b). J' <u>exige</u> _{mode_V} que tu <u>interviennes</u> dans cette affaire maintenant.	reproduction incorrecte du mode mais correcte du trigger_V (a) / reproduction correcte du mode mais pas du trigger_V (b) Scores 0 1 / 1 0 (3a). Marie <u>veut</u> _{*trigger_V} tu <u>viennes</u> _{mode_V} à la fête de demain soir. ' (3b). J' <u>exige que</u> _{trigger_V} tu <u>interviens*</u> _{mode_V} dans ce affaire immédiatement.

Tableau 3. Méthode d'évaluation des reproduction avec exemples

Pour une meilleure compréhension, la présentation des résultats a été divisée en trois parties : (1) résultats généraux ; (2) impact de la compétence ; (3) impact de la structure de déclenchement.

5. Résultats

5.1. Résultats généraux

Nous avons effectué une ANOVA Repeated Measures sur les deux cibles (déclencheurs_accuracy et mode=subjonctif = mode_SBJ) pour le groupe de contrôle et le groupe des bilingues (LS = langue source). Les effets intra-sujets ont montré un effet significatif pour la cible ($F(1,52) = 5,7, p < 0,020$) mais il n'y avait pas d'effet significatif pour l'interaction bidirectionnelle cibles*SL ($p>0,104$). L'analyse entre les sujets a révélé un effet significatif pour le facteur LS ($F(1,52) = 110,4, p < .001$). Les comparaisons post hoc sur les cibles ont montré un effet significatif pour trigger_accruacy ($p < 0,020$) sur mode_accuracy, indiquant que les triggers sont produits avec plus de précision que mode_SBJ. Pour LS, les comparaisons post hoc ont montré que les bilingues mandarin-français sont moins performants que les natifs ($MD = - 0,422 ; t = - 10,5 ; p < .001$).

Les boxplots⁴ (voir figure 1, note 4) soulignent deux éléments. D'un côté, les natifs ont eu une meilleure performance que les bilingues sinophones. De l'autre, les boxplots indiquent que la performance des sinophones bilingues est meilleure pour le facteur déclencheur que celle pour le facteur mode_SBJ. En d'autres termes, les bilingues tardifs mandarin-français sont meilleurs pour répéter les déclencheurs que pour répéter le mode subjonctif dans les subordonnées.

5.2. Impact de la maîtrise de la L2

Pour étudier l'impact de la maîtrise de la L2 dans la reproduction des déclencheurs et du subjonctif, nous avons mené des analyses ANOVA REPEATED MEASURES

qui ont illustré un effet significatif dans l'analyse entre les sujets (*between subjects analysis*) ($F(1,20) = 4,7$, $p = 0,042$). De plus, le test post hoc a révélé que les participants à haut niveau de maîtrise ont eu de meilleurs résultats que ceux à faible niveau ($MD = 0,193$; $t = 2,17$; $p = 0,042$). Pour les deux groupes, la précision de la reproduction des déclencheurs et la précision du mode_SBJ sont corrélées ($p < .001$; $r = 0,8$) comme le montre le graphique⁵ (voir figure 2, note 5). De manière générale, le graphique semble indiquer que la reproduction correcte des déclencheurs entraîne une reproduction correcte du subjonctif chez les subordonnés.

Lorsque l'on divise les participants en deux groupes selon le niveau de maîtrise de la L2, les boxplots⁶ (voir figure 3, note 6) ci-dessous semblent indiquer que les participants à compétence élevée sont meilleurs à la fois dans la répétition des déclencheurs et dans le mode_SBJ ($M = 0,68$ pour la précision du déclencheur et $0,62$ pour la précision du mode_SBJ contre $0,49$ et $0,43$ pour le groupe à faible compétence).

Pour mieux comprendre l'impact du niveau de maîtrise du français L2 dans la tâche d'EI, nous avons effectué une analyse séparée pour les groupes à compétence élevée et faible, en étudiant la précision des déclencheurs et la précision du mode_SBJ dans les deux groupes. En ce qui concerne le groupe à haut niveau de compétence, les statistiques descriptives montrent qu'il est plus performant dans la restitution des déclencheurs ($M = 0,68$; $SD = 0,18$) que dans celle du mode_SBJ ($M = 0,62$; $SD = 0,25$) comme le montre le tableau (4) ci-dessous. Par ailleurs, l'analyse de corrélation a montré un effet principal pour la précision du déclenchement et la précision du mode_SBJ ($p < .001$; $r = 0,9$).

	déclencheur accuracy	Mode_SBJ accuracy
	CH_HIGH	CH_HIGH
Valid	11	11
Missing	0	0
Mean	0,689	0,629
Std. Deviation	0,182	0,259
Minimum	0,250	0,000
Maximum	0,915	0,915

Tableau 4. L'impact du haut niveau de maîtrise du français L2 dans les accuracies pour les facteur déclencheurs et mode_SBJ

En ce qui concerne le groupe à faible maîtrise, les statistiques descriptives indiquent qu'ils réussissent mieux à restituer les déclencheurs ($M = 0,49$; $SD = 0,26$) que le mode_SBJ ($M = 0,43$; $SD = 0,15$) comme le montre le tableau (5) ci-dessous.

	trigger accuracy	modeSBJ accuracy
	CH_LOW	CH_LOW
Valid	11	11
Missing	0	0
Mean	0,493	0,439
Std. Deviation	0,264	0,159
Minimum	0,085	0,250
Maximum	0,835	0,750

Tableau 5. L’impact du bas niveau de maîtrise du français L2 dans les accuracies pour les facteur déclencheurs et mode_SBJ

L’analyse de la corrélation a montré un effet principal pour la précision des déclencheurs et la précision du mode_SBJ ($p < .003$; $r = 0,7$).

Pour résumer, les deux groupes ont fait une grande restitution des déclencheurs du subjonctif et du mode subjonctif chez les subordonnés. Cependant, il y a quelques différences entre les niveaux de compétence haut et bas. Le groupe à compétence élevée a eu une meilleure restitution dans le cas du facteur déclencheur ($M = 0,68$) et le mode_SBJ ($M = 0,62$) que le groupe à compétence faible pour le déclencheur ($M = 0,49$) et le mode_SBJ ($M = 0,43$). Il est important de noter que les valeurs moyennes nous informent que le groupe à faible compétence n’a jamais atteint les 50% de restitution correcte ni pour le déclencheur et ni pour le mode_SBJ. Ceci est à la fois un indicateur d’une bonne distribution des apprenants dans les deux niveaux de compétence et suggère également que les participants du groupe de compétence faible ne maîtrisent pas bien le déclencheur du subjonctif et le mode, ils n’atteignent même pas 50% des occurrences.

Par ailleurs, nous avons pensé que les deux participants bilingues précoces pouvaient avoir un impact sur les résultats de la compétence élevée. Nous avons, pour cela, effectué une analyse descriptive qui n’a montré aucune différence avec les résultats susmentionnés. C’est-à-dire que le groupe à haut niveau de compétence avait une meilleure restitution pour le déclencheur ($M = 0.69$) et le mode_SBJ ($M = 0.62$) que le groupe à faible niveau de compétence pour le déclencheur ($M = 0.49$) et le mode_SBJ ($M = 0.43$) que les deux bilingues précoces soient dans le groupe ou pas. Il est important de noter que cette analyse additive nous informe que même pour les bilingues sinophones précoces, une compétence native n’est pas atteinte dans le cas de la complexité du subjonctif.

Nous allons maintenant discuter de l'effet de la nature du déclencheur (LC vs V) sur l'utilisation du subjonctif.

5.3. L'impact du déclencheur

Concernant l'impact du déclencheur, les REPEATED MEASURES ANOVA ont montré un effet significatif ($F(1,20) = 5,17$; $p = 0,03$) ; nous avons également trouvé une tendance marginale à la significativité pour les facteurs cibles, c'est-à-dire l'impact des déclencheurs ou du mode_SBJ, ($F(1,20) = 3,31$; $p = 0,08$). Enfin, le test entre sujets a révélé un effet significatif pour le facteur maîtrise de la L2 ($F(1,20) = 4,70$; $p = 0,04$). Le test post hoc, pour le facteur structure, a révélé un effet significatif pour les LC qui sont moins bien reproduites que les que les verbes ($MD = -0,096$; $t = -2,27$; $p = 0,03$). Par ailleurs, nous avons constaté que les déclencheurs (LC vs verbes) sont mieux reproduits que le mode_SBJ dans la subordonnée ($MD = 0,057$; $t = 1,82$; $p = 0,08$). L'analyse descriptive a montré que les apprenants à haut niveau de maîtrise ont reproduit mieux le facteur déclencheur_LC ($M = 0,65$) que les apprenants à faible niveau de compétence ($M = 0,47$). Pour le facteur mode_SC, les apprenants à haut niveau de compétence ont obtenu de meilleurs résultats ($M = 0,54$) que les apprenants à faible niveau de compétence ($M = 0,39$). Lorsque le déclencheur du subjonctif est le verbe (déclencheur_V), les apprenants à haut niveau de compétence ont obtenu de meilleurs résultats ($M = 0,72$) que les apprenants à faible niveau de compétence ($M = 0,51$) et les résultats vont dans la même direction pour le mode_V, la précision de restitution des apprenants à haut niveau de compétence était meilleure ($M = 0,71$) que celle des apprenants à faible niveau de compétence ($M = 0,48$). En conséquence, la précision des apprenants peu compétents pour le subjonctif était plus faible lorsque le déclencheur était une LC ($M = 0,47$) que lorsqu'il s'agissait d'un verbe ($M = 0,51$). En analysant séparément les résultats des apprenants à haut niveau de compétence, l'analyse descriptive a montré qu'ils obtiennent de meilleurs résultats dans la condition déclencheur_V ($M = 0,72$) et mode_V ($M = 0,71$) que dans la condition déclencheur_LC ($M = 0,65$) et mode_LC ($M = 0,54$). Pour les apprenants à faible niveau de compétence, l'analyse descriptive montre qu'ils obtiennent de meilleurs résultats dans les conditions déclencheur_V ($M = 0,51$) et mode_V ($M = 0,48$) que dans les conditions déclencheur_LC ($M = 0,47$) et mode_LC ($M = 0,39$).

6. Discussion

Les structures complexes, en particulier les structures (morpho)syntaxiques, sont difficiles pour les apprenants de français L2. Dans cette étude, nous avons investigué sur la complexité du subjonctif français dans le cas des bilingues tardifs

mandarin-français. Des études précédentes (Bartning, 1997 ; Bartning, Schlyter, 2004 ; Bartning et al., 2009 ; Badaleменти, 2013 ; Howard, 2008, 2009 ; McManus et al., 2014 ; McManus, Mitchell, 2015) ont déjà montré que les apprenants ont des difficultés avec cette complexité du français : le subjonctif serait acquis tard, il serait utilisé d'abord avec des déclencheurs verbes et après avec des déclencheurs locutions conjonctives, il serait d'abord utilisé dans les structures affirmatives et par la suite dans les structures négatives.

L'étude que nous avons menée est la première, à notre connaissance, qui a examiné la reproduction du subjonctif français chez des apprenants sinophones de français L2.

Avec cette enquête, nous avons voulu répondre à quelques questions sur la reproduction du subjonctif dans les productions en français L2 par des bilingues mandarin-français. Tout d'abord, nous nous sommes interrogés sur l'impact du niveau de compétence sur la précision de la reproduction du subjonctif. Nos résultats suggèrent que seuls les apprenants ayant un niveau de compétence élevé peuvent produire le subjonctif avec précision. On peut se demander ce que signifie « compétence de haut niveau ». Pour mieux comprendre, nous pouvons revenir aux six stades proposés par Bartning et Schlyter (2004). Sur la base de cette catégorisation, nous pouvons affirmer que notre profil de haut niveau correspond au niveau 5, c'est-à-dire au profil intermédiaire-avancé. Toutefois, notre groupe de haut niveau a eu quelques problèmes avec les temps grammaticaux et avec le subjonctif, c'est pourquoi nous ne pouvons pas déterminer qu'ils sont dans le profil supérieur-avancé, c'est-à-dire le 6^e et dernier stade. Nos apprenants de faible niveau de compétence correspondent au 4^e profil selon la classification de Bartning et Schlyter (2004). En d'autres termes, ils se situent dans le niveau faible-avancé : ils ont une connaissance du subjonctif mais ils ont des difficultés à comprendre son emploi et ses fonctions grammaticales. Comme nous avons pu le constater, en ce qui concerne l'impact de la compétence, les apprenants intermédiaires-avancés ont obtenu de meilleurs résultats que les apprenants faibles-avancés. De plus, les résultats montrent que le groupe à haut niveau de compétence a obtenu de meilleurs résultats que le groupe à faible niveau de compétence dans les conditions *déclencheur_accuracy* (0,68 vs 0,49) et *mode_accuracy* (0,62 vs 0,43). Comme nous pouvons voir dans le tableau (2), décrivant le profil linguistique des bilingues, les participants ayant été classifiés comme haut niveau de maîtrise en français L2 sont beaucoup plus de compétents que ceux de niveau bas. En effet, le taux de dominance est plus proche de zéro, dans le cas des participants à haut niveau de compétence. Ainsi, pour répondre à la première question, nous pouvons dire avec certitude que la compétence a un grand impact sur la production du subjonctif français pour les apprenants sinophones du français L2. Seuls les apprenants ayant

un niveau de compétence élevé ont obtenu de bons résultats et donc reproduisent correctement le subjonctif, avec des erreurs qui subsistent tout de même.

La deuxième question de notre recherche a été d'examiner l'impact des différentes natures de déclencheurs pour le subjonctif (locutions conjonctives_LC vs verbes_V) et dans l'objectif de comprendre si elles facilitent ou compliquent la production du subjonctif. L'analyse statistique a montré que les LC, en tant que déclencheurs du subjonctif sont moins bien restituées que les V en tant que déclencheurs ; à l'inverse, les verbes sont mieux reproduits. Néanmoins, l'analyse globale suggère que les déclencheurs sont mieux reproduits que le subjonctif dans les subordonnées. On peut expliquer cela en considérant le fait que les verbes, en tant que déclencheurs, sont au présent de l'indicatif contrairement aux verbes des subordonnées qui sont au présent mais au subjonctif. Ce résultat indique que le subjonctif est difficile à reproduire mais pas les verbes déclencheurs du subjonctif. Nous pouvons ajouter que, comme nous l'avons déjà dit, les verbes sont plus manifestes, c'est-à-dire qu'ils sont pleins sémantiquement, tandis que les locutions sont sémantiquement opaques. Pour résumer cette section, premièrement, les locutions conjonctives, en tant que déclencheurs du subjonctif, sont particulièrement complexes et difficiles pour les bilingues sinophones. Deuxièmement, les verbes déclencheurs du subjonctif facilitent la reproduction du subjonctif de par leur sémantisme. Les approches pédagogiques de l'apprentissage du subjonctif devraient donc commencer par les verbes de la principale pour expliquer les fonctions du subjonctif.

La troisième et dernière question consistait à savoir s'il existe une interaction et une corrélation entre la nature des déclencheurs et la reproduction du subjonctif dans les deux groupes. En effet, les résultats ont montré une interaction et une corrélation entre la nature des déclencheurs et la corrélation entre les modes. Nous avons trouvé que déclencheur_LC est positivement corrélé avec déclencheur_V, et que déclencheur_LC est corrélé avec mode_V, et ceci pour le niveau des deux groupes. Dans le premier cas, le résultat pourrait indiquer que chaque fois que les locutions conjonctives sont reproduites, les verbes déclencheurs du subjonctif le sont aussi, mais nous avons vu que cela n'est vrai que pour les apprenants à haut niveau de compétence. Il est intéressant de noter que lorsque les déclencheurs sont des locutions conjonctives, il existe une corrélation avec le mode qui devrait être corrélé aux verbes en tant que déclencheurs, ce qui n'est pas le cas. Cela pourrait signifier que même avec des locutions conjonctives, la précision du mode subjonctif dans la subordonnée est élevée. Une fois encore, nous avons constaté que cela n'est valable que pour le groupe à haut niveau de compétence. Ce qui émerge est que les structures syntaxiques au subjonctif, avec des locutions conjonctives, constituent des « structures critiques » pour les apprenants de français L2 lorsque leur niveau

de compétence est faible (< C1 du CECR, par exemple) et même pour les apprenants intermédiaires-avancés, ces types de constructions sont en quelque sorte difficiles. D'un point de vue acquisitionniste, nous pouvons soutenir que l'acquisition du subjonctif a eu lieu, mais pas son opérationnalité. Autrement dit, le subjonctif fait partie de la grammaire des bilingues mais des stratégies d'évitement, comme l'infinitivation, leur permettraient de ne pas l'utiliser. Nous pouvons affirmer cela avec certitude car les tâches d'EI permettent de prendre connaissance de la construction de la représentation du subjonctif, ce qui est bien le cas chez nos participants.

Conclusion

En conclusion, les résultats globaux de cette étude suggèrent que le subjonctif français est extrêmement complexe et difficile pour les bilingues sinophones-français. En examinant les résultats, nous pouvons facilement conclure que même les résultats des apprenants très compétents, les intermédiaires-avancés, n'étaient jamais supérieurs à 70 % de précision. De plus, ces résultats confirment que le test que nous avons utilisé pour classer les apprenants en deux niveaux de compétence différents a très bien fonctionné et que, comme suggéré précédemment (Gaillard, Tremblay, 2016 ; Kostromitina, Plonsky, 2021 ; Wu et al., 2021), la tâche d'EI est un excellent outil pour évaluer les niveaux de compétence des apprenants. Aussi, il est important de considérer la distance linguistique qui existe entre la L1 et la L2. En effet, en chinois le subjonctif n'étant pas présent, les valeurs fonctionnelles qui sont véhiculées par ce mode verbal se basent sur des sèmes (Xu, 2010).

Les recherches futures devraient prendre en considération une autre dimension, celle de la production orale, qui permettrait d'analyser en détail les stratégies d'évitement et de prise de risque dans le cas de ce mode verbal, particulièrement complexe.

Bibliographie

- Badalamenti, R-S. 2013. *Acquisition ou Acquisitions ? Une étude empirique sur l'acquisition de la grammaire du FLE par des apprenants italophones adultes en contexte guidé*. Thèse de doctorat. [En ligne] : <https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/95512/123434/204-finale.pdf> [consultée le 10 janvier 2023].
- Bartning, I. 1997. « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 9, p. 1-25.
- Bartning, I., Schlyter. S. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *French Language Studies*, n° 14, CUP, p. 281-299.
- Bartning, I. Forsberg Lundell, F., Hancock, V. 2009. Resources and obstacles in very advanced L2 French: formulaic language, information structure and morphosyntax. In: L. Roberts, D. Véronique, A. Nilsson et M. Tellier (eds) *EUROSLA Year book 9*, Amsterdam: John Benjamins, p. 185-211.

- Bassano, D. 2008. Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement pour les noms et les verbes en français. In : F. Labrell et G. Chasseigne. *Aspects du développement conceptuel et langagier*, Edition Publibook Université, p.17-50, Collection Psychologie Cognitive.
- Bassano, D., Maillochon, I., Klampfer, S., Dressler, W. 2001. « L'acquisition de la morphologie verbale en français et en allemand autrichien : II. L'épreuve des faits ». *Enfance*, n° 53, p.117-148.
- Birdsong, D., Gertken, L.M., Amengual, M. *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 20 Jan. 2012. [En ligne]: <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/> [consulté le 10 novembre 2022].
- Bulté, B., Housen, A. 2012. Defining and operationalizing L2 complexity. In: Housen, A., Kuiken, F. et Vedder, I., (éds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. p. 21-46.
- Clahsen, H., Felser, C. 2006a. « Grammatical Processing in Language Learners ». *Applied Psycholinguistics*, n° 27, p. 3-42.
- Clahsen, H., Felser, C. 2006b. « How native-like is non-native language processing? ». *Trends in Cognitive Sciences*, n° 10, p. 564-70.
- De Paula, B. 1998. *L'appropriation de la temporalité morphologique en langue étrangère : contextes linguistiques d'émergence et de structuration*. Thèse de doctorat, Université de Paris X.
- Dudley, A., Slabakova, R. 2021. « L2 Knowledge of the Obligatory French subjunctive: Offline Measures and Eye Tracking Compare ». *Languages*, 6/1.
- Farrington, J. 2011. « From the research: myths and worth dispelling seven plus or minus two ». *Performance Improvement Quarterly*, 23/4, p. 113-116.
- Gaillard, S., Tremblay, A. 2016. « Linguistic Proficiency Assessment in Second Language Acquisition Research: The Elicited Imitation Task ». *Language Learning*, 66/2, p. 419-447.
- Grevisse, M., Goosse, A. 2008. *Le Bon Usage. Grammaire française*. Bruxelles : De Boek Supérieur : Larcier.
- Grosjean, F. 1982. *Life with two languages: an introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. 2021. *Life as a Bilingual: Knowing and Using Two or More Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. 2022. Who is bilingual? In: Grosjean, F. *The Mysteries of Bilingualism: Unresolved Issues*. Chichester, UK: Wiley & Sons, p. 7-17.
- Heylighen, F., 2007. Five questions on complexity. In: C. Gershenson (éds.), *Complexity: 5 questions*, Automatic Press / VIP.
- Howard, M. 2008. « Morpho-syntactic development in the expression of modality: The subjunctive in French L2 acquisition ». *Canadian Journal of Applied Linguistics*, n° 11, p. 171-192.
- Howard, M. 2009. Compétence sémantique et compétence socio-pragmatique en français L2. Le cas de l'apprenant avancé et son acquisition du futur, du subjonctif et du conditionnel. In : Galatanu, O., Pierrand, M. et Dan Van Raemodock (éds.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Peter Lang: Belgique.
- Kastromitina, M., Plonsky, L. 2021. « Elicited imitation tasks as a measure of L2 proficiency: a meta-analysis ». *Studies in Second language acquisition*, n° 44, p. 886-911.
- Lambert, M. 2021. « Influence de la L1 en L2 : un défi pour la didactique des langues ». In Watorek, M., Arslangul, A., et Rast, R. (éds.), *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères : Dialogue entre acquisition et didactique des langues*. Paris : Presses de l'Inalco.
- Laurier, M. 1989. Le subjonctif dans le parler franco-ontarien : un mode en voie de disparition ? In : Mougeon, R. et Beniak, É. (éds.), *Le français canadien parlé hors Québec*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 105-126.

- McManus, K., Mitchell, R. 2015. « Subjunctive use and development in L2 French: A longitudinal study ». *Language, Interaction and Acquisition*, n° 6, p. 42-73.
- McManus, K., Tracy-Ventura, N., Mitchell, R., Richard, L., Mills, P. 2014. Exploring the Acquisition of the French Subjunctive: Local Syntactic Context or Oral Proficiency? In : P. Leclercq, A. Edmonds et H. Hilton (Ed.), *Measuring L2 Proficiency: Perspectives from SLA Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters*, p. 167-190.
- Morgenstern, A., Parisse, C. 2017. *Le langage de l'enfant. De l'éclosion à l'explosion*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Miller, G. A. 1956. « The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information ». *Psychological Review*, n° 63, p. 81-97.
- Mitchell, R., Tracy-Ventura, N., McManus, K. 2017. *Anglophone students abroad. Identity, social relationship, and language learning*. New York: Routledge.
- New, B., Pallier, C., Brysbaert, M., Ferrand, L. 2004. Lexique 2 : A New French Lexical Database. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, n° 36, p. 516-524.
- O'Connor DiVito, N. 1997. *Patterns across spoken and written French: Empirical research on the interaction among forms, functions and genres*. Boston: Houghton Mifflin.
- Paloheimo, M. 2014. « L'acquisition de la morphologie verbale française dans les productions écrites des apprenants finnophones avancés ». *Cahiers AFLS*, n° 19, p. 153-177.
- Poplack, S. 1992. The inherent variability of the French subjunctive. In: C. Lauefer and T. Morgan (eds.) *Theoretical Studies in Romance Linguistics*, Amsterdam: John Benjamins, p. 235-263.
- Poplack, S. 2001. Variability, frequency and productivity in the irrealis domain of French. In: J. Bybee and P. Hopper (eds.) *Frequency Effects and Emergent Grammar*, Amsterdam: John Benjamins, p. 405-428.
- Rescher, N. 1998. *Complexity. A Philosophical Overview*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Reigel, M., Pellat, J.-Ch., Rioul, R. 2018. *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Sagarra, N., Hanson, A. S. 2011. « Eyetracking Methodology: A User's Guide for Linguistic Research ». *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, p. 543-556.
- Santes, S., Verroens, F., Hadermann, P. 2022. « L'acquisition de la morphologie verbale française par des apprenants néerlandophones à l'oral et à l'écrit ». *SHS web of Conferences*, 138.
- Sergeeva, E., Chevrot, J-P. 2008. Influence de la fréquence sur la production et l'acquisition des formes verbales du français : le cas des russophones adultes. In : Durand J. Habert B., Laks B. (éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08*, p. 1831- 1844.
- Simon, H, A. 1962. The Architecture of complexity. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 106/ 6, p. 467-482.
- Les niveaux CEFR. [En ligne] : <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> [consulté le 15 janvier 2023].
- Topaloğlu, Y. 2017. « Acquisition du subjonctif par les étudiants turcs ». *Humanitas*, n° 5, p. 333-361.
- Wu, S-L., Tio, Y, P., Ortega, L. 2021. « Elicited imitation as a measure of L2 proficiency: new insights from a comparison of two L2 English parallel forms ». *Studies in Second language acquisition*, n° 44, p. 1-30.
- Xu, D. 2012. *Initiation à la syntaxe chinoise*. L'Asiathèque : Paris.

Notes

1. Voir cette page pour plus de détails sur le projet de recherche TAITO : <https://blogs.helsinki.fi/taito-hanke/>

2. Cette technique permet de mesurer les mouvements des yeux quand ils sont exposés à une tâche. Les mesures prises en considération, comme les temps de fixation, les saccades, et la position de la tête sont révélatrices des problèmes de traitement lié à la tâche. Pour plus de détails voir Sagarra et Hanson (2011).

3. <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>

4. Figure 1. Différence entre natif et bilingue chinois pour les deux facteurs : déclencheur et mode dans la condition accuracy : https://drive.google.com/file/d/1Q-6VBzBele7-b2UJ5gpatB1kttWzyfga/view?usp=share_link

5. Figure 2. Corrélation entre déclencheur_accuracy et mode_SBJ_accuracy pour les deux groupes de maîtrise de la L2 : https://drive.google.com/file/d/1SKfG-Xmh-rBzRiHy-DfnEDdny2MlNUb/view?usp=share_link

6. Figure 3. Différences entre niveaux de maîtrise de la L2 haut et bas dans les deux facteurs déclencheurs et mode_SBJ dans la condition accuracy : https://drive.google.com/file/d/168jNpDRXj0X2ObRq4chVf3BC5dDTOPUT/view?usp=share_link

Synergies Chine n° 18 / 2023



Littératures
francophones





ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'influence du haïku sur l'écriture poétique de Philippe Jaccottet

YUAN Ning

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine

yuanninggg@live.cn

<https://orcid.org/0009-0001-9845-4873>

Reçu le 04-02-2023 / Évalué le 07-02-2023 / Accepté le 10-03-2023

Résumé

Les critiques situent un tournant important dans l'écriture du poète romand Philippe Jaccottet, qui se produit vers le début des années 1960, période où les vers, autrefois sombres et austères, sont devenus souples et limpides. C'est justement à cette époque-là que Jaccottet découvre le haïku, poésie japonaise qui exercera une influence profonde et durable sur lui, surtout au niveau de sa poétique et de sa perception de l'image de l'auteur. Suivant ces deux pistes, nous envisageons d'étudier comment le poète cherche à intégrer l'art du haïku dans sa propre poésie afin de voir dans quelle mesure le haïku le fascine non seulement par son esthétique mais également par une vision du monde inouïe, qui permet ainsi au poète de sortir du maelström spirituel de son temps et de trouver une nouvelle issue tant pour soi que pour la société humaine.

Mots-clés : *Jaccottet, haïku, poétique, image de l'auteur*

俳句对于菲利普·雅各泰诗歌创作的影响

摘要：二十世纪六十年代初，瑞士法语诗人菲利普·雅各泰的诗歌创作发生转型，其诗风由此从沉郁焦灼转向自由轻盈。正是这一时期他开始阅读俳句，这一日本诗歌形式对其产生了深刻而长远的影响，尤其是在诗学观和作者意识方面。本文即从这两方面入手，结合文本细读，探究诗人如何内化俳句艺术并将其融入自己的诗歌创作，进而得出结论：俳句带给雅各泰的不仅是一种前所未见的审美方式，更是一种与西方文明迥然不同的世界观及生存选择，它给六十年代处于思想熔炉、深忧人类命运的诗人提供了走出困境的新思路。

关键词：雅各泰，俳句，诗学观，作者意识

The influence of haiku on the writing of Philippe Jaccottet

Abstract

Critics note an important dividing line in the writing career of French-speaking Swiss poet Philippe Jaccottet around the beginning of the 1960s, period in which his

verses which used to be regular and rhymed became flexible and limpid. It was at this time that he discovered haiku, a Japanese poetry exerting on him a deep and lasting influence, especially in terms of his poetics and his concept of the author. Following these two trails, we try to figure out how Jaccottet absorbs the art of haiku into his own poetry and how this Far Eastern poetry brings to him not only a new aesthetic but also a worldview totally different from the 'Westerners', which allows him to get out of the spiritual maelstrom of his time and find a new solution for himself and also for our society.

Keywords: Jaccottet, haiku, poetics, concept of the author

Introduction

Philippe Jaccottet, poète, traducteur et critique romand, est connu sous le nom de « l'habitant de Grignan » pour s'être établi au sud de la France dans la Drôme provençale depuis 1953 et y avoir trouvé son point d'ancrage. Décédé le 24 février 2021, il laisse derrière lui une œuvre majeure, sans doute une des plus importantes de la littérature francophone de ces dernières décennies, où on compte notamment les recueils poétiques tels que *L'Effraie* (1953), *À la lumière d'hiver* (1977) ou *Pensées sous les nuages* (1983), ainsi que les livres de proses comme *Paysages avec figures absentes* (1970) ou *Cahier de verdure* (1990). Ces textes, où il dépose ses esquisses de la nature et ses réflexions sur le mystère du cosmos, sont surtout appréciés pour sa langue limpide et loyale qui « éveille » aussitôt « une confiance » quand on les approche (Starobinski, 1997 : 7). Mais cette écriture épurée si prisée par les lecteurs n'a pas été adoptée par le poète dès le premier jour, mais s'est soumise à un long processus non sans peine de décantation. Néanmoins, on remarque dans sa poésie une ligne de partage assez visible aux alentours des années 1960, période où Jaccottet découvre le haïku, poésie japonaise connue pour sa brièveté et simplicité qui tient lieu de note hâtive du monde éphémère. Si les poèmes de Jaccottet de la période « pré-haïku » sont composés principalement des vers longs, réguliers, rimés, animés d'une tonalité austère et sombre, ceux de la période « post-haïku » paraissent beaucoup plus légers et souples, pourvus paradoxalement d'un grand pouvoir salvateur et consolateur.

