GERFLINT

Numéro 20 / Année 2025

Synergies Chine

Revue du GERFLINT

Réflexions dans la pratique du français langue étrangère en Chine

Coordonné par PU Zhihong
et Xavier Loustaunau

Synergies Chine

Numéro 20 / Année 2025

Réflexions dans la pratique du français langue étrangère en Chine

Coordonné par PU Zhihong
et Xavier Loustaunau

REVUE DU GERFLINT
2025

POLITIQUE ÉDITORIALE

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

Libre Accès et Copyright : © ***Synergies Chine*** est une revue éditée et publiée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Ses numéros et 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
Jacques Cortès, Professeur honoraire,
Université de Rouen Normandie, France

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

Président d'Honneur
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

Titulaire et Éditeur : GERFLINT
Siège en France
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

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), Xavier Loustaunau (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).

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), LIU Yunhong (Université de Nankin, 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), WANG Haizhou (Université des Études Internationales de Shanghai, Chine), YANG Xiaomin (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

Évaluateurs extérieurs invités
LI Junkai (Université de Tianjin, Chine), XU Yiru (Université Sun Yat-sen, Chine).

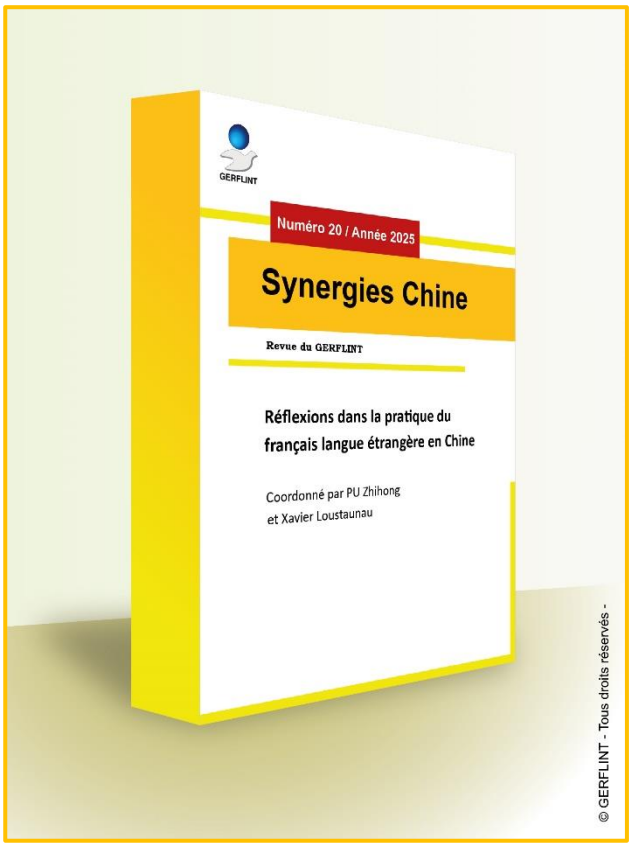
Patronages et partenariats
Ambassade de France à Beijing, Université Sun Yat-sen, Université des Langues étrangères de Beijing, Université des Études internationales du Sichuan, Université des études Internationales de Shanghai, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, Projets soutenus), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chine nº 20 - 2025

https://gerflint.fr/synergies-chine



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Catalogue collectif de France (CCfr)
CNKI Scholar
Communication Source (Ebsco)
Communication & Mass Media Index (Ebsco)
Data.bnf.fr
DOAJ
Ent'revues
ERIH Plus
EZB
HAL Science ouverte
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
Linguistics Collection (ProQuest)
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
OpenAlex
Open policy finder
ProQuest central
MLA (Directory of Periodicals)
Social Science Premium Collection (ProQuest)
Ulrichsweb
WorldCat
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

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

© GERFLINT- 2025 - Pôle Éditorial International

GERFLINT
Synergies Chine nº 20 - Année 2025
ISSN 1776-2669 / ISSN en ligne 2260-6483

Réflexions dans la pratique du français langue étrangère en Chine

Coordonné PU Zhihong
et Xavier Loustaunau

Sommaire

Avant-propos et introductions

Sophie Aubin **13**
Susciter la réflexion dans la *Pratique du français*

Xavier Loustaunau **19**
Présentation des articles

Didactique des langues-cultures

QIU Shuming **29**
Représentations de la langue française dans des manuels : motivations des apprenants et conceptions de la langue

LING Chen **47**
Manuels de grammaire en français langue étrangère intermédiaires : une vision comparative pour développer les compétences linguistiques et pragmatiques des étudiants

HE Xin **69**
Enseignement de la littérature en français langue étrangère : perspectives à la lumière de la Zone de développement proximal

SU Xiaonan, LI Hongfeng **93**
L'enseignement du français dans le programme de licence « malgache + français »

DONG Xiaochun **113**
Analyse des erreurs orthographiques de la dictée chez les débutants chinois en études françaises en milieu universitaire

CHU Xintong **135**
Prosodie française et ton mandarin : stratégie pour l'enseignement du français langue étrangère

Littératures francophones

XIANG Zheng **159**
La tétravalence de la rêverie poétique Lautréamontienne : Une lecture bachelardienne des *Chants de Maldoror*

HUANG Chaobin **179**
L'exclamation et les façons d'être du sujet dans le monologue intérieur littéraire

TANG Na **203**
Shanghai dans *La Condition humaine* : une ville hantée par la mort

CHEN Xiaolin **217**
Identité fantomatique et illusion puérile : impossible vieillissement dans *C'est fort la France !* de Paule Constant

YANG Yuhao **231**
Deux visions sur la Chine du XX^{e} siècle : étude comparative des interventions médiatiques de Lucien Bodard et Han Suyin (1959-1979)

Sciences du langage

Marion Galliot **255**
L'influence translinguistique lexicale dans la production écrite des apprenants sinophones du français L3

SUN Juan..... **279**
De l'espace au temps : la grammaticalisation des verbes de déplacement dans une perspective interlinguistique

ZHU Jiaqi **301**
Les mots et les femmes : réflexions interculturelles sur l'égalité linguistique et l'égalité sociale entre les genres

LIN Fan **321**
Analyse des nuances dans des actes de langage de refus chinois et français

HU Xiaoqin..... **343**
Exploration des contenus sémantiques sous-jacents à la prédication de second ordre

Traductologie

HUANG Yibo **365**
Étude sur le parcours de la traduction de la littérature africaine francophone en Chine

WANG Xiaolin **389**
Les premières traductions d'Alexandre Dumas en Chine entre 1902 et 1916 : parcours et caractéristiques

LI Yilun **409**
Intercompréhension et activité de traduction dans l'enseignement du français en Chine : une pratique didactique revisitée

Résumés de thèse

LIU Jingyue **431**
Étude comparative de la construction ditransitive chinois-français

ZHU Jiaqi **435**
La question de l'*autre* en milieu universitaire : au-delà des frontières des différences —Le cas des étudiants chinois dans cinq universités belges

LI Xing **439**
Étude sur la sociabilité des étudiants chinois de génération Z en France dans un contexte interculturel

HE Xin **441**
Étude de cas sur le développement cognitif des enseignants de littérature française dans la perspective socioculturelle

CHEN Rou **445**
Exprimer son désaccord en français et en chinois dans des échanges informels : analyse contrastive d'interactions verbales

Cathy El Ghaouti **449**
Étude sur les dynamiques des couples mixtes sino-français

Compte rendu

WANG Haizhou, BAI Rui **455**
Rapport annuel de l'enseignement / apprentissage supérieur en Chine du français langue étrangère (2024-25). Les activités académiques en Chine

Annexes

Profils des auteurs **473**

Projet pour le nº 21 - Année 2026 ..... **479**

Consignes aux auteurs **481**

Publications du GERFLINT **485**

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

Synergies Chine nº 20 - 2025

Avant-propos et introductions

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 13-17

Susciter la réflexion dans la *Pratique du français*

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

La pratique rend parfait. Proverbe populaire

Commençons par adresser à l'équipe de *Synergies Chine* toutes les félicitations qui s'imposent. En effet, ce numéro marque un anniversaire, celui des 20 ans de parution de la revue. Depuis 2005[1], elle aligne 20 numéros, grâce à la synergie, dans l'espace et dans le temps, de ses trois rédacteurs en chef (FU Rong, Professeur à l'Université des Langues Étrangères de Beijing, LI Keyong, Professeur à l'Université des Études Internationales du Sichuan, PU Zhihong, Professeur à l'Université Sun Yat-Sen de Chine), de l'Ambassade de France (Chine) et du GERFLINT (France), éditeur de la revue. L'ensemble a permis la publication d'un numéro par an[2], en conformité avec sa périodicité. C'est par conséquent un plaisir pour tout lecteur et chercheur francophone ou francophile de suivre ce déploiement scientifique au service de la pratique du français en Chine dans toutes ses dimensions, en étroite relation avec la langue et la culture chinoises.

Ce parcours exemplaire s'inscrit dans la perspective à la fois historique et futuriste que nous avions esquissée en 2024 dans une étude sur la situation de la revue *Synergies Chine* (Aubin, 2024). Le titre choisi par la coordination scientifique de ce numéro 20 : *Réflexions dans la pratique du français en Chine* épouse parfaitement ce mouvement.

[1] Nº 1 : *Langues, Cultures et didactique Le français en Chine*.
https://gerflint.fr/Base/Chine1/chine1.html

[2] Voir la liste exhaustive des numéros parus (fondation en 2005, périodicité régulière sans interruption depuis 2007) : https://gerflint.fr/synergies-chine

Il est évident que les résultats quantitatifs et qualitatifs des recherches publiées dans *Synergies Chine* entre 2005 et 2025 prouvent que non seulement le français est pratiqué en Chine mais ce français perd son statut de « langue étrangère » pour se situer à des niveaux linguistiques et culturels qui forcent le respect et l'admiration.

Ainsi, la lecture de ce 20e numéro incite à ne pas avoir une représentation limitée de la *pratique du français.* Il ne s'agit pas seulement de rester *dans la pratique de la langue* pour remplir des objectifs et obligations scolaires et universitaires : c'est aussi lire en français, communiquer, échanger et écrire en français, négocier en français, travailler en français, faire des recherches en français (en contact, si c'est le cas, avec d'autres langues-cultures), réfléchir en français, rédiger articles, comptes rendus, résumés en français, parvenir à exprimer sa pensée scientifique en français langue naturelle dans tous les grands domaines cultivés annuellement par la revue *Synergies Chine* : didactique de la langue et de la culture françaises, didactique des langues-cultures, littératures francophones, sciences du langage, traductologie, francophonie.

Comment comprendre et favoriser la « Pratique du français » aujourd'hui ? Telle est globalement une des sources de réflexions suscitées par ce numéro. Très difficiles d'accès voire impossibles pendant des siècles (parole restreinte en classe, domination de l'écrit, voyages réservés à une minorité, enregistrements sonores non encore inventés ou peu démocratisé, etc.), les moyens de pratiquer la langue française sont de nos jours multiples, infinis, omniprésents (Martin, Duée, 2024) sans oublier de souligner, bien évidemment, le français généré artificiellement. Arrivons-nous à bien gérer ce potentiel ? En d'autres termes, les « pratiquants du français » d'aujourd'hui sont-ils à la hauteur de cette évolution qui tourne à la révolution, si l'on songe en particulier à l'intégration massive du *français langue artificielle* en didactique des langues (Ferry, 2025 ; Aubin, 2025 ; Yilun Li, 2025).

Les interrogations et préoccupations des didacticiens sur la *pratique du français* sont peut-être moins fréquentes de nos jours qu'aux premiers temps de l'approche communicative (Martin, 1981). Or, les bouleversements dans les pratiques enseignantes et apprenantes dus à la

progression des modèles linguistiques artificielles remettent la question de la nature de la pratique du français au-devant de la scène.

Mais revenons au plus près de la sagesse chinoise francophone exprimée dans ce numéro 20, celui-ci étant particulièrement volumineux, puisqu'il contient une trentaine de documents. Sans entrer dans une présentation détaillée des contenus que le lecteur découvrira ci-après sous la plume de Xavier Loustaunau, Attaché de coopération éducative (Ambassade de France en Chine), nous nous livrerons à un rapide survol des 4 volets dans lesquels les articles scientifiques de ce numéro sont rassemblés.

Ouvrant le volet *Didactique des langues-cultures didactique*, la *Pratique du français* s'inscrit dans l'exploitation d'un triangle « manuel de français – représentation – motivation » contextualisé en Chine, dans l'analyse comparative de méthodes de grammaire française actuelles, dans l'intégration de la littérature même pour des débutants, dans la conception de programmes internationaux, dans l'enseignement de l'orthographe par la dictée, autant de démarches à même de susciter la réflexion de tout professeur de français en Chine et dans le monde.

Ouvrant le volet *littératures francophones*, la *Pratique du français* se situe entre la science et la poésie selon Gaston Bachelard, entre la littérature et la linguistique dans l'étude du langage intérieur littéraire, avec André Malraux dans *La condition humaine*, dans l'exil colonial à travers un ouvrage de Paule Constant, entre diverses visions de la Chine transmises par Lucien Bodard et Han Suyin, autant d'approfondissements et de découvertes susceptibles de développer les réflexions les plus profondes.

Ouvrant le volet *Sciences du langage*, la *Pratique du français* est fondamentalement mais pas seulement interlinguistique et interculturelle. Le français s'exerce alors à la croisée de la didactique et de la linguistique dans l'apprentissage en Chine du lexique du français troisième langue, à la croisée de l'espace et du temps dans l'étude des verbes de déplacement, à la croisée de la langue inclusive et de la société inclusive, à la croisée du chinois et du français dans l'acte de parole du refus, à la croisée de la sémantique et de la prédication, autant de thématiques capables d'éveiller et alimenter les réflexions linguistiques.

Ouvrant le volet *Traductologie*, la *Pratique du français* s'oriente vers la traduction de la littérature africaine francophone en Chine, vers les premières traductions d'Alexandre Dumas en Chine au début du XX^{e} siècle, vers l'enseignement de la traduction, autant d'approches historiques et didactiques qui conditionnent elles aussi la réflexion.

En faisant la somme de ces multiples ouvertures sur les formes de *pratique du français,* nous obtenons des clés de réflexions spontanément humaines, personnelles, collectives. Celles-ci peuvent donner lieu à des opérations d'analyse critique des informations, à l'appropriation de connaissances, à l'apparition d'idées nouvelles, à l'expression des émotions, à l'écriture créative, etc., ce qui rejoint des activités de transformation que les IA génératives de textes et de voix peinent (encore) à réaliser et dont les systèmes éducatifs doivent s'emparer davantage (Ferry, 2025).

Grâce aux nombreuses recherches coordonnées dans ce 20^{e} numéro de *Synergies Chine*, année 2025, cette démonstration de *Pratique* diversifiée de la langue française non seulement fera réfléchir mais suscitera débats, discussions ainsi que bien d'autres recherches pour un dialogue toujours plus riche et constructif entre les langues-cultures chinoise et française.

Bibliographie

Aubin, S. 2024. « Le présent, le passé, l'avenir de *Synergies Chine* ». *Synergies Chine*, nº 19, p. 13-23. [En ligne] : https://gerflint.fr/images/revues/Chine/Chine19/avant-propos.pdf [consulté le 15 octobre 2025].

Aubin, S. 2025. Français langue naturelle et français langue artificielle : approche didactologique. In : *Études en linguistique française : synergies entre technologie, langue, littérature et multimodalité,* Mercedes Eurrutia Cavero et Aránzazu Gil Casadomet (Eds.), Madrid : Editorial DYKINSON, p. 73-89.

Cortès, J. 2005. « Préface ». *Synergies Chine*, nº 1, p. 6-7. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine1/preface.pdf [consulté le 15 octobre 2025].

Ferry, L. 2025. *IA : Grand remplacement ou complémentarité ?* Éditions de l'Observatoire. Édition numérique.

Fougerouse, M.-C. (Coord.) 2017. *Les pratiques didactiques en Français Langue Étrangère / Seconde : de l'expertise de savoir-faire aux savoirs*. *Synergies France*, nº 11. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/France11/france11.html [consulté le 15 octobre 2025].

Martin, S. 1981. « La pratique du français. Quelle pratique ? ». *Québec français*, nº 44, p. 79-79. [En ligne] : https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1981-n44-qf1210791/57084ac.pdf [consulté le 15 octobre 2025].

Martin, J. Duée, C. (Coord.) 2024. *Technologies immersives, interactives et applications mobiles : une valeur ajoutée pour l'enseignement-apprentissage du français. Synergies Espagne*, nº 17. [En ligne] : https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne17/numero_complet.pdf [consulté le 15 octobre 2025].

Yilun Li. 2025. « L'intelligence artificielle générative dans l'apprentissage du français en chine : une étude sur l'utilisation de ChatGPT pour le développement des compétences orthographiques ». *Didactique du FLES,* 4 : 1. [En ligne] : https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1608 [consulté le 22 octobre 2025].

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 19-25

GERFLINT

Présentation des articles

Xavier Loustaunau
Attaché de coopération éducative
Ambassade de France en Chine

Ce 20e numéro de *Synergies Chine* démontre une nouvelle fois le dynamisme de la recherche en linguistique appliquée dans les sciences du langage en Chine.

À l'aube de mon départ vers d'autres horizons, c'est pour moi un immense plaisir de contribuer cette année encore à l'exploration de ce numéro, intitulé « Réflexions dans la pratique du français en Chine », véritable plateforme d'échanges et de réflexions autour des défis et innovations qui jalonnent l'enseignement du français dans ce vaste pays.

Le contexte éducatif chinois, en pleine mutation, offre des opportunités fascinantes pour l'apprentissage des langues. Dans ce cadre, le FLE ne se limite pas à l'enseignement de la langue elle-même, mais s'inscrit dans un processus culturel riche et complexe. Ce numéro invite le lecteur à s'imprégner en profondeur et avec subtilité de l'étude de la littérature, de la linguistique, des sciences du langage et de la traductologie selon un prisme innovant.

19 articles auxquels s'ajoutent 6 résumés de thèse ont mobilisé enseignants-chercheurs et professionnels du secteur pour une mise en commun de leurs travaux. Une expérience vivante du FLE sous toutes ses formes, mise en lumière grâce au travail exceptionnel de passionnés à qui j'adresse mes plus chaleureuses félicitations.

J'espère que ce numéro suscitera chez vous un intérêt renouvelé pour les enjeux du FLE en Chine et qu'il encouragera des échanges fructueux entre tous les acteurs impliqués dans cette formidable aventure linguistique.

Je vous remercie de votre fidélité à *Synergies Chine* et vous souhaite une bonne lecture, riche en réflexions et en inspirations.

1. Didactique des langues-cultures

Ce nouveau numéro débute par une étude passionnante de **QIU Shuming** qui explore les liens entre les représentations de la langue française dans les manuels pédagogiques, les motivations des apprenants chinois et les conceptions dissimulées de la langue au travers de l'analyse de quatre manuels amplement utilisés en Chine, ainsi que divers entretiens avec des enseignants et étudiants chinois, démontrant ainsi les représentations stimulantes des apprenants.

S'ensuit l'article très intéressant de **LING Chen** qui compare la progression, les démarches et les activités de quatre manuels de grammaire de niveau intermédiaire afin d'en dégager les contenus nécessaires et répondre aux besoins des apprenants.

HE Xin nous propose ensuite une étude de cas menée au sein d'une université chinoise afin d'aborder la question de la place de l'enseignement de la littérature en FLE dont les études sont encore limitées. Les résultats de cette enquête ayant permis de recueillir un grand nombre de données au travers des entretiens, des observations de cours et questionnaires, ceux-ci pourront permettre d'élaborer un cadre opérationnel pour l'optimisation de l'enseignement de la littérature en FLE.

Alors que le plurilinguisme fait face à une demande croissante, les universités chinoises mettent en place de nouveaux programmes comprenant le français en tant que langue enseignée à l'instar du programme de licence « malgache + français » mis en place par l'Université des langues étrangères de Pékin. L'étude proposée par **SU Xiaonan** et **LI Hongfeng** a pour vocation d'évaluer cette expérience d'enseignement du français qui servirait de référence à l'éducation bilingue et plurilingue ainsi qu'au développement des études des pays et régions francophones dans le paysage universitaire chinois.

DONG Xiaochun nous interroge ensuite sur l'analyse des erreurs orthographiques chez les apprenants chinois débutants de français. Grâce aux données recensées et classées à partir d'exercices de dictées,

nous apprenons que les erreurs d'orthographe se concentrent sur trois aspects principaux : phonologique, morphologique et lexical. Une analyse plus poussée révèle que les principales causes de ces erreurs incluent la complexité du système orthographique français, des capacités auditives insuffisantes et l'interférence de la langue maternelle. Des mesures d'amélioration sont proposées sur la base de ces résultats.

Ce nouveau numéro aborde également la prosodie. À ce titre, **CHU Xintong** analyse les similarités et les divergences entre ces deux langues qui pourraient faciliter l'apprentissage du français par les apprenants sinophones. Son étude met en lumière les correspondances intonatives entre les contours mélodiques de l'accentuation et de l'intonation du français et de l'accent étroit et des tons en mandarin. Cette approche pourrait contribuer à réduire les écarts entre les systèmes prosodiques des deux langues.

2. Littératures francophones

XIANG Zheng interroge dans son article la tétravalence de la rêverie poétique lautréamontienne, à la lumière des réflexions de Bachelard sur la place de l'imagination dans l'analyse du fait poétique, à la tétravalence de la rêverie poétique ducassienne et à la puissance de l'imagination motrice et créatrice de Lautréamont qui dépasse les frontières des choses et de l'Homme.

Toujours dans le domaine littéraire, **HUANG Chaobin** nous incite dans son article à la réflexion sur la représentation du monologue intérieur dans la littérature et d'étudier les exclamations dans le monologue intérieur mauriacien et que celui-ci indique plusieurs façons d'être du sujet monologuant : être un co-énonciateur intérieur dès la naissance du sens, être source de subjectivité non actualisée par le pronom de première personne et être enfermé en soi dans la pensée condensée et indicible.

Shanghai occupe une place centrale dans *La Condition humaine* et, sous la plume de Malraux, est divisée en quatre espaces distincts : la ville chinoise, les concessions européennes, le quai et le préau de Chapeï. Si chacun d'entre eux relève davantage d'une construction romanesque que de la réalité historique, la présence de la mort dans chaque espace suscite

des réactions révélatrices, chez les personnages, de leur rapport à l'existence. **TANG Na** montre ainsi comment la représentation de la ville constitue le cadre d'une profonde réflexion sur la condition humaine.

Nous resterons dans la littérature avec **CHEN Xiaolin** qui analyse la construction de l'identité fantomatique de Madame Dubois, épouse d'un administrateur français d'une bourgade africaine dans les années 1950 dans *C'est fort la France !* de Paule Constant. Entre réalité et illusion, entre Afrique et France et entre vérité historique et reconstruction romanesque, cet article décortique la manière dont l'œuvre interroge les dynamiques de l'exil, de la mémoire et de la fiction.

YANG Yuhao compare à son tour deux visions contrastées de la Chine dans les interventions médiatiques et littéraires de Lucien Bodard et Han Suyin pendant trois périodes historiques importantes : l'Empire Céleste, la République de Chine et la République populaire de Chine. Si Bodard préfère une lecture métaphorique de la civilisation traditionnelle et développe une analysée nuancée du colonialisme, Han adopte une position à contre-courant, plus militante et dénonçant l'impérialisme occidental. Cette divergence d'opinions s'accentue dans leur interprétation du régime communiste et reflète leurs conceptions du rôle de l'écrivain face à l'Histoire.

3. Sciences du langage

Dans un tout autre registre, **Marion Galliot** a mené une étude auprès de 97 apprenants sinophones en milieu universitaire chinois. Dans sa démarche, elle explore les facteurs et la nature de l'influence translinguistique de l'anglais et du mandarin au niveau lexical, dans la production écrite en français. Si les transferts lexicaux sont rares, les emprunts sont plus fréquents, notamment au début de l'apprentissage. Fort de ce constat, la prise en compte de cette influence dans l'enseignement du FLE pourrait améliorer la conscience des apprenants s'agissant des liens entre les langues de leur répertoire.

SUN Juan propose à son tour une étude interlinguistique dans la grammaticalisation des verbes de déplacement, dans les langues romanes, germaniques et sinitiques. Cette analyse s'appuie sur des études

antérieures et s'efforce de dégager des similarités et différences interlinguistiques sur les verbes de déplacement, avec une attention particulière sur leurs valeurs aspectuo-temporelles et leur degré de grammaticalisation.

L'article suivant nous interroge sur la dimension sexiste de la langue française et sur le rôle de la langue dans les rapports sociaux. Ainsi, **ZHU Jiaqi** nous propose une réflexion nuancée sur l'écriture inclusive dont les débats se déploient autour de quatre perspectives majeures : historique, esthétique, lisibilité et idéologique. L'objet de cette réflexion d'ensemble relève d'une comparaison avec le chinois, langue sans genre, souvent perçue comme « neutre » sur le plan linguistique.

Le refus est un phénomène langagier universel dans les relations interpersonnelles. **LIN Fan** en a fait le cœur de son article dans lequel sont analysées les nuances entre le français et le chinois dans leurs manières d'exprimer le refus et les raisons culturelles qui les sous-tendent. Cette étude du « comment » et du « pourquoi » de ces actes est une clé de compréhension des deux cultures et permet d'éclaircir des malentendus rencontrés dans la communication interculturelle.

L'étude de **HU Xiaoqin**, quant à elle, porte sur une exploration des contenus sémantiques sous-jacents à la prédication de second ordre. Cette dernière étant complexe, la recherche est encore insuffisante et la représentation des prédicats se limite à ceux de premier ordre. Cet article vise ainsi à développer l'analyse des contenus sémantiques.

4. Traductologie

HUANG Yibo nous propose dans son article d'explorer le parcours de la traduction de la littérature francophone africaine en Chine et de mettre en lumière la spécificité des choix traductifs dans le contexte chinois en s'appuyant sur le cadre théorique du modèle polysystémique d'Itamar Even-Zohar qui permet de dégager trois phases successives : la première marquée par un alignement idéologique avec les modèles tiers-mondistes, la deuxième où la littérature africaine demeure sous l'influence des paradigmes littéraires européens et la troisième marquée par une quête de distinction plus affirmée.

Toujours sur le sujet de la traduction, **WANG Xiaolin** nous propose d'étudier les premières traductions de l'un des écrivains français les plus populaires en Chine et dont la présence remonte à la fin du XIX^{e} siècle. Cet article retrace le parcours des premières traductions des écrits d'Alexandre Dumas en Chine et propose d'en analyser les caractéristiques essentielles ainsi que les choix éditoriaux qui ont pu influencer le lectorat chinois.

Par ailleurs, la traduction peut être abordée au titre d'une activité de médiation dans une démarche intercompréhensive appliquée à l'enseignement du FLE en Chine. C'est tout l'enjeu de l'article du **LI Yilun** qui met en perspective historique l'enseignement de la traduction dans le pays autant que l'apport de l'intercompréhension, et qui propose des activités didactiques autour de la traduction.

5. Résumés de thèse et compte rendu

Retenons de cette nouvelle édition la présentation de six thèses : « Étude comparative de la construction ditransitive chinois-français » (LIU Jingyue), « La question de l'*autre* en milieu universitaire : au-delà des frontières des différences – Le cas des étudiants chinois dans cinq universités belges » (ZHU Jiaqi), « Étude sur la sociabilité des étudiants chinois de génération Z en France dans un contexte interculturel » (LI Xing), « Étude de cas sur le développement cognitif des enseignants de littérature française dans la perspective socioculturelle » (HE Xin), « Exprimer son désaccord en français et en chinois dans des échanges informels : analyse contrastive d'interaction verbales » (CHEN Rou) et « Étude sur les dynamiques des couples mixtes sino-français » (Cathy EL GHAOUTI).

Enfin, ce numéro s'achève par le rapport complet de l'enseignement et apprentissage supérieur du FLE en Chine pour l'année 2024-2025 par **WANG Haizhou** et **BAI Rui**, détaillant les diverses rencontres, les divers concours nationaux et forums à destination des étudiants de français et d'autres activités académiques telles que des colloques et séminaires ayant trait à la francophonie et à l'enseignement du français qui se sont déroulés cette année. Autant de rendez-vous permettant de rassembler les passionnés et experts de la langue française.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

Synergies Chine nº 20 - 2025

Didactique des langues-cultures

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 29-46

Représentations de la langue française dans des manuels : motivations des apprenants et conceptions de la langue

QIU Shuming
Université Sun Yat-sen, Chine
qiushum@mail.sysu.edu.cn
https://orcid.org/0000-0002-3533-9392

Reçu le 10-01-2025 / Évalué le 25-03-2025 / Accepté le 04-05-2025

Résumé
Cette recherche explore des liens entre les représentations de la langue française dans les manuels pédagogiques, les motivations des apprenants chinois et les conceptions de la langue sous-jacentes. À travers des analyses de 4 manuels largement utilisés en Chine et des entretiens avec des enseignants et étudiants chinois, l'étude montre que les représentations valorisant une langue instable-contextualisée-historisée-hétérogène renforcent la motivation intrinsèque des apprenants. En revanche, les approches stabilisées-décontextualisées- déshistorisées-homogénéisées suscitent moi d'adhésion. L'étude conclut que l'articulation entre norme et dynamique est essentielle pour stimuler la motivation dans l'apprentissage du français en Chine.

Mots-clés : représentations du français, motivation, conception de la langue, manuels de français

法语教材对法语的呈现：学习者的动机与语言观念

摘要
本研究探讨了法语教材对法语呈现、中国学习者的学习动机以及潜在的语言观念之间的关联。通过对四本在中国广泛使用的法语教材的分析以及对中国教师和学生的访谈，研究表明，强调语言的不稳定性、语境化、历史性和异质性的呈现能增强学习者的内在动机。相反，采用稳定化、去语境化、去历史化和同质化方法的教材则难以引起学习者的共鸣。研究表明，规范性与动态性之间的有机结合对激发中国法语学习者的学习动力至关重要。

关键词：法语呈现；学习动机；语言观念；法语教材

Representations of the French language in textbooks : learner motivation and conceptions of language

Abstract
This research explores the connections between representations of the French language in textbooks, the motivation of Chinese learners, and the underlying conceptions of language. Through the analysis of four widely used textbooks in China and interviews with Chinese teachers and students, the study demonstrates that representations

emphasizing a language as unstable, contextualized, historicized, and heterogeneous enhance learners'intrinsic motivation. In contrast, approaches that portray a language as stabilized, decontextualized, dehistoricized, and homogenized generate less engagement. The study concludes that the integration of norm and dynamism is essential for stimulating motivation in French language learning among Chinese students.

Keywords : representations of French, motivation, language conception, French textbooks

Introduction[1]

En didactique des langues, la motivation des apprenants à apprendre une langue étrangère est intimement liée à leurs représentations de cette langue/culture (Castellotti, Moore, 2002). Des représentations qu'ils se font de la langue/culture peuvent influencer, orienter et même guider leur processus d'apprentissage. En contexte chinois, étant donné que les manuels de français sont les ressources les plus utilisées par les enseignants et les étudiants dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue (Qiu, 2023), les représentations de la langue et de la culture françaises qui y sont construites pourraient influencer de manière significative la motivation des apprenants à apprendre la langue. Les recherches sur les représentations de la culture française dans les manuels sont relativement nombreuses (Huang, Pu, 2018 ; Tan, Fu, 2019 ; Qiu, *op.cit.*, etc.), tandis que celles consacrées particulièrement aux représentations de la langue française elle-même demeurent encore rares.

En effet, les différentes manières de construire des représentations de la langue française, qu'elles soient conscientes ou non de la part des

[1] Cet article est un résultat intermédiaire du projet de recherche général en sciences humaines et sociales du Ministère de l'Éducation de l'année 2023, intitulé « Étude comparative sur l'intégration des sentiments nationaux dans les manuels de langue étrangère en Chine et en France » (23YJC740051). 本文系2023年度教育部人文社会科学研究一般项目"中法对外语言教材融入国家情怀的互鉴研究"（批准号：23YJC740051）的阶段性成果。
Cet article est également un résultat intermédiaire du projet du plan scientifique d'éducation du Guangdong 2023 – Spécialité en Recherche Scientifique sur l'Enseignement Supérieur : Recherche sur les méthodes d'irrigation ciblée de l'éducation idéologique et politique dans les manuels de français des universités de la nouvelle ère (2023GXJK434). 本文系广东省教育科学规划2023年度教育科学规划课题（高等教育科学研究专项）"新时代高校法语教材思政'精准滴灌'路径研究"（批准号：2023GXJK434）的阶段性成果。

concepteurs des manuels, peuvent laisser transparaître de manière directe diverses conceptions de la langue qui sont implicitement intégrées dans les matériels pédagogiques. Ces orientations épistémologiques implicites qui les sous-tendent sont susceptibles d'agir différemment sur les dynamiques motivationnelles (Castellotti, 2017).

Ainsi, cet article cherche à explorer les questions principales suivantes : comment la langue française est représentée dans des manuels de français largement utilisés en Chine, et dans quelle mesure ces représentations peuvent-elles motiver les étudiants chinois à apprendre cette langue cible ? Quelles conceptions de la langue sont implicitement véhiculées par ces représentations ?

Pour ce faire, l'article s'articule en plusieurs étapes. Dans un premier temps, il présente les différentes conceptions linguistiques, qui constituent la base théorique. Ensuite, il explicite la méthodologie de la recherche. Puis, il analyse la manière dont la langue française est représentée dans les manuels de français les plus utilisés en Chine. Dans un quatrième temps, à travers des entretiens menés auprès d'enseignants et d'étudiants chinois[2], il explore l'impact de ces représentations sur la motivation des apprenants dans leur apprentissage du français. Enfin, il interroge les conceptions de la langue potentiellement sous-jacentes à ces représentations, en explorant quelles représentations, porteuses de quelle conception de la langue, sont plus susceptibles d'influencer la motivation des étudiants.

1. Réflexions théoriques : conceptions de la langue

Dans le domaine de la linguistique, diverses manières de percevoir une langue sont au fond liées à diverses conceptions de la langue. D'après la conception dominante, on considère que la langue est d'abord un *outil* de communication. Cette vision instrumentale s'appuie sur une épistémologie structuraliste Saussure (1916) : en conceptualisant la langue comme système normatif, elle vise à dégager des régularités structurales (d'où la *stabilisation* opérationnelle), à modéliser des fonctions communicatives universelles (*décontextualisation* méthodologique), à privilégier l'analyse

[2] Nous les remercions de leur contribution à cette recherche.

synchronique pour garantir la systématicité (*déshistoricisation* analytique) et à définir des critères de compétence linguistique standardisée (*homogénéisation* pédagogique). Cette approche technolinguistique, répond à des impératifs pratiques tels que l'enseignement des langues ou le traitement automatique des langues, où la prévisibilité et la systématisation sont des atouts fonctionnels. Ainsi, en se fondant sur cette conception de la langue saussurienne, pour reprendre les termes de Robillard, les langues sont qualifiées de « *Langues Stabilisées-Décontextualisées-Déshistoricisées-Homogénéisées (LSDDH)* » (2008 : 133).

Selon une autre conception de la langue, considérée comme *expérience du monde* (Humboldt, cité dans Chabrolle-Cerretini, 2017 : 32), les langues peuvent être pensées comme diverses expériences historicisées du monde. Cette perspective ontologique voit la langue comme un processus hétérogène et dynamique : son *instabilité* vient de l'évolution continue des langues, induite par les échanges sociaux, sa *contextualisation* provient de la mise en relation des locuteurs avec leur communauté linguistique, son *historicité* découle des langues en tant que support de la mémoire culturelle, et son *hétérogénéité* réside dans les variations linguistiques. Ainsi, selon cette conception de la langue humboldtienne, d'après Robillard, les langues sont définies comme « *Langues Instables-Contextualisées-Historicisées-Hétérogènes (LICHH)* » (*Ibid.* : 133). La première conception de la langue se situe dans une orientation *technolinguistique* (priorité aux structures codifiables), tandis que la deuxième est dans une orientation *ontolinguistique* (primauté de l'expérience vécue).

2. Méthodologie : approches des manuels et représentations des enseignants et étudiants

Sur le plan méthodologique, cette étude repose sur une démarche qualitative interprétative, structurée autour de deux axes principaux. Les manuels de français, en tant que ressources de référence essentielles pour les enseignants et apprenants chinois, font l'objet d'une analyse approfondie dans la première partie. Celle-ci porte sur des extraits de 4 manuels, à la fois locaux et importés de France, largement utilisés par les étudiants spécialisés en français en Chine (manuels locaux :

Le français et *En route* ; manuels importés : *Alter ego +* et *Reflets*). La seconde partie s'appuie sur l'analyse d'entretiens semi-directifs réalisés avec 17 enseignants et 30 étudiants issus de 9 établissements universitaires différents en Chine. Afin de constituer un terrain emblématique d'un contexte diversifié, ces universités incluent différents types d'établissements (universités de prestige 985, établissements spécialisés en langues étrangères, universités généralistes et institutions privées), répartis dans diverses régions de la Chine. Les témoins choisis se composent de différents sexes, de différents âges, ayant fait des études à l'étranger ou non, etc.

L'analyse a été réalisée à partir d'une étude de contenu, en sélectionnant des passages de manuels issus des sections ou leçons qui se concentrent spécifiquement sur les représentations de la langue française. Plus précisément, bien que le contenu de ces manuels soit presque entièrement rédigé en français, le style linguistique et le registre de langue employés ne relèvent pas du champ de cet article. Cette recherche se concentre exclusivement sur les extraits où les auteurs décrivent de manière explicite et détaillée la langue française elle-même. En ce qui concerne les analyses des entretiens menés auprès des étudiants et des enseignants, elles visent à explorer leur perception de ces représentations ainsi que l'impact potentiel de ces dernières sur la motivation des apprenants. Cela prépare le terrain pour la cinquième partie de cette étude, qui examinera quels types de représentations, porteurs de conceptions spécifiques de la langue, sont les plus susceptibles de stimuler la motivation des étudiants.

3. Représentations de la langue française dans les manuels

Tous ces 4 manuels présentent des matériaux sur l'usage du français dans le monde, soulignant son importance comme langue largement parlée. La plupart, sauf *En route*, abordent les relations entre le français et l'anglais, avec *Alter ego +* offrant le plus de contenu à ce sujet.

3.1. Opposition

Dans *Alter ego +*, plusieurs extraits mettent en scène une opposition entre le français et l'anglais, ce dernier étant dépeint comme un *adversaire* du premier. Cette confrontation linguistique s'articule autour de 3 axes principaux.

Premièrement, le français est présenté comme une langue supérieure à l'anglais sur plusieurs plans. Il est décrit comme plus « *vivant* », notamment « *grâce à […] sa créativité* » (*Alter ego + IV*, 2015 : 128), et comme possédant une richesse lexicale plus importante (*Ibid.*). L'accent est mis sur le fait que l'anglais emprunte fréquemment des termes au français, soulignant ainsi l'influence historique et culturelle de ce dernier (*Ibid.* : 133). Cette représentation valorise le français en tant que langue dotée d'un patrimoine linguistique et culturel prestigieux.

Deuxièmement, le manuel aborde la question de la menace que représente l'anglais pour le français. Ce dernier est décrit comme étant en proie à un « *déclassement douloureux* » (*Ibid.* : 126), subissant les effets de la domination mondiale de l'anglais, notamment dans des domaines tels que les sciences, les technologies et la culture populaire. Cette perspective met en lumière les craintes liées à la perte d'influence du français sur la scène internationale.

Troisièmement, certains extraits appellent explicitement à la défense du français face à l'anglais. Par exemple, le discours du chanteur belge Stromae (*Ibid.* : 121) ainsi que celui d'un linguiste anonyme incitent les locuteurs à privilégier le français lorsque cela est possible, en évitant d'utiliser des termes anglais « *au détriment d'un mot français existant* » (*Ibid.* : 128). Ces appels à la résistance linguistique reflètent une volonté de préserver le français dans un contexte de mondialisation croissante.

Cette opposition entre le français et l'anglais, telle qu'elle est présentée dans *Alter ego +*, révèle la langue française comme un patrimoine culturel à protéger. En mettant l'accent sur les qualités intrinsèques du français (créativité, richesse lexicale) et en dénonçant les menaces extérieures (domination de l'anglais), le manuel véhicule une image à la fois valorisante et défensive de la langue, en encourageant une forme de résistance linguistique.

3.2. Bilinguisme

Reflets aborde la relation entre le français et l'anglais sous l'angle du bilinguisme, en mettant l'accent sur leur coexistence au Québec. Contrairement à la logique d'opposition observée dans *Alter ego +*, cette approche valorise une complémentarité fonctionnelle des deux langues, ancrée dans un contexte géographique et culturel spécifique.

L'exemple le plus marquant se trouve dans la description de Montréal, qualifiée de « *ville aux deux visages* » (*Reflets II*, 2007 : 80-81). Cette métaphore urbaine illustre une dualité assumée : « *deux drapeaux* », « *deux langues* », « *double affichage* », « *journaux dans les deux langues* », « *double système bancaire* » et « *universités bilingues* » (*Ibid.*). Ces éléments ne sont pas présentés comme des tensions, mais comme des marqueurs identitaires d'une société où le bilinguisme structure l'espace public. Le manuel insiste sur l'intégration des deux langues dans le répertoire quotidien des locuteurs, soulignant qu'elles ne s'excluent pas, mais s'articulent selon des logiques pragmatiques.

Un cas concret illustre cette fluidité : les employés de la bourse du Québec adaptent leur choix linguistique aux situations. Les transactions financières, souvent liées à des marchés internationaux, se déroulent en anglais, tandis que les interactions informelles entre collègues privilégient le français (*Ibid.*). Cette distinction contextuelle montre que les langues ne sont pas perçues comme des systèmes rivaux, mais comme des outils complémentaires, répondant à des besoins communicationnels distincts.

Ces représentations reflètent la réalité sociolinguistique du Québec, où le bilinguisme est une caractéristique marquante de la société. Elle souligne l'importance de la coexistence des deux langues officielles, favorisant ainsi une communication fluide et une intégration culturelle enrichissante.

3.3. Analyse causale

Le français adopte une approche réflexive en abordant la question du recul du français face à l'anglais, à travers un exercice pédagogique invitant les étudiants à identifier les causes de ce phénomène (*Le français 3*, 1993 : 159-160). Contrairement aux précédentes analyses, cette section ne se contente pas de décrire des représentations linguistiques, mais propose une

démarche analytique fondée sur des témoignages recueillis lors d'un sondage fictif ou réel. Cette approche interactive vise à sensibiliser les apprenants aux enjeux sociolinguistiques tout en développant leur esprit critique. L'exercice s'articule autour de trois facteurs explicatifs principaux, révélateurs des perceptions ambivalentes à l'égard du français.

Premièrement, l'utilité perçue du français est jugée inférieure à celle de l'anglais dans des domaines stratégiques. Un interlocuteur (interlocuteur 8) souligne la prédominance de l'anglais en diplomatie et dans les échanges commerciaux internationaux, tandis qu'un autre (interlocuteur 7) attribue ce déséquilibre à la puissance économique et géopolitique des pays anglophones. Ces témoignages mettent en lumière une vision instrumentale des langues, où le statut linguistique dépendrait directement de l'influence matérielle de ses locuteurs.

Deuxièmement, le manuel pointe du doigt une confiance excessive des Français en leur propre langue et culture, qualifiée de « *chauvinisme* » par l'interlocuteur 10. Cette critique suggère qu'une attitude de supériorité culturelle, en décourageant l'adaptation aux réalités linguistiques globales, constituerait un frein à la modernisation et à la diffusion du français.

Troisièmement, la complexité linguistique du français est identifiée comme un obstacle majeur à son apprentissage à l'échelle mondiale (interlocuteur 2). Les règles grammaticales rigides, l'orthographe opaque et les nuances lexicales seraient perçues comme décourageantes pour les non-francophones, contrairement à la simplicité supposée de l'anglais. Cette observation soulève la question de la capacité du français à devenir une langue commune dans un contexte éducatif international.

Il est essentiel de reconnaître que le déclin du français face à l'anglais est multifactoriel, incluant des aspects historiques, politiques et économiques, ainsi que des choix individuels et collectifs. L'approche causale adoptée par *Le français* introduit une dimension métalinguistique dans les manuels pédagogiques. En incitant les étudiants à analyser les racines sociohistoriques du déclin du français, le manuel dépasse une simple description des faits pour aborder des enjeux de pouvoir, d'identité et de pédagogie. Cette démarche favorise une prise de conscience critique chez les apprenants, les invitant à comprendre les processus complexes régissant les dynamiques linguistiques.

3.4. Réflexivité identitaire et franglicisme

En route présente deux aspects intéressants concernant la langue française : d'une part, il met en avant une réflexivité identitaire qui engage les apprenants dans une exploration personnelle et socioculturelle de leur relation au français, et d'autre part, il adopte une approche pragmatique vis-à-vis de l'influence de l'anglais, notamment à travers l'intégration du franglicisme.

En route se distingue par une particularité pédagogique dans son unité consacrée à la francophonie : il invite les apprenants à réfléchir sur leur propre relation à la langue française, un aspect rarement abordé dans d'autres ouvrages. Les auteurs posent la question suivante : « *Faites-vous partie de la francophonie ?* » (*En route* 2, 2018 : 115), inscrivant ainsi l'apprentissage du français dans une perspective identitaire et expérientielle. Dans cette perspective, *En route* fait un pas important vers une pédagogie plus contextuelle et engagée, en instaurant un dialogue réflexif entre les contenus pédagogiques et le vécu langagier des étudiants, notamment à travers l'exploration de leurs trajectoires biographiques et de leurs représentations socioculturelles.

De plus, *En Route* utilise la francisation d'un mot anglais dans une position aussi visible que le titre d'une unité pédagogique « *Tu m'as liké ?* » (*En route* 4, 2020 : 15). Cela reflète une attitude ouverte des auteurs envers l'utilisation de mots étrangers en français, acceptant l'intégration de termes anglais plutôt que de promouvoir la pureté linguistique ou de résister à l'influence de l'anglais. Cette approche contraste avec l'initiative d'*Alter ego +*, qui stipule que, pour une même idée, si une expression française appropriée est disponible, il est préférable de ne pas utiliser de mots anglais afin d'éviter le remplacement progressif du vocabulaire français, comme mentionné ci-dessus. En effet, la langue est dynamique et évolutive. L'emprunt lexical dans *En route !* correspond à l'évolution des langues et s'adapte davantage au contexte linguistique authentique des francophones.

Ces deux aspects illustrent la vision du français comme une langue en constante évolution, à la fois ancrée dans des réalités identitaires et ouverte aux influences extérieures. D'une part, la pédagogie de *En route* invite les étudiants à réfléchir sur leur propre positionnement au sein de la francophonie, ce qui leur permet de tisser des liens personnels avec la

langue et de mieux comprendre les dynamiques sociolinguistiques qui façonnent leur usage du français. D'autre part, l'intégration du franglicisme dans le manuel reflète une ouverture à la diversité linguistique et aux changements inhérents à la langue, montrant que l'adoption de mots anglais dans le français n'est pas perçue comme une menace, mais plutôt comme un phénomène naturel dans un monde globalisé. Cette approche contraste avec des manuels plus conservateurs qui insistent sur la pureté de la langue, offrant ainsi aux apprenants une vision plus nuancée de la langue française, à la fois ancrée dans un héritage culturel et ouverte à la modernité linguistique.

4. Réception des représentations et motivation dans l'apprentissage

Après avoir analysé les différentes représentations du français dans les manuels, cette section s'intéresse aux influences de ces représentations sur la motivation des apprenants, en explorant, à travers des entretiens menés auprès d'enseignants et d'étudiants chinois, comment ces perceptions influencent leur engagement et leur expérience d'apprentissage du français.

4.1. Réception des représentations construites dans *Alter ego +*

Un enseignant âgé souligne que l'approche d'*Alter ego +* d'éviter les emprunts à l'anglais rappelle l'idée éducative de son époque : « *À l'époque, nos professeurs nous interdisaient aussi tout contact avec l'anglais pour éviter son influence.* ». En effet, En Chine, cette vision stéréotypée persiste, selon laquelle « *il faut oublier l'anglais pour bien apprendre le français* » (Cuet, 2011 : 97). Cependant, une enquête empirique menée auprès d'étudiants chinois révèle que plus de 80 % estiment que « *vos [des] connaissances en anglais […] servent pendant vos [des] études de français* » (*Ibid.*). Dans les entretiens réalisés pour ce présent article, les étudiants indiquent que leurs connaissances en anglais les aident dans l'apprentissage du français, notamment en grammaire (« *les propositions relatives en anglais m'ont aidé à comprendre celles en français* » ; « *le past perfect en anglais correspond au plus-que-parfait en français* ») et en compréhension écrite (« *les similarités orthographiques facilitent la lecture* »). De plus, l'amélioration du niveau de français a un impact positif sur les

compétences en anglais : « *la formation en rédaction française perfectionne ma compétence en écriture en anglais.* » Ainsi, la position d'*Alter ego +* sur la *purification* du français va à l'encontre de la motivation des étudiants d'apprendre les deux langues.

4.2. Réception des représentations construites dans *Reflets*

Les entretiens révèlent que la présentation de la cohabitation bilingue dans *Reflets* correspond à la réalité linguistique (d'apprentissage) des étudiants chinois, renforçant leur perception de la faisabilité des compétences bilingues/multilingues et réduisant également leur *insécurité linguistique*.

D'une part, la description de l'écosystème bilingue dans le manuel a incité les étudiants à établir des parallèles avec les phénomènes multilingues locaux. Un étudiant a mentionné : « *Les situations bilingues décrites me rappellent l'usage du mandarin et du cantonais à Caton, ma ville, comme les annonces trilingues (mandarin, cantonais, anglais) dans le métro ou les bus.* » Un autre a évoqué son parcours multilingue : « *Chez moi, on parle cantonais et hakka, à l'école le mandarin, j'ai appris l'anglais dès le primaire, et maintenant le français à l'université. […] Le phénomène bilingue décrit dans Reflets est une pratique répandue : parler plusieurs langues est possible, pas nécessaire de choisir une seule* ».

D'autre part, le manuel déconstruit l'idéologie du *purisme linguistique* à travers la situation au Québec, renforçant ainsi la confiance des étudiants dans l'utilisation du français. Un étudiant a pris conscience que le multilinguisme permet de naviguer dans un espace *hétéroglossique* : « *Je parle plusieurs langues : cantonais, hakka, mandarin, anglais, et maintenant français. Bien que mes compétences diffèrent, je peux les utiliser librement selon les besoins.* » Un autre a noté que le bilinguisme atténue l'anxiété liée à l'apprentissage d'une L2 : « *Le contexte bilingue réduit ma peur de faire des erreurs. Si je ne sais pas dire quelque chose en français, je peux utiliser l'anglais.* »

4.3. Réception des représentations construites dans *Le français*

Les matériaux dans *Le français* amènent les étudiants à réfléchir aux causes du déclin du français, influençant ainsi leur motivation et leurs

perspectives d'apprentissage. Premièrement, certains adoptent une stratégie d'apprentissage *composite* : conscients de la domination de l'anglais, ils renforcent leur compétence en anglais et complètent leur formation par des disciplines plus *utiles* comme le commerce international. Deuxièmement, la majorité des étudiants privilégient le français pour ses représentations esthétiques : son patrimoine littéraire et culturel exerce une attraction décisive. Comme l'exprime un étudiant : « *J'ai choisi d'apprendre le français, non pour son utilité, mais pour la richesse de sa littérature et de sa culture.* » Cette observation rejoint les recherches de Besse (2009), de Zhang-Marcot (2014) et de Qiu (*op.cit.*). Cette dualité motivationnelle révèle une approche équilibrée entre pragmatisme professionnel et attachement culturel.

4.4. Réception des représentations construites dans *En route*

Lorsque les étudiants évoquent le débat « *Faites-vous partie de la francophonie ?* » dans *En route*, leurs témoignages manifestent un processus d'*appropriation ontologique* de la langue-culture : *« Lors du premier cours, le professeur a affirmé que notre spécialité en français faisait de nous des francophones. Cela m'a troublé. Je ne comprenais pas et je ne me considérais pas comme tel. Mais le débat a transformé cette catégorisation imposée en question ouverte. […] Cela m'a permis de redéfinir ma relation au français. […] Je pense que je suis désormais francophone. […] Parce que j'aime écrire mon journal en français. Je pense que cela permet parfois d'exprimer mes émotions mieux qu'en chinois* ». Le débat lui offre l'occasion de mieux comprendre sa *perception* profonde et ses *émotions* envers la langue. Une telle discussion aide les étudiants à prendre conscience qu'ils peuvent, au fur et à mesure de leur apprentissage, progressivement *se mettre en relation avec l'autre en langue* (Castellotti, 2017).

De plus, les étudiants interrogés manifestent un vif intérêt pour le franglais « *Tu m'as liké ?* ». D'une part, certains soulignent que cela leur permet de découvrir le français populaire parmi les jeunes francophones d'aujourd'hui. Par exemple, des étudiants qualifient ce type de français de *moderne* et *intéressant*. Un étudiant mentionne que ses amis français et son professeur utilisent fréquemment des franglicismes comme « *c'est cool* »,

« *bye bye* » ou « *bon WE* » dans leurs échanges quotidiens, ce qui témoigne que ces emprunts lexicaux se sont intégrés naturellement dans le discours quotidien des francophones. D'autre part, certains étudiants et enseignants estiment que cette forme de français paraît plus familière et accessible. Un enseignant note que la présence d'emprunts linguistiques dans le manuel *légitime* le franglais et observe que les étudiants, confrontés à des lacunes lexicales, recourent spontanément à l'anglais. Cela réduit leur insécurité linguistique, les encourage à s'exprimer avec plus de confiance, un effet particulièrement marqué chez les apprenants de niveau débutant.

5. Les conceptions de la langue susceptibles de renforcer la motivation des étudiants

D'après les entretiens mentionnés ci-dessus, *Reflets*, *Le français* et *En route* parviennent à stimuler différents aspects de la motivation des étudiants dans l'apprentissage du français grâce à leurs représentations de la langue. En revanche, des représentations de la langue française construites par *Alter ego +* ne semblent pas susciter l'intérêt des étudiants. Ces différences pourraient être liées aux différentes conceptions de la langue portées par ces représentations. Alors, quelle conception de la langue pourrait éventuellement aider à renforcer la motivation des étudiants ?

5.1. Langues *stabilisées-décontextualisées-déshistoricisées-homogénéisées*

Les représentations dans *Alter ego +* reflètent une vision des langues *stabilisées- décontextualisées- déshistoricisées- homogénéisées*.

D'abord, *stabilisées* : un protectionnisme linguistique qui refuse de voir la position du français reculer. Ensuite, *décontextualisées* : ce manuel généraliste, qui ne prend pas suffisamment en compte l'altérité, appelle pourtant les apprenants de français à s'unir pour lutter contre la domination de l'anglais. Des étudiants chinois trouvent ces représentations *ridicules*. Parce qu'ils ne partagent pas la même expérience que les concepteurs français des manuels, ils ne peuvent pas répondre à l'appel du manuel visant à protéger le français contre l'anglais. Troisièmement, *déshistoricisées* : le

manuel se concentre uniquement sur les conséquences du recul du français face à l'anglais, sans analyse approfondie des causes. Enfin, *homogénéisées* : le manuel valorise les avantages du français par rapport à l'anglais, prônant sa *purification* linguistique et l'évitement des emprunts à l'anglais, en cherchant à *isoler* le français des influences de l'anglais. Les entretiens révèlent que la majorité des étudiants rejettent cette approche, montrant que les représentations *stabilisées-détéxtualisées-déshistoricisées-homogénéisées* ne sont pas favorables à la motivation des étudiants.

5.2. Langues *hétérogènes*

Les représentations bilingues construites dans *Reflets* mettent en avant une conception des langues comme diversifiées et hétérogènes. Ces représentations illustrent la complémentarité fonctionnelle des langues dans un espace bilingue, où le choix linguistique s'effectue non par opposition hiérarchique, mais selon les enjeux pragmatiques des interactions. Le français et l'anglais y coexistent comme des ressources mobilisables en fonction des besoins communicatifs. De même, la Chine, « *sans doute un pays multilingue* » (Pernet-Liu, Dai, 2015 : 215), voit son « *multilinguisme* » englober le mandarin standard, les dialectes, les langues des groupes ethniques et les langues étrangères (*Ibid.* : 203). Bien que les étudiants chinois ne soient pas forcément plurilingues, au sens où l'entend Coste (*op.cit.*), on pourrait dire qu'ils sont plus ou moins multilingues[3]. Le fait de prendre en compte et de valoriser ces parcours pluriels peut leur donner le potentiel de développer un plurilinguisme chez eux.

Il importe aussi de souligner que le plurilinguisme ne postule pas une maîtrise égale de toutes les langues, mais plutôt une capacité à mobiliser différentiellement les ressources linguistiques selon les situations concrètes

[3] Il est nécessaire de préciser la différence entre *le multilinguisme* et *le plurilinguisme*. Selon Pernet-Liu & Dai, le premier terme renvoie à « la connaissance d'un certain nombre de langues donc à la compétence individuelle » ou à « la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (*op.cit.* : 202). Quant au plurilinguisme, il vise davantage à « mettre en valeur la construction d'une compétence communicative d'un individu à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (*Ibid.*).

(Cuet, *op.cit.*). Cette approche pragmatique permet précisément de réduire l'insécurité linguistique des apprenants en légitimant leurs compétences partielles. C'est dans cette perspective que la langue anglaise, « omniprésente dans les curriculums », peut être appréhendée « comme un accélérateur de plurilinguisme » (Forlot, 2013).

En résumé, les entretiens révèlent que les étudiants adhèrent davantage à la réalité sociale de la diversité linguistique qu'au *protectionnisme linguistique* d'*Alter ego +*. Ainsi, les représentations alignées sur la vision des *langues hétérogènes* suscitent un plus grand intérêt.

5.3. Langues *historisées*

L'exercice dans *Le français* se distingue par son approche centrée sur l'analyse des causes complexes du déclin du français face à la domination de l'anglais, contrairement à *Alter ego +* qui privilégie les conséquences de ce phénomène et les stratégies d'adaptation. Cette démarche s'inscrit dans la conception des *langues historisées*, qui situe l'évolution linguistique dans une perspective *historique*. Comme le souligne Bloch, « l'histoire est essentiellement une science des causes » (1949 : 79). En s'appropriant cette vision, les étudiants pourraient développer une compréhension plus profonde de la valeur culturelle et historique du français, ce qui favorise une réflexion sur leur motivation et une orientation durable de leur apprentissage.

5.4. Langues *contextualisées*

L'analyse des entretiens révèle que la *contextualisation pédagogique* réalisée par *En route* entraîne une reconfiguration des rapports identitaires entre les apprenants et la francophonie. À travers une démarche réflexive, les apprenants sont amenés à réarticuler leur trajectoire d'apprentissage avec les enjeux de la langue. Cet attachement identitaire, fondé sur un « *postulat expérientiel* », serait « *qualitatif (dans le sens fort)* » (Feussi, 2018 : 79). Contrairement à *Alter Ego +*, qui appelle les étudiants à défendre le français, en les considérant comme déjà faisant partie de la francophonie, comme l'affirme le professeur dès la première séance : « *ils appartiennent à la francophonie* ». Cela privilégie une conception « *mécanique* » de la

langue, où la francophonie devient une « *communauté cimentée par la langue* » (Klinkenberg, 2013 : 20). En revanche, la conception d'*En route* favorise davantage l'exploration de la relation des étudiants à la langue, ce qui, une fois leur positionnement clarifié, peut stimuler davantage leur motivation intrinsèque à l'apprentissage.

5.5. Langues *instables*

Dans *En route*, la présentation des franglicismes révèle une volonté des auteurs de sensibiliser les étudiants à la diversité et à la dynamique des langues, une approche qui s'inscrit clairement dans la perspective des *langues instables*. Cette conception met en avant l'idée que les langues, y compris le français, ne sont pas des systèmes figés, mais évoluent constamment sous l'influence de facteurs externes, tels que la mondialisation, les échanges culturels et l'impact de l'anglais comme langue dominante. Comme le montrent les entretiens, les étudiants manifestent un vif intérêt pour cette forme de français, car ces représentations correspondent à la fois aux évolutions actuelles de l'usage linguistique et à leurs attentes d'apprentissage.

Conclusion

Les manuels ancrés dans une conception de la langue *stabilisée-décontextualisée-déshistoricisée-homogénéisée* (*Alter ego* +) tendent à générer une motivation extrinsèque fragile, car leur approche protectionniste et normative entre en contradiction avec la réalité plurilingue des apprenants chinois. En refusant d'intégrer les dynamiques linguistiques contemporaines (comme le franglais) et en ignorant les contextes locaux, ces représentations provoquent un décalage perceptuel, réduisant l'adhésion des étudiants.

À l'inverse, les manuels adoptant une conception de la langue *instable-contextualisée-historisée-hétérogène* (*En route*, *Reflets*, *Le français*) favorisent une motivation intrinsèque plus durable. En présentant le français comme une langue vivante, ouverte aux influences (franglais), ancrée dans des réalités historiques (analyse causale du déclin) et adaptée

à des contextes plurilingues (Québec), ces ouvrages créent un pont entre l'expérience d'apprentissage et les identités linguistiques des étudiants.

Cependant, il faut reconnaître que cet article n'aborde qu'un contenu pédagogique limité. Dans la réalité, l'enseignement du français doit prendre en compte de nombreux éléments complexes, comme besoins communicatifs des apprenants, nécessités de régularisation dans l'enseignement linguistique, enjeux interculturels, etc. Cette recherche ne vise pas à dissocier de manière radicale ces deux conceptions de la langue dans l'enseignement/apprentissage. En effet, l'apprentissage du français puise sa motivation non seulement dans des considérations utilitaires, mais aussi dans l'articulation dialectique entre structure systémique et mouvance des pratiques sociales, héritage culturel et outil de création identitaire. C'est dans cet entre-deux, entre norme et dynamique, que réside le potentiel motivationnel le plus fécond.

Bibliographie

Antier, M., Bonenfant, J., Chort, G., Dollez, C., Guilloux, M., Pons, S. 2015. *Alter ego + IV*. Paris : Hachette.

Besse, H. 2009. « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? ». *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.4, nº1, p.9-25.

Bloch, M. 1949. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris : Armand Colin.

Capelle, G., Gidon, N. adapté par Qi, Y.-Z. & Zhou, Z.-C. 2007. *Reflets 2*. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Castellotti, V. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.

Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe — De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf [consulté le 19 janvier 2025].

Chabrolle-Cerretini, A. M. 2017. « Wilhelm von Humboldt : le théoricien de la diversité des langues ». *Les grands dossiers des sciences humaines : les grands penseurs du langage*, nº 46, p. 32-33.

Cuet, C. 2011. « Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspective ». *Synergies Chine*, nº 6, p. 95-103. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine6/cuet.pdf [consulté le 19 janvier 2025].

Feussi, V. 2018. *Francophonies-relations-appropriation : Une approche historicisée et expérientielle des « langues »*. HDR. Cergy-Pontoise : université de Cergy-Pontoise.

Forlot, G. 2013. « L'anglais, la diversité linguistique et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ». *Revue japonaise de didactique du français*, volume 8, nº 1, p.18-31.

Fu, R. *et al.* 2018. *En route 2*. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Fu, R. *et al.* 2020. *En route 4*. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Huang, L., Pu, Z.-H. 2018. *L'énonciation de l'Autre et du Nous dans un manuel chinois influent de français. Une analyse de discours*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Klinkenberg, J.-M. 2013. « La francophonie : pour qui ? Pour quoi ? ». In : Castellotti, V. (dir.) *Le (s) Français dans la mondialisation*. Louvain-la-Neuve : E.M.E. p. 17-37.

Ma X.-H. 1993. *Le français III*. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Pernet-Liu, A., Dai, D.-M. 2015. « Perspectives ouvertes par la traduction chinoise du *Précis du Plurilinguisme* et sa contextualisation sociolinguistique et didactique en Chine ». *Synergies Chine*, nº 10, p. 199- 217. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine10/pernet_liu_dai.pdf [consulté le 19 janvier 2025]

Qiu, S.-M. 2023. « Penser autrement l'interculturel dans l'enseignement du français en Chine ». *Le français dans le monde : Recherches et applications*, nº 74, p. 145-152.

Robillard D. De 2008. *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : Harmattan.

Saussure, F. De. 1916. *Cours de linguistique générale*. Lausanne et Paris : Payot.

Tan, J., Fu, R. 2019. 价值观在法国对外法语教材中的融入« Integration of values into textbooks of French as a foreign language in France ». 外语教育研究前沿Foreign Language Education in China, Vol.2, nº 3, p. 19-27.

Zhang-Marcot, S.-Y. 2014. *La manifestation de l'identité culturelle des étudiants chinois en France dans l'apprentissage du français et dans la communication interculturelle*. Thèse de doctorat. Nantes : université de Nantes.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 47-68

Manuels de grammaire en français langue étrangère intermédiaires : une vision comparative pour développer les compétences linguistiques et pragmatiques des étudiants

LING Chen
Université de Commerce international et d'économie, Chine
lingchen@uibe.edu.cn
https ://orcid.org/0000-0003-2618-5042

Reçu le 11-02-2025 / Évalué le 25-03-2025 / Accepté le 03-05-2025

Résumé
Afin de proposer des stratégies pédagogiques qui favoriseraient un enseignement/apprentissage communicatif de la grammaire, cet article compare la progression, les démarches et les activités conçues dans quatre manuels de grammaire de niveau intermédiaire en français langue étrangère (FLE) en examinant l'articulation des compétences linguistiques et pragmatiques à l'oral et l'écrit. Il en résulte que premièrement, il serait nécessaire de regrouper et d'articuler les contenus en fonction des relations morphosyntaxiques entre les catégories grammaticales et des besoins pragmatiques des apprenants selon le niveau. Deuxièmement, à l'ère digitale, il importerait de fournir des corpus visuels et sonores, et de les contextualiser sous l'angle pragmatique. Troisièmement, les démarches choisies devraient être centrées sur les apprenants dans la perspective d'un apprentissage autonome. De plus, les activités multimodales avec des objectifs linguistiques et pragmatiques, qui permettraient une appropriation dans des situations réelles, mériteraient une attention particulière lors de l'élaboration d'un manuel de grammaire.

Mots-clés : grammaire du français langue étrangère, compétences linguistiques, compétences pragmatiques, démarche inductive/déductive, activités

对外法语语法中级教材的语言能力和语用能力培养研究：一种比较的视角

摘要
本文通过比较分析四本对外法语中级语法教材的内容进展、教学方法和活动设计，探讨口语和书面表达中语言能力与语用能力的衔接，希冀能够从交际教学视角为语法教学提供些许有益的建议。研究发现，首先需要根据法语特有的形态句法关系和相应语言水平学习者的语用需求，对教学内容进行科学划分和有机整合。其次，在当今数字化时代，语法教材不仅应提供多样化的书面语料，也应高度重视听力语料，并从语用角度进行情境化呈现。教学方法则应关注学习者及其学习过程，着力培养自主学习语法的能力。此外，设计语法教材时还需要丰富多模态的语言和语用活动，使学习者能够在真实情境中灵活运用语法。

关键词：对外法语语法；语言能力；语用能力；归纳/演绎法；教学活动

Intermediate grammar textbooks of French as a foreign language : a comparative perspective on developing students'linguistic and pragmatic competencies

Abstract
This paper aims to propose pedagogical strategies that would promote a communicative approach to grammar teaching and learning by comparing the progression, methodologies, and activities designed in four intermediate-level grammar textbooks of French as a foreign language, with an emphasis on the integration of linguistic and pragmatic competencies in both oral and written contexts. The analysis reveals, first, that content needs to be organized according to morphosyntactic connections and learners'pragmatic requirements. Second, in the digital age, it is crucial to provide audio and visual corpora and to contextualize them pragmatically. Third, the selected pedagogical approaches should be learner-centered, which is essential for fostering autonomous learning. Additionally, special attention should be given to multimodal activities that target both linguistic and pragmatic objectives.

Keywords : grammar of French as a foreign language, linguistic competencies, pragmatic competencies, inductive/deductive approach, activities

Introduction[1]

La grammaire, positionnée au cœur de la méthodologie grammaire-traduction, revêt une importance dans la didactique des langues étrangères en Chine (Fu, 2005). Bien que l'approche communicative et plus récemment, l'approche actionnelle se développent progressivement en milieu universitaire chinois, la culture éducative demeure fortement axée sur la grammaire et un enseignement approfondi des descriptions grammaticales. De ce fait, les manuels de grammaire constituent des ressources indispensables et représentent une signification particulière pour les enseignants et apprenants chinois. Du point de vue didactique, les manuels de grammaire sont des supports méthodologiques conçus pour atteindre des objectifs pédagogiques. Une grammaire de français langue étrangère (dorénavant FLE) doit « avoir pour priorité d'aider par le raisonnement à accélérer l'appropriation linguistique et à créer des réflexes intuitifs » (Cuq, Gruca, 2017 : 358). Ainsi, un manuel de grammaire de FLE pertinent ne se contente pas d'être descriptif, il vise à faciliter le processus d'acquisition des phénomènes linguistiques et à promouvoir le

[1] Le présent travail est financé par *The Fundamental Research Funds for the Central Universities in University of International Business and Economics* (n° 21QD30).

développement des compétences linguistiques et pragmatiques des apprenants.