Cette rencontre transcontinentale entre les haïkistes et le poète de Grignan s'est opérée sous la bienveillance de Jacques Masui, fondateur de la revue *Hermès* et directeur de la collection « Documents spirituels » chez Fayard, qui est le premier à observer une double correspondance au niveau de la forme et du fond entre l'écriture de Jaccottet et le haïku, tous deux fondés sur une « constatation » qui « ne peut être que brève » et qui reproduit le « comble de l'objectivité » (Masui, 1989 : 156). C'est donc dans une lettre à Jaccottet qu'il évoque l'existence de l'anthologie du

haïku en anglais de Reginald Horace Blyth dont la lecture suscitera un envoûtement immédiat chez le poète suisse. Celui-ci, cachant à peine son euphorie, décrit ainsi l'impact de cette découverte sur sa vie intérieure dans une note d'août 1960 : « Les quatre volumes de *Hai-ku* de Blyth [...], capital » (Jaccottet, 2014 : 363). On remarque désormais trois gestes nouveaux dans la vie littéraire de Jaccottet : d'abord la traduction de poèmes japonais, laquelle a conduit à la publication par Jaccottet d'un florilège de haïkus, sélectionnés tous de l'anthologie de Blyth et traduits ainsi de l'anglais, langue dans laquelle le poète de Grignan excelle moins par rapport à d'autres langues étrangères telles que l'allemand, l'italien ou encore l'espagnol. Mais la fascination est telle que la barrière de langue ne constitue plus vraiment un obstacle pour le poète émerveillé. D'ailleurs, cette euphorie a donné lieu parallèlement à un autre geste : aussitôt après la découverte de haïku, les vers de Shiki, Taigi, Issa, Buson et Bashô se voient désormais régulièrement — pour ne pas dire quotidiennement — citer dans le carnet de Jaccottet publié plus tard sous le nom de *La Semaïson*, recueil de constatations quotidiennes et d'éclats spirituels qui fait office de chantier préparatoire pour de futures publications. Et le troisième geste effectué par Jaccottet face au haïku — qui fera l'objet de la présente étude — consiste à intégrer la leçon des poètes japonais dans sa propre poétique. Cette période de l'intériorisation laisse voir un lien de complicité qui s'établit au fur et à mesure entre les haïkistes et le poète de Grignan. Si certains écrivains qui sont entrés plus tôt en contact avec le haïku tels que Julien Vocance ou René Maublanc ont choisi de composer de petits poèmes en suivant à la lettre le modèle de haïku, Jaccottet, en revanche, a opté pour un chemin moins fréquenté en écrivant « dans l'esprit extrême-oriental mais sous une forme libre » (Leclair, 2018 : 356) puisqu'il cherche moins une ressemblance au niveau de la forme qu'un rapprochement spirituel avec les haïkistes. Le poète de Grignan, après avoir fait sienne la vision du monde et l'art poétique de ces derniers, se les réapproprie dans ses textes en y imprimant sa marque. Dans la « Note III » qu'il ajoute à la fin du recueil de proses *La Promenade sous les arbres* au moment de sa réédition en 1961, il fait une sorte de bilan de la leçon tirée du haïku :

J'aurais eu alors la preuve de ce que je pressentais aussi, qu'une telle transparence, qu'une réduction si souveraine à quelques éléments, ne pouvaient être atteintes qu'au sein d'un état donné dont j'avais d'ailleurs vaguement dessiné les contours : grâce à l'effacement absolu du poète, grâce à un sourire, une patience, une délicatesse fort différents de ceux que le christianisme a enseignés au Moyen Âge occidental. (Jaccottet, 2014 : 137).

Le poète évoque ainsi le double principe poétique et éthique qu'il dégage de la poétique du haïku : la poésie sera l'incarnation d'un « art du peu », qui n'est

« qu’une réduction si souveraine à quelques éléments », focalisée sur les choses bien simples et à chaque fois peu nombreuses ; et pour avancer vers cet idéal, il faut, en tant qu’auteur, s’imposer la modestie ou même parfois le silence, et observer le principe de « l’effacement absolu du poète », comme le font les haïkistes. Le recueil poétique *Airs*, publié en 1967, dont les ébauches étaient déposées au fur et à mesure dans *La Semaïson* justement après la découverte du haïku, nous propose les témoignages les plus éloquents de cette « transaction secrète¹ » entre Jaccottet et les auteurs de haïku.

1. L’art du peu : une poésie centrée autour des « petits riens »

La leçon de l’« art du peu » que Jaccottet retient de la poésie japonaise se laisse remarquer sur plusieurs plans, d’abord au niveau de la forme. Si dans les recueils poétiques qui précèdent *Airs* tels que *L’Ignorant* (1958) ou *L’Effraie*, on rencontre des vers amples ou même pesants - souvent des alexandrins constitutifs d’un long verset ou parfois des sonnets qui se tiennent bien docilement sous le joug de la prosodie traditionnelle, dans *Airs* on constate pourtant une mise en valeur de la forme courte où les petits poèmes nous touchent immédiatement par leur modestie et leur abstention. Comparons ces vers de deux « phases » différentes autour d’un même thème cher à Jaccottet qui est celui de la nuit, d’abord dans *L’Ignorant* :

*La nuit n’est pas ce que l’on croit, revers du feu,
chute du jour et négation de la lumière,
mais subterfuge fait pour nous ouvrir les yeux
sur ce qui reste irrévélé tant qu’on l’éclaire. (ibid. : 151).*

En revanche, dans *Airs*, le thème nocturne est abordé avec beaucoup plus de légèreté et de délicatesse :

*Tout à la fin de la nuit
quand ce souffle s’est élevé
une bougie d’abord
a défailli (ibid. : 426).*

Ici le poète limite l’emploi des mots au strict nécessaire tout en s’imposant une « parcimonie » au niveau de figures de style et de divagations métaphysiques.

C’est dans le même cadre d’un travail d’épuration de la langue que Jaccottet a procédé, à l’instar des haïkistes, à une « réduction si souveraine à quelques éléments ». Il sélectionne minutieusement des objets jouissant du privilège d’occuper le devant de la scène poétique, dont le nombre est parfois très limité comme dans ce poème intitulé « Arbres III » :

*Arbres, travailleurs tenaces
ajourant peu à peu la terre*

*Ainsi le cœur endurent
peut-être, purifie (ibid. : 436).*

Néanmoins, l'« art du peu » n'est pas simplement un art minimaliste qui tend au mutisme ou à un certain objectivisme, mais plutôt un « art d'éveil », qui part du peu pour arriver à l'infini, c'est-à-dire à cette extraordinaire richesse du monde que les « petits riens » permettent de déployer. C'est ainsi que le regard « ascétique » du poète s'attarde longuement sur quelques détails apparemment infimes de la nature : tourterelle, neige, herbe, martinet, fruit, montagne innommée... Grâce à ce regard concentré et doté du pouvoir de la patience, tout un « monde des choses » devient palpable, tissé de vues et de voix inouïes, où paraissent cette « aigrette rose à l'horizon » pareille à « un parcours de feu », les « voix cachées » de « la huppe étouffant son nom » (*ibid.* : 427) et le cri des martinets qui monte « soudain plus haut / que ne peut graver l'ouïe » (*ibid.* : 428).

Dans cette vivacité qui passe inaperçue pour les sens usés de l'homme moderne, l'« âme » des choses s'éveille: Jaccottet parle du « sommeil des montages », des bois « timides » et « patients » (*ibid.* : 422), du « souci de la tourterelle » (*ibid.* : 431) et il regarde des rivières comme un signe de « chagrin qui creuse la terre » (*ibid.* : 421). Au lieu d'un tour de main rhétorique, il s'agit là d'une vraie mise en avant de l'« intelligence des choses » au sens propre du terme, à laquelle Jaccottet ajoute foi tout comme son grand ami André Dhôtel, puisque les choses ne sont nullement dépourvues d'existence, mais reconnues comme des êtres « dont on nie » et ignore « l'existence » (Dhôtel, 1983 : 69). Les poèmes d'*Airs* chantent donc en chœur avec les haïkus qui aiment peindre le côté « spirituel » ou « émotionnel » des choses. On se souvient notamment des moineaux qui « admirent des fleurs, / laissant apparaître le sourire » (Bashô, 2019 : 57) et des « yeux des poissons en larmes » (*ibid.* : 107) sous la plume de Matsuo Bashô... Cette connivence de longue date entre les haïkistes et les choses puise sa source dans un animisme cher à la nation japonaise dont « Tout le but de la religion est de placer l'esprit dans une attitude d'humilité et de silence au regard des choses permanentes » (C Claudel, 2010 : 157) - si l'on se fie aux mots de Paul Claudel.

Animé d'une même tendresse envers les « petits riens » de la nature, Jaccottet recueille patiemment les traces de leurs métamorphoses au fil du temps. Si le « kigo », terme japonais désignant « mot de saison » qui fait office de marqueur temporel et se traduit sous la forme de fleurs de cerisier, de cigales ou encore de la neige, constitue une des caractéristiques les plus marquantes du haïku, Jaccottet,

au cours de l'élaboration d'*Airs*, ne s'épargne pas la peine de préciser presque à chaque fois le moment de l'écriture. On y remarque des « kigo » bien manifestes comme « l'herbe à l'hiver survivant » ou « lune à l'aube d'été » (Jaccottet, 2014 : 422), de même que ceux qui sont moins visibles comme dans ces vers - « et les premiers oiseaux louer / la toujours plus longue journée » (*ibid.* : 424), lesquels permettent de situer le poème aux alentours du solstice d'hiver. À l'instar d'un Monet qui collectionne toutes les nuances de la cathédrale de Rouan, le poète de Grignan veille patiemment aux moindres métamorphoses de la nature en fonction du moment de la journée et de l'année en tant que fin connaisseur de son « visage changé » (*ibid.* : 421). Il distingue parfaitement la différence entre la lune « au dernier quart de la nuit », « par la lumière même usée[e] » (*ibid.* : 424) et celle au « centre de la nuit », « ce miroir où s'éteint / un glacial incendie » (*ibid.* : 423). L'assimilation des « kigo » par Jaccottet dans ses propres poèmes confirme donc une poétique « cosmique » qui se nourrit de la vieille sagesse populaire des Orientaux, lesquels vivent au rythme du temps et des saisons en y faisant correspondre toutes leurs activités quotidiennes afin de mener une vie en parfaite harmonie avec la nature. Ainsi, ce pas vers les « petits riens » n'est rien d'autre qu'un retour à la maison cosmique, une tentative renouvelée chez le poète de nouer des liens entre l'homme et la Terre mère.

Le choix de l'« art du peu » chez Jaccottet ne relève donc pas simplement d'une adoption d'esthétique, ni nullement d'un pastiche dans le but de reproduire l'exotique, mais s'avère motivé par une raison profonde, sur le plan épistémologique et existentiel : « Il m'est arrivé de penser plus qu'une fois, en lisant ces quatre volumes, qu'ils contenaient, de tous les mots que j'ai jamais pu déchiffrer, les plus proches de la vérité » (*ibid.* : 364). Rappelons-nous la date de la découverte du haïku par Jaccottet : les années 1960 correspondent plutôt à une période où l'humanité se remet difficilement des blessures laissées par les deux guerres, à une époque qui a engendré autant de doutes que d'espoirs. Sur le plan littéraire, on assiste à l'apparition de diverses pratiques « de laboratoire » telles que le Nouveau Roman ou l'OuLiPo. Ces mouvements, malgré leur disparité apparente, laissent voir tous une envie viscérale de déstructurer et de restructurer le monde spirituel. Les intellectuels du temps vivant dans un sentiment d'insécurité constante se mettent donc à la recherche d'une issue chacun de son côté. Jaccottet, empêtré dans le même piège d'inquiétude générale, dépeint ainsi le contexte de sa rencontre avec le haïku :

En même temps que je me débattais encore dans la forêt des pensées, dans l'obscurité de l'inquiétude, impatient de me voir ainsi retomber dans les jérémiades à quoi excellent nos contemporains, je découvrais ces poèmes légers

sans être jamais angéliques, lumineux d'une lumière terrestre ; et j'avais, en les relisant, l'impression de guérir d'une maladie qui m'eût sans doute conduit à la mort spirituelle. (ibid. : 137).

La philosophie orientale découlant du haïku propose donc une vision du monde qui est susceptible de libérer la société occidentale de l'énorme cage stérilisante que l'on désigne sous le nom de la « Modernité ». La « terre promise » vers laquelle nous mène le haïku n'est donc pas extraterrestre ni même lointaine ; nous sommes sensibilisés de nouveau à l'immédiat, au présent et à l'Ici : « Le plus remarquable dans cette découverte me paraissait son immédiateté » (*ibid.* : 137).

2. L'effacement du moi : une nouvelle conception de l'auteur

Une autre métamorphose remarquable chez Jaccottet se trouve dans l'image de l'auteur qu'il conçoit. On constate que la présence du moi est très visible dans les œuvres « pré-haïku », souvent lourdement chargées de pronoms de la première personne, comme en témoignent ces lignes dans *L'Effraie* : « moi, j'étais trop souvent comme un enfant distrait, / je voyageais, je vieillissais, je te quittais » (*ibid.* : 9). Cette écriture, très imprégnée de la subjectivité et pleine de symboles, se soucie moins de représenter le monde extérieur que de dépeindre les méandres de la vie intérieure. Pourtant, cette subjectivité tellement évoquée ne laisse voir que l'image d'un moi soumis aux supplices spirituels, impitoyablement refusé, banni ou méprisé, qui recherche désespérément une paix intérieure : « comme un chien je flaire un parfum répandu / et gratte si profond qu'enfin j'aurai mon dû » (*ibid.* : 6). En revanche, cette forte présence du moi est largement diluée dans les poèmes « post-haïku » où « le « je » est libéré de ses chaînes, apaisé, réconcilié » (Tappy, 2018 : 438). Dans ces petits poèmes tournés désormais vers le dehors, le principe de « l'effacement absolu du poète » est donc tenu par Jaccottet comme une sorte de credo auquel il demeure fidèle durant le reste de sa vie.

En fait, la première révélation à ce propos remonte toujours à la lecture de l'anthologie de Blyth, dont une citation a été soigneusement déposée dans *La Semaïson* : « *Hai-ku are self-obliterating* » (« Le haïku s'oblitére ») (Jaccottet, 2014 : 363). Cette remarque est reformulée ensuite par le poète Jacques Dupin, ami intime de Jaccottet : « Un chant qui est à lui-même sa faux » (*ibid.*). Si Jaccottet, comme on l'a vu précédemment, s'impose un travail d'épuration de la langue, c'est que, pour lui, cette dernière se doit d'être transparente ou invisible aux côtés des choses qu'elle vise, tout comme le haïku qui est, selon Yves Leclair, « appelé à disparaître dans le paysage contemplé, comme le peintre dans son tableau » (Leclair, 2018 : 357). Plus tard, les mots de Blyth sont cités de nouveau dans le

texte critique « L'Orient limpide », où Jaccottet revient plus longuement sur l'idéal d'une poésie qui s'efface volontairement :

Du haïku, M. Blyth peut écrire qu'il est self-obliterating : comme si le poème n'avait pour souci que de s'effacer, de s'abolir au profit de ce qui l'a fait naître et qu'il désigne, simple doigt tendu, dit encore l'auteur ; ou simple passerelle, que l'on oublie pour s'éblouir de la région où elle mène. (Jaccottet, 1987 : 129).

La fameuse « transparence » de la langue jaccottéenne ne réside donc pas seulement dans une révolte contre l'autorité de la prosodie traditionnelle, mais vient surtout d'un « ascétisme » que le poète s'assigne à lui-même comme à sa poésie laquelle se veut « simple doigt tendu » et dont la seule fin sera de « laisser voir ». Tout à la fin du recueil d'*Airs*, on tombe sur un poème intitulé « Vœux » qui illustre mieux que tout autre ce principe de « l'effacement absolu du poète » au double niveau de la langue et de l'éthique :

*Le soir venu
rassembler toutes choses
dans l'enclos*

*Traire, nourrir
Nettoyer l'auge
pour les astres*

*Mettre de l'ordre dans le proche
gagne dans l'étendue
comme le bruit d'une cloche
autour de soi (Jaccottet, 2014 : 445).*

Si le poème évoque vaguement le haïku par son petit calibre et la structure ternaire des deux premières strophes, il s'en rapproche en plus par une « dose » importante de verbes - sept occurrences au sein d'un dizain - puisque le haïku, selon la remarque de Roland Barthes, est « offert à tout un jeu de prédicats rassurants » (Barthes, 2007 : 112), tel qu'on le connaît chez Issa : « Elle a couché l'enfant / elle lave à présent le linge - / la lune d'été » (Munier, 1978 : 64) ou encore chez Bashô : « Déjà quatre heures... / Je me suis levé neuf fois / Pour admirer la lune. » (Barthes, 2007 : 98). Le poète de Grignan, prenant exemple sur les maîtres du haïku, se contente d'énumérer avec une douce patience les gestes quotidiens des paysans et se prive du droit de commenter ou d'expliquer. Renonçant ainsi à ces « privilèges » d'auteur, il supprime d'un seul coup la distance générée par le regard, la conscience de soi du « regardant » étant largement diluée face à la présence écrasante du « regardé ». Le poète se débarrasse ainsi du statut immobile

et restreint de « contemplateur » pour participer pleinement aux influx de la scène agricole qu'il représente avec cette langue très concentrée en verbes et dotée d'un pouvoir pour ainsi dire « matérialisant ». Ce petit poème jette donc une lumière crue sur la portée du principe de « l'effacement absolu du poète », lequel ne signifie pas la suppression de toute trace de subjectivité dans l'écrit, mais renvoie à une nouvelle appréhension du « soi » : ceci n'est plus enfermé dans l'espace limité d'un ego « centripète » qui surveille jalousement sa frontière avec un monde perçu comme étant radicalement autre ; le « soi » jaccottéen, en franchissant les barrières entre le « dedans » et le « dehors », se dégage de la sphère individuelle et prend, à mesure que les vers avancent, une dimension cosmique : « Nettoyer l'auge » n'est pas simplement à l'intention du bétail, mais surtout « pour les astres » ; « l'ordre » que l'on met « dans le proche » « gagne dans l'étendue ». Le critique suisse Marcel Raymond constate que c'est en se plongeant dans de tels moments ordinaires de la vie que « l'en-soi du poète et l'en-soi du monde paraissent coïncider » (Raymond, 1982 : 7). La philosophie extrême-orientale, qui connaît si bien cette fusion de l'individu et du monde, du dedans et du dehors, a apporté une sorte de révélation à Jaccottet, comme il l'a confié dans *Ce peu de bruits* :

L'essentiel étant, sur ce point précis, qu'il y aurait dans la pensée – et aussi bien la pratique – chinoise une capacité de dépasser la distinction, voire le conflit entre le sujet et l'objet ; attitude, démarche qui ouvriraient ainsi l'accès à un espace proche du « Weltinnenraum » rilkéen ; mais d'une façon qui m'a semblé plus simple, plus modeste, plus naturelle. Le rayonnement d'un « au-delà » dans « l'en-deçà », d'un illimité à l'intérieur de limites devenues poreuses grâce à une sorte de distraction, et à travers divers détours. (Jaccottet, 2014 : 1252).

De ce fait, le soi qui s'efface ne disparaît pas vraiment, mais devient un lieu intermédiaire et « insubstantiel » « où quelque chose du monde s'exprime à travers lui » (Lévi-Strauss, 2011 : 121). On retrouve une remarque analogue dans le recueil de prose poétique de Jaccottet intitulé *À travers un verger* : « Dire : nous ne sommes que des instruments, imparfaits, dont le plus haut usage est de faire circuler la lumière – contre l'obscurité qui semble fatalement l'emporter » (Jaccottet, 2014 : 563). Ce que Jaccottet met en avant ici est bien le rôle secondaire de l'auteur dont l'usage sera de faire passer « la lumière ». S'il se sent proche des poètes de zen, c'est que pour ceux-ci, « le moi est le moyen par lequel le signe s'exprime, et, subsidiairement, prend en charge l'individualité » de l'auteur (Lévi-Strauss, 2011 : 124).

Jaccottet propose ainsi une nouvelle image de l'auteur, dont l'identité est semblable à celle d'une « passerelle » ou d'un « passeur » et la plus haute vocation sera le passage. Une idée semblable est évoquée par Yves Leclair commentant

l'écriture fragmentaire de Pierre-Albert Jourdan, un autre grand admirateur de la civilisation orientale : « C'est comme un radeau : une fois l'autre rive atteinte, on l'oublie jusqu'au prochain passage » (Leclair, 1996 : 111). Le poète-passeur, qui se donne pour tâche de véhiculer ou de « faire circuler », nous fait penser au mot chinois « du » (渡) qui représente la double image d'un batelier qui transporte les gens à l'autre rive et d'un secourateur qui fournit de l'aide à ceux qui sont en difficulté. Le rôle que Jaccottet s'assigne n'est nullement ambitieux. Cette nouvelle image de l'auteur donne l'impression d'un rabaissement au premier abord, puisque le poète se laisse choir de son statut de Prométhée, du Fils du soleil ou de demi-dieu. Dépossédé de son auréole sacrée, il retourne parmi les êtres ordinaires et devient un des leurs. Pourtant, ce retour au monde « terrestre » est un résultat voulu, un geste nécessaire pour permettre au poète de trouver sa juste place dans le monde, car la poésie recherchée par Jaccottet — et réalisée déjà par les poètes de haïku — est une pan-poésie, c'est-à-dire une poésie cosmique qui touche à tout et s'ouvre à tous. Elle n'est en aucun cas l'apanage de quelques rares intellectuels, mais se soucie des petits riens et s'avère « accessible à la plus dénuée des âmes, dans la plus monotone ou la plus difficile des existences » (Jaccottet, 2014 : 138).

Conclusion

Plongé dans l'univers poétique du haïku, le poète suisse éprouve l'impression d'atteindre le « pays de merveille » auquel il aspire depuis si longtemps. N'ayant jamais gagné la terre nipponne, Jaccottet ne connaît pourtant que trop bien ce monde limpide et éphémère sous la plume des poètes de haïku. Il l'a parcouru d'innombrables fois dans son imaginaire et en trouve désormais une sorte de preuve ou d'appui dans le monde réel :

[...] j'aurais été comblé presque à l'excès, au point de n'avoir presque plus rien à faire qu'à citer de ces brefs poèmes dont chacun eût montré, avec une modestie éblouissante, que ce à quoi j'aspirais confusément existait déjà, avait existé dans un lieu et un temps donnés, au sein d'une civilisation précise, en se fondant sur une pensée formulable encore que jamais suffisante. [...] j'étais trop heureux, trop rassuré, trop plein d'un nouvel espoir. (ibid. : 137).

La découverte de l'altérité mène finalement à la découverte du soi. La connivence qui éclot dès la première rencontre entre Jaccottet et le haïku laisse voir une puissance spirituelle qui défie la force du temps et la distance géographique. On découvre, à la base de cet écho lointain, un socle invisible sur lequel se tiennent côte à côte les deux civilisations, orientale et occidentale, qui forment depuis toujours

une communauté culturelle. Jaccottet décrit ainsi ce sentiment de complicité : « je n'avais besoin, la plupart du temps, d'aucun effort pour me retrouver contemporain des poèmes que je lisais » (*ibid.* : 137-138). « Contemporain », ce mot auquel recourt le poète pourrait paraître au premier abord bien étrange ou même déplacé, mais il dévoile en fait une certaine relativité dans notre perception du temps : ceux qui se trouvent dans un même monde spirituel partagent la même temporalité. C'est dans un même esprit qu'Yves Leclair nous dépeint ce beau tableau : « Jaccottet au pied du mont Ventoux, tel un Bashô au pied du mont Fuji » (Leclair, 2018 : 357).

Bibliographie

- Barthes, R. 2007. *L'Empire des signes*, Paris : Éditions du Seuil.
- Claudel, P. 2010. *Connaissance de l'est, suivi de L'oiseau noir dans le soleil levant*, Paris : Gallimard.
- Dhôtel, A. 1983. *Rhétorique fabuleuse*. Paris : Garnier.
- Jaccottet, P. 1970. *Rilke par lui-même*. Paris : Éditions du seuil.
- Jaccottet, P. 1987. *Une transaction secrète*. Paris : Gallimard.
- Jaccottet, P. 2014. *Œuvres*. Paris : Gallimard.
- Leclair, Y. 2018. La sente du bout du monde de Philippe Jaccottet. In : Philippe Jaccottet : *poésie et altérité*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- Lévi-Strauss, C. 2011. *L'autre face de la lune*. Paris : Éditions du Seuil.
- Masui, J. 1989. L'Expérience poétique de Philippe Jaccottet. In : Philippe Jaccottet. Lausanne : Payot.
- Munier, R. 1978. *Haïku*, Paris : Fayard.
- Raymond, M. 1982. Préface. In : Philippe Jaccottet ou « l'approche de l'insaisissable », by Anne-Marie Hammer. Genève : Éliane Vernay.
- Starobinski, J. 1997. Parler avec la voix du jour. In : *Poésies. 1946-1967*. By Philippe Jaccottet. Paris : Gallimard.
- Tappy, J.-F. 2018. L'altérité retrouvée dans « Oiseaux, fleurs et fruits (*Airs*, 1967) ». In : Philippe Jaccottet : *poésie et altérité*, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- Bashô, M. 2019. 《松尾芭蕉俳句选》(*Anthologie de haïkus de Matsuo Bashô*). Shanghai : Maison d'édition de la littérature et des arts de Shanghai.

Notes

1. Titre d'un recueil de textes critiques publié par Jaccottet en 1987 : *Une transaction secrète*, Paris, Gallimard.
2. Mot allemand qui signifie « l'espace intérieur du monde », cité par Philippe Jaccottet dans *Rilke par lui-même*, Paris, Éditions du seuil, 1970, p. 100.



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Le personnage conceptuel deleuzien dans les romans de Milan Kundera : liaison et nuance

JIN Wan

Université Sun Yat-sen, Canton, Chine

jinw25@mail.sysu.edu.cn

<https://orcid.org/0009-0001-9845-4873>

Reçu le 21-12-2022 / Évalué le 02-02-2023 / Accepté le 21-02-2023

Résumé

À la différence d'un simple porte-parole, vecteur d'idée préexistée, les personnages kundériens se caractérisent par la complexité et la richesse, en tant qu'incarnation des problématiques. Nous analysons dans cet article les avantages et inconvénients de l'abstraction de personnages associés au concept au lieu de simulacre d'un être vivant en nous appuyant sur les œuvres de Milan Kundera et sa conception du personnage. Le « personnage conceptuel » est une notion importante proposée par Gilles Deleuze et Félix Guattari dans *Qu'est-ce que la philosophie ?* Nous proposons la possibilité d'appliquer le personnage conceptuel deleuzien aux romans kundériens pour révéler les liens intimes entre le personnage et le concept ainsi que les nuances entre les deux sortes de personnages situés à l'intersection du roman et la philosophie afin de décortiquer leurs relations complexes.

Mots-clés : Milan Kundera, personnage conceptuel, mimésis, roman de méditation

德勒兹“概念性人物”在昆德拉小说的应用：联系与区别

摘要：不同于简单地传递思想的工具，昆德拉小说人物作为其哲学思考的载体，具有复杂性和丰富性。本文以昆德拉作品和他的小说人物观为例，分析与概念紧密相连的小说人物的抽象化而不是作为真实人物描摹的利弊。“概念性人物”是德勒兹和瓜塔里在《什么是哲学》中提出的重要概念。鉴于米兰·昆德拉小说人物的抽象化，人物与概念及情境的紧密关系，本文提出“概念性人物”在其小说中应用的可能性。我们指出位于小说与哲学交汇处的两种人物：小说人物和概念性人物之间的相近之处以及差别，意在揭示文学与哲学在交汇融合中的复杂关系。

关键词：昆德拉 概念性人物 摹拟思索的小说

Conceptual character deleuzian in Milan Kundera's novels: link and nuance

Abstract

Different from a simple spokesman, vector of pre-existing ideas, the Kunderian characters, as an embodiment of the problems, are characterized by complexity

and richness. In this article, we analyze the advantages and disadvantages of the abstraction of the characters associated with the concept instead of simulacra of a true human being by relying on Milan Kundera's novels and his conception of character. We propose the possibility of applying the « conceptual character », an important concept proposed by Gille Deleuze and Félix Guattari in *What is philosophy ?* to Kundera's novels to reveal the intimate links between the character and the concept as well as the nuances between the two kinds of characters located at the intersection of the novel and philosophy in order to dissect their complex relationships.

Keywords: Milan Kundera, conceptual character, mimesis, meditative novel

Introduction

Nous nous pencherons sur un sujet intéressant qui suscite continuellement la réflexion : la complexité relationnelle entre le roman et la philosophie à travers l'étude des personnages. Ils tissent un lien tant indissociable que compliqué par leur opposition, leur contamination réciproque et leurs fonctions complémentaires. Le caractère fabuleux du roman et son décalage avec le réel, semblent incompatibles avec la finalité de la philosophie qui est, a priori, de chercher la vérité. L'abstraction du personnage comme vecteur d'idée va à l'encontre de la création des personnages vivifiants. Selon Italo Calvino, les rapports tant conflictuels qu'inséparables entre le roman et la philosophie s'entretiennent grâce aux personnages :

Dans cette guerre, les philosophes et les écrivains ne doivent jamais se perdre de vue, mais ils ne doivent pas pour autant entretenir des rapports trop étroits. L'écrivain qui veut faire concurrence au philosophe en lançant ses personnages dans des dissertations profondes (Calvino, 1984 : 36).

La tension interne se traduit notamment par la nature troublante du personnage. Victor Hugo, selon qui la philosophie et la littérature sont « mêlées »¹, ne cache pas son ambition d'écrire des œuvres « philosophiques » et de vouloir passer pour un penseur. Concernant le rapport entre le personnage et les idées qu'il véhicule, il s'interroge sur cette ambivalence du personnage dans son roman *L'Homme qui rit* :

Et quand un homme contient une idée, quand il est l'incarnation d'un fait, quand il est homme symbole en même temps qu'homme en chair et en os, la responsabilité n'est-elle pas plus troublante encore? (Hugo, 1985 : 757).

Milan Kundera, de son côté, opère un trait d'union entre le roman et la philosophie, tant par son écriture de « romans de méditation » que par sa réflexion sur l'art du roman. Sur le plan thématique, ses romans se caractérisent par une réflexion sur les « grands thèmes de l'existence » (Kundera, 1986 : 171). Dans la typologie du

roman que Milan Kundera établit, notamment celle du roman européen, on constate la priorité qu'il donne à la dimension de la réflexion philosophique.

On peut dire grosso modo qu'il existe trois sortes de romans : le roman de narration (Balzac, Dumas), celui de description (Flaubert) et celui de réflexion. Dans ce dernier cas, le narrateur est celui qui pense, qui pose des questions et toute la narration est subordonnée à cette méditation (Kundera, 2000 : 570).

En admettant son ambition de « lier le roman à la philosophie », Milan Kundera déclare que « je ne veux pas faire de la philosophie à la façon d'un philosophe mais à la façon d'un romancier ». (Kundera, 2000 : 570). Si, dans la conception traditionnelle, le roman vise à raconter des histoires captivantes et camper des personnages vivants, il semble que le roman kundérien s'écarte de cet objectif. Pour Kundera, « le roman est une méditation sur l'existence vue au travers de personnages imaginaires » (Kundera, 1986 : 102). Comment réconcilier la tension entre la création des personnages vivifiants et la transmission de la pensée dans le roman ?

Compte tenu du rapport inextricable entre concept et personnage, il nous convient de mentionner « le personnage conceptuel », notion importante proposée Gilles Deleuze et Félix Guattari dans *Qu'est-ce que la philosophie ?* Il désigne des personnages fictifs ou semi-fictifs, créés par des philosophes en vue de véhiculer et incarner leur réflexion. Nous introduisons le personnage conceptuel deleuzien dans l'analyse des romans kundériens afin de mettre en lumière les liens complexes entre le personnage et la pensée.

Le « personnage conceptuel » indique un type de subjectivité qui pense derrière chaque concept philosophique. Ils soulignent l'importance des personnages dans la philosophie et estiment que « l'histoire de la philosophie doit passer par l'étude de ces personnages, de leur variété suivant les concepts » (Deleuze, Guattari, 1991 : 61). Selon les auteurs, les trois grandes formes de la pensée sont l'art, la science et la philosophie, qui se définissent par une volonté d'« affronter le chaos et de tracer un plan, tirer un plan sur le chaos » (Deleuze, Guattari, 1991 : 186). Ainsi, la philosophie crée des concepts et trace un plan d'immanence, la science invente des fonctions et trace un plan de coordonnées, et l'art compose des sensations et trace un plan de composition. Sans donner la définition de manière explicite, Deleuze et Guattari donnent plusieurs exemples de « personnages conceptuels » : « Socrate est le principal personnage conceptuel du platonisme » (Deleuze, Guattari, 1991 : 62). En plus du Socrate de Platon, ils mentionnent également l'idiot de Nicolas de Cuse ou de Descartes, le Don Juan de Kierkegaard, le Zarathoustra, le Dionysos et l'Antéchrist de Nietzsche comme exemple des personnages conceptuels.

Notre étude sur les caractéristiques du « personnage conceptuel » a pour objectif de savoir si cette notion s'applique également aux personnages des romans de Milan Kundera. Si nous mettons en rapport les personnages kundériens et le personnage conceptuel de Deleuze, c'est parce que les personnages kundériens s'associent étroitement aux concepts et que les romans kundériens se dotent d'une dimension philosophique qui s'incarne par ses personnages. Kundera affirme aussi l'importance de personnages romanesques dans ses romans de méditation. Il apparaît que le personnage qui sert de porte-parole d'idées, c'est-à-dire de support pour exprimer des concepts, s'apparente à une figure allégorique et relève d'un procédé relativement classique, pourtant ce procédé est renouvelé par la déconstruction opérée par les romanciers. Il faut bien distinguer le personnage comme support d'idée dans sa forme classique et le personnage comme support d'expérience avec son lot de hasards et d'incertitudes, constituant une source de réflexion philosophique dans le roman. Notre hypothèse est que ce personnage conceptuel qui appartient au domaine de la philosophie peut s'appliquer aux romans philosophiques. Notre argumentation se décline en trois points : la nécessité de l'incarnation du concept par le personnage tant dans l'œuvre philosophique que dans le roman ; l'abstraction du personnage dû à son lien avec les concepts et son refus à la *mimésis* ; la complexité des rapports entre le philosophe-écrivain et ses variations - les personnages conceptuels dont la formation va de pair avec l'élaboration de l'idée.

1. Personnage conceptuel : incarnation des problématiques

Selon Deleuze et Guattari, « la philosophie, plus rigoureusement, est la discipline qui consiste à créer des concepts » (Deleuze, Guattari, 1991 : 10). Pour eux, « tout concept renvoie à un problème » (Deleuze, Guattari, 1991 : 22). Ils soulignent la nécessité et la potentialité de l'incarnation du concept par ses personnages : « Le concept est un incorporel, bien qu'il s'incarne ou s'effectue dans les corps » (Deleuze, Guattari, 1991 : 26). C'est le personnage qui rend le concept vivant, que ce soit dans des œuvres philosophiques au sens strict ou dans des œuvres littéraires qui proposent une réflexion philosophique. L'idée sort de sa pure conceptualité pour s'incarner dans le personnage fictif qui élabore ces concepts ou qui tient un discours.

Ce faisant, la frontière entre le roman et la philosophie s'estompe. Il est possible de lire une œuvre philosophique comme un ouvrage romancé, et réciproquement, de lire un roman comme une œuvre philosophique, dans la mesure où tous deux transmettent la réflexion à travers le personnage. À ce titre, Kundera qui « lit de préférence les philosophes », s'inspire de *L'Être et le Néant* en le lisant comme un roman. Il avoue : « Paradoxalement, je crois [Sartre] plus romancier et plus génial

dans *L'Être et le Néant* que dans ses romans » (Salgas, 1984 : 48). Pourquoi Kundera apprécie-t-il l'aspect « romanesque » de *L'Être et le Néant* ? Sans doute y voit-il des échos intellectuels à partir des personnages, tels que le garçon de café qui « joue à être garçon de café » (Sartre, 1943 : 94) et « les commerçants » qui dansent dans cet ouvrage philosophique sartrien. Ces personnages servent d'exemples pour illustrer les idées du philosophe, ou bien représentent le double du philosophe en tant que sujet qui pense :

Cette obligation ne diffère pas de celle qui s'impose à tous les commerçants : leur condition est toute de cérémonie, le public réclame d'eux qu'ils la réalisent comme une cérémonie, il y a la danse de l'épicier, du tailleur, du commissaire-priseur, par quoi ils s'efforcent de persuader à leur clientèle qu'ils ne sont rien autre qu'un épicier, un tailleur, un commissaire-priseur. (Sartre, 1943 : 94).

Kundera a pour objectif d'explorer l'énigme existentielle à travers ses personnages, lesquels occupent une place majeure pour incarner la problématique et transmettre des pensées complexes. Il insiste sur le fait que chez les romanciers-penseurs tels que Musil, Tolstoï, les réflexions sur des questions philosophiques sont indissociables de leurs personnages :

Musil est un grand penseur seulement dans ses romans. Sa pensée a besoin de se nourrir des situations concrètes de personnages concrets ; bref, c'est une pensée romanesque, non pas philosophique (Kundera, 1993 : 275).

La pensée romanesque s'écarte de la voie de l'abstraction grâce aux « situations concrètes de personnages concrets » (275). D'après Kundera : « Le propre de la pensée romanesque, [c'est qu'] elle ne quitte jamais le cercle magique de la vie des personnages, c'est la vie des personnages qui la nourrit et la justifie » (Kundera, 2005 : 91). Les personnages aux facettes diverses et aux voix plurielles jouent un rôle important dans cette cohabitation entre le roman et la philosophie. La pensée romanesque bénéficie d'une plus grande flexibilité qui leur permet d'aller en profondeur pour explorer des énigmes existentielles et d'accueillir des pensées hétérogènes, qui rendent compte de la complexité du monde et de l'homme.

Selon Kundera, le personnage, au lieu d'être le simulacre d'un être vivant, est déterminé par une problématique existentielle. La façon dont les personnages sont conçus est en lien étroit avec certaines problématiques, mis en scène par le romancier. Avec cette conception littéraire, la création de ses personnages ne suit pas la poétique de la *mimésis*, mais vise à incarner des questions difficiles auxquelles le romancier réfléchit. Le personnage en tant que vecteur d'idées n'est pas forcément à l'opposé d'un personnage vivant. Il en propose son propre critère : « [l']absence d'informations ne rend [le personnage] pas moins vivant,

car rendre un personnage vivant signifie : aller jusqu'au bout de sa problématique existentielle » (Kundera, 1986 : 49).

Cependant, le personnage kundérien n'est pas créé *ex nihilo*, il est étroitement associé à des notions et des concepts purement abstraits, mais aussi il est créé à partir d'une situation, d'une métaphore et voire d'une image, qui sont concrètes mais se dotent d'une signification existentielle chez Kundera. Le romancier s'explique dans *L'Insoutenable Légèreté de l'être* :

Les personnages ne naissent pas d'un corps maternel comme naissent les êtres vivants, mais d'une situation, d'une phrase, d'une métaphore qui contient en germe une possibilité humaine fondamentale dont l'auteur s'imagine qu'elle n'a pas encore été découverte ou qu'on n'en a encore rien dit d'essentiel (Kundera, 1984 :318-319).

Il importe de remarquer que certains personnages sont associés à plusieurs mots-clés qui représentent ce que Kundera nomme leurs « codes existentiels ». À titre d'exemple, Kundera explique les codes de deux protagonistes dans *L'art du roman* :

En écrivant L'Insoutenable Légèreté de l'être, je me suis rendu compte que le code de tel ou tel personnage est composé de mots-clés. Pour Tereza, le corps, l'âme, le vertige, la faiblesse, l'idylle, le Paradis. Pour Tomas : la légèreté, la pesanteur (Kundera,1986 :74).

Selon Thomas Foster, les romans d'idées (*ideas-oriented novels*) concrétisent les problématiques abstraites en situation concrète par des personnages qui évoquent facilement des expériences similaires chez les lecteurs : « Ce qui compte le plus, dans tous ces romans, et ce qui transforme le roman en un champ d'idées, c'est la capacité de ramener de vastes champs d'expérience au niveau individuel³ » (Thomas Foster, 2017 : 248). C'est cela que Kundera souligne : grâce aux personnages romanesques qu'il crée, les pensées élaborées dans le roman se concrétisent dans des situations au lieu d'être étudiées *in abstracto*.

Kundera explique à l'intérieur même de ses romans le lien entre ses personnages et les notions abstraites, des phrases clés ou encore des situations. Ainsi dans *L'Insoutenable Légèreté de l'être*, on peut lire :

Il serait sot, de la part de l'auteur, de vouloir faire croire au lecteur que ses personnages ont réellement existé. Ils ne sont pas nés d'un corps maternel, mais de quelques phrases évocatrices ou d'une situation clé. Tomas est né de la phrase einmal ist keinmal. Tereza est née de borborygmes (Kundera,1984 : 63).

Tereza est donc née d'une situation qui révèle brutalement l'inconciliable dualité du corps et de l'âme, cette expérience humaine fondamentale.
(Kundera, 1984 : 64).

Selon Kvetoslav Chvatik, le personnage kundérien est doté d'un « caractère sémiotique », qui se distingue par sa « physionomie intellectuelle » (Chvatik, 1995 : 209), par sa réflexion sur son existence. Le personnage typique dans les romans de Kundera est l'intellectuel sceptique, caractérisé par sa tendance à s'analyser. Sa vie étant perçue comme matière à réflexion, il remet en doute ses propres valeurs, vit dans des idées conflictuelles. À la différence du monologue joycien où s'échangent des opinions mêlées de sentiments, le monologue des personnages kundériens est de nature réflexive, car ils s'interrogent sans cesse sur le sens derrière leurs comportements et ceux d'autres personnes avec qui ils ont des liens réels ou spirituels. Ils répondent à l'objectif d'exploration de l'existence humaine.

Liés étroitement aux concepts, aux mots-clés, les personnages romanesques de Kundera incarnent des questions philosophiques, ce faisant, ils ne se réduisent pas à une fonction de porte-parole. Au contraire, ils incarnent de façon concrète des questionnements philosophiques où le jeu conceptuel est lui-même complexe. Ils incarnent les questions existentielles auxquelles chacun consacre leur quête, leur propre philosophie de vie.

2. Le refus à la mimésis et l'abstraction du personnage : avantages et inconvénients

Si le personnage se crée à partir de concepts abstraits, le personnage est plutôt un vecteur d'idées que le simulacre d'un être vivant. Il se rapproche d'un « personnage conceptuel ». Dans ce cas, bien souvent les romanciers s'épargnent l'effort d'une description détaillée du statut social et de la physionomie du personnage, puisqu'ils renoncent à présenter le personnage conforme à un prototype dans le réel.

Mais le risque est qu'au fur et à mesure que le centre de gravité glisse vers la pensée, le personnage s'estompe au profit des idées qu'il porte. Les personnages kundériens qui ne sont pas vivifiants, ne sont que des ombres floues. Ce genre de personnage est perçu comme un « personnage plat »² qui est, selon Edward Morgan Forster, de deux dimensions, moins vivant que « le personnage rond », de trois dimensions. Dans *Les Faux-Monnayeurs*, André Gide répond à cette problématique de l'abstraction du personnage à travers un dialogue entre son personnage-romancier Édouard et ses amis :

- *Ne craignez-vous pas, en quittant la réalité, de vous égarer dans des régions mortellement abstraites et de faire un roman, non d'êtres vivants, mais d'idées ?* demanda Sophroniska craintivement.

- *Et quand cela serait !* cria Édouard avec un redoublement de vigueur. *À cause des maladroits qui s'y sont fourvoyés, devons-nous condamner le roman d'idées ? En guise de romans d'idées, on ne nous a servi jusqu'à présent que d'exécrables romans à thèses. Mais il ne s'agit pas de cela, vous pensez bien. Les idées..., les idées, je vous l'avoue, m'intéressent plus que les hommes ; m'intéressent par-dessus tout. Elles vivent ; elles combattent ; elles agonisent comme les hommes* (Gide, 1997 : 218).

Gide formule l'avantage que représente le personnage en tant que porteur d'idées, qui réside dans le fait que le point de départ de la réflexion du romancier est le phénomène quotidien et la vie privée des personnages, la pensée des personnages reste indissociable de leur vie. Le personnage élabore des idées en lien avec sa propre vie, au lieu d'être un porte-parole d'idées extérieures. Il souligne aussi le problème dans les romans d'idées : « [Les idées] vivent aux dépens des [personnages] » (Gide, 1997 : 219).

Il arrive aussi que l'auteur souhaite souligner la caractéristique prédominante du personnage en accentuant le lien avec un seul mot-clé. À titre d'exemple, pour souligner le caractère complexe et paradoxal d'un savant tchèque dans *La Lenteur*, Kundera écrit : « Une fierté mélancolique : c'est ainsi qu'on pourrait définir le savant tchèque » (Kundera, 1995 : 64), puisque ce savant a subi des persécutions politiques et a été chassé de son poste de chercheur, mais en même temps, il est fier des souffrances qu'il a subies. Prenons un autre exemple. Kundera laisse entendre que l'étudiant pragois dans *Le Livre du rire et de l'oubli* est purement et simplement l'équivalent de la notion abstraite de *litost* : « Mais, s'il a traité de la *litost*, c'est comme s'il nous avait parlé de l'étudiant, qui n'est rien d'autre que la *litost* incarnée » (Kundera, 1978 : 202).

Dans cette pratique, nous constatons le lien étroit du personnage/concept dans les romans kundériens comme dans les contes philosophiques au siècle des Lumières. Les problèmes philosophiques dont les œuvres traitent sont indiqués explicitement dans les titres, tels que *Candide ou l'optimisme*, *Jacques le fataliste*, *Zadig ou la destinée*, *Clairval ou la force des passions*. Au lieu de discourir sur l'optimisme, le fatalisme, la destinée, la force des passions *in abstracto*, les auteurs relatent des contes pour expliquer leur pensée. Dans ce cas, le personnage sert de porte-parole de certains arguments d'une doctrine théorique, d'un énoncé des idées philosophiques. Dans d'autres cas, le personnage sert de contre-exemple, se

faisant l'objet de la critique et de l'ironie. Par exemple, Voltaire ridiculise l'optimisme de Leibniz à travers le précepteur de Candide, Pangloss, qui enseigne la « métaphysico-théologo-cosmolo-nigologie ».

Si nous tournons nos regards vers *Les Somnambules* de Hermann Broch, apprécié par Kundera, les sous-titres de cette trilogie romanesque indiquent le rôle de l'incarnation d'idées par les personnages : « Pasenow ou le romanisme », « Esch ou l'anarchisme », « Hugueneau ou le réalisme ». Précisément, Pasenow incarne l'idéal romantique allemand, Esch véhicule les tentations de l'anarchie et Hugueneau représente la volonté du réalisme face au chaos et au désordre des valeurs. Ainsi, dans le roman philosophique, les personnages apparaissent comme incarnation et signe. Kundera souligne également ce lien entre les personnages et certaines idées, dans l'auto-interprétation de son roman *La Plaisanterie* :

Les quatre protagonistes sont créés ainsi : quatre univers communistes personnels, greffés sur quatre passés européens : Ludvik : le communisme qui pousse sur l'esprit corrosif voltairien ; Jaroslav : le communisme en tant que désir de reconstruire le temps du passé patriarcal conservé dans le folklore ; Kostka : l'utopie communiste greffée sur l'Évangile ; Hélène : le communisme, source d'enthousiasme d'un homo sentimental (Kundera, 1993 : 23).

Lorsque le lien étroit s'établit entre le personnage et l'idée, l'idée que Kundera exprime est marquée davantage par la complexité. Parmi les quatre protagonistes créés à partir de sa réflexion sur les « quatre univers communistes personnels, greffés sur quatre passés européens », Hélène, quimène sa vie professionnelle commesa vie privée avec un enthousiasme communiste, est décrite comme *l'homo sentimental* typique. En réalité, *l'homo sentimental* est un néologisme défini et élaboré par Kundera, selon lequel il s'agit de l'homme qui érige ses sentiments en valeurs et qui tente de les exhiber, voire de les surjouer. *L'homo sentimental* qui donne la priorité aux sentiments, se nourrit du sentimentalisme et du romantisme, mêlés de diverses idées politiques et philosophiques.

Nous verrons que si les personnages incarnent des idées, ils ne se limitent pas à une démonstration philosophique préconçue, car ils passent par un processus de cheminement « philosophique » et traversent à cet égard bon nombre d'aventures. Kundera distingue deux manières d'écrire les personnages en comparant l'exemple de Kirilov dans *Démons* de Dostoïevski et les personnages dans *Guerre et Paix* de Tolstoï. Étant donné que Dostoïevski transmet une idéologie spécifique à travers ses personnages, Kundera résume ainsi le personnage sous la plume de Dostoïevski, « Kirilov : une pensée devenue homme » (Kundera, 1993 : 247). Kundera refuse de réduire un homme à une pensée fixe, il remet donc en cause le lien direct entre pensée et homme élaboré selon l'esthétique de Dostoïevski : « Ses personnages sont enracinés dans une idéologie personnelle très originale selon laquelle ils agissent

avec une inflexible logique » (Kundera, 1993 : 20). Alors que Tolstoï propose un autre concept de l'homme, lequel se définit par « un itinéraire, un chemin sinueux, un voyage dont les phases successives sont non seulement différentes, mais représentent souvent la négation totale des phases précédentes » (Kundera, 1993 : 247). Kundera s'inscrit dans la lignée de Tolstoï selon qui l'homme et ses idées restent en changement perpétuel et sa logique d'agir est flexible. Une fois encore, il serait simpliste d'opposer un personnage vivant à un personnage d'idées. Le personnage peut être vivant par son dynamisme de réflexion, non pas par la ressemblance à son modèle dans la vie réelle en suivant la poétique de la *mimésis* ; si le personnage est un être d'idées, ses idées ne sont pas fixes et elles restent en constante mobilité. Sans doute, il serait plus juste de rapprocher les personnages kundériens d'un itinéraire de pensées qui cheminent à tâtons, et « les chemins ne finissent pas et ne connaissent pas de but » (Kundera, 1993 : 248). À la différence d'un vecteur d'idée, les personnages romanesques se caractérisent par la complexité et par la richesse de leur pensée dont le cheminement est sinueux.

De façon parallèle, Deleuze et Guattari distinguent le personnage conceptuel d'avec le personnage de dialogue, qui est effectivement le porte-parole du philosophe et qui assume la transcription de ses idées. Le risque est que cette notion du « personnage conceptuel » soit employée de manière fallacieuse pour souligner seulement le rôle d'importance du personnage dans l'élaboration de la pensée, ce qui nous ferait tomber dans le piège de la simplification de la pensée romanesque. Cette pratique s'inscrit dans l'ancienne tradition selon laquelle le personnage est perçu comme le véhicule de la pensée doctrinale.

Deleuze et Guattari distinguent également le personnage conceptuel d'avec la figure esthétique, autre catégorie semblable évoquée par eux : « les [personnages conceptuels] sont des puissances de concepts, les [personnages esthétiques], des puissances d'affects et de percepts » (Deleuze, Guattari, 1991 : 64). Le personnage conceptuel et la figure esthétique se conjuguent sans se confondre. Le personnage dans le roman kundérien est plutôt une combinaison du « personnage conceptuel » et de la « figure esthétique », puisqu'il pense à partir de ce qu'il perçoit et sent. Les frontières entre les deux ne sont pas si étanches.

3. Personnage conceptuel : variation et devenir du philosophe-écrivain

Deleuze et Guattari mettent en lumière la complexité des rapports entre le philosophe et ses variations - les personnages conceptuels. Le personnage conceptuel représente le devenir du philosophe, ils se rapprochent l'un de l'autre pour réaliser un voyage spirituel. Ils affirment que « [le philosophe] a besoin de [s]es intercesseurs pour [s]'exprimer et [les personnages] ne s'exprimeraient jamais sans [lui] »

(Deleuze, 2003 : 171). Le personnage conceptuel est considéré comme « l'intercesseur du philosophe » (Deleuze, Guattari, 1991 : 63) et un « agent d'énonciation » (Deleuze et Guattari, 1991 : 63) par l'intermédiaire duquel on parle :

Les personnages conceptuels sont les « hétéronymes » du philosophe, et le nom du philosophe, le simple pseudonyme de ses personnages. Je ne suis pas moi, mais une aptitude de la pensée à se voir et se développer à travers un plan qui me traverse en plusieurs endroits. Le personnage conceptuel n'a rien à voir avec une personnification abstraite, un symbole ou une allégorie, car il vit, il insiste. Le philosophe est l'idiosyncrasie de ses personnages conceptuels (Deleuze, Guattari, 1991 : 62).

Pour Deleuze et Guattari, « l'embrayeur philosophique est un acte de parole à la troisième personne où c'est toujours un personnage conceptuel qui dit Je. [...] Qui est Je ? c'est toujours une troisième personne » (Deleuze, Guattari, 1991 : 67). La philosophie étant perçue comme une forme de narration, l'emprunt du personnage à la littérature est un ressort qui permet au philosophe de sortir de soi pour penser l'altérité, une identité narrative construite dans l'optique de se détacher, pour incarner et cristalliser ses expériences de pensée.

Distinguons la variation du personnage conceptuel à la première personne et à la troisième personne. À la différence du personnage désigné à la troisième personne, le « je » derrière le cogito de Descartes pourrait aussi être considéré comme un personnage conceptuel. Certains chapitres des *Méditations métaphysiques* se lisent comme le monologue d'un homme en quête de repères sur l'existence de Dieu, à la recherche de la vérité. Descartes s'approche du schème de l'auto-analyse qui cherche un solipsisme de la vérité. Le cheminement de ses raisonnements prend une forme concrète par la mise en scène imaginaire. Ainsi, un homme qui doute de tout se compare à celui qui se noie et ne trouve aucun solide fondement sur lequel s'appuyer (Descartes, 1992 : 89-91) ; de la même manière, il s'interroge sur l'essentiel des choses à partir du changement d'un morceau de cire d'abeille directement pris à la ruche. Descartes utilise à plusieurs reprises l'expression « par l'entremise de mes sens » (Descartes, 1992 : 153) pour souligner l'importance du sujet dans cette quête de repères. Or, c'est ce sujet mis en scène qui, au terme de son cheminement, Descartes formule son fameux cogito : « Je pense donc je suis ».

La métamorphose entre le philosophe et ses personnages dans la réflexion philosophique ressemble beaucoup à celle entre l'écrivain et ses personnages dans ses romans. Le personnage romanesque chez Kundera est le moi possible, non réalisé. Loin d'être un reflet de sa vie réelle, l'écriture de soi se fait sur un moi plus complexe et plus difficile à saisir :

J'ai connu et j'ai moi-même vécu toutes ces situations ; d'aucune, pourtant, n'est issu le personnage que je suis moi-même dans mon curriculum vitae. Les personnages de mon roman sont mes propres possibilités qui ne se sont pas réalisées (Kundera, 1984 : 319).

Le lien complexe entre le moi et ses personnages se traduit par le terme kundérien de l'« ego expérimental ». Ce néologisme fait son apparition dans la définition du « roman », qui est « la grande forme de la prose où l'auteur, à travers des ego expérimentaux (personnages), examine jusqu'au bout quelques thèmes de l'existence » (Kundera, 1986 : 171). L'ego expérimental se substitue au personnage pour mettre en relief la variabilité et la potentialité du moi. Il vise à découvrir la pluralité et les possibilités du moi en situations différentes dans la fiction.

Kundera dit que « même si c'est moi qui parle, ma réflexion est liée à un personnage » (Kundera, 1986 : 99) ; il fait dire à Teresa : « C'est l'auteur qui parle, mais pourtant tout ce qu'il dit n'est valable que dans le champ magnétique d'un personnage » (Kundera, 1986 : 99). Cela nous évoque la fameuse formule de Rimbaud « je suis un autre » et celle de Paul Ricœur « soi-même comme un autre ». Est ainsi formulée l'idée paradoxale selon laquelle ce n'est pas le personnage qui porte les idées du romancier-philosophe, mais le romancier qui, grâce à son personnage, explore un champ de la pensée.

En outre, l'élaboration de l'idée va de pair avec la formation du personnage conceptuel. Cette simultanéité montre que le personnage conceptuel n'incarne pas une idée préexistante et qu'il ne se réduit pas à un rôle de porte-parole. Comme Deleuze et Guattari l'affirment, « la vérité, ce n'est pas quelque chose qui préexiste, qui est à découvrir mais [qui] est à créer dans chaque domaine » (Deleuze et Guattari, 1991 : 26).

Dans *L'Insoutenable Légèreté de l'être*, Kundera met en lumière de la genèse des personnages romanesques, qui se rapproche d'une reconstruction mythologique sur le modèle des récits anthropogéniques, c'est-à-dire le récit relatif à l'origine des êtres humains :

Il y a bien des années que je pense à Tomas. Mais c'est à la lumière de ces réflexions (réflexions sur le dilemme, la pesanteur et la légèreté) que je l'ai vu, debout à une fenêtre de son appartement, les yeux fixés de l'autre côté de la cour sur le mur de l'immeuble d'en face, et il ne savait pas ce qu'il devait faire (Kundera, 1984 : 17).

Et une fois encore, je le vois tel qu'il m'est apparu au début de ce roman. Il est à la fenêtre et regarde dans la cour le mur de l'immeuble d'en face. Il est né de cette image (Kundera, 1984 : 318).

Ce processus de figuration illustre le lien subtil entre l'image et la pensée sous forme de personnage, et ce genre de personnage « en voie d'apparition », témoigne, à son tour, que l'œuvre est une mise en scène du processus d'écriture. Le mot *idea*, d'où vient directement le mot français « idée », est dérivé du verbe grec *idein*, « voir ». Selon Platon, l'idée renvoie d'abord à quelque chose qui est de l'ordre de la vision oculaire, avant de renvoyer éventuellement à une « vue de l'esprit » (Platon, 2008 : 162). Descartes souligne l'importance de l'image dans la formation du concept et de l'idée chez l'Homme en proposant l'idée-image. L'Idée, selon Voltaire, « [c]'est une image qui se peint dans [notre] cerveau » (Voltaire, 1994 : 290). Le personnage de Tomas se présente de la même manière que des idées ou des images qui viennent à l'esprit du romancier (« je l'ai vu ; je le vois »). Pas encore claires ni distinctes, ce sont des idées obscures ou des figures vagues que le travail du romancier consiste à rendre limpides et à concrétiser. C'est pourquoi l'écrivain mentionne à plusieurs reprises les apparitions fugitives du personnage avant de, finalement, saisir son image. Au fur et à mesure de la maturation de ses réflexions, le personnage prend corps, sa figure se détache graduellement de la vision de l'auteur. Selon Maxime Rovere, Kundera crée « des personnages en voie d'apparition » (Rovere 2020 :144) ; dès lors, « la notion d'un personnage pourvu d'une "identité" s'effondre au profit des jeux d'interaction » (Rovere, 2020 : 145). Ainsi, ce type d'explication sur la genèse du personnage et l'autoréférence (« il m'est apparu au début de ce roman ») constituent une mise en abyme qui permet de découvrir les coulisses derrière le rideau et de percer le secret de fabrication du personnage dans l'atelier du roman. De l'image d'idée à la figure de pensée, le processus de la création du personnage kundérien montre bien la trajectoire de la réflexion chez le romancier.

Conclusion

Les personnages dans les romans kundériens se rapprochent des personnages conceptuels dans la mesure où tous les deux entretiennent un lien intime avec les concepts, incarnent une manière concrète, « située » d'aborder des problèmes philosophiques ou de comprendre le monde. Il existe toutefois une différence entre le philosophe incarné dans un personnage et le personnage romanesque du roman philosophique : souvent un philosophe correspond à un personnage conceptuel marqué par la continuité et la cohérence de sa pensée, tandis que le romancier qui connaît le dédoublement de soi correspond à plusieurs personnages, il est marqué par le revirement et le paradoxe. Si le personnage qui prend en charge ou qui illustre une position philosophique s'inscrit dans la lignée d'un procédé traditionnel ; ce procédé est aussi renouvelé : tout d'abord, les concepts et les problématiques

associés aux personnages sont incarnés, mis en scène, présentés en situation. De plus, il ne s'agit pas d'idées philosophiques plaquées de l'extérieur, à partir d'un système philosophique existant *a priori*, mais bien d'idées qui s'inventent et se transforment à la faveur même de l'évolution du personnage.