Dans ce contexte, plusieurs questions se posent : Quelle progression grammaticale envisager ? Quelles démarches adopter pour favoriser l'intériorisation des règles grammaticales ? Quels types d'exercices et d'activités pour servir l'appropriation des connaissances grammaticales ? À la suite d'une analyse comparative des quatre manuels de grammaire FLE de niveau intermédiaire publiés en France, nous cherchons à examiner la mise en jeu des compétences linguistiques et pragmatiques des apprenants remportée par les auteurs de ces manuels en question et à proposer des stratégies pédagogiques pour favoriser un enseignement/apprentissage communicatif et actionnel de la grammaire française et, espérons-le, aider les enseignants chinois dans l'élaboration de manuels de grammaire.

1. La grammaire : articulation entre compétences linguistiques et pragmatiques

Comme l'indique Defays (2020 : 71), « (L) l'enseignement théorique de la grammaire, notamment, que l'on a privilégié durant des générations, a certainement servi à développer certaines capacités intellectuelles chez les apprenants, mais pas à leur apprendre à parler la langue étudiée ». Pour que les apprenants puissent utiliser ce qu'ils ont appris dans une communication spontanée, il est essentiel de comprendre la distinction entre savoir déclaratif et savoir procédural. Le savoir déclaratif, associé à la mémoire déclarative, se compose de connaissances abstraites, comme les règles de grammaire. Le savoir procédural, quant à lui, suppose l'automatisation du savoir déclaratif et relève de la mémoire procédurale, un processus constitué de régularités résultant de la fréquence d'utilisation des constructions langagières qui laissent des modèles dans le cerveau (Paradis, 2009 ; Ellis, 2015 ; Germain, 2017). Selon Cuq et Gruca (2017 : 122), « la simple possession de savoirs déclaratifs [nous] parait effectivement insuffisante pour l'appropriation d'une langue étrangère, mais le travail sur les procédures peut être facilité par la formulation de connaissances déclaratives ». Un manuel de grammaire a pour but de

concevoir une didactisation qui favorise le développement de ces deux types de savoir.

En conséquence, la grammaire ne doit pas être perçue comme une composante linguistique isolée, puisqu'elle « fonctionne en synergie avec les autres composantes de la langue » (Fougerouse, 2001 : 166). Il faut tenir compte des dimensions linguistique et pragmatique incluant l'adéquation des phénomènes contextuel et textuel. D'après le CECRL (2001), les compétences linguistiques et les compétences pragmatiques sont imbriquées dans les compétences langagières communicatives. Les compétences linguistiques traitent de l'utilisation correcte de la langue et donc de la connaissance de la langue en tant que système (*Volume complémentaire* du CECRL, 2021), tandis que les compétences pragmatiques désignent l'aptitude du locuteur à sélectionner et à arranger au mieux les éléments linguistiques en fonction des circonstances énonciatives (Bardière, 2016). Dans une double perspective des savoirs déclaratif et procédural, les compétences linguistiques et pragmatiques recouvrent non seulement les connaissances abstraites, mais aussi l'automatisation de ces connaissances, c'est-à-dire la capacité procédurale à les utiliser de manière pertinente, spontanée et appropriée dans une communication réelle.

2. La grammaire : enseignement implicite et explicite

Alors comment développer les savoirs déclaratif et procédural en didactique de la grammaire ? Si le savoir déclaratif peut être enseigné de manière directe, le savoir procédural s'acquiert principalement par un engagement actif dans la communication (Germain, 2017). On recourt à un enseignement explicite soutenu par une démarche déductive ou inductive, dont l'objectif est d'aider les apprenants à développer une représentation explicite des règles grammaticales. Ellis (2015) préconise une démarche inductive basée sur la sensibilisation qui implique les apprenants dans la découverte active et la construction de leur propre grammaire explicite. Cette démarche les aide à développer les stratégies nécessaires pour découvrir eux-mêmes les règles grammaticales. L'attention est dirigée vers

la forme grammaticale et favorise l'apprentissage intentionnel d'une structure grammaticale prédéterminée.

En revanche, un enseignement implicite vise à développer le savoir procédural et favorise l'acquisition incidente des structures grammaticales. Les apprenants ne sont pas informés de l'objectif grammatical, mais leur attention est attirée sur celui-ci par divers moyens pendant qu'ils sont engagés dans des actes de communication. Ils se concentrent principalement sur le sens. Un enseignement implicite de la grammaire requiert une exposition fréquente à la structure cible et des occasions de l'utiliser, ainsi qu'une focalisation périodique sur la forme grammaticale pendant la communication (Ellis, 2015). Les tâches permettent de créer des contextes pour que les apprenants soient engagés dans une tentative de communication visant à atteindre un résultat autre que celui d'apprendre le point de langue cible. Les apprenants jouent un rôle d'utilisateur de la langue, de sorte que l'attention à la structure cible surgit naturellement à travers la réalisation de la tâche.

Selon Cuq et Gruca (2017 : 348), « les activités grammaticales ne doivent pas obéir à une logique d'enseignement […] d'un savoir uniquement déclaratif, mais doivent être contextualisées et soumises à des objectifs fonctionnels : c'est à cette condition qu'elles permettront le passage à un véritable savoir procédural ». D'une part, plus le contexte d'apprentissage ressemble au contexte d'utilisation, mieux les apprenants réussiront à communiquer adéquatement (Segalowitz, 2010). D'autre part, au service de la communication, la didactique de la grammaire combine les objectifs linguistiques et pragmatiques et soutient les apprenants dans divers contextes communicatifs en tant qu'acteurs sociaux.

3. La grammaire : entre l'oral et l'écrit

Rappelons que le mot de grammaire vient du mot grec « gramma », signifiant l'art des lettres. Comme le mentionne Cuq, la partie écrite du langage a été privilégiée, mais « il suppose une autre appréhension mentale lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue vivante, donc *a priori* parlée. » (1996 : 7). La langue écrite se différencie par des aspects invisibles à l'oreille, « tel est le cas, par exemple, de tout ce qui ne s'entend pas, de l'accord du verbe

avec le sujet, de l'épellation, des accents (aigus, graves, etc.), de la ponctuation, des paragraphes » (Germain, Netten, 2013 : 21). Par rapport à la langue écrite, « la langue orale possède des caractéristiques qui lui sont propres, telles que l'intonation, l'accent, la liaison » (Ling, 2023 : 11). Dehaene (2018 : 196) affirme que « seul l'entraînement phonique, qui attire l'attention sur les correspondances entre les lettres et les sons, active le circuit de la lecture et permet l'apprentissage ».

Dans l'enseignement de la grammaire, il importe également d'orienter l'attention des apprenants vers les correspondances graphèmes-phonèmes. La morphophonologie a montré la zone d'interférence de la morphologie et de la phonologie et joue un rôle non négligeable dans la didactique de la grammaire. Une sensibilisation à la discrimination des marques grammaticales tant à l'écrit qu'à l'oral demeure indispensable (Ling, 2022). Prenons l'exemple des sons associés à des marques grammaticales différentes : [e] pour le passé composé « -é » ; [ɛ] pour l'imparfait « -ais/-ait/-aient ». Pour les apprenants de niveau intermédiaire, il est nécessaire d'accorder une attention particulière à ces caractéristiques grammaticales distinctes entre l'écrit et l'oral.

4. Corpus et méthodologie

Après avoir réfléchi à des principes théoriques en didactique de la grammaire, nous allons analyser quatre manuels récents de grammaire en FLE destinés aux apprenants intermédiaires, publiés par quatre éditeurs différents :

- *Grammaire progressive du français* (A2-B1, 4e édition, 2017) chez CLE International ;
- *Grammaire essentielle du français* (B1, 2015) chez Didier ;
- *Focus Grammaire du français* (B1-B2, 2022) chez Hachette FLE ;
- *La grammaire des premiers temps* (B1-B2, 2e édition, 2015) chez Pug.

Nous commencerons par étudier l'organisation des contenus afin d'analyser la progression, ainsi que la manière dont sont structurés les contenus linguistiques et pragmatiques. Cela nous aidera à comprendre la logique pédagogique sous-jacente et servira également de base pour

l'analyse ultérieure. Dans une deuxième phase, nous examinerons les démarches adoptées par les manuels. L'approche de la grammaire pour les quatre manuels est explicite. Nous verrons s'ils suivent une démarche à tendance inductive ou déductive. Nous nous interrogerons également sur la prise en compte de l'oral et sur le recours au contexte dans la présentation des séquences grammaticales.

Dans une troisième phase, nous analyserons les choix d'exercices et d'activités effectués par les auteurs des manuels. Pour une grammaire du FLE, elle doit avoir pour priorité d'aider par le raisonnement à accélérer l'appropriation linguistique. D'une part, nous analyserons les types des exercices formels proposés dans les manuels en fonction de la typologie décrite par Besse et Porquier (1991), qui inclut les exercices de répétition, les exercices à trous, les exercices structuraux et les exercices de reformulation. Le CECRL (2001 : 116) résume que les exercices formels englobent principalement les types suivants : textes lacunaires, constructions de phrases sur un modèle donné, choix multiples, exercices de substitution, combinaison de phrases, traduction de phrases, questions/réponses. D'autre part, la dimension communicative sera prise en compte dans notre analyse. Nous nous intéressons à l'étude des activités communicatives réelles ou simulées qui permettent aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques et pragmatiques.

5. Analyse des manuels de grammaire

5.1. Progression des contenus

Comme l'indiquent Cuq et Gruca (2017 : 186-187), « le concept de progression ne concerne pas seulement l'objet d'apprentissage ou l'apprenant », qui « doit être conçu à partir de plusieurs centrations ». Pour un manuel de grammaire, il est indispensable de concevoir une progression en tenant compte du processus de l'apprentissage de l'apprenant. Nous avons résumé les contenus des manuels dans le tableau ci-dessous, ce qui permet de comparer leur organisation et d'identifier la progression.

Focus Grammaire du français	1) Temps de l'indicatif ; 2) Nom, adjectif, déterminants ; 3) Structure de la phrase ; 4) Pronoms ; 5) Autres modes et aspects ; 6) Phrase complexe
Grammaire essentielle du français	1) Noms ; 2) Déterminants ; 3) Adjectifs ; 4) Pronoms ; 5) Temps (passé composé, imparfait, plus-que-parfait) ; 6) Modes ; 7) Prépositions ; 8) Adverbes ; 9) Types de phrases ; 10) Phrases complexes
La grammaire des premiers temps	1) Révision ; 2) Déterminants et pronoms ; 3) Pronoms et construction verbale ; 4) Caractérisation et modificateurs du nom et du verbe ; 5) Comparaison ; 6) Interrogation ; 7) Négation ; 8) Temps du passé ; 9) Futur et conditionnel ; 10) Actif et passif ; 11) Discours rapporté ; 12) Constructions relatives ; 13) Subjonctif ; 14) Expression du temps ; 15) Expression de la condition et de l'hypothèse ; 16) Expression de la cause ; 17) Expression du but et de la conséquence ; 18) Expression de l'opposition et de la concession
Grammaire progressive du français	1) Verbes (leçons 1, 11, 16, 23, 26, 27, 37, 38, 46) ; 2) Adjectif (leçons 2, 12) ; 3) Négation et interrogation (leçons 3, 33, 34) ; 4) Noms et articles ; 5) Possessifs ; 6) Démonstratifs ; 7) Situation dans l'espace (leçons 10, 21, 25) ; 8) Expression du temps (leçons 14, 17, 41) ; 9) Indéfinis ; 10) Adverbe ; 11) Expression de la qualité ; 12) Pronoms (leçons 20, 24, 28, 29) ; 13) Comparatif et superlatif ; 14) Impératif ; 15) Conditionnel (leçons 31, 49) ; 16) Relatifs ; 17) Discours indirect (leçons 35, 45) ; 18) Gérondif ; 19) Futur (leçons 39, 47, 48) ; 20) Passé (leçons 40, 43, 44) ; 21) Passif ; 22) Hypothèse ; 23) Subjonctif ; 24) Relations logiques

Tableau 1 : contenus des manuels de grammaire

Grammaire essentielle du français suit une progression linéaire et présente séparément chaque catégorie de mots. Les deux derniers chapitres introduisent respectivement les types de phrases et les structures des phrases complexes pour argumenter et exprimer la cause, la conséquence et le but. *Focus Grammaire du français* propose également une progression linéaire autour des contenus morphosyntaxiques, mais avec une organisation simplifiée. Le nom, l'adjectif et les déterminants sont regroupés dans un chapitre, ce qui reflète les interrelations entre ces catégories dans la construction des phrases. L'ordre de chapitres témoigne d'une prise en compte pédagogique : le temps de l'indicatif précède d'autres modes du verbe ; l'interrogation et la négation sont abordées avant les formes de phrases complexes.

À la différence des deux manuels précédents, *Grammaire progressive du français* abandonne les grandes catégories pour structurer ses contenus et propose une progression en spirale. Une partie de points grammaticaux sont intégrés et revisités au fur et à mesure de l'apprentissage, en fonction des besoins pragmatiques. Par exemple, le conditionnel est abordé dans la leçon 31 pour son emploi courant, l'expression de la politesse et du désir avec des verbes usuels tels que *vouloir, pouvoir*, puis approfondi dans la leçon 49 avec l'étude de l'expression de l'imaginaire et la formation complète du conditionnel. D'ailleurs, les leçons sont interconnectées, c'est-à-dire que chaque point étudié prépare le suivant, ce qui répond aux

besoins pragmatiques. Par exemple, l'expression de la quantité précède le pronom *en*, l'emploi du verbe *aller* avec un lieu prépare le pronom *y*.

La grammaire des premiers temps consolide et approfondit les connaissances grammaticales acquises dans son volume précédent et établit des relations entre certains points. Par exemple, le chapitre sur les déterminants et les pronoms aide à clarifier les références nominales ; le chapitre sur les pronoms et la construction verbale montre que le choix de pronoms est lié aux verbes. La syntaxe des phrases complexes est mise en relation avec des expressions des relations logiques et temporelles, fondamentales pour argumenter et structurer des discours complexes.

Les quatre manuels partagent un noyau grammatical composé des natures de mots différentes et des constructions de phrases, mais ils organisent différemment leurs contenus pour guider les apprenants. La principale différence réside dans la façon de segmenter et d'articuler les contenus. Ils peuvent être segmentés selon un apprentissage graduel en complexité et en adéquation avec les nécessités pragmatiques, soit autour des catégories classiques avec une progression linéaire, soit autour des points grammaticaux répartis avec une progression en spirale. Tout compte fait, les quatre manuels cherchent à articuler des notions grammaticales qui sont liées sur le plan morphosyntaxique. Cette articulation facilite l'assimilation des concepts grammaticaux et contribue à une acquisition cohérente et intégrée du français de la part des apprenants de FLE en particulier.

5.2. Démarches adoptées

5.2.1. *Focus Grammaire du français*

Dans ce manuel, le point de grammaire étudié est mis en contexte par des images créant des situations et par des phrases ou dialogues enregistrés. Aucune consigne n'est fournie pour guider l'observation du support. Puis l'exposé de la règle est complété par des exemples. Les auteurs fournissent également des explications sur les points particuliers et les erreurs fréquentes. Des enregistrements sont disponibles pour une perception auditive des structures grammaticales. Il y a

systématiquement des indications sur l'oral, par exemple, une comparaison entre le subjonctif présent des verbes *avoir* et *aller* pour éviter la confusion.

Étudions à présent la leçon sur l'imparfait et le passé composé, basée sur un document fabriqué sous la forme d'un extrait de journal. Sous le titre « Vous vous êtes rencontrés comment ? », on trouve une réponse suivante : « Nous étions dans le bus, il y avait beaucoup de monde, j'étais assis, je lisais. Chloé était debout à côté de moi. Soudain, le chauffeur a freiné et elle est tombée sur moi ! Diego, 27 ans » (*Focus Grammaire du françai*s B1-B2, 2022 : 14). Ce petit texte illustre l'emploi du passé composé et de l'imparfait dans la mise en scène d'une rencontre.

La règle d'emploi est exposée avec des exemples comme indiqué ci-dessous :

> « L'imparfait et le passé composé sont utilisés en opposition pour raconter un événement au passé.
>
> Le verbe à l'imparfait donne des précisions sur les circonstances.
>
> *Nous étions dans le bus, il y avait beaucoup de monde, j'étais assis, je lisais. Chloé était debout*. L'imparfait peut aussi exprimer des habitudes du passé.
>
> *Avant, j'allais au bureau en voiture*. (= maintenant, je ne vais plus au bureau en voiture) » (*Ibid.*)

Dans un premier temps, les explications soulignent l'usage de l'imparfait pour décrire des circonstances comme dans le texte, puis son emploi pour évoquer des habitudes qui ne sont plus d'actualité. Les auteurs recourent à la structure *être en train de*, déjà étudiée, pour aider les apprenants à saisir la valeur de l'imparfait : « Avec les verbes qui expriment une action en train de se dérouler, on peut utiliser la forme progressive à l'imparfait pour insister sur le déroulement de l'action. *J'étais en train de lire* (= je lisais) *quand elle est tombée sur moi.* » (*Ibid.*). Un équivalent de l'imparfait est offert aux apprenants pour mieux comprendre son usage.

Dans un second temps, il s'agit des explications sur l'emploi du passé composé :

> « Le verbe au passé composé exprime une action d'une durée qui a des limites.
>
> *Soudain, le chauffeur a freiné et Chloé est tombée sur moi*.
>
> Le passé composé exprime aussi une action qui a mis fin à une habitude du passé.
>
> *Un jour, j'ai eu un accident.* (= cet événement a changé mes habitudes) » (*Ibid.*)

Cette partie résume deux valeurs du passé composé dont la deuxième, « Le passé composé exprime aussi une action qui a mis fin à une habitude du passé », contrastée avec l'imparfait qui « peut exprimer des habitudes du passé ». Les exemples aident à distinguer les deux temps en fonction du type d'action qu'ils décrivent. Les auteurs ajoutent encore des indicateurs de temps souvent utilisés avec l'imparfait, tels que *pendant que*, et ceux employés avec le passé composé, tels que *quand, tout à coup, soudain*, fournissant ainsi un autre repère pour choisir entre les deux temps.

5.2.2. *Grammaire progressive du français*

Quant à ce manuel, chaque leçon s'appuie sur des phrases non enregistrées qui présentent le point grammatical cible. L'observation se fait de manière autonome comme dans *Focus Grammaire du français.* L'exposé de la règle inclut des mises en garde sur des difficultés ou interférences fréquentes. Une attention particulière est portée à l'oral avec des remarques, telles que « On entend l'accord féminin des participes en *-t* et *- s* : *J'ai ouvert la porte. Je l'ai ouverte. La robe que j'ai mise est froissée*. » (*Grammaire progressive du français*, A2-B1, 2017 : 190).

La leçon consacrée à l'imparfait et au passé composé contient les phrases suivantes : « Avant, j'habitais à Marseille ; en 1995, j'ai déménagé. Quand j'ai déménagé, j'avais seize ans. C'était l'hiver. » (*Ibid.* : 210), suivies de la règle d'emploi : « En général, pour évoquer des souvenirs, on utilise l'imparfait. En général, pour raconter un événement, on utilise le passé composé. » (*Ibid.*). Mais la distinction entre « souvenirs » et « événement » n'est pas clairement définie, ce qui pourrait laisser les apprenants incertains quant aux critères exacts pour choisir entre les deux temps dans des situations plus nuancées.

Après l'exposé de la règle générale, des règles plus précises sont présentées. Premièrement, une explication est donnée : « Le récit au passé utilise les deux formes : le passé composé pour les événements, l'imparfait pour les descriptions et les situations » (*Ibid.*), selon laquelle les « souvenirs » peuvent être concrétisés comme « les descriptions et les situations ». Bien que la règle indique l'emploi des deux temps dans un récit, les exemples fournis ne sont que des phrases isolées. Puis intervient une précision : « L'imparfait donne les éléments du décor (comme une photo) ;

le passé composé met l'accent sur la succession des événements (comme un film) » (*Ibid.*), qui rend plus concrètes « les descriptions et les situations » et simplifie la compréhension des deux temps en les comparant à « une photo » et « un film ».

Deuxièmement, une autre règle concernant la durée de l'action est donnée : « On utilise le passé composé avec une durée définie (début et fin précis) et l'imparfait avec une durée indéfinie » (*Ibid.*). Les indicateurs de temps (*pendant, entre*) utilisés fréquemment avec le passé composé aident la compréhension de la notion « durée définie », ceux qui s'emploient avec l'imparfait montrent en revanche le sens d'une continuité.

La dernière règle souligne le caractère du passé composé, qui « indique un changement par rapport à d'anciennes habitudes ou un changement par rapport à une situation donnée », avec les exemples « Avant, j'habitais à Lyon. Un jour, j'ai déménagé. », « Hier, il faisait beau. Tout à coup, le temps a changé. » (*Ibid.*). Ces exemples montrent comment le passé composé intervient pour signaler une modification significative par rapport à l'imparfait, soulignant ainsi leur rôle crucial dans le récit au passé.

5.2.3. *Grammaire essentielle du français*

Le manuel propose des phrases ou dialogues illustrés et enregistrés. Le processus d'observation est orienté et enrichi par des exercices de réflexion sur le fonctionnement, suivis par l'exposé de la règle. Procédons à une analyse de l'imparfait et du passé composé. L'observation est fondée sur des phrases numérotées :

> « 1. Quand il habitait à Nantes, Frédéric travaillait près de chez lui. Avant son installation à Paris, on se voyait souvent. Il a perdu 5 kilos avec son nouveau travail. Il est devenu avocat en 2014.
>
> 2. Nous ne sommes jamais allés voir Frédéric à Paris depuis son emménagement. Frédéric ne prenait jamais les transports en commun quand il habitait en province.
>
> 3. C'était le matin, il faisait doux, le soleil éclairait les fleurs du jardin du Luxembourg, et Frédéric se sentait heureux de vivre à Paris.
>
> 4. Frédéric travaillait à Nantes quand on lui a offert ce poste à Paris. Maintenant, il travaille près de la tour Eiffel. » (*Grammaire essentielle du français*, B1, 2015 : 74).

Il s'agit de quatre groupes de phrases sans articulation logique entre eux. L'observation et la réflexion sont guidées par cinq étapes :

(1) Tout d'abord, les apprenants doivent identifier, parmi trois options (*action ponctuelle dans le passé ; habitude dans le passé ; situation qui n'existe plus*), la valeur du temps dans les phrases.

(2) Puis ils vont formuler la règle d'emploi des deux temps.

(3) Le troisième exercice consiste à vérifier leur formulation en associant les temps à leur règle d'emploi : « On utilise l'imparfait/le passé composé : pour une action réalisée ou non/pour une habitude dans le passé » (*Ibid.*).

(4) Le quatrième exercice sur l'imparfait demande de cocher l'objectif de son utilisation parmi trois options : « pour parler d'une action habituelle dans le passé/ pour décrire le décor d'une action/ pour décrire une situation qui n'existe plus » (*Ibid.*).

(5) Le dernier exercice demande de classer les actions selon le lien temporel, ce qui aide à différencier les deux temps.

L'exposé de la règle synthétise séparément l'usage des deux temps, suivi de phrases tirées du document en tant qu'exemples. L'imparfait est utilisé « pour parler d'une habitude dans le passé », « pour décrire une situation passée qui a cessé d'exister », « pour décrire le contexte d'une histoire du passé » (*Ibid.* : 75). Quant au passé composé, il s'emploie « pour parler d'une action ponctuelle dans le passé », « pour parler d'une action réalisée ou non réalisée dans le passé », « pour raconter un événement passé », « pour énoncer une action passée qui modifie une situation » (*Ibid.*). Avec les exemples limités, la distinction entre ces valeurs n'est pas évidente. Il manque de contraste direct avec l'imparfait, ce qui est important pour comprendre pourquoi et quand choisir l'un plutôt que l'autre.

5.2.4. *La grammaire des premiers temps*

Comme dans son volume A1-A2, tous les chapitres s'ouvrent par des illustrations accompagnées de phrases ou dialogues destinés à sensibiliser aux formes linguistiques qui en font l'objet. Les auteurs proposent une variété d'activités portant sur la conceptualisation et sur l'appropriation des points grammaticaux. Les encadrés de grammaire servent de référence et s'intègrent de manière cohérente au sein des chapitres.

Concernant l'étude de l'imparfait et le passé composé, il y a une observation analytique des phrases suivantes :

> « Quand le père a éteint la télévision, les enfants criaient. = Les enfants étaient en train de crier au moment où le père a éteint la télévision.

> Quand le père a éteint la télévision, les enfants ont crié. = Les enfants se sont mis à crier au moment où le père a éteint la télévision.
>
> Le passé composé et l'imparfait sont possibles : ils traduisent deux situations différentes. » (*La grammaire des premiers temps*, B1-B2, 2015 : 111).

La comparaison des phrases montre que le choix du temps verbal peut modifier le sens et la nuance d'une action. Un autre exemple permet d'identifier la valeur du passé composé qui ne peut pas être substituée par l'imparfait : « Quand je l'ai vu, je l'ai reconnu. = Je l'ai reconnu au moment où je l'ai vu. Seul le passé composé est possible, car il ne pouvait pas reconnaître quelqu'un avant de le voir » (*Ibid.*). L'explication mettant en évidence la spécificité du passé composé est claire et aisée à comprendre.

Après l'observation, les apprenants vont analyser les phrases suivantes et barrer celles qui sont impossibles :

> « 1. Après son échec, il commençait à boire. il a commencé à boire.
> 2. Quand il m'a frappé, je l'insultais. je l'ai insulté.
> 3. Quand le garçon a apporté l'addition, nous l'appelions. nous l'avons appelé.
> […]
> 12. Quand j'ai trouvé une contravention sur mon pare-brise, je la déchirais. je l'ai déchirée. » (*Ibid.*)

Cette étape aide à différencier l'imparfait et le passé composé, à travers l'identification des situations où l'un ou l'autre temps est approprié. Elle renforce également la capacité à utiliser le temps verbal adéquat en fonction du contexte narratif.

L'exposé de la règle résume l'usage des deux temps dans un récit : le passé composé sert à raconter des « actions successives de premier plan, progression de l'action », l'imparfait est employé pour décrire des « faits d'arrière-plan : situation, circonstances, décor, commentaires » (*Ibid.* : 104). La distinction entre les « actions de premier plan » et les « faits d'arrière-plan » est clairement formulée, ce qui aide les apprenants à comprendre le rôle distinct de chaque temps dans la structuration d'un récit.

Concernant la présentation des points grammaticaux, la *Grammaire progressive du français* repose généralement sur l'observation des phrases sans directives préalables, alors que dans les trois autres manuels, les auteurs prennent en compte la contextualisation des contenus linguistiques sous l'angle pragmatique. En effet, dans les manuels *Focus Grammaire du français* et *Grammaire essentielle du français*, chaque leçon est structurée

autour de phrases ou dialogues enregistrés et accompagnés d'images, qui illustrent ensemble l'emploi du point grammatical dans un contexte communicatif. *La grammaire des premiers temps* intègre des corpus écrits et oraux qui contextualisent et animent les points grammaticaux, comme l'exemple du passé composé et de l'imparfait. Nous avons noté dans la *Grammaire essentielle du français* et *La grammaire des premiers temps* des indications de réflexion qui organisent l'observation du corpus. Quant à l'exposé de la règle, tous les manuels ont tendance à présenter d'abord des valeurs générales, suivies de celles qui sont spécifiques. En outre, les auteurs recourent souvent à la comparaison d'exemples et à l'utilisation d'équivalents sémantiques pour clarifier les règles et faciliter la compréhension.

5.3. Exercices et activités privilégiés

Après avoir analysé les démarches, nous allons étudier l'appropriation des contenus linguistiques et pragmatiques mise en valeur dans les manuels. Tous les manuels en examen proposent des exercices formels à l'écrit comme à l'oral en vue de la consolidation des contenus linguistiques. Les types d'exercices sont similaires à ceux présents dans les manuels de niveau débutant, mais les supports sont davantage de textes que des phrases. Il s'agit principalement d'exercices basés sur des textes lacunaires, d'exercices de construction de phrases sur un modèle donné, d'exercices de conjugaison, d'exercices d'association, d'exercices de discrimination auditive. De plus, les auteurs conçoivent des activités de production et surtout à l'écrit, dans le but de développer les compétences linguistiques et pragmatiques. Examinons l'entrainement de l'imparfait et du passé composé au sein des manuels.

Focus Grammaire du français - Leçon 3 L'imparfait et le passé composé
1. Exercice à choix : *Cochez la réponse correcte.*
2. Exercice de reconstitution : *Mettez les mots dans l'ordre pour faire une phrase.*
3. Exercice d'analyse et de conjugaison : *Soulignez la phrase qui indique les circonstances et conjuguez au passé composé ou à l'imparfait.*
4-5. Exercices de conjugaison : *Conjuguez les verbes à l'imparfait ou au passé composé. Écoutez pour vérifier.*
6. Exercice de reconstitution : *Mettez les phrases en ordre pour reconstituer le récit.*
7. Activité de production écrite : *Racontez ce qui s'est passé avec le passé composé et l'imparfait. Utilisez les informations données.*
8-9. Exercices de conjugaison : *Conjuguez au passé. Écoutez pour vérifier.*
10. Activité de production écrite : *À vous ! Faites le récit d'expériences personnelles qui ont marqué votre vie.*

Tableau 2 : répartition des exercices dans *Focus Grammaire du français*

On commence par la familiarisation avec les concepts de base. L'exercice 1 demande d'identifier la relation entre deux actions dans des groupes de phrases comme « a. vous êtes partis. Elle a crié. b. Vous êtes partis. Elle criait. », ce qui engage une réflexion sur l'usage du passé composé et de l'imparfait. Les exercices 2 et 6 se concentrent sur la structure de phrase et l'organisation du récit. Plusieurs exercices sont dédiés à la conjugaison dans des phrases isolées (exercices 3 et 4), un dialogue (exercice 5) et des textes (exercices 8 et 9). Il est à noter que l'exercice 8 s'appuie sur la quatrième de couverture du livre *Suspense en altitude*, qui vise l'emploi des temps du passé dans un récit. Les apprenants peuvent écouter le support pour vérifier leurs réponses, récupérer des indices oraux et s'entrainer à la compréhension orale. L'exercice 7 vise une production écrite guidée, par exemple « être sur la route, partir en vacances, voir de la fumée ». Une production écrite plus libre est proposée dans le dernier exercice, qui demande de partager des expériences personnelles. Il n'y a cependant aucune activité qui contribue à la production orale.

Grammaire progressive du français - Leçon 16 Passé composé et imparfait
1. Exercice d'analyse : *Soulignez les imparfaits et les passés composés. Distribuez-les selon le modèle.*
2. Exercice à choix : *Passé composé ou imparfait ? Choisissez.*
3. Exercice de conjugaison : *Complétez au passé composé ou à l'imparfait, pour faire un récit.*
4. Exercice écrit : *Faites un récit au passé, selon le modèle.*
5-11 Exercices de conjugaison : *Mettez le texte au passé.*
12. Exercice oral : *Répondez librement.*

Tableau 3 : Répartition des exercices dans *Grammaire progressive du français*

Cette répartition des exercices dans *Grammaire progressive du français* reflète une légère diversification. L'exercice 1 vise à distinguer le passé composé et l'imparfait en les associant aux notions d'« événements » et de « descriptions ». Puis l'exercice 2 permet de vérifier la compréhension à travers des phrases isolées. L'exercice 3 analyse l'emploi des deux temps dans un récit et prépare l'exercice 4, où les actions sont classées en deux types : « événements » et « situations ». Les exercices 5 à 11 sont conçus pour renforcer la forme et l'emploi des deux temps. Seul le dernier exercice traite de l'oral et propose de répondre à quatre questions : « Pourquoi avez-vous fermé la fenêtre ? Pourquoi avez-vous mis votre imperméable ? Pourquoi êtes-vous allé(e) chez le dentiste ? Pourquoi avez-vous pris un taxi ? » (*Grammaire progressive du français*, A2-B1, 2017 : 213). Il n'existe

pas de contexte ni de lien logique pour ces questions, qui laissent peu d'espace pour la production et présentent un faible intérêt pragmatique.

Grammaire essentielle du français - Leçon 16 Passé composé et imparfait
1. Exercice de discrimination auditive : *Écoutez et, pour chaque phrase, cochez le temps qui correspond.*
2. Exercice d'analyse : *Complétez le tableau après avoir lu les phrases.*
3. Exercice de conjugaison : *Complétez cette histoire avec les verbes proposés dans le désordre.*
4. Exercice d'analyse : *Complétez le tableau.*
5. Exercice à choix : *Soulignez le temps qui convient.*
6. Exercice écrit : *Rédigez des phrases avec les mots proposés.*
7. Exercice de conjugaison : *Complétez l'histoire de Kevin en utilisant les temps qui conviennent.*
8. Exercice oral : *À l'oral, transformez le texte de Zoé au passé.*
9. Activité de production écrite : *Rédigez une histoire à partir du plan proposé et en utilisant les temps du passé.*
10. Activité de production écrite : *Rédigez la biographie de Coluche à partir des informations données.*
11. Exercice oral : *Écoutez les verbes donnés à l'infinitif avec leur sujet et leur temps. Numérotez les formes verbales qui correspondent.*
12. Activité de production orale : *Racontez oralement les vacances de Lilou en utilisant les verbes de l'exercice 11.*
13. Exercice oral : *Écoutez et répondez oralement aux questions en utilisant les informations proposées.*
14. Activité de production écrite : *Rédigez le récit (100 mots environ) d'un voyage que vous avez fait.*
15. Activité d'interaction : *Vous interrogez votre voisin à partir des thèmes proposés.*

Tableau 4 : Répartition des exercices dans *Grammaire essentielle du français*

Parmi les exercices proposés dans *Grammaire essentielle du français*, environ la moitié est consacrée à la révision de l'emploi des deux temps à l'écrit et à l'oral, le reste vise leur application dans la production et l'interaction. Les exercices 2 et 4 consistent à analyser l'emploi du temps verbal dans des phrases isolées et à choisir la valeur correspondante parmi les options fournies. L'exercice 3 qui demande de conjuguer les verbes dans un récit permet une mise en pratique immédiate après l'exercice 2. De même, l'exercice 5 vise à consolider ce qui est analysé dans l'exercice 4 pour vérifier la maitrise. Cette progression crée une logique pédagogique cohérente entre ces exercices. Les exercices 6 et 7 permettent d'utiliser les temps dans des phrases et un récit. Les exercices 8, 11 et 13 offrent aux apprenants l'occasion de s'entrainer à l'oral. Basée sur des images, l'activité 12 permet de réutiliser des verbes de l'exercice 11 pour une narration orale. Une production écrite guidée est proposée dans les activités 9, 10 et une production écrite plus libre dans l'activité 14. La dernière activité organise une interaction avec des thèmes proposés comme *habiter en France, faire du sport le week-end dernier*. (*Grammaire essentielle du français*, B1, 2015 : 79). La consigne précise qu'il faut interroger le contexte et la cause afin d'assurer une communication détaillée.

La grammaire des premiers temps - Chapitre 8 Passé composé, imparfait
1. 182-Exercice de conjugaison : Choisissez *le temps qui convient*.
2. 183-Exercice écrit : *Complétez librement*.
3. 184-Exercice de conjugaison : *Utilisez le temps qui convient dans ces dialogues. Travaillez à deux*.
4. 185,186-Activité multimodale : *Lisez à haute voix en mettant les verbes à la forme qui convient. Puis proposez d'autres inventions ou illustrations. Écoutez et écrivez*.
5. 187-Exercice de dictée : *Lisez le texte sans les phrases à l'imparfait. Puis écoutez et écrivez les phrases manquantes*.
6. 188-Activité multimodale : *a) Lisez et observez l'emploi du passé composé puis de l'imparfait. b) Écrivez les questions avec des inversions du sujet quand cela est possible. Posez-les et répondez-y*.
7. 189-Activité multimodale : a) *Écoutez le récit de cette femme. Reprenez ce récit oralement. b) Si le narrateur est un homme et l'autre personnage une femme, modifiez les pronoms et faites les accords*.
8. 190-Activité multimodale : *a) Lisez les commentaires du photographe Willy Ronis sur une de ses photos prises plus de trente ans auparavant. b) À votre tour, choisissez une ou plusieurs photos et écrivez un commentaire*.

Tableau 5 : Répartition des exercices dans *La grammaire des premiers temps*

Le premier exercice dans *La grammaire des premiers temps* intègre l'emploi des temps en contexte, par exemple, « Quand les joueurs sont entrés sur le terrain, tous les spectateurs (chanter) et (hurler) depuis déjà une demi-heure. Tous les spectateurs (entonner) l'hymne national. » (*La grammaire des premiers temps*, B1-B2, 2014 : 112). C'est en réfléchissant au déroulement des actions que les apprenants choisissent le temps pertinent. L'exercice 2 introduit l'emploi des trois structures : aller + infinitif (« situation imminente dans le passé quand quelque chose est survenu ») ; être en train de (« situation en cours dans le passé quand quelque chose est survenu ») ; venir de (« situation qui vient de se produire quand quelque chose est survenu »). Il faut compléter la partie au passé composé dans les phrases proposées, par exemple, « J'allais payer la facture, mais… », « J'étais en train de t'écrire un courriel quand… », « On venait de rentrer chez nous quand… ». Cet exercice permet de mieux comprendre le fonctionnement des deux temps. L'exercice 3 demande de travailler en binôme et offre des modèles d'interaction. L'exercice 5 sépare un texte en deux colonnes : à gauche figure la partie au passé composé qui raconte une « séquence d'événements », à droit présente la partie à l'imparfait. Les apprenants écoutent le texte et notent les phrases à l'imparfait. Les activités 4, 6, 7 et 8 comportent plusieurs volets en combinant la lecture, l'écriture, l'écoute et la production orale, ce qui permet de développer plusieurs compétences simultanément.

À travers l'analyse, nous constatons que *Grammaire progressive du français* met l'accent sur des exercices à l'écrit basés sur des phrases et textes. *Focus Grammaire du français* propose de travailler les exercices à l'écrit et à l'oral. Il existe encore des activités de production écrite guidées

ou plus libres qui permettent de construire un récit à partir d'expériences personnelles. Les activités de production se multiplient dans la *Grammaire essentielle du français*, où il y a des occasions pour utiliser les deux temps tant à l'écrit qu'à l'oral. Quant à *La grammaire des premiers temps*, les activités multimodales reposent sur des supports variés et authentiques et insistent sur l'importance de la participation active des apprenants par travail en groupe. En général, les manuels privilégient l'appropriation des compétences linguistiques par les exercices formels. Les activités de production et d'interaction qui occupent une place secondaire, incitent les apprenants à utiliser les structures grammaticales dans des contextes fabriqués et similaires à la vie réelle.

Conclusion

L'élaboration de la progression est liée au rythme d'apprentissage et au besoin des apprenants. Comme dans les manuels étudiés, l'apprentissage progresse graduellement en complexité et privilégie des points grammaticaux qui s'utilisent en amont par rapport à d'autres. Certains points complexes nécessitent une progression en spirale plutôt que linéaire. Dans le contexte chinois, il est indispensable de considérer que les manuels de grammaire servent non seulement de références, mais aussi de supports pédagogiques adaptant les théories linguistiques au niveau d'apprentissage concerné. Pour un niveau intermédiaire, il est nécessaire de réviser les contenus acquis et de les approfondir sur les plans morphosyntaxique et pragmatique. De plus, afin d'aider les apprenants à construire leur système grammatical, il est pertinent d'articuler les catégories associées, comme les noms et les déterminants, les pronoms et les verbes.

Bien que les manuels adoptent des étapes pédagogiques variées, une attention particulière est accordée à la sensibilisation au point grammatical cible. C'est ce qui manque dans l'enseignement du français en Chine, parce que nous nous concentrons souvent plus sur les contenus que sur l'apprenant et l'apprentissage. Il ne suffit pas de fournir des corpus écrits comme seuls supports, qui peuvent être présentés en contexte, avec des illustrations visuelles. La contextualisation des contenus linguistiques sous

l'angle pragmatique permet d'observer la grammaire telle qu'elle est utilisée en situation. D'ailleurs, les supports audios, qui offrent la possibilité de comparer l'oral et l'écrit, sont nécessaires dans les manuels de grammaire. Quant au choix de démarches, les neurosciences (Dehaene, 2018) ont démontré que la démarche inductive et la participation active des apprenants sont propices à un apprentissage efficace. Il est fondamental de concevoir des étapes précises, enrichies par des exemples contextualisés et intégrées dans des activités vers l'intériorisation des connaissances grammaticales.

Quant à l'appropriation, les exercices lacunaires, les exercices de construction de phrases et ceux de substitution auxquels s'ajoutent des exercices de discrimination auditive, jouent un rôle prépondérant dans les manuels examinés. Les activités de production sont davantage à l'écrit qu'à l'oral, celles d'interaction demeurent insuffisantes. Les tâches qui se présentent dans les manuels de langue, ne sont pas observées dans les quatre manuels de grammaire. L'intégration de l'approche communicative dans l'apprentissage de la grammaire implique la conception d'activités axées tant sur l'usage linguistique que sur l'aspect pragmatique. Il importe d'offrir des situations de la vie réelle afin de motiver les apprenants et de les préparer à utiliser le français de manière efficace et naturelle dans divers contextes communicatifs. La grammaire, tout comme la langue, se doit d'être pragmatique et dynamique.

Bibliographie

Abry, D., Chalaron M.-L. 2015. *La grammaire des premiers temps B1-B2*. Grenoble : PUG.

Akyüz, A. *et al*. 2022. *Focus Grammaire du français B1-B2*. Paris : Hachette.

Bardière, Y. 2016. « De la pragmatique à la compétence pragmatique ». *Recherches en Didactique des Langues et Cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, nº 13-1.

Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.

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.

Cuq, J.-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.

Cuq, J.-P., Gruca I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Defays, J.-M. 2020. « Comment (faire) apprendre une langue et une culture étrangères, par exemple la langue française et les cultures francophones ? » *Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Mardaga, p. 59-104.

Dehaene, S. 2018. *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

Ellis, R. 2015. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Fougerouse, M.-C. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Éla. Études de linguistique appliquée,* n°122, p. 165-178.

Fu, R. 2005. « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine*, n° 1, p. 27-40. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine1/fu.pdf [consulté le 10 février 2025].

Germain, C., Netten, J. 2013. « Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL) ». *Synergies Mexique*, n° 3, p. 15-29. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Mexique3/Germain_netten.pdf [consulté le 10 février 2025].

Germain, C. 2017. *L'Approche Neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Québec : Myosotis presse.

Glaud, L. *et al*. 2015. *Grammaire essentielle du français B1*. Paris : Didier.

Ling, C. 2022. « Vocabulaire et grammaire : regard croisé sur des méthodes de français langue étrangère ». *Synergies France*, n° 16, p. 101- 120. [En ligne] : https://gerflint.fr/images/revues/France/France_16/ling.pdf [consulté le 10 février 2025].

Ling, C. 2023. « Enseigner avec l'Approche neurolinguistique. Quel apport pour l'apprentissage des langues ? ». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 68. Grenoble : UGA Éditions.

Franco, E. *et al*. 2017. *Grammaire progressive du français A2-B1*. Paris : CLE International.

Paradis, M. 2009. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam : John Benjamins.

Segalowitz, 2010. *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. London : Routledge.

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20– 2025 p. 69-92

Enseignement de la littérature en français langue étrangère : perspectives à la lumière de la Zone de développement proximal

HE Xin
Université des Langues Étrangères de Beijing, Chine
he.xin@bfsu.edu.cn
https://orcid.org/0000-0003-2418-9808

Reçu le 28-02-2025 / Évalué le 25-04-2025 /Accepté le 04-05-2025

Résumé
L'enseignement de la littérature devrait occuper une place indispensable en français langue étrangère (FLE). Cependant, les recherches sur ce sujet restent encore limitées, et les enseignants de littérature sont confrontés à de nombreux défis. Cette étude de cas multiple, menée au sein d'une université chinoise, adopte une méthodologie qualitative en recueillant des données à travers des entretiens, des observations de cours, des questionnaires et des documents. L'analyse des données révèle que la construction systématique de la Zone de développement proximal (ZPD) favorise l'apprentissage littéraire des étudiants selon trois principes : le passage de la culture générale vers les connaissances spécifiques, la transition de la perception sensorielle vers la compréhension conceptuelle, et la transformation de la curiosité initiale en motivation durable. Les stratégies pédagogiques, issues de ces résultats et étroitement liées au développement cognitif des apprenants, établissent un cadre opérationnel pour l'optimisation de l'enseignement de la littérature en FLE.

Mots-clés : didactique de la littérature, zone de développement proximal, français langue étrangère

对外法语教学中的文学教学研究：基于最近发展区的视角

摘要
在对外法语教学（FLE）领域，文学教学应当占据重要地位。然而，目前的相关研究尚显不足，法语文学教师面临诸多挑战。本文采用质性多案例研究方法，选取中国某高校为研究场域，通过访谈、课堂观察、问卷调查及实物资料等多种方式收集数据。数据分析表明，遵循以下三项教学原则系统构建学生的最近发展区（ZPD），能够显著提升学生的文学学习效果：从通识知识迈向专业素养，从感性认识提升至理性思考，将初步兴趣转化为持久的学习动机。基于上述研究发现，本文提出了与学习者认知发展密切相关的教学策略，为优化对外法语文学教学提供了切实可行的实践框架。

关键词：文学教学法；最近发展区；对外法语教学

Teaching literature in French as a foreign language : perspectives in light of the zone of proximal development

Abstract
The teaching of literature should occupy a significant position in French as a foreign language (FLE) pedagogy. However, research on this subject remains limited, and literature teachers encounter many challenges. This multiple case study, conducted at a Chinese university, adopts a qualitative methodology, collecting data through interviews, classroom observations, questionnaires and documents. The analysis reveals that the systematic construction of the zone of proximal development (ZPD) enhances students'literature learning according to three principles : moving from general cultural literacy to specific knowledge, transitioning from sensory perception to conceptual reasoning, and transforming initial curiosity into sustained motivation. The pedagogical strategies, derived from these findings and closely linked to learners'cognitive development, provide an operational framework for optimizing literature teaching in FLE contexts.

Keywords : literature pedagogy, zone of proximal development, French as a foreign language

Introduction[1]

La littérature, par ses multiples valeurs esthétiques, émotionnelles, intellectuelles et linguistiques, enrichit considérablement l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elle permet aux apprenants de développer leurs compétences langagières tout en affinant leur sensibilité culturelle et leur esprit critique. Cependant, l'enseignement de la littérature française en FLE présente des défis. Les enseignants ont parfois du mal à rendre les cours de littérature accessibles et engageants, tandis que les étudiants peinent à s'approprier des œuvres complexes, souvent éloignées de leur contexte culturel.

Face à ces défis, notre étude se propose de réévaluer l'enseignement de la littérature française en FLE à travers le prisme de la Zone de développement proximal (ZPD). En nous appuyant sur cette théorie, et en illustrant notre analyse par une étude de cas réalisée en Chine, nous explorons comment l'enseignant parvient à mieux accompagner les apprenants dans leur développement cognitif en cours de littérature.

[1] 本文为中央高校基本科研业务费专项资金资助项目《生态理论视角下法语专业文学教师实践性知识生成机制研究》的阶段性成果（项目批准号：2025ZZ015）。Le présent travail est financé par les *Fundamental Research Funds for the Central Universities*, au numéro 2025ZZ015.

Il conviendra de commencer par examiner la situation actuelle de l'enseignement de la littérature en FLE dans le milieu universitaire chinois, ainsi que les principaux acteurs impliqués. Nous clarifierons ensuite les concepts théoriques, notamment la ZPD, et analyserons leur compatibilité avec l'enseignement littéraire. Par la suite, nous détaillerons l'approche méthodologique adoptée, les profils des participants, ainsi que le processus de collecte et d'analyse des données. Enfin, nous présenterons les résultats de notre étude et proposerons les pistes pour améliorer l'enseignement de la littérature en FLE.

1. Situation pédagogique et acteurs clés

Avant de mener une étude de terrain, il est essentiel d'effectuer un bilan sur la situation pédagogique et les acteurs clés. Nous allons présenter, dans le cadre de notre recherche, les apprenants chinois du FLE, les enseignants de littérature, ainsi que les cours de littérature française proposés dans l'enseignement supérieur en Chine. Cette analyse nous aidera à mieux comprendre les enjeux pédagogiques dans ce contexte spécifique.

1.1. Apprenants chinois du français langue étrangère

Les étudiants chinois inscrits en licence de FLE sont en général de grands débutants à leur entrée à l'université. Après deux ans d'études intensives, totalisant environ 1 000 heures de cours, ils atteignent généralement un niveau intermédiaire en français. À partir de la troisième année, ils étudient la littérature française à travers des cours spécialement consacrés à cette discipline. Cependant, leur maîtrise linguistique nécessite encore des consolidations afin d'aborder aisément les œuvres littéraires.

Nous constatons que de nombreux étudiants manquent de connaissances de base en littérature française, notamment pour les œuvres antérieures au XIX^{e} siècle. Leur culture littéraire se limite souvent aux grands auteurs connus en Chine, surtout ceux figurant dans leurs manuels scolaires au collège ou au lycée. Cette lacune est exacerbée par l'évolution rapide des technologies informatiques qui modifient leurs méthodes d'apprentissage. Habitués à consommer des informations fragmentées et multimédias, ils

éprouvent des difficultés à s'investir dans la lecture d'œuvres longues et complexes.

Par ailleurs, les esprits pragmatiques et utilitaristes en matière d'apprentissage des langues influencent leur motivation à explorer la littérature (Che, 2019). Nombre d'apprenants privilégient des cours axés sur des compétences pratiques, s'intéressant davantage à des domaines tels que l'économie et le commerce. En conséquence, la lecture littéraire est souvent mise de côté, ce qui impacte leur formation littéraire. Cette situation met en lumière la nécessité d'une approche pédagogique adaptée au développement cognitif des étudiants, afin de stimuler leur intérêt pour la littérature et de faciliter leur accès à l'apprentissage littéraire.

1.2. Enseignants de littérature française

Les enseignants de littérature française jouent un rôle clé dans la formation en FLE dans les universités chinoises. Ces enseignants, ayant étudié le français en licence, possèdent une solide compétence linguistique, souvent renforcée par des recherches approfondies en littérature durant leurs études de master et de doctorat. En général, ils enseignent non seulement la littérature, mais aussi la langue.

Leur parcours académique et leur expérience pédagogique influencent profondément leur approche de l'enseignement littéraire. D'une part, leurs études en littérature, la recherche doctorale en particulier, enrichissent leur connaissance de cette discipline tout en posant des défis. En effet, cette expérience de recherche pourrait limiter leur flexibilité pédagogique, notamment en début de carrière, en les amenant à privilégier leurs domaines de spécialisation au détriment des besoins et des capacités de leurs étudiants.

D'autre part, leur expérience en enseignement de la langue exercerait également un impact sur leur perception de l'enseignement de la littérature. Les compétences acquises dans l'organisation de cours et l'interaction avec les apprenants pourraient être transférées d'un domaine à l'autre. De plus, à travers l'enseignement de la langue, les enseignants développent une meilleure compréhension de leurs étudiants, leur permettant de mieux cerner le niveau linguistique, les styles d'apprentissage et les centres d'intérêt des étudiants.

Cette dualité d'expertise exige non seulement une maîtrise approfondie de la littérature, mais aussi une capacité exceptionnelle à enseigner cette matière dans une langue étrangère auprès des apprenants du FLE.

1.3. Cours de littérature française en contexte universitaire chinois

Dans l'enseignement supérieur en Chine, le rôle du texte littéraire en classe de FLE a évolué au fil des années. La littérature française n'était pas initialement enseignée comme une matière distincte, mais intégrée dans les cours de langue comme support à l'apprentissage linguistique. Grâce aux réformes éducatives et à une prise de conscience de diverses valeurs de la littérature, cette discipline a gagné en autonomie, devenant un cours indépendant dans le cursus de licence en FLE.

Selon le *Guide pour l'enseignement-apprentissage du français de premier cycle universitaire en Chine*[2] (2020), document de référence pour la structuration des programmes et la définition des objectifs globaux, les cours de littérature débutent généralement en troisième année de licence. Ces cours se déroulent sur deux séances hebdomadaires, réparties sur un ou deux semestres, et représentent environ 2 à 4 % du volume horaire total du cursus. L'objectif de ces cours est de favoriser à la fois les études littéraires et linguistiques, et ils sont souvent dispensés en français. En valorisant les dimensions esthétique, affective et intellectuelle des œuvres littéraires, ces cours prennent également en compte l'enseignement de la langue française, la transmission de la culture générale, ainsi que l'initiation à la recherche littéraire.

Cependant, dans la pratique, les cours de littérature française ne reçoivent pas toujours l'attention qu'ils méritent, et plusieurs défis subsistent. Manque de réflexion pédagogique et de formation professionnelle, de nombreux enseignants font face à des difficultés tant dans le choix du corpus littéraire que dans l'organisation des tâches pédagogiques. Cela nécessite ainsi une réflexion sur des méthodes d'enseignement plus efficaces, afin d'optimiser l'apprentissage littéraire des étudiants et de mieux intégrer la littérature dans le cadre global de l'enseignement du FLE.

[2] Ce document s'intitule en chinois « 普通高等学校本科法语专业教学指南 ».

2. Concepts théoriques

La Zone de développement proximal (ZPD) est un concept clé de la théorie cognitive de Lev Vygotsky, psychologue soviétique, proposé dans les années 1930. Elle désigne « l'écart entre le niveau de développement actuel, déterminé par la résolution indépendante de problèmes, et le niveau de développement potentiel, déterminé par la résolution de problèmes avec l'aide d'une personne plus compétente » (Vygotsky, 1978 : 86). Réduire cet écart favorise le développement cognitif de l'individu, l'aidant à avancer au sein de sa ZPD.

Concrètement, la ZPD représente les tâches qu'un apprenant ne peut pas encore accomplir seul, mais qu'il peut réussir avec un soutien approprié. Vygotsky la définit comme l'espace où l'apprentissage est particulièrement efficace, surtout lorsque les tâches dépassent légèrement les compétences actuelles. À mesure que l'apprenant progresse, ce qui était autrefois dans sa ZPD devient une compétence acquise, permettant à de nouveaux défis d'entrer dans cette zone en évolution constante.

La ZPD est étroitement liée à d'autres concepts essentiels de la théorie vygotskienne, tels que la médiation et l'intériorisation. Ces notions sont interconnectées et jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage et de développement cognitif. La médiation fait référence à l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, où l'enseignant agit comme facilitateur qui fournit le soutien nécessaire pour aider les apprenants à franchir leur ZPD. Et l'intériorisation relève d'un « processus cognitif par lequel un individu s'approprie un objet culturel » (Lantolf, Thorne, 2006 : 162). La ZPD crée les conditions propices à l'intériorisation, offrant aux apprenants la possibilité de transformer les interactions sociales en compétences cognitives personnelles et de devenir progressivement autonomes.

Les recherches récentes en didactique des langues ont exploré le potentiel transformateur de la ZPD dans des contextes pédagogiques variés, par exemple, dans l'acquisition lexicale (Mirzaei *et al.*, 2017), la production écrite (Fithriani, 2019) et la maîtrise grammaticale (Mirzaei *et al.*, 2022). Ces études empiriques révèlent que les pratiques de feedback et d'évaluation, lorsqu'elles s'articulent autour de la ZPD, favorisent l'apprentissage des langues étrangères et secondes, en reliant étroitement

la cognition, la collaboration et l'ancrage socioculturel. De plus, l'intégration des réseaux sociaux et des outils numériques (Liu, 2024) élargit les modalités de médiation en contexte virtuel.

Bien que ces perspectives aient été étudiées, peu de recherches se sont penchées sur l'efficacité de la ZPD dans l'enseignement littéraire. Toutefois, la ZPD et les concepts associés offrent un cadre théorique pertinent et enrichissant pour cet enseignement. En mettant l'accent sur l'interaction sociale et un soutien adapté, ce cadre permet de guider les étudiants vers une compréhension plus profonde des œuvres littéraires et de créer des situations d'apprentissage dynamiques et engageantes.

3. Approche méthodologique

En adoptant une méthodologie qualitative, nous avons mené une étude de cas multiple au sein d'une université chinoise pendant trois ans, impliquant 10 enseignants et 30 étudiants. Cette approche nous a permis d'enrichir notre compréhension des résultats et de les valider à travers divers types de données, offrant ainsi une vision nuancée des enjeux étudiés.

3.1. Méthodologie qualitative

La recherche qualitative vise à comprendre et à interpréter en profondeur des phénomènes sociaux à travers des données empiriques. Contrairement à la recherche quantitative, qui se concentre sur la mesure statistique, la recherche qualitative explore des contextes, des émotions et des interactions sociales. Cette approche est particulièrement adaptée à l'étude de l'enseignement littéraire, un processus subjectif et personnalisé par nature, car elle cherche à « donner à voir et analyser les acteurs pensant, éprouvant, agissant et interagissant » (Dumez, 2016 : 29) dans leur environnement naturel.

Dans notre étude, la recherche qualitative nous aide à observer les pratiques en classe, à saisir les intentions des enseignants et à comprendre les réactions des étudiants. Cette approche facilite également le suivi de l'évolution des attitudes des étudiants envers la littérature, tout en identifiant les facteurs qui influencent leur investissement. En s'appuyant

sur des études de cas, cette méthodologie fournit des perspectives riches et nuancées, susceptibles d'inspirer des pratiques pédagogiques adaptées à un enseignement efficace de la littérature en FLE.

3.2. Profils des participants

Cette étude de cas multiple englobe 10 enseignants de littérature française et 30 étudiants[3] en FLE d'une université chinoise, choisie pour la richesse de son programme couvrant des périodes allant du Moyen Âge au XX^{e} siècle, ainsi que la littérature francophone.

Les 10 enseignants, à l'exception d'une professeur expérimenté, sont de jeunes enseignants âgés de 35 à 45 ans, comprenant huit femmes et deux hommes, tous titulaires d'un doctorat en littérature. Ce groupe, composé d'un professeur titulaire, de trois maîtres de conférences et de six professeurs assistants[4] qui possèdent des niveaux d'ancienneté et des expériences d'enseignement littéraire assez variés, reflète la structure démographique et professionnelle des enseignants de FLE dans le milieu universitaire chinois. Cette diversité contribue à renforcer la fiabilité de notre étude.

Les 30 étudiants comprennent 21 en licence et 9 en master, tous ayant étudié la littérature française en licence, fournissant une base solide pour analyser les retours des apprenants et évaluer les effets des approches pédagogiques mises en œuvre. Les témoignages des étudiants en master apportent une perspective rétrospective enrichissant notre analyse.

Pour garantir la confidentialité, tous les participants ont été anonymisés, et les noms utilisés dans le présent article sont des pseudonymes choisis par eux-mêmes, protégeant ainsi leur identité tout en facilitant l'analyse des données.

3.3. Collecte et analyse de données

Nous avons recueilli des données entre 2021 et 2024 à travers des entretiens, des observations de cours, des questionnaires et des documents. Cette hétérogénéité de sources permet une « triangulation,

[3] Nous remercions enseignants et étudiants de leur participation à notre recherche.

[4] Dans le système académique chinois, le titre de « 讲师 » correspond plutôt à celui de « professeur assistant » dans le système français, tandis que « 副教授 » correspond à « maître de conférences ».

c'est-à-dire la confirmation des résultats de l'analyse via le traitement comparé des séries indépendantes » (Dumez, 2016 : 29), assurant ainsi leur fiabilité.

Les entretiens semi-directifs constituent la principale source de données. Les échanges avec les enseignants ont permis de comprendre leur perception de l'enseignement littéraire, leur vécu personnel et leur parcours professionnel. Ceux réalisés avec les étudiants ont révélé leurs expériences d'apprentissage, leur perception des cours de littérature, ainsi que les défis rencontrés et les progrès accomplis. Au total, 11 entretiens individuels ont été menés avec 10 enseignants, totalisant 22,65 heures d'enregistrements, retranscrits en 239 800 mots et vérifiés par les participants pour leur exactitude. Les 30 étudiants ont également participé à des entretiens individuels et en groupe, représentant 32,13 heures d'enregistrements, retranscrits en 453 700 mots.

Nous avons observé 120 séances de cours de 45 à 50 minutes, dont 54 ont été enregistrées et retranscrites, totalisant 297 800 mots. Chaque observation a été suivie de notes et de réflexions, représentant 138 300 mots. Ces données sont essentielles pour décrire en détail les pratiques pédagogiques des enseignants et les réactions immédiates des étudiants.

Pour compléter les données, nous avons distribué 7 questionnaires pour recueillir les retours des étudiants sur leurs motivations et attitudes vis-à-vis des cours de littérature française. Nous avons collecté en parallèle divers documents comme les programmes de cours, les supports pédagogiques et les devoirs des étudiants, pour renforcer la validité de nos conclusions.

L'analyse des données a combiné une démarche inductive de théorisation ancrée (Glaser, Strauss, 1967) et une démarche déductive inspirée de la ZPD, permettant d'articuler une exploration émergente et une interprétation conceptuelle. Le processus de codage s'est déroulé en trois étapes (voir schéma 1) et l'utilisation du logiciel MAXQDA a assuré la traçabilité des analyses.

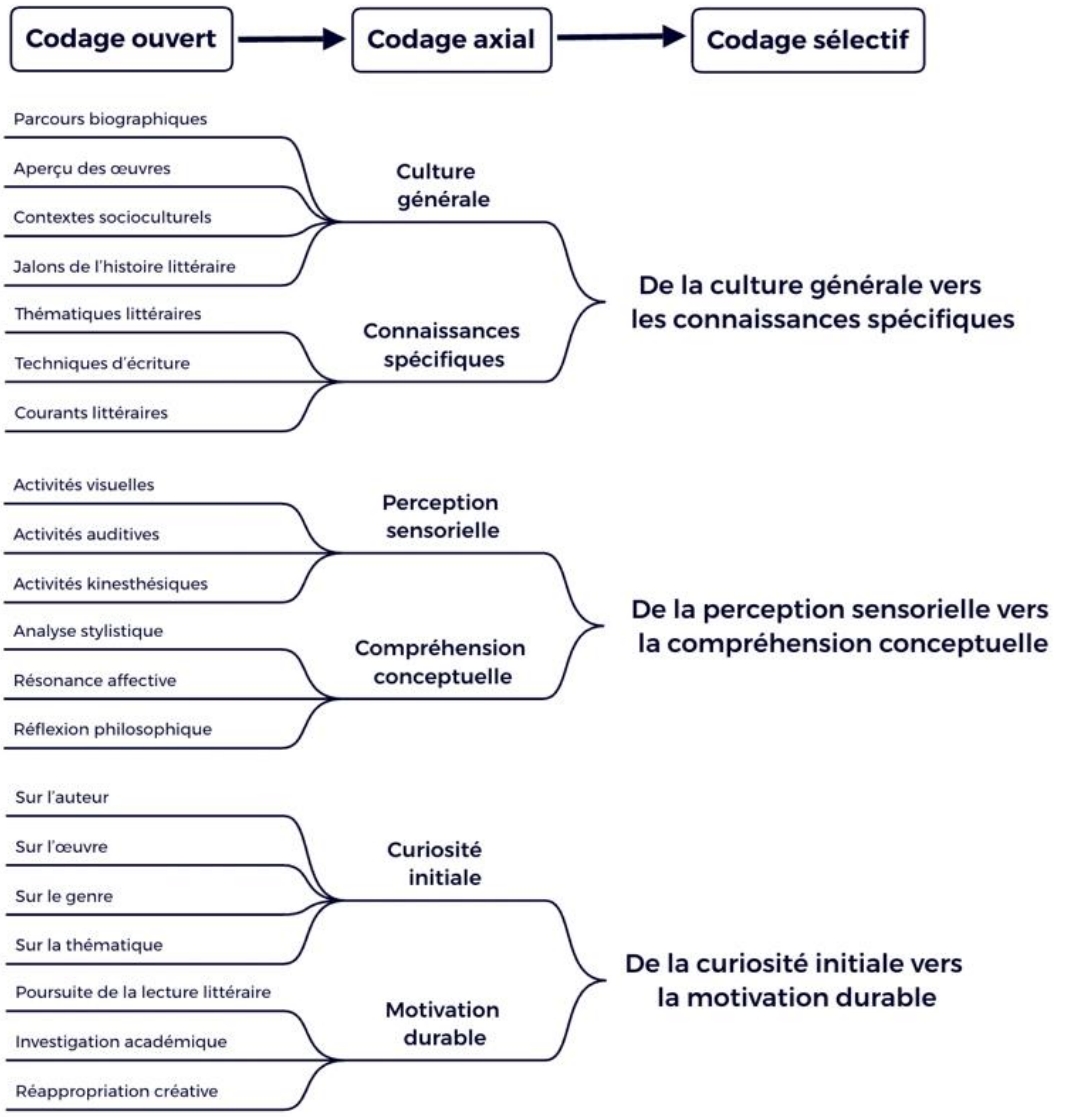


Schéma 1 : Processus de codage et codes principaux

Lors du codage ouvert, les données brutes ont été examinées ligne par ligne sans présupposé théorique pour identifier des idées émergentes, générant 20 codes initiaux. Lors du codage axial, ces codes initiaux ont été regroupés en 6 catégories thématiques plus larges, grâce à un va-et-vient constant entre les données et la littérature, mettant en évidence les motifs récurrents. Les catégories ont ensuite été réinterrogées et synthétisées sous le prisme de la ZPD, dans la phase déductive de codage sélectif, permettant de formuler 3 principes structurants expliquant les mécanismes de médiation cognitive et sociale inhérents à l'apprentissage littéraire.

La triangulation des sources, associée à une analyse croisée intra-cas et inter-cas, et enrichie par des retours des pairs chercheurs et des participants, a été mise en œuvre pour garantir la fiabilité interprétative des résultats.

4. Analyse des résultats et propositions pédagogiques

En utilisant la ZPD comme cadre théorique, nous avons analysé et codé les données au regard de trois dimensions : les connaissances, les méthodes pédagogiques et la motivation. Les résultats montrent que les stratégies allant de la culture générale vers les connaissances spécifiques, de la perception sensorielle vers la compréhension conceptuelle, et de la curiosité initiale vers la motivation durable, respecteraient mieux le développement cognitif des apprenants et favoriseraient leur apprentissage littéraire.

Dans ce chapitre, nous analyserons les résultats en nous appuyant sur la ZPD. À travers des exemples concrets, nous expliquerons comment l'enseignement se structure en étapes, permettant aux étudiants de progresser dans leur ZPD, et proposerons quelques pistes pédagogiques basées sur notre analyse. Bien que les enseignants participants n'aient pas connaissance explicite de la ZPD lors de la préparation de leurs cours, notre analyse met en évidence que leurs approches spontanées sont plus efficaces lorsqu'elles s'alignent avec cette théorie.

4.1. De la culture générale vers les connaissances spécifiques

L'enseignement de la littérature française auprès des étudiants chinois nécessite une approche pédagogique adaptée à leur « bagage (linguistique, mais aussi culturel) », indispensable « pour goûter un texte littéraire ou en comprendre le sens global » (Defays *et al.*, 2014 : 8). Selon la théorie de la ZPD, les apprenants assimilent mieux les connaissances spécifiques lorsqu'ils disposent d'une base solide en littérature française. Étant donné que nombre d'étudiants chinois ne possèdent pas cette base, il serait préférable de créer des repères accessibles, situés dans leur ZPD. L'analyse révèle que cette approche faciliterait une compréhension approfondie des œuvres littéraires et des savoirs associés.

À travers des entretiens avec les enseignants et les étudiants, ainsi que des observations en classe, nous avons défini ce que représentent la culture générale et les connaissances spécifiques dans la présente étude. La culture générale fait référence aux connaissances de base telles que la biographie des écrivains, l'aperçu des œuvres, les contextes socioculturels, ainsi que les jalons de l'histoire littéraire. Les connaissances spécifiques, quant à elles, concernent la lecture analytique des textes littéraires, l'exploitation de leurs thèmes, techniques d'écriture et courants littéraires liés.

Dans l'enseignement de la littérature, la culture générale et les connaissances spécifiques sont toutes deux indispensables, et il est essentiel de construire une base de culture générale avant d'aborder des savoirs spécifiques. Prenons l'exemple d'un cours organisé par M. Liang Xi sur *Les Mots* de Jean-Paul Sartre. L'enseignant a plongé les étudiants directement dans la lecture des extraits et l'analyse des thèmes sans avoir présenté au préalable l'écrivain et le contexte social de l'époque. Ne connaissant même pas Sartre, la plupart des étudiants ont rencontré des difficultés à comprendre les enjeux du roman, car ces notions dépassaient leur ZPD. Ils devaient faire des efforts considérables pour comprendre des idées qui auraient été plus accessibles avec une compréhension préalable du contexte. Cette situation a créé des obstacles cognitifs et émotionnels, rendant l'apprentissage plus laborieux et moins agréable.

En effet, ayant une solide formation en littérature française, M. Liang a conçu le cours en se basant sur sa propre expérience d'apprentissage, négligeant pourtant le bagage culturel de ses apprenants et surestimant leurs capacités. Lorsqu'il a présenté Sartre à ses étudiants pour la première fois, il n'avait pas prévu que beaucoup d'entre eux auraient du mal à saisir ses idées philosophiques. Il l'a expliqué : « C'est peut-être parce que j'ai découvert et apprécié Sartre en troisième ou quatrième année de licence, je pensais que les étudiants seraient dans le même cas[5] » (Entretien – enseignant – Liang Xi).