Bibliographie

- Calvino, I. 1984. *La Machine littéraire*. Paris : Seuil.
- Chvatik, K. 2005. *Le monde romanesque de Milan Kundera*. Paris : Gallimard.
- Deleuze, G. 2003. *Pourparlers* (1972-1990). Paris : Éditions de Minuit, coll. Reprise.
- Deleuze, G., Guattari, F. 1991. *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Descartes, R. 1992. *Les Méditations métaphysiques*. Paris : GF Flammarion.
- Gide, A. 1997 [1925]. *Les Faux-monnayeurs*. Paris : Gallimard.
- Hugo, V. 1985. *L'Homme qui rit*, II, IX, 2. In : Œuvres complètes, Roman III. Paris : Robert Laffont.
- Kundera, M. 1985 [1978]. *Le Livre du rire et de l'oubli*. Paris : Gallimard.
- Kundera, M. 1984. *L'Insoutenable Légèreté de l'être*. Paris : Gallimard.
- Kundera, M. 1995. *La Lenteur*. Paris : Gallimard.
- Kundera, M. 1986. *L'Art du roman*. Paris : Gallimard.
- Kundera, M. 1993. *Les Testaments trahis*. Paris : Gallimard.
- Kundera, M. 2005. *Le Rideau*. Paris : Gallimard.
- Kundera, M. 1984. « Entretien avec Antonien de Gaudemar », Février 1984, *Lire*, n° 101. Repris dans *Les Grands Entretiens de Lire* (1975-2000). Paris : Omnibus, 2000.
- Platon, 2018. Parménide, présentation et traduction par Luc Brisson, Paris, GF Flammarion.
- Rovere, M. 2020. « Kundera, romancier de l'interaction », *Atelier du roman*, no 100 : Milan Kundera, *Le printemps du roman*. Paris : Buchet Chastel, p. 144-149.
- Sartre, J-P. 1943. *L'Être et le Néant*. Paris : Gallimard.
- Salgas, J-P. 1984. « Kundera lit de préférence les philosophes » (L'entretien), Paris : *La Quinzaine littéraire*, n° 411. [En ligne] : <http://jeanpierresalgas.fr/kundera-lit-de-preference-philosophes/> [consulté le 5 décembre 2022].
- Thomas C. Foster. 2017. *How to Read Novels Like a Professor - A Jaunty Exploration of the World's Favorite Literary Form* (Comment lire des romans comme un professeur - Une exploration extravagante de la forme littéraire préférée du monde), New York : Harper Collins.
- Voltaire, 1994. *Dictionnaire philosophique*. Paris : Éditions Imprimerie nationale.

Notes

1. Emprunt au titre d'un essai de Victor Hugo, *Littérature et philosophie mêlées* (1834).
2. Il s'agit du terme de critique littéraire que Edward Morgan Forster propose dans son ouvrage intitulé *Aspects of the Novel* (1927).
3. Notre traduction de « What matters most, perhaps, in all these novels, and what makes the novel matter as a place for ideas, is the ability to bring broad ranges of experience down to the individual level ».
4. Nicolas de Cuse peut également s'écrire Nicolas de Cues (1401-1464), théologien et philosophe allemand dont les ouvrages principaux sont *De la Docte Ignorance* et *Dialogues de l'idiote sur la sagesse et l'esprit*. Les auteurs impliquent sans doute Don Juan dans *Le Journal du séducteur* de Kierkegaard, les protagonistes dans *Ainsi parlait Zarathoustra* ainsi que *L'Antéchrist* de Nietzsche.

5. L'*homo sentimentalis* est un néologisme en latin défini et élaboré par Kundera, un concept autour duquel le romancier crée une série de personnages. Sa définition est donnée ainsi dans *L'immortalité* : « Il faut définir l'*homo sentimentalis* non pas comme une personne qui éprouve des sentiments (car nous sommes tous capables d'en éprouver), mais comme une personne qui les a érigés en valeurs » (Kundera, 1990 : 289).



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Intégration de la culture chinoise dans le recueil de poésies *Odes* de Victor Segalen¹

SHEN Shaoyun

Université des Études étrangères du Guangdong, Chine
shenshaoyun2000@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0006-6292-3654>

Reçu le 23-08-2022 / Évalué le 04-02-2023 / Accepté le 27-02-2023

Résumé

Victor Segalen, écrivain et sinologue français du début du 20^e siècle, a intégré de nombreux éléments chinois dans ses créations littéraires. Son recueil de poésies *Odes* est un exemple important de littérature française s'inspirant du style de la poésie classique chinoise. Cet article porte sur la stratégie d'intégration des éléments chinois dans *Odes* sous trois aspects : la signification du terme « ode », l'emprunt de la forme rythmique de la poésie classique chinoise, et la disposition des poèmes visant à la communication interculturelle. Par ces analyses, nous essayons de montrer l'importance de cette tentative poétique interculturelle de Segalen.

Mots-clés : Victor Segalen, *Odes*, stratégie de francisation, culture chinoise

谢阁兰诗集《颂歌》中的中国元素化用探析

摘要:法国20世纪初的汉学作家维克多·谢阁兰在其文学创作中融入了诸多中国元素。他的诗集《颂歌》是一次重要的对中国古典诗歌风格的法语写作尝试。论文就《颂歌》对中国诗词元素的法式化用策略进行探讨，从其核心词汇“颂歌”（ode）的涵义、对中国诗歌韵律规则的借鉴吸收和出于跨文化沟通目的的篇章布局三个方面展开分析，进而揭示《颂歌》为跨文化诗歌创作所带来的价值与启示。

关键词: 维克多·谢阁兰；《颂歌》；法式化用策略；中国文化

Integration of Chinese culture in Victor Segalen's poetry collection *Odes*

Abstract

Victor Segalen, a French sinologist and writer from the early 20th century, incorporated many Chinese elements in his literary works. His poetry collection *Odes* is an important attempt at writing in French on the style of Chinese classical poetry. This article works on the strategy of integrating Chinese elements into *Odes* in three aspects: the meaning of the term “ode”, the borrowing of the rhythmic form of classical Chinese poetry, and the arrangement of poems aimed at intercultural

communication. Through the analyses, we try to reveal the value of this intercultural poetic attempt by Segalen.

Keywords: Victor Segalen, *Odes*, francization strategy, Chinese culture

Introduction

Avec des œuvres littéraires regroupées en recueils et publiées, Victor Segalen, écrivain et sinologue français du début du 20^e siècle, a attiré de plus en plus l'attention des chercheurs littéraires. Entre 1909 et 1914 où il passait la plupart de son temps en Chine, le poète breton a beaucoup écrit, et produit sans doute ses œuvres les plus remarquables. Parmi les textes rédigés en cette période, le recueil de poésies *Odes*, assez mince, est une tentative importante de francisation de la poésie classique chinoise et compte deux poèmes d'ouverture : *Vent des Royaumes*, *Élégie sur le Royaume Tchong* et une suite de six poèmes intitulée *Prière au Ciel sur l'esplanade nue*. De quelle manière ce recueil de poésies assimile-t-il autant la poésie classique chinoise que des éléments culturels orientaux ? Cette tentative de croisement sino-français peut-elle être considérée comme une tentative réussie de création poétique ? Comment ce recueil nous permet-il de promouvoir la création poétique dans le cadre de l'apprentissage mutuel des civilisations ? Cet article tentera de répondre à ces questions.

1. La redéfinition de la forme poétique « ode »

L'ode, une forme poétique du poème lyrique qui naît dans l'Antiquité, commence à être utilisée dans la poésie française au 16^e siècle. Après Ronsard, Malherbe et Boileau, ce genre en vers a été ensuite repris par Victor Hugo dans son recueil des poèmes *Odes et Ballades*. À l'époque de Segalen, Paul Claudel a renouvelé ce genre en vers dans *Cinq Grandes Odes*. Suivant des idées créatives de Claudel, Segalen a proposé une nouvelle définition de « ode » en mentionnant l'intégration des cultures chinoises et françaises. Pour lui, l'« ode » est le terme le plus important de ce recueil : il représente en effet à la fois le titre du recueil et son contenu poétique. Comme chaque poème dans *Odes* est baptisé une « ode », le poète évite ainsi d'utiliser des mots plus communs comme « poème » ou « poésie » pour désigner les textes écrits.

« Segalen est avide de mots, et sa demande spirituelle auprès de Claudel s'illustre par une demande de paroles, c'est dire combien sont importants les mots dans cette quête. La Chine enseignera à Segalen la sacralité des lettres. » (Fourgeaud-Laville, 2002 : 258). Bien que la plupart des poèmes dans *Odes* semblent suivre strictement

les règles poétiques traditionnelles de l'alexandrin en composant des vers de douze syllabes, la définition française de l'« ode » n'arrive pas à résumer entièrement l'intention créatrice du poète. Comme le souligne Segalen, « Le mot "Odes" est classiquement chinois » (Segalen, 2004 : 70). Lorsque le poète choisit « ode » pour désigner ses poèmes, son attention se porte clairement sur la culture chinoise. Cela nous conduit à réexaminer la signification de l'« ode » du point de vue chinois.

En tant que caractère chinois « 頌 », l'« ode » se réfère spécifiquement à la musique de danse jouée pendant la cérémonie de sacrifice sous la dynastie Zhou. Certaines des paroles de cette musique d'accompagnement sont rassemblées dans un recueil de poésies, *Livre des Vers*², qui sont chantées par le peuple lors de fêtes : odes majeures lors de cérémonies de cour, odes religieuses dans les temples. « Chant, parole donnée, l'ode est toujours virtuellement renaissante. Elle répercute une force personnelle dans une langue savante et vive. Et pourtant cette parole, par sa vivacité, dépasse sa singularité. » (André, 1995 : 217). Tout à fait lié au sens chinois étroit de l'«ode », il y a aussi beaucoup de contenu inter-textuel avec le *Livre des Vers* dans *Odes*. Segalen réinterprète l'événement historique de l'autodafé des classiques et de l'exécution des lettrés par Qin Shi Huangdi³ dans la préface des *Odes* selon l'introduction de la traduction française du *Livre des Vers* de Séraphin Coureur. Ce dernier présente cet événement historique chinois comme suit :

Le Cheu king, comme la plupart des anciens monuments littéraires, fut condamné aux flammes par Ts'in Chéu houàng (246-209). Mais, parce qu'il était en vers rimés et chantés, il se conserva dans la mémoire des lettrés encore plus facilement que les autres livres (Couvreur, 1966 : 6).

La description dans la préface des *Odes* est assimilée au texte de Coureur ci-dessous, mais elle a une connotation poétique en s'écartant de la narration objective :

Quand la Bête Fauve de Ts'in eut décrété que tout recommençait à Lui, -- quand on brûla, enterra les Lettrés et les Livres, -- seules les Odes subsistèrent, remontant du profond des Mémoires. Ayant triomphé des monuments : ayant passé le feu (Segalen, 1995 : 598).

Dans la partie « Commentaire » qui est ajoutée par Segalen après chaque ode à des fins d'interprétation, le poète cite le *Livre des Vers* comme l'une des sources d'inspiration du titre de la première poésie *Vent des Royaumes* :

Le Poète entend sans doute ici par « Vent des Royaumes » (expression empruntée au Livre des Vers) cette inoubliable et torrentielle impression du Passé,

envahissant parfois en triomphe le Présent, « l'abominable présent cadavérique », ainsi qu'il est dit ailleurs (Segalen, 1995 : 599).

Ici, Segalen a modifié les caractères « 国风 » (pinyin : guó fēng) de « les chansons populaires des royaumes » dans *le Livre des vers* par « vent des royaumes », ce qui est plus proche du sens étymologique. Cela permet d'évoquer le souffle du vent et l'imagination splendide de l'Antiquité de la Chine. Par conséquent, pour Segalen, le terme « ode » fait référence aux paroles sacrificielles qui sont plus anciennes que les caractères chinois et chantées avec de la musique. Il prend le sens original de l'« ode » dans la définition chinoise directement inspiré par le *Livre des Vers* dans lequel il tente de chercher les plus anciens exemples de poésie chinoise. Nous pouvons voir que l'une des motivations importantes de l'innovation formelle des *Odes* est de tenter de dessiner un ancien royaume oriental authentique en restant le plus fidèle possible à la première description des caractères chinois.

2. L'emprunt de la forme rythmique chinoise

Dans *Odes*, les poèmes choisissent les exigences normatives de la poésie régulière chinoise. Afin de réaliser la « traduction chinoise », Segalen adopte une stratégie de rythmes en combinant les formes de la poésie rythmique chinoise et de la poésie traditionnelle française. Il l'explique dans une lettre à Jules de Gaultier du 26 janvier 1913 : « *La forme en sera un poème court, conçu sur des rythmes chinois : 5+7, rejoignant après tout, pour la longueur du souffle, notre alexandrin.* » (Segalen, 2004 : 70) Comme il l'a dit, à l'exception de la deuxième ode *Élégie sur le Royaume Tchong*, le reste des odes se compose de vers de douze syllabes. Les rythmes chinois du « 5 + 7 » font référence aux poèmes rythmiques traditionnels chinois. Ce que nous appelons la poésie régulière (诗), c'est ce qui comporte le lǜ shī (律诗), composé de deux quatrains de 5 ou 7 syllabes, et le jué jù (绝句, composé d'un seul quatrain isolé du même type³. Mais le poète fusionne intentionnellement « cinq pieds » et « sept pieds » en un seul vers. Comme il le dit, la longueur de douze syllabes fait écho aux alexandrins. Prenons l'analyse du rythme de la première ode *Vent des Royaumes* comme exemple :

VENT DES ROYAUMES

<i>Lève, / voix antique, // et profond / Vent des <u>Royaumes</u>.</i>	(5+7)
<i>Relent / du passé ; // odeur / des moments / <u>défunts</u>.</i>	(5+7)
<i>Long écho / sans mur // et goût salé / des <u>embruns</u></i>	(5+7)
<i>Des âges ; // reflux assaillant / comme les <u>Huns</u>.</i>	(3+9)

<i>Mais / tu ne viens pas // de leurs plaines / maléfiques :</i>	(5+7)
<i>Tu n'es point / comme eux // poudré / de sable / et de brique,</i>	(5+7)
<i>Tu ne descends pas // des plateaux / géographiques</i>	(5+7)
<i>Ni des ailleurs, // – des autrefois : / du fond du temps.</i>	(4+8)
<i>Non point / chargé d'eau, // tu n'as pas / désaltéré</i>	(5+7)
<i>Des gens / au désert: // tu vas sans but, / ignoré</i>	(5+7)
<i>Du pôle, // ignorant / le méridion / doré</i>	(2+10)
<i>Et / ne passes point // sur les palmes / et les baumes.</i>	(5+7)
<i>Tu es riche / et lourd // et suave / et frais, / pourtant.</i>	(5+7)
<i>Une fois / encor, // descends / avec la sagesse</i>	(5+7)
<i>Ancienne, // et malgré mon dégoût / et ma mollesse</i>	(2+10)
<i>Viens / ressusciter tout // de ta grande / caresse.</i>	(6+6)

Dans la poésie régulière chinoise, la césure du vers se fait après le second caractère dans le cas des pentasyllabes et après le quatrième caractère dans le cas des heptasyllabes. Composée en français et manquant des tons, la césure des *Odes* est présentée sous une autre forme d'intonation. Dans cette ode, la plupart des vers, composés de 12 syllabes, ont suivi les règles de « 5+7 ». À part la combinaison des syllabes, Segalen double le nombre des vers. À l'exception de la septième ode *Extase* qui est composée de trois quatrains, les autres odes, dont *Vent des Royaumes*, sont composées de quatre quatrains. La capacité expansive de la poésie est raisonnable. Le Chinois est une langue monosyllabique dont chaque caractère correspond à la fois à un mot pour la sémantique, à une syllabe pour la sonorité et à un pied pour la métrique. Mais pour le Français qui appartient au système phonétique, il faut plus de syllabes pour faire des propositions significatives. La capacité d'expansion de la poésie assure ainsi un espace de signification aux vers.

Pour les rimes, *Vent des Royaumes* se concentre délibérément sur l'effet de tous les trois vers d'une strophe en une même assonance. Les caractéristiques des rimes de ce poème sont les suivantes :

- 1^{re} strophe : a-b-b-b ;
- 2^e strophe : c-c-c-d ;
- 3^e strophe : e-e-e-a ;
- 4^e strophe : d-f-f-f .

Cela s'éloigne des règles de rimes dans la poésie française traditionnelle qui se compose de rimes plates (aabb), de rimes croisées (abab) ou de rimes embrassées (abba). Mais si nous comparons cette composition des rimes avec 1ù shī, nous

trouvons de nombreuses similitudes. Pour un Lǜ shī normatif, il faut rimer jusqu'à la fin du poème. À l'exception du premier vers qui est plus flexible au niveau de la rime, tous les autres vers doivent proposer une même assonance. Les tons portés par les mots-caractères suivent à l'intérieur de chaque distique d'un quatrain un schéma précis de succession de tons plats (平) et défléchis (仄) qui s'inversent d'un vers à l'autre, les tons plats devenant défléchis et inversement, constituant ainsi un « contrepoint tonal » ; le schéma défini de la sorte se répète d'un quatrain à l'autre dans le cas du lǜ shī. Bien que *Vent des Royaumes* n'arrive pas à démontrer le changement de ton, il s'approche de la stratégie de l'assonance du Lǜ shī au sein d'un quatrain.

En plus de l'imitation du Lǜ shī, Segalen tente d'emprunter la métrique des *Chants de Chu*⁴ dans la deuxième ode *Élégie sur le Royaume Tchong*. Du contenu lyrique au style rythmé, cette ode est une réécriture française du poème chinois *Tristesse de séparation* (lí sāo) :

ÉLÉGIE SUR LE ROYAUME TCHONG

Je suis celui-là que son Royaume

À déconforté,... oh !...

Je quitte l'ingrat et mon arôme

M'en vais effeuiller, oh !...

Je vais présenter de mes deux paumes

Levées, mon savoir, — oh !...

À d'autres qui daignent par des baumes

Le bien recevoir, — oh !...

Mais celui-là même qui me chasse

S'en vient avec moi, — oh !...

C'est lui que je trouverai en place

De mon nouveau Roi — oh !...

MAÎTRE et serviteur dans la même âme

J'emporte et j'unis, — oh !...

L'ordre et la révolte en un dictame

Commun d'ennemis.

Le contenu de cette ode fait écho aux extraits ci-dessous de *Tristesse de séparation* qui est le premier des poèmes conservés dans les *Chants de Chu*⁵ et le chef-d'œuvre du poète patriote Qu Yuan (voir note 6, tableau 1) :

Vers originaux	Version française
长太息以掩涕兮， 哀民生之多艰。	<i>Je n'ai cessé de soupirer et de laisser couler mes larmes, Gémissant sur tous ceux qui sont nés (mes contemporains) et qui sont destinés à souffrir tant de misères.</i>
余虽好修姱以鞿羁兮， 謇朝諝而夕替。	<i>En vain je me suis perfectionné ; (en vain) j'ai su me dompter et me conduire.</i>
既替余以蕙纁兮， 又申之以揽茝。	<i>Le matin je disais des paroles sincères, et le soir j'étais un banni.</i>
亦余心之所善兮， 虽九死其犹未悔！	<i>Je fus congédié avec une ceinture de hoey, A laquelle on avait ajouté du tchi ; Mais ce que mon cœur estime bon, Dussé-je subir neuf fois la mort, je ne regretterais jamais (de l'avoir reçu). (Hervey de Saint-Denys, 1870 : 14-15)</i>

Tableau 1. Extrait de *Tristesse de séparation*

L'auteur de *Tristesse de séparation*, Qu Yuan, était à la fois le ministre et le parent du roi de Chu, appelé Huai-wang. Le roi s'était engagé dans une politique dangereuse, qui ne pouvait manquer de lui attirer de grands désastres. Qu Yuan faisait de sages remontrances, mais Huang-wang ne l'écoutait pas. Plein de douleur et d'indignation, Qu Yuan a écrit alors son poème *Tristesse de séparation*, puis il est allé se précipiter dans le fleuve Mi-luo en serrant une grosse pierre entre ses bras. L'*Élégie sur le Royaume Tchong* réinterprète le chagrin et la lamentation de ce poète patriote.

Du point de vue de la forme, dans cette ode de Segalen, la composition des rimes change. En éliminant l'interjection « oh » à la fin des distiques, il a choisi des rimes croisées (abab) pour tous les quatrains. D'ailleurs, tous les distiques sont composés d'un pentasyllabe et d'un ennéasyllabe. Sur la base des styles poétiques français, Segalen a ensuite imité le style des *Chants de Chu* en ajoutant l'interjection « oh ». Il explique ce choix créatif dans la partie du commentaire :

L'élégie est écrite sur le mode des « élégies de Tsou » où la lugubre et désolée rengaine : « oh ! oh ! ... » répète tous les deux vers sa monotonie, son gémissement d'exil, son sanglot. Très habilement, le poète l'a supprimée au dernier vers. (Segalen, 1995 : 600).

La métrique des *Chants de Chu* se répartit en quatre types principaux, tels le « xxxxxxī (兮), xxxxxx », le « xxxī (兮)xxx », le « xxxx,xxxī (兮) » et le « xxxī (兮) xxx ». Si nous n'exigeons pas un nombre égal de syllabes par vers, le style de l'*Élégie sur le Royaume Tchong* s'approche largement du troisième type des *Chants de Chu* dont le rythme est marqué par l'interjection chinoise « xī (兮) » à la fin du distique.

Le *Livre des Vers* et les *Chants de Chu* ont respectivement créé les styles réaliste et romantique de la poésie chinoise. Les « chansons populaires » (*guó fēng* (国风), poèmes 1 à 160) dans le *Livre des Vers* et les *Chants de Chu* représentés par « Tristesse de séparation » (*lí sāo* 离骚) sont collectivement appelées « *fēng sāo* (风骚) » et sont considérées comme l'incarnation de la poésie chinoise. Comme le montre le titre du poème, « *guó fēng* (国风) » a été littéralement traduit par Segalen par « Vent des royaumes », et *Élégie sur le Royaume Tchong* est une imitation française de *Tristesse de séparation* (*lí sāo* 离骚) à la fois dans le contenu et dans la forme. D'ailleurs, le poète commence respectivement la partie du commentaire des deux odes par la mention de ces deux recueils représentatifs de la poésie chinoise. Toutes ces démarches montrent l'ambition du poète d'unifier et de traduire autant que possible les éléments essentiels de la poésie chinoise classique.

3. La conception de la structure des *Odes*

Dans le recueil des *Odes*, Segalen emploie un style étonnant pour créer un effet choquant la perception du lecteur. Il invite ensuite les lecteurs français à apprécier une forme d'exotisme avec une interprétation poétique. Par cette stratégie, il crée un espace poétique qui permet aux lecteurs et à lui-même de percevoir le temps perdu. Comme ce qu'indique François Cheng, pour Segalen, l'objectif de la création poétique spatio-temporelle est de trouver et de manifester une vraie « Antiquité » en Soi : « En découvrant, en Chine, certaines formes, à la fois mobiles et tranquillement graves, et certains mythes, ...Segalen a trouvé sa propre antiquité, son propre ailleurs, ses propres mythes grâce auxquels il s'est ardemment accompli ». (Cheng, 2008 : 40). Dans *Odes*, cette stratégie commence par un totem sacrificiel composé de quatre symboles avant le début du texte.

Ces quatre symboles (voir dessin note 6) sont issus des inscriptions sur os d'oracle de la dynastie Shang⁶. Le poète explique ensuite la signification de ce totem dans la préface. Ces quatre symboles manifestent une scène sacrificielle qui est composée de l'Esprit (à gauche en haut du dessin), de l'Oblateur à genou (à droite en haut du dessin), de la barrière qui sépare le lieu supérieur du monde humain, et de l'Offrant (en bas du dessin). Il présente ainsi les temps antiques de la Chine au public. La ressemblance du symbole totem et de la scène de prière, associée à la méconnaissance du symbole lui-même, stimule davantage l'imagination au sujet de cette dynastie antique.

La mise en page du contenu poétique poursuit bien cette stratégie de disposition. En se distinguant de la poésie classique française, Segalen ajoute un commentaire en prose après l'ode. Il précise sa motivation dans une lettre à Jules de Gautier :

Mais voici ma tentative : je ne crois pas qu'on puisse traduire vraiment une poésie chinoise sans l'entourer de ce qui l'entoure vraiment à la Chine, son commentaire. Ces poèmes seront donc constitués de strophes, suivies d'une prose qui les expliquera.

Forme nouvelle, où j'échouerais sans remède, ou bien que j'imposerais. Et la Chine, alors, sera bien loin de mon souci (Segalen, 2004 : 70).

Ainsi, nous pouvons déduire que la présentation de ce recueil est une autre tentative audacieuse pour effacer la frontière entre la poésie chinoise et la poésie française. Étant donné que les lecteurs français ne sont pas familiarisés avec le rythme et la forme de la poésie classique chinoise, l'ajout d'un commentaire explicatif est obligatoire et sert de guide à la lecture des odes. Cela permet aux lecteurs de quitter le contexte français et d'entrer dans l'espace exotique de la poésie chinoise. Ainsi, il se peut qu'ils ne se perdent pas dans la pensée habituelle du français et qu'ils puissent apprécier la beauté de la poésie chinoise sans comprendre les règles de cette langue.

D'ailleurs, du poème au commentaire, il existe également de grandes différences dans les perspectives narratives. Dans le poème, les pronoms personnels sujets des vers sont « je » et « tu », ce qui établit une relation de dialogue sans distance entre le poète et son public. Cette stratégie narrative permet de manifester une forte conscience subjective personnelle. Cependant, la perspective narrative passe à la troisième personne dans le commentaire. Segalen commence son commentaire en prose de la première ode *Vent des Royaumes* avec « le Poète » comme sujet de phrase. Le commentaire des odes de *Prière au Ciel sur l'esplanade nue* adopte un ton ressemblant à celui d'un critique littéraire :

On hésite avant de le livrer. Il semblerait que le dernier chant parmi les Odes doive s'éteindre dans le silence. Mais le silence ici est lâcheté. Il faut avoir ce courage de suivre le Poète jusqu'au bout (Segalen, 1995 : 603).

Avec le changement des pronoms personnels et la transformation du style narratif, le commentaire revient à une perspective neutre qui suggère les grands thèmes de la pensée et les préoccupations fondamentales de l'esprit de Segalen.

La passion des odes et l'objectivité du commentaire constituent une atmosphère bipolaire de « chaud » et de « froid ». Cette bipolarité délibérée rend les poèmes pleins de tension narrative en confrontant le moi et l'autre. Segalen a précisé son intention de bipolarité par une note en marge du manuscrit de la préface :

Ajouter à ce commentaire le commentaire et l'exégèse de cette forme nouvelle : Ode + commentaire, l'ode entourée, vêtue, expliquée, commentée par un autre,

respectueux ou censural, qui lui ajoute, l'étend. L'ode peut donc se refermer sur elle-même : un autre l'ouvrira. Possibilité d'obscur dévoilé clairement ensuite (ou par tâtonnements) (Segalen, 1963 : 8).

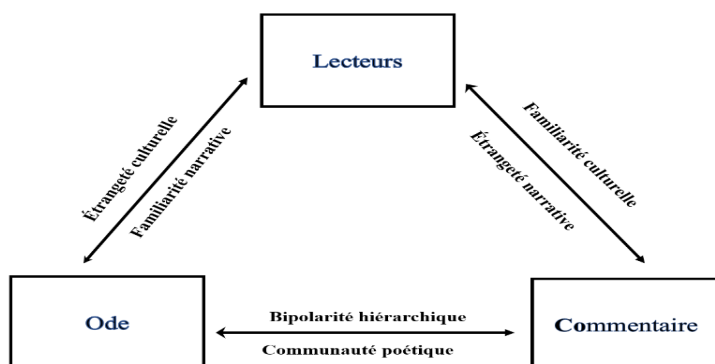
Segalen appelle ainsi la partie poétique du texte « Ode », qui, avec le « Commentaire » suivi, constitue une forme poétique complète. Avec l'ajout du commentaire, la forme poétique de l'« ode » n'est plus une innovation isolée, mais devient légitimement une déclinaison à la française du style chinois. En même temps, Segalen informe les lecteurs à la fin de la préface que la décision d'ajouter des commentaires définit la hiérarchie entre l'« Ode » et le « Commentaire » :

Commentaire, suivant obligé et bavard, accourt expliquer ce que le poème avait cru peu utile de développer. Du Commentaire il faut revenir à l'Ode. Le Commentaire est l'esclave : l'Ode est maîtresse. L'un ne peut marcher devant l'autre. Il n'est pas digne à l'autre de courir les routes sans l'un (Segalen, 1995 : 598).

Selon cette interprétation, cette relation hiérarchique entre l'« Ode » et le « Commentaire » fait également écho au dessin avant le début du texte où il existe justement une relation hiérarchique entre l'Esprit, l'Oblateur et l'Offrant.

L'inspiration de la forme « Ode + Commentaire » peut être liée à certaines versions en français des anciens poèmes chinois qu'il avait souvent lus. Par exemple, dans le Cheu King traduit par Couvreur, le traducteur donnait d'abord la prononciation des caractères chinois, puis analysait le contenu et le thème du poème avec des phrases naturelles en français. Cette stratégie de traduction a été subtilement transformée en une nouvelle forme poétique. Pour Segalen, la forme « Ode + Commentaire » ressemble plus à une astuce littéraire pour franchir les deux frontières de l'Est et de l'Ouest. Le point de l'Est se transforme en un texte poétique sous la forme d'un dialogue cordial entre Toi et Moi, qui éveille chez le lecteur une résonance ainsi qu'une émotion instantanée. Lors de la lecture d'un poème, le « Commentaire » sert de guide amical qui examine l'« Ode » avec les lecteurs et résout le mystère de la forme et de la pensée. Au niveau des spécificités culturelles du contenu, l'étrangeté du poème et la familiarité des commentaires constituent un ensemble de tensions ; du point de vue narratif, l'intimité du poème et l'aliénation des commentaires sont devenues un autre ensemble de tensions opposées (voir le graphique). Les lecteurs sont obligés d'ajuster constamment la distance de la poésie entre l'étrangeté culturelle et la familiarité de la perspective narrative. Ce recueil de poésie possède ainsi de riches valeurs dans les deux dimensions de la connotation et de l'extension.

Schémas lecteurs-Ode-commentaire



De la figure du totem sacrificiel à la forme « Ode + Commentaire », la disposition des *Odes* vise à favoriser l'acceptation des lecteurs français. L'intimité de la perspective narrative et l'ajout du commentaire rendent la poésie classique chinoise acceptable et compréhensible. Cela offre ainsi la possibilité de franchir les frontières de la poésie chinoise et française et de communiquer entre les cultures grâce à la création poétique.

Conclusion : l'inspiration des *Odes* sur la tentative interculturelle

Du *Vent des Royaumes* à *l'Élégie sur le Royaume*, puis aux six poèmes de la *Prière au Ciel sur l'esplanade nue*, Segalen s'attache à restituer les caractéristiques rythmiques originelles de la poésie chinoise sous la forme poétique française. Il existe en effet une logique d'écriture similaire à celle de la poésie classique chinoise comme le *Livre des Vers*, les *Chants de Chu* et le *Lû shī*. Inspiré par la poésie classique chinoise, Segalen en sélectionne les traits saillants et les incarne dans la poésie française, enrichissant ainsi le paradigme poétique de sa langue maternelle. Au sein de cette nouvelle forme poétique française, les lecteurs peuvent non seulement apprendre certaines règles de la poésie chinoise, mais aussi trouver des inspirations d'innovation poétique de leur propre langue par cette expérience. Nous pouvons citer d'autres exemples pour démontrer les réalisations remarquables de cet échange interculturel, tels que les poèmes des poètes modernes chinois LIANG Zongdai et Dai Wangshu, la « poésie pure » de Paul Valéry ou la poésie symbolique de Baudelaire, mais également la versification libre d'Ezra Pound qui emprunte aux formes poétiques orientales, et principalement au haïku.

En conséquence, le recueil des *Odes* n'est pas seulement une aventure transfrontalière de la langue et de la culture chinoises, mais aussi une innovation formelle pour la poésie française. L'audace d'explorer des possibilités, malgré fossé profond entre ces deux langues si différentes, est un faisceau de lumière poétique digne de reconnaissance. Alors, à une époque où les échanges internationaux deviennent actuellement plus fréquents, la tentative de francisation des *Odes* nous incite à chercher plus d'inspirations littéraires dans les interactions culturelles.

Bibliographie

- André, J. 1995. « Une lecture des 'Odes' ». In : Victor Segalen, *Actes du Colloque de Brest 26 au 28 octobre 1994*. Brest : Centre de Recherche Bretonne et Celtique.
- Cheng, F. 2008. *L'un vers l'autre, en voyage avec Victor Segalen*. Paris : Albin Michel.
- Couvreur, S. 1966. *Cheu King*. Taiwan : Editions Kuangchi Press.
- Fourgeaud-Laville, C. 2002. *Segalen ou l'expérience des limites*. Paris : Harmattan.
- Saint-Denis, M.H. 1870. *Le Li-Sao, poème du III^e siècle avant notre ère*. Paris : Maisonneuve et Cie.
- Segalen, V. 1995. « Odes ». In : *Œuvres Complètes Vol. II*. Paris : Robert Laffont.
- Segalen, V. 2004. *Correspondance I & II*. Paris : Fayard.

Notes

1. 本文为广东省哲学社会科学规划2023年度青年项目《清末民初法国旅华诗歌的空间诗学研究》（项目编号：GD23YWW02）；广东外语外贸大学外国文学文化研究院2023年度青年创新人才培植课题《近代法国旅华诗人审美创作研究》（项目编号：23QNCX05）的阶段性成果。（Cet article est l'un des résultats du projet provincial des Jeunes de Science sociale du Guangdong 2023 : *La poétique spatiale des poèmes français sur les expériences en Chine pendant les années 1900-1945*, numéro du projet : GD23YWW02 ; et l'un des résultats du projet des Jeunes innovants 2023 de l'Institut des Littérature et Culture étrangères de l'Université des Études étrangères du Guangdong : *La création esthétique des poètes français en Chine pendant les années 1900-1945*, numéro du projet : 23QNCX05.)
2. *Le Livre des Vers* (chinois : 诗经 ; pinyin : *Shījīng*) est une anthologie rassemblant des textes qui vont du XI^e au Ve siècle av. J.-C., provenant des royaumes occupant le nord et le sud de la vallée du fleuve Jaune. Nous y trouvons les plus anciens exemples de la poésie chinoise.
3. Qín Shi Huangdi, ou Qín Shi Huang (chinois : 秦始皇) : L'unificateur de l'Empire de Chine, et par conséquent l'empereur fondateur de la dynastie Qin (221 à 207 av. J.-C.).
4. Dans ces poèmes réguliers, chaque vers correspond à une proposition indépendante, donc à une unité sémantique en soi ; l'enjambement ou le rejet d'un vers sur l'autre est très rare. La césure du vers se fait après le second caractère dans le cas des pentasyllabes, après le quatrième caractère dans le cas des heptasyllabes. La rime, qui est conservée d'un bout à l'autre du poème, n'apparaît qu'aux vers pairs, ainsi qu'au premier vers s'il est au ton plat. Les tons portés par les mots-caractères suivent à l'intérieur de chaque distique d'un quatrain un schéma précis de succession de tons plats et défléchis qui s'inversent d'un vers à l'autre, les tons plats devenant défléchis et inversement, constituant ainsi un « contrepoint tonal » ; le schéma défini de la sorte se répète d'un quatrain à l'autre dans le cas du *lǚ shī*. Bertrand Goujard, *Anthologie bilingue de la poésie chinoise tardive: Vent du Soir*, Extrait de *La poésie régulière* du site: <http://www.ventdusoir-poesie.fr/formes-poetiques-chinoises-Song.htm>

5. Les *Chants de Chu* (chinois : 楚辭, pinyin : chǔ cí) sont originaires du royaume de Chu et datent des IV^e et III^e siècles av. J.-C., à l'époque des Royaumes combattants. Nous y trouvons les poèmes du premier poète chinois dont le nom soit connu, Qu Yuan, tels le *Tristesse de séparation* ou les *Neuf Chants*.

6. La dynastie Shang (chinois : 商 ; pinyin : shāng): La deuxième dynastie royale à avoir dominé la Chine, des environs de 1570 à 1045 av. J.-C.

https://drive.google.com/file/d/1rk7KJQI2KPIJ1BKheTp_2mc8VsnZsiog/view?usp=sharing



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'écriture du corps dans le roman *Ladivine* de Marie NDiaye

YU Haiyan

École Normale Supérieure de l'Est de la Chine, Chine
Université Bordeaux Montaigne, Unité de recherche 24142 Plurielles, France
yuhaiyan0615@163.com

<https://orcid.org/0000-0001-6776-0387>

Reçu le 28-02-2023 / Évalué le 28-03-2023 / Accepté le 25-05-2023

Résumé

Le corps est une préoccupation majeure et constante chez Marie NDiaye. Ainsi, dans son roman *Ladivine*, la représentation corporelle s'avère riche et récurrente, la « métamorphose » étant un trait distinctif de son écriture physique. Inspiré des réflexions philosophiques de Deleuze et Guattari sur le corps, notre article étudie *Ladivine* de NDiaye autour de l'écriture du corps, cherchant à comprendre les réflexions de l'auteure sur la condition humaine dans la société contemporaine. Pour ce faire, nous analysons, dans un premier temps, le rapport entre l'apparence, les signes physiques et les émotions pour en relever l'influence socioculturelle sur le corps ; puis, dans un deuxième temps, notre analyse se concentre sur la nature externe du corps telle qu'elle se reflète sous l'effet de la sécrétion, et sur l'instabilité et la mobilité qui caractérisent le corps ; enfin, dans un dernier temps, notre étude se focalise sur la « métamorphose » du corps, sur ses raisons, sur le sens profond de la représentation fantastique du corps sous la plume de l'écrivaine, ainsi que sur la propension philosophique de l'écrivaine dans son écriture corporelle.

Mots-clés : Marie NDiaye, *Ladivine*, corps, émotions, métamorphose

玛丽·恩迪亚耶小说《拉迪维娜》中的身体书写

摘要： 身体主题在玛丽·恩迪亚耶的作品中占有非常重要的地位，在小说《拉迪维娜》中，身体的意象非常丰富，且循环往复出现，其中“变形”是其身体写作的显著特色。本文将结合德勒兹和瓜塔利对身体的哲学思考，对恩迪亚耶小说围绕身体书写展开研究，探索作品中传达的作者对人类在当代社会中的生存状态的思考。首先，本文将分析相貌、体征与情感之间的关联，研究社会文化对身体的铭刻作用；其次，侧重分析分泌作用体现出的身体的外在性，解析身体的不稳定性 and 流动性的特征；最后，集中关注身体的“变形”现象，阐释“变形”产生的原因，揭示作家对身体奇幻化的表征所蕴含的深层意义，深入挖掘作家身体书写的哲学指向。

关键词： 玛丽·恩迪亚耶，《拉迪维娜》，身体，情感，“变形”

Writing the body in the novel *Ladivine* by Marie NDiaye

Resume

The subject of the body occupies a very important place in the work of Marie NDiaye. This article aims to study the writing of the body with the analyses of the novel *Ladivine*. The metamorphosis, the disappearances are recurrent images of the fantastic writing of the body in the novel *Ladivine*. Furthermore, biological, affective and social dimensions of the body constitute the avatars of individual and collective existence of the characters. Through the study of the correlation between physical features and affects, we could examine the social and cultural inscriptions on the body. Moreover, bodily fluidity shown by the metamorphosis, manifests an ability of volatility, which allows for a transgression of social codes. The theme of transgression is thus embodied in the writing of the body in the work of NDiaye.

Keywords: Marie NDiaye, *Ladivine*, body, emotions, metamorphosis

Introduction

Marie NDiaye est une des auteures les plus remarquables de la littérature française contemporaine. Elle a obtenu le prix Fémina en 2001 pour son roman *Rosie Carpe* et le prix Goncourt en 2009 pour *Trois Femmes Puissantes*. L'attribution du prix Goncourt a suscité l'intérêt de la critique littéraire pour ses œuvres qui impressionnent le monde par la force, la cohérence et la maîtrise de son écriture unique dans le paysage littéraire francophone. Elle se présente comme un auteur incontournable pour la critique littéraire contemporaine, ayant créé une œuvre considérable¹ et diversifiée qui comprend des romans, des nouvelles, des pièces de théâtre, des récits pour la jeunesse et l'écriture cinématographique.

En France, ainsi que dans les pays francophones, l'œuvre de Marie NDiaye est devenue l'objet de nombreuses recherches universitaires. Cependant, les études sur les œuvres de NDiaye s'amorcent à peine en Chine. Et les recherches universitaires sont très peu nombreuses.

En s'inscrivant dans un horizon plus complexe que celui de *Trois Femmes Puissantes*, *Ladivine*², publié en 2013, met en scène trois générations de femmes qui entretiennent entre elles des relations d'amour, de mensonge, de culpabilité et de défiance. Ladivine Sylla est la seule femme noire du roman. Sa fille Malinka, qu'elle a eue avec un Français qui a disparu, s'est choisi une nouvelle identité sous le nom de Clarisse. Elle n'a jamais appris à sa mère son mariage avec Richard Rivière, ni la naissance de leur fille, Ladivine Rivière. Pourtant chaque mois, sans que personne n'en sache rien, Clarisse Rivière se rend en train à Bordeaux où vit sa mère. Elle fait l'aller-retour dans la journée. Ladivine jeune a eu quant à elle,

deux enfants avec Marko : Annika et Daniel. Lors d'un voyage en famille sur un continent tropical qui est probablement l'Afrique, elle se transforme en chien. La métamorphose mystérieuse de personnages féminins est une constante de l'œuvre de NDiaye. Selon Maryline Galdin, jurée du Prix des lecteurs de *L'Express*, Marie NDiaye a par ailleurs l'art de créer une atmosphère lourde et délétère dans laquelle on suffoque très vite³. Quant aux expériences du corps, les affects tels que la honte, la culpabilité, la souffrance, sont des signes récurrents qui représentent les perceptions du corps dans l'univers romanesque ndiayien et expliquent le devenir du corps.

L'étude du « tournant corporel » (« corporeal turn », selon l'expression de Maxime Sheets-Johnstone) a conduit à l'émergence de nouveaux discours dans l'étude du corps. À ce sujet, Deleuze et Guattari ont mis en avant « le corps sans organes ». Selon Deleuze, « le corps sans organes est un corps affectif, intensif, anarchiste, qui ne comporte que des pôles, des zones, des seuils et des gradients. C'est une puissante vitalité non-organique qui le traverse ». (Deleuze, 1993 : 164). Le corps sans organes est à la fois vivant et désorganisé. Dans cette optique, l'écriture du corps en général et celle des femmes écrivaines en particulier sont principalement fondées sur les théories féministes. Cixous considère ainsi l'écriture féminine comme la voix du corps féminin, qui est comme « le lait intarissable », car pour elle, « la femme écrit à l'encre blanche » (Cixous, Clément, 1975 : 173). À cela s'ajoutent *Imperial Eyes* de Mary Louise Pratt, et plus récemment *Corporeality and Culture: Bodies in Movement* qui ont renouvelé l'intérêt pour le corps et pour sa mobilité dans le domaine de la recherche. Par ailleurs, le tournant corporel répond aux idées philosophiques post-structuralistes. Michel Foucault considère le corps en tant qu'objet social, comme un texte à marquer, à tracer, et à inscrire par des régimes de pouvoirs dans *Le Corps utopique, suivi de Les Hétérotopies*. De ce point de vue le corps est un site d'inscription sociale, politique, culturelle et géographique. Selon Deleuze et Guattari, en dépit des inscriptions sociales sur le corps, ce dernier a un potentiel de transgression et de résistance. L'écriture du corps étant une obsession de la création littéraire de NDiaye, il nous semble utile et pertinent de recourir aux idées philosophiques concernant le corps pour relever les particularités de l'écriture de notre auteure.

Nous tenterons donc d'analyser la représentation du corps dans le roman *Ladivine*. Il nous paraît que le corps est à la fois un carcan aliénant et une voie d'émancipation pour l'individu. Le corps biologique est caractérisé comme « trans » – préfixe renvoyant à la métamorphose, la mobilité et la volatilité. La description physiologique compte pour la représentation de l'existence des personnages et de leur destin. Pour notre étude, le corps biologique et les

expressions corporelles constituent un fil conducteur qui relie le trio des femmes du roman *Ladivine*. D'un côté, les signes corporels décrivent l'état physique et « réel » des personnages ; de l'autre, les images et les événements mystérieux et étranges tels que la métamorphose et la disparition, s'imposent dans le roman comme une manifestation du fantastique. Notre analyse se focalisera sur le corps biologique dans le roman *Ladivine* en adoptant trois niveaux : la physionomie, les excréments et les métamorphoses, de telle manière à construire d'abord le réseau imaginaire du corps et à découvrir ensuite la portée culturelle, sociale et politique de l'œuvre ndiayenne par le biais de l'écriture du corps.

1. La physionomie et la honte

En examinant la physionomie des personnages, nous nous concentrerons sur la description de la peau et en particulier des couleurs de peau des personnages en raison de sa récurrence importante dans le roman en question. Ladivine Sylla, une femme noire, a donné naissance à Malinka, une fille à la peau blanche et claire. Le père de Malinka est un Français blanc qui a disparu, mais Malinka ne le connaît que par l'imagination nourrie par les descriptions de sa mère. À cause de la couleur de peau de sa mère, Malinka nie sa relation avec elle.

De sorte que, un jour où sa mère était venue la chercher à l'école et qu'une fille, lui adressant la parole pour la première fois, lui demanda, avec une moue étonnée et dégoûtée, qui était cette femme, Malinka répondit : C'est ma servante, et il lui sembla qu'elle disait là une grande vérité. (L, 26)

Dans l'esprit de la petite Malinka, la femme à la peau noire ne peut qu'être servante. De plus, « elles étaient des fleurs obscures dont la vie ne se justifiait pas, des fleurs obscures » (L, 25). La comparaison de Ladivine et Malinka à « des fleurs obscures » suggère la peau noire de la mère et l'impression obscure de Malinka sur l'existence de sa mère et d'elle-même. La différence de couleur de la peau entre la mère et la fille suscite de la honte chez celle-ci. La vie avec une mère à la peau noire est modeste et difficile. En grandissant, elle fait tout ce qu'elle peut pour se différencier physiquement de sa mère et pour s'en distancer. « À quinze ans, Malinka accentuait la pâleur naturelle de son visage par un maquillage blême » (L, 31). Au regard de cette intention d'accentuer sa pâleur par un maquillage blême, nous pouvons en déduire que la blancheur de sa peau ne semble pas suffire pour qu'elle s'accepte elle-même telle qu'elle est ou pour se sentir acceptée de la société. Avec l'âge, elle devient toujours plus diligente pour se confondre avec la société blanche. Ce souhait de totale assimilation au monde blanc signifie l'humiliation de l'origine familiale maternelle.

Le corps, le nom et l'identité se lient étroitement. Après s'être donné le nom de Clarisse, elle se moque de la petite Malinka qu'elle fut, en particulier de son corps. Voici un exemple :

La personne qu'elle était devenue cette Clarisse à la belle chevelure châtain raidie par le fer, au visage lisse, dégagé, plein d'assurance malicieuse, ne pouvait s'empêcher d'éprouver un peu de mépris délicat, apitoyé, envers celle qu'elle était quelques mois plus tôt encore, cette empotée qui s'appelait Malinka et ne savait pas se maquiller, cette fille à la tête creuse, au regard effaré, cette fille obscure qui s'appelait Malinka (L, 42-43).

En raison de la distance géographique qui la sépare de Ladivine Sylla, Clarisse pense de moins en moins à leur ressemblance, mais apprécie de plus en plus son propre corps. Son mépris pour Malinka témoigne de sa fierté liée à l'identité qu'elle s'est inventée quand elle était loin de l'ombre noire de la mère. De plus, les caractéristiques physiques de Clarisse la satisfont et correspondent à l'esthétique du grand monde, c'est-à-dire du monde blanc. La honte d'être une « fleur obscure » ayant disparu, son identité sous le nom de Clarisse dotée d'une peau blanche est confirmée dans son esprit. Clarisse devient donc plus satisfaite de son corps et se sent plus sûre de son identité.

Parmi les trois principaux personnages féminins dans le roman, Ladivine Sylla est la seule femme noire. Cependant, la couleur de sa peau n'est pas décrite de façon directe. Pas plus que ses attitudes et sentiments à l'égard de son corps ne sont exprimés de façon explicite. N'empêche, nous pouvons les conjecturer à travers certains détails. En effet, quand la maîtresse de maison fait l'éloge des cheveux et de la peau fraîche de Malinka, Ladivine répond : « Elle a les cheveux de son père, dit la mère de Malinka dans une réaction mécanique, ardente, avant de reprendre l'expression bénigne et satisfaite, vaporeuse et un peu terne qu'elle quittait de plus en plus rarement » (L, 33). Ladivine, servante à la peau noire, insiste sur la ressemblance des cheveux entre la fille et le père, tout en évitant de mentionner que la fille a hérité de la peau blanche de son père, d'où un vif contraste de couleurs entre la mère et la fille. La parole de la servante traduit également un sentiment complexe relativement à l'appréciation de la peau de Malinka. D'une part, la mère éprouve une satisfaction et une fierté évidente ; mais d'autre part, elle a du mal à dissimuler une certaine souffrance et « indifférence » au fond du cœur que l'on peut percevoir derrière les adjectifs « vaporeuse et un peu terne ». Nous constatons ainsi que la couleur noire de la peau suscite la souffrance, la honte chez la mère et surtout la culpabilité vis-à-vis de sa fille.

Pour Malinka/Clarisse, la honte de sa peau, bien que blanche, et de son corps la trouble toujours. Elle a fait des efforts pour s'intégrer au monde qui l'entoure. Dans le roman, la discrimination à l'encontre de la fille et de sa famille n'est pas apparente. Pourtant, la honte, la culpabilité et l'humiliation se font sentir volontairement bien chez Malinka/Clarisse que chez Ladvine, ce qui illustre combien la pression sociale s'exerce puissamment sur le corps des individus. À en croire Deleuze, le corps est la surface d'enregistrement des ordres sociaux. « Mais un corps plein quelconque, corps de la terre ou du despote, une surface d'enregistrement, un mouvement objectif apparent, un monde pervers ensorcelé fétichiste appartiennent à tous les types de société comme constante de la reproduction sociale. » (Deleuze, Guattari, 1972 :17). Les valeurs sociales étant inscrites profondément sur le corps des individus, ces derniers désirent malgré eux s'intégrer à la société aux prix de nombreux sacrifices et émotions. Ladvine, immigrée noire en France, tout en subissant la honte de son corps et la culpabilité pour sa fille, reste passive, indifférente et inerte. Quant à Malinka, elle a sacrifié son corps, sa vie et son amour pour être conforme aux « enregistrements sociaux ».

3. Les sécrétions et l'extériorité

Dans le roman *Ladvine*, le corps devient le lieu de toutes sortes de manifestations et de sécrétions : rougeurs, tremblements, vertiges, nausées, transpiration, larmes, envies d'uriner irrépressibles. Les sécrétions sont des réactions spontanées du corps dans un environnement ou un contexte déterminé. Les réactions spontanées sont décrites sur un ton neutre. Elles revêtent une certaine vraisemblance et se répètent dans le roman.

Les sécrétions relèvent de stimulations biologiques pour exprimer les réactions spontanées du corps. Elles montrent « une sensualité hylétique de la chair comme contact, et ce contact comme contact avec soi » (Derrida, 2000 : 258). Puisque les sécrétions se produisent sous l'effet d'une stimulation externe, elles témoignent d'une communication entre l'intérieur et l'extérieur au travers du corps. Face à une autre personne, à un événement, à une scène quelconque ou dans un endroit inconnu, ce « contact avec soi » permettrait de mettre le « moi » dans une relation avec autrui ou avec l'espace.

Pour Malinka/Clarisse, la rougeur se présente comme un signe important du contact de son corps avec le monde extérieur. Sous le regard de la patronne, Clarisse sait que son corps est évalué et qu'elle est enfin reconnue par autrui, ce qui la fait sécréter de l'adrénaline et la fait rougir. Après la séparation d'avec la mère et son changement de nom, le corps de la fille a besoin d'être reconnu pour

ses capacités de travail et d'être accepté par les autres. Pour la fille, c'est la seule solution susceptible de confirmer sa nouvelle identité. Ainsi, nous pouvons réaliser que la rougeur du corps de Clarisse reflète non seulement son besoin de se lier avec autrui, mais aussi son désir de confirmer sa nouvelle identité. Mais la rougeur peut également signifier le trouble d'identité. En effet, lorsque la mère de Malinka/Clarisse lui rend visite au café, « elle ne put s'empêcher de rougir » (L, 50), car elle sait que les regards de la patronne sont « cette fois, non pour évaluer la résistance de ce corps svelte mais pour établir à quel point il ressemblait à l'autre, celui de la négresse assise bien droite près de la vitre » (L, 50). La rougeur est ainsi due à la honte de la ressemblance de son corps avec celui de sa mère noire. Le corps ne se présente plus comme la source de la fierté et de la conformité avec sa nouvelle identité, mais il devient l'emblème de la honte et de sa faiblesse fatale. Le corps ne représente pas l'intégrité de l'identité, mais signifie plutôt la vulnérabilité de la subjectivité face à autrui. Dans l'ensemble, les sécrétions pour Clarisse révèlent en Clarisse le trouble de l'identité.

Les signes de sécrétions de Ladivine Sylla ont également une portée symbolique mais ils diffèrent de ceux éprouvés par Malinka. C'est chez elle que la pensée de l'assassinat de sa fille la fait transpirer.

Le courroux revenait peu à peu, moins virulent cependant — épuisé par la dépense de forces nécessaires à son entretien, dans ces galops nocturnes dont Ladivine Sylla ne se rappelait rien sinon, de temps en temps, une sensation de chaleur ruisselante sur son dos, comme de sueur qui coule sur la peau nue (L, 188).

Nous remarquons que le corps de Sylla, devenu incontrôlable, extériorise la souffrance psychique. Parmi les nombreuses sensations, celle de la transpiration semble particulièrement significative, car elle laisse entendre d'abord une fureur et un amour contenus chez une mère envers sa fille dans le passé, et marque encore l'extériorisation de tous les sentiments de la mère après la mort de sa fille. Cette sensation de « chaleur ruisselante sur son dos, comme de sueur qui coule sur la peau nue » indique la reprise de la sensation corporelle de la mère et signifie par-là l'incarnation réelle du corps de la mère. L'omission des expériences corporelles de Ladivine Sylla dans la première partie du roman porte à croire que la culpabilité ressentie par Ladivine Sylla était si forte que cette dernière s'enfermait et qu'elle n'avait jamais pu établir de vraie communication avec autrui ni avec le monde extérieur.

La présence des sécrétions est assez visible dans le roman. Les sécrétions manifestent les expériences intimes du corps. Elles attestent la perception du corps

dans le monde extérieur. À travers la représentation des sécrétions, l'intimité du corps manifeste une extériorité. Les sécrétions représentent d'abord le contact entre le corps et le monde extérieur et entre le moi et autrui. Pour Clarisse Rivière, la transpiration témoigne de la honte et de la culpabilité, ce qui révèle la vulnérabilité de son corps et la non-intégrité de son identité. Pour Ladvine Rivière, la sueur et la nausée montrent son trouble d'identité sous le regard d'autrui et les souffrances insupportables dont elle veut se débarrasser. Pour Ladvine Sylla, ces réactions spontanées démontrent le changement de son corps, qui passe de l'état inerte à l'état vivant. Selon Deleuze, les sécrétions constituent un élément du corps sans organes et elles se présentent comme le code délirant ou désirant. « Le code délirant, ou désirant, présente une extraordinaire fluidité » (Deleuze, 1972 : 21). Les sécrétions révèlent l'impact des événements sur le corps, montrent les sentiments intimes des êtres humains et constituent une interaction avec l'extérieur. Cette manifestation corporelle apparaît donc comme « le code délirant ou désirant » dans l'interaction entre l'intérieur et l'extérieur. Grâce aux sécrétions, l'intimité du corps des personnages se transforme en une sorte d'extériorité ambivalente. En résumé, il s'agit de l'extériorité et de la fluidité du corps des personnages qui éprouvent la capacité du corps à couler et à déborder.

4. Les métamorphoses et la transgression

Dans le roman *Ladvine*, les changements physiques des personnages se réalisent de façon surnaturelle et mystérieuse. Ils composent même l'un des aspects importants de l'existence des personnages du roman. Ces transformations surnaturelles sont définies comme « métamorphoses » par les chercheurs ndiayiens (Rabaté, 2008 : 14). Alors que la métamorphose désigne le changement total de l'existence d'un individu, Derrida fait une nouvelle interprétation de « l'ex-istence » en insistant sur l'extériorité du corps. La transformation externe indique une substitution des caractéristiques extérieures et physiques. La métamorphose éprouve ainsi l'ex-istence. Pour Derrida, la question du corps s'est logée dans la réflexivité de l'ex-, à savoir l'ex-périence, ex-tériorité, ex-cès... (Derrida, 2000 : 40). Ainsi, les sécrétions et les changements extérieurs constituent des expériences des personnages. Contrairement à la métamorphose biologique, la métamorphose physique accomplie dans *Ladvine* dénonce la dégradation, l'animalisation ou la matérialisation du corps sous la plume des écrivains modernes.

À cela encore faut-il ajouter que dans le roman de NDiaye, la métamorphose se fait dans un contexte à la fois réaliste et fantastique. Par exemple, le destin des personnages féminins est lié à des chiens de façon différente. La liaison de la vie de Ladvine avec le chien est indiquée dès sa venue au monde :

Le chien-loup était allongé sur le lit de Ladivine, [...], et sa tête tendue vers celle de l'enfant, à la frôler, était d'une immobilité sépulcrale.

Pétrifiés également, semble-t-il à Clarisse d'un seul regard qui embrassait tout, le corps du bébé, son visage privé de couleur, ses yeux grands ouverts plongés dans les yeux fixes du chien et qui paraissaient avoir sombré dans un abîme de connaissances sibyllines, peut-être s'y être perdus (L, 80).

Cette promiscuité du corps du chien et du corps du bébé porte un sens sibyllin, et préfigure la métamorphose de Ladivine à l'âge adulte. D'ailleurs, le regard et les lamentations du chien ne rappellent pas seulement à Clarisse l'existence modeste et triste de la mère de Malinka, mais laisse aussi penser que le chien est le messenger de sa mère ou que, « sous la peau du chien », c'est l'âme de sa mère qui habite. Les deux Ladivine se rencontrent et communiquent par le biais de leur corps et de leurs regards. Ainsi, en insinuant l'impossibilité de la séparation des descendants et l'origine familiale présentée par la femme à la peau noire, le toucher des corps du bébé et du chien est aussi annonciateur du destin fantastique de Ladivine Rivière.

La métamorphose de Ladivine est minutieusement décrite, montrant les expériences et les sensations de celle-ci :

Il faisait nuit encore mais les ténèbres étaient précises, agitées de menues silhouettes aux contours distincts.

Ladivine bougea la tête.

Elle distinguait à son côté son propre visage — la courbe d'une joue pleine, humide, et une masse de cheveux bruns à l'odeur forte, des senteurs familières mais exacerbées.

Elle se leva, se mit à trotter dans la forêt puis, la poitrine gonflée de plaisir, à courir sur ses pattes fines et fortes, à courir.

Il lui semblait qu'elle pourrait courir ainsi sans trêve ni fatigue.

Elle sortit de la forêt au moment où le jour se levait (L, 328).

Ladivine se rend compte de sa métamorphose avec satisfaction et plaisir, parce que son devenir corporel a été fait selon son désir. Le fait de trotter et les pattes fines et fortes décrivent et affirment l'animalité du corps. Elle se libère du corps humain en devenant animal. « Elle ne voyait pas de douleur dans les yeux du chien mais une détermination sereine, austère » (L, 320). La métamorphose n'est pas imposée mais plutôt choisie par Ladivine elle-même. Ce qui est fantastique, c'est que toutes ces actions sont décrites d'une façon naturelle. « Il lui semblait qu'elle pourrait courir ainsi sans trêve ni fatigue. » Cette sensation signifie que Ladivine se débarrasse du carcan humain et qu'elle obtient finalement la liberté en tant qu'être vivant. Son corps est libéré de tout jugement social. Les ténèbres et la forêt

sont des éléments contextuels de la métamorphose de Ladivine. La métamorphose a lieu dans un environnement pleinement naturel, ce qui signifie que le devenir corporel a pour résultat de quitter le monde civilisé et d'entrer dans la nature. La métamorphose en chien, qui correspond au « devenir-animal⁴ » chez Deleuze et Guattari, montre l'animalité du corps et crée une « ligne de fuite ». La peau de chien convient mieux à Ladivine que celle de femme. La distanciation réalisée par la métamorphose se présente comme un moyen de fuite et de résistance. Elle n'a pas d'autres contraintes. La vie animale sert de refuge pour Ladivine.