Après une réflexion pédagogique, M. Liang a d'abord introduit, lors des cours de l'année suivante, des connaissances sur l'écrivain et sa pensée philosophique, en tenant compte du bagage culturel des étudiants. Cette démarche a permis de placer les étudiants dans leur ZPD, en leur

[5] Les entretiens ont été menés en chinois et traduits en français par l'auteur.

fournissant des repères avant d'aborder des activités cognitives plus complexes. Cela a facilité ainsi une meilleure intériorisation des connaissances spécifiques. Toutefois, si l'enseignant se contente de présenter ces informations sans proposer de défis, les étudiants risquent de s'ennuyer, car cela n'encourage pas leur développement cognitif. De même, pour l'enseignant, une simple présentation de ces contenus ne constitue pas un véritable cours de littérature.

Dans un autre cours sur *Quatrevingt-treize* de Victor Hugo, M. Liang a conçu ses approches pédagogiques à partir des pré-acquis des étudiants, en se basant sur leur connaissance du romantisme avant d'amorcer l'analyse de l'extrait. En s'appuyant sur ce que les étudiants savaient déjà, il a pu les orienter progressivement vers une compréhension plus approfondie des relations entre l'Homme et la nature.

> Enseignant (Liang Xi) : *Vous connaissez peut-être déjà le romantisme, ou en chinois浪漫主义. Je crois que c'est un terme que vous devez connaître depuis longtemps, même avant d'entrer à l'université. Alors, que veut dire le romantisme ? Dites-moi quelque chose. Nicole ?*
>
> Étudiante (Nicole) : *Je crois que le romantisme signifie peut-être la libération du sentiment, en réaction au rationalisme du classicisme.*
>
> Enseignant (Liang Xi) : *Oui, vous avez raison. Avant, on croyait que la raison était primordiale. Maintenant, nous accordons également une grande importance aux sentiments. […] Le classicisme voyait l'Homme comme le centre de l'univers, régnant sur cette Terre grâce à sa raison, n'est-ce pas ? Mais selon Victor Hugo et tous ceux qui sont appelés écrivains du romantisme, l'Homme n'est qu'une petite partie de la nature.* (Observation de cours).

Après avoir fourni aux étudiants des connaissances de base, l'enseignant les a conduits progressivement vers une réflexion sur la guerre civile explorée dans l'extrait de l'œuvre. En leur offrant de nouvelles perspectives sur la lecture et la compréhension littéraires, cette analyse les a aidés à mieux saisir les idées de l'auteur. Cette orientation pédagogique, reposant sur un processus de médiation, leur permettrait de dépasser leurs compétences actuelles et d'atteindre un niveau de pensée plus élevé.

> Enseignant (Liang Xi) : *Dans cet extrait, il est question d'une pierre milliaire en commémoration d'un conflit ancien, érigée sur une dune, mais aujourd'hui effacée. Comment a-t-elle été effacée ? « Cette dune, qu'un coup d'équinoxe a nivelée », a été effacée de manière très simple. La pierre n'est*

> *érigée que sur des sables, n'est-ce pas ? Alors, les conflits entre les hommes sont-ils valables et importants ? […] En y réfléchissant, Victor Hugo critique en fait un conflit de son temps, à savoir la guerre de Vendée, à la hauteur de la nature. La guerre civile semble moins intéressante devant la grande nature.* (Observation de cours)

Grâce aux explications progressives et détaillées de l'enseignant, les étudiants ont pu examiner les relations entre l'Homme et la nature avec une vision plus large et réfléchir au sens de la guerre. Cette approche a rendu l'apprentissage plus fluide, car l'enseignant a construit, même inconsciemment, une ZPD adaptée au développement cognitif des étudiants. En effet, lors de la lecture autonome, les étudiants comprenaient souvent uniquement les intrigues et les significations superficielles des œuvres. Comme l'a témoigné une étudiante : « *Je trouve les œuvres modernes et contemporaines assez difficiles à comprendre seule. Mais grâce aux explications de M. Liang, j'ai pu repérer des éléments que je n'avais pas remarqués. J'apprécie beaucoup ce processus de découverte.* » (Entretien - étudiante - Perrine).

Ainsi, pour optimiser cet apprentissage, il est essentiel de structurer le cours de manière à ce que la culture générale serve de base aux connaissances spécifiques, créant ainsi une progression logique. À la lumière de la théorie de la ZPD, l'enseignant devrait d'abord identifier les connaissances que les étudiants peuvent facilement comprendre, et puis les guider vers des analyses plus complexes.

Il est préférable de commencer par une présentation concise et efficace des connaissances de base, compte tenu de la contrainte horaire. Ces éléments devraient servir de marchepied pour comprendre les œuvres, et non comme des informations accessoires. L'enseignant devrait les préparer minutieusement, en les reliant aux analyses approfondies, plutôt que de les présenter comme des parties indépendantes.

Ensuite, l'enseignant devrait amener les étudiants à explorer des œuvres littéraires en profondeur. Afin de rendre les contenus difficiles plus accessibles, il pourrait décomposer le processus d'enseignement en étapes, créant ainsi plusieurs ZPD où les étudiants peuvent progresser de manière continue. En posant des questions dirigées ou en organisant des discussions en groupe, il permettrait aux étudiants de saisir les subtilités du langage, de comprendre la pensée de l'auteur et de développer leur esprit critique.

4.2. De la perception sensorielle vers la compréhension conceptuelle

La littérature est une représentation spécifique de la vie et de la société. Les différents genres littéraires, tels que la poésie, le roman et le théâtre, peuvent stimuler les sens des lecteurs par leur nature dynamique, que ce soit à travers le rythme, la prosodie ou les descriptions détaillées. Ainsi, la littérature, reposant sur les sensations et perceptions, « est plus qu'un objet littéraire qui demande à être étudié avec des outils scientifiques, mais le produit d'une conscience répondant à des penchants existentiels de l'écrivain qui structure, par l'écriture, sa perception du monde et de soi » (Sábado Novau, 2021 : 8).

La transition de l'image littéraire s'effectue par le langage, rendant la lecture littéraire dépendante d'un « décodage » du langage poétique. Les étudiants chinois rencontrent inévitablement des barrières linguistiques et culturelles en lisant des œuvres en français. Le rôle de l'enseignant consiste donc à créer des situations ou à fournir des outils pour éveiller les sens, l'imagination et la sensibilité des étudiants, leur permettant d'acquérir une expérience esthétique avant d'aborder des concepts abstraits. Comme l'a souligné M. Liang Xi : « *L'essentiel est de permettre aux étudiants de ressentir et d'apprécier la beauté des œuvres littéraires avant de les plonger dans l'analyse des techniques utilisées.* » (Entretien – enseignant – Liang Xi).

La perception sensorielle se réfère à l'activation des sens des étudiants pour stimuler leur imagination et leur sensibilité. Ce processus leur permet de ressentir les images littéraires et d'acquérir une expérience esthétique en sollicitant la vue, l'ouïe ou le toucher, préparant une compréhension plus approfondie du texte. Tandis que la compréhension conceptuelle fait référence à l'analyse des éléments littéraires tels que les techniques d'écriture, les caractéristiques stylistiques, les émotions et les concepts philosophiques présents dans des œuvres. Ce processus vise à dépasser la perception immédiate pour atteindre une compréhension plus abstraite.

En intégrant des activités sensorielles adaptées à la ZPD des apprenants, telles que les activités visuelles, auditives et kinesthésiques, l'enseignant pourrait les préparer à une meilleure compréhension des concepts abstraits, leur offrant ainsi une double expérience esthétique : ressentir la beauté littéraire tout en comprenant ses mécanismes sous-jacents.

4.2.1. Perception visuelle

La perception visuelle offre aux étudiants une compréhension immédiate facilitant l'accès aux concepts littéraires. Par exemple, Madame Xia He a recouru à la peinture, à la sculpture et à l'architecture pour illustrer la littérature baroque du XVII^{e} siècle, avant de lire *Le Cid* de Pierre Corneille. En observant ces formes d'art, les étudiants ont été frappés par leurs couleurs vives, leur dynamisme et leur ornementation, visualisant ainsi les traits distinctifs du baroque tels que l'opulence, le mouvement, l'irrégularité et l'illusion, qui sont souvent moins évidents dans son expression littéraire. En effet, les mots ne transmettent pas toujours les impressions aussi directement qu'une image. Cette préparation visuelle a aidé les étudiants à mieux comprendre comment cette pièce de théâtre s'écarte des règles classiques d'unité de temps, de lieu et d'action.

Les étudiants ont apprécié cette approche qui a enrichi leurs connaissances culturelles et a favorisé une compréhension plus efficace de la littérature baroque. En établissant des liens entre différentes formes d'art, les étudiants ont mieux compris comment les caractéristiques d'un mouvement artistique se manifestent dans la littérature. L'une d'entre eux a témoigné : « *Les mouvements artistiques contemporains, comme la peinture ou la musique, reflètent l'esprit d'une époque et peuvent avoir des liens profonds avec la littérature. Cela m'a aidée à mieux comprendre le style et les caractéristiques des œuvres littéraires.* » (Entretien – étudiante – Noémie).

> La perception visuelle favoriserait également une meilleure compréhension des émotions communiquées dans les textes littéraires. Par exemple, lors d'un cours sur le poème médiéval *Par la douceur d'un temps nouveau* de Guillaume d'Aquitaine, Mme Xia a montré aux étudiants une scène concrète, plus précisément une branche d'arbre, en tant qu'un outil de médiation, pour les aider à développer une perception sensorielle des symboles poétiques, avant de les guider vers une interprétation plus abstraite sur la fragilité de l'amour.
>
> *Nous avons discuté de l'image de la branche d'aubépine dans ce poème, qui symbolise la fragilité de l'amour. C'était en octobre, et le soleil d'automne brillait encore. Une branche d'arbre, bercée par le vent, pendait juste devant la fenêtre. J'ai demandé aux étudiants : « Que voyez-vous ? » Ils ont répondu : « Une branche d'aubépine ! » À ce moment-là, toute la classe a*

ressenti une poésie dans la vie réelle, et les étudiants en étaient ravis. (Entretien – enseignante – Xia He)

Certes, lorsque les images décrites dans un poème prennent forme devant les yeux, les mots prennent vie et deviennent plus tangibles. En voyant une représentation concrète des symboles abstraits, les étudiants pourraient mieux saisir les significations sous-jacentes du texte.

4.2.2. Perception auditive

La perception auditive joue également un rôle important dans l'apprentissage littéraire. En éveillant les sens auditifs des étudiants, elle leur permet de vivre une expérience directe et sensorielle de l'ambiance et des émotions communiquées par l'auteur. Par exemple, lors de l'étude de *L'Avare* de Molière, Mme Xia He a demandé à certains étudiants de lire des extraits avec différents accents régionaux en chinois avant d'analyser le texte. Cette initiative a plongé les étudiants dans l'atmosphère comique de la pièce et a reçu des retours très positifs.

Cette activité est vraiment amusante et efficace. Mme Xia a demandé à un camarade de lire un monologue d'Harpagon de L'Avare *avec l'accent de Tianjin, c'était très drôle ! Nous avons immédiatement ressenti l'humour de Molière et été captivés par la pièce* (Entretien – étudiante – Héloïse).

Les particularités comiques des accents régionaux, associées aux performances des étudiants, ont dynamisé les mots et ont mis en valeur les aspects humoristiques de la pièce. Cette approche a particulièrement séduit les étudiants, car elle leur a permis de s'immerger rapidement dans l'univers de la pièce et de saisir les subtilités de l'humour moliéresque, établissant les bases d'une compréhension approfondie et favorisant un développement dans leur ZPD.

4.2.3. Perception kinesthésique

En plus de solliciter la vue et l'ouïe, l'enseignant pourrait également mobiliser le sens kinesthésique des étudiants, leur offrant une expérience concrète pour découvrir des courants littéraires à travers des jeux interactifs, tels que le jeu de rôle et l'écriture collaborative.

Par exemple, lors de l'étude de la poésie surréaliste et de l'écriture automatique, Mme Xia He a proposé un jeu appelé « le cadavre exquis », souvent pratiqué par les artistes surréalistes. Chaque étudiant écrivait un

mot selon un ordre préétabli (nom, adjectif, verbe, etc.), puis pliait la feuille pour cacher son mot et la passait au suivant. Comme aucun participant ne connaît les mots écrits par les autres, la phrase finale était le fruit d'une combinaison aléatoire, souvent surprenante.

Les étudiants ont vivement réagi à ce jeu, affirmant qu'il leur a permis de saisir rapidement les spécificités de la poésie surréaliste tout en s'amusant à créer collectivement des poèmes. Une étudiante a partagé : « *Cela nous a permis de comprendre immédiatement le surréalisme et l'écriture automatique. Et comme nous devions participer activement, tout le monde s'est vraiment impliqué.* » (Entretien – étudiante – Noémie). Cette activité, à la fois ludique et enrichissante, a offert aux étudiants une occasion d'expérimenter le processus d'écriture automatique et de s'immerger dans la créativité du surréalisme. Ils ont donc franchi leur ZPD grâce à l'interaction et à la collaboration.

Ainsi, les activités pédagogiques devraient évoluer progressivement, passant d'une perception immédiate et sensorielle à une compréhension abstraite et conceptuelle. Cette approche s'aligne sur le développement cognitif naturel des étudiants, en commençant par des processus mentaux de « bas niveau, […] généralement basés sur la stimulation » pour progresser vers ceux de « haut niveau » (Habib *et al.*, 2018 : 104).

Pour ce faire, l'enseignant pourrait utiliser des supports visuels tels que des œuvres d'art, des images, des scènes réelles ou des extraits de films, pour illustrer la beauté littéraire. Ces activités, légèrement au-dessus des capacités actuelles des étudiants, se situent dans leur ZPD, rendant l'apprentissage plus accessible. L'intégration de supports auditifs, comme des lectures à voix haute, des enregistrements audio ou des extraits musicaux, pourrait également plonger les étudiants dans l'univers des textes et susciter leur imagination. De plus, en organisant des activités interactives et des jeux, l'enseignant pourrait encourager les étudiants à travailler ensemble tout en s'amusant.

Par la suite, l'enseignant pourrait orienter les étudiants vers une lecture approfondie et une réflexion personnelle, afin de saisir pleinement l'essence de l'apprentissage littéraire. Il est essentiel de les aider à comprendre comment cette esthétique se construit à travers les mots, en analysant les techniques littéraires et les significations implicites. En pratique, la

perception sensorielle et la compréhension conceptuelle sont interconnectées, permettant aux étudiants de naviguer entre ces deux domaines et d'enrichir leur expérience littéraire.

4.3. De la curiosité initiale vers la motivation durable

L'un des objectifs essentiels de l'enseignement littéraire est de susciter chez les étudiants un intérêt pour l'apprentissage des langues et un plaisir pour la lecture littéraire. Inspiré de la ZPD, l'enseignant devrait éveiller la curiosité initiale des étudiants pour la transformer en motivation durable, tout en les amenant à s'engager plus profondément dans l'apprentissage littéraire. Comme le rappelle Mme Lang Tao, « *ce cours n'est pas destiné à la recherche, mais plutôt à une initiation littéraire. L'essentiel est d'éveiller et de préserver l'intérêt littéraire des étudiants* » (Entretien – enseignante – Lang Tao).

La curiosité initiale désigne l'intérêt, l'enthousiasme ou le désir de découvrir ce qui est nouveau, que ce soit une œuvre, un auteur, un genre ou une thématique. Elle constitue souvent le premier moteur de l'investissement des étudiants dans l'apprentissage littéraire. La motivation durable, quant à elle, se rapporte à la volonté de poursuivre la lecture et l'exploration littéraires sur le long terme, au-delà des premières impressions. Cette motivation est essentielle pour développer une appréciation plus profonde de la littérature et encourager un apprentissage continu.

Selon la théorie de la ZPD, cette transformation nécessite une médiation appropriée à travers des activités éveillant la curiosité des étudiants. Dès le début d'un cours, l'enseignant devrait prêter une attention particulière à la vivacité et à l'intérêt du contenu. « *Il vaut mieux raconter la biographie comme une histoire, pas comme une simple liste de dates et d'événements. Il faudrait mettre en avant ce qui rend cet auteur unique.* » (Entretien – enseignante – Jiang Xiaoli) Lors d'un cours sur Alexandre Dumas père, Mme Jiang Xiaoli a captivé ses étudiants en partageant des anecdotes marquantes sur l'auteur. Par exemple, Dumas préférait chasser dans la forêt quand il était enfant et, après la mort de son père, il prit un fusil pour affronter Dieu, illustrant son caractère héroïque. L'intégration d'anecdotes, comme outil de médiation, permettrait de montrer que l'auteur est un être humain avec ses propres personnalités, émotions et défis quotidiens, ce qui

rendrait son image plus vivante. Ces petites histoires susciteraient l'intérêt des étudiants à en savoir plus sur lui, tout en préparant le terrain pour une réflexion plus approfondie sur ses œuvres.

Une fois la curiosité initiale éveillée, l'enseignant devrait essayer de susciter une résonance plus profonde en établissant des connexions personnelles. En effet, cette curiosité, bien que précieuse, est souvent limitée et superficielle. Il importe donc que l'enseignant continue à explorer les centres d'intérêt plus enrichissants et durables des apprenants. Comme l'a remarqué une étudiante : « *Bien que nous ayons un certain intérêt pour la littérature, il n'est pas très fort. Nous avons besoin de l'aide des enseignants pour le renforcer.* » (Entretien – étudiante – Perrine).

Établir des parallèles entre les littératures française et chinoise permettrait de saisir les similitudes et les différences culturelles, tout en favorisant une meilleure compréhension des images universelles partagées par l'humanité, telles que les motifs culturels et les expériences émotionnelles. Par exemple, Mme Jiang Xiaoli a mis en parallèle les œuvres héroïques d'Alexandre Dumas avec les romans de cape et d'épée de Jin Yong, un auteur chinois connu des étudiants, suscitant ainsi leur intérêt pour le thème de l'héroïsme. De même, en reliant les œuvres de Jules Verne à celles de Liu Cixin, un écrivain chinois contemporain, l'enseignante a démontré que la science-fiction n'était pas simplement une fantaisie, mais une forme de réalisme qui reflète les angoisses universelles de l'ère technologique et le désir humain de connaître l'univers.

Il est donc préférable pour l'enseignant de tenir compte des centres d'intérêt des apprenants et de réfléchir à ce qui, dans les œuvres étudiées, peut les toucher au-delà des frontières temporelles, géographiques et culturelles. Comme l'indique Jouve (2010 : 154), « certaines œuvres pointent en effet des dimensions fondamentales de l'être humain, auxquelles on est, par définition, toujours sensible ». Cependant, cette exploration nécessite l'orientation de l'enseignant, car les étudiants ne sont pas toujours en mesure de découvrir ces dimensions par eux-mêmes.

Après la lecture d'un extrait de *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne, Mme Jiang a posé une question ouverte aux étudiants : « *Si vous étiez le capitaine Nemo, choisiriez-vous de revenir à terre pour mener une vie paisible, mais monotone, ou de partir pour une aventure excitante, mais*

potentiellement dangereuse en mer, voire dans l'espace ? » (Observation de cours) Cette question, servant d'outil de médiation, pourrait les « faire réfléchir sur la vie, sur la société et sur le rapport de l'homme au monde » (Che, 2019 : 95), en créant un espace de dialogue où leurs propres pensées et émotions peuvent s'épanouir.

Ce processus d'intériorisation a permis aux étudiants d'organiser leurs pensées de manière plus structurée, développant ainsi leur esprit critique. Leurs retours ont été positifs : « *Je me suis vraiment rendu compte que, peu importe leur nationalité, les gens partagent des points communs et peuvent se comprendre les uns les autres.* » (Entretien – étudiante – Ludivine) « *À ce moment-là, j'ai soudainement pensé à une citation que l'on a étudiée en cours de langue : 'C'est qu'au fond, il n'y a qu'une seule race : l'humanité'*[6] » (Entretien – étudiante – Perrine). Une fois qu'ils ont développé une réflexion personnelle ou établi un lien affectif, leur intérêt pour la littérature devient plus fort et plus durable.

Lorsqu'une motivation durable pour la littérature est éveillée chez les étudiants, ils sont capables de déployer une créativité surprenante et une énergie considérable. Inspirés par les cours, certains ont poursuivi leur exploration littéraire après classe, allant même jusqu'à traduire des textes. Une étudiante a témoigné : « *En général, après avoir découvert une œuvre en cours, je me précipite pour lire le livre. Et après un cours sur la poésie, j'ai découvert le symbolisme et j'ai commencé à lire et à traduire des poèmes.* » (Entretien – étudiante – Lucie) De plus, certains étudiants forment des groupes de lecture pour partager leurs découvertes, rendant ainsi la lecture littéraire agréable et enrichissante. Une enseignante participante a utilisé la métaphore du pissenlit, inspirée du logo de Larousse, pour donner son avis : « *Enseigner la littérature, c'est comme souffler sur un pissenlit. L'enseignant devrait savoir semer les graines à tout vent, en espérant qu'elles germeront dans le cœur des étudiants.* » (Entretien – enseignante – Huang Tianyue).

À partir de ces résultats et selon les principes de la ZPD, l'enseignant devrait non seulement connaître les centres d'intérêt des étudiants, mais aussi stimuler leur motivation durable. La première étape consiste à éveiller

[6] Cette phrase provient de Jean Jaurès (1859-1914), socialiste, historien et philosophe français. Les étudiants l'avaient découverte lors d'un cours de lecture. Inspirée par ce cours de littérature, cette étudiante a spontanément établi des liens.

leur curiosité en se basant sur leurs passions et leurs connaissances préalables. L'enseignant devrait passer du temps avec ses apprenants, les observer de près et concevoir des contenus qui les interpellent. Les résultats de notre étude montrent que les œuvres abordant des thèmes émotionnels, en lien avec la vie quotidienne, ou riches en intrigues, retiennent particulièrement l'attention des étudiants. Créer du suspense, raconter des anecdotes fascinantes, et s'appuyer sur leurs connaissances déjà acquises sont également des stratégies efficaces pour stimuler leur curiosité initiale.

La deuxième étape vise à transformer cette curiosité initiale en une motivation durable. L'intérêt pour la littérature ne naît pas toujours spontanément, mais se développe à travers la lecture, la réflexion et les échanges. L'enseignant devrait mettre en valeur les œuvres littéraires pour provoquer une résonance affective et intellectuelle chez les étudiants. Après une analyse textuelle, il pourrait élargir les horizons en les incitant à développer une compréhension personnelle, encourageant ainsi leur lecture autonome et maintenant leur intérêt littéraire.

Conclusion

Notre étude met en lumière l'importance d'une construction systématique de la Zone de développement proximal dans l'enseignement de la littérature en FLE. Dans ce cadre, l'enseignant joue un rôle primordial en tant que médiateur, facilitant la transition de la culture générale aux connaissances spécifiques, de la perception sensorielle à la compréhension conceptuelle et de la curiosité initiale à la motivation durable. L'enseignant devrait donc prendre en considération ce que les apprenants peuvent accomplir de manière autonome et ce qu'ils peuvent atteindre avec son soutien. Cela lui permettrait d'ajuster les stratégies pédagogiques en fonction des aspirations, des besoins et des compétences de ses apprenants, favorisant ainsi un apprentissage plus efficace.

Ces réflexions, issues de notre étude de cas, ne sauraient constituer un modèle universel, car l'enseignement-apprentissage est un processus complexe, influencé par de nombreux facteurs personnels et contextuels. Toutefois, ce partage d'idées pourrait nourrir les pratiques pédagogiques,

en suscitant de nouvelles pistes de réflexion et en favorisant un dialogue constructif autour de ce sujet.

En fin de compte, l'enseignement de la littérature est un voyage partagé où la sensibilité, la liberté et la créativité s'épanouissent. L'enseignant, loin d'être un simple transmetteur de savoirs, devient un guide inspirant, capable d'enflammer les esprits et de faire germer le potentiel de ses apprenants. En cultivant ce jardin de connaissances, il est essentiel de semer des graines littéraires qui éveillent les consciences, touchent les cœurs et nourrissent un amour durable pour la lecture ainsi qu'une curiosité sans limites pour le monde.

Bibliographie

Che, L. 2019. « Approches de la littérature française dans l'enseignement du français langue étrangère ». *Synergies Chine*, n° 14, p. 93- 105. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine14/che_lin.pdf [consulté le 20 février 2025].

Defays, J.-M. *et al.* 2014. *La littérature en FLE : États des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette FLE.

Dumez, H. 2016. *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Vuibert.

Fithriani, R. 2019. « ZPD and the benefits of written feedback in L2 writing : Focusing on students'perceptions » . *The reading matrix : An international online journal*, n° 19 (1), p. 63-73.

Glaser, B. G., Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. New York : Aldine.

Habib, M., Lavergne, L., Caparos, S. 2018. *Psychologie cognitive*. Malakoff : Armand Colin.

Jouve, V. 2010. *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Armand Colin.

Lantolf, J. P., Thorne, S. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford : Oxford University Press.

Liu, W. 2024. « Applying the ZPD to language teaching : A study of the integration of an online assessment tool into a Chinese programme ». *International journal of Chinese language teaching*, n° 5 (2), p. 73-85.

Ministère de l'Éducation, Comité de direction des études en langues étrangères dans l'enseignement supérieur (éd.). 2020. *Guide pour l'enseignement-apprentissage du français de premier cycle universitaire en Chine*. Beijing : Maison d'édition de la recherche et de l'enseignement des langues étrangères. (教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会等（编）（2020），《普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南》。北京：外语教学与研究出版社)

Mirzaei, A., Eslami, Z. E. R., Salehpour, G. 2022. « Praxis-based grammar instruction using social media networking : Mediational feedback within ZPD ». *Issues in language teaching,* n° 11 (1), p. 1-34.

Mirzaei, A., Shakibaei L., Jafarpour, A. A. 2017. « ZPD-based dynamic assessment and collaborative L2 vocabulary learning ». *Journal of Asia TEFL*, n° 14 (1), p. 114-129.

Sábodo Novau, M. 2021. *L'École de Genève : Histoire, geste et imagination critiques*. Paris : Hermann.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483 **Synergies Chine** nº 20 - 2025 p. 93-111

L'enseignement du français dans le programme de licence « malgache + français »

SU Xiaonan
Université des Langues étrangères de Beijing, Chine
suxiaonan@bfsu.edu.cn
https://orcid.org/0009-0000-3994-5472

LI Hongfeng
Université des Langues étrangères de Beijing, Chine
lihongfeng@bfsu.edu.cn
https://orcid.org/0009-0004-4889-165

Reçu le 02-01-2025 / Évalué le 30-03-2025 / Accepté le 04-05-2025

Résumé
Face à une demande persistante des talents plurilingues qui s'affirme dans la coopération internationale et le développement social, les universités chinoises mettent en place des programmes bilingues ou plurilingues qui comprennent le français comme l'une des langues enseignées. Le programme de licence « malgache + français » de l'Université des Langues étrangères de Beijing en est un exemple particulier. Le présent article analysera les raisons pour lesquelles le programme de malgache inclut des cours de français. Ensuite, les objectifs pédagogiques, la conception du cursus et les méthodes d'enseignement seront analysés en s'appuyant sur les expériences acquises avec la première promotion d'étudiants. Enfin, basé sur les questionnaires et les entretiens réalisés auprès des acteurs concernés, cet article effectuera une évaluation sur cette expérience d'enseignement du français, qui servirait de référence à la fois à l'éducation bilingue et plurilingue et au développement des études des pays et des régions francophones dans les universités chinoises.

Mots-clés : français langue étrangère en Chine, compétence plurilingue, malgache, approche langue-culture, approche actionnelle

"马达加斯加语+法语"复语人才培养模式中的法语教学

摘要
为了回应国际交流合作和社会发展对复合型复语型人才的持续性需求，中国大学积极尝试建设复语专业，其中包括一些复合法语的专业。本文以北京外国语大学马达加斯加语专业"马达加斯加语+法语"的本科培养方案为例，结合针对首届学生的教学经验，分析复合动因，详述法语课程的教学目标、教学设计和教学方法，并基于对该专业师生的问卷与访谈结果评估教学效果，反思学生多元语言能力培养中存在的问题，为法语复语专业的发展提供经验，同时助力区域国别人才培养体系的优化升级。

关键词：中国法语教学；多元语言能力；马达加斯加语；语言文化教学法；面向行动教学法

Teaching French in the "Malagasy + French" undergraduate degree program

Abstract
In response to the growing demand for multilingual talents in international cooperation and social development, Chinese universities have established bilingual or multilingual programs that include French as one of the taught languages. The "Malagasy + French" undergraduate program at Beijing Foreign Studies University serves as a notable example. This paper will analyze the rationale behind the inclusion of French courses in the Malagasy program. Subsequently, the educational objectives, curriculum design, and teaching methodologies will be examined based on the experiences gained from the inaugural cohort of students. Finally, through questionnaires and interviews with relevant stakeholders, this paper will evaluate the outcomes of this French language teaching initiative, which may serve as a reference for both bilingual and multilingual education, as well as for the development of Francophone studies in Chinese universities.

Keywords: FLE in China, plurilingual skill, Malagasy, language-culture approach, action-oriented approach

Introduction[1]

Avec l'approfondissement et l'intensification des échanges internationaux, notamment avec le lancement de l'initiative « la Ceinture et la Route[2] », l'importance du plurilinguisme s'est accentuée en Chine. Dans ce contexte, des universités chinoises ont mis en place des programmes de licence bilingues ou plurilingues dans le but de former des étudiants dotés d'une grande compétence plurilingue, interculturelle et communicative. L'anglais et le français, toutes les deux largement répandues et utilisées, forment ainsi un duo privilégié, tel est le cas à l'Université de Suzhou (2003), l'Université Normale de Tianjin (2011) et l'Université Normale de Nanjing (2012). Ces programmes, qui s'étendent généralement sur une période de quatre ou cinq ans, dispensent des cours

[1] Cet article a été rédigé dans le cadre d'un projet de recherche didactique intitulé « Étude sur le rôle des enseignants étrangers dans les programmes de Licence-Langues africaines » de l'Université des Langues étrangères de Beijing. Voici la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles entre les deux coauteurs : Su Xiaonan est l'auteur principal de cet article, responsable de la conception, de la collecte, de l'analyse, de l'interprétation des données et de la rédaction de 60 % de l'article. Li Hongfeng est coauteur de cet article et a contribué au choix thématique, à la structuration et à la rédaction de l'article.

[2] Lancée en 2013, l'initiative « La Ceinture et la Route » a pour objectif de revitaliser les anciennes routes de la soie, de resserrer le lien entre l'Asie, l'Europe et l'Afrique et de favoriser le développement et la prospérité des pays participants.

d'anglais et de français intensifs. En plus de ces programmes de licence, des micro-programmes et des classes expérimentales ont été conçus, à titre d'exemple, le micro-programme « Organisations internationales (français-anglais) » à l'Université de Shenzhen, ainsi que la classe expérimentale au master « Organisations internationales et la gouvernance mondiale (anglais-français) » à l'Université des Langues étrangères de Beijing (ci-après BFSU).

En outre, l'enseignement du français s'intègre également au programme de licence en langues moins diffusées et moins enseignées (MoDiMEs)[3], d'où le modèle « une langue MoDiMEs + anglais ou français », qui permet aux étudiants de développer une compétence plurilingue unique et de bénéficier d'une immersion profonde dans le paysage culturel des pays où les deux langues sont parlées. Deux universités chinoises ont pris une initiative pareille, l'Université des Langues et Cultures de Beijing avec le programme « roumain + français » et la BFSU avec le programme « malgache + français ».

Dans le cadre de notre étude, nous tâcherons de répondre aux questions suivantes : pourquoi le Département de malgache a-t-il décidé de s'engager dans ce parcours de bilinguisme ? Quels sont les objectifs pédagogiques et la conception du cursus ? Quelles sont les méthodes employées pour valoriser l'approche langue-culture dans l'enseignement ? Comment les étudiants et les enseignants évaluent-ils le volet du français du programme ? Quels sont les problèmes principaux et comment peuvent-ils être résolus ? Notre article s'appuie sur les expériences acquises tout au long de quatre ans d'enseignement (2021-2025) et sur les questionnaires et entretiens que nous avons réalisés auprès de nos enseignants et étudiants[4].

1. Le français dans le programme de malgache : une justification à double dimension

Le programme de licence « malgache + français », conçu et développé par le Département de malgache de la Faculté d'Études africaines de la

[3] En Chine, les langues moins diffusées et moins enseignées (MoDiMEs) désignent généralement toutes les langues étrangères autres que les sept langues suivantes : l'anglais, le français, le russe, l'espagnol, l'arabe, l'allemand et le japonais.

[4] Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

BFSU, constitue une initiative pédagogique fondée sur l'écologie linguistique de Madagascar, où le malgache et le français sont reconnus tous les deux comme langues officielles du pays. Compte tenu de la place importante du français dans le paysage linguistique malgache, le choix du bilinguisme s'avère nécessaire et utile pour que les apprenants puissent prendre conscience de la diversité culturelle qui caractérise l'Afrique en général et Madagascar en particulier.

1.1. Le français dans l'écologie linguistique de Madagascar

Madagascar est un pays francophone de la côte sud-est de l'Afrique. Pays hôte du 16e sommet de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) en 2016, Madagascar comptait en octobre 2024 un total de 8 499 000 francophones (Francoscope, 2024), étant ainsi la plus grande population francophone en Afrique de l'Est[5]. Dès son indépendance en 1960, Madagascar ne cesse de valoriser de la langue malgache, alors que le français, jouissant d'un statut de langue officielle tout comme le malgache, garde toujours une place privilégiée sur la plus grande île de l'Afrique.

Dans les domaines législatif et judiciaire, le français bénéficie presque du même statut que le malgache, voire d'un statut supérieur dans de multiples cas. « Bien que les lois soient rédigées et promulguées dans les deux langues, la version française prévaut en cas de litige. La plupart des juges préfèrent rédiger leurs jugements en français, et la Haute Cour de justice privilégie explicitement le français[6] » (Du, Su, 2021 : 16). Le français est également la première langue de travail de la fonction publique. À l'exception du Ministère de l'Économie et des Finances qui divulgue des documents bilingues, les grands ministères malgaches rédigent leurs documents administratifs en français (*Ibid.*).

Dans le domaine des médias, les grands journaux malgaches, tels que *Les Nouvelles/Taratra*, *L'Express*, *Midi Madagasikara* et *La Tribune*, publient

[5] Les pays francophones en Afrique de l'Est sont, par ordre de population francophone totale : Madagascar, le Burundi, la Maurice, le Rwanda, le Djibouti, les Comores, le Mozambique et les Seychelles. (Données de Francoscope, consultées le 1 octobre 2024).

[6] Traduit en français par l'auteur, l'original : « 虽然法律同时使用两种语言起草和颁布，但在有争议时，以法文版本为主。大部分法官还是倾向于用法语撰写判决书，高等法院也明确更偏向使用法语 ».

tous des reportages et articles en français. Le Radio Madagasikara (RNM) diffuse quotidiennement des émissions tant en français qu'en malgache. Par ailleurs, la présence du français se manifeste dans le paysage linguistique par des publicités, des panneaux, des emballages et des étiquetages de produits rédigés en français, et le rapport de force entre le français et le malgache se fait sentir dans les rues, les sites touristiques et les supermarchés.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, le français est la langue d'enseignement pour l'ensemble des filières, à l'exception de très rares disciplines dispensées en malgache. Ce statut exclusif résulte d'une politique de bilinguisme progressive : introduit comme langue étrangère à l'école primaire, le français s'emploie progressivement comme langue d'enseignement dans le secondaire, en côtoyant le malgache, avant de devenir la langue d'enseignement prédominante à l'échelon universitaire.

Le français se réserve ainsi une place importante dans les sphères administrative, législative, judiciaire, médiatique et dans l'enseignement supérieur. La mise en place du programme « malgache + français » apparaît ainsi comme une nécessité pour former des étudiants capables de pénétrer dans le profond de Madagascar.

1.2. Le français dans le développement des étudiants chinois

L'enseignement du français dans le programme « malgache + français » repose non seulement sur l'écologie linguistique à Madagascar, mais répond également à des besoins qui surgissent dans le développement des étudiants chinois face à des possibilités de carrières variées.

Premièrement, le français est la clé pour construire un avantage plurilingue chez eux qui souhaitent s'initier aux études des pays et régions francophones. En tenant compte du fait que les étudiants chinois jouissent en général d'un bon niveau d'anglais, une compétence trilingue « malgache + français + anglais » élargit leur horizon et leur permet d'entreprendre ultérieurement des études malgaches, des études de l'Océan Indien et des études africaines, soit dans des établissements chinois, soit dans des universités étrangères.

Deuxièmement, le français constitue un atout pour augmenter la compétitivité des étudiants sur le marché de travail. Lors de nos échanges

avec des employeurs chinois à Madagascar, la majorité d'entre eux expriment le souhait d'avoir des employés chinois qui sachent communiquer en malgache et en français, qui soient en même temps bons connaisseurs des lois et des règlements locaux, ainsi que des coutumes propres aux Malgaches.

Troisièmement, le français assure la qualité du séjour d'immersion et le bon déroulement des stages des étudiants sur le terrain. Le programme « malgache + français » de la BFSU comprend un séjour d'échange pendant un ou deux semestres, financé dans la plupart des cas par le gouvernement chinois. La maîtrise de la langue française, langue d'enseignement dans les universités malgaches, facilite l'intégration des étudiants à la vie scolaire à Madagascar, ce qui a été confirmé tant par les étudiants que par les enseignants qui les ont accueillis à Antananarivo.

Bref, un pourcentage élevé des cours de français dans le programme s'explique par l'utilité de cette langue tant dans le processus de la formation que dans les projets de carrière qui suivent la licence.

2. L'élaboration du cursus

Le développement d'une compétence plurilingue ne signifie pas une simple superposition de cours de langue. L'absence d'une conception scientifique risque de compromettre l'acquisition de compétences satisfaisantes dans l'une ou l'autre des deux langues étrangères. Xu Hao, Pu Shi et Shan Zhibin (2020 : 3) soulignent que les enseignants doivent « guider les étudiants à apprendre (de différentes langues) par ordre pertinent et en se concentrant sur leurs propres objectifs[7] ».

À l'encontre des programmes « anglais + français », la conception d'un programme « malgache + français » est confronté à un défi particulier, qui réside dans le fait que les étudiants chinois sont des débutants dans les deux langues étrangères, d'autant plus que le malgache appartient à la famille austronésienne et présente par conséquent des différences linguistiques majeurs par rapport à la langue française. Le poids et la progression de

[7] Traduit en français par l'auteur, l'original : « 引导学生在本科的不同阶段按照合理顺序，各有侧重地展开学习 ».

l'enseignement du français dans le programme « malgache + français » doivent être clairement définis selon les objectifs et les principes pédagogiques, tout en prenant en compte l'aménagement des cours ainsi que l'adoption de méthodes appropriées.

2.1. Les objectifs pédagogiques

À la lumière de la théorie de la compétence langagière communicative illustrée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ci-après CEFR) (2001 : 135), le programme de licence « malgache + français » définit les performances à atteindre de l'enseignement du français comme étant le niveau B1, correspondant à une maîtrise effective, mais relativement limitée.

Les objectifs pédagogiques sont les suivants : en termes de compétence linguistique, les étudiants doivent maîtriser l'orthographe, la phonétique, la grammaire de base, et une quantité de vocabulaire pour pouvoir s'exprimer assez librement dans les situations quotidiennes, de comprendre l'essentiel de ce que les autres disent dans un contexte socioprofessionnel et de livrer une brève explication orale ou écrite d'un projet ; en termes de compétence sociolinguistique, les étudiants doivent connaître la culture et la société malgaches ainsi que d'autres cultures francophones, apprendre à respecter les règles de la bienséance et appliquer le savoir-vivre de la société malgache dans de nombreuses circonstances ; en termes de compétence pragmatique, les étudiants doivent savoir s'exprimer avec précision et souplesse dans un langage relativement simple et d'adapter leur expression au contexte afin d'accomplir des tâches de communication variées.

En fonction des objectifs ainsi définis, deux principes ont guidé la conception des cours de français. Primo, le principe d'une progression par étapes. La première étape, correspondant aux deux premières années du cursus, vise à atteindre le niveau A1. Au bout de cette même période, le niveau de malgache des étudiants s'élève aux niveaux B1-B2. La deuxième étape s'étend sur les deux dernières années universitaires[8], a pour objectif d'atteindre le niveau B1 avec les effets issus d'un cours de français avancé et d'un séjour d'immersion à Madagascar, tandis que l'apprentissage de malgache se termine parallèlement aux niveaux C1-C2. Secundo, le principe

[8] La plupart des programmes de licence en Chine durent pendant 4 ans.

d'un auto-apprentissage accentué : les étudiants sont encouragés à explorer des ressources pédagogiques diverses et personnalisées, par exemple, les produits audiovisuels de TV 5 Monde et les réseaux sociaux, et à organiser en autonomie des groupes de lecture ou de discussion et des groupes de préparation de test.

2.2. La conception du cursus

Le programme « malgache + français » propose un cursus de français à un niveau d'intensité situé entre le français première langue étrangère et le français deuxième langue étrangère. Le volume horaire de cours est ajusté de sorte que la proportion dans le total des heures de cours soit respectivement de 28 %, 33 %, 40 % et 50 %. Le tableau ci-après présente les cours de français par semestre de la L2 à la L3[9], ainsi que les cours de malgache dispensés au même moment.

Semestre	Intitulé du cours	Heures hebdomadaires	Total des heures
L2-S3	Le malgache 3 (niveau intermédiaire)	6	96
	La pratique orale en malgache 2	2	32
	La pratique autovisuelle en malgache 1	2	32
	Le français 1	**4**	**64**
L2-S4	Le malgache 4 (niveau intermédiaire)	6	96
	La pratique autovisuelle en malgache 2	2	32
	Le français 2	**4**	**64**
L3-S5	Le malgache 5 (niveau avancé)	4	64
	La traduction malgache-chinois	2	32
	Le français 3	**4**	**64**
L3-S6	La traduction chinois-malgache	2	32
	L'interprétation malgache-chinois	2	32
	Le français 4	**4**	**64**

Tableau 1 : Programme bilingue du Département de malgache (L2 et L3)

Le cours intitulé « Le français » s'articule autour de plusieurs compétences tels que la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, ainsi que la compétence culturelle et interculturelle, tout en abordant des thèmes variés du quotidien tels que le campus, la famille, l'éducation, etc. « Le français 1 » est conçu comme un cours d'initiation aux règles de la prononciation, à la grammaire élémentaire et à des expressions courantes, permettant aux étudiants d'engager des conversations quotidiennes. « Le français 2 » a pour objectif d'introduire des structures grammaticales plus complexes et une gamme plus riche d'expressions, tout en consolidant les compétences en matière de phonétique, de grammaire

[9] « L2 » et « L3 » désignent respectivement la deuxième et la troisième année scolaire.

et de vocabulaire. Les étudiants sont capables d'assurer des conversations quotidiennes plus compliquées. Ces deux cours réservent des séances aux connaissances de base des régions francophones africaines, européennes et américaines, mettant en avant l'importance d'une prise de conscience de la diversité culturelle qui existe au sein de la francophonie.

« Le français 3 » met l'accent sur l'acquisition de structures grammaticales plus élaborées, ainsi que sur le développement d'une capacité à synthétiser et à analyser des corpus authentiques. Les étudiants s'efforcent de comprendre des textes difficiles et d'exprimer des opinions personnelles de manière argumentée. « Le français 4 » introduit des phénomènes grammaticaux avancés et renforce davantage les compétences linguistiques à mobiliser notamment dans le contexte professionnel. L'analyse de textes authentiques, incluant des œuvres littéraires, y occupe de nombreux horaires de cours. Ces deux cours essaient de mettre en relief des questions d'actualité de l'Afrique francophone dans la salle de classe, tout en développant l'esprit critique des étudiants et leurs compétences en communication interculturelle.

Le programme « malgache + français » prend également des initiatives spéciales en ce qui concerne le matériel pédagogique et la composition de l'équipe enseignante. Le manuel intitulé « *Apprendre le français* », rédigé par des auteurs chinois et publié entre 2019 et 2021, a été choisi pour trois raisons principales. Premièrement, il réserve des pages aux connaissances sur la francophonie, et s'adapte bien au parcours planifié des étudiants du Département de malgache. Deuxièmement, il présente une grande compatibilité avec la progression du cursus : ses trois volumes correspondent respectivement aux niveaux A1, A2 et B1, et quatre semestres s'avèrent suffisants pour couvrir l'ensemble des leçons. Troisièmement, ce manuel se complète par des ressources en ligne qui contribuent, dans une certaine mesure, à « compenser » le nombre limité d'heures de français dispensées au cours des quatre semestres.

Quant à la composition de l'équipe enseignante, les trois enseignants du Département de malgache, qu'ils soient chinois ou malgaches, maîtrisent bien les trois langues : malgache, français et chinois. Leurs connaissances sur les cultures malgache, africaine, française et francophone servent à garantir une exécution efficace du programme « malgache + français ».

Par ailleurs, le Département de malgache a invité un professeur associé de la Faculté d'Études françaises et francophones de la BFSU à diriger l'enseignement du français.

En résumé, le programme « malgache + français » s'exécute avec une proportion adéquate des cours de français, sélectionne le manuel en fonction des objectifs définis et forme un groupe d'enseignants trilingues. L'enseignement du français se déploie ainsi dans d'assez bonnes conditions pédagogiques.

2.3. La didactique

La didactique des langues-cultures est toujours reconnue pour sa « complexité ». Depuis l'approche communicative, il existe un consensus général : il n'y a pas de solution « unique, parfaite, universelle et définitive » (Puren, 1999 : 30). Le cursus de français dans le programme « malgache + français » est un cas de FLE exceptionnel en Chine. Étant débutants en français et en malgache, une langue latine et une langue austronésienne, les étudiants s'affrontent à un mélange particulier de langues et cultures, à quoi s'ajoute une longue histoire de relations entre la France et Madagascar. Il est nécessaire pour les enseignants de recourir à une didactique des langues-cultures qui répond aux spécificités de cette classe, autrement dit, une didactique synthétique basée principalement sur l'approche communicative et complétée par des pratiques de la méthode traditionnelle[10] à la lumière du concept de l'approche actionnelle.

Le cours s'organise en unités en fonction des objectifs communicatifs. Les enseignants se concentrent plus sur la fonction communicative que sur la fonction grammaticale. En général, les deux ou trois premières séances de chaque unité se consacrent à l'enseignement de la fonction communicative en suivant les démarches de l'approche communicative,

[10] La méthode traditionnelle met l'accent sur l'enseignement de la grammaire, les exercices de lecture et la traduction de classiques littéraires (Seara, 2001). Elle a été fortement critiquée, surtout après la naissance de l'approche communicative dans les années 1970. Cependant, nous ne pouvons pas nier les avantages et l'efficacité des pratiques dites traditionnelles. Des professeurs chinois qui enseignent l'anglais ont conclu, sur la base de leur propre expérience de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, que « la méthode grammaire-traduction, jamais dépassée, a fait ses preuves de l'efficacité ». (Tan, 2022 : 144). Cette citation est traduite par l'auteur, l'original : « 语法翻译法是一种历经长期实践检验、行之有效、永远不会过时的教学法 ».

c'est-à-dire « observation – compréhension – explication – pratique – production ». L'enseignant facilite l'expression des étudiants tout en édulcorant l'exigence de précision linguistique. Les deux ou trois dernières séances sont consacrées à l'enseignement de la grammaire, complétées par de nombreux exercices (y compris des exercices de traduction), afin d'aider les étudiants à construire une bonne base de la langue.

À l'approche communicative combinée avec la méthode grammaire-traduction, l'approche actionnelle est mobilisée pour créer une synergie favorable entre de différentes méthodes d'enseignement. L'approche actionnelle, préconisée par le CEFR, est un concept d'enseignement des langues qui vise à faire des apprenants des utilisateurs actifs et des acteurs sociaux. La mise en valeur de l'action favorise leur mobilité et leur intégration au sein de leurs sociétés d'accueil (Fu, 2009 : 38). Cette approche insiste sur l'accomplissement des « tâches » communicatives : les apprenants cherchent à « agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente » (CEFR, 2001 : 29). Elle encourage la conception de « tâches » communicatives proches de la vie réelle conçues en fonction des besoins concrets des étudiants. Leurs accomplissements nécessitent des « co-actions » ou « actions collectives à objectifs collectifs » (Puren, 2023 : 1). La conception de la tâche ne saurait être envisagée en dehors de la macro-appréhension de la réception, la production, l'interaction et la médiation, et ces quatre actions impliquent tant la dimension orale que la dimension écrite.

En s'appuyant sur les concepts précédemment évoqués et en tenant compte des perspectives professionnelles ou académiques des étudiants – qu'il s'agisse d'un parcours professionnel à Madagascar ou d'une poursuite d'études en Chine, en France ou ailleurs, les enseignants accordent une valeur plus précise à des exercices tels que les jeux de rôle guidés par l'approche communicative. Au lieu d'échanger des informations pour le plaisir de la communication, les étudiants mobilisent leur compétence réception-production-interaction-médiation pour accomplir des tâches communicatives à l'oral ou à l'écrit. Parmi ces tâches figurent, par exemple, la création d'une affiche « Bonjour, Madagascar ! » pour la Fête des cultures du monde de la BFSU, la rédaction d'un curriculum vitæ servant à trouver un emploi, ou encore l'élaboration d'un plan de voyage en France au nom

d'un jeune malgache. En outre, les visites de chercheurs-enseignants malgaches à Beijing fournissent des occasions précieuses aux étudiants de pratiquer les deux langues étrangères lors de l'accueil à l'aéroport ou à l'université, soit des tâches réelles liées à des circonstances quotidiennes ou académiques.

En plus de redéfinir la notion « tâche », l'approche actionnelle renouvelle également la compréhension du concept de « compétence » dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues. Elle souligne la nécessité de développer non seulement la compétence langagière communicative, mais aussi un ensemble de compétences générales individuelles. Celles-ci comprennent le savoir, le savoir-faire, le savoir-être[11],et le savoir apprendre qui affirme la position centrale de l'apprenant dans l'enseignement des langues. Ces compétences dites « non langagières » rejoignent, dans une certaine mesure, le concept chinois « Yu Ren » (éducation des individus). Dans cette perspective, la langue, au-delà d'un simple outil de communication, est considérée comme un atout de développement personnel. En outre, elle préconise le développement de la « compétence partielle », dont les apprenants ont besoin, par exemple, les compétences linguistiques concernant la compréhension et l'expression écrite ou orale.

Avec cette formation en didactique, les enseignants de programme « malgache + français » essaient de pratiquer les méthodes telles que la classe inversée dans les cours de grammaire et de multiples tâches visant à développer les compétences pluriculturelles et interculturelles des apprenants. A titre d'illustration, quand les étudiants élaborent une page publique de réseaux sociaux en langue malgache et en français, ils choisissent de présenter la culture chinoise à la population malgache. En plus d'une pratique en trilinguisme, cette tâche incite également les étudiants à réfléchir sur la matière dont les éléments issus des cultures différentes, malgache, française et chinoise, peuvent être mieux compris par l'autre. Par ailleurs, le programme applique le concept de « compétence

[11] D'après Fu Rong (2009 : 36), le savoir-être « englobe les traits de personnalité de l'apprenant et sa façon d'agir, par exemple si l'apprenant peut parler avec aisance, s'il a confiance en soi, s'il a une forte dose d'amour-propre, s'il manifeste une volonté de socialiser avec les autres ». Cette citation est traduite par l'auteur, l'original : « 因为它涵括了学习者的个性特征及其处事方式，比如学习者是否健谈，是否拥有自信，是否自尊心很强，是否有与人交际的欲望等 ».

partielle » au développement personnalisé des étudiants dans leurs études avancées de français. En L3 et L4, les étudiants clarifient progressivement leurs projets de carrière, et leur motivation dans l'apprentissage de la langue française varie en fonction de leur choix. Les étudiants désireux de poursuivre leurs études en Chine ou dans un pays anglophone présentent des besoins distincts de ceux qui ont l'intention d'étudier en France ou de travailler dans un pays francophone.

Pour conclure, en tenant compte de la particularité de cette première classe de malgache en Chine, le programme « malgache + français » adopte principalement l'approche communicative combinée avec les concepts de l'approche actionnelle pour répondre aux besoins personnalisés des étudiants.

3. L'évaluation de l'enseignement et la réflexion

De septembre 2022 à juin 2024, la première promotion du programme de licence « malgache + français » a suivi un cursus de quatre semestres, soit un total de 256 heures de cours de français. Afin d'évaluer l'enseignement et de l'apprentissage, nous avons soumis des questionnaires auprès des enseignants et ont longuement interrogé l'enseignant de français qui assume la majorité des cours de français.

3.1. Évaluation de l'enseignement

Nous avons collecté les commentaires des étudiants et des enseignants à l'aide des questionnaires et des entretiens en vue de savoir dans quelle mesure ils étaient satisfaits ou non et de repérer les difficultés et les problèmes issus de cette première formation bilingue.

L'évaluation de la satisfaction des étudiants a été réalisée par un questionnaire qui comprend 18 questions, dont 11 ayant suivi l'échelle de Likert en 5 points pour connaître le degré de satisfaction, 5 pour savoir dans quelle mesure l'apprentissage du français est affecté par l'apprentissage du malgache (avec des questions à choix multiples et des questions ouvertes), et les 2 dernières pour mesurer la motivation des étudiants dans l'apprentissage du français et leurs suggestions pour améliorer ce cursus.

Les résultats du questionnaire révèlent un niveau de satisfaction globalement élevé parmi les étudiants à l'égard de l'enseignement du français dans le cadre du programme. L'évaluation de différents aspects – contenu du cours, méthodologie pédagogique, travaux après la classe, critères et procédure d'évaluation et choix du manuel – a donné lieu à des retours largement positifs. 90 % des répondants estiment que le contenu du cours correspond « plutôt bien » aux besoins réels, le reste l'estime comme « très bien ». Par ailleurs, 70 % des étudiants perçoivent le degré de difficulté comme « modérée ». 60 % se déclarent « satisfaits » des méthodes pédagogiques, tandis que les autres se disent « plutôt satisfaits ». Ces résultats suggèrent que l'enseignement du français du programme « malgache + français » répond globalement aux attentes des étudiants.

Cependant, force est de constater que le nombre d'heures de cours et le contenu pédagogique demeurent deux éléments à reprendre en considération en vue de mieux répondre aux besoins réels des étudiants. 30 % des étudiants estiment que quatre heures de cours hebdomadaires ne suffisent pas pour assimiler les contenus d'une manière approfondie, et réclament ainsi une augmentation des heures d'études, tandis que 20 % proposent d'intensifier les exercices après les cours, en particulier ceux de la grammaire et du vocabulaire. Ces observations ou remarques soulignent le fait que les heures d'études insuffisantes et le manque de pratique affectent, dans certaines mesures, la qualité de l'apprentissage du français. En effet, ces heures restreintes ont mené 50 % des étudiants à percevoir le rythme de l'enseignement comme « rapide », tandis que 10 % l'ont jugé « trop rapide ». La frustration ou le découragement qui en résulte risquent souvent d'affaiblir les motivations des étudiants dans le processus de l'apprentissage.

Par ailleurs, un étudiant a formulé dans le questionnaire le souhait de voir dans le programme des cours de français académique, parce qu'il trouve cela utile pour la mobilité internationale. Il serait pertinent d'envisager l'introduction de ressources plus diversifiées et plus ciblées, capables de répondre aux besoins variés des étudiants, en particulier ceux qui désirent atteindre un niveau de français plus élevé ou une orientation académique internationale. Cette attente pourrait être satisfaite par un

cours de dissertation en français ou bien un cours d'introduction aux études francophones.

L'évaluation de la part des enseignants se base sur des données recueillies pendant l'entretien semi-structuré avec l'enseignant principal, complété par les résultats des tests de français. L'enseignant affirme que tous les étudiants ont réussi le « Test de niveau de base en français » organisé en L2, ce qui signifie qu'ils ont tous atteint le niveau A1 après avoir suivi 128 heures de cours. Il indique toutefois deux imperfections majeures. Premièrement, en raison d'un nombre insuffisant d'heures de cours, il n'a pas pu présenter le système grammatical fondamental de manière aussi complète que dans l'enseignement du français spécialité universitaire. Deuxièmement, la sensibilité des étudiants à l'égard des spécialités de la langue française reste à renforcer. Ce constat se traduit également par les notes des examens finals de chaque semestre. Après avoir suivi 192 heures de cours, deux étudiants ayant obtenu les meilleures notes en classe ont participé au test de simulation du TCF de TV5 Monde au début de la L4, et ils ont obtenu la mention A2-B1. Quatre mois plus tard, ils ont passé le test DELF et ont réussi à obtenir la mention B1 (il est à noter que les autres étudiants n'ont pas passé ce test). Ces résultats confirment que le niveau B1 constitue un objectif pédagogique pertinent. Toutefois, ils mettent également en lumière les défis pratiques susceptibles d'émerger dans l'enseignement-apprentissage, ce qui souligne la nécessité d'adopter des stratégies mieux ciblées afin de consolider les acquis au niveau B1.

En synthétisant l'évaluation faite par les enseignants et par les étudiants, l'enseignement du français dans le programme « malgache + français » de la BFSU répond globalement aux besoins des étudiants et atteint les résultats pédagogiques attendus. Néanmoins, des insuffisances demeurent tangibles, notamment en ce qui concerne la conception et l'organisation des cours.

3.2. Le problème majeur et les solutions possibles

Dans le cadre du programme « malgache + français » à la BFSU, même si la conception actuelle du programme est basée sur le « multilinguisme » en combinant l'enseignement de deux langues, il existe encore un grand écart entre ce « multilinguisme » et le « plurilinguisme ».

Le « multilinguisme » n'est pas synonyme de « plurilinguisme ». Le multilinguisme, selon le CEFR, est « la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel » (CEFR, 2001 ; 30), tandis que le plurilinguisme signifie « le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant/utilisateur » (*Ibid.*). Tous les étudiants du programme « malgache + français » arrivent à maîtriser ces deux langues à des degrés divers. Cependant, beaucoup d'entre eux avouent avoir éprouvé des difficultés quand ils tentent de passer de l'une langue à l'autre, de comprendre dans une langue et de s'exprimer dans une autre, ou d'agir en tant que médiateurs. Or, « agir en tant que médiateur » semble être un grand indice du plurilinguisme. (*Ibid.*).

Par ailleurs, nous avions espéré que les étudiants pourraient profiter de l'environnement multilingue à Madagascar pour renforcer efficacement leur compétence bilingue lors de leur séjour d'échange. Cependant, les résultats observés se révèlent non satisfaisants et cela peut s'expliquer par deux facteurs principaux. D'une part, le nombre total d'heures de cours s'avère insuffisant, et l'introduction du français en tant que deuxième langue intervient relativement tard dans le cursus. De plus, l'interruption des cours de français durant la troisième année universitaire, période correspondant au séjour d'études à Madagascar, compromet dans certaines mesures la continuité de l'apprentissage du français.

D'autre part, nous avons surestimé les effets de l'immersion. Bien que la langue française joue un rôle important dans l'écologie linguistique à Madagascar, la population francophone demeure restreinte. Selon les résultats du troisième recensement de la population de Madagascar en 2018 (Instat Madagascar, 2020 : 47), 99,9 % des habitants âgés de 3 ans et plus parlent le malgache, tandis que seulement 23,6 % sont francophones. En outre, parmi la population âgée de 11 ans et plus, les taux d'alphabétisation en malgache et en français s'établissent respectivement à 77 % et 36,8 %. Bien que le français constitue la langue d'enseignement à l'université, les cours destinés aux étudiants en échange sont livrés exclusivement en malgache. La plupart des conversations entre étudiants et enseignants ont eu lieu en malgache, soit dans la salle de classe, soit en dehors de la classe.

En réponse aux commentaires et témoignages recueillis, le programme fait déjà l'objet d'une révision en profondeur, la nouvelle version du cursus est en cours de modification. L'enseignement au français commencera désormais dès le deuxième semestre de L1, et la proportion du nombre d'heures de français passera de 15 % à 30 %. Les cours de français s'étendent ainsi de L1 jusqu'au premier semestre de L4. Un nouveau cours intitulé « Le français appliqué » vient compléter cette progression. Elle proposera des contenus plus spécifiques et mieux ciblés tels que le français des affaires étrangères, le français des affaires et le français académique.

De plus, les tâches d'apprentissage du français des étudiants pendant le séjour d'échange seront clarifiées et mieux définies. Une meilleure concertation avec l'établissement d'accueil permettra d'assurer l'intégration d'au moins un cours de français ou d'un cours sur la culture malgache enseigné en français. En parallèle, il est prévu que les étudiants auront la possibilité d'acquérir un certificat de compétence en français à Madagascar, ce qui les encouragera à accentuer leur autonomie et leur motivation dans l'apprentissage.

En outre, l'interface entre les deux langues sera encore améliorée dans l'enseignement du malgache. Par exemple, à partir de L2, les étudiants travailleront sur les extraits de manuels de malgache écrits en français, qui serviront de passerelle pédagogique entre les deux systèmes linguistiques. En L3 et en L4, les enseignants pourraient exploiter davantage d'articles scientifiques en français portant sur les études malgaches.

Enfin, le concept interculturel gagnera en cohérence et en intensité pour aider les étudiants à établir des liens entre les connaissances de différentes langues et cultures et à favoriser le développement de leurs compétences plurilingue et pluriculturelle. Par exemple, les étudiants seront incités à mobiliser toutes les langues qu'ils maîtrisent pour accomplir des tâches de communication dans des contextes spécifiques.

Conclusion

De l'année 2022 à 2024, le programme « malgache + français » de l'Université des Langues étrangères de Beijing a accompli le premier « cycle

exploratoire » qui peut être décrit comme ardu, car tout avait commencé sur un terrain vierge. La formule adoptée est un choix naturel en tenant compte de l'écologie linguistique à Madagascar et des besoins de la coopération internationale, et elle garantit d'une manière ferme le développement des compétences plurilingues des étudiants et renforce leur compétitivité sur le marché du travail. L'équipe d'enseignants prend le niveau B1 du CEFR comme objectif pédagogique et conçoit des cours de français étape par étape. Ces cours combinent la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, la grammaire, la culture et l'inter-culture pour mener à bien l'enseignement et réussir l'apprentissage. Au niveau didactique, les enseignants développent une didactique synthétique principalement inspirée par l'approche communicative et l'approche actionnelle. Malgré des insuffisances dans l'acquisition des compétences plurilingues des étudiants, le programme « malgache + français » constitue une référence significative et particulière, quoique restreinte, pour la formation des généralistes plurilingues en études étrangères et régionales.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. [En ligne] : https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270 [consulté le 14 novembre 2024].

Du, Y., Su, X. 2022. « L'évolution des politiques linguistiques de Madagascar et son influence écolinguistique sur le pays ». *Études francophones*, n° 1, p. 11-20+89.

Francoscope. 2023. « Graphique de la répartition mondiale des francophones ». *Outils ODSEF*. [En ligne] : https://www.outils-odsef-fss.ulaval.ca/francoscope/ [consulté le 1 octobre 2024]

Fu, R. 2009. « Review on the outline of the Commun European Framework of Reference for Languages and its reference to the education of foreign language majors in China ». *Foreign Language Education in China*, n° 2(3), p. 34-42+73.

Instat Madagascar. 2020. *Troisième Recensement général de la population et de l'habitation – Firaisan'ny sendikan'ny mpiasa eto madagasikara*. [En ligne] : https://fisema.mg/download/recensement/ [consulté le 24 février 2025].

Puren, C. 1999. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ». *Les Langues modernes*, n° 3, p. 26-41.

Puren, C. 2023. « Évolution historique des configurations didactiques ». *Bibliothèque de travail*. [En ligne] : https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/ [consultée le 16 février 2025].

Seara, A. R. 2001. « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours ». *Qinnova*. [En ligne] : https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf [consulté le 2 octobre 2024].

Tan, F. 2021. « The core ideas of action-oriented approach and its practice in French classroom ». *Scholarship of teaching and learning*, n° 2, p. 138-146.

Xu, H., Pu, S., Shan, Z. 2020. « Designing the English plus French curriculum for dual-foreign-language education at the tertiary level: A pilot programme at Beijing Foreign Studies University ». *Foreign Language Education in China*, vol. 3, n°1, p. 3-7+86.

Zhang, M., Xu, Y., Shi, W. *et al.* 2019. *Apprendre le français 1*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Zhang, M., Liu, C., Shi, W. *et al.* 2020. *Apprendre le français 2*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Zhang, M., Sa, R., Zhang, C. *et al.* 2021. *Apprendre le français 3*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 - 2025 p. 113-134

Analyse des erreurs orthographiques de la dictée chez les débutants chinois en études françaises en milieu universitaire

DONG Xiaochun

Université d'Économie et de Droit de Zhongnan, Chine

Centre Norbert Elias, Université d'Avignon, France

xiaochun.dong@alumni.univ-avignon.fr

https://orcid.org/0000-0002-0441-2964

Reçu le 02-01-2025 / Évalué le 15-04-2025 /Accepté le 03-05-2025

Résumé

Cette étude vise à analyser les erreurs orthographiques commises par les débutants chinois en études françaises, en explorant les types d'erreurs et leurs causes. Avec les données de dictées d'étudiants d'une université chinoise, les erreurs orthographiques ont été recensées et classées, et les principales caractéristiques des erreurs synthétisées. Les résultats montrent que les erreurs d'orthographe dans les dictées se concentrent principalement sur trois aspects : phonologique, morphologique et lexical. Les erreurs phonologiques représentent la part la plus élevée (55,9 %), se manifestant principalement par des difficultés de discrimination des voyelles proches, des consonnes sonores et sourdes, ainsi que des voyelles nasales ; les erreurs morphologiques (20,5 %) concernent principalement les chaines d'accord ainsi que la flexion verbale ; les erreurs lexicales (23,6 %) portent sur des règles des graphèmes et des combinaisons de graphèmes homophones, des graphèmes muets et des signes diacritiques. Une analyse plus approfondie révèle que les principales causes des erreurs orthographiques incluent la complexité du système orthographique du français, des capacités auditives insuffisantes et l'interférence de la langue maternelle. Sur la base de ces résultats, l'étude propose des mesures d'amélioration, recommandant un renforcement de l'entrainement sur la correspondance graphie-phonie, ainsi que l'adoption de stratégies morphosyntaxiques pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en orthographe.

Mots-clés : orthographe française, dictée, analyse d'erreurs, causes

中国大学法语专业初学者听写中的拼写错误分析

摘要

本研究旨在分析中国高校法语专业初学者在听写中出现的拼写错误，探讨其类型及成因。基于某高校学生的听写数据，对拼写错误进行了分类和统计，归纳主要错误特征。结果表明，听写拼写错误主要集中在语音、形态和词汇三个方面。其中语音错误占比最高（55.9 %），主要表现为近似元音辨音、清浊辅音辨音及鼻化元音辨音等问题；形态错误（20.5 %）主要涉及性数配合和动词变位；词汇错误（23.6 %）则涉及同音字母（组合）拼写规则、不发音字母及变音符号。进一步分析显示，拼写错误的主要成因包括法语拼写系统的复杂性、听辨能力不足以及母语干扰。基

于这些发现，本文提出了改进措施，建议加强语音–字母对应关系训练，强化形态–句法策略，以帮助学习者提高拼写能力。

关键词：法语拼写；听写；错误分析；成因

Analysis of spelling errors in dictation among beginners in French studies in Chinese universities

Abstract

This study aims to analyze the spelling errors made by beginner French learners in Chinese universities during dictation, exploring their types and causes. Based on dictation data from students at a Chinese university, spelling errors were classified and statistically analyzed, and the main error characteristics were summarized. The results show that spelling errors in dictation are primarily concentrated in three areas : phonological, morphological, and lexical. Among these, phonological errors account for the highest proportion (55.9 %), mainly manifested in difficulties in distinguishing similar vowels, voiced and voiceless consonants, and nasal vowels ; morphological errors (20.5 %) mainly involve agreement in gender and number, as well as verb conjugation ; lexical errors (23.6 %) involve rules for homophone letters and letter combinations, silent letters, and diacritical marks. Further analysis reveals that the main causes of spelling errors include the complexity of the French spelling system, insufficient auditory discrimination, and interference from the mother tongue. Based on these findings, the study proposes improvement measures, recommending enhanced training in phoneme-grapheme correspondence and the adoption of morphosyntactic strategies to help learners improve their spelling skills.

Keywords: French spelling, dictation, errors analysis, causes

Introduction

Élément fondamental de l’enseignement des langues, qu’elles soient maternelles ou étrangères, la dictée est considérée comme un outil aussi pédagogique qu’évaluatif en classe de langues (Brissaud, 2015 : 254 ; Stansfield, 1985 : 61) dans le cadre de l’apprentissage de l’écrit. En Chine, on pourrait facilement en trouver la preuve : dans le test à l’échelle nationale réservé exclusivement aux étudiants en études étrangères, la dictée vient toujours en première partie dans les versions française, anglaise, allemande, espagnole, arabe et russe. L’enseignement du français en Chine préconise l’apprentissage de l’écrit par la dictée, et cet exercice est bien présent à tous les niveaux du Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises dans les établissements d’enseignement supérieur (TSF), niveaux 4 et 8, dès leur création, d’où la

nécessité et l'importance d'une recherche sur les performances et compétences orthographiques des étudiants chinois.

Cette étude s'intéresse en particulier aux apprenants débutants en études françaises en milieu universitaire. La plupart d'entre eux ont choisi l'anglais comme langue étrangère au Gaokao (Concours national d'entrée aux établissements d'enseignement supérieur) et n'ont commencé l'apprentissage du français qu'après leur entrée à l'université. En tant que nouveaux apprenants de la langue française, ils sont en mesure d'identifier les spécificités linguistiques de cette langue. Cette particularité permet d'étudier les erreurs orthographiques propres au français, qui se distinguent nettement de celles observées en dictée anglaise dont l'orthographe, beaucoup plus simplifiée que celle du français, est de moins en moins valorisée, avec l'évolution de l'enseignement des langues étrangères, par les didacticiens de l'anglais langue étrangère (Stansfield, 1985 : 124-126).

Cette recherche vise à collecter et analyser les copies de dictée des débutants chinois en études françaises afin de classifier leurs erreurs orthographiques. Elle cherche également à identifier les principales difficultés rencontrées par ces étudiants, à en comprendre les causes, et à proposer des pistes pour prévenir la dysorthographie.

1. Orthographe et dictée

La dictée a été prise, pendant longtemps, pour l'outil principal, voire exclusif, de l'enseignement de l'orthographe. Néanmoins, elle n'est pas aussi vieille que l'orthographe et son enseignement. De plus, l'orthographe française n'est pas constituée immédiatement après la signature des *Serments de Strasbourg* en 842, considérés comme l'acte de naissance du français.

1.1. Orthographe française et son enseignement

L'orthographe définit la norme dans une langue donnée (Cogis, 2005 : 34). Représentation graphique et conventionnelle du français, l'orthographe est contrainte aussi bien par la structure linguistique que par des contextes sociaux (Fayol, Jaffré, 2024 : 10-11). En fait, avant le XVII^{e} siècle, l'écriture du français ne suivait aucune forme fixée (Blanche-Benveniste, Chervel,

1969 : 87), c'est-à-dire qu'au sens strict, l'orthographe française n'existait qu'à partir du XVII^{e} siècle : c'est avec la création de l'Académie française en 1635, chargée de normaliser l'orthographe du français, que la codification orthographique a progressivement pris forme, pour que la première édition de son dictionnaire soit publiée en 1694 (Fayol, Jaffré, 2008 : 108).

L'enseignement de l'orthographe française trouve son origine dans la construction de la grammaire scolaire du français, à partir du milieu du XVIII^{e} siècle (Chervel, 2008b : 36), l'époque où la mise en place de la grammaire scolaire proprement française a favorisé la délatinisation de l'enseignement scolaire. Au XIX^{e} siècle, la généralisation de l'enseignement de l'orthographe dans toute l'école française et progressivement à toute la population a fait accepter universellement l'idée que l'orthographe devenait l'une des bases de la culture (Chervel, 2008a : 156). Depuis la dernière partie du XX^{e} siècle, des réformes pédagogiques ont cherché à assouplir cet enseignement en mettant davantage l'accent sur la compréhension du système orthographique plutôt que sur la simple mémorisation des règles.

1.2. Dictée : un exercice central dans l'apprentissage de l'orthographe française

La dictée est depuis bien longtemps un exercice fondamental de l'orthographe. En France, la dictée s'est imposée, grâce aux ordres ministériels, comme activité quotidienne en 1851, pour remplacer la cacographie dans les classes (Chervel, 2008b : 41). La dictée est enfin devenue un exercice typique de l'enseignement français entre 1830 et 1870 ; elle s'est installée en classe dans la plupart des écoles à partir de 1870, avant d'atteindre son point culminant dans les années 1880 (Chervel, 2008a : 325). En Chine, la dictée a été adoptée comme un outil central dans l'apprentissage du français, en raison de son importance dans l'évaluation nationale, notamment dans le TSF : le *Programme d'enseignement du niveau fondamental pour les étudiants en études françaises*, mis en place en 1988, exige que les étudiants en filière de français, à la fin de leur deuxième année scolaire, soient capables de réaliser en 25 minutes une dictée d'un texte d'environ 200 mots sans mots inconnus ni phénomènes grammaticaux non appris, et avec un maximum de 10 erreurs (Anonyme, 1988 : 5).

La dictée est l'instrument d'évaluation privilégié de l'enseignement traditionnel de l'orthographe (Cogis, 2005 : 366). En France comme en Chine, elle dispose toujours d'une place peu négligeable dans l'évaluation du français, ce qui oblige les candidats, français et chinois, à y consacrer beaucoup de temps et d'énergie en raison de sa « fameuse » difficulté. Au brevet français, une durée de 20 minutes est réservée à la dictée d'un texte de 600 signes environ, ponctuations comprises, lequel est lu plusieurs fois : lors de la première lecture, le candidat écoute le texte pour saisir le sens ; on écrit ce que lit et répète lentement le professeur lors de la deuxième écoute ; pour la troisième et dernière écoute, on se relit et vérifie ce qui est noté. Plus ou moins pareil au brevet français, le TSF niveau 4 (TSF4) comprend la dictée d'un texte de 130 mots environ : d'abord, le candidat se contente de l'écoute ; à la deuxième et troisième lecture, on écrit le texte en écoutant ; à la quatrième lecture, on écoute et vérifie la transcription.

2. État de l'art

L'orthographe du français est complexe et difficile à transmettre (Manesse *et al.*, 2007 : 31). La difficulté, conduisant éventuellement à l'échec des élèves et possiblement à la perte d'intérêt pour l'apprentissage de l'orthographe et même de la langue, d'où l'importance de mettre en évidence les raisons pour lesquelles l'orthographe française est qualifiée de « difficile » et l'origine des erreurs orthographiques que commettent les apprenants du français.

2.1. Difficulté de l'orthographe française

L'orthographe française se distingue par son caractère non phonétique, ce qui rend son apprentissage d'autant plus ardu pour les apprenants étrangers. Selon les statistiques officielles, la dictée, première épreuve du TSF4, qui est notée sur 10 points, pose un problème majeur à la majorité des candidats : entre 2012 et 2018, la note moyenne nationale à l'épreuve de dictée du TFS4 est restée inférieure à 2 points, à l'exception de 2015 et 2016, les années où elle a atteint respectivement 2,49 et 2,52, toujours en deçà des attentes du public.

Les résultats montrent que la note moyenne des candidats au TFS4, ayant suivi une formation intensive de français pendant deux ans, est d'environ 2 points sur 10 pour la dictée. Selon les théories docimologiques, ces résultats suggèrent que la dictée, en tant qu'outil d'évaluation, ne parvient pas à tester efficacement la compétence orthographique des candidats. Parallèlement, prenant sa difficulté en considération, le Test de français universitaire (TFU), organisé en milieu universitaire chinois et destiné à tous les apprenants du français langue étrangère, a supprimé à partir de l'année 2024 la dictée « à trous » qui s'y est insérée depuis 2005.

Pour l'apprentissage des langues européennes, ce qui importe, c'est « la compréhension que les séquences de lettres entretiennent des correspondances régulières - même si elles peuvent se révéler complexes - avec les séquences sonores » (Jaffré, Fayol, 1997 : 77). Le système orthographique du français repose sur les associations entre phonèmes et graphèmes, lesquelles ne sont pas toujours fixées et stables, avec une large possibilité d'avoir des marques morphologiques soit muettes soit homophones (Fayol, Jaffré, 2024 : 8-9), ce qui complique considérablement l'apprentissage de l'orthographe.

L'une des caractéristiques majeures de l'orthographe du français réside dans l'existence en français de bien des lettres qui ne se prononcent pas (Chervel, 2008b : 15 ; Fayol, Jaffré, 2024 : 22), c'est-à-dire la présence de nombreuses lettres muettes, particulièrement à la fin des mots, comme dans les cas « doit » / « doigt » et « Troie » / « trois ».

Trop de phonèmes, voyelles surtout, conduit à une pénurie de graphèmes (Chervel, 2008b : 8). Le français fait entendre une trentaine de phonèmes (17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-consonnes), tout en faisant voir entre 130 et 175 unités de graphèmes (Fayol, Jaffré, 2008 : 114). Aussi la relation entre les phonèmes et les graphèmes est-elle loin d'être systématique : un grand nombre de phonèmes n'ont pas de correspondances exactes en termes de graphèmes (Fayol, Jaffré, 2024 : 22). Par exemple, le phonème [ɛ] peut être écrit de différentes manières : « è », « ai », « ê », « e (ll) », etc. Cela donne lieu à de nombreux homophones – des mots dont l'orthographe diffère, mais qui se prononcent de manière identique. Par exemple, les homophones « sait » (verbe *savoir*) et « c'est » (pronom démonstratif *ce* + verbe *être*) peuvent prêter à confusion.

Cette difficulté est particulièrement marquée chez les apprenants dont la langue maternelle est logographique, comme le chinois, où les correspondances entre signes et sons sont très différentes. Un système logographique, comme le chinois, repose sur des caractères qui représentent des mots ou des concepts, et non sur des phonèmes, ce qui rend l'apprentissage des langues phonogrammiques, comme le français, plus complexe.

2.2. Erreurs orthographiques

Le *Programme d'enseignement du niveau fondamental pour les étudiants en études françaises* qualifie la dictée, de « particulièrement importante pour l'apprentissage du français » en indiquant qu'elle est « une méthode d'évaluation complète qui permet de tester la compréhension orale, l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire » (Anonyme, 1988 : 199). Cependant, les résultats de la dictée au TFS4 mettent en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants chinois et soulignent la nécessité d'une analyse approfondie de l'enseignement de l'orthographe française en Chine. L'étude des erreurs orthographiques constitue ainsi un enjeu central.

Ducard *et al.* (1995 : 215) préfèrent utiliser le terme « erreur » plutôt que « faute », en la définissant comme « erreur par défaut ou par excès de formalisation-conceptualisation ». Ils associent à l'erreur par défaut la situation où l'on doit « (ortho) graphier des éléments dont on ne connait pas la forme graphique ». Dans cette perspective, le présent travail emploie le terme « erreur » pour désigner l'ensemble des fautes relevées dans les dictées des étudiants. Afin d'analyser ces erreurs, il est essentiel d'en établir une typologie. Une typologie classique binaire, remontant au début du XIX^{e} siècle, oppose les erreurs d'orthographe « lexicale » à celles d'orthographe « grammaticale » (Chervel, Manesse, 1989 : 161), une approche qui reste une référence pour de nombreux linguistes, tels que Catherine Brissaud (2015 : 63). Nina Catach (1995 : 282-283) propose, sur la base des fonctions des graphèmes, une distinction entre « erreurs extragraphiques », « erreurs phonogrammiques », « erreurs morphogrammiques », « erreurs logogrammiques », « erreurs idéogrammiques » et « erreurs non fonctionnelles ». Jaffré et Fayol (1997 : 102) classent les erreurs en fonction des quatre catégories qu'elles affectent : phonologie, morphologie,

logogrammes et lettres muettes. Manesse *et al.* (2007 : 87) hiérarchisent, par ordre décroissant de gravité, les types d'erreurs en « erreurs de langue » (identification des mots, segmentation, correspondance graphie-phonie), « erreurs grammaticales », « erreurs d'orthographe lexicale » et « erreurs des signes orthographiques ». Fayol et Jaffré (2008 : 135) regroupent les erreurs en trois grandes catégories : erreurs phonologiques, erreurs lexicales orthographiques et erreurs morphologiques. Ces différentes classifications témoignent de la complexité de l'orthographe française et de la diversité des erreurs que peuvent commettre les apprenants. Boivin et Pinsonneault (2018 : 45), quant à elles, insistant sur l'importance de la syntaxe, arrivent à établir une grille typologique correspondant aux trois grands domaines : syntaxe, orthographe grammaticale et orthographe lexicale.

3. Méthode

Cette recherche a été menée auprès de 25 étudiants en première année de licence, au premier semestre, dans le département de français d'une université chinoise située à Wuhan, en Chine centrale. Parmi eux, 19 filles et 6 garçons, âgés de 18 à 19 ans au moment de l'étude. Tous les participants avaient commencé l'apprentissage du français après leur entrée à l'université, placés majoritairement au niveau A1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ils ont tous étudié l'anglais comme langue étrangère au lycée et l'ont choisi comme matière au Gaokao. Au moment de la réalisation de chacune des dictées, les étudiants avaient suivi un total de 30, 50, 70 et 80 heures de formation en français, tous les cours confondus.

3.1. Procédure et matériel utilisé

Les étudiants ont été soumis à quatre dictées distinctes, réparties sur une période déterminée, avec un intervalle de 15 jours entre chaque épreuve. Chaque dictée a été réalisée en classe, sans accès à des supports écrits ni à des outils d'aide, afin d'évaluer leur capacité de transcription orthographique en conditions réelles.

Les textes de dictée ont été sélectionnés en fonction du niveau des apprenants. Chaque texte comptait environ 40 à 60 mots, adaptés au niveau A1 et tirés de manuels de français langue étrangère ou de ressources pédagogiques reconnues. Ces textes comportaient des structures grammaticales et orthographiques représentatives des difficultés courantes rencontrées par les apprenants sinophones.

3.2. Déroulement des dictées

Chaque dictée a suivi un protocole rigoureux basé sur les critères du brevet français et du TSF4. Pour la première lecture, le texte a été lu à un rythme naturel, afin de faciliter la compréhension globale du texte par les étudiants ; lors des deuxième et troisième lectures, l'enseignant a dicté le texte par segments correspondant à des groupes rythmiques, chaque segment étant répété une fois, tout en respectant la ponctuation ; à la quatrième lecture, le texte a été relu dans son intégralité, au même rythme que la première lecture, afin de permettre aux participants d'effectuer une vérification finale de leur production. Les étudiants ont ensuite disposé de 3 minutes pour relire et ajuster leur texte avant de le soumettre.

4. Résultats

Cette étude vise à analyser les erreurs orthographiques commises par des étudiants chinois débutants en français, dans le but d'identifier les difficultés spécifiques liées à l'orthographe du français et d'explorer les causes potentielles de ces erreurs. Au total, 100 copies de dictées ont été collectées et l'ensemble des erreurs orthographiques a été rigoureusement relevé.

4.1. Aperçu des erreurs d'orthographe

Les premières statistiques montrent que le nombre total d'erreurs orthographiques, toutes catégories confondues, commises dans les quatre dictées de l'ensemble des participants atteint 267 / 306 / 162 / 488, tandis que la moyenne par étudiant est, dans l'ordre, de 10,68 / 12,24 / 4,68 / 19,52. Il convient de préciser que les erreurs recensées ici incluent des erreurs mineures, telles que l'alternance entre majuscule et minuscule

comme des erreurs de ponctuation, celle-ci ayant été énoncée explicitement par l'enseignant, ainsi que d'autres erreurs plus graves. Si les deux types d'erreurs mineures mentionnées ci-dessus sont à exclure, le nombre d'erreurs se chiffre alors à 128 / 126 / 75 / 192, alors que la moyenne par étudiant diminue respectivement à 5,12 / 5,04 / 3 / 7,68.

Les résultats des trois premières dictées indiquent une diminution du nombre total d'erreurs au fil des dictées, ce qui pourrait suggérer que les participants s'adaptaient d'une manière progressive et efficace à cette modalité spécifique d'évaluation. Cependant, avec l'introduction, dans la quatrième dictée, de multiples homophones ainsi que de règles d'accord en genre et nombre, le nombre d'erreurs a doublé par rapport à la deuxième dictée et voire triplé par rapport à la troisième.

4.2. Typologie des erreurs d'orthographe

Sur la base des données recueillies concernant les erreurs orthographiques, il est essentiel d'établir une grille de classification pour mener une analyse pertinente. En nous appuyant sur les travaux des linguistes cités en 2.2, et en tenant compte du fait que certains mots n'avaient été ni mémorisés ni transcrits par des participants et du caractère secondaire des erreurs liées à l'usage des majuscules / minuscules et de la ponctuation, nous avons choisi de ne retenir que les erreurs explicitement observables. Cela a permis d'élaborer une taxinomie adaptée aux apprenants chinois débutants et de faciliter une analyse aussi rigoureuse qu'exploitable, d'où notre attention focalisée principalement sur trois catégories : erreurs phonologiques, morphologiques et lexicales. Les résultats du recensement de ces types d'erreurs sont présentés dans le Tableau 1.

	1re dictée	2e dictée	3e dictée	4e dictée	Total
Phonologique	83	79	45	84	291
Morphologique	25	24	14	44	107
Lexicale	20	23	16	64	123
Total	128	126	75	192	521

Tableau 1. Répartition des trois types d'erreurs dans les quatre dictées

Il est important de souligner que, dans l'ensemble des dictées, les erreurs phonologiques constituent systématiquement la catégorie d'erreurs

la plus fréquente, correspondant respectivement à 64,8 %, 62,7 %, 60 % et 43,8 % du total des erreurs recensées. Les fréquences des erreurs morphologiques et lexicales sont comparables dans l'ensemble des dictées, bien qu'existent des variations d'une dictée à l'autre.

4.2.1. Erreurs phonologiques

Nous y avons inclus les mots dont l'orthographe ne correspondait pas aux phonèmes dictés, auxquels se sont ajoutés les mots segmentés par erreur et les mots partiellement omis ou remplacés. Un classement des erreurs phonologiques par fréquence a été établi afin de rendre les résultats plus visibles, comme le montre le Tableau 2. Dans la colonne des exemples, les mots entre parenthèses correspondent aux erreurs phonologiques qu'avaient commises les participants, suivis, le cas échéant, d'un chiffre indiquant la fréquence de cette erreur quand son occurrence dépasse 1.

Type d'erreurs	Occurrence	Exemples
opposition [e] / [ɛ]	32	très (trés, 6) ; ses (c'est, 4) ; est (et, 4) ; café (cafè, 3) ; étudiant (etudiant, 2) ; avec (avez, aver) ; après (apré, aprés, a prés) ; cette (ces) ; pressé (presse, présse, prèsse, près ci, précise) ; très belle (trébel) ; Pierre (Piérre)
opposition [o] / [œ̃]	12	au restaurant (un restaurant, 12)
opposition [ɛ] / [ə]	12	ne (n'est, 4) ; il ne (il n'est, 3) ; revue (rêvue), c'est une (ce tu, cette, c'est tu, c'est du)
opposition [t] / [d]	12	40 ans (garandon) ; retard (redard) ; c'est une (c'est du) ; toujours (doujour, deux heures, doux heures, dajour) ; tout (deux, dout, du) ; étudiante (édudiant) ; de (tout)
opposition [ɑ̃] / [ɔ̃]	11	langue (longue, 4) ; maman (mamon, 3) ; 40 ans (garandon, garanton, garenton) ; dans (don)
opposition [k] / [g]	9	Cusin (Guson, Gusin, Gusan) ; 40 ans (garandon, garanton, gardin, garentent, garenton)
opposition [v] / [j]	8	il va (il y a, 8)
opposition [e] / [ə]	8	Gérard (Gerard, 3) ; ses (ce, 2) ; Regarde (Régarde) ; retard (rétard) ; déjeuner (dejeuner)
ajout de son	7	il a (il y a, 4) ; minutes (minuit) ; mon amie (mon l'amie) ; une étudiante (une l'étudiante)
son remplacé	7	de Paris (à Paris, 3) ; pas de (pas le, 3), son (ton)
[u] et ses oppositions	7	on va (où va) ; toujours (tujours, deux heures, doux heures) ; tout (deux, du) ; sur (sous)
[a] et ses oppositions	6	la (le) ; à (et, un) ; café (cofé) ; au jardin (aujourd'hui) ; après le (a pal)
suppression de son	5	hier (hire) ; travaille (traille, traville) ; belles (elle) ; cours (cout) ; après le (a ppelle, a pelle) ; ses (et)
[o] et ses oppositions	4	on va (au va) ; au coin (ou coin, a coin) ; beau (pour)
[ø] et ses oppositions	4	deux (de) ; de tout (deux) ; dix heures (deux heures) ; deux (dix)
opposition [a] / [ɛ]	4	mais (moi, 2) ; est (à) ; il part (il pair)
oppositions entre voyelles nasales	4	dans (dun, d'un) ; on va (un va) ; technicien (technician)
[ə] et ses oppositions	2	de la rue (dans la rue) ; de (tout)
[ɔ] et ses oppositions	2	professeur (prefesseur, professior)
opposition [p] / [b]	1	beau (pour)

Tableau 2. Classement par fréquence des erreurs phonologiques

Il est intéressant d'examiner la répartition des erreurs phonologiques afin d'identifier les tendances et les difficultés spécifiques aux apprenants chinois débutants. L'analyse des données du Tableau 2 révèle que certaines oppositions phonétiques constituent des obstacles majeurs.

La principale difficulté phonologique pour les apprenants chinois débutants concerne l'opposition des phonèmes [e] / [ɛ] / [ə], avec un total de 52 erreurs observées. L'opposition entre [e] et [ɛ] est celle qui revient le plus souvent, avec 32 occurrences, suivie de près par les oppositions impliquant [ə] : 12 occurrences pour [ɛ] / [ə] et 8 occurrences pour [e] / [ə]. Les erreurs *très* (*trés*, 6 occurrences), *ses* (*c'est*, 4 occurrences), *est* (*et*, 4 occurrences), *ne* (*n'est*, 4 occurrences), *café* (*cafè*, 3 occurrences), *il ne* (*il n'est*, 3 occurrences) et *Gérard* (*Gerard*, 3 occurrences) montrent que les apprenants ont du mal à différencier ces voyelles en contexte.

En plus, les erreurs liées aux consonnes sourdes et sonores sont également récurrentes. L'opposition entre [t] et [d] est relevée 12 fois, suivie par celle entre [k] et [g] (9 occurrences) et enfin entre [p] et [b] (1 occurrence). Des erreurs telles que *retard* (*redard*), *Cusin* (*Gusin*) ou *beau* (*pour*) sont révélatrices d'une tendance à substituer une consonne à une autre en fonction de leur proximité acoustique perçue par les apprenants.

Ensuite, les erreurs impliquant des voyelles nasales apparaissent également à plusieurs reprises. L'opposition entre [ɑ̃] et [ɔ̃] est observée 11 fois, notamment avec les mots *langue* (*longue*, 4 occurrences) et *maman* (*mamon*, 3 occurrences), tandis que d'autres oppositions entre voyelles nasales et orales posent gros problème, comme dans les exemples *au restaurant* (*un restaurant*, 12 occurrences) et *dans* (*d'un*, 1 occurrence).

Enfin, des erreurs impliquant l'ajout, la suppression ou le remplacement de sons sont également présentes, bien que dans une moindre mesure. L'ajout de sons apparait 7 fois, comme dans *il a* (*il y a*), tandis que la suppression de sons est relevée 5 fois, par exemple dans *hier* (*hire*).

4.2.2. Erreurs morphologiques

Il s'agit, dans cette catégorie, des erreurs relatives à l'accord en genre et en nombre ainsi qu'à la conjugaison verbale. Les résultats du recensement des erreurs morphologiques sont présentés dans le Tableau 3.

Type d'erreurs	Occurrence	Exemples
accord des adjectifs	36	belles (belle, 10) ; revues françaises (française, 9 ; français, 5) ; dix heures et demie (demi, 7 ; demies) ; midi et demi (demie, 4)
accord des noms	30	amie (ami, 10) ; ses cahiers (cahier, 5) ; étudiante (étudiant, 3) ; deux minutes (minute, 2) ; ses livres (livre, 2) ; ses revues (revue, 2) ; dix heures (heure) ; étudiant (étudiante) ; le déjeuner (les déjeuners) ; les fleurs (fleur) ; son ami (son amis ; son amie)
flexion verbale	18	il fait (il fais, 2) ; il a (il à, 2 ; il as) ; nous habitons (nous habitent, 2) ; faire (fais) ; il travaille (il travailles ; il travaillent) ; Regarde ! (Regarder ; Regardes) ; il s'appelle (il s'appeler ; il s'appelles ; il s'apeller ; il s'applle) ; il part (il partir, il pars)
accord des déterminants	8	cette (cet, 2) ; ma (mon, 2) ; sa (son, 2) ; les (le) ; mes parents (ma parents)

Tableau 3. Classement par fréquence des erreurs morphologiques

Il est à noter que l'accord en genre et en nombre constitue un très gros problème aux étudiants débutants. Plus précisément, arrivent en tête, avec respectivement leurs 36 et 30 occurrences, ceux des adjectifs et des noms, suivis de celui des déterminants de 8 occurrences. En ce qui concerne les adjectifs, l'accord de *demi* se fait la plus grosse difficulté avec ses 12 occurrences d'erreurs, alors que l'accord simultané en genre et en nombre s'avère problématique, comme en témoignent les 14 erreurs recensées. Pour les noms, la sélection de la forme féminine (15 occurrences) semble aussi complexe que la gestion du pluriel (14 occurrences).

Quant à la conjugaison, elle constitue également une source d'erreurs significative. Les 18 erreurs observées concernent l'ensemble des groupes verbaux appris. Les verbes du premier groupe, introduit dès les premières étapes de l'apprentissage du français, présentent le plus grand nombre d'erreurs (10 erreurs). Par ailleurs, les verbes *faire* et *avoir* affichent un nombre identique d'erreurs (3 occurrences chacun), tandis que le verbe *partir*, bien que moins fréquemment utilisé que les deux verbes précédents, est mal conjugué à 2 reprises.

4.2.3. Erreurs lexicales

Ce type d'erreurs comprend notamment les confusions liées aux lettres muettes, aux consonnes doubles ainsi qu'aux homophones, qui constituent des difficultés fréquentes pour les apprenants. Les résultats du recensement des erreurs lexicales sont présentés de manière détaillée dans le Tableau 4.

Type d'erreurs	Occurrence	Exemples
combinaison homophone	48	ses (ces, 29) ; sa (ça, 4) ; étudiant (étudient, 3) ; avec (avek, 2) ; travaille (travaill, 2 ; travail, 2) ; chambre (chembre) ; en (an) ; et (eh) ; hier soir (yersoir) ; très (trei) ; université (univercité)
consonne muette	26	cours (cour, 4 ; coure) ; après (aprè, 4) ; dans (dan, 2) ; il va (il vas, 2 ; ils va) ; son (sont, 2) ; son ami (sont amis) ; sont (sonts) ; temps (temp) ; toujours (toujour) ; au coin (coins) ; frais (frai) ; il part (par) ; mais (mai) ; moi (mois) ; on va (on var)
accent	18	Pierre (Pièrre, 4) ; à la (a là, 2 ; à là, 2) ; très (tres, 3) ; à (a, 2 ; á) ; il a (il à, 2) ; café (câfé) ; pressé (prèssé)
e muet	9	suite (suit, 5) ; classe (class, 2) ; styliste (stylist) ; 40 ans (quarant ans)
consonne double	6	Pierre (Piere, 2) ; travaille (travaile, 2) ; famille (famile) ; monsieur (mesieur)
emprunt anglais	6	Julie (July, 4) ; M. (Mr) ; professeur (professor)
liaison	1	dans sa (dans à)
coupure de mot	1	après (à près)

Tableau 4. Classement par fréquence des erreurs lexicales

L'analyse des erreurs lexicales révèle que les confusions entre homophones constituent la catégorie d'erreurs la plus fréquente, avec un total de 48 occurrences. Ces erreurs, qui touchent des combinaisons de lettres phonétiquement similaires, mais orthographiquement différentes, sont particulièrement courantes. Par exemple, les mots *ses* sont souvent confondus (29 occurrences) avec *ces*, tout comme *sa* et *ça* (4 occurrences). D'autres erreurs lexicales incluent des termes comme *étudiant* écrit à tort *étudient* (3 occurrences), et *travaille* confondu avec *travaill* ou *travail* (2 occurrences).

En plus des confusions homophoniques, les erreurs relatives aux lettres muettes représentent également une difficulté importante pour les apprenants. Un total de 35 erreurs a été observé dans cette catégorie, dont 26 erreurs liées à des consonnes muettes et 9 erreurs concernant la lettre *e* muette. Ces erreurs montrent que la maitrise de l'orthographe des mots avec des lettres non prononcées est une difficulté majeure. Par exemple, des mots comme *cours* ont été souvent écrits *cour* ou *coure*, et *après* devient parfois *aprè*.

L'usage incorrect des accents constitue une autre source d'erreurs non négligeable, avec 18 occurrences observées, illustrant la complexité de la maitrise des signes diacritiques en français. De même, la confusion entre consonnes simples et doubles est à l'origine de 6 erreurs, tandis que les emprunts à l'anglais apparaissent ponctuellement avec 6 occurrences, suggérant une interférence linguistique.

Enfin, bien que marginales, des erreurs liées à la liaison et à la segmentation inappropriée des mots ont été relevées, témoignant de

difficultés dans la perception et la transcription de certaines structures linguistiques.

5. Discussion

Le recensement typologique des erreurs révèle que les erreurs phonologiques constituent la catégorie la plus fréquente, représentant 55,9 % du total des erreurs observées. Ces erreurs, en raison de leur nature phonétique, semblent particulièrement problématiques pour les apprenants. Les erreurs morphologiques, notamment celles concernant les accords en genre et en nombre ainsi que les conjugaisons verbales, sont également fréquentes, bien qu'elles apparaissent dans une moindre proportion de 20,5 % par rapport aux erreurs phonologiques. Les erreurs lexicales, quant à elles, se présentent dans 23,6 % de l'ensemble des erreurs, n'en sont pas moins récurrentes. Leur fréquence suggère qu'elles constituent un défi d'ampleur comparable à celui des erreurs morphologiques et qu'elles ont un impact significatif sur les apprenants dans le contexte étudié.

5.1. Facteurs influençant la précision orthographique

Les résultats du recensement conduisent naturellement à une analyse des causes sous-jacentes des erreurs relevées dans la dictée. À partir de cette typologie, trois facteurs majeurs qui influencent la précision orthographique émergent : le système graphique, la discrimination auditive et l'interférence linguistique.

5.1.1. Complexité du système graphique du français

L'une des principales difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants réside dans la complexité du système graphique du français. Contrairement à certaines langues où la correspondance entre l'oral et l'écrit est relativement régulière, le français se caractérise par de nombreuses irrégularités orthographiques, ce qui entraine des erreurs fréquentes.

Parmi celles-ci, les erreurs liées aux combinaisons homophones apparaissent comme les plus courantes (48 occurrences). L'ambigüité

phonographique de certains mots, comme *ses* et *ces*, *sa* et *ça*, ou encore *travail* et *travaille(nt)*, les cas les plus recensés, constitue un obstacle majeur pour les apprenants, qui peinent à associer la forme écrite correcte au son entendu.

En parallèle, les lettres muettes représentent une autre source d'erreurs d'homophonie importante (35 occurrences). L'absence de correspondance systématique entre l'oral et l'écrit (Fayol, Jaffré, 2024 : 22) rend difficile l'identification des lettres finales non prononcées, comme dans *cours* (écrit *cour* ou *coure*), *temps* (*temp*), ou encore *toujours* (*toujour*).

Le problème d'homophonie provient également des marques morphologiques non prononcées, notamment pour les adjectifs (31 occurrences) et les noms (30 occurrences) au féminin ou au pluriel, ce qui est en accord avec la conclusion largement acceptée selon laquelle la difficulté du français atteint son maximum lorsqu'il s'agit de marquer « le féminin sans lien avec la chaine sonore, que le -e soit la seule marque attendue ou qu'il y ait cumul avec un -s » (Brissaud, 2015 : 67).

À cela s'ajoute l'usage des accents (18 erreurs recensées), notamment pour des mots comme *très* (*tres*), *café* (*câfé*) ou encore *pressé* (*prèssé*), où l'omission ou l'ajout inapproprié d'un accent peut modifier la prononciation ou le sens du mot.

Sur le plan de la flexion verbale, la complexité du système graphique français est telle que se génère un nombre non négligeable d'erreurs (18 occurrences). Des confusions fréquentes apparaissent notamment entre les formes verbales proches, comme *il a* et *il as*, *ils habitent* et *ils habite* ou *ils habites*, etc.

Enfin, la gestion des consonnes doubles, qui ne se prononcent dans la plupart des cas qu'une seule fois, s'avère également problématique pour certains apprenants (6 erreurs observées), avec des cas comme *travaille* (*travaile*), *famille* (*famile*) ou *Pierre* (*Piere*).

Ainsi, la nature irrégulière et souvent non intuitive du système orthographique français constitue un défi majeur pour les apprenants, rendant indispensable un travail approfondi sur les spécificités graphiques de la langue afin de limiter ces erreurs récurrentes.

5.1.2. Difficulté de discrimination auditive

Un autre facteur influençant la précision orthographique des apprenants est la difficulté de discrimination auditive, qui joue un rôle clé dans la compréhension et la reproduction correcte des sons en français. La langue française possède un système phonétique complexe, marqué par de nombreuses oppositions subtiles entre les phonèmes.

Parmi ces difficultés, l'opposition entre les phonèmes [ə] / [e] / [ɛ], dont la position des appareils articulatoires et la configuration labiale sont assez similaires, est particulièrement problématique, avec 52 erreurs recensées. Les apprenants éprouvent souvent des difficultés à distinguer ces sons, ce qui entraine des confusions orthographiques dans des mots comme *très* (*trés*), *ne* (*n'est*), ou encore *Regarde* (*Régarde*). Ces erreurs révèlent un manque de correspondance claire entre la perception auditive et la transcription écrite chez les étudiants.

Les voyelles nasales constituent également une source d'erreurs fréquente, avec 24 occurrences. La distinction entre elles est souvent mal maitrisée, ce qui entraine des confusions dans des mots comme *langue* (*longue*), *technicien* (*technician*), ou encore *dans* (*d'un*). Bien que ces trois voyelles nasales [ɛ̃] / [ɔ̃] / [ɑ̃] ont chacune un son proche [an] (soit an en pinyin) / [uŋ] (ong) / [ɑŋ] (ang) dans la langue chinoise, la proximité entre les trois sons français n'est pas cohérente avec celle entre leurs trois proches chinois, ce qui peut expliquer cette difficulté à différencier les sons nasaux, d'autant plus que leur réalisation phonétique varie selon le contexte et le locuteur natif.

Ces erreurs liées à la discrimination auditive montrent que les apprenants ont des difficultés à percevoir et à reproduire avec précision certains contrastes phonétiques du français. Cette situation souligne la nécessité d'un entrainement spécifique à l'écoute et à la prononciation, en complément des exercices orthographiques, afin d'améliorer leur capacité à associer les sons perçus aux formes écrites correctes.

5.1.3. Interférence de la langue maternelle

L'influence de la langue maternelle constitue un facteur déterminant dans la production des erreurs orthographiques chez les apprenants.

Cette interférence se manifeste notamment dans les erreurs d'accord en genre et en nombre, qui totalisent 74 occurrences, ainsi que dans la confusion entre les consonnes sonores et sourdes, recensée à 22 reprises.

L'accord en genre et en nombre représente une difficulté majeure pour les apprenants dont la langue chinoise ne possède pas de système grammatical équivalent ou fonctionne selon des règles totalement différentes. En français, l'accord des adjectifs et des noms est souvent marqué à l'écrit, mais reste inaudible à l'oral, ce qui complique son acquisition. Les erreurs fréquentes incluent, par exemple, *belles* au lieu de *belle*, *revues françaises* incorrectement écrites *revues française* ou *revues français*, ainsi que *amie* à la place d'*ami*. De plus, la gestion simultanée du genre et du nombre dans un même mot constitue un défi supplémentaire, comme en témoignent les confusions récurrentes avec *midi et demi* (*midi et demie*) ou *dix heures et demie* (*dix heures et demi*).

Par ailleurs, l'opposition entre consonnes sourdes et sonores [t] / [d], [k] / [g] et [b] / [p] représente une autre source d'erreurs. De nombreux apprenants ont du mal à différencier et à transcrire correctement les paires de consonnes sourdes et sonores, ce qui entraine des erreurs telles que *retard* (*redard*), *Cusin* (*Gusin*) ou *beau* (*pour*). Cette difficulté se manifeste particulièrement dans la distinction entre certains paronymes, notamment *cadeau* et *gâteau*, qui posent fréquemment problème aux étudiants sinophones. C'est parce que le système phonétique du chinois ne repose pas sur l'opposition de sonorité entre consonnes occlusives, mais plutôt sur une distinction basée sur l'aspiration. Ainsi, les apprenants chinois ont tendance à percevoir et à transcrire les consonnes occlusives sourdes aspirées comme des consonnes sonores.

L'ensemble de ces observations souligne l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'orthographe française. Les erreurs récurrentes d'accord et de distinction des sons suggèrent que les apprenants ont besoin d'un renforcement grammatical et phonétique spécifique, afin d'acquérir une meilleure maitrise des particularités linguistiques du français et de limiter l'influence des structures de leur langue d'origine.

5.2. Pistes d'amélioration

Afin de mieux comprendre et de corriger les erreurs orthographiques observées chez les étudiants débutants, il est essentiel d'explorer des pistes d'amélioration adaptées. Ces pistes visent à remédier aux difficultés identifiées et à favoriser une meilleure maitrise de l'orthographe.

5.2.1. Renforcement du lien phonème-graphème

L'une des pistes essentielles pour améliorer la précision orthographique des apprenants réside dans le renforcement du lien entre les phonèmes et les graphèmes. En effet, une meilleure compréhension des correspondances entre les sons et les graphies pourrait aider les apprenants à surmonter les difficultés liées à la transcription. Les erreurs relevées, notamment celles liées aux combinaisons homophones (48 erreurs), aux lettres muettes (35 erreurs) et aux confusions entre voyelles nasales (24 erreurs), témoignent d'une difficulté à établir une correspondance systématique entre la prononciation et l'orthographe des mots. Une approche pédagogique efficace consisterait à intégrer des exercices spécifiques de discrimination auditive et de transcription phonétique, permettant aux apprenants d'identifier les particularités sonores qui influencent l'écriture. Par ailleurs, l'utilisation de dictées ciblées, accompagnées d'une explicitation des régularités orthographiques, pourrait aider à réduire les erreurs récurrentes. L'accent devrait également être mis sur les particularités du système graphique du français, notamment la gestion des accents (18 erreurs) et des consonnes doubles (6 erreurs), qui constituent des pièges fréquents pour les apprenants.

5.2.2. Stratégies morphosyntaxiques

Outre la dimension phonologique, une meilleure maitrise des règles morphosyntaxiques s'avère indispensable pour limiter les erreurs d'accord et de conjugaison. Les données recueillies montrent que les erreurs d'accord en genre et en nombre (74 erreurs) ainsi que celles de conjugaison verbale (18 erreurs) sont particulièrement fréquentes. Il est donc nécessaire d'adopter des stratégies pédagogiques axées sur une sensibilisation progressive aux structures grammaticales du français. Par exemple, des exercices de mise en correspondance entre les formes orales et écrites des

accords, ainsi que des activités de repérage et de correction d'erreurs dans des textes authentiques, pourraient renforcer la compréhension des règles morphologiques. De plus, l'intégration de techniques contrastives mettant en parallèle les systèmes grammaticaux du français et de la langue maternelle des apprenants pourrait permettre de mieux anticiper les interférences linguistiques et de proposer des remédiations adaptées. En combinant ces approches, les apprenants seraient progressivement en mesure d'appliquer les règles morphosyntaxiques de manière plus systématique et précise, réduisant ainsi les erreurs orthographiques liées à ces aspects.

5.3. Limites et perspectives de recherche

Cette étude présente certaines limites qu'il convient de prendre en compte pour interpréter les résultats avec prudence. Premièrement, le nombre restreint de participants (seulement 25) limite la généralisation des conclusions, car l'échantillon pourrait ne pas être représentatif de l'ensemble des apprenants de français langue étrangère. Ensuite, la complexité des textes utilisés pour les dictées pourrait varier d'un test à l'autre, ce qui soulève la question de l'homogénéité des évaluations en termes de longueur, de difficulté lexicale et de structure syntaxique. Enfin, cette recherche s'est concentrée sur les apprenants débutants spécialisés en études françaises, ce qui limite la quantité de données disponibles et restreint l'identification des facteurs potentiels. Il serait préférable de mener une recherche sur une période d'observation plus longue et d'élargir le champ d'études afin d'inclure un échantillon plus diversifié.

Pour affiner les résultats et approfondir l'analyse des erreurs orthographiques, plusieurs pistes de recherche peuvent être envisagées. D'une part, l'extension du champ d'études à un plus grand nombre d'apprenants, issus de divers contextes linguistiques, permettrait d'obtenir une vision plus représentative des difficultés orthographiques. D'autre part, une comparaison entre différentes méthodes de formation à l'orthographe, telles que la méthode phonémique (basée sur la correspondance phonème-graphème) et la dictée traditionnelle, offrirait des indications précieuses sur leur efficacité respective. Enfin, l'intégration d'approches issues de la

psychologie cognitive pourrait apporter un éclairage supplémentaire sur les mécanismes de mémorisation des formes orthographiques et sur les stratégies d'apprentissage les plus adaptées pour réduire les erreurs fréquentes.

Conclusion

Cette étude a permis d'analyser les erreurs orthographiques commises par des étudiants débutants en français à travers un corpus de dictées. Les résultats montrent que les erreurs phonologiques constituent la catégorie la plus fréquente, suivies des erreurs lexicales et morphologiques. Ces erreurs résultent principalement de la complexité du système graphique du français, des difficultés de discrimination auditive et de l'influence de la langue maternelle des apprenants.

L'analyse des facteurs sous-jacents a mis en évidence l'importance du lien entre phonèmes et graphèmes, la nécessité d'un renforcement des stratégies morphosyntaxiques ainsi que le rôle des interférences phonologiques et grammaticales. À partir de ces constats, des pistes d'amélioration ont été proposées, notamment un entrainement spécifique sur la correspondance phonème-graphème et une approche plus systématique de l'accord en genre et en nombre.

Toutefois, certaines limites de l'étude doivent être prises en compte, notamment la taille réduite de l'échantillon et la variabilité des textes dictés. Des recherches futures pourraient élargir le champ d'analyse en intégrant un plus grand nombre d'apprenants et en comparant différentes approches pédagogiques pour améliorer la précision orthographique en FLE.

Bibliographie

Anonyme. 1988. *Programme d'enseignement du niveau fondamental pour les étudiants en études françaises*. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Blanche-Benveniste, C., Chervel, A. 1969. *L'orthographe*. Paris : François Maspero.

Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. 2018. « Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite ». *Canadian Journal of Applied Linguistics*, n° 21 (1), p. 43-70.

Brissaud, C. 2015. « Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves ». *Le français aujourd'hui*, n°190 (3), p. 61-72.

Catach, N. 1995. *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés* (3e éd.). Paris : Nathan.

Chervel, A. 2008a. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.

Chervel, A. 2008b. *L'orthographe en crise à l'école : Et si l'histoire montrait le chemin ?*. Paris : Retz.

Chervel, A., Manesse, D. 1989. *La dictée : Les Français et l'orthographe, 1873–1987*. Paris : INRP / Calmann-Lévy.

Cogis, D. 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.

Ducard, D., Honvault-Ducrocq, R., Jaffré, J.-P., Catach, N. 1995. *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.

Fayol, M., Jaffré, J.-P. 2008. *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.

Fayol, M., Jaffré, J.-P. 2024. *L'orthographe* (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Jaffré, J.-P., Fayol, M. 1997. *Orthographes, des systèmes aux usages : Un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris : Flammarion.

Manesse, D., Cogis, D., Dorgans, M., Tallet, C. 2007. *Orthographe : À qui la faute ?*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Stansfield, C. W. 1985. « A history of dictation in foreign language teaching and testing ». *The Modern Language Journal*, n°69 (2), p. 121-128.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 - 2025 p. 135-156

Prosodie française et ton mandarin : stratégie pour l'enseignement du français langue étrangère

CHU Xintong
Université de Caen Normandie, France
xintong.chu@unicaen.fr
https://orcid.org/0009-0000-6690-9119

Sous la Direction de **Pierre Larrivée**
Université de Caen Normandie, France

Reçu le 03-02-2025 / Évalué le 23-04-2025 / Accepté le 03-05-2025

Résumé
Cette étude s'attache à analyser, par la modélisation des contours mélodiques de l'accentuation et de l'intonation en français ainsi que de l'accent étroit et des tons en mandarin, les similarités et les divergences entre ces deux langues, tout en explorant les mécanismes physiologiques sous-jacents à leur production. Elle met en lumière les correspondances intonatives entre le ton du mandarin et l'intonation du français, qui pourraient faciliter l'application des connaissances prosodiques des apprenants sinophones de leur première langue (L1) dans l'intonation du français (L2). En outre, l'ajustement de la tension des cordes vocales pourrait permettre une modulation plus précise de l'amplitude des contours intonatifs, contribuant ainsi à réduire les écarts entre les deux systèmes prosodiques. Cette approche représente une stratégie didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'intonation en français langue étrangère.

Mots-clés : accentuation, intonation, ton du mandarin, tension des cordes vocales, français langue étrangère

法语语调与汉语声调：对外法语教学策略

摘要
本研究旨在通过建模法语重音与语调的旋律轮廓，以及汉语窄焦点与声调特征，系统分析两种语言在韵律层面的共性与差异，并深入探究其背后的生理产出机制。研究揭示了汉语声调与法语语调之间的对应关系，这种对应性有助于汉语母语者（L1）将其韵律知识应用于法语（L2）语调习得。此外，通过调节声带张力可实现语调轮廓幅度的精确调控，从而有效缩小两种语言韵律系统的差异性。该发现为法语作为外语的语调教学提供了一条教学策略路径。

关键词：重音；语调；汉语声调；声带紧张度；对外法语

French prosody and Mandarin tone: strategy for the teaching of FLE

Abstract
This study aims to model the intonational contours of stress and boundary tones in French, as well as focused stress and tonal patterns in Mandarin, with the objective of

identifying both similarities and divergences between these two languages while examining the physiological mechanisms underlying their production. The analysis underscores the intonational correspondences between Mandarin tones and French intonation, which may help Chinese-speaking learners in applying their first language (L1) prosodic knowledge to the stress and intonation of French (L2). Furthermore, the modulation of vocal cord tension could enhance the precision of the amplitude of intonational contour, thereby mitigating discrepancies between the two prosodic systems. This approach presents a didactic strategy for teaching and learning intonation in French as a foreign language.

Keywords: stress, intonation, Mandarin tones, vocal cord tension, French as a foreign language

Introduction[1]

La prosodie constitue un pilier essentiel dans la production orale et dans l'intelligibilité du discours en L2 (Billières, 2008 ; Chun, 2002 ; Munro, Derwin, 1995). En français, la prosodie regroupe des dimensions telles que l'intonation, l'accentuation et les modèles rythmiques, qui sont définis par les trois paramètres acoustiques que sont la fréquence fondamentale (F0), l'intensité et la durée. Ces caractéristiques prosodiques remplissent deux fonctions principales dans le processus communicatif : une fonction émotionnelle et une fonction linguistique (Léon, 2024). Sur le plan émotionnel, la prosodie permet de coder et de véhiculer des attitudes variées, telles que la surprise, le doute ou l'ironie, à travers des configurations mélodiques spécifiques. Sur le plan linguistique, elle joue un rôle clé dans la reconnaissance lexicale, la structuration hiérarchique des énoncés et le découpage des constituants prosodiques (Di Cristo, 2016 ; Mertens, 2019). Toutefois, les recherches portant sur leur enseignement en français L2 ont été largement délaissées, en particulier pour ce qui concerne l'angle pédagogique (Martin, 2020). Cette contribution, destinée aux apprenants sinophones de français langue étrangère (FLE), essaie de nouer le lien entre les modèles prosodiques du français et les schémas tonals du mandarin. Nous défendons la nécessité de mettre en parallèle les convergences et divergences entre ces deux langues afin d'établir un pont entre les connaissances prosodiques du mandarin (L1) et leur application en

[1] Je tiens à remercier tout particulièrement le Professeur Pierre Larrivée pour ses précieux conseils, ses relectures attentives et ses corrections tout au long de la préparation de cet article.

français (L2), et de participer ainsi à une pédagogie plus informée et efficace pour l'apprentissage du FLE.

1. Système accentuel et tonal

Dans le cadre de l'étude comparative des systèmes prosodiques des langues, le modèle prosodique met en lumière l'importance des cibles tonales, en particulier pour l'intonation et les tons, qui jouent un rôle crucial dans la structuration du discours oral (Velupillai, 2012 : 92). Ces caractéristiques contribuent à une classification des langues, différenciant notamment celles dotées d'un système accentuel, comme le français, de celles appartenant au groupe des langues tonales, telles que le mandarin. Deux prototypes prosodiques fondamentaux émergent ainsi : le prototype accentuel et le prototype tonal (Hyman, 2014). Le prototype accentuel repose sur l'accent, qui met en valeur une syllabe donnée par une relation d'emphase marquée. Ce phénomène est une propriété métrique structurelle caractéristique des langues accentuelles. En revanche, le prototype tonal se définit par des variations spécifiques de la fréquence fondamentale entre différents tons, propriétés caractéristiques des langues tonales. Sous un angle fonctionnel, dans les langues accentuelles, l'accentuation se focalise généralement sur une seule unité prosodique, souvent équivalente à une syllabe. Cette mise en relief exclut toute accentuation supplémentaire au sein d'un même groupe prosodique (AP). À l'inverse, dans les langues tonales, les unités tonales sont porteuses de leurs propres tons – par exemple, un ton haut, moyen ou bas – et leur domaine d'application se limite souvent à la coda syllabique. Ces unités présentent un caractère autonome, tant au niveau de leur fonction que des éléments qu'elles supportent.

En outre, les réalisations phonétiques de ces schémas prosodiques s'articulent autour de trois dimensions principales. Dans le mandarin, par exemple, l'accent et le ton peuvent être simultanément exprimés par des variations de la fréquence fondamentale (Cao, 2012) ou par la durée des frontières prosodiques (Wu, 2005), sous réserve d'un contraste tonal perceptible (Van der Hulst, 1999, 2011). Quant au français, l'accent interne se manifeste principalement par une augmentation de l'intensité et de la fréquence fondamentale (Di Cristo, 2016). L'accent final, pour sa part,

mobilise toutes les dimensions prosodiques – intensité, fréquence fondamentale (F0) et durée – pour assurer une réalisation adéquate.

1.1. Accentuation et intonation du français

Le français, en tant que langue accentuelle, se caractérise par la présence de l'accent final, qui marque les frontières droites des groupes prosodiques (Di Cristo, 2016). Les ouvrages destinés à l'enseignement du FLE décrivent généralement les contours mélodiques prototypiques de ces groupes comme montants ou descendants (Léon, 1976 ; Lauret, 2007 ; Detey *et al*., 2016). Dans le cadre de la hiérarchie du système prosodique du français, les unités prosodiques sont classées en trois niveaux selon Jun et Fougeron (2000) (cf. Figure 1 et Tableau 1) : le Syntagme Accentuel (Accentual Phrase, AP), qui constitue l'unité prosodique minimale et se caractérise par un accent tonal associé à sa dernière syllabe métrique ; le Syntagme Intermédiaire (Intermediate Phrase, ip), de taille intermédiaire entre l'AP et l'IP. Il se distingue par un allongement plus marqué de sa syllabe finale par rapport à celle de l'AP et par la présence d'un mouvement de hauteur à sa frontière droite (T-); et le Syntagme Intonatif (Intonational Phrase, IP), la plus grande unité prosodique. Il est défini par la présence d'un ton de frontière à son extrémité droite (T %), un fort allongement final et est souvent suivi d'une pause (Delais-Roussarie et al. 2015 : 67-69). Ce travail adoptera les termes de Groupe Accentuel (GA) et de Groupe Intonatif (GI), considérés ici comme équivalents aux notions d'AP et d'IP. Comme le souligne Di Cristo (2016 : 15), leurs définitions classiques et leurs propriétés formelles étant identiques, cette équivalence terminologique ne pose pas de problème. Le modèle initialement proposé par Jun et Fougeron (2000) indique que la prosodie d'un groupe accentuel en français suit le schéma /L Hi L H*/. Ce modèle a ensuite été révisé par Delais-Roussarie et al. (2015) sous la forme /aL Hi L H*/, afin de mieux différencier les tons descendants. Dans cette dernière représentation, /aL/ marque la borne gauche du groupe accentuel, /Hi/ correspond à l'accent initial ou secondaire, et /H*/ désigne l'accent final en périphérie droite (cf. Tableau 1). Ce prototype mélodique peut se réaliser sous différentes formes comme montré dans la Figure 2. Parmi ces variantes, le dernier schéma /L Hi (L) L*/ est le plus fréquent lorsque l'AP occupe une position finale dans un groupe

intonatif dont le ton de frontière est descendant (L %) (Jun, Fougeron, 2000 : 216).

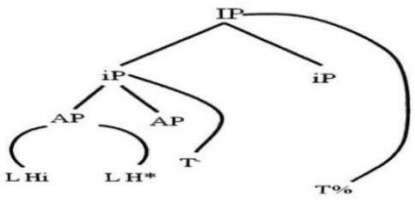


Figure 1. Architecture de système de phrasé prosodique du français à trois niveaux (Jun, Fougeron, 2000)

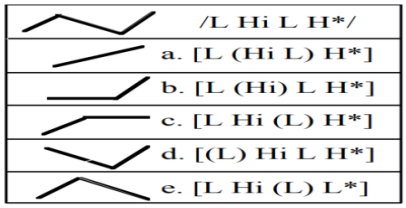


Figure 2. Variantes prosodiques de /L Hi L H*/ (Jun, Fougeron, 1995 : 723)

hiérarchie	patrons prosodiques	symboles	explications
AP	pitch accent	aL Hi H* L*	descente sur la syllabe initial accent initial montant accent final montant accent final descendant
ip	pitch accent de frontière (T-)	H- L-	accent final montant accent final descendant
IP	ton de frontière (T%)	H% L% M%	cible montante cible descendante cible plate

Tableau 1. Les normes de la notation F_ToBI (Delais-Roussarie *et al.* 2015 ; Martin, 2018)

La prosodie des structures accentuelles ne se manifeste que dans des contextes spécifiques et varie en fonction des changements de ces contextes. De manière générale, les configurations prosodiques en français diffèrent significativement selon la présence ou l'absence d'un focus étroit. La distinction entre focalisation large et focalisation étroite repose sur l'étendue de la projection du focus : elle peut concerner l'ensemble de l'énoncé ou un sous-ensemble plus restreint (Paolis *et al*., 2022). D'un point de vue informationnel, le rhème, correspondant au focus, introduit des informations nouvelles, tandis que les constituants thématiques, ou thème (arrière-plan de l'énoncé), sont liés à des informations déjà connues (Krifka, 2007). Cela peut être illustré par les paires Question/Réponse suivantes :

1) A : Qu'est-ce qui se passe ?
B : [Le voisin de mon frère a mangé trop de fruits hier après-midi]FI.

2) A : Qui a mangé trop de fruits ?
B : [Le voisin de mon frère]FI a mangé trop de fruits hier après-midi.

Dans la première réponse (1), il s'agit d'une focalisation large portant sur l'ensemble de la phrase, qui répond directement à la question.

focalisé, ce qui correspond à une focalisation étroite. Comme illustré dans l'exemple (2), les zones focales [Le voisin de mon frère], comprenant la syllabe nucléaire [frère] et les syllabes adjacentes [Le voisin de mon], sont souvent marquées prosodiquement par une montée initiale (IR) [Le voisin] à la borne gauche d'un AP ou d'un ip séparé [Le voisin de mon frère] (German, D'Imperio, 2016 ; D'Imperio et al., 2012). Quant au ton nucléaire, il peut être réalisé par un ton montant (/Hf/) ou un ton descendant (/L*/) sur la syllabe [frère] (Jun, Fougeron, 2000 ; Beyssade *et al*., 2015).

De manière analogue, dans les contextes non focalisés, l'accentuation marque également la borne gauche des AP par une montée initiale (IR). Elle sert aussi à signaler son extrémité droite avec deux tendances contrastées dans un AP : soit un ton haut (H*), soit un ton bas (L*). Le pitch accent de frontière correspondant de l'ip peut être caractérisé par les marques /H-/ ou /L-/ (cf. Tableau 1). Quand le ton de frontière délimite la borne droite de la phrase, les configurations nucléaires (l'accent final et le ton de frontière sur la dernière syllabe d'un IP) peuvent se manifester sous diverses formes de contours : descendant (L*L %), montant (H*H %), montant-descendant (H*L %), descendant-montant (L*H %) et plat (M*M%) (Jun, Fougeron, 2000 ; Beyssade *et al*., 2015 ; Delais-Roussarie et al., 2015 ; Martin, 2018).

Au-delà de la direction des contours intonatifs, les niveaux de registre traversés par ces tracés constituent une dimension essentielle dans l'analyse des configurations prosodiques en français. Les premières études ont établi des classifications fondées sur des intervalles musicaux. Par exemple, Delattre (1966) définit un registre s'étendant de fa#1 à do3 (92 Hz à 261 Hz) pour des locuteurs masculins, divisé en quatre niveaux, une approche reprise par Léon et Bhatt (2009/2017) dans l'enseignement de la prosodie française. Ces dernières décennies, deux tendances contrastées ont émergé concernant la classification des niveaux de hauteur. D'une part, Mertens (2019) propose une redéfinition plus fine du registre, distinguant huit niveaux allant de l'infra-bas (B-) au suraigu (H+). D'autre part, Post (2000) adopte une approche plus simplifiée, considérant l'étendue totale de chaque locuteur et réduisant la classification à trois niveaux : bas (B), moyen (M) et haut (H).

Les proéminences accentuelles, ou accents internes, en français, telles qu'interprétées dans l'approche de Post (2000), constituent des points d'ancrage fondamentaux pour la description des contours prosodiques. Sur cette base, nous avons entrepris une modélisation des contours prosodiques en nous concentrant sur les dernières syllabes des groupes intonatifs. S'agissant des contours ascendants, le pic tonal de l'accent interne sert de repère. Lorsque le point d'arrivée de la montée finale sur la dernière syllabe du groupe intonatif dépasse ce pic tonal, la montée atteint un niveau haut. En revanche, si ce point d'arrivée demeure inférieur au pic tonal, la montée se stabilise à un niveau moyen. Ainsi, deux types de montées peuvent être distingués : une montée du niveau bas au niveau haut (rise from low to high) et une montée du niveau bas au niveau moyen (rise from low to mid). Par exemple, dans la phrase « Est-ce que tu as acheté ce cadeau ? » (Santiago, 2019), trois groupes accentuels peuvent être identifiés. Le premier présente une intonation ascendante, allant du niveau bas au niveau haut sur la dernière syllabe [kə] (cf. Figure 3, gauche). Les deux suivants affichent une montée du niveau bas au niveau moyen sur les dernières syllabes [te] (cf. Figure 3, milieu) et [do] (cf. Figure 3, droite).

Est-ce **que** tu as ache**té** ce ca**deau** ?

Figure 3. Contours finaux ascendants du niveau bas au niveau haut (gauche) et du niveau bas au niveau moyen (milieu et droite) (Santiago, 2019)

Concernant les contours descendants, deux paramètres sont pris en compte : le pic tonal de l'accent interne et l'empan de hauteur de la dernière syllabe du groupe intonatif. Comme le point d'arrivée de la descente finale est toujours inférieur au pic tonal de l'accent interne, deux configurations peuvent être identifiées : si l'empan de hauteur de cette syllabe est important, la descente correspond à une chute du niveau haut au niveau bas (fall from high to low) ; si l'empan de hauteur est plus réduit, la descente représente une chute du niveau moyen au niveau bas (*fall from mid to low*). Par ailleurs, les contours présentant une inflexion peuvent également être modélisés en prenant le pic de l'accent interne comme point de référence. Deux types de configurations prosodiques peuvent être observés : un mouvement descendant-montant, marqué par une descente initiale du

niveau moyen au niveau bas, suivie d'une remontée atteignant le niveau haut ; un mouvement montant-descendant, caractérisé par une montée initiale du niveau moyen au niveau haut, suivie d'une descente du niveau haut au niveau bas. Enfin, le contour plat, selon qu'il se situe au-dessus ou en dessous du pic tonal de l'accent interne, se positionne respectivement dans un registre haut ou bas. Cette approche permet une formalisation systématique des configurations prosodiques (cf. Figure 4[2]) tout en mettant en évidence les relations dynamiques entre les différents points saillants des contours intonatifs.

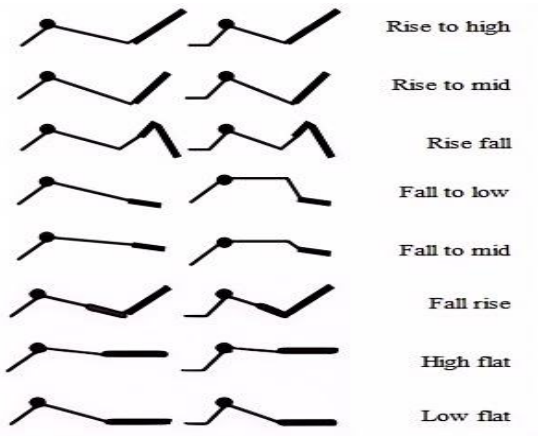


Figure 4. Contours en trois niveaux (haut, moyen, bas) des directions différentes des accents dans l'IP-final (Post, 2000 : 160 et 116 ; Delais-Roussarie *et al.*, 2015 : 100 ; Di Cristo, 2016 : 327)

1.2. Ton et accentuation en mandarin

Le ton et l'accentuation constituent deux composantes fondamentales de la prosodie en mandarin. Leur réalisation est étroitement liée aux mécanismes physiologiques de la phonation. Cette section examine en détail la nature et les interactions du ton et de l'accentuation en mandarin,

[2] Dans la Figure 4, le point noir représente le pic tonal de l'accent interne (point culminant de F0 au sein d'un groupe accentuel/AP), tandis que la ligne épaisse trace le contour intonatif final de la phrase intonative (IP), marquant la frontière prosodique selon le modèle de Post (2000 : 160). Cette représentation repose sur la classification ternaire (bas–moyen–haut) proposée par Post (2000), qui distingue : les contours simples (montée bas→haut ; descente haut→bas) (Post, 2000 : 160) ; les contours complexes (montée–descente / descente–montée) (Delais-Roussarie *et al.*, 2015 : 100) ; les plateaux mélodiques (Di Cristo, 2016 : 327). Ce cadre de modélisation autorise une comparaison systématique avec les tons lexicaux du mandarin (Section 2), en particulier à travers leur dynamique mélodique et leur hiérarchie de hauteurs.

en mettant en relief leur fondement physiologique dans la prosodie du mandarin.

1.2.1. Ton

En mandarin, les tons, portés par les syllabes ciblées et se manifestant par des variations de la fréquence fondamentale (F0), jouent un rôle central dans la distinction sémantique en attribuant des contours spécifiques aux syllabes, ce qui leur confère une fonction distinctive. En outre, ils contribuent à la différenciation des catégories grammaticales des mots, assumant ainsi une fonction grammaticale. Enfin, chaque mot étant caractérisé par des tons propres attachés à ses syllabes, les tons remplissent une fonction démarcative, facilitant la segmentation et l'identification des unités lexicales. Sur le plan phonétique, les tons s'étendent sur l'ensemble de la syllabe, de l'attaque à la coda, et influencent les contours intonatifs de l'accent au niveau prosodique. Le mandarin comporte quatre tons lexicaux principaux : un ton de niveau haut (ton 1), un ton montant (ton 2), un ton descendant-montant (ton 3) et un ton descendant (ton 4). Ces tons sont représentés par les notations numériques [55], [35], [214] et [51], respectivement, selon leurs niveaux de hauteur tonale. Dans ce système de notation proposé par Chao (1968), le chiffre [1] représente le niveau de hauteur le plus bas, tandis que [5] correspond au niveau le plus élevé. Afin de simplifier cette classification, Lin (2007) a regroupé les hauteurs tonales en trois niveaux principaux : un niveau élevé (high level, noté H), qui inclut les hauteurs [4] et [5] ; un niveau médian (mediate level, noté M), correspondant à la hauteur [3] ; et un niveau bas (low level, noté L ou B), regroupant les hauteurs [1] et [2] (cf. Figure 5). Cette classification permet de mieux refléter les caractéristiques générales des tons en mandarin tout en facilitant leur description et leur analyse.

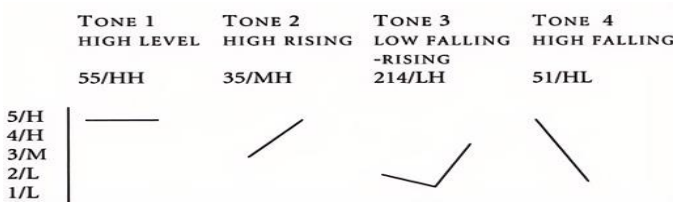


Figure 5. Cinq niveaux des tons en mandarin (Lin, 2007 : 95)

1.2.2. Accentuation

À l'instar du français, la hiérarchie prosodique du mandarin comprend trois niveaux : les mots prosodiques (Prosodic Word, PW), les phrases prosodiques (Prosodic Phrase, PP) et les phrases intonatives (Intonational Phrase, IP) (Yin, 2020). L'accentuation en mandarin peut se manifester au sein de ces unités prosodiques, qu'elles soient dans un contexte focalisé ou non. Dans un contexte focalisé, les zones focalisées correspondent toujours à l'élément le plus saillant d'un énoncé sur le plan informationnel (Xu, Xu, 2005). La mise en saillance prosodique dépend du ton lexical de la syllabe cible : une cible haute (H) est produite lorsque les tons 1, 2 ou 4 sont mis en focus, entraînant une élévation des pics des contours mélodiques de ces tons et une augmentation de l'amplitude de hauteur tonale (Chen, Braun, 2006) ; une cible basse (L) apparaît pour le ton 3, dont la montée du contour mélodique est réduite et la durée syllabique est longue (Wang *et al.*, 2020). En revanche, dans un contexte de focus large, les tons du PW, tout en modulant leur étendue de hauteur, conservent des contours similaires à ceux observés en isolation sur la dernière syllabe du PW (Lin, 2012). À titre d'exemple, le ton 4, en position finale d'une question totale, qui présente une montée comme intonation par défaut, se manifeste encore avec une descente grave.

1.2.3 Mécanisme physiologique

La production de l'accent et du ton en mandarin ne peut être dissociée du mouvement des cordes vocales. D'un point de vue physiologique, ce mouvement repose sur deux mécanismes principaux : d'une part, la tension ou le relâchement des muscles supra-hyoïdiens et infra-hyoïdiens, qui provoquent un déplacement du larynx vers le haut ou vers le bas ; d'autre part, la tension des muscles crico-thyroïdiens, dont l'action modifie directement la tension des cordes vocales (Li, Lin, 2018). Ces mécanismes permettent de distinguer deux propriétés spécifiques en référence à l'action des muscles responsables des variations de tension des cordes vocales (Stevens, 1998) : [+/- stiff vocal folds] (cordes vocales tendues) et [+/- slack vocal folds] (cordes vocales relâchées). Sur cette base, Li et Lin (2018) ont établi une correspondance entre les niveaux de tension musculaire et les

niveaux de hauteur des tons (Lin, 2007). Plus précisément, dans le cadre des mécanismes physiologiques relatifs à la réalisation des quatre tons du mandarin, chaque ton est associé à une configuration spécifique de la tension des cordes vocales : Le ton 1 (haut et plat) est obtenu par le maintien d'une tension élevée des cordes vocales tout au long de sa réalisation, ce qui produit une hauteur stable et élevée ; Le ton 2 (montant) se caractérise par une tension intermédiaire au départ, suivie d'une augmentation progressive vers une tension importante, ce qui génère une montée nette de la fréquence fondamentale (F0) ; Le ton 3 (descendant-montant) présente une dynamique particulière : il commence avec une légère tension, puis les cordes vocales se détendent temporairement (produisant une légère chute de hauteur) avant de se resserrer rapidement pour amorcer une montée ; Le ton 4 (chute rapide) se manifeste par un relâchement progressif d'une tension initialement très forte, conduisant à une descente rapide et marquée de la hauteur.

2. Comparaison entre l'accentuation / l'intonation en français et l'accentuation / le ton en mandarin

Le français et le mandarin présentent des caractéristiques similaires en ce qui concerne l'accentuation. Tout d'abord, l'accentuation de focalisation large ou étroite en français, tout comme l'accent étroit en mandarin, se manifeste par des variations de hauteur tonale, soit des montées, soit des descentes, résultant des fluctuations de la fréquence fondamentale (F0). De plus, les courbes d'accentuation en français et en mandarin adoptent des structures similaires, comparables à des montagnes et des vallées (Figure 6), où le sommet et le creux sont déterminés par la variation de la fréquence fondamentale (F0). Toutefois, des différences apparaissent : en français, les points de départ et d'arrivée des montées et des descentes sont entièrement régis par la variation de F0, tandis qu'en mandarin, ces variations sont principalement contrariées par les tons syllabiques. Ainsi, les variations de F0 en français sont plus flexibles, tandis qu'en mandarin, elles sont davantage figées en raison de l'influence des tons lexicaux.