S'agissant de Malinka/Clarisse, il lui est possible d'être renée en chien pour accompagner sa mère Ladivine Sylla. « Un chien la regardait depuis l'autre côté de la rue. [...] C'était un grand chien brun, efflanqué, tout frissonnant dans l'air humide. Un souvenir de Malinka lui revint alors. [...] Et d'où venait ce chien dont le regard pourtant sombre la faisait inexplicablement penser à Malinka ? » (L, 396). Cette observation de Ladivine Sylla lie au niveau imaginaire la présence du chien et la renaissance de sa fille Malinka. « Ladivine Sylla ouvrit doucement la porte, le grand chien brun entra avec délicatesse sur ses pattes fines, frissonnantes » (L, 403). La description des pattes fines frissonnantes ressemble à celle des caractéristiques physiques de Ladivine Sylla et de Malinka ; elles constituent une particularité héritée des gens de la région d'origine de Ladivine, qui s'avère une épreuve au niveau physique de la renaissance de Malinka en chien. Le corps humain de Malinka est ainsi rejeté par elle-même et elle devient un grand chien brun accompagnant sa mère et gardant la maison. Après sa renaissance sous le corps animal, elle devient gardienne de la maison et de l'origine familiale. L'origine familiale était une source de honte pour elle, mais après s'être métamorphosée en chien, elle assume sa mission de garder la famille sans aucun souci d'être jugée par la société.

Quant à Ladivine Sylla, elle a connu les défaillances corporelles et le vieillissement, mais elle n'a pas été métamorphosée dans le récit. Les figurines en porcelaine peuvent être considérées comme ses doubles. Le dédoublement s'éprouve d'abord au niveau physique :

Elle se sentait longue, fine et très âgée, elle s'imaginait son visage comme celui de sa chère petite bergère en porcelaine de Saxe, lisse et vieux, mince et quelque peu dépourvu d'expression. Son cuir chevelu la tirait et c'était bien ainsi car elle se sentait vivante, affûtée et non plus éteinte et ahurie comme la plupart du temps depuis que Malinka était morte (L, 395).

Les figurines signifient le dédoublement de Ladivine. Au sens littéral, son corps a dépensé les énergies vitales et ressemble à celui de la petite bergère en porcelaine de Saxe. Mais au sens profond, la figurine de bergère possède un sens biblique qui

joue un rôle salvateur, car la présence de cette figurine lui permet de se sentir vivante. D'un côté, entre les objets en porcelaine et Ladivine, il y a une empathie émotionnelle ; de l'autre, ces figurines sont ses doubles divins qui la sauvent des souffrances et de la tristesse.

Elle avait acheté, depuis deux ans, plusieurs figurines représentant de jeunes princes ou de jolies dames en larmes, le cou ployé, la tête penchée vers leurs mains jointes, et certains jours où elle se réveillait accablée de tristesse, elle disposait ces personnages au premier rang sur l'étagère, s'asseyait devant et s'abandonnait à leur contemplation des heures durant (L, 395).

Le positionnement des figurines sur le premier rang de l'étagère montre leur statut céleste. Le cou ployé, la tête penchée et les larmes sur le visage se présentent comme signes d'empathie entre elles et Ladivine. Elles s'incarnent comme des messagers venant de l'au-delà qui lui apportent du réconfort. Entre les figurines et Ladivine, l'empathie est très forte. En conséquence, la présence des figurines représente la divinité de Ladivine. De plus, la divinité est déjà clairement indiquée dans le prénom Ladivine et le titre du roman. Dans la généalogie des femmes du roman, Ladivine Sylla est la vraie divine. Les figurines sont des disciples ou des messagers de la divine - Ladivine.

Les métamorphoses des femmes personnages signifient la fluidité et la volatilité du corps. Le corps humain inscrit par les codes sociaux est un carcan aliénant pour l'existence des personnages. Le devenir corporel montre que le corps possède toujours une capacité à couler et à déborder. Les transformations conviennent à la notion deleuzienne du « corps sans organes ». Et les métamorphoses des personnages et le dédoublement de Ladivine peuvent être considérés comme des signes de schizophrénie. Pour Deleuze, le schizo-sujet ne présente pas une maladie ou une condition biologique, mais il est révolutionnaire (Deleuze, Guattari, 1972 : 34). Cela désigne une vie selon les désirs. Cet état d'être permet aux humains de se délivrer des désirs au lieu de les réprimer. Il révèle aussi le processus consistant à échapper aux codes sociaux, à se libérer des limites du sur-moi inscrit par la culture et la politique. Les métamorphoses des personnages dans le roman montrent ainsi la transgression des codes sociaux et des inscriptions culturelle, sociale et politique sur le « texte » du corps.

Conclusion

En guise de conclusion, il convient de reprendre brièvement les résultats de notre recherche au terme de cet article. Premièrement, dans ce roman *Ladivine* de Marie NDiaye fort distingué par ses riches expressions du corps, la physionomie des

personnages est étroitement liée aux émotions telles que la honte et la culpabilité, cela montre l'inscription des codes sociaux sur le corps des individus. Deuxièmement, en tant que signes réels des expériences et des perceptions corporelles, les sécrétions décrites dans le roman révèlent l'extériorité du corps féminin, exprimant ainsi la capacité du corps à déborder. Troisième et dernièrement, les métamorphoses et le dédoublement des personnages féminins, autrement dit le devenir-animal, créent « une ligne de fuite » et permettent d'échapper à la culture dominante et de résister aux codes sociaux. L'écriture fantastique du corps de Marie NDiaye montre ainsi une puissance féminine de résistance et de transgression. En effet, si Clarisse Rivière et Ladivine Rivière se sont métamorphosées en chien, la mère Ladivine, elle, a recouvré son énergie vitale. On peut y voir la réhabilitation de la dignité des personnages immigrés et marginalisés. L'écriture ndiayenne cherche à représenter le réel de l'existence des personnes immigrées, de leurs descendants ainsi que des personnes marginalisées en France.

Bibliographie

- Cixous, H., Clément C. 1975. *La jeune née*. Paris : Union générale d'éditions.
- Deleuze, G. 1993. *Critique et clinique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. Guattari, F. 1972. *L'anti-Œdipe. Capitalisme et schizophrénie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Derrida, J. 2000. *Le toucher*, Jean-Luc Nancy. Paris : Galilée.
- Foucault, M. 2009. *Le corps utopique, suivi de Les hétérotopies*. Paris : Nouvelles Éditions Lignes.
- Hutton M.A., eds. 2009. *Redefining the Real. The Fantastic in Contemporary French and Francophone Women's Writing*, Oxford and Bruxelles: Peter Lang. « Modern French Identities », no. 81.
- Ndiaye, M. 2013. *Ladivine*. Paris: Gallimard.
- Parent, A.M. 2013. « À leur corps défendant : défaillances et excréments dans *Trois femmes puissantes* de Marie NDiaye », L'Esprit créateur, Baltimore : Johns Hopkins University Press, vol. 53, no 2, p. 7689.
- Pratt, M.L. 1992. *Imperial Eyes*, London and New York: Routledge.
- Sellberg, K., Wanggren, L., eds. 2015. *Corporeality and Culture: Bodies in Movement*. Oxford: Routledge.

Notes

1. Son œuvre actuelle compte quinze romans, sept nouvelles, dix pièces de théâtre, trois récits pour la jeunesse, ainsi que la co-écriture avec Claire Denis du scénario du film *White Material* (mars 2010) et la co-écriture avec Alice Diop du scénario du film *Saint Omer* (novembre 2022).
2. NDiaye. M. 2013. *Ladivine*, Paris : Gallimard. Toutes les citations du roman *Ladivine* renvoient à cette édition. *Ladivine* est désigné dans les citations de notre travail en abrégé comme L.

3. Maryline Galdin, jurée du Prix des lecteurs de *L'Express*, *Ladivine*, de Marie NDiaye: "*Une atmosphère lourde et délétère*", https://www.lexpress.fr/culture/livre/ladivine-de-marie-ndiaye-une-atmosphere-lourde-et-deleter_1236695.html [consulté le 26 février 2023].

4. Concept qui est exploité par les deux philosophes principalement dans *Kafka. Pour une littérature mineure* (Paris : Éditions de Minuit, 1975) et dans *Capitalisme et schizophrénie II. Mille Plateaux* (Paris : Editions de Minuit, 1980).

Synergies Chine n° 18 / 2023



Études francophones





ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 18 - 2023 p. 201-209

Représentation de la ville de Canton dans les récits des voyageurs français au XIX^e siècle

MENG Qingya

Université des Études étrangères du Guangdong, Chine

mengqingya@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7486-9038>

Reçu le 07-02-2023 / Évalué le 22-03-2023 / Accepté le 02-04-2023

Résumé

Canton, tout au long du XIX^e siècle, demeure une destination populaire pour des commerçants européens, y compris des Français. Aux yeux de ces derniers, cette ville ressemble à une capitale internationale reconnue pour son dynamisme commercial. Canton vit sans interruption de jour comme de nuit. Ville au travail dans la journée, elle est aussi la cité des réjouissances jusqu'au lever du soleil. En nous appuyant sur des récits de voyage publiés entre 1833 et 1886, nous chercherons à interroger la représentation de la ville de Canton selon deux temporalités, le jour et la nuit, telle qu'elle apparaît à travers les regards des voyageurs dans les écritures viatiques du corpus.

Mots-clés : récits de voyage en Chine au XIX^e siècle, écriture viatique, Canton

19世纪法国人旅华游记中的广州城书写

摘要：作为重要通商口岸，19世纪的广州城成为了西方人来华的主要目的地之一。在法国人眼中，这座城市是一个向海而生的国际大都市。在白天，广州城内的商贸活动无比繁荣，而到了夜晚，则有各类节日庆典在此轮番上演。一言蔽之，这是一座全天都充满活力，永不停歇的城市。本文以1833年至1886年间出版的5部法国人旅华游记为研究对象，旨在阐释其中与19世纪广州城相关的书写及印象。

关键词：19世纪法国人旅华游记；游记文学；广州城

Representation of Canton in the travel writings of French travelers in the 19th century

Abstract

Throughout the 19th century, Canton remained a popular destination for European traders, including the French. In the eyes of the latter, the city resembled an international metropolis known for its commercial dynamism. Canton was alive day and night. A city of work during the day, it is also a city of revelry until sunrise.

Based on travel writings published between 1833 and 1886, we aim to examine the representation of the city of Canton in the 19th century, both during the day and at night, as seen through the eyes of travelers in the travel writings of the corpus.

Keywords: trip to Canton, travel writing, viatical writing

Introduction¹

À partir du XIX^e siècle, nombreux sont les voyageurs français à entreprendre de longs voyages de plusieurs mois, souvent difficiles et périlleux, par terre ou par mer, pour aller à la rencontre d'une « Chine rêvée ». Qu'ils soient marchands, antiquaires, militaires, scientifiques, botanistes, médecins ou diplomates, tous ces voyageurs ont en commun d'avoir publié à leur retour un récit de voyage.

Le corpus des récits viatiques en Chine pour le XIX^e siècle comprend plus d'une centaine d'ouvrages écrits en français. Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu un corpus de cinq récits qui relatent un long périple maritime entre la France et la ville de Canton, publiés entre 1833 et 1886², ayant à la fois une valeur historique et littéraire.

Les voyageurs décrivent la cité portuaire de Canton³, dans la Chine du sud, comme un espace hors norme qui ressemble à « une ruche en travail où se fabriquent et se vendent tous les objets connus de la Chine » (Duret⁴, 1874 : 155) et où l'on peut acheter toutes sortes de choses, notamment des porcelaines, des soieries, des thés, des épices et des antiquités. Les voyageurs français, qui débarquent sur le port de Canton, sont stupéfaits de découvrir l'immensité de la rade⁵ submergée par des milliers d'embarcations, des petites jonques mais aussi de gros navires de commerce venus de toute l'Europe. Il y a tellement de bateaux qu'on ne peut même plus voir la surface de l'eau.

Selon les voyageurs français, Canton ressemble à une ville installée à la fois sur la terre et sur le fleuve. En effet, ils voient, d'un côté, la « ville flottante » avec les milliers de jonques où s'entassaient les familles de pêcheurs les plus démunies qui travaillent aussi pour assurer les transports de marchandises ; de l'autre, sur la terre ferme, s'étend un vaste espace composé de bâtiments résidentiels, de bureaux, d'ateliers, de commerces, d'entrepôts et de petites boutiques où s'activent toute la journée les Cantonais. Sur les hauteurs de la ville, sont érigées les plus belles demeures, propriétés des mandarins et celles des hauts fonctionnaires, ainsi que les bâtiments de l'administration impériale.

En confrontant les différentes écritures de notre corpus, notre étude vise à interroger la représentation de la ville de Canton, selon deux temporalités, le jour et la nuit, telle qu'elle apparaît à travers les regards des voyageurs. Cette approche nouvelle s'inscrit dans la continuité de différentes publications chinoises consacrées aux récits de voyage entre le XVI^e et le XVIII^e siècle.

1. La ville, de jour

Les premiers bateaux à vapeur entre l'Europe et la Chine assurent des liaisons maritimes à partir de 1837. Au départ des ports français de Brest, Toulon, Lorient, Saint-Malo, Dieppe, Nantes, Marseille, des bateaux à voile et à vapeur vont faire route, pendant plusieurs mois de traversée sur les mers, vers le port de Macao, puis celui de Canton, distant du premier de 140 kilomètres environ. À la fin du siècle, c'est le port de Marseille qui assurera les liaisons maritimes entre la France et les ports de Shanghai, Hong-Kong, Macao et Canton⁶.

Après avoir dépassé l'île du Tigre⁷, « ainsi nommée », écrit l'Inspecteur des douanes françaises Jules Itier⁸, « à cause de la silhouette d'un tigre accroupi qu'offre le double mamelon de son sommet rocheux » (Itier, 1848 : 6), le regard du voyageur est surpris par les innombrables flottilles composées de petits et gros bateaux qui forment la fameuse « ville flottante ». Tous les étrangers arrivant en bateau dans la rade de Canton sont impressionnés par l'effet d'embouteillage que produisent ces milliers d'embarcations placées côte à côte sur la vaste étendue maritime.

Le 31 octobre 1844, Itier écrit que leur navire est encore à une demi-heure de la ville, mais « déjà les bateaux de toute grandeur et de toute forme se pressent et embarrassent son cours » (Itier, 1848 : 8). Selon le Capitaine Laplace⁹, le navire à bord duquel il se trouve, doit se frayer lentement un chemin « au milieu de ces bâtiments et d'une foule d'embarcations chinoises qui se croisaient dans toutes les directions » (Laplace, 1833 : 102). Ce même voyageur décrit la « rivière de jonques » qui s'étend tout au long de l'une des deux voies de la Rivière des Perles¹⁰, « la plus fréquentée par les embarcations chinoises et par celles des bâtiments européens qui ont des relations continuelles avec la ville » (Laplace, 1833 : 104).

La « ville » constitue le mot-clé pour signifier un tel lieu dans lequel fusionnent l'espace maritime et l'espace terrestre. Dès lors, dans le regard des voyageurs, il n'y a plus qu'une seule ville qui s'étend de la rade aux zones urbaines transformées, comme nous allons l'indiquer maintenant, en un immense espace marchand.

Depuis la deuxième moitié du XVIII^e siècle, l'administration impériale interdit aux voyageurs étrangers de circuler librement à l'intérieur de Canton. Puis à partir

de 1757, ces derniers sont confinés dans le quartier des affaires dénommé le quartier des *factoreries* construit en bordure de la Rivière des Perles. Sur un petit territoire de 400 mètres de long, se dressent treize bâtiments à deux étages, d'un style architectural très différent de celui de l'architecture traditionnelle chinoise, et loués aux Européens par de riches commerçants de Canton. Les factoreries sont des immeubles juxtaposés les uns à côté des autres, chacun hissant son drapeau national : Danemark, Espagne, France, les États-Unis, Suède, Grande Bretagne, Allemagne, Grèce, Hollande. Les premières illustrations non signées datant du début du XIX^e siècle concernant ce quartier des factoreries montrent une bande de terre inculte avec seulement six arbres qui se dressent entre les immeubles et les berges. Mais, plus tard vers 1840, on peut voir que des jardins d'agrément bordent désormais la Rivière des Perles. Enfin, le long du quai, il y a des appontements pour que les barques et les voiliers puissent accoster¹¹.

Au premier regard, le Capitaine Montfort¹² note que ces demeures « frappent l'œil du voyageur dès le jour de son débarquement » (Bell, 1860 : 127) ; elles ressemblent à « d'immenses corps de logis très propres à l'emménagement des marchandises, mais, du reste, fort peu gais (...) comme tous les entrepôts qui ne sont pas des bazars, et paraissent fort tristes à habiter » (Bell, 1860 : 127). Quant au voyageur Itier, il remarque plus particulièrement la factorerie américaine qui « occupe un bel édifice de construction européenne, faisant face au midi et à la rivière dont il est séparé par un vaste jardin fort bien soigné » (Itier, 1848 : 6). Selon Laplace, ébloui par « ces maisons magnifiques recouvertes de terrasses » (Laplace, 1833 : 102), les factoreries « ont un air d'aisance agréable à la vue » (Laplace, 1833 : 131). Cependant tous les écrivains-voyageurs décrivent la vie monotone et ennuyeuse qui s'y déroule à l'intérieur. En effet, les conditions de vie des agents commerciaux européens, régies par les autorités impériales, sont contraignantes. De fait, ces derniers doivent résider à l'intérieur des factoreries, privés de leurs familles qui n'ont pas le droit de venir vivre à Canton. Trois fois par mois, ils peuvent aller visiter le quartier des Pagodes ainsi que le jardin Chen situés sur la rive opposée de la Rivière des perles. Ce sont leurs seules distractions.

Mais, ce quartier des factoreries va subir trois incendies dévastateurs, le premier en 1822, le second en 1841 et un dernier en 1856, alors que les bâtiments avaient été reconstruits. Après cet événement, les autorités de Canton accordent le droit aux Européens de se regrouper sur la petite île de Sha-Mian naguère marécageuse et impraticable, d'une superficie environ 0,3 km². Ce lieu va devenir progressivement une concession partagée entre les Anglais et les Français, après la Seconde guerre de l'opium, abritant quelque 900 Européens.

2. Canton, une ville marchande

Les récits des voyageurs français témoignent de l'importance de l'activité de commerce. Celle-ci avant 1856 se développe à l'intérieur de l'espace des factoreries qui englobe aussi quelques rues marchandes baptisées par les Anglais : Old-China-street, New-China-street, Bath-street, Physic-Street. En 1843, Itier remarque que ces rues « sont remplies de marchands en relations d'affaires avec les Européens » (Itier, 1848 : 12). Old-China-street et New-China-street qui rappellent un peu les passages couverts que l'on peut voir à Londres ou à Paris, sont les mieux achalandés en matière de curiosités et d'antiquités chinoises.

Itier est abasourdi par la profusion des objets vendus par les marchands cantonnais (Itier, 1848 : 29) : il remarque aussi ce trait typique des rues marchandes où chacune est déterminée par un corps de métier (Itier, 1848 : 131). Il y a donc la rue des antiquités, celle des artisans, celle des relieurs de livres, celle des vitraux mais aussi celle des merciers, celle des bouchers, celle des poissonniers, celle des bistros, etc.

Finalement, d'après les récits des voyageurs français, la destruction des factoreries entraînent une expansion des activités commerciales, ce qui crée une sorte d'immense marché à ciel ouvert avec des boutiques tenues par leur propriétaire qui attend patiemment la venue des clients.

Laplace remarque que dans cette ville « tout y annonce l'industrie la plus active » (Laplace, 1833 : 136). Les rues commerçantes accueillent « des flots d'un peuple qui fait un tapage assourdissant » (Laplace, 1833 : 140). Le voyageur a du mal à circuler « au milieu de cette multitude de marchands ambulants qui annoncent leurs marchandises par des cris différents, mais également durs et baroques » (Laplace, 1833 : 140). Ces premiers éléments descriptifs correspondent à la représentation de la ville de Canton en plein jour. La nuit, tout semble différent.

3. Canton, la nuit

Une fois la nuit venue, après la fermeture des commerces, alors que la rivière des Perles « coule heureuse à l'air libre, tandis que la lune étend sur ses flots son éventail d'argent » (Jametel, 1886 : 240), les Cantonais rejoignent alors la « ville de bateaux » (Laplace, 1833 : 163) écrit Laplace qui précise que le fleuve se métamorphose en un spectacle de sons et de lumières assuré par ces milliers d'embarcations qui brillent de mille feux grâce aux très grands nombres de lanternes allumées.

Le fleuve est recouvert « d'une multitude infinie de lumières » (Laplace, 1833 : 164) et les restaurants flottants tous éclairés « retentissent des sons baroques de la

musique chinoise » (Laplace, 1833 : 164). Dans la nuit, sur les barques, on mange, on danse, on boit, on chante, on fume de l'opium, etc. La fête de la Lune est célébrée une fois par mois par les Cantonais. Les voyageurs étrangers deviennent alors les spectateurs d'une nuit particulière « avec le bruit d'une multitude d'instruments et les clameurs de la foule, dont les bords du fleuve sont couverts » (Laplace, 1833 : 164). Les feux d'artifice éclatent de tous les côtés et comme l'écrit le voyageur Laplace « le jour seul peut mettre un terme à ces bruyantes réjouissances » (Laplace, 1833 : 164).

Selon les voyageurs français, la nuit semble symboliser le temps de la fête, y compris celui des fêtes religieuses. Itier a pu assister à l'une d'elles, à dix heures du soir, précise-t-il. Il décrit une rue « ornée de lustres de cristal, garnis de lampes fumantes » (Itier, 1848 : 120); il voit « une estrade entourée de mannequins en papier, de grandeur colossale, représentant des demi-dieux guerriers » (Itier, 1848 : 120). Il voit aussi que, par moments, « des bonzes viennent y brûler des papiers dorés et chanter des cantiques tandis que de nombreux orchestres attirent la foule des spectateurs de Boudha » (Itier, 1848 : 120).

Musiques, danses, festins dans les restaurants, la rade de Canton accueille toutes sortes de lieux de plaisirs, parmi lesquels les fameux *bateaux-fleurs* ; le terme désigne ces petits bateaux conçus et décorés pour y accueillir des activités de prostitution et de fumeries d'opium. On y voit des musiciennes, des danseuses, des prostituées, soit les femmes les plus misérables de la ville. À ce sujet, selon notre corpus de récits de voyage, on voit que les écrivains-voyageurs associent ces femmes prostituées à des images de débauche et de vice. En Europe au XIX^e siècle, la prostituée désigne une figure féminine opposée à l'idéal de la femme bourgeoise, perçue comme la « putain vénérienne, alcoolique, phtisique et dégénérée [qui] apparaît comme le symbole de toutes les menaces qui s'exercent sur le corps social » écrit l'historien français Henri Corbin (Corbin, 1982 : 482).

Les récits de voyage ont en commun de montrer la ville flottante de Canton dans la nuit comme un lieu de débauche. Le voyageur français Jametel¹³ est le seul auteur du corpus qui évoque « la rue des bateaux de fleurs ».

Il raconte que le voyageur étranger peut pénétrer dans l'un de ces bateaux-fleurs qu'à la condition d'y avoir été invité par un mandarin, sachant que chaque bateau « ne peut donner asile qu'à une seule société » (Jametel, 1886 : 230). D'après son récit, ces bateaux changent leur décor entre le jour (pendant lequel ils transportent les marchandises) et la nuit.

Jametel a bien du mal à reconnaître ces deux pièces « sales et sombres » (Jametel, 1886 : 230) qu'il avait vues le matin, et qui le soir sont illuminées par

« deux lustres de lampes à pétrole, (...) [qui]répandent un flot de clarté. Sur les murs, d'innombrables petits miroirs, aux formes bizarres, se renvoient l'un à l'autre la lumière, après l'avoir considérablement augmentée » (Jametel, 1886 : 230). Les meubles changent aussi entre le jour et la nuit car il faut le soir pour les clients « des sièges confortables qui facilitent l'extase de l'opium » (Jametel, 1886 : 231). Autrement dit, « un bateau de fleurs vu de nuit ne ressemble guère à ce qu'il est vu de jour. Autant l'un est triste, solitaire, autant l'autre est rempli de bruit et de mouvement » (Jametel, 1886 : 231) admet Jametel.

Finalement, le cadre nocturne de la rade de Canton justifie un faux air de fête ; au-delà des milliers de lanternes allumées sur les barques, le voyageur Jametel reconnaît que sa visite « aux bateaux de fleurs fut une déception » (Jametel, 1886 : 245). Il précise qu'un restaurant de nuit, « avec ses orgies féminines, est le même partout, sur la rivière des Perles ou sur le boulevard des Italiens » (Jametel, 1886 : 246). La métamorphose est donc une illusion de la nuit. Le fonctionnement de Canton ne change pas entre le jour et la nuit. Le seul mouvement qui peut apparaître, c'est celui d'un déplacement des activités de la terre sur l'eau et vice versa. Ce que le voyageur pourrait considérer comme un spectacle de divertissement n'est jamais que la poursuite d'activités commerciales qui se sont produites sur la terre ferme dans la journée. Danseuses, chanteuses, musiciennes, prostituées illustrent l'exploitation de la misère des femmes reléguées avec leurs familles, sur les bateaux-fleurs.

Dans ce contexte, la nuit, pour le voyageur étranger, ne signifie ni la peur, ni l'effroi, ni même le mystère, encore moins la rêverie. Ce qui fait la nuit à Canton, c'est un spectacle composé de lumières et de lieux de festins.

Conclusion

Cette étude montre que les récits des voyageurs français témoignent d'une double image à propos de Canton, une ville qui ressemble à une ruche le jour et qui se métamorphose en une féerie de sons et de lumières la nuit. Plus précisément, la ville de Canton est représentée de jour comme une cité travailleuse et marchande, mais la nuit, c'est une cité de débauche. Les regards des voyageurs français mettent en relief le fait que les classes sociales les plus pauvres qui vivent sur l'eau ou sur les berges du fleuve, sont constamment en train de travailler de nuit comme de jour.

Ce qui peut être souligné, c'est ce fait que l'écriture viatique à Canton confère très peu de place aux émotions personnelles des voyageurs, ce qui n'est pas le cas, par exemple, des récits romantiques de voyageurs français comme Chateaubriand

ou Nerval. Cette écriture vise essentiellement à reproduire un regard objectif pour tenter de restituer le réel et uniquement le réel. Dans ce sens, il s'agit donc d'un espace littéraire dans lequel la fictionnalité ne semble pas pouvoir advenir.

Bibliographie

- Corbin, A. 1982. *Les filles de noce*. Paris : Flammarion.
- Duret, T. 1874. *Voyage en Asie*. Paris : Michel Lévy frères.
- Bell, G. 1860. *Voyage en Chine du Capitaine Montfort*. Paris : Librairie nouvelle.
- Itier, J. 1848. *Journal d'un voyage en Chine en 1843, 1844, 1845, 1846*. Vol. 2. Paris : Dauvin et Fontaine.
- Jametel, M. 1886. *La Chine inconnue*. Paris : J. Rouam.
- Laplace, C. 1833. *Voyage autour du monde par les mers de l'Inde et de la Chine*. Tome 2, Paris : Imprimerie nationale.

Notes

1. Cet article fait partie du projet de recherche « Représentation de la ville de Canton dans les récits des voyageurs français au XIX^e siècle » (GD22XWW01) subventionné par Guangdong Planning Office of Philosophy and Social Sciences [广东省哲学社会科学规划2022年度学科共建项目 “19世纪法国人旅华游记中的广州书写研究”, 项目编号: GD22XWW01].
2. Présentation du corpus des récits viatiques : *Voyage autour du monde par les mers de l'Inde et de la Chine*, tome 2 de Cyrille Laplace (1833), *Journal d'un voyage en Chine en 1843, 1844, 1845, 1846*, volume 2 de Jule Itier (1848), *Voyage en Chine du Capitaine Montfort* de Georges Bell (1860), *Voyage en Asie* de Théodore Duret (1874) et *La Chine inconnue* de Maurice Jametel (1886).
3. Canton est le seul port chinois qui est autorisé par l'empereur à faire du commerce avec les occidentaux (1757-1842).
4. Théodore Duret (1838-1927) est un écrivain et journaliste français. Étant aussi un grand voyageur, il effectue un voyage en Asie de 1871 à 1872, qui lui permet de séjourner en Chine pendant 4 mois (février - juin 1872).
5. Une rade est « bassin naturel ou artificiel de vastes dimensions, ayant une issue vers la mer, où les navires trouvent un bon mouillage ». <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/rade> [consulté le 06 février 2023].
6. La mise en service des premiers bateaux à vapeur sur la route de Chine à partir de 1837, puis l'ouverture du canal de Suez en 1869, réduisirent le temps de trajet d'un tiers. Mais ce n'est que dans les années 1870-1880 que le télégraphe irrigua progressivement l'Extrême-Orient.
7. « 大虎岛 » en chinois. L'île se trouve actuellement dans le District de Nansha à Canton.
8. Jules Itier (1802-1877) est un Receveur principal des douanes et photographe français. Il est nommé chef de la mission commerciale dirigée par Théodore de Lagrené, comprenant une vingtaine de personnes qui séjournent à Canton du 13 août au 24 octobre 1844 pour la négociation du traité de Whampoa.
9. Cyrille Laplace (1793-1875) est un militaire et explorateur maritime français. Il effectue plusieurs voyages en Inde, en Asie du Sud-Est et en Australie, dont deux séjours à Canton en 1830 et 1838.
10. « 珠江 » en chinois.
11. Voir Canton : *l'allée Respondentia et ses factoreries*, début du XIX^e siècle
Nantes, musée départemental Dobrée : https://static.loire-atlantique.fr/collections/oeuvresmajeures/570-2795_allée_respondentia_et_les_factories_.jpg [consulté le 06 février 2023].

12. Auguste Montfort (? - ?) est un capitaine français. Entre 1840 et 1846, il fait environs cinq voyages en Chine pour effectuer des opérations commerciales avec des marchands de Canton, de Xiamen et de Nankin.