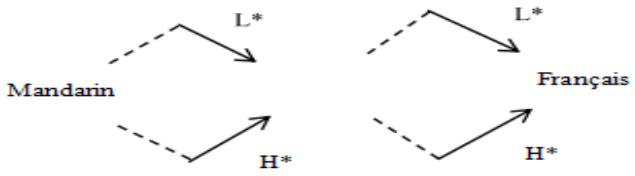


Figure 6. Modélisation des accents focalisés en mandarin et des accents en français

En nous basant sur les trois niveaux de registre des tons mandarins (Lin, 2007) et sur ceux des modèles intonatifs du français (Post, 2000), on a tenté de mettre en parallèle les contours des tons mandarins avec ceux des intonations du français. Dans les Figures suivantes (7-10), les lignes continues représentent les directions des contours tonaux en mandarin et des contours intonatifs en français, tandis que les lignes pointillées marquent le départ de ces contours. Comme le montre la Figure 7, on observe une courbe montante à gauche, correspondant au ton 2 en mandarin, qui implique une montée du niveau moyen au niveau élevé (MH). À droite, les deux types de contours ascendants en français sont liés aux contours intonatifs terminaux ou non terminaux. Les contours terminaux sont associés aux questions totales demandant une confirmation, ainsi qu'aux questions totales ou partielles cherchant une information, se marquant par une montée du niveau bas au niveau élevé (BH) (Delais-Roussarie *et al.*, 2015 ; Martin, 2018). En revanche, les contours non conclusifs sont associés aux continuations. En français, ces contours non conclusifs se divisent en deux types : la continuation majeure, marquée par une montée vers un niveau élevé (BH), et la continuation mineure, souvent caractérisée par une montée jusqu'à un niveau moyen (BM) (ligne continue la plus à droite) (Di Cristo, 2016 ; Martin, 2018). Ces similitudes intonatives facilitent l'utilisation du ton 2 du mandarin dans la réalisation des contours intonatifs des questions et des continuations en français.

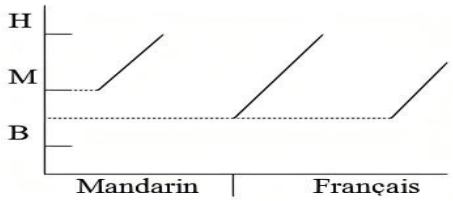


Figure 7. Contours du ton 2 en mandarin et de la montée en français dans une représentation à trois niveaux Bas, Moyen, et Haut.

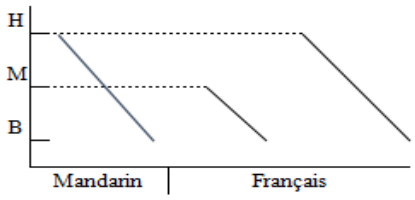


Figure 8. Contours du ton 4 en mandarin et de la descente en français dans une représentation à trois niveaux Bas, Moyen, et Haut.

La direction descendante des patrons intonatifs en français (cf. Figure 8 à droite) présente des similarités notables avec le ton 4 en mandarin (Figure 8 à gauche). En français, deux types d'intonations suivent une descente du niveau moyen au niveau bas : d'une part, le contour continuatif mineur, un contour non terminal marqué par une descente légère (Di Cristo, 2016 ; Martin, 2018), qui s'aligne souvent avec la borne d'un AP (Accentual Phrase) ; d'autre part, le contour terminal des assertions, qui se manifeste typiquement sur l'accent final d'une IP (Intonational Phrase) (Post, 2000 ; Jun,Fougeron, 2002 ; Delais-Roussarie *et al.*, 2015 ; Di Cristo, 2016 ; Martin, 2018 ; Mertens, 2019). De plus, les contours terminaux des phrases déclaratives assertives, des phrases impératives, ainsi que des questions partielles en attente d'une réponse ou de type impératif (Delais-Roussarie *et al.*, 2015), adoptent également une forme descendante. En effet, les questions partielles présentent une chute plus marquée que les déclarations assertives (Delattre, 1966), et la descente de la courbe mélodique de l'injonction est la plus large par rapport à celle des assertions ou des questions partielles (Delais-Roussarie *et al*., 2015 ; Martin, 2018). Ainsi, le contour intonatif de l'injonction se rapproche le plus du ton 4 en mandarin, tant par la direction de la pente de la F0 que par les niveaux traversés par le tracé mélodique.

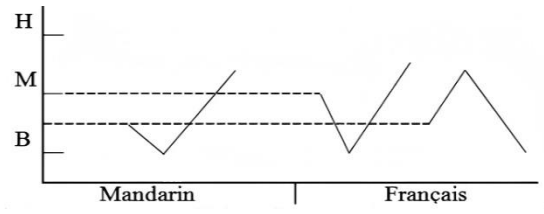


Figure 9. Contours du ton 3 en mandarin, de la descente-montée et de la montée-descente en français dans une représentation à trois niveaux Bas, Moyen, et Haut.

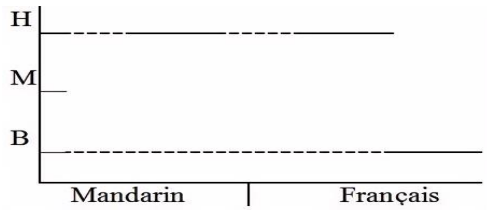


Figure 10. Contours du ton 1 en mandarin et du plateau en français dans une représentation à trois niveaux Bas, Moyen, et Haut.

La direction flexionnelle du ton 3 (Lin, 2007), présentée dans la Figure 9 (à gauche), marquée par un mouvement descendant-montant, est particulièrement proche des contours intonatifs classés comme descendant-montant dans les questions totales en français (le contour situé au milieu de la Figure 9). Ce type de contour apparaît principalement dans les questions totales en attente d'une réponse, ainsi que dans les questions

descendant-montante. Ces contours se caractérisent par une descente du niveau moyen vers le niveau bas, suivie d'une remontée vers le niveau haut. Cette similitude intonative suggère que le ton 3 du mandarin pourrait être utilisé pour marquer les contours descendant-montants dans des contextes interrogatifs en français**.**

En revanche, le contour contrastif du ton 3, c'est-à-dire la montée suivie d'une descente (la courbe située à droite de la Figure 9), peut également être observé dans certaines questions totales à la recherche d'informations, dans les questions écho (echo questions), lorsque le locuteur cherche à vérifier une information qu'il n'est pas certain de ce qui a été dit ou demandé par son interlocuteur, ainsi que dans les questions totales impératives, les commandements et les vocatifs en français (*ibid*.).

Le contour plat en français est modélisé à partir des descriptions de Di Cristo (2016) et de Martin (2018), ainsi que des trois niveaux de hauteur proposés par Post (2000). En français, il existe deux types de contour plat. Le premier se situe au niveau haut (cf. Figure 10 à droite et en haut), similaire au ton 1 en mandarin, et se rencontre principalement dans les structures postfixées ou insérées à l'intérieur des questions totales ou partielles (Di Cristo, 2016). Le second type de contour plat se réalise souvent par une intonation plate dans un registre bas (cf. Figure 10 à droite et en bas). Ce contour est typique des structures déclaratives neutres, en particulier dans des phrases longues, ainsi que dans des questions partielles visant à obtenir une information spécifique. Il apparaît aussi dans des structures parenthétiques, qu'elles soient en périphérie droite (postfixées) ou insérées au sein de l'énoncé (Le Gac, Yoo, 2002 ; Beyssade *et al*., 2005 ; Di Cristo, 2016). De même, ce type de contour peut se manifester dans des constituants incidentels courts, qu'ils soient postfixés ou insérés à l'intérieur des questions totales ou partielles (Di Cristo, 2016).

En dehors des similarités entre les tons du mandarin et l'intonation en français, des différences existent entre ces deux systèmes prosodiques. Tout d'abord, les tons 2 et 4 en mandarin présentent une variation plus restreinte que l'intonation montante et descendante en français, qui peuvent se réaliser de deux manières avec un empan plus ou moins large. Par ailleurs, le ton 3 en mandarin ne présente pas de réalisation montant-descendante comparable à celle de certains contours intonatifs en français.

peuvent se réaliser de deux manières avec un empan plus ou moins large. Par ailleurs, le ton 3 en mandarin ne présente pas de réalisation montant-descendante comparable à celle de certains contours intonatifs en français. Enfin, hormis sa réalisation en registre haut, le ton 1 en mandarin ne peut pas se produire dans un registre bas, contrairement à certaines intonations observées en français.

3. Stratégies pour l'enseignement de l'accentuation et de l'intonation du français

On suppose que l'exploitation des similarités entre l'accentuation de focalisation large ou étroite et l'intonation du français, d'une part, et l'accent focalisé et le ton du mandarin, d'autre part, ainsi que la prise en compte de leurs différences, peuvent favoriser l'acquisition de la prosodie en français.

Puisque la fréquence fondamentale dépend principalement de la tension des cordes vocales, et que la prononciation des consonnes et des voyelles y est étroitement liée (Rançon, 2018 ; Léon, 2024), l'entraînement à l'ajustement de cette tension peut commencer par la perception et la production des sons vocaliques et consonantiques. Dans le trapèze des voyelles cardinales du français (cf. Figure 11), chaque voyelle peut être articulée avec une tension accrue (T+) ou, au contraire, avec un relâchement excessif (T-). Par exemple, parmi les voyelles [a], [ɛ], [e] et [i], la voyelle [a] est plus relâchée que [ɛ], tandis que [e] et [i] sont plus tendues que [ɛ]. Lors de la production d'une voyelle, le locuteur peut percevoir la tension des cordes vocales (les vibrations ressenties) selon le changement d'ouverture de la bouche en plaçant les doigts sur le larynx.

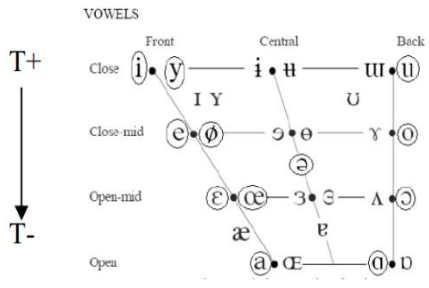


Figure 11. Classement des voyelles sur l'axe de la tension (Rançon, 2018)

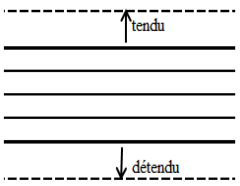


Figure 12. Cinq niveaux de tension de cordes vocales associées aux tons en mandarin

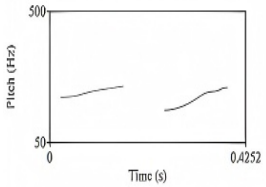


Figure 13. Ajustement de la hauteur de registre du ton 2 en mandarin : avant l'ajustement (courbe de gauche) et après l'ajustement (courbe de droite)

cordes vocales pour faciliter leur apprentissage. Plus précisément, pour les apprenants sinophones, il est possible d'exploiter les similitudes entre les contours mélodiques des tons mandarins et ceux des intonations en français, ainsi que l'ajustement de la tension des cordes vocales, dans l'acquisition de ces deux cibles intonatives en français. En effet, les tons du mandarin servent à distinguer sémantiquement les mots et se manifestent au niveau des syllabes, tandis que les variations de hauteur (pitch) en français ont une fonction pragmatique au sein des groupes prosodiques (AP, ip et IP), principalement en lien avec l'accentuation et l'intonation. Dès lors, si l'on applique un ton syllabique du mandarin à l'intonation de la syllabe finale dans un groupe intonatif en français — par exemple, en associant le ton 2 du mandarin au ton de frontière de l'intonation montante d'une question totale en français —, la perception acoustique des deux phénomènes devient similaire. Dans le cadre de l'apprentissage des intonations en français, les apprenants sinophones pourraient tirer parti de la correspondance entre ces deux langues afin de produire une intonation plus naturelle.

Par ailleurs, les contours intonatifs des tons en mandarin présentent une diversité plus limitée que ceux des tons de frontière en français. Cette différence s'explique principalement par l'amplitude de variation de la hauteur de la dernière syllabe de l'IP en français, qui peut être plus ou moins étendue que celle des tons mandarins en fonction des modalités et des contextes. Selon l'étude de Sandryhaila (2019), l'intonation d'une question totale produite par un apprenant sinophone tend à présenter une montée moins marquée que celle d'un locuteur natif, tandis qu'une assertion peut se caractériser par une chute plus abrupte. Un ajustement de la tension des cordes vocales permettrait de corriger ces écarts et d'aider les apprenants à atteindre la fréquence fondamentale (F0) appropriée.

Lors du réglage de la tension des cordes vocales, les apprenants sinophones peuvent, en consultant les cinq niveaux de tension en mandarin (cf. Figure 12), affiner leur perception de deux manières : d'une part, en plaçant les doigts sur leur larynx pour ressentir les vibrations et, d'autre part, en utilisant des logiciels acoustiques comme *Praat*, qui permettent de visualiser les courbes intonatives produites. Grâce à ces outils, ils peuvent identifier les hauteurs de la fréquence fondamentale (F0) et ajuster

progressivement leur tension vocale afin de se rapprocher des modèles intonatifs des locuteurs natifs. Comme illustré dans la Figure 13, le ton 2 en mandarin, qui se manifeste initialement par une montée modérée de la fréquence fondamentale (F0) du niveau moyen au niveau haut (ligne de gauche), peut être ajusté vers une montée plus marquée d'un niveau bas à un niveau haut (ligne de droite). Cette modification résulte d'une augmentation progressive de la tension des cordes vocales, induite par une activation soutenue des muscles crico-thyroïdiens, ce qui provoque une élévation rapide et accentuée de la F0.

L'enseignement de l'accentuation en français devrait prendre en considération les similarités entre les pitch accents du français et les accents focalisés du mandarin. Étant donné que les contours prosodiques des apprenants de français langue seconde (L2) présentent généralement une variation de fréquence fondamentale (F0) moins marquée que ceux des locuteurs natifs (*ibid.*), un entraînement spécifique aux ondulations de hauteur au sein d'un groupe accentuel pourrait contribuer à réduire l'empreinte prosodique étrangère. Lors de la réalisation des accents internes, les apprenants sinophones pourraient s'inspirer des stratégies employées pour produire les accents focalisés en mandarin. En particulier, ils pourraient élever la fréquence fondamentale en augmentant la tension des cordes vocales pour les syllabes proéminentes et, à l'inverse, la réduire en relâchant cette tension pour les syllabes non proéminentes. En développant ainsi une meilleure maîtrise du contraste entre syllabes proéminentes et non proéminentes, ils pourraient produire des courbes plus naturelles et mieux adaptées aux configurations prosodiques du français, notamment au sein du groupe accentuel (Accentual Phrase, AP).

Conclusion

Cet article propose une comparaison entre le système accentuel du français et le système tonal du mandarin, dans le but de modéliser les processus d'accentuation et d'intonation/tons dans ces deux langues. Les résultats de cette modélisation mettent en évidence des similitudes, en particulier dans la réalisation des accents et la structure des contours intonatifs en français par rapport aux accents focalisés et aux tons du

mandarin. Plus précisément, des parallèles sont observés entre les accents focalisés en mandarin et l'accentuation en français (focalisée et non focalisée), en ce qui concerne l'accentuation prosodique ; le ton 2 en mandarin et la montée finale en français, le ton 4 en mandarin et la descente finale en français, le ton 1 en mandarin et le plateau en français, ainsi que le ton 3 en mandarin et la descente-montée finale en français, qui présentent des tendances similaires du point de vue intonatif. Toutefois, une différence majeure réside dans l'empan de hauteur des contours tonaux entre le mandarin et le français, l'empan étant plus restreint en mandarin en raison des contraintes imposées par son système tonal. En conséquence, les enseignants pourraient exploiter la modulation de la tension des cordes vocales pour aider les apprenants à ajuster la hauteur des registres, facilitant ainsi l'acquisition des accents et de l'intonation en français. Cette méthode serait d'autant plus efficace si elle est combinée avec l'écoute et l'analyse des variations de hauteur optimisées par l'utilisation de logiciels acoustiques tels que Praat, permettant de visualiser et d'affiner les contours intonatifs.

Sur la base de cette étude, plusieurs axes de recherche méritent d'être approfondis :

- Investigations expérimentales pour évaluer l'efficacité des approches pédagogiques intégrant le transfert des tons mandarins dans l'apprentissage de l'intonation française ;

- Analyse acoustique approfondie des productions prosodiques des apprenants sinophones en français langue étrangère (FLE), afin d'identifier les écarts récurrents par rapport aux normes des locuteurs natifs ;

- Approches interdisciplinaires, combinant sciences de la parole et neurosciences, pour explorer les mécanismes cognitifs sous-jacents à l'acquisition de la prosodie.

En définitive, une approche comparative entre langues accentuelles et tonales constitue une avancée majeure pour la didactique du FLE. L'exploitation des convergences formelles entre les contours mélodiques de l'accentuation et des intonations en français et ceux de l'accent focalisé et des tons en mandarin permet d'élaborer des stratégies pédagogiques plus ciblées et scientifiquement fondées. Cette démarche ne se limite pas à

fournir des outils innovants aux enseignants de FLE, mais contribue également à une meilleure compréhension des liens entre prosodie, intonation et cognition dans l'apprentissage des langues étrangères.

Bibliographie

Beyssade, C., Delais-Roussarie, E., Doetjes, J., Marandin, J. M., Rialland, A. 2005. « Prosody and information in French ». In: *Handbook of french semantics*. Stanford: CSLI Publications, p. 477-500.

Beyssade, C., Hemforth, B., Marandin, J.-M., Portes, C. 2015. « Prosodic Realizations of Information Focus in French ». In: *Explicit and Implicit Prosody in Sentence Processing*. Heidelberg: Springer International Publishing, p. 39-61.

Billières, M. 2008. « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/ apprentissage de l'oral en FLE ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, vol. 43, p. 27-37.

Cao, J. F. 2012. Pitch prominence and tonal typology for low register tone in Mandarin. In: *Proceedings of the 3rd International Symposium on Tonal Aspects of Languages*. Nanjing.

Chao, Y. R. 1968. *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.

Chen, Y., Braun, B. 2006. Prosodic realization in information structure categories in standard Chinese. In: *Speech prosody 3*. Dresden, Germany: TUD Press.

Chu, X. 2024. *Des tons du mandarin à l'intonation du français : recherche pour l'élaboration d'une méthode d'enseignement de la prosodie du FLE par l'intermédiaire des tons*. Thèse de doctorat, Université Caen Normandie, sous la Direction de Pierre Larrivée. [En ligne] : https://theses.hal.science/tel-05241461 [consulté le 01 février 2025].

Chun, D. M. 2002. *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Delais-Roussarie, E., Post, B., Avanzi, M., Buthke, C., Di Cristo, A., Feldhaussen, I., Jun, S.-A., Martin, P., Meisenburg, T., Rialland, A., Sichel-Bazin, R., Yoo, H.-Y. 2015. Intonational Phonology of French: Developing a ToBI system for French. In: *Intonation in Romance*. Oxford: Oxford University Press, p. 63-100.

Delattre, P. 1966. « Les dix intonations de base du français ». *French Review*, n° 40, p. 1- 14.

Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. 2016. *La prononciation du français dans le monde*. Paris : CLE International.

D'Imperio, M., German, J. S., Michelas, A. 2012. A multi-level approach to focus, phrasing and intonation in French. In: *Prosody and Meaning*. Berlin : Mouton de Gruyter, p. 11-34.

Di Cristo, A. 2016. *Les musiques du Français parlé : essais sur l'accentuation, la métrique, le rythme, le phrasé prosodique et l'intonation du français contemporain*. Berlin : De Gruyter.

German, J.-S., D'Imperio, M. 2016. « The status of the initial rise as a marker of focus in French ». *Language and Speech*, 59 (2), p. 165-195.

Hyman, L. M. 2014. Do all languages have word accent?. In: *Word Stress: Theoretical and Typological Issues*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 56-82.

Jun, S.-A., Fougeron, C. 1995. The accentual phrase and the prosodic structure of French. In: *Proceedings of the 13th international congress of phonetic sciences*. Stockholm, p. 722-725.

Jun, S.-A., Fougeron, C. 2000. A phonological model of French intonation. In: *Intonation: Analysis, Modeling and Technology*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 209-242.

Jun, S.-A., Fougeron, C. 2002. « Realization of accentual phrase in French intonation ». *Probus*, 14 (1), p. 147-172.

Krifka, M. 2007. Basic notions of information structure. In: *Interdisciplinary Studies of Information Structure 6*. Potsdam.

Lauret, B. 2007. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.

Le Gac, D., Yoo, H.-Y. 2002. Intonative structure of focalization in French and Greek. In: *Romance language and linguistic theory*. Amsterdam: John Benjamins, p. 213-231.

Léon, P., Bhatt, P. 2009/2017. *Structure du français moderne : introduction à l'analyse linguistique* (4e édition), Paris : Armand Colin.

Léon, M. 1976. *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Hachette/Larousse.

Léon, P. 2024. *Phonétisme et prononciation du français*. Paris : Armand Colin.

Lin, M. C. 2012. *Experimental Research on Chinese Intonation*. Beijing: China Social Sciences Press.

Li, Z. Q., Lin, M. C. 2018. « Phonetic issues in teaching Chinese tone and intonation as a foreign language ». *Journal of International Chinese Teaching*, 3, p. 26-36.

Lin, Y. H. 2007. *The Sounds of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martin, P. 2018. *Intonation, structure prosodique et ondes cérébrales. Introduction à l'analyse prosodique*. London : ISTE Editions.

Martin, P. 2020. Enseignement de l'intonation et neurolinguistique. In : Fredet, F. & Nikou, C. (éds), *Corela-cognition, représentation, langage*, HS-30 (Phonétique, littérature et enseignement du FLE : théories et recherches. [En ligne] : https://journals.openedition.org/corela/10076 [consulté le 28 novembre 2024].

Mertens, P. 2019. *La prosodie et l'intonation du français. Phonétique, phonologie et prosodie du français*. Leuven : Acco.

Munro, M. J., Derwing, T. M. 1995. « Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners ». *Language Learning*, vol. 45, p. 73–97.

Paolis, B. M. de, Santiago, F., Andorno, C. 2022. Syntaxe ou prosodie ? Une étude préliminaire sur l'expression de la focalisation étroite par les apprenants italophones de français L2. In : *Proceedings of the XXIV^e Journées d'Études sur la Parole (JEP 2022)*. Ile de Noirmoutier, France, p. 851-860.

Post, B. 2000. *Tonal and Phrasal Structures in French Intonation*. PhD thesis. The Hague.

Rançon, J. 2018. « La méthode verbo-tonale. Quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui ? ». *Les Langues Modernes*. 2/2018. *Troubles du langage et de la communication et enseignement des langues,* coordonné par Joëlle Aden. APLV.

Sandryhaila, D. 2019. *Visualisation de la mélodie de la parole dans l'enseignement du français langue étrangère*. Thèse de doctorat. Université Paris Cité.

Santiago, F. 2019. « Théorie, recherche et didactique de la prosodie et de l'intonation en L2 : nouvelles perspectives ». *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 16 (1). [En ligne] : https://journals.openedition.org/rdlc/4545 [consulté le 23 novembre 2024].

Stevens, K. 1998. *Acoustic phonetics*. Cambridge, MA: MIT Press.

Van der Hulst, H. 1999. Word accent. In: *Word Prosodic Systems in the languages of Europe*. Berlin., New York: Mouton de Gruyter, p. 3-116.

Van der Hulst, H. 2011. Pitch accent systems. In: *The Blackwell Companion to Phonology*, vol. 2. Chichester: Wiley-Blackwell, p. 1003-1027.

Velupillai, V. 2012. *An introduction to linguistic typology*. Amsterdam : Benjamins.

Wang, T., Liu, J., Lee, Y.-H., Lee, Y.-C. 2020. « The interaction of tone and prosodic focus in Mandarin Chinese ». *Language and Linguistics*, 21 (2), p. 331-350.

Wu, W. S. 2005. « Tonal Patterns in Classical Chinese Poetry, Stress and Confirmation of Enclitic Weakened Stress in a Rhythm Unit in the Construction of Meter in Chinese ». *Studies in Language and Linguistics*, 3, p. 90-94.

Xu, Y., Xu, C. X. 2005. « Phonetic realization of focus in English declarative intonation ». *Journal of Phonetics,* 33 (2), p. 159-197.

Yin, Z. G. 2020. Revisiting the Acoustic Characteristics and the Generation Mechanism of Prosodic Boundary. *Chinese Journal of phonetics*, 1, p. 38-50.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

Synergies Chine nº 20 - 2025

Littératures francophones

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 159-177

La tétravalence de la rêverie poétique Lautréamontienne : Une lecture bachelardienne des *Chants de Maldoror*

XIANG Zheng
Université des Études internationales de Xi'an, Chine
Université Bordeaux Montaigne, France
xiangzheng@xisu.edu.cn
https://orcid.org/0009-0008-4121-479X

Reçu le 15-02-2025 / Évalué le 28-04-2025 /Accepté le 03-05-2025

Résumé
Avec le *Lautréamont*, ouvrage unique dans le panorama poétique de Bachelard paru en 1939, le philosophe a approfondi ses réflexions sur la place de l'imagination dans l'analyse des sources motrices et instinctives du fait poétique. En associant l'étude épistémologique et la métaphysique de la rêverie poétique, il a pris comme principal sujet de recherche l'imagination de la matière ignée, aquatique, aérienne et tellurique, où se rencontrent l'univers scientifique et celui de la rêverie poétique et où se nourrissent la rationalité et l'imaginaire. Cette nouvelle dimension ontologique de la critique poétique permet de renouveler notre intelligence sur des chefs-d'œuvre. Nous proposons donc dans cet article, d'interroger, à la lumière de la théorie de l'imagination matérielle bachelardienne, la tétravalence de la rêverie poétique ducassienne et la puissance toute primitive de son imagination motrice et créatrice entièrement livrée qui élargit et dépasse les frontières des choses et même de l'homme pour réaliser une déterritorialisation incessante.

Mots-clés : Lautréamont, Bachelard, quatre éléments, rêverie poétique

洛特雷阿蒙的四价诗歌遐想
——巴什拉诗学理论视角下的《马尔多罗之歌》解读

摘要
19世纪法国诗人洛特雷阿蒙对法国哲学家巴什拉的诗学理论转向起到不可忽视的作用。1939年出版的《洛特雷阿蒙》不仅集中体现了巴什拉关于文学场域想象力问题的重要思考，更促使巴什拉进一步探索科学精神与诗学精神之间的冲突或互补关系。他提出应该重新审视西方传统哲学和宇宙论意义上的四种物质本原，它们是宇宙记忆的原初形象，更是诗歌遐想的物质根源。本文通过分析《马尔多罗之歌》中基于火、水、气、土四种物质的诗歌遐想，指出诗人如何驱动想象力深层和底层的运动，实现物与人的去领域化。

关键词：洛特雷阿蒙；巴什拉；四本原；诗歌遐想

The tetravalence of Lautréamontian poetic reverie :
a Bachelardian reading of *The Songs of Maldoror*

Abstract
With *Lautréamont*, a unique work in Bachelard's poetic panorama published in 1939, the philosopher deepened his reflections on the place of imagination in the analysis of the motor and instinctive sources of poetic fact. By combining the epistemological study and the metaphysics of poetic reverie, he took as his main subject of research the imagination of igneous, aquatic, aerial and telluric matter, where the scientific universe and that of poetic reverie meet. This new ontological dimension of poetic criticism allows us to renew our understanding of masterpieces. In this paper, we propose to question, in the light of the theory of Bachelardian material imagination, the tetravalence of Ducassian poetic reverie and the very primitive power of his motor and creative imagination entirely delivered to a dynamic of vitality.

Keywords : Lautréamont, Bachelard, four elements, poetic reverie

Introduction[1]

L'ensemble des *Chants de Maldoror* est comme la relation d'un rêve, ou plutôt comme la tentative de reconstitution d'un long rêve. Dans cette expérience onirique pleine de combats féroces, le monde lautréamontien se construit pour se détruire immédiatement avec les fantasmagories de la rêverie poétique. Face au « cas Lautréamont[2] », face à une telle œuvre qui nous fait « ri [re], mais pleur [er] en même temps » (Lautréamont, 1869 : 191), malgré les efforts déployés en vue de comprendre son originalité furieuse, « la critique ne s'est jamais approchée d'elle sans avoir à signer tôt ou tard son désistement » (Lautréamont, 2009 : 426), note André Breton dans la préface aux *Œuvres Complètes* de Lautréamont parues en 1938. Cependant, la critique ne s'est pas désarmée. En 1939, a vu le jour le *Lautréamont* de Gaston Bachelard, ayant pour but de « dégager un complexe particulièrement énergique » (Bachelard, 1995 : 8), une imagination animalisante, une rêverie poétique dynamisante, activiste et vitale, qui offriront à l'être humain les possibilités de dépasser ses limites et

[1] Nous remercions le Professeur Éric Benoit qui a relu cet article en y apportant de nombreuses améliorations. Cet article est financé par la Fondation du Ministère de l'Éducation de Chine pour la recherche des sciences humaines et sociales (No. 20YJA752015).

[2] Le titre du numéro spécial du *Disque Vert* consacré à Lautréamont, édité en 1925 par René van den Berg à Paris et Bruxelles, avec les contributions de Breton, Cocteau, Éluard, Michaux, Gide, Ungaretti, Crevel, etc.

son incomplétude. Il s'agit d'un ouvrage très important dans l'évolution de la pensée bachelardienne, qui porte un double aspect, celui de l'épistémologie et celui de la rêverie poétique. Avec son approche scientifique et littéraire de l'imagination, en s'attachant aux « images fondamentales, celles où s'engage l'imagination de la vie […] aux matières élémentaires et aux mouvements fondamentaux » (Bachelard, 2016b : 340), Bachelard s'est lancé dans des réflexions sur les matières primordiales : feu, eau, air, terre et la tétravalence de la rêverie poétique, qui est « aussi nette, aussi productive, que la tétravalence chimique du carbone » et qui « a quatre domaines, quatre pointes par lesquelles elle s'élance dans l'espace infini » (Bachelard, 1985 : 148).

Le présent article a pour objectif de penser la tétravalence de la rêverie poétique lautréamontienne à partir de la théorie de l'imagination de la matière élémentaire de Bachelard. Dans un premier temps, nous procéderons à une brève analyse pour montrer la place de Lautréamont dans l'interrogation bachelardienne sur les rapports entre les forces élémentaires de la matière et l'imagination dynamisante et créatrice poétique. Dans un deuxième temps, nous proposerons de voir comment Bachelard, avec sa doctrine tétravalente de la rêverie poétique, a réveillé les puissances de la matière dans la poésie. Enfin, nous verrons la dernière partie à analyser comment les quatre éléments participent à l'imagination poétique ducassienne, et comment, par la suprématie de l'imagination, Lautréamont a élargi et dépassé les frontières des choses et même de l'homme pour réaliser une déterritorialisation incessante.

1. Lautréamont - un « crochet » pour Bachelard ?

« Je ne me donne pas comme un professeur de littérature. Je n'ai pas assez de culture pour cela, n'est-ce pas ? » (Milner, 2008 : 129) disait Bachelard non sans humour lors d'un entretien à la radio. En fait, ce premier philosophe à avoir pris comme principal sujet de recherche l'imagination de la matière a été un grand liseur de romans et de poèmes. Dans son œuvre consacrée à l'étude de l'imagination, des rêves et des songes, où se rencontrent l'univers scientifique et celui de la rêverie poétique, nombreuses sont les références à des poètes et écrivains : D'Annunzio,

Hölderlin, E.T.A. Hoffmann et Novalis dans *La psychanalyse du feu* (1938) ; Balzac, Paul Claudel, Edgar Poe et Swinburne dans *L'eau et les rêves* (1941) ; Hofmannsthal, Nietzsche, O.V.de L. Milosz et Rilke dans *L'air et les songes* (1943) ; Gœthe, Hugo, Huysmans, dans *La Terre et les Rêveries de la volonté* (1948) ; William Blake, Maurice de Guérin, D. H. Lawrence et Virginia Woolf dans *La terre et les rêveries du repos* (1948), pour ne citer que les noms les plus fréquemment cités[3].

À côté de toutes ces personnalités qui ont marqué la littérature occidentale, Lautréamont mérite une attention particulière, à qui Bachelard a consacré un volume en 1939, une œuvre unique dans le panorama poétique de Bachelard. C'est en 1934 à Prague, à l'occasion du VIII[e] Congrès International de Philosophie que Bachelard est entré dans le monde lautréamontien que lui a fait connaître Roger Caillois, philosophe et critique littéraire français[4]. Dans les années trente, en prenant part aux activités du groupe surréaliste qui vouait encore un culte fervent à Lautréamont, Bachelard tissait un lien d'amitié avec Paul Éluard, Salvador Dalí, Max Ernst, ces deux derniers ayant illustré les éditions des *Œuvres complètes* de Lautréamont publiées en 1938 et en 1946, ce qui explique dans une certaine mesure « le crochet » de Bachelard, pour reprendre l'expression de Michel Mansuy, qui, dans son étude consacrée à Bachelard et Lautréamont, cherche à savoir « pourquoi, en 1939, alors qu'on s'attendait à voir Bachelard entreprendre immédiatement l'étude de l'Air, de l'Eau ou de la Terre, le philosophe consacre un volume à Lautréamont » (Mansuy, 1965 : 26). Mais il nous semble nécessaire de signaler que bien avant ce

[3] Sur le système référentiel abondant dans l'œuvre de Bachelard, voir *Les lectures de Gaston Bachelard*. *Index bibliographique*, sous la direction de Jean Libis, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2011.

[4] Il est notable que c'est une rencontre marquante qui « semble fournir un moment décisif du parcours intellectuel de Caillois. Ce dernier tomba vite sous le charme du philosophe, davantage ouvert à la pensée systématique qu'à la logique traditionnelle, même s'il parvint, avec un bonheur certain, à articuler une sensibilité poétique avec un esprit scientifique ». Le terme bachelardien « surrationalisme », pour Caillois est « beaucoup plus opportun, et proche de ses idées, que le terme de « surréalisme » lui permettant d'y voir « un lien avec certains auteurs romantiques qu'il appréciait, tels Gérard de Nerval et le poète et romancier allemand Novalis. » (Gryspeerdt, A. 2013. « Une rencontre marquante avec Gaston Bachelard ». In: *Roger Caillois. Des mythes aux collections*. Paris : Classiques Garnier, p. 25). D'ailleurs, les écrits de Lautréamont, qui avaient fort impressionné Caillois par leur force poétique font partie de sa critique littéraire. Voir l'introduction de Caillois aux *Œuvres complètes* de Lautréamont parues en 1946 chez José Corti et « Après Rimbaud et Lautréamont » (*Cahiers de la Pléiade*, nº 2, p.141-145).

« crochet », s'est déjà annoncée, avec la publication du *Nouvel esprit scientifique* en 1934 et de *La Psychanalyse du feu* en 1938, la nouvelle orientation de Bachelard, une mutation importante dans l'évolution de sa pensée, qui le fait passer de la recherche épistémologique à la métaphysique de la rêverie, du territoire scientifique à celui des psychologues et des psychanalystes. D'ailleurs, parus en 1938, *Surréalisme et psychologie - Essai sur l'endophasie et l'écriture automatique* de Jean Cazaux, *La Métamorphose* de Franz Kafka[5] et Le Moi et l'Inconscient de Carl Gustav Jung, semblent encourager davantage la recherche bachelardienne « consacrée à l'essai d'une psychanalyse de la culture […] d'une analyse des bas-fonds, des zones profondes, des sources motrices et instinctives du fait culturel et poétique » (Fondane, 1940 : 527). Il s'agit là d'une méthode pour « remplacer l'introspection des psychanalystes par l'analyse des faits imaginaires (mythes, rêves, symboles, fictions littéraires) » (Bailey, 1969 : 186).

Avec le *Lautréamont*, Bachelard a mieux discerné la place de l'imagination dans la constitution du double versant de l'esprit, celui de l'abstraction scientifique et celui de l'image poétique, en greffant la fondation épistémologique du « nouvel esprit scientifique » sur l'institution

[5] Dans le *Lautréamont*, Bachelard a fait des comparaisons entre les styles de Lautréamont et de Kafka : « Chez l'auteur allemand, il semble que la métamorphose soit toujours un malheur, une chute, un engourdissement, un enlaidissement. D'une métamorphose, on en meurt. À notre avis, Kafka souffre d'un complexe de Lautréamont négatif, nocturne, noir. Et ce qui prouve peut-être l'intérêt de nos recherches sur la vitesse poétique et sur la richesse temporelle, c'est que la métamorphose de Kafka apparaît nettement comme un étrange ralentissement de la vie et des actions. » (Bachelard, G. 1995. *Lautréamont*. Paris : José Corti, p. 17). Mais Deleuze et Guattari trouvaient injuste de comparer Kafka à Lautréamont, « parce qu'il retient avant tout que l'essence dynamique animale est d'abord liberté et agression : les devenirs-animaux de Maldoror sont des attaques, et d'autant plus cruelles que libres ou gratuites. Il n'en est pas ainsi pour Kafka, c'est même tout le contraire, et l'on peut penser que son idée est plus juste du point de vue de la Nature elle-même. Le postulat de Bachelard aboutit à opposer la vitesse de Lautréamont et la lenteur de Kafka. » (Deleuze, G., Guattari, F. 1975. *Kafka, pour une littérature mineure.* Paris : Minuit, p. 64). Il n'est en pas moins intéressant de signaler que selon Benjamin Fondane, « Le lautréamontisme est pris par Bachelard comme un critère de poésie: il y est considéré comme une prise totale par la conscience poétique d'un complexe de la vie animale, comme la production d'une violence, d'une création de temps, de vitesse comme une volonté substantivante, une volonté de métamorphose.(...) pour Bachelard, Lautréamont est une espèce d'unité de mesure de l'acte poétique : n'y juge-t-on pas l'œuvre de Kafka-et à juste titre ? - comme un complexe de Lautréamont négatif ? Celle de Hugo, ou de Leconte de Lisle, comme du Lautréamont affaibli ? Celle d'Éluard enfin comme une transposition du complexe lautréamontien sur un autre plan ?» (Fondane, B. 1940. « La philosophie vivante. À propos du Lautréamont de Bachelard ». *Cahiers du Sud*, n° 229, p. 528-529).

méthodologique d'un « nouvel esprit littéraire » (Palombi, 2020 : 49). Greffer est un terme cher à Lautréamont, qui, en faisant « greffer sur le dos d'un rat vivant la queue détachée du corps d'un autre rat », demande au lecteur de « transporter dans [s]on imagination les diverses modifications de[s] a raison cadavérique » (Lautréamont, 1869 : 234), dont « l'effet d'ensemble est terrible, au-delà de toute expression et d'une beauté panique surprenante » (Lautréamont, 2009 : 328). En fait, déjà en 1934, dans son *Nouvel esprit scientifique*, Bachelard a fait valoir les champs de forces créés dans l'imagination en citant Gustave Juvet : « C'est dans la surprise créée par une nouvelle image ou par une nouvelle association d'images, qu'il faut voir le plus important élément du progrès des sciences physiques, puisque c'est l'étonnement qui excite la logique, toujours assez froide, et qui l'oblige à établir de nouvelles coordinations, mais la cause même de ce progrès, la raison même de la surprise, il faut la chercher au sein des champs de forces créés dans l'imagination par les nouvelles associations d'images, dont la puissance mesure le bonheur du savant qui a su les assembler. » (Juvet, 1933 : 105) Ne s'agit-il pas de celles qu'on trouve sous la plume de Lautréamont : « beau […] comme la rencontre fortuite sur une table de dissection d'une machine à coudre et d'un parapluie ! » (Lautréamont, 1869 : 290) dont « l'effet d'ensemble est terrible, au-delà de toute expression et d'une beauté panique surprenante » (Lautréamont, 2009 : 328) ?

Sous l'inspiration de l'imagination ducassienne, ou plus précisément, « l'imagination dynamisante », « l'imagination activiste », « l'imagination énergétique » et « l'imagination vitale[6] », une des lignes de force de la pensée de Bachelard « prend son essor avec *Lautréamont* qui apparaît comme la preuve première d'une phénoménologie de l'imagination poétique et va devenir une philosophie » (Parinaud, 1996 : 117-118). C'est une philosophie qui cherche à « unir comme deux contraires bien faits » (Bachelard, 1985 : 10), la raison et la poésie, l'esprit scientifique et l'esprit poétique, ce qui permettrait au philosophe d'infléchir « son langage

[6] Ce sont des mots-clés du *Lautréamont*. Dans « la puissance tératologique qui caractérise l'imagination ducassienne » (Bachelard, G. 1995. *Lautréamont*. Paris : José Corti, p. 28) et « l'extase même de la nouveauté d'image » (Bachelard, G. 1961. *La poétique de l'espace*. Paris : PUF, p. 7), Bachelard voyait naître une philosophie de la poésie ou l'imagination poétique de la philosophie nouvelle.

pour traduire la pensée contemporaine dans sa souplesse et sa mobilité » (Bachelard, 1968 : 8).

2. Une doctrine tétravalente de la rêverie poétique

La Psychanalyse du Feu « retenu comme base d'une physique ou d'une chimie de la rêverie » (Bachelard, 1985 : 179) annonce l'intention captivante de Bachelard d'établir une doctrine tétravalente des tempéraments poétiques en développant « dans toute sa généralité, cette Physique, ou cette Chimie de la rêverie » (*ibid*. : 148). Avec les ouvrages qui suivent : *L'Eau et les rêves*, *L'Air et les songes*, *La Terre et les rêveries de la volonté* et *La Terre et les rêveries du repos*, s'est vu établi un ordre nouveau de l'imagination, enjeu fondamental de la pensée bachelardienne. En repensant aux quatre éléments (le feu, l'eau, l'air et la terre), à la rêverie cosmique qu'ils inspirent depuis l'origine, ainsi qu'à celle du poète, Bachelard « restitu[ait] à l'imagination son pouvoir de création et d'ouverture » (Milner, 2008 : 131) et préparait ainsi « des instruments pour une critique littéraire objective dans le sens le plus précis du terme » (Bachelard, 1985: 179) qui permettront de « forcer le secret d'un vrai poète, d'un poète sincère, d'un poète fidèle à sa langue originelle, sourd aux échos discordants de l'éclectisme sensible » (*ibid*. : 148) avec une seule question : « Dis-moi quel est ton fantôme ? Est-ce le gnome, la salamandre, l'ondine ou la sylphide ? » (*ibid*.).

Regardons de près ces êtres chimériques de notre rêveur de la quaternité d'éléments. D'abord, la salamandre, puisque Bachelard a commencé ses méditations sur les matières primordiales à partir la poétique du feu. La salamandre, (le terme est emprunté au latin salamandra et au grec σαλαμανδρα), est un animal amphibie de la classe des reptiles, auquel on attribuait anciennement la faculté de vivre dans le feu. Dans *Le Comte de Gabalis, ou Entretiens sur les sciences secrètes* (1670), l'auteur Montfaucon de Villarson (1635-1673) a présenté les quatre espèces de peuples élémentaires, les Sylphes, les Ondins ou Nymphes, les Gnomes et les Salamandres : « L'air est plein d'une innombrable multitude de peuples [les sylphes] de figure humaine […] Sachez que les mers et les fleuves sont habités de même que l'air ; les anciens Sages ont

nommé ondins ou nymphes cette espèce de peuple […] La terre est remplie presque jusqu'au centre de Gnomes, gens de petite stature, gardiens des trésors, des minières et des pierreries […] Quant aux Salamandres, [ce sont des] habitants enflammés de la région du feu […] » (Montfaucon, 1788 : 19-20).

Pour étudier le feu dans certaines poésies fantasmagoriques, Bachelard a pris comme exemple celle de Hoffmann, où cet élément est récurrent, surtout sous la figure de « Lindhorst, le salamandre », qui « entre et sort du bol de punch » (Bachelard, 1985 : 142), absorbé et manifesté tour à tour par les flammes. Pour lui, « le complexe du punch y est si manifeste que l'on pourrait l'appeler le complexe de Hoffmann » (*ibid*.). Il est en outre important de rappeler, dans son ouvrage posthume *Fragment d'une poétique du feu*, la place du Phénix, en tant qu'objet de l'imaginaire d'une conscience ignée, qui « prend son envol poétique dans la cendre des légendes et des mythes » (Bachelard, 1988 : 16). En citant largement Voltaire, Cyrano de Bergerac, George Sand, Mallarmé, T. S. Eliot, Gabriele d'Annunzio, Paul Éluard, Pierre Jean Jouve, Yves Bonnefoy, *etc.*, Bachelard a tâché d'établir « une Poétique du Phénix », qui est « dans toute la force du terme, un être du langage, un être du langage poétique » (*ibid*. : 41). Le salamandre, le Phénix, Prométhée dérobant le feu de l'Olympe, Empédocle mort en se jetant dans le feu divin de l'Etna, Novalis et les intuitions du feu primitif, les romantiques et les thèmes du feu sexuellement valorisés, provoquent tous une fascination, ou bien un problème « où l'attitude objective n'a jamais pu se réaliser » (Bachelard, 1985 : 10), parce que pour Bachelard, le feu n'est plus un objet scientifique, mais un « bercail poétique où les rêveries remplacent la pensée, où les poèmes cachent les théorèmes » (*ibid*.). Et le poète, « par sa participation imaginaire à l'intensité du feu, vit intensément » (Bachelard, 1988 : 8).

Les ondines, génies des eaux dans les mythologies nordique et germanique, sont apparues en 1569, dans *Le Septiesme Livre des Poèmes* de Ronsard : « Pres de la Nymphe au plus profond des ondes Estoit Antrine aux belles tresses blondes, Et Azuine aux tetins descouvers, Verdine, Ondine, & Bordine aux yeux vers. » (Ronsard, 1569 : 28). Selon le *Dictionnaire des symboles* : « Dans les mythologies germaniques et scandinaves les ondines s'apparentent aux nymphes des mythologies

gréco-romaines. [Ce sont des] Fées des eaux, généralement malfaisantes, qui s'offrent à conduire les voyageurs à travers les brumes, les marais et les forêts, mais les égarent et les noient » (Chevalier, Gheerbrant, 2005 : 704). Ces images imprégnées de mythologie, qui ont largement contribué au monde merveilleux des œuvres poétiques du XIX^{e} siècle, nourrissent aussi les méditations de Bachelard. Pour lui, l'eau, où habitent les ondines, en tant que support matériel de la rêverie matérialisante, est d'un côté un « élément plus féminin […] que le feu » (Bachelard, 2011 : 12), dont la profonde maternité et féminité, avec ses métaphores abondantes, animent l'imagination poétique. De l'autre côté, l'eau est un « élément plus constant » qui entre en résonance avec les « forces humaines plus cachées, plus simples, plus simplifiantes » (*ibid.*). En dépit de « cette simplicité et de cette simplification », Bachelard avait pour tâche de révéler « qu'il y a, sous les images superficielles de l'eau, une série d'images de plus en plus profondes, de plus en plus tenaces » (*ibid.*), en étudiant de très près les images littéraires, celles qui sont poétiquement très valorisées.

Des eaux claires et brillantes qui donnent « des images fugitives et faciles » qui « jouent à la surface de l'élément, sans laisser à l'imagination le temps de travailler la matière » (*ibid*. : 18), comme l'eau tranquille où se reflète le visage de Narcisse, à une eau spéciale chez Edgar Poe, qui est « une eau lourde, plus profonde, plus morte, plus ensommeillée que toutes les eaux dormantes, que toutes les eaux mortes, que toutes les eaux profondes qu'on trouve dans la nature » (*ibid*. : 58), Bachelard passe « d'une poésie des eaux à une métapoétique de l'eau » (*ibid*. : 18), où l'eau est « un support d'images et bientôt un apport d'images, un principe qui fonde les images […] un élément de l'imagination matérialisante » (*ibid*. : 18-19).

La sylphide, un génie féminin ailé qui vit dans les airs, est une « très ancienne figure de la mythologie celto-gauloise dont la première trace, selon Littré, se trouve dans une inscription découverte près de Lausanne[7] » (Roulin, 1987 : 23). Dans l'ouvrage de Montfaucon de Villars cité plus haut, la sylphide a une beauté incomparable : « Renoncez aux inutiles & fades plaisirs qu'on peut trouver avec les femmes ; La plus belle d'entr'elles est

[7] Voir aussi Mozzani, É. 1995. *Le Livre des superstitions, Mythes, croyances et légendes.* Marseille : Robert Laffont ; Delon, M. 1999. *Sylphes et Sylphides*. Paris : Desjonquères.

horrible auprès de la moindre Sylphide » (Montfaucon, 1788 : 24). Pour Bachelard, bien que, dans le champ immense du folklore et des mythologies, par rapport aux autres esprits élémentaires, les sylphes et les sylphides soient bien moins nombreux, l'imagination aérienne n'est pas pour autant moins fondée. De même que le feu et l'eau, l'air est une « hormone de l'imagination » (Bachelard, 2016b : 19), qui donne une « impulsion vers le haut » (*ibid*. : 20), une « dynamique d'ascension » (*ibid*.), aux poètes animés par les forces créantes de l'imagination, entre autres, chez Shelley et Nietzsche.

Dans l'ensemble des ouvrages consacrés aux éléments, les fragments des poèmes de Shelley témoignent d'un intérêt enthousiaste de Bachelard pour ce poète britannique[8]. Dans le « vol onirique », Shelley reconnaît « l'aile onirique… suave et douce comme la pensée » (*ibid*. : 52) ; avec un « Prométhée aérien », Shelley « vit de toute son âme dans une patrie aérienne, dans la patrie de la plus grande hauteur » (*ibid*. : 54) ; avec l*a Magicienne de l'Atlas,* Shelley nous fait « monter jusqu'à ces courants de l'air supérieur qui font tourner la terre » (*ibid*. : 63). Pour Bachelard, il est un poète de la substance aérienne, dont les images poétiques « n'ont qu'un axe de référence : l'axe vertical » (*ibid*. : 55). De même, chez Nietzsche, Bachelard a décelé « une fidélité merveilleuse à l'imagination dynamique de la hauteur » (*ibid*. : 25). Après avoir démontré que Nietzsche n'est pas un poète de la terre ni de l'eau ni du feu, Bachelard cherchait à montrer que Nietzsche est un poète aérien, qui « pesait le monde » dans un « onirisme ailé » (*ibid*. : 181-182). Loin d'interpréter cette évaluation du monde comme une métaphore pour exprimer une valeur, pour évaluer le monde moral, Bachelard souligne que ce qui compte, c'est la valeur de la légèreté ailée nietzschéenne, puisque voler, comme faculté de l'homme à venir, permet de déplacer les bornes et les barrières et renouveler totalement « la compréhension de soi de l'homme dans toutes ses implications intellectuelles et morales » (Lutz, 2010 : 101).

[8] Selon Clark, J.G., « Bien que ces citations soient parfois tronquées, mal interprétées ou trop exclusivement rattachées à l'imagination des éléments, le flair de Bachelard et l'envergure de sa méditation sont non seulement susceptibles de passionner les amateurs de Shelley, mais méritent aussi à plusieurs titres de retenir l'attention des philosophes. Ils fondent en effet une nouvelle dimension ontologique de la critique shelleyenne. » (Clark, J.G.1984. « Cinq images de Shelley qui ont fasciné Bachelard ». *Revue internationale de philosophie*, n° 150(3), p. 287).

Le gnome, selon le *Dictionnaire de l'Académie française* (9e édition), emprunté au XVIe siècle du latin des alchimistes *gnomus*, « pygmée, nain », d'origine incertaine, est un génie de la terre, laid et de très petite taille, considéré comme le gardien des trésors enfouis, des mines, des pierres précieuses, comme sous la plume de Bachelard : « le gnome terrestre et condensé vit dans la fissure du rocher, gardien du minéral et de l'or, gorgé des substances les plus compactes » (Bachelard, 1985 : 148). Dans *La terre et la rêverie de la volonté*, l'image du gnome est concrétisée en forgeron : les « forgerons habiles et trompeurs qui forgent des armes de vengeance » (Bachelard, 2016a : 125) dans l'ouvrage de G.-B. Depping et de Francisque Michel, « le forgeron nain et boiteux » (*ibid*. : 153) dans le *Siegfried* de Richard Wagner, le « mineur et forgeron souterrain […] la créature la plus ancienne » (*ibid*. : 165) dans *Méditations Sud-Américaines* de Hermann de Keyserling. Bachelard a fortement valorisé la matière forgée, qui montre « les valeurs dynamiques d'un *métier complet*, du point de vue de l'imagination matérielle, puisqu'il utilise les quatre éléments, d'un métier héroïque qui donne à l'homme les puissances d'un démiurge » (*ibid*. : 18).

3. Une tétravalence de la rêverie poétique lautréamontienne

Même si l'entreprise bachelardienne d'établir « des affinités de tel écrivain avec tel élément déterminé » semble lui permettre d'obtenir une clé et de « s'en servir comme d'un passe-partout pour ouvrir toutes les serrures » (Milner, 2008 : 131), il faut voir qu'avec ses ouvrages sur les quatre éléments et sa nouvelle dimension ontologique de la critique poétique, il a réussi à renouveler notre intelligence sur des chefs-d'œuvre.

Si Bachelard a attaché l'imagination d'un poète à un élément donné, ce n'est pas pour l'étiqueter, mais pour offrir une méthode qui permet d'explorer les richesses d'une œuvre littéraire et de « déceler ce qu'il y a de concret et d'universel dans des poèmes souvent obscurs et évasifs » (Bachelard, 2016b : 25), comme il l'indique dans *L'air et les songes*. Ce qui compte donc dans la démarche de Bachelard, c'est, en examinant « des spectacles réels qui sont à l'origine des métaphores de l'imagination » (Bachelard, 2011 : 44), de faire connaître plus profondément les poètes

animés par les forces créantes de l'imagination, par laquelle « nous rentrons dans […] le propre monde de la rêverie » (Bachelard, 2016c : 12).

Si, selon Bachelard, « le poète du feu, celui de l'eau et de la terre ne transmettent pas la même inspiration que le poète de l'air » (Bachelard, 2016b : 9), on pourrait dire que, même chez les poètes du feu, le feu réveille de diverses façons les puissances de l'imagination matérielle. Dans le complexe d'Empédocle, « s'unissent l'amour et le respect du feu, l'instinct de vivre et l'instinct de mourir » (Bachelard, 1985 : 35) ; la poésie de Novalis, poète « contemporain d'une âme et d'un monde qui s'engendrent » (*ibid*. : 68), est marquée des « les intuitions du feu primitif » (*ibid*. : 69) ; « La flamme paradoxale de l'alcool est l'inspiration première » (*ibid*. : 144) du complexe hoffmannien. Pour Bachelard, « Le feu dans la poésie ducassienne est le feu noir et froid » (Bachelard, 1995 : 47). Lié à la haine, ce feu noir est « le phénomène objectif d'une rage intime, d'une main qui s'énerve » (*ibid*. : 64), qu'on trouve dans « les yeux chargés d'un remords cuisant en même temps que haineux » (Lautréamont, 1869 : 10). C'est aussi le feu de mort, mais différent du feu chez Empédocle, c'est le feu du Créateur, qui, « aiguillonnant sa cruauté inutile, embras [e] des incendies où périssaient les vieillards et les enfants ! » (*ibid*. : 67) Pour le premier, « la mort volontaire est un acte de foi prouvant la force de sa sagesse » (Bertaux, 1936 : 171) ; pour le second, la mort fait « méditer, de nouveau, sur les nobles projets de la vengeance » (Lautréamont, 1869 : 205) jusqu'à vaincre le Créateur. Selon Bachelard, parmi tous les phénomènes, le feu « est vraiment le seul qui puisse recevoir aussi nettement les deux valorisations contraires : le bien et le mal. Il brille au Paradis. Il brûle à l'Enfer » (Bachelard, 1985 : 19), mais pour Lautréamont, « Impossible, si le mal voulait s'allier avec le bien » (Lautréamont, 1869 : 8).

Isidore Ducasse, né à Montevideo, a traversé l'Océan pour se rendre en France, ce qui lui a inspiré sans doute la série des dix apostrophes à l'Océan dans le Chant premier et tout son imaginaire marin. Bachelard, qui a vu l'Océan pour la première fois à l'âge de presque trente ans, parlait « de la mer… indirectement en écoutant ce qu'en disent les livres des poètes » (Bachelard, 2011 : 15). Pour Bachelard, ce qui touche sa rêverie, c'est la profondeur. C'est ce que le poète met en avant dans son hymne à l'Océan, « la profondeur vertigineuse » des abîmes de l'océan (Lautréamont, 1869 :

26), en se demandant laquelle est plus facile à reconnaître, « la profondeur de l'océan ou la profondeur du cœur humain » (*ibid*. : 27). Mais, chez Lautréamont, ce n'est pas la leçon morale véhiculée par l'hymne à l'Océan qui fait méditer Bachelard, mais une eau violente, une imagination dynamique de l'eau qui « prend une colère spécifique », qui « reçoit facilement tous les caractères psychologiques d'un type de colère » (Bachelard, 2011 : 23).

Pour comprendre cette colère de l'eau, prenons comme exemple un passage du Chant deuxième : « Le navire en détresse […] sombre avec lenteur […] au milieu de l'ouragan, de l'intermittence des éclairs et de l'obscurité la plus profonde pendant que ceux qu'il contient sont accablés de ce désespoir […] Enfin, il s'échappe un cri universel de douleur immense […] tandis que la mer redouble ses attaques redoutables » (Lautréamont, 1869 : 120). Et les marins « dans leur lutte dernière contre les flots » sont devenus « une omelette sans œufs » (*ibid*. : 126) des requins. Ce « duel de méchanceté entre l'homme et les flots » (Bachelard, 2011 : 23) émerge sans doute dans la tête de Bachelard lorsqu'il réfléchit sur l'imagination matérielle de l'eau. Pour lui, en devenant méchante, « l'eau change de sexe, elle devient masculine » (*ibid*.). La victoire de l'eau violente et des requins méchants est celle de Maldoror, dynamisé par un vouloir-attaquer, ou un vouloir-vivre, car pour Bachelard, « le vouloir-vivre est un vouloir-attaquer » (Bachelard, 1995 : 10), qui « déforme les êtres et qui détermine les métamorphoses » (*ibid*. : 12). Sur les métamorphoses capables de détruire s'établissent « toutes les rêveries constructives » de Lautréamont, animées « dans l'espérance d'une adversité surmontée, dans la vision d'un adversaire vaincu » (Bachelard, 2011 : 181-182).

Dans *L'air et les songes*, en citant Michelet (« C'est dans son meilleur âge […] dans ses songes de jeunesse […] que […] l'homme a la bonne fortune d'oublier qu'il est […] lié à la terre. Le voilà qui s'envole, il plane » (Bachelard, 2016b : 38)), Bachelard a signalé que se mouvoir dans l'air, flotter en l'air constituent un rêve très partagé des poètes. Et pour lui, « l'oiseau seul, de tous les êtres volants, continue et réalise […] l'image première, celle que nous vivons dans les sommeils profonds de notre jeunesse heureuse. » (*ibid*. : 87) On a établi une liste exhaustive des oiseaux apparus dans le bestiaire de Lautréamont : les oiseaux domestiques, les

oiseaux de cage ou de volière, les oiseaux d'environnement familier, les échassiers, les palmipèdes, les procellariformes, les laridés, les ratites, les caprimulgiformes, les trochilidés et les rapaces (Lassalle, 2007 : 12-13).

Mais pour étudier l'imagination ascensionnelle lautréamontienne, « se borner à repérer les formes animales dans une exacte comptabilité de leur apparition, c'est oublier l'essentiel du complexe ducassien, c'est oublier la dynamique de cette production vitale » (Bachelard, 1995 : 27). Chez Lautréamont, par rapport aux animaux les plus fortement valorisés, ceux qui personnifient « le type agressif majoré » (*ibid*. : 30), les oiseaux contemplent avec ravissement, bénissent, répandent leurs cantiques. Si pour Bachelard, l'oiseau « symbolise l'activité facile et heureuse » (*ibid*. : 49), c'est parce que par son vol et par son mouvement aérien à l'air libre, il garantit une libre fuite. Au moment où Maldoror cherche à se cacher, il se métamorphose en cygne et « se mêle à la bande des autres oiseaux » (Lautréamont, 1869 : 320). Pour Lautréamont, les métamorphoses durables, subtiles et multiples, comme « une nouvelle dynamique de la vitalité » (Bachelard, 1995 : 20) ne constituent-elles pas en elles-mêmes « le haut et magnanime retentissement d'un bonheur parfait » (Lautréamont, 1869 : 214) ? D'ailleurs, pour Bachelard, ce qui est beau chez l'oiseau, ce n'est pas la couleur de son plumage, mais le vol, qui « est une beauté première de l'oiseau » (Bachelard, 2016b : 86) ; on pourrait dire que les images poétiques lautréamontien réunissent correctement la beauté du mouvement et celle de la forme. Lisons : « Le vautour des agneaux, beau comme la loi de l'arrêt de développement de la poitrine chez les adultes dont la propension à la croissance n'est pas en rapport avec la quantité de molécules que leur organisme s'assimile, se perdit dans les hautes couches de l'atmosphère » (Lautréamont, 1869 : 243). Loin de la pensée utilitaire et descriptive, se voit la volonté de dépasser le réel.

Le monde lautréamontien est émaillé des matières terrestres. Nous en regarderons de près deux, la matière végétale et la matière métallique. D'abord, la matière végétale : « Je parerai mon corps de guirlandes embaumées » (*ibid*. : 14), « enveloppé dans une atmosphère composée des essences parfumées des fleurs les plus odorantes » (*ibid*. : 40), « la beauté de tes membres sous une pluie de renoncules, de myosotis et de camélias » (*ibid*. : 163), etc. Comme l'a signalé Bachelard, les végétaux « ne jouent dans

l'œuvre ducassienne qu'un rôle de décor » (Bachelard, 1995 : 12-13). Ils sont stables et passifs sans aucune expérience des métamorphoses, donnent des sentiments de douceur, permettent d'oublier momentanément la férocité des animaux. L'imagination matérielle des végétaux ne s'engage guère dans l'imagination agressive ducassienne, ne participe pas à la réalisation des actes vigoureux et ne représente qu'un ralentissement de la vie et des actions. Pour Bachelard, « le vouloir-attaquer forme la pointe », donc, « l'épine, chez le végétal, reste un mystère » (*ibid*. : 35). Dans le Chant cinquième, les « cactus à épines monstrueuses » (Lautréamont, 1869 : 276), sans aucune fonction d'attaque, sont tout à fait descriptives. Peut-être ne veulent-elles vivre qu'une vie végétale, ou comme les plantes chez Huysmans, « touchées de l'anorexie dont souffre tout le monde vivant » (Bachelard, 2016a : 205) ne vivent qu'une vie minérale.

En revanche, dans *Les Chants de Maldoror*, les images de la matière métallique sont fortes, agressives, violentes, et leurs fonctions d'attaque sont mises en valeur : « il aurait voulu lui enlever ses joues avec un rasoir » (Lautréamont, 1869 : 8), « J'ai pris un canif dont la lame avait un tranchant acéré, et me suis fendu les chairs aux endroits où se réunissent les lèvres » (*ibid*. : 9-10), « une potence en fer, à laquelle sont suspendus des chaînes et des carcans » (*ibid*. : 61), « Trois fois, le couperet redescendit entre les rainures avec une nouvelle vigueur, trois fois, ma carcasse matérielle, surtout au siège du cou, fut remuée jusqu'en ses fondements » (*ibid*. : 138), « une arme tranchante, comme le serait un stylet des plus aigus, pouvait seule s'arroger des droits à la paternité d'une si fine blessure » (*ibid*. : 273), pour n'en citer que quelques exemples. On voit bien que chez Lautréamont, les métaux ne constituent que des instruments d'attaque et que l'imagination matérielle des métaux crée parfaitement les impulsions brutales, la violence pure et insatiable et accélèrent ainsi le vouloir-attaquer. L'arme métallique en main, « nous ne sommes plus seuls, nous avons un adversaire, nous avons quelque chose à faire » (Bachelard, 2016a : 24). L'entreprise lautréamontienne est de créer des adversaires pour ensuite lutter contre eux : contre Dieu, contre l'homme, contre la raison, contre le lit de Procuste de la littérature, contre un monde résistant.

En vivant « la dialectique de la résistance et de l'action », il accède « à l'instance dynamique du contre » (*ibid*. : 41).

Conclusion

« C'est un homme ou une pierre ou un arbre qui va commencer le quatrième chant. » (Lautréamont, 1869 : 183). Comment Lautréamont répondrait-il, à la question de Bachelard, « Dis-moi quel est ton infini, je saurai le sens de ton univers, est-ce l'infini de la mer ou du ciel, est-ce l'infini de la terre profonde ou celui du bûcher ? » (Bachelard, 2016b : 11) ? Dans l'univers de l'imagination poétique de ce « fils de la femelle du requin […] et du tigre » (Lautréamont, 1869 : 20), l'homogenèse cède la place à l'hétérogenèse, la répétition figée à la déterritorialisation incessante. Celui qui n'a pas été fasciné, comme Bachelard, par la fièvre du devenir lautréamontienne, n'a sans doute pas l'expérience de la richesse et de la mobilité de l'imagination matérielle qui déforment les êtres et effacent leur identité à soi, « accélérant du même coup la circulation de flux déterritorialisés qui entraînent la mutation explosive de toutes les spécificités et de toutes les identités » (Marcadé, 2002 : 56).

Des « poulpes ailés… planent au-dessus des nuages » (Lautréamont, 1869 : 132), un homme ayant « vécu un demi-siècle sous la forme de requin » (*ibid*. : 209), un « amphibie de nouvelle espèce » avec « de larges pattes de canard à la place des extrémités des jambes et des bras, porteur d'une nageoire dorsale » (*ibid*. : 218), une « queue de poisson qui prit son essor » (*ibid*. : 330) et cette image, illustrée par André Masson dans *Œuvres complètes* de 1938 : « Je suis sale… sur ma nuque… pousse un énorme champignon… Mes pieds ont pris racine dans le sol et composent, jusqu'à mon ventre, une sorte de végétation vivace, remplie d'ignobles parasites » (*ibid*. : 202-203) – avec un tel « infini d'entités virtuelles infiniment riches de possibles, infiniment enrichissables à partir de processus créateurs » (Guattari, 1992 : 156), Lautréamont a réussi à effacer « les limites dans lesquelles les mots pouvaient entrer en rapport avec les mots, les choses avec les choses » (Breton, 1950 : 142) et à établir « un principe de mutation perpétuelle » qui « s'est emparé des objets comme des idées, tendant à leur délivrance totale qui implique celle de l'homme » (*ibid*.), comme il l'a

écrit dans le Chant quatrième : « Qui parle ici d'appropriation ? Que l'on sache bien que l'homme, par sa nature multiple et complexe, n'ignore pas les moyens d'en élargir encore les frontières ; il vit dans l'eau, comme l'hippocampe ; à travers les couches supérieures de l'air, comme l'orfraie ; et sous la terre, comme la taupe, le cloporte et la sublimité du vermiceau » (Lautréamont, 1869 : 219).

Bibliographie

Bachelard, G. 1961. *La poétique de l'espace*. Paris : PUF.

Bachelard, G. 1968. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.

Bachelard, G. 1985. *La psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard.

Bachelard, G. 1988. *Fragments d'une poétique du feu*. Paris : PUF.

Bachelard, G. 1995. *Lautréamont*. Paris : José Corti.

Bachelard, G. 2011. *L'eau et les rêves*. Paris : José Corti.

Bachelard, G. 2016a. *La terre et la rêverie de la volonté*. Paris : José Corti.

Bachelard, G. 2016b. *L'air et les songes*. Paris : José Corti.

Bachelard, G. 2016c. *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF.

Bailey, N. 1969. « Gaston Bachelard et les éléments ». *Modern Humanities Research Association*, Cambridge : MHRA, nº 4, p.186-188.

Bertaux, P. 1936. *Hölderlin : Essai de biographie intérieure*. Paris : Librairie Hachette.

Bertrand, A. 1869. *Gaspard de la nuit*. Paris : R. Pincebourde, Bruxelles : C. Muquardt. « Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France ».

Bloy, L. 2009. Le cabanon de Prométhée. In : Lautréamont, *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard.

Breton, A. 2009. Préface aux *Œuvres Complètes* de Lautréamont. In : Lautréamont, *Œuvres Complètes*. Paris : Gallimard.

Breton, A. 1950. *Anthologie de l'humour noir*. Paris : Le Sagittaire.

Caillois, R. 1947. « Après Rimbaud et Lautréamont ». *Cahiers de la Pléiade*, nº 2, p.141-145.

Chevalier J., Gheerbrant, A. 2005. *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. Paris : Robert Laffont.

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

Fondane, B. 1940. « La philosophie vivante. À propos du Lautréamont de Bachelard ». *Cahiers du Sud*, n° 229, p. 527-532.

Gryspeerdt, A. 2013. Une rencontre marquante avec Gaston Bachelard. In : *Roger Caillois. Des mythes aux collections*. Paris : Classiques Garnier, p. 25-29.

Guattari, F. 1992. *Chaosmose*. Paris : Galilée.

Juvet, G. 1933. *La structure des nouvelles théories physiques*. Paris : Félix Alcan.

Lassalle, J.-P. 2007. « Le bestiaire de Lautréamont : classement commenté des animaux ». *Anthropozoologica*, nº 42 (1), p. 7-18.

Lautréamont, Comte de. 1869. *Les chants de Maldoror*. Bruxelles : Imprimerie de A. Lacroix, Verboeckhoven et Cie. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

Lautréamont, Comte de. 2009. *Œuvres Complètes*. Paris : Gallimard.

Lutz, B. 2010. « Nietzsche et Bachelard : À la conquête de l'homme nouveau ? ». *Cahiers Gaston Bachelard*, n°11, p. 97-115.

Mansuy, M. 1965. « Bachelard et Lautréamont, I : la psychanalyse de la bête humaine ». *Études françaises*, n°1, p. 26-51.

Marcadé, B. 2002. Je suis le fils de l'homme et de la femme, d'après ce qu'on m'a dit. Ça m'étonne… Je croyais être davantage ! In : *Isidore Ducasse. Présentation et anthologie*. Paris : Éditions Seghers, p. 55-71.

Milner, M. 2008. « L'influence de Bachelard sur la critique littéraire en France ». *Cahiers Gaston Bachelard*, n° 10, p. 129-142.

Montfaucon, N. de. 1788. *Le Comte de Gabalis ou Entretiens sur les sciences secrètes. Le sylphe amoureux ; Les ondins, conte moral*, Tome 34. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

Palombi, F. 2020. « Une écologie surréaliste : le *Lautréamont* de Bachelard ». *Études bachelardiennes*, n°1, p. 47-56.

Parinaud, A. 1996. *Bachelard*. Paris : Flammarion.

Ronsard, P. de. 1569. *Le Septième Livre des Poèmes*. Paris : Jean Dallier Libraire. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

Roulin, J.-M. 1987. « La Sylphide, rêve romantique ». *Romantisme*, n° 58. p. 23-38.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 179-201

L'exclamation et les façons d'être du sujet dans le monologue intérieur littéraire

HUANG Chaobin
Université des Études étrangères du Guangdong, Chine
chaobin0504@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7154-0667

Reçu le 21-02-2025 / Évalué le 28-04-2025 / Accepté le 04-05-2025

Résumé
Des études proposent que le langage intérieur varie entre le pôle condensé, compact et le pôle développé, dilaté. Dans la représentation littéraire du monologue intérieur, les exclamations se répartissent également sur un tel continuum de condensation, de l'interjection immédiate et rapide à la phrase exclamative complète. Il semble donc que l'exclamation y révélerait certaines caractéristiques du langage intérieur. Dans ce cadre, notre étude inscrite dans la linguistique de l'énonciation et de l'analyse du discours, se propose d'étudier les exclamations dans le monologue intérieur mauriacien. L'analyse montre qu'outre le continuum de condensation, l'exclamation dans le monologue intérieur indique encore plusieurs façons d'être du sujet monologuant, à savoir être un co-énonciateur intérieur dès la naissance du sens, être source de subjectivité non actualisée par le pronom de première personne, et être enfermé en soi dans la pensée condensée et indicible.

Mots-clés : monologue intérieur, énonciation, subjectivité, exclamation, mouvement de conscience

文学内心独白中的感叹句及主体存在方式

摘要
不少研究提出“内心语言”既可表现为极简浓缩形式，也可是完整句子，是从简至繁的连续体。而作家笔下的内心独白，常使用的感叹句同样有极简感叹词，也有主谓完整的感叹句，这些文学的句法形式印证了“内心语言”具有繁简各异的形式。在此框架下，本文以莫里亚克笔下的内心独白为语料，研究感叹句在文学内心独白书写中的语言功能，尤其是对其主体构建和意义生成的作用。研究可发现，在该书写中，感叹句不仅表征了现有研究已提出的内心语言既简又繁的句法特征，从深层意识结构与主体存在方式而言，还表现了意义发生之初的内在他者、言语表达之前的第一人称主体性以及封禁在不可言意识中的自我。

关键词：内心独白；陈述话语活动；主体性；感叹句；意识流

Exclamation and several ways of existence of the subject in the literary interior monologue

Abstract
The forms of inner language vary between the condensed, compact pole and the developed, dilated pole. In the literary representation of the interior monologue, exclamations are equally distributed along such a continuum of condensation, from the immediate, rapid interjection to the complete exclamatory sentence. It would seem that exclamation reveals certain characteristics of inner language. This study, examining exclamations in the Mauriacian interior monologue, shows that, in addition to the continuum of condensation, the exclamation in the interior monologue indicates several ways of existence of the monologuing subject : to be an inner co-enunciator from the very beginning of meaning, to be a source of subjectivity without being actualized by the first-person pronoun, and to be enclosed within oneself in condensed thought.

Keywords : interior monologue, enunciation, subjectivity, exclamation, stream of consciousness

Introduction[1]

Cet article se propose d'étudier les phrases exclamatives dans le monologue intérieur littéraire. Sur ce thème de recherche, certaines études, malgré la diversité des méthodes et objectifs, tendent à proposer la valeur de l'exclamation dans l'organisation dynamique des phrases : l'intensité affective dans la pensée exclamative provoque la brièveté, la rupture, la dislocation, le rythme et la dynamique dans la syntaxe du monologue intérieur (Gilles Philippes, 1997 : 291-293, Smadja, 2021b : 96-105, Lœvenbruck, 2022 : 37). Basée sur cette idée, notre recherche soutient aussi que les différentes phrases exclamatives contribuent, de manière variée, à la constitution dynamique du monologue intérieur littéraire. À travers cette analyse, l'objectif de notre étude, inscrite dans la linguistique de l'énonciation et de l'analyse du discours, est de discuter encore le mode d'existence du sujet dans le monologue intérieur. Nous supposons que diverses phrases exclamatives dans les monologues intérieurs littéraires organisés différemment, permettent de montrer une typologie des états et

[1] Cet article est réalisé dans le cadre du projet de recherche (« L'expressivité et la constitution du sens dans l'écriture littéraire de la conscience au XX^e^ siècle »), financé par le Fonds régional pour les Sciences sociales et la Philosophie de la Province du Guangdong. 本文系广东省哲学社会科学规划2024年度青年项目《表达现象学视域下二十世纪法国意识流文本生成机制研究》（GD24YWW04）阶段性成果。

façons d'être du sujet dans le monologue intérieur, de son engendrement à son enfermement en soi, en passant par la division des instances dans le débordement du sens. Et nous verrons que les organisations discursives du monologue intérieur littéraire s'interprètent en fonction de ces façons d'être du sujet monologuant.

Ainsi, tout en explorant la valeur linguistique des exclamations dans le monologue intérieur littéraire, nous nous intéressons à la présence du sujet là-dedans. La première partie présentera l'origine de notre intérêt pour ce thème et notre corpus d'analyse. Dans les parties suivantes, nous analyserons les organisations discursives du monologue intérieur comportant des phrases exclamatives, et interpréterons ensuite l'inscription de la subjectivité dans ce cadre.

1. Origine du problème, méthode et corpus

Notre intérêt pour la modalité exclamative dans le monologue intérieur littéraire, s'explique d'emblée par le fait que les formes du langage intérieur aussi bien que celles de l'exclamation dans l'écriture littéraire, varient entre « condensation » et « dilatation » (Lœvenbruck, 2022 : 40).

1.1. Le langage intérieur condensé ou dilaté

Dans la pensée intérieure, nous pouvons nous parler par des phrases complètes comme dans une communication extérieure. Par exemple, Benveniste cite des exemples de l'auto-injonction dans le monologue intérieur : « Non, je suis idiot, j'ai oublié de lui dire que… » « Non, tu n'aurais pas dû dire que… » (1974 : 86). Le locuteur utilise le déictique (je/tu), la phrase avec le verbe conjugué, comme dans un dialogue. Dans d'autres cas, le sujet peut se parler de manière moins complète, car ne faisant face qu'à lui-même, il peut comprendre immédiatement sa propre pensée sans la déployer. Sur ce point, Vygotski propose la forme abrégée et le sens agglutiné du langage intérieur (1997 [1934] : 495). Benveniste avance aussi que le langage intérieur est « global, schématique, non construit, non grammatical, allusif, rapide, incohérent » (2012 : 94). Plus récemment, Lœvenbruck (2022 : 90) fait le point des recherches : le langage intérieur se répartit sur « un continuum de condensation, depuis un

extrême condensé, concentré, compact, à un autre, développé, étendu, déployé, dilaté. Et elle varie entre ces deux pôles. » En prêtant attention à ces formes variées selon la situation du monologue, l'état de conscience ou même l'âge du sujet, etc., Gilles Philippe (2001 : 97-100), Bergounioux (2001, 2004), Rosenthal (2019 : 31), Smadja (2021b : 26) discutent ce continuum de leur propre manière (Lœvenbruck, 2022 : 79).

Sur cette base, les études linguistiques s'intéressent encore aux procédés linguistiques qui permettent de représenter ces formes variées du langage intérieur. Par exemple, dans son étude, Bergounioux propose le concept de « quote[2] » pour dire les « mots denses et allusifs » condensant un ensemble d'idées (Lœvenbruck, 2022 : 64), et selon lui, cette condensation du sens par les mots allusifs et rapides peut être manifestée dans des langages littéraires et extériorisés, à travers l'anaphore, l'asyndète, la pronominalisation, la prédictivité, etc. Car ces procédés linguistiques font allusion au caractère condensé, allusif et furtif de la pensée, et font revivre le mode de signifiance du langage intérieur. Nous pouvons reprendre deux exemples pour expliquer leur mécanisme de la représentation de la pensée condensée dans le langage extériorisé :

1) l'anaphore reprend par un seul pronom ou démonstratif une suite d'idées dans un énoncé plus long. Bergounioux cite : « Le maire d'Orléans se représentait. *Il* n'a pas été réélu. C'est injuste. », où le pronom « il » (« deux phonèmes ») condense un groupe nominal « le maire d'Orléans » (« une douzaine de phonèmes ») (2001 : 116, 118). En ce sens, l'anaphore peut faire allusion à la pensée rapide et condensée.

2) l'asyndète représente rapidement les sensations en suspendant les conjonctions et les liens logiques entre les mots. Sur ce procédé, Lœvenbruck cite l'exemple chez Dujardin : « la maison ; le vestibule » qui signifie plus complètement « Voici la maison puis le vestibule ». Ces mots condensés sans lien logique entre eux exposent immédiatement le thème qui « est là, sans besoin de commentaire, de prédicat » (2022 : 66).

[2] D'après Bergounioux, « le concept de quote est synonyme d'une séquence de type lexical (pas obligatoirement un nom commun de la langue) qui concentre en une suite restreinte de phonèmes, dont la profération est contingente, un discours » (2001 : 119).

Ces études montrent une méthode de recherche : s'il est impossible de reproduire les équivalents exacts du langage intérieur, l'écriture littéraire (précisément le monologue intérieur littéraire[3]) peut faire revivre, à travers le langage extériorisé, des caractéristiques et des structures du langage intérieur. En ce sens, ces études supposent effectivement que les caractéristiques du langage intérieur permettent de mieux appréhender ses représentations dans l'écriture littéraire, et en retour, l'analyse linguistique de celles-ci contribue à ressaisir quelques traits fondamentaux du langage intérieur qui nous échappent.

1.2. Les exclamations réparties sur un continuum de formes

Dans ce cadre, nous étudions les phrases exclamatives dans le monologue intérieur littéraire. Nous prenons comme corpus deux romans de François Mauriac, à savoir *Thérèse Desqueyroux* et *La fin de la nuit* (désormais *TD* et *FN*). Sur le plan de l'œuvre, l'écrivain y représente le monologue intérieur du personnage principal Thérèse, ce qui nous donne accès à un corpus pour l'analyse linguistique. Et surtout une bonne partie de la première œuvre est composée d'un long monologue intérieur où Thérèse prépare sa confession de manière subjective et émotionnelle. Dans cette mesure, il existe de nombreuses phrases exclamatives dans son monologue intérieur. Sur le plan de la narration, le monologue intérieur de Thérèse n'est fondamentalement pas pris comme récit autonome au sens de Dujardin dans *Les lauriers sont coupés*, car il est encadré dans un récit à la troisième personne et rapporté notamment par un narrateur (Floquet, 2019). De ce fait, c'est notamment dans les discours direct, indirect libre et le psycho-récit, etc. que nous rencontrons des phrases exclamatives. Et nous observons que celles-ci, relevées dans ce corpus du monologue intérieur littéraire, peuvent être réparties sur un continuum de condensation :

[3] Pour ne pas confondre le langage intérieur avec sa représentation littéraire, lorsqu'il s'agit de celle-ci, nous disons « le monologue intérieur littéraire ». C'est aussi parce que Mauriac représente souvent le monologue que le personnage adresse à lui-même comme un autre, comme auto-question, auto-injonction. Or, cette division de deux instances n'est pas le seul mode d'existence du sujet dans le langage intérieur. Cela motive aussi notre étude sur les différentes façons d'être du sujet dans le monologue intérieur littéraire.

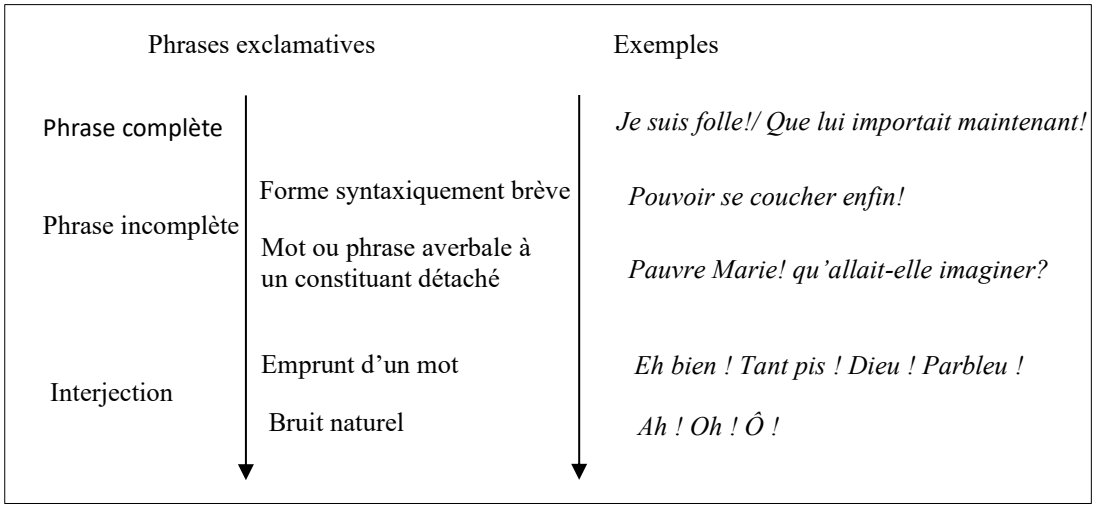


Tableau 1 : Continuum des formes de l'exclamation dans le corpus

Dans ce tableau, nous citons quelques formes typiques :

1) la phrase complète avec sujet et verbe conjugué, comme *Ce n'était pas difficile à deviner !* (FN, p. 33), ou la phrase à mot en *qu-* : *Que sa lâcheté l'humilie !* (TD, p. 117).

2) les différentes formes de phrase incomplète :

- la forme syntaxiquement brève composée d'un verbe à l'infinitif, *Pouvoir se coucher enfin !* (FN, p. 47), d'un adjectif, d'un nom, sans sujet syntaxique ni verbe, *Intolérable impuissance !* (FN, p. 147), *Folie d'espérer qu'il y puisse rien entendre !* (TD, p. 85) ;

- un constituant détaché de la phrase associée, *Il fallait attendre encore une heure. Encore une heure !* (FN, p. 18).

3) des interjections par l'emprunt de la langue donnée *Dieu ! Tant pis !*, ou des mots d'interjection onomatopéiques qui sont des bruits naturels, *Ah ! Ô !*.

La liste n'est pas complète[4], mais nous voudrions juste montrer que l'exclamation varie aussi depuis l'extrême compact, bref à l'extrême déployé, bien élaboré, selon les « degrés différents d'actualisation du sens »

[4] Sur les structures exclamatives variées et la « liste des interjections très diversifiée », on peut se reporter à Riegel, Pellat & Rioul (2018 : 683-692, 771-777), Siblot (1995 : 164-167). Bien généralement, nous prenons comme corpus les phrases avec le point d'exclamation dans les romans.

(Siblot, 1995 : 165). Nous voyons donc que l'usage de l'exclamation dans le monologue intérieur littéraire peut faire revivre le continuum de condensation du langage intérieur. En plus de ce continuum, les analyses suivantes montrent davantage que ces exclamations permettent de révéler de différentes présences du sujet dans les monologues intérieurs.

2. L'exclamation : autre de soi dans le débordement du sens

2.1. L'actualisation progressive du sens exclamatif et l'auto-réception discursive

Commençons par des phrases brèves de l'exclamation. Leur brièveté peut être interprétée du point de vue de l'actualisation potentielle du sens. C'est notamment le cas de la construction qui reprend une partie exclamative[5] :

(1) Elle [Marie] ne pensait pas à sa mère, mais à Georges. […] Non, non, rien n'était perdu. Le plus sage était de rentrer en toute hâte à Saint-Clair, et que Georges ne sût rien de ce voyage sinistre. **Georges ! Georges ! Il occupait Marie tout entière, à cette minute.** (FN, p. 43-44)

(2) Elle secoua la tête avec horreur. Cette folle ?…. Folle ? Elle ne l'était pas encore à Paris, lorsque Georges l'avait connue… **Pauvre Marie ! qu'allait-elle imaginer ?** (FN, p. 173)

Dans ces deux discours indirects libres (désormais DIL), même si les mots exclamatifs ne sont pas directement produits par le locuteur-personnage monologuant, mais c'est sa voix intérieure non dite qui est marquée par le haut degré. Il est responsable de cette émotion forte, en tant qu'énonciateur au sens du centre de perspective (Ducrot, 1984 : 208). C'est pourquoi nous prenons en compte ces phrases comme représentation du monologue intérieur du personnage. Concernant l'organisation du

[5] Cette structuration de retour sur soi, à partir de la phrase courte, étant le thème du discours, relève d'un style typique du monologue intérieur littéraire que les chercheurs discutent souvent (Gilles Philippe 1997 : 277-278, Smadja 2021b : 96). Nous commençons par une telle structure, pour interpréter ensuite sa fréquence dans la perspective des modes de signifiance et d'existence du sujet dans le langage intérieur.

discours, le constituant précédent, *Georges !* ou *Pauvre Marie !*, est respectivement repris par le pronom de l'énoncé suivant. Dans cette dislocation à gauche, le constituant détaché est corrélé avec la phrase postérieure qui ajoute de nouvelles informations sur les mots exclamatifs. Le constituant terminé par le point d'exclamation et détaché comme phrase autonome, constitue le thème autour duquel les énoncés enveloppants sont développés. Ce passage du thème vers le rhème, à l'intérieur du monologue intérieur rapporté, manifeste un rapport auto-dialogique entre le constituant détaché et l'énoncé qui le développe (Nowakowska 2009). C'est dans les phrases suivantes que le sens exclamatif est progressivement actualisé.

Dans le cas suivant, sans être reprise par un pronom, l'expression exclamative, détachée de la phrase précédente, constitue aussi le thème et engendre les phrases suivantes :

(3) Pourquoi plaindre Marie ? **Elle avait dix-sept ans, crevait de santé. Dix-sept ans ! cette vie devant elle, à perte de vue…** « Et moi, à la porte de l'abattoir, déjà ! » (FN, p. 86)

Ce monologue est composé des DIL et d'un discours direct. Comme les exemples précédents, la phrase exclamative *Dix-sept ans !* associée aux discours contextuels qui l'amplifient, joue le rôle de thème, livrant globalement l'information essentielle à construire et à interpréter. Elle montre une « impression globale » et un « avant-goût du tout » (Bakhtine [Volochinov], 1977 : 64) dans la phase primaire du mouvement de la conscience, tandis que les énoncés associés constituent une « traduction linéaire d'un état de conscience globalement saisi » (Sémon, 1987 : 512). Ainsi, cette organisation du discours littéraire fait écho à la structure du langage intérieur lui-même qui va des « formes minimales » aux « énonciations complètes » (Bakhtine [Volochinov], 1977 : 64).

Si la phrase nominale *Dix-sept ans !* explicite le thème, le sens de l'interjection *ah !* reste flou en elle-même. Autrement dit, par rapport aux formes précédentes qui empruntent un lexique dans la langue donnée, l'interjection peut être moins explicite sur le plan sémantique. Citons un exemple du discours direct :

(4) « Mais son beau regard brûlait ; j'aimais cette grande bouche toujours un peu ouverte sur des dents aiguës : gueule d'un jeune chien qui a chaud. Et moi, comment étais-je ? Très famille, je me souviens. Déjà je le prenais de haut, l'accusais, sur un ton solennel, 'de porter le trouble et la division dans un intérieur honorable'. **Ah ! rappelle-toi sa stupéfaction non jouée, ce juvénile éclat de rire** : 'Alors, vous croyez que je veux l'épouser ? Vous croyez que je brigue cet honneur ?' […] » (TD, p. 78)

Dans ces paroles adressées à elle-même (marquées par *je me souviens, rappelle-toi*), la locutrice qui énonce une interjection (*Ah !*), vit en même temps l'événement concerné et comprend immédiatement son propre sens. L'interjection elle-même ne suffit pas pour interpréter son sens discursif. Il faut s'appuyer sur le contexte, sans lequel « l'interjection demeure sinon indécodable, du moins fortement opaque » (Bres, 1995 : 83). Faisant allusion à d'autres discours dans le contexte, l'interjection elle-même est comme « étape initiale » et « premier degré » de l'actualisation phrastique du sens (*ibid.*). Sur cette précocité de l'expression du sens, Kleiber souligne : « le caractère de mot isolé, autonome, marque iconiquement la survenue ou l'irruption de l'émotion » (2006 : 22). En ce sens, l'interjection énonce un ensemble du sens synthétique sans le diviser en mots particuliers (*ibid.*, 14-15). L'interjection synthétise la pensée tout entière et l'événement tout entier, visant à reproduire au plus près le vécu. C'est pourquoi il faut développer davantage le sens condensé de l'interjection *ah !* pour le rendre explicite. Son sens non encore suffisamment développé s'actualise progressivement dans d'autres mots. Ainsi, ceux-ci font écho à l'interjection dont le sens ne s'épuise pas. Cela forme une boucle dialogique de l'auto-réception entre l'interjection et les mots qui la développent.

2.2. De l'excès du sens exclamatif à une hétérogénéité constitutive du sujet

Dans le contexte du monologue intérieur littéraire qui nous intéresse, nous pouvons interpréter davantage ce mode de signifiance de l'interjection sous deux aspects.

En premier lieu, il s'agit de la phase primaire et naissante du sens. L'interjection, un « pré-formatage » vocal (Barbéris, 1995 : 98), met en avant « une relation moins littérale, plus globale », plus immédiate, entre la pensée et le langage (Benveniste, 2012 : 95). L'immédiateté de

l'apparition du mot émotif engendre du sens à développer en d'autres mots. Cela peut manifester le même mode de signifiance dans un extrême du langage intérieur préverbal, global, allusif. D'après Benveniste, ce langage intérieur global s'éloigne de la chaîne du discours qui divise la pensée en mots particuliers, mais se rapproche plutôt de « la représentation iconique » (2012 : 94-95) qui dessine l'ensemble de la scène. Car dans cet état de langage intérieur, le sujet est extrêmement proche de sa propre pensée, de sorte qu'il n'est pas nécessaire de vivre sa pensée par le biais de la chaîne des mots. Le mot est dans sa phase naissante, ou même il est absent, sans empêcher pourtant la présence immédiate du sens au sujet lui-même. Comme le montre notre corpus, le locuteur monologuant prononce *Ah !* à lui-même dans un monologue rapporté au style direct. Dans cette situation, le sujet vit en lui-même son sens synthétisé dans cette interjection. Cela manifeste le mode de signifiance du langage intérieur : en raison de la proximité avec lui-même, avec sa pensée, le sujet vit synthétiquement sa pensée, et son langage est absolument proche de l'événement vécu. Sur ce point, Kristeva signale que l'écriture s'adresse « à des blocs de signifiés qui ne sont pas encore grammaticalement structurés » (2016 : 116). Pour Benveniste, « la sensibilité ou l'émotion doivent être présentes, mais non nommées » dans le langage poétique (2011 : 50). Dans le monologue intérieur littéraire aussi, le sujet ne nomme pas non plus son émotion (*je suis surpris, j'ai mal*), mais pousse l'interjection pour la rendre présente et laisse l'émotion telle qu'elle est ressentie à l'engendrement de la signifiance. L'interpénétration entre l'événement vécu et l'énonciation, entre le langage et la pensée naissante, caractérise les modes de signifiance de l'interjection et du langage intérieur global dans cette perspective de l'engendrement du sens.

En second lieu, ce premier aspect de la présence immédiate du sens naissant est lié à un second, à savoir l'excès du sens. Dès que le sujet pousse *Ah !* il est affecté par son propre sens non épuisé qui excède cette interjection. C'est une auto-affection par le sens qui n'est pas totalement mis en mots dans la pensée. Dans cette mesure, l'interjection dans le monologue intérieur littéraire fait connaître une structure de l'auto-affection, de s'entendre-parler originaire dans la pensée : il ne faut pas attendre que le sujet monologuant reçoive volontairement et

consciemment ses propres paroles pour s'inscrire dans la conscience réflexive du s'entendre-parler. En l'occurrence, si « rappelle-toi » marque une conscience réflexive du sujet monologuant (qui se désigne comme « tu »), l'acte irréfléchi de s'entendre-parler du sens commence déjà lorsqu'il prononce *Ah !* car il ressent plus de sens à exprimer à cette phase naissante. Il y a une hétérogénéité constitutive du sujet monologuant dans ces formes de l'exclamation dont le sens dépasse la forme brève. Dans cette mesure, l'interjection indique la conscience non complètement élaborée du sujet, c'est-à-dire sa voix assourdie qui l'affecte intuitivement dans sa pensée dynamique.

Qu'il s'agisse de l'exclamation brève nominale *Georges ! Pauvre Marie !* ou de l'interjection *Ah !* ces formes indiquent l'inachèvement de la parole et engendrent plus de mots à venir. En faisant sentir le sens interne inépuisable, elles manifestent la subjectivité du sujet monologuant qui se projette à l'infini dans la rencontre de soi comme un autre, soit dans la rencontre de son sens non épuisé et toujours à développer dans d'autres discours. Entendre originairement et intuitivement du sens inépuisé en soi, caractérisant un mode de signifiance spécifique du langage intérieur global, devient un moteur de l'organisation du discours dynamique en train de se faire et de se développer[6]. Cette expérience du sens motive les faits d'auto-dialogisme *supra*, où le sujet reçoit intuitivement l'excès de son sens exclamatif à développer dans d'autres énoncés.

3. L'exclamation dans le discours indirect libre : la « première personne dans la troisième personne »

Vivre immédiatement et synthétiquement le sens dans l'interjection, analysé ci-dessus, suggère encore une manière d'*être* du sujet dans le langage intérieur. Du côté de la subjectivité, si la phrase exclamative « J'ai mal ! » actualise une instance subjective par le pronom de première personne, « la mise en spectacle actanciel » de la subjectivité est au « degré zéro » dans l'interjection *aïe !* d'après Bres (1995 : 82). Les propos de

[6] Huang (2023) démontre ce rapport entre le langage intérieur global et le discours dynamique en train de se faire, en s'appuyant sur les linguistiques de l'énonciation et quelques idées phénoménologiques.

Wittgenstein permettent d'expliquer la possibilité de la non-actualisation de la première personne dans les paroles :

> *« Je dis bien : 'J'ai maintenant telle et telle représentation', mais les mots 'J'ai'sont seulement un signe pour les autres. […] Tu veux dire : Le « J'ai » est comme une « Attention maintenant ! » […] Lorsque je dis : 'Je ressens des douleurs', je ne désigne pas la personne qui les ressent […] je ne nomme par là aucune personne. Pas plus que je n'en nomme une quand je gémis de douleur. Bien que les autres puissent reconnaître aux gémissements qui ressent des douleurs »* (Wittgenstein, 2004 : 177-178).

Dans le sillage de Wittgenstein, Descombes explique : « Parler à la première personne, c'est très exactement faire cela : c'est bien entendu parler de soi et signaler qu'on le fait en connaissance de cause, mais sans se désigner soi-même comme étant telle ou telle personne en particulier, sans se nommer ou s'identifier d'aucune façon » (2012 : 17). Par rapport à l'exclamation *J'ai mal !* l'interjection (*aïe !*) est une sorte de cri ou de gémissement qui ne nomme aucune personne. Elle produit l'effet immédiat de ne pas désigner le locuteur dans son acte. Dans la situation du dialogue, Barbéris signale que par l'interjection, « l'événement est mis en saillance dans l'attention des sujets » (1995 : 96). L'acte de l'interjection suffit à attirer l'attention de l'interlocuteur sur l'événement vécu, sans que le locuteur explicite : maintenant c'est *moi* qui crie.

Quant au monologue intérieur littéraire, l'usage de l'interjection peut montrer cette manière d'*être* du sujet monologuant sans être désigné dans la pensée. Souvent, le sujet monologuant n'a pas besoin de s'identifier en tant que sujet pour lui-même. La première personne peut donc être effacée, ce qui n'empêche pas la présence de la subjectivité. C'est pourquoi des exclamations brèves se privent du pronom *je*, mais elles sont toujours subjectives, c'est-à-dire issues d'un sujet en tant que première personne. Dans la perspective énonciative, l'interjection met entre parenthèses l'embrayeur, parce qu'elle situe le vécu subjectif dans l'événement d'énonciation même (Ducrot, 1984 : 200), et que la subjectivité de la première personne devient l'effet immédiat. D'après les termes de Ducrot (*ibid.*, 102), repris par Kleiber (2006 : 18-19), l'interjection *aïe ! atteste* et *manifeste* la présence de soi, sans la *dire* par *j'ai mal*. La première personne peut rester potentielle et expressive pour le sujet dans sa propre pensée,

de sorte que le monologue intérieur peut bien parler de soi, mais sans se désigner par le pronom *je* pour soi.

Cette non-actualisation de la première personne du sujet monologuant est aussi attestée dans les exclamations rapportées au DIL.

(5) [Elle répète machinalement des mots rythmés sur le trot du cheval] : « Inutilité de ma vie – néant de ma vie – solitude sans bornes – destinée sans issue. » **Ah ! le seul geste possible, Bernard ne le fera pas. S'il ouvrait les bras pourtant, sans rien demander ! Si elle pouvait appuyer sa tête sur une poitrine humaine, si elle pouvait pleurer contre un corps vivant !** (TD, p. 104)

(6) Marie l'embrassa : « Vous êtes donc guérie ? » Thérèse lui sourit en inclinant la tête, écouta ses pas décroître. Enfin ! elle pouvait se repaître de ce qu'elle venait de découvrir : Georges avait souffert, il avait pleuré de la savoir mourante. **Non ! que cette joie s'éloigne d'elle ! cette monstrueuse joie.** (FN, p. 179)

Les exclamations *Ah ! Enfin !* indiquent l'émotion du sujet monologuant et sont suivies d'autres phrases assertives ou exclamatives. Elles sont rapportées aux DIL. La troisième personne y est utilisée à la place du *je* non actualisé : *si elle pouvait* en (5), *elle pouvait se repaître* en (6). Le sujet monologuant existe en tant que première personne, mais sa subjectivité n'est pas actualisée par les éléments déictiques référant à *je-ici-maintenant*. Dans les DIL, le *je* du personnage monologuant « reporte » sur *elle* : c'est une « première personne dans la troisième personne » (Descombes, 2014 : 247-248). Car dans le DIL, l'apparition de la troisième personne a pour fond invisible la subjectivité non-actualisée du personnage monologuant qui s'exprime silencieusement sans se parler en mots ni se désigner par la première personne. Dans la vie intérieure, la proximité avec soi permet la non-actualisation de la première personne ; et dans la représentation du DIL, la troisième personne se superpose à la première personne non actualisée. La troisième personne du DIL n'est pas un impersonnel ni une non personne (Benveniste, 1966 : 265), mais devient effectivement subjective[7], car elle relève de la couche au-dessus de la première personne non-actualisée du locuteur-personnage subjectif. Cela rejoint l'interprétation de la « phrase sans parole » (Banfield, 1995), selon laquelle le DIL manifeste la subjectivité (du *je-ici-maintenant*) sous la forme du *il-là-alors* (Rabatel, 1998 : 15). C'est « une subjectivité sans sujet identifié »

[7] En citant Ricœur et Sartre (qui critique le narrateur omniscient de Mauriac), Descombes met en cause la nature impersonnelle et la chosification de la troisième personne (2014 : 251).

(Smadja, 2021a : 216-217), car un vécu subjectif est attesté sans désigner le sujet à l'état précoce.

Dans le corpus, les verbes à l'infinitif qui se passent de la première personne indiquent également cette mise hors circuit de la désignation référentielle des personnes : *Pouvoir se coucher enfin !* (FN, p. 47), *Ah ! ne rien prévoir. Ce sera peut-être plus simple qu'elle n'imagine. Ne rien prévoir. Dormir…* (TD, p. 32) Ces verbes à l'infinitif gardent l'immédiateté des impératifs. Sur l'« infinitif de l'auto-injonction » (Gilles Philippe, 1997 : 272), attesté dans les protocoles du monologue intérieur, Smadja (2021a : 166) signale que le « caractère en apparence impersonnel de l'énoncé ne dissimule en rien sa très forte subjectivité dans ce contexte endophasique ». Dans d'autres cas, le locuteur met en suspension d'autres pronoms : *Stupide jeunesse qui se croit seule aimée !* (FN, p. 101) renvoie à *elle* que le locuteur monologuant commente ; *Un juge encore, après tant d'autres !* (FN, p. 129) critique un *tu* en face, soit un autre que lui. Dans ces cas de phrase infinitive ou nominale, le locuteur monologuant *je* sais qui adresse ces paroles et à qui il s'adresse, de sorte qu'il se pose comme source subjective, mais sans actualiser les pronoms.

En somme, la non-actualisation de la première personne dans l'interjection et dans des DIL littéraires éclaire un mode d'existence du sujet monologuant, antérieur à la présence de la première personne *je*, et en cas de manque, le locuteur-narrateur littéraire peut combler la subjectivité non-actualisée d'un *je* par la troisième personne du DIL. Ces faits discursifs font économie de l'ancrage énonciatif du *je*, ce qui contribue à ce que la subjectivité du sujet monologuant soit ramenée à *être* au monde sans être actualisé par la première personne.

4. L'exclamation : enfermement de soi dans la pensée indicible

Sur le plan de la syntaxe, l'exclamation n'est pas indépendante des trois autres modalités : assertion, interrogation et injonction. Ces trois dernières modalités reflètent « les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant » (Benveniste, 1966 : 130). Quant à l'exclamation, elle « vient plutôt se surajouter à l'un des trois types obligatoires [assertif, interrogatif et injonctif], auquel elle apporte sa coloration subjective. Elle ne peut donc pas être traitée, au même niveau, comme un type obligatoire »

(Riegel, Pellat, Rioul, 2018 : 663). C'est pourquoi « l'exclamation peut se combiner avec les autres types de phrases » (*ibid.*, 684). Par exemple, l'exclamation surajoute un sentiment intense à la phrase assertive : *Non ! gémit Thérèse. Non ! non !* (FN, p. 124) ou à la phrase injonctive : *Elle referma précipitamment la fenêtre, murmura : « Lâche ! »* (FN, p. 15).

4.1. De l'auto-question à l'exclamation

Dans le corpus, l'exclamation se surajoute aussi à l'interrogation, ce qui est indiqué par l'instabilité de la ponctuation finale des phrases interrogatives. Nous pouvons comparer les énoncés suivants en *que*, pour montrer l'ambiguïté de la frontière entre l'interrogation et l'exclamation :

(7) En s'habillant, elle songeait : **« Que m'importe son opinion ? »** Mais elle ne pouvait penser qu'à cela, au point d'en oublier Marie. (FN, p. 49)
(8) Elle le regarda avec étonnement, fit un geste de lassitude. **Que lui importait ce furieux ?** Elle essayait de ne pas entendre sa voix méchante […] (FN, p. 134)
(9) **Ah ! que lui importait Marie ou une autre femme, Saint-Clair ou Paris, les chantiers et les scieries paternelles ou l'école de Droit ?** (FN, p. 188)
(10) Thérèse songeait : « Ces paroles ne lui ressemblent pas ; elle répète les propos de son entourage. Jeune fille, j'ai dit les mêmes bêtises. En famille, les autres nous imposent leur élément : nous ne pouvons que nager dans cette eau saumâtre ; c'est déjà beau de ne pas couler ! » Et puis, **que lui importait maintenant !** Elle savait pourquoi la jeune fille avait pris le train de Paris. […] (FN, p. 30)

Sauf le discours direct en (7), les autres extraits (8-10) rapportent « que m'importe » dans un DIL où « lui » renvoie au *je* monologuant. En (7-9), l'énoncé en *que* est interrogatif, marqué par le point d'interrogation. Cela produit l'effet que le locuteur se pose une question et exerce un effet sur lui-même pour susciter ses propres réponses. Dans la perspective énonciative, l'interrogatif *que* est un marqueur du parcours des valeurs possibles qui sont envisageables, mais ne sont pas encore déterminées (Culioli, 2018 : 80, Ducard, 2011 : 188-189). Par exemple, l'exemple (9) fait directement un inventaire des valeurs possibles dont l'alternative est marquée par le connecteur *ou*. Le locuteur peut se répondre par l'une des valeurs énumérées : c'était *Marie* ou *une autre femme, Saint-Clair* ou *Paris, les chantiers et les scieries paternelles* ou *l'école de Droit*, qui lui importait.

Or, ces questions n'acceptent pas vraiment une lecture ordinaire, car au fond, le locuteur monologuant ne demande pas de réponses à lui-même. En (7), *« Que m'importe son opinion ? » Mais elle ne pouvait penser qu'à cela*, ces énoncés montrent que la locutrice se pose la question sans attendre vraiment la réponse. Elle ne se demande pas vraiment l'importance de son opinion, si cette question se pose, c'est qu'elle est hantée par cela. En (8) aussi, *Que lui importait ce furieux ? Elle essayait de ne pas entendre sa voix méchante.*, il ne s'agit pas d'envisager l'importance de ce furieux, mais de mettre en cause l'ensemble des importances envisageables : ce furieux n'est point important pour elle, de sorte qu'elle cherche à ne pas l'entendre.

Quand toutes les réponses sont exclues, le locuteur monologuant atteint effectivement un haut degré de l'émotion. C'est le cas de l'exemple (10) où la phrase exclamative prend la forme de l'interrogative en *que*. Sémantiquement, la question n'y attend pas de réponse. Le manque de réponse provoque la question exprimant l'indicible et la rapproche de l'expression la plus émotionnelle de l'intériorité : *que lui importait !*

Au lieu de s'interroger, le sujet asserte plutôt qu'aucune valeur n'importe et que rien n'est plus important. Ainsi, le passage de l'interrogation à l'exclamation se fonde sémantiquement sur le rejet de toutes les réponses possibles et sur l'impossibilité de trouver la réponse possible. On rejette « l'idée même qu'on puisse espérer une réponse à une telle question » (Culioli, 2018 : 121).

4.2. La parole adressée à soi et la parole indicible

En tant que terme interrogatif, « '*que*' est un ensemble indéfini de 'quelque chose'. C'est un ensemble d'occurrences possibles parcourues. » (Culioli, 2018 : 80) Cependant, quand le locuteur « joue sur les forces », marquées par le point d'exclamation par exemple, l'interrogatif *que* indique le « rejet dans l'indicible » (*ibid.*, 81). Avec la transition de l'interrogation à l'exclamation, « [o] n obtient une valeur renforcée grâce à l'élimination de toute altérité » (*ibid.*, 123), soit par le rejet de l'ensemble des réponses différenciées imaginables. Lorsque toutes ces réponses sont éliminées, on envoie à une réponse impossible à saisir « hors de toute

altérité[8] » dans le haut degré de l'exclamation (*ibid.*, 110). Dans cette perspective énonciative, nous avons affaire à deux types d'organisation du sens, correspondant à deux modes d'être du sujet. Dans une auto-question, le sujet se divise en des instances altérées : pour le *je* qui se demande ce qui importe, il peut exister potentiellement un *tu* qui se répond. Le sujet se construit dans son rapport avec un *tu* potentiel comme dans un dialogue intérieur. Or, dans le contexte exclamatif « que lui importait ! », le locuteur n'attend pas toujours de réponse de sa propre part. Quand l'auto-question atteint un haut degré de l'émotion indicible, le sujet se situe à un pôle de « singularisation » (Culioli, 1999 : 13), car toutes réponses altérées et différenciées sont éliminées. Il n'est plus son propre co-énonciateur (soit un autre *de* soi) capable de se répondre. Dans le corpus, nous repérons d'autres marqueurs interrogatifs en *qu-*, *que, quel, combien* qui indiquent souvent le haut degré (Merle, 2019 : 11) : *quelle comédienne !* (FN, p. 153), *quelle femme de bonne volonté je suis !* (FN, p. 72), *Que sa lâcheté l'humilie !* (TD, p. 117), *Combien d'heures demeurait-elle étendue, sans que la délivrât le sommeil !* (TD, p. 119), *Mais quoi !* (FN, p. 44). À un moment donné, le sujet se renferme en lui seul, dans sa pensée indicible et très intense qui ne peut pas être actualisée en plus d'autres mots. Dans cette perspective de l'opération énonciative, la transition de l'auto-question à l'exclamation est due à l'intensification des émotions surajoutée à la question, et aussi à cet autre mode d'existence du sujet dans l'indicible. Nous pouvons envisager un continuum du dialogue intérieur à la pensée indicible :

Auto-question Dialogue intérieur avec soi-même	Exclamation Pensée condensée, préverbale et indicible
Que m'importe son opinion ? *Quelle comédienne ?/, Mais quoi ?*	*Que lui importait !* *Quelle comédienne !/ Mais quoi !*

Tableau 2 : Continuum du dialogue intérieur à la pensée indicible

[8] D'après Culioli, ce type de valeur qui se situe hors de toutes les valeurs et qui est impossible à saisir, est nommé l'« attracteur », étant « une limite idéale », « inaccessible » et « indicible » (2018 : 110, 1999 : 71). Par exemple, dans la question ordinaire « quel stylo ? », le pronom interrogatif « quel » marque un parcours de l'ensemble des stylos et vise à un stylo parmi l'ensemble. Mais la phrase exclamative « quel stylo ! » marque l'indicible pour montrer la valeur extrême d'un sentiment d'appréciation. C'est un dernier point extrême qui est hors de toutes les valeurs possibles. Ce dernier point imaginaire est le centre attracteur de l'énoncé.

Ce passage de l'auto-question à l'exclamation atteste la fluctuation entre un sujet qui s'adresse la parole, et un sujet enfermé dans la pensée préverbale, soit dans un sens condensé et indicible à l'état naissant. Ainsi, le sujet monologuant passe de la parole adressée à soi, à la pensée préverbale qui est très condensée jusqu'à devenir indivisible en mots. Il est pris dans la tension entre dire et ne pas dire, entre le parcours des réponses possibles et la non-stabilisation d'aucune d'elles.

Dans cette partie, nous montrons effectivement un type de pensée préverbale et condensée qui est indicible. Autrement dit, toute la pensée préverbale n'est pas dicible. Dans certaines études, on soutient souvent que le langage intérieur peut être condensé et rapide pour soi-même, en raison de la transparence du sens à soi[9], et de la proximité du sujet avec sa propre pensée. Autrement dit, on peut supposer qu'« on se comprend *avant* d'énoncer mentalement », de sorte qu'il s'agit d'un « amorce du langage intérieur » qui n'est « pas encore d'énoncés bien formés » (Lœvenbruck, 2022 : 72), mais qui engendre et ouvre la langue à venir (Kristeva, 2016 : 124). C'est le cas dans les deux parties précédentes de notre analyse. Nous y avons indiqué que certaines exclamations dont le sens est condensé peut déclencher plus de mots qui cherchent à le développer. Dans ce contexte, le sens condensé de l'exclamation est explicité par d'autres mots. Or, la présente partie montre un sens non transparent du sujet. Dans ce cas de pensée indicible, le sujet est au-delà de tout d'autres mots qui peuvent expliciter davantage sa pensée. Par conséquent, le sujet se confronte à sa pensée privée, plutôt que de s'ouvrir à d'autres discours. Ainsi, malgré la proximité absolue avec lui-même, il ne faut pas présupposer que le sujet monologuant se comprend toujours, car il arrive qu'il ne sache pas à quoi il pense, ni comment se répondre. Dans cet état de langage intérieur plus ultime, l'ensemble des réponses est rejeté, rendant le langage non transparent au sujet même, d'où l'indicible de haut degré dans la représentation littéraire.

[9] En la matière, Smadja a raison de signaler que l'hypothèse de Vygotski sur le langage intérieur abrégé et condensé présuppose que « nous n'avons pas besoin de nous comprendre » (2021b : 42). Benveniste propose aussi : « Le langage intérieur est rapide, incohérent, parce qu'on se comprend toujours soi-même » (2012 : 95). Derrida discute également « la présence immédiate et pleine du signifié » (1967 : 46), « le signifiant […] absolument proche de moi » (*ibid.*, 92).

Conclusion

L'analyse part d'un point commun entre l'exclamation et le langage intérieur : leurs formes varient du pôle condensé au pôle dilaté dans un continuum de condensation. Sur cette base, nous avons supposé qu'à travers les différentes exclamations, l'écriture littéraire peut faire ressaisir des traits du langage intérieur lui-même, notamment des modes d'existence de son sujet et de son sens. Correspondant aux trois parties d'analyse de cet article, nous en concluons trois :

1. La constitution d'un « co-énonciateur » intérieur dans l'excès du sens

Le monologue intérieur peut être un dialogue intérieur et aussi être dialogique au sens de l'orientation vers d'autres énoncés. Dans ces cas, le sujet monologuant se construit comme un « co-énonciateur » intérieur de lui-même (Culioli, 2005 : 155-156, Bergounioux, 2006 : 101). L'analyse de l'exclamation permet d'avancer encore que ce « co-énonciateur » intérieur se génère dès la naissance du sens, c'est-à-dire dans la pensée en phase préverbale et très condensée (non suffisamment organisée en mots particuliers). Dès que le sens n'est pas épuisé dans l'exclamation, le locuteur s'oriente déjà vers d'autres discours potentiels et se rencontre déjà comme un autre. Le sujet se laisse immédiatement affecter par lui-même, par ses idées en excès, au moment présent vif de la parole. Sans besoin de réfléchir secondairement à un discours passé ou futur, l'hétérogénéité est originaire, puisque plus naturellement, il entend en lui-même le débordement du sens à chaque présent vif[10]. C'est un mode d'existence du sujet dans le sens non suffisamment actualisé et dans la pensée très condensée. Sur le plan de la représentation littéraire, cela est indiqué par le fait discursif que le sens exclamatif se développe davantage dans d'autres discours qui lui font écho.

2. Le sujet monologuant existant comme première personne non actualisée en pronom

Dans la continuité de ce qui précède, si le sens excède le mot, c'est qu'il existe toujours du sens préverbal qui se présente, mais se passe du mot

[10] Il s'agit d'une conscience intime du présent vivant : la parole au présent renvoie à l'infini aux autres paroles dans la conscience originaire, en raison du souvenir et de l'attente primaires. Sous cet aspect du flux temporel, Derrida (1967 : 69) déconstruit l'idée de la non-altérité dans la vie psychique solitaire, et Richir souligne la « présence à soi […] de l'écart originel du sens se faisant » (2000 : 346).

linguistique au présent. La question se joue dans l'immédiateté de la présence du sens. Cette façon d'être du sens dans le langage intérieur atteste que le sujet est au plus près de lui-même. La proximité avec l'événement vécu, avec sa propre pensée permet que le sujet puisse *être* comme source subjective sans se nommer, ni se désigner par le pronom de première personne. Dans la représentation littéraire, la non-actualisation du *je*, corrélée avec la présence immédiate du sens intime, est manifestée dans des faits discursifs, comme l'interjection, les phrases nominales et infinitives, ainsi que la troisième personne du DIL.

3. L'enfermement du sujet dans la pensée très condensée

Toujours concernant la pensée préverbale, très condensée, notre étude indique un cas extrême où toutes les réponses envisageables sont éliminées pour se dire et se répondre. Dans ce cadre, nous avons étudié la fluidité entre l'interrogation et l'exclamation. Si l'auto-question *Que m'importe ?* ou *Quelle femme de bonne volonté ?* s'oriente potentiellement vers des réponses différenciées, vers telle ou telle chose importante, telle ou telle femme de ce type, l'exclamation *Que m'importe !* ou *Quelle femme de bonne volonté je suis !* montre que le sujet se renferme dans sa pensée indicible sans être capable de dire plus. Il existe hors de tous les mots imaginables. En ce sens, malgré la tentative de se demander et de s'expliquer ses propres idées, le sujet est confronté à sa pensée originairement très condensée, préverbale et indicible.

En résumé, correspondant aux différentes phrases exclamatives ainsi qu'à leurs valeurs dans l'organisation discursive du monologue intérieur littéraire, nous avons conclu ces trois modes d'existence du sujet dans son monologue intérieur. D'une part, nous pouvons confirmer davantage que les formes du langage intérieur varient selon les états d'être du sujet monologuant[11]. L'analyse linguistique du monologue intérieur littéraire peut contribuer à montrer les variétés. D'autre part, nous croyons que dans d'autres textes littéraires, il peut exister d'autres marques linguistiques de ces trois modes d'existence, ou même encore d'autres modes. Dans des

[11] En confrontant les idées de Benveniste avec la phénoménologie et la psychanalyse, Kristeva signale que le langage intérieur, si global et condensé, « mobilise des situations oniriques et des états disloqués de la subjectivation, ou antérieurs à la subjectivation » (2016 : 116), ce qui atteste la variété des états du sujet provoquant ce langage intérieur.

études futures, nous pouvons enrichir l'étude des marques concernées pour révéler plus de façons d'être du sujet dans son monologue intérieur dont les caractéristiques nous échappent souvent. Nous pouvons également explorer la variation des exclamations dans d'autres corpus du monologue intérieur littéraire, ou examiner leur rôle dans des monologues en d'autres langues.

Bibliographie

Bakhtine, M. (et Volochinov, V.). 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.

Banfield, A. 1995. *Phrases sans parole : théorie du récit et du style indirect libre*. Paris : Seuil.

Barbéris, J.-M.1995. « L'interjection : de l'affect à la parade, et retour ». *Faits de langues*, vol. 6, n° 1, p. 93-104.

Benveniste, É. 1966. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.

Benveniste, É.1974. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.

Benveniste, É. 2012. *Dernières leçons Collège de France 1968 et 1969*. Paris : Seuil/Gallimard.

Bergounioux, G. 2001. « Endophasie et linguistique. Décomptes, quotes et squelette ». *Langue française*, n°132, p. 106-124.

Bergounioux, G. 2004. *Le moyen de parler*. Lagrasse : Verdier.

Bergounioux, G. 2006. L'endophasie dans la théorie des opérations énonciatives. In : *Antoine Culioli : un homme dans le langage*, Paris : Ophrys.

Bres, J. 1995. « '-Hóu ! Haa ! Yrrââ' : interjection, exclamation, actualisation ». *Faits de langues*, vol. 6, n° 1, p. 81-91.

Chaobin, H. 2023, « Le langage intérieur dans les linguistiques de l'énonciation : du mode de signifiance à l'opération énonciative ». *Corela Cognition Représentation Langage*, vol. 21, n°1, p. 1-19.

Culioli, A., Normand, C. 2005. *Onze rencontres : sur le langage et les langues*. Paris : Ophrys.

Culioli, A. 1999. *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations, tome 3, Domaine notionnel*. Paris : Ophrys.

Culioli, A. 2018. *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations, tome 4, Tours et détours*. Limoges : Lambert-Lucas.

Derrida, J. 1967. *La voix et le phénomène*. Paris : PUF.

Descombes, V. 2012. Parler à la première personne. In : *Des expériences intérieures, pour quelles modernités ?*. Nantes : Éditions nouvelles Cécile Defaut.

Descombes, V. 2014. *Le parler de soi*. Paris : Gallimard.

Ducard, D. 2011. N'importe quoi ! Le hors-sujet de l'énonciation. In : *La prise en charge énonciative. Études théoriques et empiriques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.

Floquet, F. 2019. « Monologue intérieur et discours rapporté : une union problématique ? ». *e-Rea. Revue électronique d'études sur le monde anglophone*, vol. 17, (1).

Huang, C. 2023. « Le langage intérieur dans les linguistiques de l'énonciation : du mode de signifiance à l'opération énonciative ». *Corela Cognition Représentation Langage*, vol. 21, n°1, p. 1-19.

Kleiber, G. 2006. « Sémiotique de l'interjection ». Langages, no 161, p. 10-23.

Kristeva, J. 2016. La linguistique, l'universel, et « le pauvre linguiste ». In : *Autour d'Émile Benveniste*. Paris : Seuil.

Lœvenbruck, H. 2022. *Le mystère des voix intérieures*. Paris : Denoël.

Mauriac, F. [1927] 1989. *Thérèse Desqueyroux*. Paris : Librairie Générale Française.

Mauriac, F. 1935. *La fin de la nuit*, Paris : Bernard Grasset.
Merle, J. 2019. « L'exclamation en contexte : point de vue énonciatif ». *Corela*, nº HS-29, p. 1-23.
Nowakowska, A. 2009. « Thématisation et dialogisme : le cas de la dislocation ». *Langue française*, nº 163, p. 79-98.

Philippe, G. 1997. *Le discours en soi. La représentation du discours intérieur dans les romans de Sartre*. Paris : Honoré Champion.

Philippe, G. 2001. « Le paradoxe énonciatif endophasique et ses premières solutions fictionnelles ». *Langue française*, nº 132, p. 96-105.

Rabatel, A. 1998. *La Construction textuelle du point de vue*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

Richir, M. 2000. *Phénoménologie en esquisses : nouvelles fondations*. Grenoble : Editions Jérôme Millon.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2018. *Grammaire méthodique du français*, 7e édition. Paris : PUF.

Rosenthal, V. 2019. *Quelqu'un à qui parler : une histoire de la voix intérieure*. Paris : PUF.

Sémon, J.-P. 1987. « 'Flux de conscience' et point d'exclamation chez Solženicyn ». *Revue des études slaves*, vol. 59, nº 3, p. 507-526.

Siblot, P. 1995. « Du sens dans les formes exclamatives ». *Faits de langues*, vol. 6, nº 1, p. 163-170.

Smadja, S. 2021a. *Pour une grammaire endophasique I. Voix intérieures : un moi locuteur-auditeur*. Paris : Hermann.

Smadja, S. 2021b. *Pour une grammaire endophasique II. Une syntaxe, une sémantique et une prosodie de la conscience*. Paris : Hermann.

Vygotski, L. 1997 [1934]. *Pensée et langage*, 3e édition. Paris : La dispute.

Wittgenstein, L. 2004. *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 203-216

Shanghai dans *La Condition humaine* : une ville hantée par la mort

TANG Na

Université des Études internationales du Sichuan, Chine

tangna@sisu.edu.cn

https://orcid.org/0000-0002-6194-8490

Reçu le 26-12-2024 / Évalué le 28-04-2025 / Accepté le 04-05-2025

Résumé

Dans *La Condition humaine*, Shanghai occupe une position centrale. Malraux structure la ville en quatre espaces distincts – la ville chinoise, les concessions européennes, le quai et le préau de Chapeï – qui relèvent davantage d'une construction romanesque que d'une stricte réalité géo-historique des années 1920. Chacun de ces espaces, hanté par la présence de la mort, suscite chez les personnages des réactions révélatrices de leur rapport à l'existence. Cette étude montre comment la représentation de la métropole orientale constitue le cadre d'une réflexion profonde sur la condition humaine, où se mêlent révolte, fraternité et confrontation à l'absurde.

Mots-clés : Shanghai, mort, révolution, absurdité, transcendance

《人的境遇》中的上海：一座被死亡萦绕的城市

摘要

在《人的境遇》中，上海这座城市占据核心地位。马尔罗将其解构为四个极具象征意义的空间场域 – 中国城、欧洲租界、滨江大道和闸北监狱。这些空间与其说是1920年代上海的历史复刻，毋宁说是经过文学淬炼的隐喻性建构。每个空间都弥漫着死亡的气息，迫使人物做出生存选择。本文通过解析城市空间与人物命运的辩证关系，试图揭示马尔罗如何将这座东方城市转化为一个存在主义的实验场，在这里，斗争、团结与荒诞等人类终极命题以戏剧化的方式得以呈现。

关键词：上海；死亡；革命；荒诞；超越

Shanghai haunted by death in *The Human Condition*

Abstract

In *The Human Condition*, Shanghai occupies a central position. Malraux divides it into four distinct spaces - the Chinese city, the European concessions, the Bund, and Chapei Prison - which constitute more of a literary construct than a strict geo-historical representation of the 1920s. Each space, permeated with the presence of death, provokes different reactions from the characters. This study aims to reveal the interactions between these urban spaces and characters within this oriental city, demonstrating how Shanghai becomes a stage for manifesting the human condition,

thereby prompting profound reflection on existential themes such as struggle, fraternity, and the absurd.

Keywords : Shanghai, death, revolution, absurdity, transcendence

Introduction[1]

La Condition humaine constitue l'œuvre phare de Malraux, celle qui condense le plus clairement sa vision de l'homme confronté à l'histoire, à l'engagement et à la mort. Dans ce roman, la ville de Shanghai n'est pas un simple décor exotique : elle occupe une place particulière. « Avant d'être un lieu réel pittoresque » (Gosselin, 1995 : 135), Shanghai se donne comme le théâtre de la révolution des communistes de 1927. L'écart entre les concessions européennes et la ville chinoise en fait, selon Gosselin, « un lieu idéal du conflit entre deux cultures ou deux visions du monde » (Gosselin, 1995 : 135). Enserrée par le fleuve Huangpu et les voies ferrées, la ville orientale apparaît comme un espace clos, chargé de tension dramatique, où l'enfermement géographique résonne avec le sentiment d'étouffement existentiel qui traverse les personnages.

Ces spécificités culturelles, géographiques et politiques permettent à Malraux d'articuler la ville autour de quatre espaces distincts – la ville chinoise, les concessions européennes, le quai et le préau près de la gare du Chapeï – qui fonctionnent comme des lieux d'épreuve, de passage ou de confrontation. Pourtant, cette dimension référentielle, si elle donne au roman son ancrage historique, n'est qu'un trompe-l'œil. Elle dissimule une visée plus essentielle : l'élaboration d'un espace romanesque hanté par la mort, érigée en « élément incontournable à l'essence même de la forme artistique » (Yang yijun, 2007 : 86). Pour Malraux, la mort dépasse la simple fatalité biologique : elle représente la « face mystérieuse de la vie », une expérience par laquelle l'homme accède à la connaissance de soi et du monde. Dans *L'Espoir*, à travers son personnage Hernandez, l'écrivain souligne que l'instant de la mort, doté d'une « extrême gravité », possède

[1] Cet article a été réalisé dans le cadre du programme « Les écritures de la ville chinoise dans le roman français moderne : topologie spatiale et récit interculturel » (2025BS026), avec le soutien financier de la Fédération des Sciences sociales de Chongqing.

[2]

le pouvoir de « transformer la vie en destin » (Malraux, 1947 : 646). La mort devient ainsi un révélateur de la vérité humaine, conférant à l'existence une densité tragique et une valeur éthique. En associant la ville orientale à cette présence obsédante de la mort, Malraux dévoile diverses conditions humaines et, ce faisant, engage une quête du sens de l'existence.

1. Dans la ville chinoise : la mort comme prélude à une révolution

Dès l'incipit, Malraux emploie deux termes pour caractériser la ville chinoise : « abandon et silence » (Malraux, 1960 : 17). Il la dépeint comme « un monde nocturne, inquiet », peuplé par « une multitude qui ne veut pas dormir » (Malraux, 1960 : 18). Cette atmosphère troublante prend une dimension plus oppressante encore à travers le regard de Tchen, qui perçoit un « monde du meurtre » :

> *Monde d'où les hommes avaient disparu, monde éternel ; le jour reviendrait-il jamais sur ces tuiles pourries, sur toutes ces ruelles au fond desquelles une lanterne éclairait un mur sans fenêtre, un nid de fils télégraphiques ? […]. Aucune vie, aucune présence, aucun bruit proche, pas même le cri des petits marchands, pas même les chiens abandonnés.* (Malraux, 1960 : 18).

L'obscurité qui règne sur la ville chinoise est « tantôt légère et tantôt intense » (*Ibid*. : 24), évoquant la robe noire de la Faucheuse. Enserrée des murs « sans fenêtre », traversée de « fils télégraphiques » et recouverte des « nuages très bas lourdement massés » (*Ibid.* : 24), la ville chinoise devient un vaste cachot où toute échappée semble impossible. Les « tuiles pourries », le sol boueux et l'unique lanterne vacillant au fond des ruelles témoignent d'un espace délabré et inhospitalier. Ici, on ne trouve « aucune vie, aucune présence, aucun bruit proche, pas même le cri des petits marchands, pas même les chiens abandonnés », seulement des « fusils brillants de pluie » (*Ibid.* : 41) veillant sur cette prison à ciel ouvert. Loin de se limiter à l'absence de mouvement, ce silence oppressant traduit un enfermement absolu. La ville chinoise semble figée : les volets sont posés, les magasins barricadés, les ruelles désertes.

Pourtant, différente de la ville d'Oran dont Camus a fait un espace d'isolement par l'épidémie, la ville chinoise chez Malraux révèle un

« dynamisme souterrain ». Sous cette chape de plomb, elle vibre d'une énergie latente. Elle abrite « un demi-million d'hommes » : « ceux des filatures, ceux qui travaillent seize heures par jour depuis l'enfance, le peuple de l'ulcère, de la scoliose, de la famine » (*Ibid.* : 24). Invisibles aux yeux du pouvoir, ils se terrent dans les lieux intimes, comme les usines, les maisons et les boutiques, œuvrant dans l'ombre à une insurrection imminente. Kyo et Katow, figures de la révolte, sillonnent les magasins, recueillent des informations sur l'ennemie, coordonnent les ripostes.

Ainsi, les éléments de la mort – l'obscurité, le silence et l'enfermement – ne sont pas seulement les signes d'oppression mortifère : ils deviennent un refuge, une couverture protectrice pour les préparatifs révolutionnaires. Mieux encore, ils cristallisent la solidarité entre insurgés. Derrière les façades closes, les commerçants de lampes, les vendeurs de phonos et les militants communistes s'unissent, se protègent, tissent un réseau souterrain en vue du soulèvement. La ville chinoise, en apparence « vidée de vie », se révèle être « une forêt saturée d'insectes », un monde grouillant où les forces révolutionnaires s'accumulent, prêtes à jaillir au grand jour.

2. Dans les concessions européennes : la mort comme un ornement du paraître

À la lisière de la ville chinoise délabrée s'étendent les concessions européennes, perçues comme un îlot de luxe et d'insouciance. En contraste frappant avec la misère environnante, ces enclaves apparaissent comme un paradis artificiel, peuplé d'hôtels somptueux, de bals, de maisons de jeu et de prostitution. C'est là que capitalistes, étrangers et réactionnaires mènent une existence de plaisirs, à l'abri des mitrailleuses, des tirailleurs et des factionnaires qui en interdisent l'accès aux insurgés.

Pourtant, sous cette façade d'opulence, la mort rôde. Selon Malraux, l'attitude face à la mort est indissociable du sens que l'on donne à la vie. Or, dans les concessions européennes, la mort n'est pas dissimulée : elle devient un élément de mise en scène, un capital d'ostentation.

Le bal *Black Cat* incarne parfaitement ce paradoxe. Dès son nom, il suggère une connotation funeste, puisque le chat noir étant souvent associé à la superstition et au malheur. Mais plus encore que son décor, ce sont les

figures qui l'habitent qui témoignent de cette fascination ambiguë pour la mort. Clappique, ancien antiquaire à l'allure fantasque, y évolue vêtu de son smoking, avec son « œil droit meurtri », débitant un « discours bouffon » devant un parterre de danseuses et de prostituées qui l'observent comme un « fantôme » (*Ibid.* : 29). Il évoque l'épouvante qui règne dans la ville chinoise, décrivant « la promenade du bourreau » et « les têtes coupées dans les cages noires, avec leurs cheveux qui ruisselaient de pluie » (*Ibid.* : 29). Il exalte la mort héroïque, citant Attila, figure du courage face au danger. Se projetant lui-même dans une fin théâtrale, il déclare que si Chang Kaï-Shek accède au pouvoir, il deviendra « astrologue de la cour » et « mourra en allant cueillir la lune dans un étang » (*Ibid.* : 30).

Mais lorsque la menace devient réelle, la mise en scène s'effondre. Confronté à un véritable péril, Clappique fuit, abandonnant Kyo à son sort (Ibid. : 235). Celui qui glorifiait l'héroïsme se révèle poltron. Ses envolées lyriques sur la mort n'étaient que des ornements vains, des illusions aussi inconsistantes que la « lune dans un étang ». Le moment de vérité expose l'incohérence de ses discours et de ses actes, révélant la supercherie derrière son masque d'audace. Clappique n'est rien de plus qu'un « fantôme déguisé », figure tragique d'un monde où la mort se travestit en spectacle.

L'omniprésence de la mort dans cet espace privilégié ne prend donc pas la forme d'un refoulement, mais plutôt d'un jeu ambigu entre attraction et dérision. Loin d'être tue, elle est stylisée, exhibée, presque célébrée comme un élément de spectacle au sein même du divertissement mondain. La maison de Ferral porte elle aussi l'empreinte de la mort. Sur l'un des murs est accroché un grand lavis de Kama : « sur un monde décoloré où erraient des voyageurs, deux squelettes exactement semblables s'étreignaient en transe » (*Ibid.* : 222). Ce tableau, qui rappelle les danses macabres et les transis du Moyen Âge, semble offrir une mise en abyme du rapport de Ferral à l'existence. Par cette représentation où l'étreinte amoureuse se confond avec l'étreinte de la mort, l'image suggère une satire de sa quête effrénée de possession, qu'elle soit financière, politique ou charnelle. Pour Ferral, la mort ne constitue pas une interrogation existentielle : elle n'est qu'un ornement, une esthétique du pouvoir et du désir, intégrée à la mise en scène de sa propre vie.

Dans le bureau de König, la mort s'impose comme un sujet incontournable. Au fil de sa conversation avec Clappique, ce chef de la police du Kuomintang déclare sans ambages : *« ma dignité, c'est de tuer [les gens] »* (*Ibid.* : 256). Pour lui, le meurtre n'est pas seulement un acte de violence, mais un moyen de *« gratter jusqu'au sang l'humiliation »* qui le hante. Il devient un instrument de vengeance, une réponse brutale à ses propres tourments intérieurs.

Si, dans les autres lieux, la mort demeure une présence diffuse, elle s'impose avec force à l'hôtel, où Tchen commet son premier assassinat. La scène, d'une intensité saisissante, est marquée par une imagerie sanglante : *« Le long du poignard, le sang commençait à sourdre »* (*Ibid.* : 14-15). La mort y est nommée sans détour : Tchen se retrouve *«* seul avec la mort, seul dans un lieu sans hommes, mollement écrasé à la fois par l'horreur et par le goût du sang *»* (*Ibid.* : 14). Dans la rue, la frontière entre les concessions européennes et la ville chinoise se révèle aussi à travers les sensations : à l'*« odeur amère » (Ibid.* : 235) de l'Europe – celle des buis et des fusains – se mêle l'*« odeur des cadavres de la ville chinoise »* (*Ibid.* : 236). Après avoir exécuté le trafiquant d'armes, Tchen observe le corps sans vie :

> *Le manche du poignard ayant porté à faux, sur le drap une tache sombre commença à s'étendre, grandit comme un être vivant. Et à côté d'elle, grandissant comme elle, parut l'ombre de deux oreilles pointues.* (*Ibid.* : 14).

Cette scène macabre est riche en symboles : le terme « faux », homophone de la faux de la Faucheuse, la tache de sang qui semble s'étendre comme un organisme vivant, et enfin l'ombre d'un chat aux « oreilles pointues », animal nocturne associé à la mort. À travers la lente diffusion du sang et l'apparition fugace de cette silhouette animale, l'écrivain rend la mort tangible, presque organique.

Pourquoi Malraux choisit-il d'ouvrir son roman sur cette scène ? Pour Tchen, ce meurtre est une épreuve initiatique, une source de fierté grâce à laquelle, il a prouvé son courage à ses camarades. Pourtant, loin de lui apporter une révélation, la confrontation avec la mort ne fait que le précipiter dans une radicalisation aveugle. Il n'en saisit ni la portée ni le sens, et s'abandonne au terrorisme.

Dans un entretien de 1982, Malraux rappelle que « la mort est importance dans la pensée humaine » (Malraux, Montalbetti, 1982 : 41). Selon lui, la manière dont un individu l'affronte « conditionne la profondeur d'une vie » (Gaulupeau, 1969 : 32). Or, dans les concessions européennes, la mort n'a pas cette dimension existentielle. Elle y est vidée de sa signification profonde et réduite à un simple ornement du paraître, une mise en scène où elle est exhibée sans être réellement comprise.

3. Sur le quai : la mort comme une fatalité, une absurdité

Longeant le fleuve Huangpu, le quai est un espace liminaire, un seuil entre la ville et l'eau, entre la vie et la mort. Accessible à tous – insurgés, capitalistes, réactionnaires –, il devient un lieu d'affrontement symbolique où se joue, en creux, le destin des personnages. Sa description fait écho à celle de la ville chinoise : plongé dans une « obscurité complète », il est « presque abandonné » (Malraux, 1960 : 222). Les lumières s'éteignent progressivement, la fumée des navires dissout les contours du paysage, les passants déambulent mécaniquement, « l'un derrière l'autre », dans une errance silencieuse et désincarnée. Cette atmosphère suggère une forme de dissolution ontologique : non seulement celle des repères spatiaux, mais aussi celle des existences humaines vouées à l'effacement.