13. Maurice Jametel (1856-1889) est un diplomate et sinologue français. Diplômé de l'École des langues orientales vivantes, il est interprète à la légation de France à Pékin de 1878 à 1880, puis chargé d'affaires et gérant du Consulat de France à Hong Kong.

Synergies Chine n° 18 / 2023



Résumés de thèse





ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 18 - 2023 p. 213-214

L'image de la femme chinoise chez six écrivains français : dynamiques de construction, reconstruction et circulation (1880-1960)

HAO Xiaoli

Université des Études internationales de Shanghai / Université Sorbonne Nouvelle
mengfan.michelle@163.com

<https://orcid.org/0000-0002-4155-7476>

Directeur : Valérie SPAËTH, Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle ;
QIAN Peixin, Professeur à l'Université des Études internationales de Shanghai

Année : 2021

Type : Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures

Université : Université des Études internationales de Shanghai/Université Sorbonne Nouvelle

Discipline : Sciences du Langage/Langue et littérature françaises

Mots-clés : la femme chinoise, stéréotype, construction, reconstruction, macro, micro, circulation

Accès : <https://www.theses.fr/2021PA030125>

La femme chinoise se présente tantôt au niveau du réel, tantôt au niveau de l'imaginaire sous la plume des écrivains français. Cette étude essaie de clarifier cette confusion entre la réalité et les pensées stéréotypées en s'appuyant sur un corpus littéraire des années 1880-1960.

Nous tentons d'abord de retracer la représentation de la femme chinoise dans la littérature française avant la période choisie. L'objectif est de créer une image de la femme chinoise au niveau « macro ». Parallèlement, nous analysons le processus de construction de cette image, plus ou moins influencé par les stéréotypes.

Nous nous concentrons ensuite sur l'image de la femme chinoise entre 1880 et 1914, construite par Pierre Loti, Judith Gautier et Victor Segalen, à partir de leurs œuvres : *Les Derniers Jours de Pékin*, *La Fille du Ciel* et *René Leys* et la période 1914-1960 par les écrivains : Saint-John Perse, Henri Michaux et Alexandra David-Néel et leurs ouvrages : *Lettres d'Asie*, *Un barbare en Asie* et *Sous des nuées d'orange*. La façon dont ils conservent certains de leurs stéréotypes existants tout en introduisant de nouveaux éléments dans cette image, constitue un certain degré de reconstruction de cette image. Cela nous permet de percevoir à un niveau « micro » le processus de changement de l'image de la femme chinoise. Parallèlement, nous

essayons d'explorer les dynamiques de la représentation de la femme chinoise dans la période choisie.

En définitive, nous cherchons à interpréter cette image dans la dimension de la circulation. En nous appuyant sur des questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants de français dans des universités chinoises, nous mettons en évidence leur vision de l'évolution de l'image de la femme chinoise dans la littérature française. Et nous examinons leur intérêt pour le sujet féminin à travers l'utilisation des textes littéraires français liés aux femmes chinoises dans la didactique de la littérature française. Cela nous fournit également une source de réflexion dans le choix du matériel pédagogique pour l'enseignement de la littérature française.



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 18 - 2023 p. 215-217

*La construction du métier d'enseignant
de FLE en Chine à l'époque de la mobilité
étudiante : représentations et pratiques
enseignantes*

HUANG Keying

Université de Ningbo, Chine
keying94@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1908-8478>

Directeur : Julien Kilanga

Année : 2022

Type : Thèse de doctorat

Université : Université d'Angers

Discipline : Sciences du langage et didactique des langues

Mots-clés : enseignants de FLE, enseignement du français, métier d'enseignant, formation des enseignants de langues, représentations

Accès : <https://www.theses.fr/s190725>

Cette thèse a pour but d'étudier une communauté d'enseignants de français langue étrangère (FLE) en Chine à l'ère de la mobilité étudiante, et plus particulièrement leurs représentations des pratiques d'enseignement. L'idée tire son origine d'un double constat. D'une part, l'enseignement des langues dans le contexte chinois, souvent présenté comme traditionnel, est censé être *peu ou prou* en divergence avec certaines pratiques centrées sur l'oral. Les profondes transformations des sociétés amènent à réexaminer l'image que se font des praticiens d'aujourd'hui de leur activité professionnelle exercée. D'autre part, presque toutes les recherches existantes ont tendance à se focaliser sur le milieu universitaire ou scolaire. Les situations didactiques à l'heure de la marchandisation du savoir constituent une sorte de point aveugle des études en didactique des langues, une attention plus prononcée doit alors être portée à des enseignants en question afin de rendre visible leur invisibilité.

Suivant une démarche ethnographique, nous avons mené notre enquête au sein de cinq dispositifs d'enseignement situés dans cinq villes différentes, dont deux départements universitaires de français, deux centres privés de langues et une Alliance française. Les récits des enseignants recueillis à travers les entretiens constituent le principal corpus d'analyse de la thèse, alors que les questionnaires auprès des enseignants et des apprenants consistent à compléter les données qualitatives.

À partir d'une analyse interprétative, nous avons d'abord examiné les conditions dans lesquelles les représentations enseignantes se construisent dans le contexte envisagé. En vue de cerner le sens que ces acteurs sociaux attribuent aux situations pédagogiques, nous avons ensuite tenté de faire apparaître leurs représentations à travers les discours collectés sur divers sujets (l'usage des méthodes d'enseignement, l'adoption des supports pédagogiques, l'intégration des éléments (inter) culturels, l'évaluation des compétences, préoccupation face aux futurs étudiants mobiles). Le travail effectué nous a permis de mettre en évidence la dynamique et la complexité que revêt notre communauté étudiée, et encore, de saisir les tensions, les contradictions, les formes de ségrégation qui traversent aujourd'hui la construction du métier d'enseignant de FLE.

Ce travail de thèse montre que, dans une époque où la mobilité des personnes est fréquente, il est difficile de définir le contexte chinois comme « traditionnel ». Le déplacement physique des individus ou des groupes va de pair avec les échanges intenses d'idées et d'expériences, les nouvelles tentatives, ainsi que les différentes modalités d'interaction et de coopération. Les représentations et pratiques enseignantes sont de plus en plus marquées par une grande complexité. Le terme « traditionnel », qui n'est pas une totalité achevée, continue à travailler subtilement le présent, et même prend un sens tout nouveau dans une activité humaine bien marchandisée. Il ne suffit pas d'expliquer les phénomènes didactiques de ce pays par une seule référence à l'héritage culturel.

Les discours de nos enquêtés sur l'enseignement de langue, lesquels se présentent parfois de manière nationale voire antagoniste, nous permettent de constater des inégalités qui se cachent derrière la mondialisation. Un pays ayant un puissant pouvoir symbolique pourrait facilement vendre ses produits scientifiques voire idéologiques prétendant être universelles. Certaines connaissances didactiques préconisées par la France (celles proposées par les masters de FLE par exemple), qui parviennent à créer une image idéalisée au niveau pédagogique, domineraient la façon dont beaucoup de praticiens perçoivent l'enseignement du FLE.

Les manières dont les enseignants interrogés se définissent et se positionnent par rapport à leurs homologues nous amènent à porter une attention particulière à la problématique de la catégorisation et du marquage. Les dénominations récurrentes telles que l'enseignant natif/ non natif, l'enseignant de tel ou tel type d'institution servent de révélateur des situations de segmentation et de rupture au sein de notre population étudiée. Elles ne sont pas des définitions en soi, mais des constructions sociales et identitaires, ce qui engendre des relations hiérarchiques au sein de la communauté enseignante. Dans notre société pluraliste et changeante, le métier d'enseignant de langue continue à élargir ses frontières et à prendre différentes

formes, il s'agit non seulement des variations sur le plan didactique et méthodologique, et aussi celui social. L'enjeu est bien de saisir la multiplicité des positions socioculturelles, de détruire les catégories binaires, et enfin, de découvrir l'hétérogénéité de nos acteurs sociaux dans leurs pratiques réelles.



Étude de la traduction de Jules Verne en Chine

HUANG Ting

Université Jiaotong du Sud-ouest, Chine
tinghuangg@126.com

<https://orcid.org/0009-0009-5935-0690>

Directeur : LIU Yunhong

Année : 2022

Type : Thèse de doctorat

Université : Université de Nanjing

Discipline : Sciences du Langage

Mots-clés : Jules Verne, traduction, génération, fonction

À commencer par la traduction du *Tour du monde en quatre-vingts jours* par Chen Shoupeng et Xue Shaohui en 1900, la traduction des œuvres verniennes en Chine a connu une histoire de 122 ans, cette longue histoire de traduction s'accompagnant d'un grand nombre d'œuvres traduites et d'interprétations abondantes, plus de soixante titres ont déjà été traduits, ce qui est encore incomparable pour d'autres écrivains français. Malgré le passage du temps, les évolutions sociales et culturelles, la traduction des œuvres de Jules Verne a toujours été d'actualité et profondément générative, elle nous laisse encore de nombreux trésors à découvrir.

Basée sur l'importance des œuvres verniennes et sur la longue et complexe histoire de la traduction en Chine, cette thèse analyse la traduction de Jules Verne en Chine. Pour que l'étude soit aussi complète et approfondie que possible, non seulement nous donnons une investigation de la traduction vernienne aux différentes époques, dont l'objectif est de tracer les grandes lignes de l'évènement de traduction et d'explorer les principaux facteurs affectant les traductions, mais encore présentons une analyse approfondie des traductions typiques de chaque période, montrant notre souci du détail de la traduction. Un examen minutieux de l'interprétation et de la réception de Jules Verne en Chine est donné à la fin de cette thèse.

Le corps de cette thèse se compose de quatre chapitres, le premier chapitre de cette thèse porte sur le parcours de la traduction chinoise de Jules Verne. Dans le deuxième chapitre, nous analysons les principaux facteurs affectant la traduction

de Jules Verne. Dans le troisième chapitre, l'attention est portée sur les œuvres verniennes traduites en chinois, nous examinons les stratégies de traduction du point de vue du fonctionnalisme. Le quatrième chapitre examine l'interprétation et la réception de Jules Verne en Chine, nous avons trois genres d'opinions venant des traducteurs, des hommes de lettres chinois et des écrivains chinois de science-fiction.

Dans la conclusion, nous résumons la traduction de Jules Verne en Chine. Au travers de plus de 100 ans d'histoire, les éléments du système de la langue cible ont beaucoup évolué, la traduction de Jules Verne présente ses aspects complexes. Centré sur la relation entre Soi et l'Autre, l'acte de traduction a généré à la fois les textes traduits et l'image de l'auteur. Les éditeurs jouent un rôle clé dans le réseau de traduction de Jules Verne, ils ne cessent d'élargir les voies et moyens de traduction et contribuent à la localisation et à la contextualisation des textes traduits. Enfin, cette étude porte son attention sur l'interprétation et la réception de Verne en Chine, appelant à plus de traduction, d'interprétation et de critique de Jules Verne.



ISSN 1776-2669
ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 18 - 2023 p. 221-222

Définition multidimensionnelle des mots à charge culturelle dans le dictionnaire bilingue chinois-français destiné aux apprenants de chinois - le cas des termes de couleur de base

LI Sun

Institut Nanfang de Guangzhou, Chine
21478978@qq.com

<https://orcid.org/0009-0005-2778-8082>

Directeur : ZHANG Yihua

Année : 2022

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Etudes Etrangères du Guangdong

Discipline : Sciences du Langage - Lexicographie bilingue

Mots-clés : termes de couleur de base, caractéristiques sémantiques, dictionnaire bilingue chinois-français, définition multidimensionnelle

La présente thèse porte sur les termes de couleur de base, représentant des mots à charge culturelle par excellence, dans les dictionnaires bilingues chinois-français. Du fait de la particularité de leurs significations sémantiques, il est important d'améliorer les définitions traditionnelles, surtout pour les apprenants de chinois, qui ont pour outil secondaire le dictionnaire bilingue. Il convient donc de concevoir un nouveau modèle dans lequel la présence des informations culturelles suffisantes est nécessaire, puisque la culture varie d'un pays à l'autre.

En utilisant la théorie de prototypes, nous avons décrit les caractéristiques sémantiques des termes de couleur de base dont le rouge, le blanc, le noir, le jaune et le vert comme exemples illustratifs, et nous avons également analysé leurs mécanismes de formation dont la métaphore et la métonymie, à partir du corpus que nous avons collectionné dans le CCL (*Centre for Chinese Linguistics* de l'Université de Pékin) et le BCC (*BLCU Corpus Center*).

L'analyse sémantique effectuée antérieurement nous a permis de découvrir, dans les cinq dictionnaires bilingues chinois-français de grand et moyen volume (*Grand Dictionnaire Chinois-Français Contemporain*, *Dictionnaire Ricci Chinois-Français*, *Dictionnaire Chinois-Français*, *Nouveau Dictionnaire Pratique Chinois-Français* et *Dictionnaire Chinois-Français du Chinois Parlé*), les problèmes qui attendent de résoudre. Concrètement, les insuffisances de traitement lexicographique sont les suivantes : le manque d'éléments sémantiques, la définition inexacte, l'inclusion

incomplète du sens culturel, l'incohérence entre exemple et définition, le manque d'exemples et le modèle définitionnel non-systématique.

Nous avons construit le modèle de définition multidimensionnelle des mots de couleur de base en prenant l'exemple du rouge. L'amélioration réside en particulier dans les domaines suivants : la traduction définitionnelle dans les deux langues, la mise en place d'un volet culturel, l'ajout d'informations grammaticales et la construction d'un système de référence.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Politiques et pratiques de la France pour la promotion du français en Europe -- une vision de la gouvernance

LUAN Ting

Université du Commerce et d'Economie de la Capitale, Chine

luanting@cueb.edu.cn

<https://orcid.org/0009-0001-9528-4274>

Directeur : FU Rong

Année : 2023

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Langues étrangères de Beijing

Discipline : Sciences du langage

Mots-clés : français, Europe, politique linguistique, idéologie linguistique, gouvernance

L'étude a pour objet d'analyser d'une part les principales politiques, stratégies, pratiques et moyens que la France adopte en vue de la promotion du français en Europe, et d'examiner d'autre part la dynamique interactionnelle que la France et l'Europe cherchent en commun à développer, maintenir et transformer au sujet de la politique linguistique en général, et de la promotion du français en particulier. Pour ce faire, nous nous référons au concept de gouvernance qui comporte trois principes majeurs que sont la pluralité des acteurs, le partage de responsabilités et la complexité du processus décisionnel. Ainsi, l'étude de la promotion du français dans la perspective de la gouvernance permet de réexaminer les actions de l'État français et la logique qui les sous-tend avec une vision plus ouverte et globale.

De ce fait, la première partie de la thèse vise à présenter la théorie de la gouvernance (chapitre I). La deuxième partie examine tour à tour les actions du gouvernement français en faveur de la langue française (chapitre II), l'influence et le rôle des autres pays européens en la matière, en l'occurrence l'Allemagne, pays voisin de la France et les pays latins tels que l'Espagne, l'Italie et le Portugal (chapitre III), ainsi que le rôle que joue l'Organisation internationale de la Francophonie dans la promotion du français en Europe (chapitre IV). La troisième partie de la thèse consiste à analyser l'impact sur la France de deux politiques linguistiques européennes représentées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, de cette manière à révéler les interactions de la politique linguistique entre la France et

l'Europe (chapitre V), ainsi que celles entre la France et ses collectivités locales, notamment celles qui ont une forte identité linguistique et culturelle locale (chapitre VI).

Les principales conclusions de cette étude sont les suivantes : premièrement, la France s'emploie de l'idéologie linguistique, des spécialistes et universitaires du FLE et de l'enseignement des langues pour promouvoir le français en Europe. Deuxièmement, les acteurs dans la gouvernance du français en Europe sont nombreux et sont divisés en quatre niveaux : supra, macro, méso, micro ; troisièmement, ont été identifiées et analysées les interactions entre les acteurs à quatre niveaux international, régional (Europe), national (France) et local (autorités locales). D'un côté, ces interactions sont souvent motivées afin de répondre aux nouveaux besoins et réactions de la société en matière de langues, et de l'autre côté, elles finissent en général par apporter un nouveau dynamisme à la promotion d'une langue particulière dans la société. Au cours de ces interactions à multiples niveaux, la France joue un rôle de premier plan avec ses actions surtout au nom de la « diversité linguistique et culturelle » et du « plurilinguisme ».



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

*Étude contrastive de l'expression introductrice
des cadres de discours hypothétiques en français
et en chinois : l'exemple de L'Évolution créatrice
et sa traduction chinoise*

NING Jingsi

Université des Langues de Beijing, Chine
Ningjingsi323@163.com

<https://orcid.org/0009-0000-9986-3356>

Directeur : WANG Xiuli

Année : 2023

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Langues et Cultures de Beijing

Discipline : Sciences du langage

Mots-clés : analyse textuelle, cohésion, cadres de discours, phrase conditionnelle, comparaison entre le français et le chinois

Les phrases conditionnelles sont en syntaxe les phrases complexes contenant au moins une proposition subordonnée de condition et sa proposition principale. Cette structure incarne l'une des caractéristiques fondamentales de la conscience humaine : sa capacité d'imaginer les possibilités devant une réalité objective. Ce sujet est aussi largement étudié, mais la plupart des recherches se sont limitées à l'unité de la phrase : elles se concentrent sur certains phénomènes grammaticaux et négligent souvent la fonction discursive des phrases conditionnelles dans le discours.

Étayée sur le corpus parallèle français-chinois constitué de *L'Évolution créatrice* et sa traduction chinoise, ainsi que sur les recherches sur la cohésion et les expressions introductrices des cadres de discours, cette thèse vise à étudier la proposition subordonnée de condition antéposée en français et en chinois, en particulier les moyens par lesquels elle réalise sa fonction de cohésion en tant qu'expression introductrice des cadres de discours.

Les découvertes principales de cette recherche sont les suivantes. Ayant examiné la composition de la proposition subordonnée de condition antéposée dans le deuxième chapitre, nous avons remarqué la caractéristique définie du le sujet SN1 et la caractéristique statique du prédicat SV1. Ces deux parties, ensemble, garantissent le rôle d'expression introductrice des cadres des propositions de condition antéposées. Ensuite nous avons analysé le lien du cadre hypothétique

avec son cotexte en amont dans le troisième chapitre et avons trouvé plusieurs relations fondamentales entre le cadre hypothétique et la phrase précédente, y compris les cadres parallèles, le cadre initial, la rupture référentielle et enfin le lien référentiel entre la conditionnelle et la phrase précédente, le dernier étant celui sur lequel nous nous sommes concentrés dans ce chapitre. Et puis nous avons étudié de même façon le lien avec le cotexte en aval dans le quatrième chapitre et avons trouvé des deux moyens pour assurer la continuité référentielle. En plus des expressions référentielles ci-mentionnées, le connecteur sert aussi à marquer le lien entre la phrase conditionnelle et les phrases qui suivent, élargissant ainsi la portée du cadre hypothétique. Enfin le cinquième chapitre s'est consacré au processus cognitif derrière les faits linguistiques et nous nous sommes surtout intéressés à l'intégration conceptuelle des phrases conditionnelles dans leur contexte.

Cette thèse prend comme point de départ la phrase conditionnelle pour examiner les différents moyens d'organisation du discours en français et en chinois, dans l'espoir de fournir une référence pour les recherches sur la comparaison des langues et l'analyse du discours d'une part, et pour les pratiques tels que l'enseignement du FLE et la traduction du français en chinois d'autre part.



*L'étude contrastive des expressions spatiales
antéposées en chinois et en français et son appli-
cation dans la traduction — l'exemple du corpus
parallèle des romans de Alain Robbe-Grillet*

WANG Xue

Université des Langues de Beijing, Chine
carinew@qq.com

<https://orcid.org/0009-0006-2189-0534>



Directeur : WANG Xiuli

Année : 2023

Type : Thèse de doctorat

Université : Université de Langues et Cultures de Beijing

Discipline : Sciences du langage

Mots-clés : expression cadrative spatiale, expression spatiale antéposée, étude contrastive, analyse textuelle, procédé de traduction

Michel Charolles, linguiste français, propose de définir les cadres de discours (1997) comme des unités textuelles regroupant des propositions entretenant un même rapport avec un critère sémantique spécifié par un introducteur de cadre : celui-ci peut être d'ordre thématique, organisationnel, spatial, temporel, énonciatif... Une expression introductrice de cadre (EIC) cumule fonction représentationnelle et fonction instructionnelle ou procédurale du fait qu'elle indexe non seulement la proposition à l'initiale de laquelle elle se trouve, mais aussi, potentiellement, un certain nombre de propositions subséquentes. Parmi celles-ci l'introducteur de cadre spatial est l'élément le plus intégrable dans les énoncés.

La thèse est née de la lecture des romans d'Alain Robbe-Grillet et de leurs traductions en chinois par quatre traducteurs. Nous avons comparé et analysé les expressions cadratives spatiales et les textures dans le texte original et sa traduction chinoise. Cette thèse est divisée en six chapitres : Le premier chapitre, qui consiste à présenter l'état de la recherche liée à notre étude et les cadres théoriques, nous y avons expliqué la théorie de la linguistique textuelle et de la traductologie, théories sur lesquelles se base notre analyse. Le deuxième chapitre décrit les outils utilisés dans cette étude, parmi lesquels on peut citer la collection, le transcodage, le nettoyage, l'alignement, l'extraction, l'annotation des chaînes de références et la présentation des données. Le troisième chapitre se focalise sur l'étude comparative des expressions spatiales initiales à l'échelle des phrases. Le quatrième chapitre vise à étudier les chaînes de référence au niveau textuelle,

au moyen de l'annotation. Dans le cinquième chapitre, nous avons examiné d'abord un état quantitatif de trois cas possibles de traduction concernant les expressions cadratives spatiales. Nous constatons qu'il y a trois types de procédés de traduction : l'équivalence formelle, la transposition, et la modulation. Le sixième chapitre est, lui, consacré aux changements provoqués de la traduction. Nous tenterons de donner des explications au sujet des procédés de traduction, sous la perspective cognitivo-linguistique.

Ces approches contrastives présentent un double intérêt. D'une part, elles permettent d'épingler les ressemblances et différences structurelles entre les différentes langues, et apportent, en retour, un éclairage nouveau sur le fonctionnement du français ; d'autre part, elles mettent en évidence les stratégies employées par les traducteurs dans leur activité de transposition, aux fins de restituer, avec les ressources de la langue-cible, les effets visés dans l'original français. Les résultats de notre étude aideront sans doute à mieux délimiter la notion des expressions cadratives spatiales afin d'alimenter les théories de la linguistique textuelle et de la traductologie. Ainsi, cela nous permettra de dégager une modélisation de traduction.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

L'esthétique du puzzle dans l'œuvre de Georges Perec

XIAO Mengzhe

Université normale du Zhejiang, Chine

xiaomz12@qq.com

<https://orcid.org/0009-0007-1512-0821>**Directeur :** Éric BENOIT**Année :** 2021**Type :** Thèse de doctorat**Université :** Université Bordeaux Maigne**Discipline :** Littérature française et comparée**Mots-clés :** Georges Perec, puzzle, *La Vie mode d'emploi*, pièce manquante, jeu d'écriture**Accès :** <https://theses.hal.science/tel-03735752/document>

Parti d'un intérêt pour l'idée du puzzle chez Georges Perec, ce travail se donne pour objet ce jeu-image en vue de découvrir sa présence dans l'activité d'écriture de Perec de différentes manières et sous différentes formes, de l'interroger et d'évaluer son efficacité, son importance et sa pertinence. Nous proposons d'abord une analyse du puzzle à partir des niveaux thématique, structurel et scriptural de l'incontournable roman-puzzle *La Vie mode d'emploi*, pour étudier son jeu dans l'histoire centrale, dans la structure narrative et dans la démarche scripturale du roman. Nous nous intéressons ensuite, dans le cadre de l'ensemble de l'œuvre perecquienne, à une espèce de puzzle autobiographique reconstitué à partir d'une pièce manquante, en commençant par l'étude de cette pièce manquante qui implique une autre image – celle de la case vide – dont nous remarquons l'essentialité par rapport à l'écriture perecquienne. Dans la dernière phase de notre recherche consacrée à une réflexion critique sur la métaphore du puzzle appliquée par Perec à sa conception de la littérature, nous procédons par deux étapes correspondant à deux niveaux de sens renfermés dans le puzzle : c'est-à-dire en expliquant la nature ludique (le puzzle en tant que jeu) de la littérature perecquienne d'un côté, et de l'autre en exposant et en mettant en perspective cette métaphore de Perec concernant l'image propre du puzzle, y compris les rapports, les actions et les processus qu'elle implique (le puzzle en tant que modèle). Ce travail mené dans les trois cadres d'analyse de dimensions croissantes amène à constater la place

fondamentale du puzzle dans l'esthétique perecquienne, et aussi sa modernité en tant que modèle littéraire.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

*Définition multidimensionnelle catégorisée
du lexique des émotions dans les dictionnaires
d'apprentissage français-chinois*

YANG Na

Université des Études étrangères du Guangdong, Chine
yangna@sisu.edu.cn

<https://orcid.org/0009-0003-7145-6267>

Directeur : ZHANG Yihua

Année : 2022

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Études étrangères du Guangdong

Discipline : Sciences du Langage

Mots-clés : dictionnaire d'apprentissage français-chinois, lexique des émotions, définition multidimensionnelle catégorisée

En raison de ses caractéristiques abstraites et culturellement spécifiques, le lexique des émotions constitue une classe de mots difficile à définir et à traduire dans les dictionnaires ; il soulève également des difficultés majeures pour les apprenants de langues étrangères. Dans le cadre théorique de la définition multidimensionnelle catégorisée et de la catégorisation schématique, ce présent travail consiste à mener une recherche systématique qui combine des approches telles que la spéculation théorique, l'analyse du corpus, l'enquête sur les besoins des apprenants et l'investigation des dictionnaires, afin de construire un modèle de définition multidimensionnelle catégorisée du lexique des émotions dans les dictionnaires d'apprentissage français-chinois.

Nous avons d'abord déterminé les sept catégories des émotions de base selon les résultats de la recherche dans le domaine psychologique ; puis, en fonction de l'usage réel des mots dans le corpus des blogs de journaux intimes que nous avons constitué, nous avons analysé les propriétés catégorielles et les mécanismes sémantiques (la métaphore et la métonymie conceptuelle) du lexique de ces émotions. Enfin, en suivant les principes du rendement cognitif, de la motivation par le sens et du fondement sur l'usage, nous avons divisé et hiérarchisé le lexique des émotions en sous-catégories selon les domaines cognitifs. Plus concrètement, nous avons établi des catégories schématiques hiérarchisées des unités lexicales, des classes grammaticales, des familles de mots, des métaphores conceptuelles et des métonymies conceptuelles.

Les résultats de l'enquête menée auprès des apprenants chinois concernant l'emploi du lexique des émotions montrent que ces derniers disposent en général de peu d'éléments du lexique en question et ne connaissent quasiment pas d'expressions figées et de collocations ; ils confondent parfois les termes voisins d'une même catégorie. Les causes principales de ces constats sont les suivantes : le transfert négatif de la langue maternelle et d'autres langues étrangères, la sur-généralisation des règles de la langue cible, le transfert et la stratégie d'apprentissage. Tout cela jette la base du nouveau modèle définitionnel proposé.

L'analyse du traitement du lexique des émotions dans les cinq dictionnaires courants soulève les problèmes suivants : il n'existe pas de renvois systématiques dans la macrostructure ; le schéma et les caractéristiques d'instanciation n'ont pas été bien révélés dans la microstructure ; la mention des collocations et l'explication de la motivation sémantique restent insuffisantes.

Ainsi, nous avons construit un modèle multidimensionnel de définition catégorisée du lexique des émotions en tenant compte des caractéristiques interlinguales des apprenants chinois et des défauts des dictionnaires existants. Nous avons également proposé des entrées illustratives. Ce nouveau modèle met l'accent sur la contextualisation du mot-vedette et sur la présentation cognitive des éléments de la microstructure ; il contient également des informations sur la motivation sémantique de l'extension catégorielle et l'association des mots.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Étude de représentations socioculturelles de France dans cinq manuels chinois de FLE (1949-2019)

ZHANG Ge

Université de la Communication de Chine, France
zhangge@cuc.edu.cn

<https://orcid.org/0009-0008-0291-8284>

Directeur : FU Rong, Thomas SZENDE

Année : 2023

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Langues étrangère de Beijing, Institut national des Langues et Civilisations orientales (Inalco)

Discipline : Sciences du langage, didactique des langues

Mots-clés : manuel chinois de FLE, culture, représentation socioculturelle

Accès : <https://www.theses.fr/s220934>

Le manuel constitue un dispositif pédagogique très important dans l'enseignement d'une langue. Produit commercial, social et culturel, le manuel de langue est en tension entre plusieurs pôles. Le sujet de cette thèse est la représentation socioculturelle de la France dans cinq manuels chinois de FLE parus depuis l'établissement de la Chine nouvelle jusqu'à l'année 2019. Ces manuels sont destinés aux étudiants chinois qui apprennent le français à l'université comme spécialité.

Prenant conscience des enjeux que pourrait porter la représentation du pays cible dans un manuel de langue étrangère au regard de l'auteur du manuel, de l'enseignant et de l'apprenant, nous avons fait une étude à la fois théorique et empirique autour de trois axes : l'analyse diachronique et synchronique des manuels, l'étude du transfert culturel des auteurs et de l'engagement des éditeurs dans les représentations socioculturelles du pays cible, ainsi que l'étude de l'emploi et de l'appréciation des manuels par les enseignants et les apprenants.

Notre recherche s'enracine dans des théories de la sociologie avec des notions clés comme culture, représentation, transfert culturel et médiation. Elle se concentre sur le contenu ethnosocioculturel et le discours du manuel avec une analyse du contenu et une analyse du discours par le biais d'une méthodologie appuyée principalement sur la théorisation ancrée et l'approche historique du discours (Discours-Historical Analysis, abrégé en DHA).

Nos objectifs principaux sont de découvrir la genèse des imaginaires sur le pays cible affichés dans les manuels de différentes époques, et explorer les différentes manières de représentation de la culture dans un manuel de FLE. Nous avons finalement conclu notre recherche par l'élaboration d'un schéma de la progression de l'enseignement de la culture étrangère, la proposition de deux façons de représenter les cultures dans un manuel de langue et la mise en avant de la sélection légitime du matériel pédagogique dans la rédaction d'un manuel de langue. Tout cela constitue de nouvelles idées pour la construction de l'objet-culture dans un manuel de FLE.