C'est dans ce décor que se joue la scène tragique du suicide de Tchen. Face au fleuve, il observe les silhouettes anonymes qui avancent vers l'eau, entraînées par un « mouvement inexplicable et constant » :

> *Tchen regardait toutes ces ombres qui coulaient sans bruit vers le fleuve, d'un mouvement inexplicable et constant ; n'était-ce pas le Destin même, cette force qui les poussait vers le fond de l'avenue où l'arc allumé d'enseignes à peine visibles devant les ténèbres du fleuve semblait les portes mêmes de la mort ?* (*Ibid.* : 224).

Ce passage revêt une dimension allégorique puissante : la marche silencieuse des passants évoque une procession funèbre, une humanité aveugle qui avance inexorablement vers la mort sans en avoir conscience. L'image des « portes de la mort » suggère une issue inévitable, un au-delà vers lequel tous sont irrémédiablement entraînés. Le fleuve, élément liquide et mouvant, renforce cette impression de passage et d'effacement, rappelant le Styx de la mythologie. Le quai devient ainsi une métaphore du

passage, du transit vers l'inconnu. Cette fatalité sans visage, que Malraux ne cesse de nommer par l'expérience de la mort, enveloppe l'espace et les êtres d'une même menace sourde, qui confère à chaque geste, à chaque silence, une gravité tragique. Dans ce contexte, l'apparition de l'auto de Chang-Kaï-Shek marque un basculement :

> *La Ford passa, l'auto arrivait : une grosse voiture américaine flanquée de deux policiers accrochés à ses marchepieds ; elle donnait une telle impression de force que Tchen sentit que, s'il n'avançait pas, s'il attendait, il s'en écarterait malgré lui. Il prit sa bombe par l'anse comme une bouteille de lait. L'auto du général était à cinq mètres, énorme.* (Malraux, 1960 : 224).

L'auto, qui est « énorme », incarne une puissance écrasante, une matérialisation du Destin. L'instant du suicide de Tchen, marqué par une « joie d'extatique », s'inscrit dans cette logique tragique : il « courut vers elle avec une joie d'extatique, se jeta dessus, les yeux fermés ». Ce geste, à la fois héroïque et absurde, illustre l'aveuglement du personnage. Animé par un idéal révolutionnaire, Tchen croit prendre en main son destin, mais il ne fait que s'abandonner à une force qui le dépasse. Son sacrifice, en apparence volontaire, est en réalité dicté par une mécanique implacable – la « force aveugle » dont il est l'instrument.

Ce suicide met en lumière un paradoxe fondamental : alors que Tchen cherche à donner un sens à sa mort, il s'efface dans un acte qui ne change rien à l'ordre établi. Chang-Kaï-Shek n'est même pas présent dans la voiture. Cette ironie tragique souligne la vanité de l'acte et l'illusion du libre arbitre.

Sur le quai, la mort ne relève plus d'un choix ou d'une conséquence : elle devient un engrenage fatal, une puissance qui dépasse les individus et les absorbe. Malraux transforme cet espace en un théâtre du destin, où l'homme, croyant agir, ne fait que reproduire une trajectoire tracée d'avance. L'écrivain anticipe ici une réflexion qu'il approfondira dans *L'Espoir :* « l'extrême gravité de l'instant de la mort » (Malraux, 1947 : 646) conditionne la manière dont l'homme interroge le sens de son existence.

Ainsi, le quai devient le lieu de l'absurdité : aveuglement de Tchen, persuadé d'être maître de son sort, aveuglement des passants qui avancent sans conscience vers leur propre fin, aveuglement d'un monde où la mort est à la fois omniprésente et dénuée de sens. La mort, à la fois omniprésente

et absurde, est le reflet de l'inéluctabilité du destin, qui semble, dans la ville de Shanghai, comme partout ailleurs, se jouer des individus.

C'est dans cette même atmosphère d'absurdité que Malraux nous invite à une interrogation plus profonde, presque métaphysique, sur la condition humaine, l'incompréhensibilité du destin et la révolte silencieuse contre cet ordre. Les personnages, dévorés par leurs propres illusions de pouvoir changer ce qui les dépasse, finissent par se retrouver piégés dans ce cercle d'une existence qui ne semble plus signifier que la mort inévitable et sans raison. Mais c'est aussi dans cet abîme que se dessine, parfois imperceptible, l'émergence de la transcendance, là où la confrontation avec la mort devient une forme d'affranchissement, une quête ultime du sens, ou du néant.

4. Dans le préau : la mort comme une transcendance

Selon Malraux, « il y a dans une époque assez peu de lieux où les conditions d'un héroïsme possible se trouvent réunies » (Picon, 1953 : 57). Or, la gare du Chapeï incarne précisément un de ces espaces d'exception, où la densité tragique du réel appelle une forme de dépassement :

> *Dans la grande salle – ancien préau d'école – deux cents blessés communistes attendaient qu'on vînt les achever*. (Malraux, 1960 : 284).

Non loin de la gare du Chapeï, un « ancien préau d'école » est transformé en une antichambre de la mort où « deux cents blessés communistes attendent qu'on [vienne] les achever ». La nature des prisonniers – des condamnés à mort – imprime à ce lieu une aura funèbre, en faisant le réduit le plus terrifiant de « la prison orientale » où, ne résonnent que les murmures et gémissement des blessés et le sifflement lancinant de la locomotive.

Cet espace d'horreur, par son intensité visionnaire, convoque irrésistiblement *La Cosa de locos* (1812-1819) de Goya. Mêmes « grandes fenêtres européennes » aux vitres souillées par les brumes du crépuscule, mêmes corps effondrés dans des postures de déréliction, même clair-obscur où se devinent des convulsions d'ombres. Comme chez le peintre espagnol, Malraux transforme l'espace en une chambre noire de la condition humaine, où la violence politique se sublime en allégorie métaphysique.

Dans ce huis clos où la mort plane à chaque instant, l'existence se réduit à des souffrances anonymes : les révolutionnaires, « allongés sur le sol », gémissent « d'une façon extraordinairement régulière » (Malraux, 1960 : 284). Tout bruit extérieur est effacé, ne laissant entendre que « le pas des sentinelles et la dernière clarté des baïonnettes au-dessus des mille bruits de la douleur » (*Ibid.* : 286). Certains condamnés seront jetés vivants dans la chaudière de la locomotive. L'attente de l'exécution fait du préau un espace suspendu entre la vie et la mort, où les corps deviennent « informes », où les hommes ne sont plus que des murmures. Ici, les prisonniers ne sont plus simplement face à leurs bourreaux, mais confrontés à l'inhumain lui-même : la mort comme certitude.

Cependant, Malraux ne se contente pas de décrire un lieu d'anéantissement. On peut supposer que cette ancienne école, devenue prison, acquiert une dimension exemplaire. Il en fait une scène de transcendance, où certains prisonniers, par la manière dont ils affrontent la mort, parviennent à dépasser leur condition.

D'abord, Lou, éternellement « plein de joie chinoise » (*Ibid.* : 22), choisit d'accueillir la mort avec gaieté. Son exécution devient un acte théâtral : il récite, « d'une voix haute et sans timbre, la mort du héros d'une pièce fameuse » (*Ibid.* : 290), transformant son dernier instant en un défi à la terreur. Cette théâtralisation de l'instant fatal permet à Lou d'affronter la mort debout, de faire de la prison le lieu d'une conquête de soi.

Ensuite, c'est le cas de Kyo. Refusant l'humiliation d'une mort imposée, il se suicide au cyanure :

> *Allongé sur le dos, les bras ramenés sur la poitrine, Kyo ferma les yeux : c'était précisément la position des morts. […]. Il avait beaucoup vu mourir, et, aidé par son éducation japonaise, il avait toujours pensé qu'il est beau de mourir de sa mort, d'une mort qui ressemble à sa vie. Et mourir est passivité, mais se tuer est acte. Dès qu'on viendrait chercher le premier des leurs, il se tuerait en pleine conscience.* (*Ibid.* : 290).

Sa décision d'absorber le poison marque un refus de subir et une affirmation de soi dans l'ultime instant. Cette mort assumée, inspirée par son héritage culturel, lui permet d'accéder à une forme de liberté absolue : en assimilant la mort à la vie, il échappe au dualisme et s'inscrit dans une transcendance existentielle.

Enfin, Katow pousse cette logique encore plus loin en offrant son cyanure à deux jeunes prisonniers. Ce geste d'abnégation extrême, réalisé dans la conscience claire de son propre destin, fait de lui une figure sacrificielle : « C'est moi qui leur ai donné le cyanure ! » s'écrie-t-il, « avec une joie profonde » (*Ibid.* : 296). Sa résistance ultime face à l'horreur – tenter d'étrangler un soldat pour être abattu au lieu d'être brûlé vif – puis son ultime acceptation, transfigurent son exécution en un acte de victoire intérieure. Dans la scène finale, Katow avance seul vers la chaudière, mais la manière dont le groupe le regarde crée un moment d'unité transcendante :

> *Toute l'obscurité de la salle était vivante, et le suivait du regard pas à pas. Le silence était devenu tel que le sol résonnait chaque fois qu'il le touchait lourdement du pied ; toutes les têtes, battant de haut en bas, suivaient le rythme de sa marche, avec amour, avec effroi, avec résignation, comme si, malgré les mouvements semblables, chacun se fût dévoilé en suivant ce départ cahotant. Tous restèrent la tête levée : la porte se refermait.* (*Ibid.* : 297).

Cet extrait représente le point culminant du roman. Le préau se transforme en une communauté des « êtres-pour-la mort » (Gaulupeau, 1969 : 32). L'obscurité devient « vivante », et le silence est remplacé par la résonnance du sol sous les pas. Le mouvement des têtes des combattants suit le rythme « cahotant » de Katow, tandis que les émotions atteignent leur apogée. Comme l'a souligné Rachel Bespaloff : « Tout converge vers l'instant où l'imminence du péril devient insoutenable, où l'exaltation furieuse de l'homme qui va s'écraser contre sa fatalité atteint sa limite extrême » (Bespaloff, 1938 : 23). « Tous restèrent la tête levée » : la mort de Katow incarne, de manière sublime, la dignité humaine. La mort devient ainsi « le sommet de la vie » (Gaulupeau, 1969 : 31). Ce moment d'intense communion inscrit la mort dans une dynamique collective : Katow ne disparaît pas seul, il est porté par le regard de ses compagnons, par leur reconnaissance silencieuse. Ainsi, dans le préau, la mort cesse d'être un anéantissement pur pour devenir une révélation : face à l'inhumain, l'homme accède à une grandeur tragique qui le dépasse.

Le préau, dernier espace de la tragédie, est un lieu où la mort n'est pas seulement une fatalité, mais une épreuve permettant aux personnages de

se hisser au-delà d'eux-mêmes. Ce dépassement s'opère de différentes manières : par le théâtre chez Lou, par la lucidité philosophique chez Kyo, par l'acte de sacrifice chez Katow. Si la mort est omniprésente dans *La Condition humaine*, elle n'est pas seulement destruction, elle devient aussi le point culminant d'une trajectoire existentielle où l'homme, dans l'ultime instant, affirme son sens et sa dignité. Ce que Malraux met en scène ici, c'est moins l'anéantissement que la possibilité d'une ultime victoire sur la peur et l'absurde : mourir, dans ces conditions, n'est plus une fin, mais une transcendance. Comme le dit Kyo : « Ce n'est pas pour mourir que je pense à ma mort, c'est pour vivre » (Malraux, 1960 : 109).

Conclusion

Plutôt qu'une reconstruction mimétique, la ville de Shanghai dans *La Condition humaine* de Malraux devient une scène dramatique où la mort, érigée en prisme, éclaire les ultimes arbitrages de l'homme face à son destin. La ville chinoise, par son atmosphère de silence et d'enfermement, offre un terrain propice à la révolte et à l'unité des opprimés, où la mort, loin d'être un terme, devient un catalyseur d'action. Les concessions européennes, en revanche, révèlent une mort banalisée, transformée en ornement d'une vie de luxe et de paraître, comme un divertissement pour les privilégiés. Le quai, séparant le fleuve de la ville, confère à la mort une dimension fatale, où l'individu semble être pris dans une absurdité qu'il ne maîtrise pas. Enfin, Le préau devient le lieu où la mort atteint son apogée tragique, se transformant en un acte de transcendance, qu'il s'agisse d'un dernier défi à la peur, d'un geste d'abnégation ou d'un sacrifice assumé. Tous ces lieux et moments incarnent l'ambivalence profonde de la mort, comme l'a souligné Serge Gaulupeau : « la mort est ambiguë parce qu'elle est maîtresse d'absurdité et de sens en même temps » (Gaulupeau, 1969 : 46).

L'angoisse mortelle « marque le passage de la pragmatique à l'ontologique, de la pensée des choses à la pensée de l'être » (Tison-Braun, 1995 : 49). Cette dialectique fonde la puissance au roman : en montrant la mort à la fois comme une absurdité et un dépassement, Malraux interroge l'essence même de l'existence humaine. Shanghai, sous la révolution, n'est

plus simplement un décor historique, mais devient un lieu où l'homme, confronté à son destin, révèle tant sa grandeur que son impuissance, un espace où le chaos du monde se heurte à l'aspiration humaine à trouver du sens. *La Condition humaine* dépasse ainsi le cadre d'un simple roman politique pour se faire méditation sur le tragique de l'être humain, qui, cherche, même dans la défaite, à maîtriser sa propre fin. La mort, chez Malraux, devient ainsi une clé pour comprendre l'humanité, non pas comme une fin, mais comme un catalyseur de transformation, une force qui peut redéfinir les limites de l'individu. Le préau représente ce lieu de passage, où les hommes, face à la mort, peuvent transcender leur souffrance et trouver une forme d'héroïsme même dans l'abandon de soi. C'est dans cette vision que la ville de Shanghai, par l'entrelacement de ses espaces et la diversité des réactions face à la mort, devient un lieu où se joue non seulement la révolution politique, mais aussi une révolution existentielle.

Bibliographie

Bespaloff, R. 1938. *« Notes sur André Malraux », Cheminements et Carrefours*. Paris : Vrin.

Gaulupeau, S. 1969. *André Malraux et la mort*. Paris : Lettres modernes Minard.

Gosselin, M. 1995. « Poétique de l'espace dans *La Condition humaine* », Jean-Claude Larrat (dir.), *La Condition humaine, roman de l'anti-destin*. Orléans : Paradigme.

Malraux, A. 1960. *La Condition humaine*. Paris : Gallimard.

Malraux, A. 1947. *Romans : Les Conquérants, La Condition humaine, L'Espoir*. Paris, Gallimard.

Malraux, A., Montalbetti, J. 1982. « André Malraux face à la mort ». *Tel Quel*, n° 92, p.41-43.

Picon, G. 1953. *Malraux par lui-même*. Paris : Seuil.

Tison-Braun, M. 1995. « L'univers romanesque d'André Malraux », Jean-Claude Larrat (dir.), *La Condition humaine, roman de l'anti-destin*. Orléans : Paradigme.

YANG Yijun, 2007. « Dialogue entre un vivant et la mort- analyse de la guerre dans *Antimémoires* de Malraux ». *Littérature étrangère contemporaine,* p. 80-87. (杨亦军，2007.《一个生者与死亡的对话—解读马尔罗的〈反回忆录〉与战争》，载《当代外国文学》，第80-87页.)

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 217-230

Identité fantomatique et illusion puérile : impossible vieillissement dans *C'est fort la France !* de Paule Constant

CHEN Xiaolin

Université de l'Académie des Sciences sociales de Chine, Chine

chenxiaolin@ucass.edu.cn

https://orcid.org/0009-0000-3941-5164

Reçu le 28-02-2025 / Évalué le 23-04-2025 / Accepté le 03-05-2025

Résumé

Dans *C'est fort la France !* (2013), Paule Constant explore l'exil colonial et la quête d'identité à travers le personnage de Madame Dubois, épouse d'un administrateur français dans une bourgade africaine des années 1950. Cet article analyse la construction de son identité fantomatique, marquée par un déracinement volontaire et un décalage constant entre réalité et illusion. En examinant son rapport à l'Afrique et à la France, son recours au travestissement comme échappatoire à l'aliénation, et le rôle salvateur de l'écriture, cette étude montre comment l'œuvre interroge les dynamiques de l'exil, de la mémoire et de la fiction. L'absence de processus de vieillissement chez Madame Dubois, sa réduction à une figure spectrale et son sauvetage par l'écriture soulignent la tension entre vérité historique et reconstruction romanesque.

Mots-clés : Paule Constant, *C'est fort la France,* identité, vieillissement, écriture

虚幻的身份与幼稚的妄想：保尔•康斯坦《法国真强大！》中不可企及的衰老

摘要

在保尔•康斯坦的《法国真强大！》（2013）中，作者通过1950年代喀麦隆小镇上法国殖民官员之妻杜布瓦夫人的经历，探讨殖民背景下的身份危机。杜布瓦夫人在殖民地与祖国均无法确立自我认同，借助伪装与幻想逃避现实，其幼稚行为导致了她与真实世界及时间进程的断裂。本文通过剖析记忆与虚构的交织，揭示杜布瓦夫人缺失衰老过程的根源及其解决路径：通过写作与小说重构实现身份的救赎。这一过程凸显了历史真实与文学想象之间的张力，展现了小说对个体存在的救赎作用。

关键词：保尔•康斯坦；《法国真强大！》；身份；衰老；写作

Spectral identity and childlike illusion: impossible aging in Paule Constant's *C'est fort la France !*

Abstract

In *C'est fort la France !* (2013), Paule Constant examines colonial exile and the search for identity through the character of Madame Dubois, the wife of a French colonial administrator in a small African town during the 1950s. This article analyzes the

construction of her ghostly identity, shaped by voluntary displacement and a constant disjunction between reality and illusion. By exploring her relationship to both Africa and France, her use of disguise as a means of escaping alienation, and the redemptive role of writing, the study reveals how the novel interrogates the dynamics of exile, memory, and fiction. Madame Dubois's lack of aging, her portrayal as a spectral figure, and her rescue through writing underscore the tension between historical truth and fictional reconstruction.

Keywords : Paule Constant, *C'est fort la France !,* identity, aging, writing

Introduction

Publié en 2013, *C'est fort la France !* de Paule Constant se déroule dans une petite ville africaine où, dans les années cinquante, cohabitaient la narratrice enfant et les colons français. Dans un entretien, l'auteure précise que son roman raconte « l'histoire de la femme d'un administrateur des colonies […] plongée dans une réalité africaine qu'elle passe sa vie à la transformer en irréalité française » (Constant, 2013, dans une interview par La Librairie Mollat). L'opposition sémantique *réalité-irréalité* introduit d'emblée la problématique de l'altérité chez Madame Dubois : motivée par sa conviction de transformer la réalité africaine en personnage de « fantôme » qui « n'[a] plus de lieu, de vie » (*ibid.*). Quoique déracinée, cette femme – qui se fait le relais de la « mission civilisatrice de la France » (Constant, 2013 : 202) – ne partage pas l'exil des réfugiés, mais vit une forme d'aliénation comparable. Son adhésion à une posture de privilégiée, incarnée par la « supériorité bienfaisante et salvatrice de la France » (*ibid.* : 92) ne la préserve ni de la solitude ni de l'incompréhension qui l'assaillent. L'exil, quel que soit le statut social de ceux qui le vivent, devient ici synonyme d'effacement de soi, voire d'une mort symbolique. Tout comme les indigènes qu'elle tente de « sauver », Madame Dubois, malgré sa « supériorité », n'a « aucun espace pour exister, se demandant quelle était sa place […] dans l'univers » (*ibid.* : 167). Comme dans de nombreuses œuvres abordant l'exil ou le fait colonial, *C'est fort la France !* place la question identitaire au centre de sa réflexion. Devenue adulte et écrivaine, la narratrice a refoulé le souvenir de cette femme de l'administrateur colonial, reléguée aux marges de sa mémoire. Ce n'est qu'à la lecture des lettres critiques envoyées par cette dernière à propos de son précédent

roman que le passé refait surface. Leur confrontation, plusieurs décennies plus tard, provoque chez la narratrice un bouleversement inattendu :

> *[...]dans la vieille dame qui m'ouvrait la porte, il ne restait rien de madame Dubois d'*Ourgano*, rien, absolument rien comme si ayant inventé un lieu, des personnages, un de ces personnages, au lieu de rester au temps du livre, fixé dans sa petite cinquantaine, se fût mis à vieillir, à vieillir, presque à mon insu. J'eus devant la vieille dame ce sentiment de regret et de contrition que l'on a pour les malades que l'on n'est pas allée visiter assez souvent et dont on apprend la mort par hasard. J'aurais dû, un livre ou deux plus tôt, me préoccuper du sort de madame Dubois, histoire de ne pas la laisser filer dans cette réalité qui tue tout ce qu'elle touche. Seule l'impression ressentie par sa présence aux deux bouts de ma vie était intacte et se répondait : Bon Dieu qu'elle est vieille !* (*ibid.* : 25-26).

L'étonnement de la narratrice lors des retrouvailles après tant d'années d'absence résulte moins de l'extrême vieillesse de Madame Dubois, que de l'insidieux processus du temps – véritable auteur de sa décrépitude – qui semble curieusement absent. Entre le récit d'*Ouregano* où Madame Dubois figure comme un personnage secondaire, et la réception de ses lettres qui donnent lieu à leur rencontre, « absolument rien » ne semble s'être écoulé, comme si l'ancienne épouse de l'administrateur avait vieilli dans une dimension parallèle, à l'abri du regard. Son vieillissement s'apparente à une ellipse temporelle radicale : elle passe, sans transition perceptible, de la cinquantaine à une décrépitude avancée. Cette discontinuité choque la narratrice, confrontée à une altération physique si soudaine qu'elle semble abolir la temporalité elle-même. Or, le vieillir est avant tout un processus aussi lent que latent avant d'atteindre le fait de la vieillesse. Car la notion du vieillir renvoie, en général, non à « un fait statique », mais à « un processus progressif de changement […] ordinairement lié au passage du temps » (Beauvoir, 1970 I : 22) selon le gérontologue américain Lansing. Ce processus – qui est également un espace de temps indispensable – se montre cependant curieusement rayé de l'existence de Madame Dubois qui, paraît-il, fait un saut direct pour arriver à la fin de sa vie. L'absence de ce processus a pour conséquence une révélation choquante pour la narratrice sidérée devant cette figure profondément ratatinée – qui, lui

semble-t-il, échappe étrangement au vieillissement pour atteindre tout droit l'étape ultime de l'existence qu'est la vieillesse[1] extrême.

Outre l'étrangeté de son vieillissement suspendu, Madame Dubois acquiert une dimension quasi fantomatique, comme si son existence ne tenait qu'à la mémoire narrative de l'écrivaine. La narratrice exprime d'ailleurs un regret explicite : celui de ne pas lui avoir accordé davantage de place dans ses écrits, ce qui aurait pu, en quelque sorte, la préserver de l'oubli. Dès lors, plusieurs questions s'imposent : qu'est-ce qui condamne Madame Dubois à cette forme d'existence spectrale ? Pourquoi subit-elle une vieillesse aussi abrupte qu'improbable, vidée de tout processus ? Pour éclairer ces interrogations, cette étude propose d'examiner d'abord la double identité de cette ancienne coloniale, écartelée entre son décalage existentiel en Afrique et en France. Nous analyserons ensuite la tonalité burlesque et absurde que produit ce décalage, avant d'envisager, enfin, le rôle de l'écriture et de la fiction comme tentatives de sauvegarde contre l'effacement.

1. Une identité fantomatique : entre Afrique et France

La femme de l'Administrateur impressionne la narratrice dès leur première rencontre : Madame Dubois fait son apparition lors d'un casting à l'école indigène où la narratrice – alors très petite fille d'à peine six ou sept ans (Constant, 2013 : 19) joue un ange : « à cette époque elle me parut impressionnante et, elle avait déjà cinquante ans, une ancêtre dans un pays où la moyenne de la vie était la plus basse du monde et où mes parents, eux, avaient à peine atteint la trentaine. » (*ibid.* : 20). Dès le premier regard, l'âge relativement grand de cette dame auréole son image et la hisse au rang des ancêtres aussi sages qu'inaccessibles. Pareille à ces ascendants qui ne sont plus, Madame Dubois, malgré sa présence en chair et en os, ressemble plus à un *fantôme* qu'une personne tangible. Si la nature de cette dame, par son incompatibilité dans tous les azimuts avec l'Afrique, paraît déjà hors du

[1] Issus du même groupe étymologique, la vieillesse et le vieillissement renvoient respectivement à la conséquence et à l'évolution : « La vieillesse correspond à une étape de l'existence et à l'état de l'organisme qui la vit ; le vieillissement est le processus de changement qui accompagne l'individu dans son devenir. La vieillesse correspond à un phénomène biologique, existentiel […]. Le vieillissement est un processus hétérogène » (Bonnet, 2015 : 197).

commun, et même étrangère aux yeux des autres, son grand âge la rend d'autant plus « fantasmagorique » tant pour l'Autrui que pour elle-même que le vieillissement – qui tend à « se détacher de soi tout ce qui [lui] appartenait » et à « donner l'illusion d'une unité » (Montandon, 2005 : 10) – accélère l'aliénation du sujet vieillissant qui se sent étranger autant à son environnement qu'à lui-même, et accentue la fracture entre soi et l'extérieur. Le vocable *fantôme* est employé à la lettre par l'auteure dans un entretien pour calquer les points communs des expatriés de cette époque : ils ne voient pas

> *le pays dans lequel ils sont expatriés, […], mais ne voient que le pays qu'ils ont quitté. Et lorsqu'ils reviennent dans leur pays qu'ils ont quitté […] à ce moment-là ils ne trouvent pas le pays qu'ils ont fantasmé ; et au contraire ils pensent au pays qu'ils ont quitté, faisant de ces personnages des fantômes qui n'ont plus de lieu, de vie* (Constant, 2013, dans une interview par La Librairie Dialogues).

Des expatriés, en l'occurrence Madame Dubois, fabriquent un double fantasme de leur pays d'origine et de leur pays d'accueil, de telle sorte qu'elle vit dans un décalage perpétuel jamais conforme au présent.

Dans le cas de la femme de l'Administrateur, le dépaysement, ou l'exil, contribue moins à son statut de « fantôme » qu'à sa perte d'identité voulue et cherchée par elle. Étant un *fantôme* qui erre dans l'imaginaire, cette vieille dame, « sans désir personnel » (Constant, 2013 : 27), n'a jamais été elle-même, mais celle qui assume de tout cœur une représentation de ses illusions, quitte à faire volontiers gommer son identité pour devenir la représentante d'une nation : « Ce n'est pas moi qu'elles viennent visiter, mais la France qui les reçoit. » (*ibid.* : 168). Madame Dubois n'hésite pas à faire ce genre de déclaration à maintes reprises, à réitérer son statut d'une « vraie Française, qui allie à des qualités d'hôtesse exceptionnelle les connaissances les plus fines sur les mentalités secrètes de l'Afrique profonde. » (*ibid.* : 210), alors que la France qu'elle représente n'est qu'une chimère qui relève effectivement d'un modèle ou d'un moule servant ses tentatives forcenées de « banaliser le monde » (*ibid.* : 33). Cette France dont elle s'efforce de porter la parole ne contient en effet que des « éléments disparates d'un rituel désuet » (*ibid.* : 27). L'épithète « désuet » se rapporte autant à la vanité de son entreprise qu'au décalage qu'entretient l'héroïne

avec le monde réel, dont toute la vie se voit plongée dans un « surenchérissement » (*ibid.* : 82) de la réalité. On aurait pu prendre l'acharnement de cette vieille dame pour sa patrie, ainsi que son complexe de supériorité dans l'objectif de « banaliser » sa terre d'accueil, pour un nationalisme stérile, alors que ce monde fantasmé de Madame Dubois n'est pas uniquement réservé à la France, car elle porte la même « excitation et […] allégresse » (*ibid.* : 20), pour reprendre l'expression de l'auteur, et vise à construire « son Afrique fantôme » (*ibid.* : 234) une fois retournée en métropole.

Rapatriée en France, la veuve de l'Administrateur continue en effet à créer son « utopie nationale et légende dorée » (*ibid.* : 83), à une exception près que cette fois-ci, c'est l'Afrique qui fait l'objet de son fantasme. De retour dans sa terre natale, cette ancienne coloniale commence curieusement une affabulation en sens inverse, jusqu'à faire de sa maison un « musée d'Afrique […] rempli de souvenirs » (*ibid.* : 26). Le « musée », par sa connotation archaïque et désuète, coïncide avec le grand âge de cette dame. Le musée de Madame Dubois destine autant à son Afrique fantasmée qu'à elle qui n'est rien plus que l'ombre d'elle-même. À l'encontre du père de la narratrice et de N'Diop – respectivement anticolonialiste affirmé et indigène, – qui ont la chance d'« aller dans le sens de l'Histoire, de sentir le courant vous porter » (*ibid.* : 233), Madame Dubois se trouve constamment à contre-courant, perpétuellement décalée par rapport au temps et au lieu, ce qui la fait éliminer de l'Histoire :

> *Madame Dubois voyait toutes ses certitudes s'effondrer, d'autant plus injustement que ce n'étaient pas les siennes propres, mais celles du droit, du devoir, de la nation, de la justice, bref de la France. Comme une bonne élève qui avait respecté toutes les règles, récité parfaitement sa leçon, rédigé sa copie sans une faute, elle se voyait retourner son devoir barré de rouge, avec un gigantesque NON en travers de la page (ibid.).*

Madame Dubois, dont l'identité individuelle s'évapore volontairement pour rejoindre dans celle de sa France fantasmée, s'écroule complètement après l'effondrement de sa conviction, rejetée et niée par l'Histoire. Ses tentatives et ses vocations s'avèrent si puériles et naïves que l'auteure l'assimile à une enfant, à une bonne élève qui, convaincue de ses talents, se voit dénoncée de fond en comble par le système éducatif. Ce grand « NON »

qui a nié toute son existence l'a poussé encore davantage dans son monde fantasmé, quitte à en devenir dépendante.

2. Le travestissement : une illusion puérile face à l'aliénation

Dès son entrée dans le récit, Madame Dubois apparaît comme une vieille dame, voire un ancêtre hors du temps, qui, par son statut supérieur de femme de l'Administrateur dans la colonie et son grand âge, émerveille tant les enfants dont fait partie alors la narratrice. Ce n'est pas au moment de l'effondrement du colonialisme que Madame Dubois se sent abandonnée et réduite à une enfant reniée ; tout au long du récit l'auteure qualifie d'enfantin et de naïf son personnage, en dépit de sa vieillesse :

> *Au passage me revient l'image de Madame Dubois qui bien qu'adulte, figurait pour présenter notre petite troupe une Niçoise, costume décevant s'il en est. Sans compter qu'ayant deux fois notre taille, elle donnait une importance excessive au comté de Nice* (*ibid.* : 40).

La narratrice a toujours du mal à comprendre « la folie du déguisement » (*ibid.*) de cette vieille dame qui investit tant de zèle dans cette entreprise aussi vaine qu'enfantine. La figure de décrépitude et le rôle de l'enfant qu'elle incarne créent un contraste d'autant plus saisissant que sa détermination se montre inébranlable de donner le 14 juillet – jour symbolique – un spectacle parfait où les enfants et elle représentent les provinces de France : ce spectacle donne lieu à un fiasco qui n'offre qu'« une image amputée de la France » (*ibid.*). Ce n'est d'ailleurs pas la première mise en scène de Madame Dubois. Depuis la première rencontre de la narratrice avec cette dame où celle-ci donne un spectacle de Noël à l'école indigène, la femme de l'Administrateur s'adonne, tout au long du récit, à diverses prestations et travestissements de tout genre, jusqu'à faire de sa vie un véritable spectacle.

Par ailleurs, les dates choisies par Madame Dubois pour ses spectacles enfantins s'avèrent explicitement significatives. En plus de la fête nationale, le Noël se présente également comme une occasion parfaite : grâce à la « crèche vivante » qu'elle met en scène coûte que coûte, les enfants indigènes voient s'ouvrir « un monde supérieur » (*ibid.* : 20) et Madame

Dubois se transformer en une fée qui leur offre la clé de ce monde merveilleux : « Noël était pour Madame Dubois une occasion exceptionnelle pour travestir la réalité africaine, climat, végétation, décor, et imposer avec un vrai Noël français une image monstrueuse de la mère patrie entre le pays du père Noël et le village alsacien. » (*ibid.* : 19), constate rétrospectivement la narratrice. Elle a beau vouloir changer – comme ce dont elle s'occupe quotidiennement durant son séjour en Afrique – son pays d'accueil, ses efforts futiles ne peuvent apporter de fruits qu'au moment du travestissement, qui, au lieu de peaufiner l'image du « vrai Noël français », laisse une image « monstrueuse » et informe de sa France idéalisée.

Quoique « la folie du déguisement » de cette vieille dame ait tellement troublé la narratrice, son affection pour le jeu et la mise en scène n'est cependant pas totalement incompréhensible. Dans son essai sur la vieillesse, Simone de Beauvoir qualifie le jeu, ainsi que le travestissement et le costume, d'échappatoire illusoire des vieillards qui leur permet momentanément d'« éluder le problème […] [p]our sortir de la "crise d'identification" » (Beauvoir, 1970 I : 33) due à la vieillesse. Le jeu et les actes puérils de tout genre servent d'illusion, sinon d'« auto-intoxication » (*ibid.* : 33) pour embellir et travestir la réalité en fonction du désir chimérique du sujet. Pour Madame Dubois qui rejette volontiers son identité individuelle, et qui envisage le monde à travers son propre fantasme, le jeu a pour effet un « simulacre et vestige » (Caillois, 1958 : 89) qui enivre les acteurs dans « un moment d'oubli » (*ibid.* : 96), dans le but d'échapper momentanément au désabusement du monde réel. La passion pour le déguisement et le spectacle constitue pour Madame Dubois un double refus : le refus de son grand âge[2] et du monde où elle vit – moyennant quoi elle réussit à échapper provisoirement à l'écoulement du temps. Malgré ses convictions apparemment inébranlables, ces entreprises enfantines équivalent effectivement à ses vains efforts pour réparer temporairement ses désabusements. Par l'émerveillement chimérique apporté par le travestissement et le spectacle, Madame Dubois se contente de voir ressurgir son Afrique et sa France de rêve, continue volontiers son

[2] Cette vieille dame ne s'adonne non seulement à des jeux du travestissement organisés, en Noël et à la fête nationale, par elle à l'école des indigènes, mais aussi à jouer la petite fille parmi les enfants, bien qu'adulte et deux fois de leur taille (Constant, 2013 : 40). Elle ne renonce à « ce reste d'enfance » qu'au moment ultime de sa vie (Constant, 2013 : 250).

chemin d'auto-fascination qui constitue à déformer la réalité. Elle qui « ne connaissait ni l'Afrique ni ses habitants » (Constant, 2013 : 47) se voit confirmée par ses visions et ses travestissements, jusqu'à en faire l'unique réalité de sa vie.

L'exaltation est cependant aussi éphémère que la durée du jeu qui ne peut se réaliser que « dans les limites précises de temps et de lieu » (Caillois, 1958 : 20). Sur ce sujet, Madame Dubois n'est sans doute pas plus dupe que la narratrice qui se rend compte que l'« état d'excitation et d'allégresse » (Constant, 2013 : 20) fourni par le travestissement est limité, c'est la raison pour laquelle cette vieille dame s'évertue à revivre ses entreprises puériles jusqu'à transformer sa vie réelle en un monde féerique, en un plateau de spectacle où elle incarne la prestigieuse Française capable à connaître – pour ne pas dire déformer – toute l'Afrique, voire les animaux sur cette terre : « En prêtant aux animaux des fonctions quasi humaines, elle ne faisait rien d'autre que de regagner l'univers magique où, enfant, elle était entrée de façon si familière avec les contes de fées. » (*ibid.* : 47). Le travestissement lui permet d'oublier son âge et la réalité pour redevenir, fût-ce illusoire, l'enfant du monde magique et idéal. Dans cette perspective, le travestissement constitue, pour Madame Dubois, moins un *Diagôgè*, – « dissipation du temps » momentanée selon Aristote (Huizinga, 1938 : 256), – qu'un véritable barrage contre l'envahissement de la réalité, jusqu'à ce que « son imaginaire n[e] [soit] pas plus extraordinaire que l'extraordinaire réalité où elle était plongée » (Constant, 2013 : 47). L'ampleur de l'imaginaire de Madame Dubois paraît tellement importante que les frontières entre fictif et réel se brouillent, que seul le sens de l'humour, – pour pas dire celle du ridicule – permet à la narratrice de rendre compte du monde créé par cette « laissée-pour-compte » (Constant, 2013, dans une interview par La Librairie Dialogues) de l'histoire.

3. L'Écriture : le seul moyen de « rendre acceptable ce qui ne l'a pas été »

Tout comme l'univers travesti de Madame Dubois ne peut être saisi qu'à travers le prisme du burlesque et de l'ironie, le titre « C'est fort la France ! » s'inscrit dans le même registre : au lieu d'honorer la France comme Madame Dubois aurait voulu, cette formule prononcée, pour la première

fois dans le roman, par le boy du couple administrateur, tire l'origine d'une expression africaine ironique (Constant, 2013, dans une interview par La Librairie Mollat), ce qui confirme encore une fois la naïveté et les peines perdues de Madame Dubois. Devant cette femme décrite comme ridicule et marquée par un double oubli – oubli de l'Histoire et de l'histoire personnelle puisqu'elle n'en possède pas, – la narratrice éprouve de la compassion et même des remords à son égard. Compassions parce que cette vieille dame n'est certainement pas la seule à « jouer de la fiction et de la réalité » (Constant, 2013 : 237), la fascination des autres expatriés français, quoique d'une autre nature, n'en reste pas moins extraordinaire que la sienne : la narratrice-enfant voit, malgré elle, son enfance hissée par sa mère « dans le palmarès des enfances inouïes » (*ibid.* : 82), où elle est même transformée, dans le dessin de sa mère, en une fabuleuse héroïne « Petit Pilou » qui jouit d'une enfance « extraordinaire, incomparable, merveilleuse » (*ibid.* : 98). Cette vision s'appose pourtant au vécu et au ressenti de l'enfant, de sorte que ce dernier s'interroge : « Comment une mère peut-elle se tromper aussi absolument sur la nature de l'enfant qu'elle a mis au monde ? […] Peut-on avoir à ce point un trouble de la conscience de soi ? » (*ibid.* : 99). L'accusation que l'enfant lance à l'encontre de sa mère qui embellit son enfance quitte à la déformer, s'inscrit dans le même sillage que la déploration déchirante de Madame Dubois qui, après l'effondrement du système colonial, se rend finalement compte qu'elle s'était profondément trompée sur le boy aux yeux de qui l'expression « C'est fort la France » n'est qu'une ironie (*ibid.* : 237). Dans cette perspective, la contrition de la narratrice envers cette vieille dame ruinée provient autant de la sympathie que d'une certaine affinité. Peu avant la mort de l'Administrateur et le rapatriement de sa femme, une maladie nommée « maladie du sommeil » (*ibid.* : 128) sévit dans la région Batouri. Ce terme significatif ne fait-il pas l'allusion à l'état hypnotique de ces coloniaux sur la terre africaine qui ne peuvent appréhender le monde qu'à travers le travestissement et « la tête à l'envers » (*ibid.* : 126) ? Le récit est entamé par la requête de la vérité et l'accusation véhémente de Madame Dubois contre la narratrice qui montre dans ses livres une vision de l'Afrique sous ses couleurs les plus sombres. Au lieu de rejeter ses protestations, la narratrice, au fur et à mesure que son récit avance, finit par se convaincre que même

Madame Dubois « n'est pas si loin de la vérité » (*ibid.* : 47), et que leur vision de l'Afrique, si distincte soit-elle l'une de l'autre, n'est finalement « ni tout à fait l[a] même ni tout à fait un[e] autre » (*ibid.* : 105), sinon qu'une vraisemblance impuissante à reconstruire la réalité.

Face à l'impossibilité de restituer ce qui s'est véritablement passé, la narratrice – de même que Madame Dubois qui s'enivre dans sa chimère – s'abandonne à la fiction, sauf que l'activité de la narratrice connaît une sublimation que ne possède pas la vieille veuve de l'Administrateur. En se livrant à l'écriture, la narratrice découvre qu'écrire ne consiste pas seulement à une recherche impossible et stérile de la vérité : « écrire n'est pas raconter une histoire, mais exprimer à travers une histoire quelque chose d'impérieux dont le sens nous reste à jamais caché » (*ibid.* : 220). Le roman entamé par les contestations de Madame Dubois à l'encontre de son livre précédent se clôt par la présence de la narratrice sur le plateau *Apostrophes* : du début à la fin, ce roman « magiqu[e], cocass[e], tragiqu[e] et effrayan[t] » (*ibid.* : 222) qui déforme la réalité selon la veuve qui défend avec acharnement l'ancien monde colonial, est en effet un appel à l'écriture pour réparer tout insoluble. Si Madame Dubois ne connaît pas le vieillissement – processus latent et bénin qui rend la décrépitude moins intolérable, – elle réussit tout de même à sortir momentanément son identité de l'ombre à l'aune des livres de la narratrice. C'est la raison pour laquelle, cette dernière, – à la vue, au début du roman, de cette vieillarde ruinée et abandonnée par tous, - regrette tant de ne pas « un livre ou deux plus tôt, [s]e préoccuper du sort de madame Dubois » (Constant, 2013 : 27), et qu'elle se met, après leurs retrouvailles, à écrire ce passé africain tel que vécu par l'héroïne.

La narratrice qui prend la plume pour le salut ultime de cette vieille dame n'est pas tout à fait sans fondement. Dans son essai sur la vieillesse, Simone de Beauvoir propose, en empruntant la théorie de Sartre, une solution à l'égard de la perte d'identité des vieillards : « Mon passé, c'est l'en-soi que je suis en tant que dépassé ; pour l'avoir, il faut que je le maintienne à l'existence par un projet ; si ce projet est de le connaître, il faut que je le présentifie en me le remémorant. » (Beauvoir, 1970, II : 131). L'écriture fait justement partie du « projet » capable de rendre tangible l'en-

soi dépassé, de restituer une identité perdue, et d'exhumer une existence enfouie et oubliée au fin fond de l'Histoire.

Au fur et à mesure que l'histoire se déroule, la controverse autour de la véridicité et de la fiction s'avère de plus en plus poignante. La narratrice qui sauve Madame Dubois du gouffre de l'oubli à travers l'écriture est constamment tiraillée entre une impossible recherche de la vérité et la délivrance thérapeutique qu'apporte l'univers romanesque, jusqu'au dénouement sur le plateau d'*Apostrophes*, où l'écriture l'emporte de nouveau sur le doute :

> *En le lisant, guettant à chaque ligne un signe de mon existence, je m'étais fait la réflexion qu'il y a pire que d'entrer à titre de personnage dans un univers romanesque, c'est de n'y pas entrer du tout, et d'être exclu de l'espace de fiction aussi infime qu'il soit, parce que le seul ressenti comme vrai* (Constant, 2013 : 220*).*

Cette déclaration peut être perçue à la fois comme une revanche silencieuse sur les protestations obstinées de Madame Dubois, prisonnière de sa quête illusoire d'une véracité impossible, et comme un hommage à la puissance intrinsèque de la fiction et de l'écriture. Paule Constant inscrit d'ailleurs son roman sous le signe de Marguerite Duras, en choisissant comme épigraphe la citation suivante : « Le livre fait ce miracle que très vite ce qui a été écrit a été vécu. » Duras dont la vie n'existe que dans ses romans[3] entretient, notamment vers la fin de sa carrière, un rapport ambigu et imperméable entre le réel et le fictif. L'écriture devient un lieu de condensation entre biographie, imaginaire et invention, que Françoise Pagès-Pindon nomme justement « biomythographie » (Pagès-Pindon, 2012 : 112).

Conclusion

Dans cette lignée, la narratrice de *C'est fort la France !* finit par renoncer à toute prétention d'authenticité ou de restitution fidèle de l'Afrique coloniale. Elle accepte le recours à la fiction non comme un aveu de

[3] « L'histoire de votre vie, de ma vie, elle n'existe pas ou bien il s'agit de lexicologie. Le roman de ma vie, de nos vies oui, mais pas l'histoire. C'est dans la reprise des temps par l'imaginaire que le souffle est rendu à la vie. » (Vallier, 2010 : 837-838).

faiblesse, mais comme un moyen d'exister face à l'oubli. L'Afrique, dans ce contexte, n'est plus un objet à connaître ni à nommer avec exactitude, mais un territoire de mémoire et de création. L'écriture ne corrige pas le passé ; elle le transforme en lui donnant forme. La narratrice n'exauce jamais le souhait de Madame Dubois, qui réclamait une rectification de sa représentation dans un précédent roman. Mais paradoxalement, elle la sauve. Par le simple fait de lui redonner une place dans le récit, fût-ce posthume et déformé, elle empêche sa disparition complète. Elle rend visible cette vieillesse extrême que la temporalité narrative avait jusqu'alors évacuée, en réintégrant le corps et la voix de cette femme dans le tissu de l'Histoire littéraire. Le roman devient ainsi un espace de réhabilitation partielle, un tombeau symbolique où la fiction fait ce que la mémoire et l'Histoire ont refusé : donner une fin, sinon digne, du moins visible. En cela, la narration accomplit une forme de réparation implicite. Mission accomplie, non pas au sens moral, mais littéraire.

Bibliographie

Beauvoir, S. 1970. *La vieillesse I*. Paris : Gallimard.

Beauvoir, S. 1970. *La vieillesse II*. Paris : Gallimard.

Bonnet, A., Fernandez, L. 2015. *23 grandes notions de psychopathologie*. Malakoff : Dunod.

Constant, P. 2013. *C'est fort la France !*. Paris : Gallimard.

Constant, P. 2013. *Interview par La Librarie Mollat. Paule Constant – C'est fort la France !*. https://www.youtube.com/watch?v=bi9jIeJn7hk [consulté le 25 août 2024].

Constant, P. 2013. *Interview par La Librairie Dialogues. Dialogues, 5 questions à Paule Constant*. [En ligne] : https://www.youtube.com/watch?v=xnelnocbA60 [consulté le 26 août 2024].

Caillois, R. 1958. *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

Huizinga, J. 1938. *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Traduit par C. Seresia. Paris : Gallimard.

Montandon, A. 2005. *Écrire le vieillir*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Pagès-Pindon, J. 2012. *Marguerite Duras L'écriture illimitée*. Paris : Ellipses.

Vallier, J. 2010. *C'était Marguerite Duras, t. II*. Paris : Fayard.

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 231-251

Deux visions sur la Chine du XX^e siècle : étude comparative des interventions médiatiques de Lucien Bodard et Han Suyin (1959-1979)

YANG Yuhao
Centre de Recherches sur les Littératures et la Sociopoétique (Celis)
Université Clermont Auvergne, France
Yuhao.YANG@doctorant.uca.fr
https://orcid.org/0009-0006-4822-0872

Reçu le 01-02-2025 / Évalué le 28-03-2025 / Accepté le 03-05-2025

Résumé
Cette étude examine les représentations de la Chine du XX^e siècle dans les interventions médiatiques et littéraires de Lucien Bodard et Han Suyin. À travers l'analyse de leurs apparitions télévisuelles et de leurs écrits, l'article met en lumière leurs visions contrastées de trois périodes historiques cruciales : l'Empire Céleste, la République de Chine et la République populaire de Chine. Si Bodard privilégie une lecture métaphorique de la civilisation traditionnelle et développe une analyse nuancée du colonialisme, Han Suyin adopte une position plus militante en dénonçant l'impérialisme occidental. Cette divergence d'approche s'accentue dans leur interprétation de la direction communiste : là où Han Suyin y voit une rupture radicale et salutaire avec le passé, Bodard perçoit une continuité profonde avec l'ambition séculaire de l'Empire Céleste. Ces différences de perception reflètent non seulement leurs expériences personnelles distinctes, mais aussi leurs conceptions nuancées du rôle de l'écrivain face à l'histoire.

Mots-clés : représentations chinoises du XX^e siècle, émissions littéraires, Lucien Bodard, Han Suyin

二十世纪中国的双重视角：吕西安·博达尔与韩素音媒体言说的比较研究（1959-1979）

摘要
本研究考察了吕西安·博达尔（Lucien Bodard）和韩素音（Han Suyin）在媒体露面和文学作品中对 20 世纪中国的描述。通过分析他们在电视节目的出镜表现以及其著作，本文揭示了他们对三个重要历史时期的截然不同的观点：天朝、中华民国和中华人民共和国。博达尔倾向于对传统文明进行隐喻性解读，并对殖民主义提出细致入微的分析；而韩素音则采取更为激进的立场，严厉抨击西方帝国主义。在对共产党领导的解读上，这种观点分歧更加明显：韩素音认为这是一次与过去彻底决裂且具有积极意义的转变，而博达尔则认为这与天朝数百年来的雄心有着深层次的延续性。这些认知上的差异不仅反映了他们各自独特的个人经历，也体现了他们对作家在面对历史时应扮演何种角色的不同理解。

关键词：20 世纪中国形象；文学节目；吕西安·博达尔；韩素音

Two perspectives on Twentieth-Century China: a comparative study of Lucien Bodard and Han Suyin's media interventions (1959-1979)

Abstract
This study examines representations of 20th-century China in the media appearances and literary works of Lucien Bodard and Han Suyin. Through analysis of their television appearances and writings, this paper highlights their contrasting visions of three crucial historical periods : the Celestial Empire, the Republic of China, and the People's Republic of China. While Bodard favors a metaphorical reading of traditional civilization and develops a nuanced analysis of colonialism, Han Suyin adopts a more militant position in denouncing Western imperialism. This divergence in approach becomes more pronounced in their interpretation of the communist leadership : while Han Suyin regards it as a radical and beneficial break with the past, Bodard perceives a deep continuity with the age-old ambition of the Celestial Empire. These differences in perception reflect not only their distinct personal experiences but also their nuanced conceptions of the writer's role in relation to history.

Keywords : 20th-century Chinese representations, literary programs, Lucien Bodard, Han Suyin

Introduction

La représentation de la Chine du XX^{e} siècle dans la littérature occidentale constitue un champ d'études particulièrement riche, notamment à travers le prisme des écrivains ayant entretenu une relation privilégiée avec ce pays. Dans ce contexte, les travaux de Lucien Bodard et Han Suyin s'imposent comme des objets d'étude essentiels. Bodard, journaliste et écrivain français, s'est illustré par ses grands reportages sur la première guerre d'Indochine et sur la République populaire de Chine publiés dans *France-Soir* durant les années 1950 et 1960, avant d'être couronné par le prix Goncourt en 1981 pour son autofiction *Anne Marie*. Han Suyin, écrivaine d'origine sino-belge, a conquis le public occidental avec son ouvrage à succès *A Many-Splendoured Thing* (1952), suivi d'une série d'autobiographies publiées dès les années 1960, où elle entrecroise habilement la trame de son histoire familiale avec celle de la Chine moderne.

L'expérience chinoise de ces deux écrivains, tous deux nés en Chine au cours des années 1910, présente une similarité de parcours remarquable : après y avoir passé leurs années formatrices, ils y effectuent de multiples séjours dans la période d'après-guerre. Néanmoins, leurs œuvres

développent des visions de la Chine non seulement divergentes, mais souvent antagonistes. Ce contraste s'exprime avec une acuité particulière dans leurs interventions médiatiques, qu'il s'agisse d'émissions littéraires ou d'entretiens télévisés. Notre étude se propose ainsi d'analyser leurs représentations respectives de la Chine du XX^{e} siècle sous l'angle de cette double médiation, médiatique et littéraire.

L'essor de la télévision française durant les années 1960-1970 a engendré une nouvelle forme de médiation littéraire qui se déploie en deux périodes distinctes. (Delarue F, 2012 : 485) La première (1968-1975), inaugurée par les événements de mai-juin 1968 à l'ORTF, se caractérise par la prédominance des questions sociétales et la mise en avant de l'animateur-médiateur, comme l'illustre l'émission *Les Cent livres des hommes* (1969-1973). La seconde période (1975-1982), qui s'ouvre avec le démantèlement de l'ORTF fin 1974, marque l'avènement d'une légitimité accrue de la médiation littéraire télévisuelle au sein des cercles éditoriaux et intellectuels. Cette ère est dominée par *Apostrophes* (1975-1990), émission que son créateur Bernard Pivot conçoit davantage comme un « magazine d'idées » que comme un simple « magazine littéraire », offrant ainsi une plateforme d'échange aux intellectuels, écrivains, professeurs et journalistes. (*Vive la télé*, 1975)

L'originalité d'*Apostrophes* réside dans sa capacité à transcender les frontières du strict domaine littéraire, tout en maintenant une exigence intellectuelle élevée grâce à un dispositif rigoureux : chaque participant est tenu d'avoir lu les ouvrages de ses interlocuteurs avant l'émission. C'est dans cet espace de dialogue exigeant que Lucien Bodard et Han Suyin, devenus figures récurrentes de l'émission, confrontent leurs visions divergentes de la Chine. L'épisode « La Chine d'hier et d'aujourd'hui », où les deux auteurs sont invités à débattre leurs représentations de la Chine ancienne et contemporaine, constitue un moment emblématique de cette émission. Notre étude intègre également l'analyse de leurs interventions télévisuelles antérieures à la création d'*Apostrophes*, permettant ainsi de saisir l'évolution de leurs représentations dans le temps.

Notre démarche méthodologique repose principalement sur l'analyse textuelle des émissions télévisées à travers leurs transcriptions, complétée par celle d'extraits de leurs créations littéraires. Cette primauté accordée au

corpus télévisuel s'articule avec le concept de « médiatexte », élaboré par Vanessa Lattès et Pascal Lardellier à partir de la notion de « paratexte » de Gérard Genette. Si cette dernière circonscrit l'environnement textuel au sein du livre, le « médiatexte » embrasse un champ plus vaste, englobant « une extériorisation du livre, et à sa mise en scène, à l'instauration d'un vaste 'métadiscours', […] à en discuter le contenu, le style, le mode d'écriture… » (Lattès, Lardellier, 1999 : 31). Cette conceptualisation nous permet d'appréhender les représentations de la Chine chez Bodard et Han Suyin en privilégiant leurs performances médiatiques comme forme première d'interprétation auctoriale, les textes littéraires servant de contrepoint analytique. Notre analyse de leurs représentations cathodiques de la Chine se déploiera selon un ordre diachronique, abordant successivement l'Empire Céleste, la République de Chine et la République populaire de Chine.

1. Empire Céleste en question : entre dénonciation de l'impérialisme et réinvention métaphorique

L'effondrement de l'Empire Céleste[1] constitue un point nodal dans les représentations de la Chine chez nos deux auteurs. Cette rupture historique, qui met fin à un ordre millénaire, suscite des interprétations distinctes : si Han Suyin privilégie une lecture politique centrée sur la victimisation de la Chine face à l'impérialisme occidental, Bodard développe une réflexion plutôt métaphorique sur la civilisation céleste. Toutefois, leurs interprétations ne sont pas dénuées de points de convergence.

Lors de son entretien avec Fernand Seguin sur Radio-Canada en novembre 1968, Han Suyin développe une analyse critique de l'impact de l'impérialisme occidental sur la société chinoise traditionnelle. Son témoignage personnel — la dureté de son enfance — s'inscrit dans une lecture historique plus large qui identifie les guerres de l'opium comme point de rupture : « l'agression impérialiste des Européens, qui a d'ailleurs

[1] Dans le contexte des interventions médiatiques de Lucien Bodard et Han Suyin analysées dans cette étude, le terme « Empire Céleste » désigne spécifiquement la dynastie Qing (1644-1912). Dans la tradition sinologique française plus large, cette expression peut toutefois englober l'ensemble du système impérial chinois, le concept de « Tianchao » (天朝) ayant été utilisé comme auto-désignation par plusieurs dynasties impériales chinoises.

duré 109 ans depuis 1840 » (*Le Sel de la semaine*, 1968). Cette représentation victimaire de l'impérialisme européen trouve son expression la plus éloquente lorsqu'elle dénonce avec véhémence le mécanisme d'exploitation coloniale : « La Chine était dans un état misérable, mais pourquoi ? Parce qu'on lui faisait la guerre et puis on lui demandait des indemnités épouvantables […] alors elle était ruinée. » (*Le Sel de la semaine*, 1968).

Parmi les manifestations de l'emprise impérialiste sur la Chine de l'époque, Han Suyin accorde une attention particulière au rôle du christianisme post-1840, qu'elle présente comme un instrument de la colonisation où « Jésus Christ était présenté avec le fusil d'un côté, l'opium de l'autre ». Sa position sur les missionnaires connaît toutefois une évolution notable dans ses interventions médiatiques. Dans l'entretien de 1959 avec René Lévesque, elle adopte une posture relativement nuancée. Tout en établissant une distinction entre les premiers jésuites du XVI^e siècle et les missionnaires du XIX^e siècle, elle présente ces derniers comme des acteurs involontaires du système colonial, dont la présence s'accompagnait de l'entrée « des marchands de canons et d'autres choses » (*Premier Plan*, 1959). Cette relative mansuétude fait place à une critique plus acerbe dans l'entretien organisé par Radio-Canada en 1968, où la « présomption d'innocence » cède alors le pas aux accusations indubitables. Han Suyin détaille les pratiques missionnaires qu'elle juge répréhensibles : conversion des pauvres paysans « en leur donnant un bol de riz » durant les périodes de famine et d'inondation, acquisition massive de terres faisant de l'Église catholique un « grand propriétaire terrien ». Sa condamnation englobe également le protestantisme, qu'elle qualifie comme étant « tout aussi mauvais » (*Le Sel de la semaine*, 1968).

La radicalisation de son discours trouve sans doute son fondement dans sa découverte progressive des mémoires de son père, Zhou Yingtong, expert ferroviaire, étudiant chinois de la première génération des indemnités des Boxers. Dans son autobiographie *The Crippled Tree* (1965), elle reproduit des extraits significatifs de ces mémoires, qui dénoncent avec virulence les pratiques d'acquisition foncière des missionnaires :

> *Les prêtres et évêques catholiques achetaient des villages entiers en période d'inondation et de famine, exigeaient et obtenaient sous la menace*

> *d'actions militaires les meilleurs terrains des villes pour leurs églises, après avoir expulsé les habitants sans leur verser aucune indemnisation*[2] (Han, 1965 : 64).

La chronologie de la découverte de ces mémoires paternels éclaire l'évolution du discours de Han Suyin. Elle précise en avoir découvert les premiers fragments en 1958, après le décès de son père, mais les dernières parties, conservées chez son troisième oncle, ne lui sont parvenues qu'en octobre 1964. Cette réception échelonnée des documents sur plusieurs années soulève une question cruciale sur l'entretien de 1959 : sa relative modération d'alors reflète-t-elle une méconnaissance partielle des écrits paternels, ou traduit-elle plutôt une réticence initiale à exposer publiquement des critiques aussi virulentes envers les missionnaires occidentaux ? Son discours plus radical de 1968 apparaît ainsi comme l'aboutissement d'un processus de maturation intellectuelle et politique, nourri par l'assimilation de ce témoignage paternel.

La vision de Bodard sur l'effondrement de l'Empire revêt une double dimension. Lors de l'émission *Apostrophes* de 1975, il rejoint d'abord le constat de Han Suyin quant au rôle destructeur des puissances occidentales : « les Européens l'avaient brisé, l'avaient cassé, à coup d'invasion, à coups de canon, à coups de marchandise, à coups de dollars […] ». Et cette déstructuration de l'ordre impérial aboutit, selon lui, à une dégradation civilisationnelle combinant « ce qu'il y avait de pire dans la civilisation chinoise et […] peut-être dans la civilisation européenne », inaugurant une ère où le chaos des guerres se substitue à l'ordre céleste (*Apostrophes*, 1975).

Parallèlement, Bodard développe une lecture singulière de la civilisation traditionnelle chinoise, marquée par une fascination pour sa dimension métaphorique. Au cours de la même émission, il propose une interprétation astro-mythologique de l'essence même du système impérial : « […] l'Empire était fondé sur certaines règles cosmiques, il y avait le Fils du Ciel qui était en relation permanente entre les hommes et le ciel, et qui assurait la sagesse par l'intermédiaire des mandarins. » (*Apostrophes*, 1975).

[2] Version originale : *Catholic priests and bishops bought up whole villages in times of flood and famine, demanded and obtained on threat of military action the best land in cities for their churches, after evicting the inhabitants and paying no compensation.*

Cette interprétation bodardienne trouve son ancrage dans l'astronomie traditionnelle chinoise. Cette dernière a élaboré un système complexe de représentation du ciel, où les constellations, désignées sous le terme d'« officiels célestes » (en chinois, 天官, *Tianguan*), incarnent une fusion remarquable entre mythologie et observation astronomique. Cette nomination céleste traduit la conception fondamentale de l'unité entre le ciel et l'homme dans la pensée chinoise classique. Dans le *Livre des officiels célestes* (天官书, *Tianguan Shu*), Sima Qian développe cette métaphore cosmologique en un véritable système de correspondances entre l'ordre céleste et l'organisation politique terrestre. L'exemple le plus éloquent de ce parallélisme se trouve dans la description de l'astérisme du Palais Central (en chinois, 中宫, *Zhonggong*) : l'étoile polaire, nommée « Tai Yi » (en chinois, 太一), figure immobile au nord, symbolise l'Empereur Céleste, tandis que les douze étoiles qui l'environnent représentent ses « Vassaux ».

L'interprétation bodardienne du système impérial entre en résonance profonde avec cette construction métaphorique de Sima Qian. Pour l'écrivain, le « Fils du Ciel » n'est pas simplement un titre honorifique, mais la personnification des principes cosmiques qui régissent l'univers, tandis que les mandarins-lettrés, par leur sagesse, constituent naturellement l'élite dirigeante. Cette lecture métaphorique imprègne également sa création littéraire, comme en témoigne ce passage révélateur de son autofiction *Monsieur le Consul* : « L'ordre cosmique du Ciel n'existe plus » (Bodard, 1973 : 73), où la chute de l'Empire est décrite comme une rupture de l'harmonie cosmique elle-même.

La lecture métaphorique que fait Bodard de la civilisation chinoise se prolonge dans sa conception de l'esthétique traditionnelle. Lors de l'émission de 1975, tout en célébrant la magnificence des jardins et la splendeur des temples, l'écrivain développe une réflexion où la beauté procède paradoxalement de la violence :

> […] *il y a en Chine un sens de l'esthétisme, de la beauté, on torture un peu la nature, on torture un peu les buissons, on torture un peu les arbres, on torture un peu les pierres pour leur donner des formes plus belles. La beauté est profondément entrée dans l'âme chinoise, ce qui n'empêche pas l'horreur à côté* (*Apostrophes*, 1975).

Dans cette appréhension singulière, Bodard établit une analogie entre le processus de création artistique et le supplice : les artistes chinois domptent et transfigurent la nature pour la plier à leurs imaginations extravagantes. Cette vision dialectique, qui mélange raffinement et cruauté, se manifeste ainsi dans ses créations romanesques, particulièrement dans la construction de ses personnages féminins. Dans *La vallée des Roses*, le personnage de Yi, double littéraire de l'impératrice douairière Cixi (en chinois, 慈禧) de la dynastie Qing, incarne la « beauté torturée » à travers des descriptions oscillant entre l'horreur et la grâce : « monstresse belle et arrangée » côtoie « apparence de bijoux, de délicatesse et de charme ». (*Apostrophes*, 1977) Cette alliance entre cruauté raffinée et délicatesse atroce s'inscrit dans une longue tradition occidentale de représentation de l'Orient. Comme le souligne Régis Poulet, cette dualité trouve son origine dès le V^{e} siècle avant notre ère, lorsque Eschyle « montre [dans *Les Perses*] la naissance de ce tournement asiatique qui […] provoque la coupure entre Europe et Asie » (Poulet, 2005 : 22)

Cette représentation ambivalente de la civilisation chinoise chez Bodard mérite d'être interrogée à la lumière des études postcoloniales contemporaines. Sa fascination pour la dualité beauté/cruauté, tout en témoignant d'une sensibilité esthétique indéniable, s'inscrit dans une tradition orientaliste problématique que Edward Said analysera plus tard. Le recours systématique à cette dialectique ne risque-t-il pas de réduire la complexité de la civilisation chinoise à un stéréotype exotique ? Par ailleurs, les métaphores cosmologiques mobilisées par Bodard, si elles offrent une clé de lecture séduisante de l'Empire Céleste, tendent probablement à décontextualiser les réalités sociohistoriques de la Chine de la fin des Qing, période marquée par des tensions politiques et sociales complexes.

En plus de cette dualité esthétique, la pensée métaphorique caractérise, selon Bodard, l'essence même de l'expression culturelle chinoise. Dans son œuvre *La vallée des Roses*, l'écrivain déploie un riche réseau d'expressions symboliques où « la vallée des roses » et « la tige de jade » suggèrent la dimension érotique. Cette propension au langage figuré, loin de disparaître avec l'avènement du régime communiste, persiste jusque dans la rhétorique politique de la République populaire de Chine. Le mouvement des « Cent Fleurs » en offre, d'après Bodard, une illustration particulièrement

révélatrice. Sa dénomination complète, qui associe « que cent fleurs fleurissent » (en chinois : 百花齐放, *Baihua Qifang*) à « que cent écoles de pensée s'affrontent », puise paradoxalement ses racines dans le « Traité de littérature » du *Livre des Han antérieurs* (en chinois : 汉书, *Han Shu*). Cette référence historique, qui évoque la prolifération intellectuelle des périodes des Printemps et Automnes et des Royaumes combattants (770-221 av. J.-C.), témoigne de la continuité d'une tradition métaphorique même dans un contexte de rupture idéo-politique radicale, mettant en lumière une envie de restaurer une certaine liberté intellectuelle.

Han Suyin, comme Bodard, développe une lecture personnelle du patrimoine culturel chinois. Dans ses interventions médiatiques, elle mobilise parfois la pensée philosophique antique pour construire et justifier son positionnement politique nuancé. Lors de l'émission *Apostrophes* d'octobre 1979, en se déclarant « adepte du taoïsme » plutôt que communiste, Han Suyin élabore une relecture de la dialectique taoïste de *l'être* et du *non-être* exposée par Lao Tseu (fondateur du taoïsme). Là où la pensée originelle établit que « toutes les choses du monde sont nées de l'être ; l'être est né du non-être », elle transforme le concept du non-être en « doute » : « Mais j'ai cette profonde idée taoïste du vide qui est le comble. Le vide, c'est aussi le grand doute, [laquelle] est la seule chose créatrice. C'est-à-dire que rien n'est vraiment absolu. » (*Apostrophes*, 1979). Cette réinterprétation des classiques taoïstes permet de légitimer une posture politique d'équilibriste : « Voilà alors toute ma politique se résume à ceci : à étudier ce qui marche ou ce qui ne marche pas. » (*Apostrophes*, 1979) Ainsi, tout en puisant dans l'héritage philosophique de l'Empire Céleste, Han Suyin en détourne les concepts pour construire une rhétorique de l'indétermination politique, rejoignant par un cheminement différent l'usage métaphorique que fait Bodard de la culture traditionnelle chinoise.

2. République de Chine : regards croisés sur une société en décomposition

Face à la République de Chine, Lucien Bodard et Han Suyin développent des représentations complexes qui, malgré leurs divergences apparentes, convergent sur certains aspects fondamentaux. Leurs témoignages s'articulent autour de la description d'un pays en proie au chaos, où la

misère se manifeste sous des formes multiples : catastrophes naturelles comme les inondations et les famines, mais aussi désordres politiques incarnés par les Seigneurs de la guerre.

Dans l'émission de 1973, Bodard brosse un tableau saisissant de la vie des Sichuanais, dévoilant une lutte quotidienne pour la survie où « les malheurs [sont réservés] aux vaincus, aux moins forts que l'on trouve dans la rue : les mendiants, les lépreux… ». (*Ouvrez les guillemets*, 1973). Dans cette fresque sociale, les Seigneurs de la guerre émergent comme la principale source du chaos, imposant un régime de terreur fait de « supplices, bagnes et tueries ». Han Suyin, à travers ses multiples interventions médiatiques, porte un regard encore plus acerbe sur les Seigneurs de la guerre. Au-delà de leur cupidité qui les pousse à d'incessants affrontements fratricides, elle dénonce particulièrement leur lâcheté caractéristique : ces militaristes, selon elle, concentrent leurs exactions sur la paysannerie chinoise tout en évitant soigneusement de s'en prendre aux intérêts européens. Cette analyse met en lumière non seulement la brutalité des Seigneurs de la guerre, mais aussi leur complaisance envers les puissances occidentales, révélant ainsi la double oppression qui pesait sur le peuple chinois.

Cependant, au-delà de cette réalité calamiteuse, Bodard discerne une « formidable vitalité » qui permet au peuple chinois de surmonter les catastrophes successives. Cette vitalité se manifeste selon lui à travers deux dimensions distinctes. La première réside dans l'intensité et le remue-ménage du quotidien chinois, qu'il décrit comme une juxtaposition incroyable d'éléments contradictoires :

> *Les rues chinoises étaient cet extraordinaire mélange, des étalages des richesses, des cortèges et des Seigneurs de la guerre, et en même temps toute cette pauvreté, tous ces mendiants, tous ces lépreux, tous ces hommes informes* […], *puis alors régulièrement ces épidémies, ces disettes* […] (*Apostrophes*, 1975).