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La politique culturelle de la France en Afrique subsaharienne francophone (1960 - 2022)

ZHANG Li

Université normale de Tianjin, Chine

zhang_lyon@163.com

<https://orcid.org/0009-0001-7399-7900>

Directeur : LI Hongfeng

Année : 2023

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Langues étrangères de Beijing

Discipline : Sciences du langage

Mots-clés : France, Afrique subsaharienne francophone, politique culturelle, aide au développement

L'Afrique subsaharienne francophone est un pilier important sur lequel repose le rayonnement culturel de la France dans le monde. La langue et la culture françaises sont également des maillons essentiels dans les liens privilégiés qu'entretiennent la France et les pays africains francophones. La politique culturelle, comme la diplomatie, la défense et la politique économique, fait partie intégrante de la stratégie africaine de la France. Depuis le début du XXI^e siècle, l'influence française sur le continent africain subit une concurrence féroce. Dans le but d'enrayer sa perte d'influence, la France a multiplié les actions pour maintenir et renforcer son influence culturelle en Afrique subsaharienne francophone. Cette étude porte sur la politique culturelle de la France en Afrique subsaharienne francophone de 1960 à 2022.

La présente thèse se compose de six chapitres. Le premier chapitre vise à établir un cadre d'analyse théorique en introduisant le « système de référence de valeurs » proposé par Marcel Merle pour l'élaboration de la politique extérieure et la théorie du « Soft power » de Joseph Nye, dans le but d'analyser le rôle de la culture dans la politique africaine de la France. Le deuxième chapitre est consacré à l'évolution de la politique culturelle française en rappelant brièvement la politique culturelle française en Afrique subsaharienne pendant la période coloniale et celle du Ministère de la Coopération (1960-1998), ainsi que les grandes orientations de la politique culturelle française depuis le début du XXI^e siècle. Le troisième chapitre consiste à examiner le mécanisme décisionnel, le réseau d'actions culturelles et les plateformes de coopération culturelle multilatérale de la France en Afrique.

Le quatrième chapitre analyse les actions diversifiées que la France a menées depuis le début du siècle présent dans les domaines de la promotion de la langue française, de l'éducation, des médias et d'autres activités culturelles. Le cinquième chapitre traite les particularités de la politique culturelle française en Afrique et leurs effets induits pour la France et les pays africains. Dans le dernier chapitre de la thèse sont étudiés les défis que la France devrait relever pour assurer la pérennité de son rayonnement culturel en Afrique subsaharienne francophone.

À travers la conduite de sa politique culturelle, la France est parvenue, en quelque sorte, à maintenir et consolider son influence culturelle en Afrique subsaharienne francophone. Cependant, force est de constater qu'elle est confrontée à des défis liés à la contrainte budgétaire, à la dégradation de son image et à la concurrence provenant de l'anglais, ainsi qu'à une forte volonté d'indépendance culturelle des pays africains cherchant à diversifier les partenaires, la perspective de son influence culturelle en Afrique subsaharienne francophone demeure donc incertaine.

Synergies Chine n° 18 / 2023



Compte rendu





Rapport annuel de l'enseignement/ apprentissage supérieur en Chine du français langue étrangère (année 2022)

WANG Yuanyuan, WANG Haizhou

Département d'Études françaises,
Université des Études internationales de Shanghai



2022 est une année exceptionnelle, bousculée et bousculante. Les efforts conjoints de tous les enseignants de français en Chine ont permis de maintenir le cap malgré les perturbations dues à la pandémie de COVID-19. Courage, créativité, solidarité et espoir ont été les maîtres-mots de 2022 pour la francophonie en Chine. L'année 2022 s'est avérée particulièrement fructueuse pour la francophonie en Chine avec l'organisation réussie de nombreux événements francophones.

I. Réunions importantes

1. Colloque annuel de l'ACPF et du Comité national pour l'enseignement du français à l'université

Du 12 au 14 novembre 2022, les membres du Comité national pour l'enseignement du français à l'université et ceux de l'Association chinoise des Professeurs de français (ACPF) se sont réunis à l'Université du Commerce international et d'économie de Shanghai.

Dans son rapport annuel soumis à l'assemblée plénière, Monsieur le président CAO Deming a fait un bilan de travail des deux dernières années au nom du Comité national pour l'enseignement du français à l'Université et de l'ACPF.

La conférence a examiné et approuvé les demandes d'adhésion de 5 universités à l'ACPF, ainsi que les demandes de renouvellement de 9 universités-membres à l'ACPF. La conférence a décidé d'organiser à l'Institut des Langues étrangères Yuexiu de la province du Zhejiang le Colloque annuel de 2023 ainsi que la grande finale du 15^e Concours national d'éloquence en français. Dans l'après-midi du 13 novembre s'est ouvert le colloque proprement dit qui a pour thème « Pour un développement nouveau de l'enseignement du français à la nouvelle ère ». Une centaine de participants y ont participé avec 15 intervenants répartis dans deux ateliers pour parler de l'enseignement du français en Chine autour de l'exploration de nouvelles pistes de formation des talents de français dans la perspective de nouvelles sciences humaines, et autour de reflets mutuels entre la Chine et la France dans leur langue, littérature et culture.

2. La 5^e édition du Séminaire sur la didactique du FLE dans l'enseignement supérieur – (Vidéoconférence)

La 5^e édition du Séminaire en didactique du FLE dans l'enseignement supérieur, coorganisée par le Comité national pour l'enseignement du français à l'Université et l'ACPF et la maison d'édition FLTRP (Foreign Language Teaching and Research Press), s'est tenue en ligne du 14 au 15 octobre 2022 à Beijing. Plus de 80 professeurs de français venant de 50 universités chinoises ont participé à cette rencontre annuelle.

Dans son discours inaugural du colloque, Monsieur le président Cao Deming de l'ACPF et du Comité national pour l'enseignement du français à l'Université a fait une communication intitulée « Perspectives du français général en Chine : stratégies nationales et visions internationales ». Vient ensuite le second discours inaugural du Professeur LI Keyong, ancien président de l'Université des Etudes internationales du Sichuan au titre de « De l'enseignement/apprentissage à l'enseignement/recherche ».

Le 15 octobre, M. le Professeur FU Rong de l'Université des Langues étrangères de Beijing est intervenu sur le thème « L'éducation morale et civique par l'enseignement du français langue étrangère ». Son intervention a été suivie d'un partage thématique au même sujet fait par l'Institut des Études étrangères de Beijing No 2 ainsi que de trois démonstrations de cours autour de la méthode de français *En route !*

3. Colloque annuel 2022 de l'Association de Recherche comparative sur la Langue- Culture sino- française et Colloque *La littérature française en Chine : traduction, enseignement et recherche*

Le 19 juin 2022, est tenu à l'Université de Nanjing le colloque *La littérature française en Chine : traduction, enseignement et recherche*. Cette rencontre a été coorganisée par Association de Recherche comparative sur la Langue-Culture sino- française et l'Université de Nanjing et coparrainé par le Comité de travail sur la littérature étrangère de l'Association des écrivains de la province du Jiangsu. Le colloque a été organisé en ligne et hors ligne avec la participation de plus de 50 universitaires et intellectuels de plus de 20 universités du pays. Basés en Chine, les chercheurs participants, creusant l'histoire et décortiquant le contemporain, ont mené des échanges multidimensionnels et approfondis sur l'interprétation et la compréhension de la littérature française en Chine.

De nombreuses personnalités chinoises en matière de littérature française, de traduction, et d'enseignement se sont présentées au colloque. Ce sont notamment Monsieur Lu Yanqing, Vice-Président de l'Université de Nanjing, Monsieur Xu Jun, conseiller de l'Association pour l'étude comparative de la langue-culture sino-française et Directeur du Département des Sciences humaines de l'Université du Zhejiang, Monsieur Bi Feiyu, Vice-Président de l'Association des Écrivains chinois et Président de l'Association des Écrivains de la province du Jiangsu, Mme Yuan Xiaoyi, Présidente de l'Association pour l'étude comparative de la langue-culture sino-française de l'Université normale supérieure de la Chine de l'Est, ainsi que Monsieur He Ning, Doyen de la Faculté des Langues étrangères de l'Université de Nanjing, et Madame la Professeure GAO Fang qui a présidé l'ouverture du colloque au nom de la Direction de la même faculté.

Sous la présidence de Mme la Professeure Liu Yunhong de l'Université de Nanjing, Mme Li Jianying de l'Université normale de Shanghai, Mme Che Lin de l'Université des Langues étrangères de Beijing et M. Liu Chengfu de l'Université de Nanjing, ainsi que les huit universitaires ont fait d'excellentes communications au sujet de l'interaction entre la littérature chinoise et française dans une perspective comparative, la traduction et l'acceptation de la littérature française en Chine, l'étude de la littérature française en Chine et l'étude critique de la traduction chinoise de la littérature française.

Plus de 30 universitaires ont présenté leurs recherches en présentiel et en distanciel. Des centaines d'enseignants et d'étudiants ont activement participé aux discussions du sous-forum en ligne.

4. Assemblée générale et Conférence annuelle 2022 de la Section d'Études françaises de l'Association d'Études européennes de Chine

L'assemblée générale et Conférence annuelle 2022 de la Section d'Études françaises de l'Association d'Études européennes de Chine se sont déroulées avec succès en ligne le 30 juin 2022. Le thème de la conférence annuelle est « L'impact de la situation politique française et du conflit russo-ukrainien sur l'intégration européenne ». M. Feng Zhongping, directeur de l'Institut européen de l'Académie chinoise des Sciences sociales et président de l'Association d'Études européennes de Chine, a prononcé un discours lors de la cérémonie d'ouverture et a remercié le dernier conseil d'administration pour sa contribution aux études françaises. M. Wang Liqiang a résumé les travaux du dernier conseil d'administration. Il a rappelé le développement de la section d'Études françaises de l'Association d'Études européennes de Chine et les nombreux efforts déployés par le dernier conseil d'administration pour promouvoir la communauté académique. Il a exprimé

sa sincère gratitude à ses collègues universitaires qui se sont consacrés aux études françaises au fil des ans. Il attend avec intérêt que les futurs membres mettent leur expertise à profit pour combiner l'intelligence individuelle avec la recherche collective afin de continuer à promouvoir le développement coordonné des études françaises dans tous les domaines et disciplines.

Lors du séminaire, Wang Shuo, professeur à l'Université des Langues étrangères de Beijing, Wang Zhan, professeur à l'Université de Wuhan, Yu Xiongfei et Zhao Yongsheng, professeurs à l'Université des Études étrangères et économiques, Tang Yongsheng, professeur à l'Université de la Défense nationale et Ding Yifan, professeur titulaire à l'Université des Langues étrangères de Beijing, ont entamé des discussions approfondies sur des questions telles que la situation politique française, les défis pour Macron, la politique économique et commerciale française envers l'Afrique, l'intégration européenne et la tendance à l'autonomie stratégique.

La réunion a également tenu l'élection générale du conseil de la Section d'Études françaises de l'Association d'Études européennes de Chine. Après le vote, Ding Yifan a été élu nouveau président, et Dai Dongmei, Dong Qiang, Peng Yiyi, Tang Yongsheng, Wang Zhan, Yang Xiaomin, Zhang Yi et Zhang Jinling ont été élus vice-présidents. En outre, Zhang Jinling est également secrétaire général et Yang Chengyu est secrétaire général adjoint.

Les chercheurs participants ont présenté leurs réflexions approfondies sur les politiques futures du nouveau gouvernement français, les tendances diplomatiques, l'intégration européenne et l'autonomie stratégique.

II. Forums des étudiants

8^e Forum national des étudiants-doctorants et 15^e Forum national des étudiants en master de spécialité française (en ligne)

Le 8 mai 2022, le 8^e Forum des étudiants-doctorants et le 15^e Forum national des étudiants en master de spécialité française, coparrainés par l'ACPF et le Département français de l'Université des Études internationales de Shanghai, ont eu lieu avec succès en ligne. Monsieur Li Yansong, président de l'Université des Études internationales de Shanghai, Monsieur Cao Deming, président de l'ACPF, et Mme la professeur Zhao Ronghui, Directrice de l'École de formation post-graduée de l'Université des Études internationales de Shanghai, ont assisté à la cérémonie d'ouverture et prononcé des discours. Monsieur Wang Haizhou, directeur de l'École d'Études françaises de l'Université des Études internationales de Shanghai, a présidé la cérémonie d'ouverture.

Le thème du forum est «Coopération internationale : explorer l'avenir commun de l'humanité». Il y a un sous-forum pour les doctorants et trois sous-forums

pour les étudiants en maîtrise (littérature, études francophones, traduction et communications linguistiques). Le comité d'organisation a reçu plus de 40 articles d'étudiants-chercheurs venant de Chine et de l'étranger, et plus de 30 articles ont été présélectionnés après l'examen préliminaire. Le 8 mai, plus de 120 experts, universitaires et étudiants-chercheurs de spécialité française de 16 universités, dont l'Université des Langues étrangères de Beijing, l'Université des Études étrangères de Dalian, l'Université des Sciences et Technologies électroniques, l'Institut des Relations internationales, l'Université du Heilongjiang, l'Université normale du Hunan, l'Université normale supérieure de la Chine de l'Est, l'Université de Nanjing, l'Université des Études internationales de Shanghai, l'Université des Études étrangères du Sichuan, l'Institut de Diplomatie de Chine, l'Université de Technologie de Wuhan, l'Université de Xiamen, l'Université des Études étrangères de Xi'an, l'Université du Zhejiang, et l'Université Renmin de Chine.

Les membres du jury ont évalué les travaux de recherche de chaque groupe en fonction de la qualité de la recherche et des performances dans la partie des questions-réponses. Le jury a attribué un premier prix, deux deuxième prix, quatre troisième prix au groupe des étudiants-doctorants, un total de deux premiers prix, neuf deuxième prix et 16 troisième prix pour les trois groupes d'étudiants-chercheurs en master.

III. Concours importants

1. Le 14^e Concours d'éloquence national des étudiants de français

La 14^e édition du Concours d'éloquence national des étudiants de français s'est organisée pendant les années 2021-2022. Les sessions éliminatoires régionales se sont tenues au cours de l'année 2021 dans une centaine d'universités et instituts. Sont entrés en demi-finale 110 candidats dont 9 ont eu la chance de parvenir en finale. La finale du Concours s'est déroulée en distanciel lors du Colloque annuel de l'ACPF. Les finalistes se sont servis de la langue française pour interpréter leurs propres appréhensions du sujet de cette 14^e édition de concours : Cent ans d'efforts pour la réalisation du rêve chinois. À l'issue de deux tours de compétition, une étudiante a remporté le premier prix, trois étudiants le deuxième prix, et cinq le troisième prix.

2. Le 15^e Concours national d'interprétation « Aeon Cup »

Le 15^e concours national d'interprétation multilingue « Aeon Cup », organisé en ligne conjointement par l'Association des Traducteurs chinois et l'Institut des Langues étrangères de Beijing No 2, avec le soutien du Département de

Communications culturelles de l'Association chinoise des Sciences et technologies, et co-organisé par l'Association des Traducteurs de Beijing et la Faculté d'Etudes asiatiques de l'Institut des Langues étrangères de Beijing No 2, s'est terminé avec succès le 5 novembre.

Lors du concours ont été choisis des extraits de discours du Président Xi Jinping comme textes à interpréter. Les sujets couvrent de nombreux domaines tels que la politique, la diplomatie, l'économie, les sciences et la technologie et les échanges culturels, et sont liés à l'éducation morale et civique. Le concours comprend 7 combinaisons de langues et 8 catégories en japonais, français, allemand, russe, coréen, espagnol et arabe. Pour chaque combinaison de langues, le concours est divisé en trois étapes : préliminaire, demi-finale et finale. 209 candidats de 129 universités au pays et à l'étranger ont participé à la ronde préliminaire. Après la sélection préliminaire, un total de candidats de 51 universités sont entrés dans la demi-finale.

Enfin, les candidats de six institutions, dont l'Université des Etudes internationales de Shanghai, l'Université des Etudes étrangères du Guangdong, l'Institut des Langues étrangères de Beijing No 2, l'Université des Langues de Beijing, l'Université des Etudes étrangères du Sichuan et l'Université des Etudes étrangères de Tianjin, ont remporté les premier, deuxième et troisième prix de la finale du concours de l'interprétation alternative (combinaison de langues français-chinois).

IV. Tests nationaux de français de spécialité

Affectés par la pandémie, les tests nationaux de français (niveau IV et niveau VIII) ont été reportés à la deuxième moitié de l'année 2022.

Le test national de français (niveau VIII) a eu lieu le dimanche 20 novembre 2022. Au total, 149 établissements se sont inscrits au test, dont 95 ont participé réellement au test, un total de 7 419 étudiants inscrits et 522 étudiants ont passé le test.

Le test national de français (niveau IV) a eu lieu le vendredi 4 novembre 2022. Au total, 151 établissements se sont inscrits à l'examen, dont 138 ont participé réellement au test, un total de 10 158 étudiants inscrits et 4 206 étudiants ont passé le test.

Synergies Chine n° 18 / 2023



Annexes



Profils des contributeurs



• Préfacier •

Jacques Cortès est Professeur honoraire de l'Université de Rouen Normandie (Linguistique générale, Linguistique française et Didactologie des Langues-cultures). Après une carrière à l'étranger (Algérie, Japon, Maroc, et Zaïre pour l'Unesco), il a dirigé le CREDIF (Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français, à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, de 1973 à 1986, puis le French American Institute for International Studies (FAIS) pour le compte de la Mission Laïque Française, de 1986 à 1989, créant et animant, pendant 3 ans, à partir de Houston (Texas) la revue *Pages d'Écritures* (27 numéros publiés). Nommé Professeur à l'ENS de Saint-Cloud en 1983, il demande et obtient quelques années plus tard sa nomination à l'Université de Rouen où sa présence et sa compétence permettent la création d'un Institut de Français Langue étrangère dans le cadre du DESCILAC (Département des Sciences du Langage et de la Communication). En 1998-99, il fonde le GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* qui compte aujourd'hui une trentaine de revues internationales et une collection scientifique. Disciple d'André Martinet pour la linguistique Générale, il est co-auteur de la *Grammaire Fonctionnelle du Français* (Didier). Il se réclame aujourd'hui de la pensée d'Edgar Morin et défend avec conviction la théorie de la complexité, notamment pour toutes les recherches scientifiques touchant à l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères. En 2022 il fonde, en codirection avec Sophie Aubin, la *Série CREDIF* dans la collection *Essais francophones* du GERFLINT. Nombreuses publications en France et à l'étranger.

• Coordinateurs scientifiques •

FU Rong est Professeur des universités de français et directeur de recherches en didactique des langues-cultures à la Faculté des Études françaises et francophones de l'Université des Langues étrangères de Beijing (BFSU). Impliqué en didactique des langues et du FLE en particulier au cours des 45 dernières années, il a réalisé de nombreuses publications chinoises et françaises en la matière tout en coordonnant plusieurs projets de manuels de français. Décoré de Palmes académiques françaises en 2008, il assume ses responsabilités dans différentes institutions comme vice-Président du « Conseil national pour le pilotage

de l'E/A supérieur du français en Chine », vice-Président de la Commission française de l'Expertise des Interprètes et traducteurs de français en Chine, ministère des Ressources humaines ; co-rédacteur en chef de la revue française de Didactique des Langues étrangères *Synergies Chine* ; Membre du Conseil de lecture/d'orientation de la revue française *Études de Linguistique appliquée (ELA)* ; Membre du Comité de rédaction de plusieurs autres revues académiques chinoises.

Xavier Loustaunau est diplômé en sciences sociales de l'Université Denis Diderot Paris 7, en langue, littérature et civilisation chinoises de l'Université de Bordeaux, et en management des organisations à Kedge Business School. Il rencontre régulièrement l'Asie et la Chine depuis plus de 25 ans et a travaillé pour divers établissements d'enseignement supérieur, en France comme en Chine. Fort d'une approche humaniste et pragmatique, il œuvre sans relâche au service de la promotion de la langue française et des cultures francophones. En poste à Pékin de 1999 à 2001, à Shanghai de 2011 à 2014 et à nouveau à Pékin depuis 2022, il gère aujourd'hui, au titre d'Attaché de coopération éducative près de l'Ambassade de France à Pékin, l'ensemble de la coopération linguistique et sportive entre la France et la Chine, les JOP Paris2024, la francophonie ainsi que les certifications et diplômes délivrés en Chine par la France.

• Auteurs des articles •

Stéphane GINET est un ancien élève de l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm. Il a obtenu un doctorat en sciences du langage à l'Université Paris 12. Il est aussi diplômé réalisateur de l'école de cinéma, la Femis. Après une carrière dans le cinéma et le théâtre, il se consacre à la recherche universitaire et à l'enseignement de la littérature et du français à l'étranger, notamment en Chine. Son domaine de recherche concerne la didactique des langues et des cultures, et plus spécifiquement les potentiels d'apprentissage liés à l'expérience esthétique et aux expériences de création (cinéma, théâtre, écriture).

SHAN Zhibin est enseignant-chercheur de français à l'Université des Langues étrangères de Beijing (Chine) et doctorant en linguistique à Sorbonne Université (France). Ses recherches portent sur la sociolinguistique, notamment la variation diatopique du français en francophonie, et l'éducation plurilingue.

LI Qin est docteur ès lettres en cotutelle de l'Université Sorbonne nouvelle - Paris 3 (spécialité « Didactique des langues, cultures et civilisations nationales et étrangères ») et de l'Université des Études internationales de Shanghai (spécialité « langue et littérature françaises »). Actuellement professeur de langue et littérature françaises à l'Université des Études internationales de Shanghai, elle a publié de nombreux travaux de recherches sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Chine et traduit plusieurs ouvrages littéraires français en chinois.

DAI Chuxuan est actuellement en 3^e année de doctorat en sciences du langage au laboratoire ECLLA à l'Université Jean Monnet en France. Il a obtenu en 2020 un master en didactique des langues dans cette même université. Son travail porte sur la communication non verbale des enseignants en classe de français, en particulier les gestes.

LI Yilun est docteur de linguistique de Paris III – Sorbonne Nouvelle (France) et maître de conférences au Département de français de l'Université de l'Économie et du Commerce international (Beijing, Chine). Ses intérêts de recherche concernent essentiellement l'apprentissage de langues étrangères et la production écrite dans le cadre interlinguistique.

SHEN Huaming, doctorant en didactique des langues-cultures à l'Université des Langues étrangères de Beijing, Chine, est maître de conférences à l'Université de l'Économie et du Commerce international (Beijing, Chine). Il s'intéresse à la didactique du français, et à la traduction, en théorie comme en pratique.

CHEN RAO Ya, docteur en sciences du langage, est professeur certifié affecté dans l'enseignement supérieur à l'Université Jean Moulin Lyon 3, et chercheur permanent depuis 2021 au Centre d'Études Linguistique (CEL), EA 1663 de la même université. Elle centre ses recherches, entre autres, sur la didactique du chinois langue étrangère, le traitement automatique de discours (français et chinois), l'apprentissage d'écriture chinoise.

Daniel Grégoire GAVRIS est doctorant en linguistique acquisitionnelle et neurocognition du langage à l'université Paris 8, rattaché au laboratoire *Structures formelles du langage*, CNRS, UMR 7023. Il s'intéresse à l'acquisition, dans une dimension comparative, de la (morpho)syntaxe en L1 et en L2, notamment à l'acquisition des structures morphosyntaxiques complexes (p.ex., les subordonnées).

YUAN Ning est docteur en poésie française contemporaine de l'Université de Tours et enseignante-chercheuse depuis 2017 à l'Université des Langues étrangères de Beijing en Chine. Elle est spécialisée dans l'étude de la poésie francophone et de la littérature comparée.

JIN Wan, docteur en Littérature comparée de Nantes Université (France), est professeur assistant à l'Université Sun Yat-sen. Elle a pour thème de recherche et domaines d'intérêt les rapports littérature/ philosophie, les mondes romanesques de langue française (XX^e et XXI^e siècles), l'interculturalité, les relations littéraires et la poétique comparée Chine/Occident.

SHEN Shaoyun, docteur ès lettres, est maître de conférences à l'Université des Études étrangères du Guangdong, Chine. Ses recherches portent sur la littérature française moderne et contemporaine.

YU Haiyan est doctorante en littérature française en cotutelle entre East China Normal University et l'Université Bordeaux Montaigne. Ses recherches se concentrent sur la littérature française contemporaine, en particulier sur les œuvres des femmes écrivaines.

MENG Qingya est docteur en Littérature française (thèse de doctorat soutenue en 2017 à l'Université de Paul Valéry Montpellier III : *Voyage en Chine de Tel Quel et de Roland Barthes*. 1974). Actuellement maître de conférences à l'Université des Études étrangères du Guangdong, Chine, elle est spécialisée dans la littérature de voyage du XIXe et XXe siècles et auteur de *L'échec du voyage en Chine (1974)*, de *Sollers, Kristeva, Pleyne et Barthes*.

• Auteurs des résumés de thèse •

HAO Xiaoli est docteur en Langue et Littérature françaises et en Didactique des Langues et des Cultures (co-tutelle de l'Université des Études internationales de Shanghai et de l'Université Sorbonne Nouvelle). Ses principaux champs de recherche concernent l'image de la femme chinoise dans la littérature française et la didactique des langues et des cultures.

HUANG Keying est maître de conférences de français à l'Université de Ningbo depuis 2023. Ses recherches portent sur la didactique des langues, et surtout sur l'enseignement-apprentissage du français marqué par une mobilité internationale des étudiants.

HUANG Ting est actuellement maître assistante de français à l'Université Jiaotong du Sud-ouest à Chengdu en Chine. Elle s'intéresse à la théorie de la traduction, et à la théorie de la littérature.

LI Sun est maître de conférences au Département de français de l'Institut Nanfang de Guangzhou. Ses intérêts se centrent sur la lexicographie bilingue chinois-français.

LUAN Ting est maître de conférences de français et adjointe au directeur des langues étrangères à l'Université du Commerce et d'Economie de la Capitale. Ses domaines de recherche sont la politique linguistique et la didactique des langues.

NING Jingsi, diplômée en doctorat de linguistique française de l'Université des Langues de Beijing en Chine, est maître de conférences de français à l'Université du Centre-Sud de Chine. Son domaine de recherche est la linguistique textuelle.

WANG Xue est diplômée en doctorat de linguistique française de l'Université des Langues de Beijing en Chine. Ses domaines de recherche sont l'analyse textuelle, la didactique des langues et la traductologie.

XIAO Mengzhe est actuellement maître de conférences de français à l'Université normale du Zhejiang. Ses recherches portent sur l'esthétique du jeu dans l'œuvre de Perec et l'œuvre d'autres écrivains contemporains.

YANG Na est depuis 2022 docteur en sciences du langage de l'Université des Études étrangères du Guangdong. Ses domaines de recherche sont les sciences du langage, la lexicographie, le dictionnaire d'apprentissage de langue

ZHANG Ge est professeur adjoint de français à l'Université de la Communication de Chine. Ses domaines de recherches sont la didactique des langues et cultures étrangères, et l'étude du discours.

ZHANG Li est actuellement maître de conférences de français à l'Université normale de Tianjin. Ses intérêts se concentrent sur les études francophones et l'enseignement du français.

• Auteurs du compte rendu •

WANG Yuanyuan est enseignante de français et vice-doyenne du Département d'Études françaises de l'Université des Études internationales de Shanghai. Docteur en langue et littérature françaises depuis 2010, elle a mené des travaux de recherche sur la sociolinguistique et les études politiques avec une vingtaine de publications dans ces domaines.

WANG Haizhou est secrétaire général du Comité national pour l'enseignement du français et secrétaire général de l'Association chinoise des Professeurs de Français. Il est professeur en didactique du FLE, directeur de recherches (master) et doyen du Département d'Études françaises à l'Université des Études internationales de Shanghai. Docteur en langue et littérature françaises depuis 2009, il a mené et dirigé de nombreux travaux de recherche sur la didactique du FLE et les études interculturelles.

Projet pour le n°19, Année 2024



Coordonné par LI Keyong

Université des Études Internationales du Sichuan, Chine

Le n° 19 de la revue *Synergies Chine* sera organisé selon des rubriques désormais régulières :

- Didactique des langues-cultures ;
- Sciences du langage ;
- Littératures francophones ;
- Traductologie ;
- Études francophones.

Outre les articles de chercheurs francophones de Chine travaillant dans ces thématiques, notre revue accueille des comptes rendus variés de séminaires, de congrès et de formations d'enseignants organisés dans l'année en cours. Les notes de lecture sont les bienvenues ainsi que les résumés de thèses en sciences humaines en général, en linguistiques et en didactique des langues-cultures en particulier récemment soutenues, aussi bien en Chine qu'à l'étranger.

Les propositions de contribution à ce projet devront suivre la politique éditoriale générale du GERFLINT, la politique éditoriale de la revue *Synergies Chine* et se conformer, dès le premier envoi du texte, aux consignes et aux spécifications rédactionnelles qu'exige la revue.

- Un appel à contributions, suivi des normes rédactionnelles et des renseignements sur le fonctionnement éditorial de la revue, a été lancé .
- La limite de réception des articles corrigés est mai-juin 2024.
- **Contacts pour information, envoi des propositions et articles :**

likeyong@sisu.edu.cn

puzhihong@hotmail.com

furong@bfsu.edu.cn

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à l'adresse furong@bfsu.edu.cn ou aux adresses figurant sur les appels à contributions et annonces de projet avec un CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. 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 du Directeur de la publication.
- 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 couleur, sans soulignement ni hyperlien.

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.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en chinois 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 caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. 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 italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.

22 Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux données et œuvres analysées dans son article.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.



Synergies Chine, n° 18 / 2023
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<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)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Administration du site : Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Chine, n° 18 / 2023

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT -Évreux- France - Copyright n° ZSN6FE3

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2023

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Dès l'ouverture du 18^e numéro de la revue *Synergies Chine*, le lecteur a la chance d'être guidé par Jacques Cortès sur le chemin d'une exploration de la vie et de l'œuvre d'Edgar Morin, Président d'honneur du GERFLINT. Puis il est encouragé par Xavier Loustaunau, depuis l'Ambassade de France en Chine, à suivre de nouvelles pistes de recherches francophones centrées sur l'enseignement-apprentissage des langues-cultures française et chinoise avant de découvrir romans, poésies, récits de voyages à travers des articles scientifiques certes mais aussi des résumés de thèse. Comme tous les numéros de *Synergies Chine*, celui-ci s'inscrit bien au cœur de la francophonie ; il nous invite à explorer la langue-culture française et à progresser dans la connaissance de la Chine et des cultures asiatiques.