La seconde dimension de cette vitalité se révèle dans la quête permanente des plaisirs par la population, même au cœur de la misère la plus profonde. Sous le regard de Bodard, Chengdu se transforme en « une immense prostitution, une immense maison de jeu, avec des palais splendides », où « la joie de vivre, la joie de bouffer, et la joie de jouir »

triomphent paradoxalement des conditions les plus adverses (*Apostrophes*, 1977).

À cette vitalité débordante s'ajoutent, selon lui, deux stratégies de survie caractéristiques du peuple chinois : l'indifférence et la discrétion. L'indifférence se traduit par une capacité à survivre en ignorant les malheurs environnants, allant parfois jusqu'à tirer un certain divertissement des souffrances d'autrui. L'écrivain illustre ce phénomène par une scène où les tortures publiques ordonnées par un Seigneur de la guerre deviennent un spectacle populaire : « on jouait au Beethoven et la foule venait là, et puis, on a mené toujours un criminel et à chaque morceau de musique, on coupe un morceau du type. Et ça choque pas du tout la foule chinoise, ça lui paraissait une [distraction] tout à fait saine et normale. » La discrétion, quant à elle, consiste à dissimuler ses sentiments jusqu'au moment propice où « l'on se trouve vainqueur et [prononce] la sentence. » (*Autoportrait Lucien Bodard*, 1967).

La représentation de la République de Chine chez nos deux auteurs se caractérise également par son aspect hétéroclite. Pour mieux comprendre cette complexité, il est utile de remonter à la Révolution de 1911, communément appelée à l'époque Révolution Xinhai (en chinois, 辛亥革命, *Xinhai Geming*). En effet, cette appellation dérive du système de datation du cycle sexagésimal chinois, reposant sur la combinaison de deux séries de symboles — les dix tiges célestes (en chinois : 天干, *Tiangan*) et les douze branches terrestres (en chinois : 地支, *Dizhi*) — permettant de générer soixante combinaisons distinctes, dont Xinhai est le quarante-huitième terme. De même que cette révolution reste ancrée dans le cycle temporel traditionnel, la République qui en émerge ne parvient pas à se libérer complètement de l'héritage « féodal », tout en se trouvant désormais sous l'emprise conjuguée du militarisme et du colonialisme.

Bodard illustre particulièrement bien cette hybridité dans sa description du Sichuan, sa région natale. Lors de l'entretien de 1967, il dépeint cette province comme « un mélange extraordinaire [où existaient] la vieille Chine, et en même temps le modernisme sous ses aspects les plus curieux » (*Autoportrait Lucien Bodard*, 1967). Cette coexistence s'explique en partie par la géographie : les barrières naturelles du Sichuan ont permis la préservation de nombreux aspects de l'Empire Céleste, tandis que le

modernisme s'y est infiltré sous des formes spécifiques, incarnées par « les Seigneurs de la guerre, les marchands d'opium, et les missionnaires ». L'ancien ordre cosmique cède progressivement la place à un système dominé par les intérêts particuliers, où les Seigneurs de la guerre financent leurs armements par le commerce de l'opium, lequel est à son tour acheté par le consul de France pour la Régie d'Indochine[3]. Cette configuration crée un réseau complexe de réciprocités et de complicités entre militaristes chinois et colonisateurs européens, illustré notamment par l'alliance entre les Français et le grand Seigneur de la guerre Tang Kiao, dictateur du Yunnan, personnage important dans les autofictions de Bodard.

Dans son traitement du colonialisme en République, Bodard adopte une approche nuancée qui contraste avec les dénonciations de Han Suyin. Il dépeint, par exemple, le cas embarrassant des missionnaires au Sichuan de manière humoristique, les présentant comme des victimes prises entre le banditisme local et le système colonial français, à travers la narration d'anecdotes : « on recevait par colis postal un bout d'oreille […] comme un avertissement pour payer telle ou telle rançon », situation d'autant plus ironique que la poste « fonctionnait très bien parce qu'[elle] d'ailleurs était d'influence française ». (*Autoportrait Lucien Bodard*, 1967)

En outre, Bodard accorde également une attention particulière au chemin de fer reliant Hanoï au Yunnan, qu'il décrit comme « assez extraordinaire, acrobatique, merveilleux, avec une suite de tunnels, une suite de ponts en dentelles » (*Apostrophes*, 1975). Cette voie ferroviaire, thème récurrent dans ses médiatextes et ses autofictions, incarne toute l'ambivalence du projet colonial. D'un côté, elle représente l'exploitation coloniale dans sa forme la plus brutale, construite au prix de « la vie des milliers, des milliers de coolies chinois et aussi des ingénieurs français ». De l'autre, elle devient paradoxalement, à l'en croire, un moyen de subsistance pour les populations locales, notamment les pirates aborigènes auxquels la compagnie ferroviaire « versait de l'argent pour être tranquille » (*Apostrophes*, 1975).

L'approche nuancée de Bodard face au colonialisme soulève néanmoins des questions éthiques fondamentales. En privilégiant une description

[3] Lucien Bodard décrit dans son autofiction *Monsieur le Consul* les tractations d'opium que son père avait faites avec les Seigneurs de la guerre pour la régie d'Indochine.

pittoresque et parfois humoristique des mécanismes coloniaux, l'écrivain ne risque-t-il pas d'en atténuer la violence structurelle ? Sa fascination pour la complexité du « mélange » colonial au Sichuan contraste fortement avec l'approche plus catégorique de Han Suyin. Cette divergence révèle non seulement deux sensibilités littéraires distinctes, mais également deux positionnements politiques : là où Bodard, en tant que fils de consul français, adopte plutôt une position distanciée de l'observateur occidental, Han Suyin, issue d'une famille sino-européenne ayant directement subi les discriminations coloniales, développe notamment une critique ancrée dans l'expérience vécue. Cette différence fondamentale de posture invite à interroger les conditions de légitimité du discours sur le colonialisme : quelle perspective — celle du témoin occidental ou celle de la victime métisse — offre la compréhension la plus juste des réalités coloniales ?

Par ailleurs, l'immersion dans les réalités coloniales chinoises amène Bodard à élaborer une pensée nuancée sur l'essence même de l'entreprise coloniale. Sa réflexion s'articule autour d'une distinction cruciale entre l'expérience qu'il observe en Chine et ce qu'il nomme le « colonialisme pur », rencontré dans d'autres territoires sous domination européenne :

> *J'ai eu la chance de ne pas être dans un pays de colonialisme pur, parce que à ce moment-là, il y a plein de colonialismes qui recouvrent les choses, on ne voit pas la réalité. J'étais dans le mélange, j'étais quand même dans un vrai pays, j'atteignais la réalité. Et le colonialisme pur, c'était la bonne conscience* (*Autoportrait Lucien Bodard*, 1967).

Cette analyse se prolonge lors de l'émission de 1975, où Bodard oppose la complexité chinoise — « grouillement » et « intensité » — à l'ordre artificiel de l'Indochine française. À Hanoï, il observe « une atmosphère rangée, ordonnée, une sorte d'enthousiasme sur la commande des populations, […] la croyance des Blancs à leur mission, la croyance à la supériorité de la race blanche, la croyance à leur domination extraordinaire sur les Asiatiques » (*Apostrophes*, 1975). Ce vernis de civilisation, qui recouvre également certaines enclaves chinoises, telles les concessions de Shanghai, révèle selon lui un effet hallucinogène que les colonisateurs entretiennent sur eux-mêmes, se persuadant de leur mission civilisatrice tout en masquant la réalité fondamentale des rapports de domination.

Han Suyin apporte un éclairage complémentaire sur ces rapports de domination coloniale en relatant l'expérience personnelle de son père. Revenu en Chine avec son épouse européenne après ses études en Belgique, il s'est heurté à une réalité amère : « […] sa femme croyait que son mari serait honoré et respecté […], mais un Chinois ne comptait pour rien dans son propre pays, c'étaient les Européens qui étaient les maîtres. » (*Le Sel de la semaine*, 1968). Cette hiérarchisation raciale, selon Han Suyin, perdure bien au-delà de la période coloniale et se manifeste jusque dans la réception de ses propres œuvres littéraires à l'époque post-colonialiste. Lors de son entretien de 1959, elle analyse les critiques contrastées de ses romans à travers ce prisme racial. Face aux jugements qui considèrent *La Montagne est jeune* comme inférieur à son best-seller *Multiples Splendeurs*, elle identifie un préjugé sous-jacent. Cette « critique envieuse » découlerait, selon elle, de la configuration raciale des couples dans ses romans : dans *La Montagne est jeune*, « le héros est de couleur et l'héroïne est blanche », inversant le schéma de *Multiples Splendeurs* (*Premier Pla*n, 1959).

Dans les représentations télévisuelles du colonialisme en République, une nuance de postures narratives se dessine entre les deux écrivains. Alors que Bodard adopte la posture d'un observateur attentif aux complexités et aux paradoxes du colonialisme, comme en témoigne son analyse nuancée des diverses formes de présence occidentale en Chine, Han Suyin assume pleinement un rôle de critique engagée, dénonçant sans concession les mécanismes de domination raciale et leurs persistances dans la société post-coloniale.

3. République populaire de Chine : entre transformation révolutionnaire et permanence historique

Dans ses « médiatextes », Han Suyin affirme à plusieurs reprises sa conviction précoce de l'inévitable victoire du Parti communiste chinois. En 1959, face au journaliste René Lévesque, elle déclare : « Et je vous assure, vous pouvez dire peut-être que je me vante maintenant, mais en 1942 j'avais la conviction que la Chine deviendrait communiste. » (*Premier Plan*, 1959). Cette certitude se retrouve dans son témoignage de 1968, où

elle évoque son retour en Chine durant la guerre sino-japonaise : « Et j'étais absolument convaincue qu'il devait y avoir une révolution […] » (*Le Sel de la semaine*, 1968).

Cette prescience revendiquée trouve déjà son expression dans son premier roman *Destination Chungking* (1942). L'auteur y reconnaît le rôle catalyseur du PCC dans la guerre antijaponaise : « Ici, comme au Kwangsi, il y avait une contagion de démocratie et de progrès. Peut-être que c'est là la fonction la plus importante des communistes : inciter d'autres organisations plus conservatrices à entreprendre des réformes vigoureuses et de nouveaux projets[4] » (Han, 1953 : 246).

Le ton relativement modéré de cette analyse s'explique par le contexte de publication : en 1942, le Kuomintang demeurait au pouvoir en tant que la force principale dans la lutte contre l'envahisseur japonais. Néanmoins, Han Suyin y esquisse déjà sa vision d'une Chine future où les travailleurs accéderaient au savoir comme les intellectuels : « C'est un geste d'une signification profonde, et moi qui regarde, je suis soudain heureuse et confiante pour l'avenir, car je te vois, dans la brume de l'aube, lever ton doigt pour lire[5]… » (Han, 1953 : 287). Cette image préfigure l'idéal d'émancipation intellectuelle du prolétariat, celui que Mao Zedong conçoit depuis longtemps.

Lucien Bodard, en tant que grand reporter en Indochine française, est témoin direct de la déroute des forces françaises face au Viet-Minh (Ligue pour l'indépendance du Viêt Nam) et des armées de Tchang Kaï-chek face à celles de Mao Zedong. Lors de l'émission de 1975, il se remémore l'entrée des troupes communistes à Cham-Chung, village proche de Hong Kong, en octobre 1949, évoquant une scène de liesse populaire : « Et en quelques secondes, le village s'est transformé en une fleur rouge, partout des drapeaux, partout les corolles rouges, partout une sorte de 'joie'immense. » (*Apostrophes*, 1975). Cette description de « joie » semble entrer en résonance avec le témoignage de Han Suyin qui, parlant de l'arrivée des communistes en 1949, affirme : « J'assure que les communistes ont été

[4] Version originale : *Here, as in Kwangsi, there was a contagion of democracy and progress. Perhaps that is the most important function of the Communists — to stir up other more conservative organizations to vigorous reforms and new projects*.

[5] Version originale : *It is a gesture of profound meaning, and I who watch am suddenly happy and confident of the future, because I see you, in the mist of dawn, lift your finger to read...*

accueillis partout en Chine avec des explosions de *joie* énorme, absolument énorme, c'était absolument clair à tout le monde que c'était le mandat du ciel » (*Premier Plan*, 1959). Toutefois, il convient de noter que Han Suyin n'a pas été témoin direct de ces scènes, n'ayant visité la Chine communiste qu'à partir de 1956.

L'apparent consensus entre ces deux récits se dissipe à la lecture du reportage original de Bodard publié dans *France-Soir* : « Pas d'applaudissements, ni de cris. Il ne s'agit pas d'enthousiasme, mais le fait est que les communistes sont là et qu'il faut bien les recevoir. D'énormes grappes de pétards explosent de tous côtés jusqu'au sol couvert d'un tapis rouge […] » (Bodard, 1949 : 5). Cette version journalistique dévoile une réalité plus nuancée : selon Bodard, les villageois de Cham-Chung accueillent les communistes comme ils avaient accoutumé de recevoir les Seigneurs de la guerre — un nouveau maître succédant à l'ancien — avec cette différence qu'ils « ne savaient pas réellement ce qui était le communisme. » (*Apostrophes*, 1975).

Le dissentiment entre les deux écrivains sur le régime communiste s'approfondit dans leur interprétation de son essence et de sa finalité. Han Suyin s'attache à marquer une rupture nette entre l'ancienne Chine et la République populaire de Chine, soulignant constamment le caractère rénovateur du nouveau régime. Son emploi du terme « mandat du ciel » en 1959 n'établit-il pas un présupposé selon lequel le nouveau régime qui remplacera l'ancien est nécessairement meilleur que lui ?

Dans ses interventions médiatiques, Han Suyin met en exergue diverses transformations sociales profondes opérées par la révolution communiste, en les opposant à l'immobilisme du Kuomintang. Lors de l'entretien de 1968, elle dresse un bilan des avancées sociales : l'arrêt de la vente d'enfants dès 1949, l'amélioration de la condition des veuves en 1956, etc. Elle souligne également le dépassement du « racisme » hérité du gouvernement de Tchang Kaï-chek en célébrant l'internationalisme de Mao, illustré par l'élévation de Norman Béthune au rang de héros national, devenu « l'image de l'exemple qu'il doit suivre » (*Le Sel de la semaine*, 1968). Pour Han Suyin, la nouveauté révolutionnaire se présente davantage dans la déstructuration du tissu social « féodal ». Cette transformation s'opère selon elle sur deux fronts principaux. Le premier concerne la

destruction de « la solidarité familiale », rompant à la fois les liens affectifs et les relations d'intérêt. Pour rendre cette mutation intelligible à son audience occidentale, elle établit un parallèle avec la révolution industrielle européenne qui avait également bouleversé la structure familiale traditionnelle. Le second front vise à démanteler la domination de la classe intellectuelle et ses réseaux d'influence. Cette double rupture révèle l'essence du régime communiste : une dictature du prolétariat où les intellectuels et les bourgeois, bien qu'intégrés, sont ramenés « à un sens de proportion où ils ne sont pas au-dessus des autres » (*Le Sel de la semaine*, 1968). La conception de la finalité de la pensée de Mao chez Han Suyin connaît une évolution significative. En 1959, elle la définit en termes relativement pragmatiques : permettre à 60 millions de Chinois d'« arriver à un stade de confort moderne ». (*Premier Plan*, 1959) En 1968, sa vision s'élargit considérablement : établissant un parallèle audacieux entre Mao Zedong et Jésus Christ, elle étend la portée du projet de Mao à une quête universelle du bonheur — du moins pour les cinq sixièmes de l'humanité non occidentale (*Le Sel de la semaine*, 1968).

Contrairement à la nouveauté fructueuse que Han Suyin met en relief, les observations de Bodard sur la République populaire de Chine, qu'il a découverte en 1956, apparaissent plus complexes et parfois contradictoires, ainsi qu'en témoignent ses différentes interventions médiatiques. En 1973, sa réflexion se déploie autour d'une tension entre continuité et rupture :

> *Et même finalement, la Chine communiste ne m'a pas étonné,* [silence] *elle m'a étonné dans une certaine mesure, parce que je ne retrouvais plus les vices extraordinaires de la Chine ancienne. Mais il reste de la Chine ancienne, et même développer cette capacité supérieure de 'cérébralisme'dans les cerveaux.* (*Ouvrez les guillemets*, 1973).

Cette ambivalence se manifeste à plusieurs niveaux. D'une part, Bodard reconnaît l'efficacité du régime communiste dans l'élimination de certaines figures problématiques de l'ancien ordre — militaristes, truands, hommes d'affaires, missionnaires. D'autre part, il perçoit dans cette apparente pureté communiste la persistance de schémas ancestraux : les « mouvements sans arrêt [dont] chaque vague crée ses vaincus », le « sourire à la chinoise de la Chine communiste [qui cache] leurs pensées réelles », et l'émergence d'une

nouvelle forme du « cérébralisme », destinée à disséquer « ce qui se passe dans les cervelles » (*Ouvrez les guillemets*, 1973).

Cette perception se complexifie encore lors de l'émission *Apostrophes* de 1975. Interrogé sur sa fascination pour la Chine, Bodard répond : « La Chine est toujours surprenante […] la Chine nouvelle est extraordinaire aussi », avant de retracer derechef ce pays transformé :

> […] *bien il n'y avait plus de grouillement, cette vitalité chinoise. Il n'y avait plus ses horreurs chinoises, il n'y avait non plus ces splendeurs, il n'y avait plus ce goût profond de l'art, sinon l'art collectif* […], *j'avoue que de ne pas avoir retrouvé cette intensité de bruit, de son, de lumière, et puis de néon, est une chose qui m'a beaucoup frappé, et qui pour moi était un peu incompréhensible.* (*Apostrophes*, 1975).

Dans ce témoignage, l'essence restante du temps passé disparue, son étonnement initial de 1973 se mue en une perplexité plus profonde face à une Chine communisée.

Dans ce même débat télévisuel de 1975, la confrontation de perception entre les deux écrivains sur la réalité de la République populaire de Chine atteint son point culminant. Face à Han Suyin qui insiste sur l'éradication des « horreurs anciennes » et l'amélioration des conditions de vie du peuple, Bodard propose une lecture singulière l'avènement du communisme chinois : « il y a une chose encore plus importante, c'est que la Chine communiste a satisfait l'orgueil chinois. » (*Apostrophes*, 1975). En raison de son analyse, le communisme chinois apparaît comme une réinvention moderne d'une aspiration millénaire : il s'agit d'un instrument habilement conçu pour assouvir la vanité traditionnelle de l'Empire Céleste qui, « infiniment orgueilleux », cherchait sans relâche la révolution capable de restaurer sa grandeur. Dans cette perspective, le projet de la pensée de Mao Zedong ne viserait pas simplement à transformer la société chinoise, mais à construire un « monde utopique » destiné à surpasser la gloire de l'Empire ancien. Cette lecture bodardienne, qui suggère une continuité fondamentale sous l'apparente rupture révolutionnaire, contraste fortement avec celle de Han Suyin qui, tout en puisant parfois dans le vocabulaire traditionnel — tel que « mandat du ciel » —, cherche à démontrer le caractère radicalement novateur du projet communiste.

Cette confrontation interprétative met en lumière les limites inhérentes aux deux positionnements intellectuels : si la fascination nostalgique de Bodard pour les coutumes de la Chine impériale tend à minimiser la portée constructive de la révolution communiste chinoise, l'enthousiasme de Han pour les accomplissements révolutionnaires, même s'il constitue une rupture salutaire avec l'orientalisme occidental, la conduit vers une posture souvent apologétique, qui élude les aspects problématiques de la philosophie politique de Mao Zedong. Cette tension révélatrice nous invite à réfléchir sur la façon dont les parcours personnels et les affinités idéologiques de ces deux observateurs façonnent leurs visions respectives de la Chine contemporaine.

Conclusion

Cette étude comparative des interventions médiatiques de Lucien Bodard et Han Suyin apporte une contribution significative à l'analyse des représentations de la Chine dans le paysage médiatique français, notamment des années 1960-1970. En privilégiant l'examen du « médiatexte » comme source principale, notre recherche enrichit la compréhension des mécanismes de construction et de diffusion des représentations culturelles à la télévision.

L'examen des représentations de la Chine à travers les trois périodes historiques fait émerger des visions contrastées, révélatrices des sensibilités distinctes de nos deux écrivains. Pour l'Empire Céleste, Han Suyin développe une critique politique de l'impérialisme occidental comme facteur de déstructuration, tandis que Bodard privilégie une lecture métaphorique centrée sur les dimensions cosmologique et esthétique de la civilisation traditionnelle. Concernant la République de Chine, leurs visions convergent dans la description d'une société chaotique dominée par les Seigneurs de la guerre, mais divergent dans l'interprétation du colonialisme : si Bodard adopte la posture d'un observateur des paradoxes du système colonial, Han Suyin en dénonce frontalement les mécanismes de domination raciale. Quant à la République populaire de Chine, leurs représentations s'opposent plus radicalement encore : là où Han Suyin célèbre une rupture révolutionnaire salutaire transformant en profondeur la société chinoise,

Bodard perçoit une continuité fondamentale avec l'ambition séculaire de la Chine impériale.

Ce travail ouvre plusieurs perspectives de recherche prometteuses. Il serait particulièrement fécond d'élargir le corpus d'étude aux archives des réactions téléspectatrices et aux critiques médiatiques de l'époque, permettant ainsi d'évaluer l'impact réel de ces représentations sur l'opinion publique française. Une analyse comparative incluant d'autres intellectuels contemporains, comme Simon Leys ou René Étiemble, pourrait également enrichir notre compréhension du débat intellectuel sur la Chine. Par ailleurs, l'étude des adaptations télévisuelles des œuvres de Lucien Bodard et Han Suyin constituerait un champ d'investigation pertinent pour approfondir la question de la médiation culturelle. Cette recherche invite enfin à repenser les modalités d'analyse des émissions littéraires en tant que vecteurs de représentations culturelles, suggérant l'importance d'une approche interdisciplinaire conjuguant études médiatiques, analyse littéraire et histoire culturelle.

Bibliographie

Bodard, L. 1949. « À 2 kilomètres de Hong-Kong, j'ai assisté à la prise de Cham-Chung par les communistes chinois ». *France-Soir*, 21 octobre, p. 5.

Bodard, L. 1973. *Monsieur le consul*. Paris : Grasset.

Chatel, F. 1975. « Bernard Pivot à propos du titre de son émission 'Apostrophes' ». In : *Vive la télé*. [En ligne] : https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/i08198152/bernard-pivot-a-propos-du-titre-de-son-emission-apostrophes [consulté le 08.12.2024].

Delarue, F. 2012. « Les années 1970 en France au prisme de la médiation littéraire au petit écran ». *Enthymema*, nº 7, p. 485-512.

Han, S. 1953. *Destination Chungking*. London : Jonathon Cape.

Han, S. 1965. *The Crippled Tree*. New York : Putnam.

Lattès, V., Lardellier, P. 1999. « Les émissions littéraires à la télévision. Ambigüités du médiatexte ». *Communication et langages*, nº 119, p. 24-37.

Lévesque, R. 1959. « Entrevue avec la romancière Han Suyin ». In : *Premier Plan*. Radio-Canada. [En ligne] : https://www.youtube.com/watch?v=kUJbAvo-lf4 [consulté le 08.12.2024].

Pivot, B. 1973. « Lucien Bodard, 'Monsieur le consul' ». In : *Ouvrez les guillemets*. ORTF. [En ligne] : https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/i13316083/lucien-bodard-monsieur-le-consul [consulté le 25.12.2024].

Pivot, B. 1975. « La Chine d'hier et d'aujourd'hui ». In : *Apostrophes*. Antenne 2. [En ligne] : https://madelen.ina.fr/content/lachine-dhier-et-daujourdhui-78129 [consulté le 16.06.2024].

Pivot, B. 1977. Les Petits Secrets de l'histoire. In : *Apostrophes*. Antenne 2. [En ligne] : https://madelen.ina.fr/content/lespetits-secrets-de-lhistoire-78130 [consulté le 16 juin 2024].

Pivot, B. 1979. « Mémoires littéraires et politique ». In : *Apostrophes*. Antenne 2. [En ligne] : https://madelen.ina.fr/content/memoires-litteraires-et-politiques-79573 [consulté le 16 juin 2024].

Poulet, R. 2005. Le supplice oriental de Fu Manchu aux Perses. In : *Le Supplice Oriental dans la littérature et les arts*. Édition de Murmure.

Roblot, A. 1967. « Autoportrait Lucien Bodard ». ORTF. [En ligne] : https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/cpf09000948/auto-portrait-lucien-bodard [consulté le 1 décembre 2024].

Seguin, F. 1968. Han Suyin, une passionaria de la Chine. In : *Le Sel de la semaine*. Radio-Canada. [En ligne] : https://ici.radio-canada.ca/info/videos/1-7805690/han-suyin-une-passionaria-chine [consulté le 26 décembre 2024].

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

Synergies Chine nº 19 - 2024

Sciences du langage

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 255-277

L'influence translinguistique lexicale dans la production écrite des apprenants sinophones du français L3

Marion Galliot
Université Sorbonne Nouvelle, France
Université de Yangzhou, Chine
marion.galliot@sorbonne-nouvelle.fr
https://orcid.org/0009-0000-4616-309X

Reçu le 05-01-2025 / Évalué le 28-04-2025 / Accepté le 04-05-2025

Résumé
Cette étude, menée auprès de 97 apprenants sinophones en milieu universitaire chinois, explore les facteurs et la nature de l'influence translinguistique au niveau lexical dans la production écrite en français. L'anglais et le mandarin pouvant tous deux se manifester, l'analyse s'inscrit dans l'acquisition d'une troisième langue. Des transferts lexicaux plutôt basés sur le sémantisme et des emprunts basés sur la forme apparaissent. Les transferts lexicaux sont rares et sans corrélation significative avec le niveau de français. Les emprunts sont plus fréquents, surtout depuis l'anglais, avec une diminution significative à mesure que la compétence en français augmente. Les sujets percevant l'anglais et le français comme plus éloignés sont plus susceptibles de manifester une influence depuis l'anglais, bien qu'il s'agisse d'une corrélation non significative. Prendre en compte l'influence translinguistique dans l'enseignement du français langue étrangère pourrait améliorer la conscience des apprenants concernant les liens entre les langues de leur répertoire.

Mots-clés : influence translinguistique, transferts lexicaux, emprunts, psychotypologie, acquisition d'une troisième langue

第三语言习得中词汇要素对汉语背景学习者法语写作的跨语言影响

摘要
本研究以97名汉语母语的大学学习者为对象，探讨了法语写作中跨语言影响的因素及其在词汇层面的表现。由于英语和汉语都可能对学习过程产生影响，本研究属于第三语言习得领域。研究发现，跨语言影响主要体现在词汇迁移和词汇借用两个方面。词汇迁移主要基于语义，而词汇借用则更多体现于形式层面。词汇迁移相对少见，且与学习者的法语水平无明显相关性；相较之下，词汇借用更为普遍，尤其以来自英语的借用为主。词汇借用的频率与法语水平呈负相关，即随着法语能力的提高，词汇借用呈下降趋势。此外，认为英语与法语差异较大的学习者在写作中更易受到英语的跨语言影响，但相关性并不显著。在对外法语教学中注重跨语言影响，有助于引导学习者更加关注其语言储备库中各语言之间的联系。

关键词：跨语言影响；词汇迁移；词汇借用；心理语言类型；第三语言习得

Lexical crosslinguistic influence in the written production of Chinese learners of L3 French

Abstract
This study, conducted with 97 Chinese-speaking learners at a Chinese university, explores the factors and nature of crosslinguistic influence at the lexical level in written French production. As both English and Mandarin can manifest, the analysis falls within the domain of third-language acquisition. Lexical transfers primarily based on semantics, as well as form-based borrowings, are observed. Lexical transfers are rare and show no significant correlation with French proficiency. Borrowings are more frequent, especially from English, with a significant decrease as proficiency in French increases. Participants who perceive English and French as more distant are more likely to display influence from English, although this correlation is not significant. Taking crosslinguistic influence into account in foreign language teaching could enhance learners'awareness of the connections between the languages in their repertoire.

Keywords : crosslinguistic influence, lexical transfers, borrowings, psychotypology, third language acquisition

Introduction

Cette étude vise à analyser les marques de l'influence translinguistique visible au niveau lexical dans la production écrite des apprenants sinophones apprenant le français L3 en milieu universitaire en prenant en compte le mandarin et l'anglais. Cette étude prend place en milieu universitaire chinois, contexte où l'enseignement du lexique constitue un enjeu majeur tant pour le développement des compétences communicatives professionnelles que pour la réussite aux examens académiques. En 2024, environ 30000 étudiants apprennent le français dans 300 universités chinoises[1]. L'admission à l'université est généralement déterminée par le Gaokao, l'examen national d'entrée à l'université [2], dont l'anglais est une matière obligatoire. C'est pourquoi est considéré ici l'effet

[1] D'après des chiffres du Ministère de l'éducation chinois publié dans un article en juin 2024 : http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2024/2024_zt13/zjwz/202406/t20240621_1136949.html [consulté le 19 décembre 2024].

[2] En 2023, 12,91 millions de candidats ont passé le Gaokao qui reste la voie principale d'accès à l'université : http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2023/2023_zt09/mtbd/202306/t20230605_1062810.html [consulté le 19 mai 2025]. D'autres voies sont possibles mais moins fréquentes, comme les recommandations pour les élèves démontrant un talent exceptionnel (保送): https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/Le_Gaokao_concours_d_entree_a_l_universite_chinoise.pdf [consulté le 19 mai 2024].

de ces deux langues sur l'acquisition du français. Cette étude se situe donc dans le domaine de l'acquisition d'une troisième langue (De Angelis, 2007).

L'influence translinguistique est un phénomène largement étudié dans l'acquisition d'une troisième langue. Il existe plusieurs distinctions entre ce domaine et celui de l'acquisition d'une langue seconde : non seulement les langues précédemment acquises ou apprises sont susceptibles d'exercer une influence sur la langue en cours d'acquisition, mais elles peuvent également produire des interactions croisées (De Angelis, 2007 : 20). De plus, le statut de la langue source change, puisque dans un cas on a uniquement une influence depuis une langue maternelle, et que dans l'acquisition d'une troisième langue, le répertoire langagier contient des langues ayant différents statuts, langue acquise depuis l'enfance ou bien langue étrangère apprise en milieu institutionnel. En effet, les processus psycholinguistiques en jeu dans l'influence translinguistique d'une L3 varieraient selon le statut de la langue source, L1 ou L2 (Wang, Zang, 2023).

Cette étude cherche à déterminer la nature de l'influence translinguistique au niveau lexical pouvant s'appuyer sur le sémantisme ou bien sur la forme des mots. Ces deux catégories se subdivisent en différents types de transferts, selon une typologie de De Angelis (2007 : 42), s'appuyant sur Ringbom (1987). Les 97 productions écrites collectées durant cette enquête sont analysées afin d'identifier les différents types de transferts.

Les facteurs identifiés de l'influence translinguistique (Trévisiol, 2021 ; De Angelis, 2007) seront détaillés, en revenant plus particulièrement sur trois facteurs dont on cherche ici à déterminer le rôle sur l'influence translinguistique : le niveau de compétence en langue(s) source(s) et en langue cible, ainsi que la psychotypologie des sujets (Singleton, Ó Laoire, 2006 ; Lindqvist, 2015), c'est-à-dire la perception par les sujets de la proximité ou de la distance entre les langues de leur répertoire. Ces trois facteurs ont été retenus pour leur pertinence didactique. Comprendre le rôle joué par les niveaux de compétences permettrait d'évaluer la nature et la fréquence des transferts à différents stades d'apprentissage pour mieux les prendre en compte dans l'enseignement. Comprendre le rôle de la psychotypologie pourrait ouvrir des perspectives sur des techniques

éducatives visant à la modifier pour limiter les transferts négatifs tout en encourageant les transferts positifs.

1. L'influence translinguistique et ses facteurs d'influence

L'influence translinguistique désigne l'influence de langues préalablement connues sur l'apprentissage d'une L3 ou d'une langue additionnelle (De Angelis, 2007 : 19). Dans cette analyse, L1 désigne la ou les langues des sujets acquises depuis l'enfance, L2 désigne la ou les langues acquises ou apprises après la L1, et L3 désigne la langue en cours d'acquisition (Trévisiol, 2021 : 2). Sur les 97 apprenants de cette étude, 86 déclarent connaitre au moins un dialecte, pour un total de 65 dialectes différents représentés. Malgré cette diversité, tous ont un répertoire L1 mandarin, L2 anglais et L3 français.

Si un sujet a plus de deux langues dans son répertoire, des phénomènes « d'influence translinguistique combinée » (De Angelis, 2007 : 21), L1 et L2 sont toutes susceptibles d'influencer la L3. Concernant la production orale ou écrite, une analyse interprétative des erreurs peut alors être utilisée pour l'analyse de l'influence translinguistique dans l'acquisition d'une troisième langue (Lindqvist, 2015 ; Sossouvi, 2014).

De nombreux facteurs peuvent conditionner l'influence translinguistique. Trévisiol (2021) et De Angelis (2007) en ont synthétisé les éléments. Certains sont objectifs comme l'ordre d'acquisition, la durée et l'intensité d'apprentissage, la proximité typologique des langues du répertoire. Le niveau de compétence dans la ou les langue(s) source(s) et la langue cible peut également jouer un rôle, mais même à des niveaux de compétences faibles ou intermédiaires, un apprentissage institutionnel d'une L2 peut jouer un rôle sur une L3 (De Angelis, 2007 : 34). Un niveau plus élevé dans la langue source semble mener à des transferts s'appuyant plus sur le sens, et un niveau plus faible à des transferts s'appuyant plus sur la forme (De Angelis, 2007 : 134-135).

D'autres facteurs sont psycholinguistiques, comme son statut de L1 ou L2 ou le degré d'activation d'une langue, dépendant du rapport que le locuteur entretient avec elle et pouvant évoluer au cours du temps ou en fonction de la situation sous l'influence d'une pression communicative.

La proximité typologique peut entrer en concurrence ou en convergence avec la proximité typologique. Ce concept a été abondamment repris dans le champ de l'acquisition d'une troisième langue (Lindqvist, 2015), mais peu pour des apprenants sinophones du français L3. Les transferts ne proviennent pas seulement de la proximité typologique entre les langues telle que celle-ci pourrait être caractérisée par des linguistes, mais également du regard que l'apprenant pose sur celles-ci, percevant les langues comme étant plus ou moins proches. Cette perception repose sur leurs connaissances linguistiques et sur leurs représentations, qui sont subjectives, car elles peuvent varier d'un individu à l'autre et peuvent être modifiées au cours du temps, peut-être par des facteurs éducatifs.

En effet, du point de vue psycholinguistique, ce ne sont donc pas les différences et les similarités typologiques entre les langues qui comptent pour le sujet, mais plutôt celles perçues ou supposées (De Angelis, 2007 : 23). Les langues peuvent être perçues elles-mêmes comme étant plus ou moins proches ou éloignées d'une manière globale, et cette perception peut également varier selon les niveaux linguistiques : phonologique, morphosyntaxique ou lexical, ou même plus finement entre différents éléments linguistiques. Et c'est ce niveau de perception de proximité ou d'éloignement qui pourrait jouer un rôle dans l'influence translinguistique. Lindqvist (2015) a étudié l'influence de la L1 suédois et de la L2 anglais sur la L3 français dans la production écrite aux niveaux lexical et grammatical parmi 62 élèves de primaire. Le public visé varie en termes de répertoire langagier et d'âge, mais dans ce contexte, elle a remarqué que la psychotypologie jouait un rôle dans les transferts lexicaux visibles dans la L3, les sujets transférant plus depuis la langue qu'il percevait comme étant plus proche de la langue cible.

Bien que d'autres facteurs puissent influencer les transferts vers la L3, la présente étude se concentre sur le niveau de compétence dans les potentielles langues sources et dans la langue cible et sur le niveau de psychotypologie perçu par les sujets entre le français et l'anglais. Cela permettra de déterminer dans quelle mesure ces facteurs influencent la fréquence et la nature des transferts dans la production écrite du français L3, en particulier concernant les transferts lexicaux, afin de contribuer à leur

prise en compte du point de vue didactique chez les apprenants sinophones du français.

2. Manifestations de l'influence translinguistique au niveau lexical : transferts lexicaux et emprunts

De Angelis (2007) contribue à la reconnaissance du rôle de la ou des L2 dans l'apprentissage d'une L3, consolidant ainsi la prise d'autonomie de l'acquisition d'une troisième langue par rapport à celle d'une seconde langue. À travers une relecture critique des travaux antérieurs, elle propose un cadre théorique et typologique spécifiquement adapté aux contextes plurilingues, tels que ceux observés en milieu universitaire chinois. Elle y présente une classification des transferts lexicaux et des emprunts (De Angelis, 2007 : 42), fondée sur la typologie de Ringbom (1987), qui distingue les transferts de sens (transferts lexicaux) des transferts de forme (emprunts). Cette classification est ici traduite, simplifiée et illustrée à l'aide d'exemples tirés de Ringbom (1987), ceux-ci contribuant à son opérationnalité pour l'analyse des transferts.

Différentes sous-catégories de transferts lexicaux s'appuient sur le sémantisme : les traductions littérales, les extensions sémantiques et les mots apparentés. Dans les traductions littérales, les propriétés sémantiques d'un item sont transférées dans une combinaison d'items lexicaux. Par exemple, *child wagon* pour dire « poussette » en s'appuyant sur *barnvagn* (suédois) construit avec enfant + chariot. Il y a les extensions sémantiques où le sens d'un mot en L1 est étendu à un mot de L2. Par exemple, *he bit himself in the language*, car le finnois a un seul signifiant *kieli* pour désigner l'organe et le langage. Il y a enfin les mots apparentés qui présentent une similitude formelle entre la langue source et la langue cible, mais dont les sens ou bien les registres d'utilisation ne se recouvrent pas du tout ou bien pas exactement. Par exemple, *he works in a fabric*, *fabric* (anglais) signifie « tissu », tandis que *fabrik* (suédois) signifie « usine ». Ou bien, la différence de sens est très subtile et dépend du contexte d'utilisation. Par exemple, *The hound is the best friend of man*, *hund* (suédois) signifie chien, tout comme *dog* et *hound* en anglais, mais ces deux

termes ont des contextes d'utilisation qui peuvent différer (Angelis, 2007 : 42).

Différentes sous-catégories d'emprunts s'appuient sur la forme : les hybrides, les mélanges, les relexifications et les alternances codiques complètes. Les trois premières catégories sont des modifications morphologiques ou phonologiques d'un item d'après les normes de la L2. Un hybride est un mot principalement en L1 avec l'ajout d'un morphème de la L2. Par exemple, *in the evening I was piggy*, où *pigg* (suédois) signifie énergique et l'ajout du suffixe anglais *y* indique une caractéristique, comme dans *rainy*. Un mélange est un mot principalement en L2 avec l'ajout d'un morphème de la L1, *We have the same clothers* mélange entre *kläder* (suédois) et *clothes* (anglais), tous deux signifiant « vêtement ». Enfin, il y a les relexifications, dans lesquels un mot est modifié pour correspondre aux normes phonétiques de la perception qu'a le sujet de la norme de la L2, *such as bathing the baby or steading*, qui sont des adaptations de l'orthographe de *städa* (suédois) signifiant propre. Il y a enfin des alternances codiques complètes, où il n'y a pas de modification d'un item d'après la norme de la L2 (Angelis, 2007 : 42 et Ringbom, 1987 : 123).

Nous allons revenir sur plusieurs points, en commençant par les extensions sémantiques. L'origine translinguistique des transferts lexicaux s'appuyant sur des traductions littérales ou des mots apparentés est objective. Mais il est moins aisé de s'en assurer pour les extensions sémantiques. Il y a deux possibilités, qui peuvent agir séparément ou conjointement. Premièrement le sujet a pu opérer une surgénéralisation de la portée sémantique de la forme d'un mot appris en L2, processus intralinguistique. Deuxièmement, le sujet a pu étendre la portée sémantique d'un mot en raison du système conceptuel dans sa L1, processus translinguistique. Cela se produirait particulièrement dans le cas où un seul signifiant de la L1 correspond à plusieurs signifiants dans la L2, comme dans l'exemple donné par De Angelis (2007 : 42) où un signifiant *kieli* en langue source peut se traduire par deux signifiants dans la langue cible : *tongue* et *language*.

Pour expliquer ce phénomène d'extension sémantique, Jiang (2004 : 418) a développé un modèle de l'acquisition du vocabulaire en L2 où chaque mot suit une évolution selon trois étapes. Premièrement une « étape

d'association de mots » (*Word Association Stage*) : le sujet utilise le mot en L2 en s'appuyant sur les informations sémantiques et syntaxiques de son équivalent en L1. Deuxièmement, une « étape de médiation par le lemme de la L1 » (*L1 Lemma Mediation Stage*) : l'exposition à la L2 permet au sujet de remplacer petit à petit les informations sémantiques et syntaxiques de la L1 qui était rattachée à la forme du mot en L2 par les informations sémantiques et syntaxiques de la L2. Enfin, une « étape d'intégration complète » (*Full Integration Stage*) : les informations relatives à la L1 sont présentes en faible minorité dans une entrée lexicale en L2, dominées par des informations sémantiques et sémantiques de la L2.

La forme du mot en L2 est rattachée à un concept de L1, rattachement qui persiste durant la deuxième phase de l'apprentissage, avant de former une unité lexicale indépendante à la troisième phase. Pour tester la validité de son modèle, Jiang (2002) a mis en place une expérience où un groupe d'anglophones natifs et un groupe de Chinois bilingues devaient juger du degré de rattachement sémantique entre deux paires de mots, certains partageant une seule traduction en L1, comme 问题 correspondant à *problem* ou *question* et d'autres ayant deux traductions distinctes en L1, comme 打断 ou 干扰, correspondant chacun à *interrupt* ou *interfere*.

Les paires de mots partageant une traduction commune étaient jugées comme étant significativement plus proches de manière statistiquement significative chez le groupe de sujets chinois. Des résultats similaires ont été obtenus chez des sujets coréens (Jiang, 2004). Un phénomène de « fossilisation sémantique » (Jiang, 2004 : 427) se produirait fréquemment conduisant les locuteurs de niveau avancé à utiliser des mots d'une L2 en se reposant sur des concepts de leur L1, correspondant à la phase 2 du modèle développé par Jiang (2004 : 418). La catégorie d'analyse des extensions sémantiques utilisées dans cette analyse ne contient donc que des items où un mot dans la langue source correspond à deux mots en français, et où ces deux mots ont une fréquence d'apparition élevée (supérieure à 50). Si les deux mots en langue cible sont connus du sujet, mais sont employés comme synonymes alors qu'ils n'en sont pas, il s'agirait plutôt d'un phénomène d'influence translinguistique, comme décrit par Ringbom (1987 : 116) plutôt que d'un phénomène de surgénéralisation intralinguistique.

Revenons à la notion d'alternance codique complète, cette traduction a été choisie pour « *Complete language shifts* » (De Angelis, 2007 : 42). Le terme d'alternance codique est utilisé pour désigner des changements de langues aux niveaux intra ou interphrastique. D'après Trévisiol (2021 : 9) ces changements peuvent être soit intentionnels soit ne pas avoir de fonction pragmatique visible. À l'écrit, des indices sémiotiques comme des guillemets ou des parenthèses peuvent aider à distinguer les alternances codiques conscientes et assumées des transferts involontaires. Cependant, dans l'impossibilité de déterminer s'il s'agit d'un transfert involontaire ou bien d'une stratégie consciente pour compenser un déficit lexical, la classification utilisée dans cette analyse s'appuie uniquement sur la forme de l'item analysé et non sur l'intentionnalité supposée du sujet. Les alternances codiques tendent à diminuer avec l'augmentation du niveau de compétence en langue cible (Liu, Pu, 2020).

La distinction entre transfert lexical et emprunt se fait selon un continuum sémantisme/forme (De Angelis, 2007 : 42). Les mots apparentés occupent une position intermédiaire sur ce continuum. Jarvis (2009) les classe parmi les transferts de forme, tout en reconnaissant leur nature sémantique, tandis que De Angelis (2007 : 42) les considère comme des transferts de sens, tout en reconnaissant leur dimension formelle. C'est cette dernière voie qui a été retenue ici, dans la mesure où l'aspect sémantique de ces transferts, potentiellement plus sujet à la fossilisation, mérite une attention particulière en vue d'une prise en compte didactique ciblée. Un choix terminologique et catégorisationnel a été fait dans cette étude. Toutefois, il convient de noter que ce choix n'est pas uniformément établi dans l'ensemble des travaux portant sur l'influence translinguistique au niveau lexical.

Les études sur l'influence translinguistique au niveau lexical auprès d'apprenants sinophones se concentrent principalement sur l'influence de la L1 vers la L2 (Jiang, 2004), sur les transferts de formes ou de structures syntaxiques de la L1 et de la L2 vers la L3 dans la production écrite en français (Liu et Pu, 2020 ; Wang et Zang, 2023), ou encore sur la production orale (Sossouvi, 2014). Toutefois, peu de recherches adoptent une perspective pseudo-longitudinale intégrant la psychotypologie des apprenants et la diversité des langues de leur répertoire dans l'analyse de

la production écrite en français, notamment en prenant en compte les aspects formels et sémantiques. Ces derniers restent peu étudiés, alors qu'ils paraissent essentiels dans l'enseignement du français (Jiang, 2004). Une telle approche permettrait de mieux comprendre l'évolution des influences translinguistiques dans le temps, en tenant compte de la manière dont les apprenants perçoivent et mobilisent leurs ressources plurilingues selon les contextes.

3. Questions de recherche et hypothèses

Cette étude cherche à répondre à deux questions de recherche :

1) Quelles sont les manifestations possibles de l'influence translinguistique au niveau lexical dans la production écrite en français L3 chez les apprenants sinophones en milieu universitaire chinois ?

2) Dans le contexte de cette étude, la langue privilégiée dans les transferts est-elle liée au niveau de compétence linguistique dans les langues source(s) et cible et à la psychotypologie des apprenants, c'est-à-dire à la perception de proximité ou de distance qu'ont les sujets concernant le français et l'anglais ?

Concernant l'influence translinguistique dans la production écrite au niveau lexical, des hypothèses sont élaborées selon les catégories vues précédemment.

Hypothèse 1 : Un meilleur niveau d'anglais est associé à une plus forte probabilité d'observer la présence d'au moins un transfert lexical depuis l'anglais, c'est-à-dire s'appuyant sur le sémantisme des mots.

Hypothèse 2 : L'absence ou la présence des transferts lexicaux depuis le mandarin ou l'anglais est statistiquement indépendante du niveau de maîtrise du français des apprenants.

Hypothèse 3 : La fréquence des emprunts, c'est-à-dire les transferts s'appuyant sur la forme des mots comme les hybrides, les relexifications et les alternances codiques complètes, diminue lorsque le niveau de français augmente.

Hypothèse 4 : Plus les sujets perçoivent le français et l'anglais comme étant proches, plus la langue privilégiée dans les transferts translinguistiques, comprenant les transferts lexicaux et les emprunts, est l'anglais plutôt que le mandarin.

4. Méthodologie et profil des informateurs

Pour tester ces hypothèses, l'influence translinguistique au niveau lexical, c'est-à-dire le nombre de transferts lexicaux et le nombre d'emprunts, depuis l'anglais et depuis le mandarin, a été étudiée à travers des productions écrites. Les variables indépendantes ayant potentiellement une influence sur l'influence translinguistique et prises en compte ici sont le niveau de compétence en anglais, le niveau de compétence en français et la psychotypologie concernant le français et l'anglais.

La conception du dispositif permettant de collecter ces informations ainsi que les productions écrites s'appuie sur différents travaux. Adelson (2022) a étudié le rôle du répertoire langagier, de la psychotypologie, du niveau de compétence sur l'influence translinguistique de l'espagnol vers la L3 portugais. Elle a pour cela utilisé un questionnaire sur la psychotypologie des apprenants, en demandant aux apprenants de juger le niveau de similitude et de différence entre les langues en jeu à l'aide d'une échelle de Likert et selon différents niveaux linguistiques. Une structure similaire a été reprise dans cette étude, en utilisant la question suivante, ici traduite en français mais en mandarin aux sujets :

À votre avis, à quel point la langue française et la langue anglaise sont similaires ?
(Sur une échelle de 1 à 5, avec 1 = complètement différentes et 5 = complètement similaires)

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5

Ce questionnaire contenait également des questions permettant d'établir leur profil linguistique, la durée d'apprentissage et le type d'institutions impliquées. Les sujets ont été invités à autoévaluer leurs niveaux en français et en anglais à l'aide d'une échelle de descripteurs du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 25). Bien que comme toute forme d'évaluation ces descripteurs comportent des biais, ils sont conçus pour

l'auto-évaluation des publics non-spécialistes. Ils permettent de mieux considérer les apprentissages extrascolaires, les contextes d'exposition hétérogène et la variabilité interindividuelle, facteurs susceptibles de conduire à des écarts de compétence entre des élèves ayant pourtant un nombre d'années d'études équivalent. Ils permettent également de prendre en compte le niveau déclaré le jour où la production écrite a été rédigée.

Le déclencheur pour la production écrite était un sujet de production écrite demandant aux élèves de raconter une expérience personnelle. Ce déclencheur a été choisi pour sa flexibilité, chaque apprenant pouvant adapter son récit à son niveau de compétence. Bien que cela entraîne un risque de non-comparabilité des données, laisser le choix du thème à l'apprenant permet de favoriser une implication personnelle permettant d'obtenir des données variées. D'autres études utilisent des tâches de production libre, que ce soit à l'oral (Sossouvi, 2014) ou à l'écrit (Wang, Zang, 2023). Ce type de tâche pour l'analyse de l'influence translinguistique au niveau lexical est citée par Jarvis (2009 : 119).

97 étudiants[3] en spécialité français dans une université publique chinoise du premier groupe (一本大学) située dans la province du Jiangsu ont rempli ce questionnaire et réalisé la tâche de production écrite sur papier au début du 2e semestre de chaque année. Le profil linguistique des sujets par année est résumé ci-dessous :

En 1re année, il y a 26 sujets. En français, 25 déclarent un niveau débutant et 1 déclare un niveau intermédiaire. En anglais, 5 déclarent un niveau débutant, 18 un niveau intermédiaire et 3 un niveau avancé.

En 2e année, il y a 26 sujets. En français, 21 déclarent un niveau débutant et 5 déclarent un niveau intermédiaire. En anglais, 3 déclarent un niveau débutant, 20 un niveau intermédiaire et 3 un niveau avancé.

En 3e année, il y a 27 sujets. En français, 16 déclarent un niveau débutant et 11 déclarent un niveau intermédiaire. En anglais, 8 déclarent un niveau débutant, 15 un niveau intermédiaire, 3 un niveau avancé et un sujet a omis de déclarer son niveau d'anglais.

[3] Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

En 4e année, il y a 18 sujets. En français, 5 déclarent un niveau débutant et 13 déclarent un niveau intermédiaire. En anglais, 3 déclarent un niveau débutant et 15 un niveau intermédiaire.

5. Résultats

Tout d'abord, voici le nombre d'occurrences totales répertoriées pour chaque variable dépendante étudiée ici :

- les transferts lexicaux en provenance de l'anglais : 33
- les transferts lexicaux en provenance du mandarin : 17
- les transferts lexicaux en provenance du mandarin et/ou de l'anglais : 9
- les emprunts en provenance de l'anglais : 764
- les emprunts en provenance du mandarin : 282

Voici des exemples illustrant les items des catégories transferts lexicaux depuis l'anglais, le mandarin ou bien depuis l'anglais et/ou le mandarin :

Type de transfert lexical	Contexte de l'item (indiqué en italique)	Item attendu	Explication	Langue(s) source(s)
Traduction littérale	J'ai *tombé endormi.*	Je me suis endormi.	Calque sur l'anglais *to fall asleep*	Anglais
Traduction littérale	Une soir, ils *se étudiaient* (自习)	étudiaient par eux-mêmes	Le sujet a indiqué entre parenthèses (自习) contraction de 自己 (soi-même) et 学习 (étudier), montrant qu'il a construit par calque « se étudiaient ».	Mandarin
Extension sémantique	quand j'étais une lycéenne […] la *maîtresse* est entrée	professeur	老师 (L1) ou *teacher* (L2) correspondent à deux mots en L3 « maîtresse » ou « professeur ».	Mandarin et/ou anglais
Extension sémantique	Alors je l'ai *surpassé*	dépassé	超过 (L1) correspond à dépasser ou surpasser en L3, alors que dans le contexte, le sujet voulait dire « je l'ai dépassé » (en marchant dans la rue).	Mandarin
Mot apparenté	Tout à coup, *une figure* qui lui ressemblait est passée devant moi.	silhouette	En français une figure désigne un visage, tandis que *a figure* en anglais peut désigner une silhouette.	Anglais

Tableau 1 : Types de transferts lexicaux avec des exemples tirés du corpus

Dans le cas des extensions sémantiques, il peut être difficile de distinguer s'il s'agit d'un transfert depuis l'anglais ou depuis le mandarin si deux mots en L3 correspondent à un seul mot en L1 et en L2. Lindqvist (2015 : 242) cherchait à déterminer l'influence depuis le suédois L1 et l'anglais L2 sur le français L3, et l'origine de certains transferts lexicaux et de la majorité des transferts grammaticaux étaient indéterminables, en raison d'une proximité typologique entre l'anglais et le suédois. Dans cette étude, ce type de transferts concernent 15 % des transferts lexicaux et seulement 0,8 % de l'influence translinguistique totale. Les extensions sémantiques ne s'appuient que sur le sémantisme, tandis que les autres types de transferts, comme les traductions littérales ou les mots apparentés ont une composante formelle. La distance typologique entre l'anglais et le mandarin permet l'identification de la langue à l'origine du transfert si la forme joue un rôle. Ci-dessous sont présentés des exemples illustrant la catégorie emprunts avec des hybrides, des mélanges, des relexifications et des alternances codiques complètes :

Type d'emprunt	Contexte de l'item	Item attendu	Explication	Langue(s) source(s)
Hybride/ mélange	Elle me traitait très *unormallement* !	anormalement	À partir du radical anglais extrait de l'adverbe *normally*, ajout du préfixe anglais *un* comme dans l'adverbe *unnecessary* et suffixe français « ment » pour la formation adverbiale.	Anglais
Hybride	ses amies la *protectait* contre lui	protégeaient	à partir du verbe *protect*, ajout du suffixe « ait » pour l'imparfait	Anglais
Relexification	j'ai été prêt à payer le *connie*	pièce	Relexification de *coin* pour correspondre aux normes de la L3	Anglais
Mélange	Ma mieux amie est une personne *simpathice*	sympathique	Mélange entre sympathique (L3) et *nice* (L2)	Anglais
Alternance codique complète	Il était impossible pour eux de devenir "*soul-mates*"	âmes-sœurs	*soul-mates* = âmes-soeurs, indice sémiotique du sujet pour indiquer un passage en anglais	Anglais
Alternance codique complète	Elle apportait une 坐垫	un coussin	坐垫 (assis - coussin) : coussin de chaise	Mandarin

Tableau 2 : Types d'emprunts avec des exemples tirés du corpus

Pour certaines formes d'emprunts, les trois catégories hybride, mélange ou relexification peuvent se recouper. Dans l'exemple ci-dessus,

unormallement est composé d'une racine « normal » pouvant être française (L3) ou anglaise (L2), et de deux morphèmes « *un* » et « ment » respectivement L2 et L3. C'est pourquoi De Angelis (2007 : 42) regroupe dans une même catégorie générale ce type d'emprunts hybride/mélange/relexification, qui ont toutes la caractéristique commune de présenter une alternance de langue au sein d'un même mot.

Les variables indépendantes dont on cherche à déterminer l'influence sont le niveau de français (débutant, intermédiaire), le niveau d'anglais (débutant, intermédiaire, avancé) et la psychotypologie anglais-français (faible, moyenne, forte). Les niveaux de langues en français et en anglais déclarés par les sujets ont été regroupés A1 et A2 correspondent à un niveau débutant, B1 et B2 à un niveau intermédiaire et C1 et C2 à un niveau avancé. Ces regroupements ont été faits pour améliorer la clarté de l'analyse, car il est difficile d'effectuer des tests statistiques si les groupes présentent des effectifs très réduits.

Voyons l'hypothèse 1 : un meilleur niveau d'anglais est associé à une plus forte probabilité d'observer la présence d'au moins un transfert lexical depuis l'anglais. La fréquence d'apparition de transferts lexicaux est faible, puisque 66 % des sujets ne présentent aucun transfert lexical, 21 % un transfert, 7 % deux transferts, 2 % trois transferts, 3 % trois transferts et un seul apprenant présente sept transferts. Sur l'ensemble des sujets, les transferts lexicaux toutes langues confondues sont en moyenne de 0,61 transfert sur 135,6 mots (= le nombre moyen de mots par production), soit une fréquence moyenne d'apparition de 0,45 %. C'est pourquoi la présence ou l'absence de transfert lexical est testée et non leur fréquence d'apparition. Le niveau d'anglais déclaré par les apprenants est mis en relation avec l'absence ou la présence de transferts lexicaux depuis l'anglais.

Un sujet n'ayant pas déclaré son niveau d'anglais, cette partie de l'analyse porte sur 96 sujets. 33 % des sujets déclarant un niveau d'anglais avancé (n = 9) présentent au moins un transfert lexical depuis l'anglais, tandis que chez les sujets déclarant un niveau débutant (n = 19) ou intermédiaire (n = 68), ces taux s'élèvent à 21,1 % et 23,5 %. Un test exact de Fisher nous informe que cette distribution a une p-value = 0,86. Ce résultat n'est donc pas statistiquement significatif, mais les résultats vont dans le sens de l'hypothèse selon laquelle les sujets déclarant un meilleur

niveau d'anglais sont plus susceptibles de présenter des transferts lexicaux en provenance de cette langue.

L'hypothèse 2 va maintenant être testée : l'absence ou la présence des transferts lexicaux depuis le mandarin ou l'anglais est statistiquement indépendante du niveau de maîtrise du français des apprenants. En effet, les transferts lexicaux seraient un processus plutôt inconscient et non un moyen de pallier un déficit lexical. Là encore, c'est l'absence ou la présence de transferts lexicaux toutes langues confondues qui est testée en raison de la faible fréquence d'apparition de ce type de transferts.

40,1 % des apprenants déclarant un niveau de français intermédiaire (n = 27) présentent des transferts lexicaux tandis que 31,4 % des apprenants déclarant un niveau débutant (n = 70) en présentent. Un test de Chi-2 nous donne une p-value à 0,53 pour cette distribution. L'absence ou la présence de transferts lexicaux ne semblent pas liées à un déficit linguistique en français L3 des sujets.

Nous allons nous pencher sur l'hypothèse 3 : la fréquence des emprunts, c'est-à-dire les transferts s'appuyant sur la forme des mots comme les hybrides, les relexifications et les alternances codiques complètes, diminue lorsque le niveau de français augmente. Contrairement aux transferts lexicaux, les emprunts sont assez fréquents dans la production des apprenants, avec 1046 emprunts pour 13153 mots, soit 8 % d'emprunts tous sujets confondus. Nous allons comparer les moyennes des taux d'emprunts depuis l'anglais et le mandarin (= nombre d'emprunts / nombre de mots dans une production) pour les groupes déclarant un niveau en français de niveau débutant (n = 70) ou intermédiaire (n = 27).

En considérant d'abord l'anglais comme origine des emprunts, les sujets d'un niveau intermédiaire en français présentent en moyenne un taux d'emprunts moins élevé (2,3 %) que ceux déclarant un niveau débutant (10 %). En considérant le mandarin comme langue à l'origine des emprunts, les sujets intermédiaires en français présentent en moyenne un taux d'emprunts moins élevé (1,4 %) que ceux déclarant un niveau débutant (3,5 %). Pour vérifier la significativité de cette différence entre les moyennes des deux groupes, on réalise un test de Mann-Whitney, pour lequel on obtient une p-value = 0.0045 concernant les emprunts depuis l'anglais et une p-value = 0,326 concernant les emprunts depuis le mandarin.

Ces résultats sont statistiquement significatifs concernant l'anglais, mais ne le sont pas concernant le mandarin.

Enfin, les résultats concernant l'hypothèse 4 : plus les sujets perçoivent le français et l'anglais comme étant proches, ce qui est représenté par le niveau de psychotypologie (PTL), plus la langue privilégiée dans les transferts translinguistiques, comprenant les transferts lexicaux et les emprunts, est l'anglais plutôt que le mandarin.

L'influence translinguistique visible en provenance de l'anglais est présente chez 78 sujets sur 97, soit 80,4 % des sujets (dont 37 % présentent des marques d'influence translinguistique à la fois depuis l'anglais et le mandarin), tandis que 4 % des sujets présentent une influence translinguistique uniquement depuis le mandarin et 15,5 % ne présentent aucune manifestation visible d'influence translinguistique au niveau lexical.

51,5 % des sujets jugent l'anglais et le français comme ayant une proximité relativement moyenne, en choisissant le niveau 3 sur 5 de l'échelle de Likert, 23,7 % juge cette proximité « plutôt faible » et 24,7 % « plutôt forte ». Aucun sujet n'a choisi les niveaux d'éloignement ou de proximité extrêmes 1 et 5.

En regroupant tous les types de transferts depuis l'anglais, on observe que 86,9 % des sujets avec une PTL faible (n = 23), 78 % des sujets avec une PTL moyenne (n = 50), et 79,2 % des sujets avec une PTL forte (n = 24) présentent des transferts depuis l'anglais. Ces résultats montrent une légère prédominance des transferts chez les sujets ayant une PTL faible, ce qui contredit notre hypothèse initiale. Un test du Chi-2 concernant la distribution des transferts depuis l'anglais en fonction du niveau de PTL donne une p-value de 0,659. Cela indique qu'il n'existe pas de lien statistiquement significatif entre le niveau de psychotypologie et l'origine des transferts parmi les participants de notre étude.

6. Discussion

En catégorisant et comptabilisant les marques de l'influence translinguistique au niveau lexical en provenance du mandarin L1 et de l'anglais L2 vers le français L3 dans la production écrite des apprenants sinophones, cette étude vise à étudier le potentiel rôle du niveau de

compétence linguistique des apprenants, ainsi que celui de la psychotypologie sur l'influence translinguistique.

97 productions écrites d'apprenants en 1re, 2e, 3e et 4e années à l'université en spécialité français ont rédigé un texte d'après une consigne leur demandant de raconter une expérience personnelle. Puis ils ont répondu à un questionnaire établissant leur profil linguistique et évaluant le niveau de proximité typologique qu'ils percevaient entre le français et l'anglais. L'influence translinguistique se distingue en deux catégories : les transferts lexicaux s'appuyant sur le sémantisme et les emprunts s'appuyant sur la forme. Les premiers sont peu fréquents, avec 0,45 % d'apparition, tandis que les emprunts ont une fréquence d'apparition de 8 %.

En s'appuyant sur De Angelis (2007 : 134-135), la première hypothèse testée était la corrélation positive entre le niveau d'anglais et les transferts lexicaux depuis l'anglais. Les résultats obtenus vont dans le sens de cette hypothèse, même si le seuil de significativité n'est pas atteint. En effet, les sujets déclarant un niveau d'anglais élevé ont une probabilité légèrement plus élevée de présenter au moins un transfert lexical en provenance de l'anglais par rapport aux apprenants déclarant un niveau débutant ou intermédiaire. Les résultats obtenus ne contredisent pas les études précédentes sur les transferts lemmatiques, c'est-à-dire les transferts syntaxiques ou sémantiques, montrant une influence possible de la L2 vers la L3 (Wei, 2003). Selon Jiang (2004), lors de la première étape de l'acquisition, les apprenants mobilisent principalement les informations sémantiques issues de leur L1. Ce n'est qu'à la deuxième étape, appelée médiation lemmatique, que les informations spécifiques à la L2 se construisent progressivement. Pour des sujets dont la L1 est le mandarin, la L2 l'anglais et la L3 le français, ceux qui se situent à un niveau débutant en anglais pourraient ne pas disposer d'un nombre suffisant d'unités lexicales propres à la L2 au stade 2. Chez ces apprenants, les informations sémantiques de la L2 joueraient donc un rôle moins significatif dans l'acquisition de la L3, contrairement à ceux déclarant un niveau d'anglais plus avancé, dont le répertoire plurilingue bénéficierait de davantage d'informations sémantiques issues de la L2. Cependant, seulement 59 transferts lexicaux contre 1046 emprunts ont été relevés et 66 % des sujets

n'en présentent pas, ceci peut expliquer l'absence de significativité statistique des résultats.

C'est également le cas pour la deuxième hypothèse mise à l'épreuve, qui était le fait que la présence de transferts lexicaux, s'appuyant sur le sémantisme, qu'ils viennent du mandarin ou de l'anglais, était peu influencée par le niveau de compétence linguistique en français L3. Les résultats obtenus vont dans le sens de l'hypothèse, malgré une absence de significativité. Une influence du sémantisme de la L1 peut être observée même chez des locuteurs qualifiés de bilingue et donc d'un niveau avancé (Jiang, 2002, 2004). Si l'influence du système sémantique de la L1 persiste même à des niveaux avancés, il paraît raisonnable de supposer que cette influence se maintienne au moins jusqu'à un niveau intermédiaire, ce qui est le niveau déclaré maximum dans cette étude, et qu'il ne s'agisse pas d'une stratégie permettant de pallier un déficit linguistique. Wei (2003) observe en effet ce type de transferts lexicaux chez des apprenants sinophones de l'anglais L3 ayant un niveau presque natif en anglais.

En revanche, les emprunts semblent davantage liés à des besoins ponctuels pour combler des manques lexicaux, entrainant une diminution des emprunts au fil de l'évolution du niveau en L3. C'est ce qui est constaté dans ces données, ce qui va dans le sens de la troisième hypothèse. Cependant, une distinction s'opère entre l'anglais et le mandarin. Si les emprunts depuis l'anglais diminuent significativement pour les apprenants de niveau débutant et ceux de niveau intermédiaire, ce n'est pas le cas des emprunts depuis le mandarin, qui diminuent peu entre le niveau débutant et intermédiaire. Cette persistance pourrait indiquer une stratégie plus durable, ancrée dans des habitudes cognitives et lexicales spécifiques à la L1. Il est également possible que les apprenants, confrontés à un manque linguistique en L3, se retrouvent dans une situation où leurs compétences en L2 anglais ne suffisent pas à compenser ce déficit. Ils pourraient alors se tourner vers leur L1 mandarin, perçue comme une ressource plus accessible ou fiable.

L'anglais constitue la principale source des phénomènes d'influence translinguistique observés. Cela pourrait s'expliquer par son statut de langue étrangère ainsi que par sa proximité typologique avec le français (Trévisiol (2021 : 7). Dans ce corpus, le rôle de la psychotypologie des

apprenants ne paraît pas déterminant. En effet, la proportion de transferts issus de l'anglais est peu influencée par la perception qu'ont les apprenants de la proximité entre ces deux langues. Certaines études montrant le rôle de la psychotypologie dans l'influence translinguistique utilisent un protocole expérimental différent. Pour déterminer la psychotypologie des sujets concernant les langues de leur répertoire, certaines études s'appuient sur le choix par le sujet de la paire de langues qu'ils considèrent comme étant plus proche comparativement à une autre paire de langues (Lindqvist, 2015), ou bien par une tâche d'introspection en fonction des langues sur lesquelles le sujet s'appuie explicitement dans sa recherche lexicale (Singleton, Ó Laoire, 2006). Le protocole de notre étude s'appuyait sur une perception entre l'anglais et le français selon une échelle de Likert (Adelson, 2022). L'anglais et le mandarin étant typologiquement si différents, c'était la perception de la proximité absolue anglais-français qui nous intéressait. Cependant, il est possible que la perception de la proximité entre l'anglais et le français ne varie pas suffisamment entre les sujets pour avoir un impact significatif sur l'influence translinguistique. En d'autres termes, les apprenants pourraient partager une perception relativement homogène de cette proximité (comprise entre 2 et 4 sur 5 niveaux), limitant le rôle différenciateur de la psychotypologie dans les phénomènes observés.

Bien que ces résultats soient statistiquement non significatifs, les apprenants ayant le plus faible niveau de psychotypologie sont en moyenne plus enclins à manifester des marques d'influence translinguistique depuis l'anglais. La conscience translinguistique, c'est-à-dire « la conscience tacite et explicite de l'apprenant des liens entre leurs systèmes linguistiques[4] » (Jessner, 2008 : 30), pourrait expliquer que les apprenants ayant moins conscience des similitudes, mais aussi des différences, entre les langues de leur répertoire soient davantage susceptibles de recourir à des emprunts ou des transferts lexicaux. En effet, une faible conscience translinguistique pourrait limiter leur capacité à identifier les écarts structurels ou sémantiques entre les langues, entraînant ainsi une utilisation plus

[4] Jessner (2008 : 30) : « *Crosslinguistic awareness refers to the learner's tacit and explicit awareness of the links between their language systems.* » [Ma traduction].

spontanée et moins contrôlée des éléments issus d'autres systèmes linguistiques.

Cette hypothèse met en lumière l'importance de développer des activités pédagogiques favorisant la prise de conscience des apprenants quant aux dynamiques translinguistiques. De telles activités pourraient renforcer leur conscience translinguistique et améliorer leur capacité à naviguer efficacement entre les langues, réduisant les risques de transferts non maîtrisés dans leurs productions écrites. Les pratiques plurilingues seraient susceptibles de permettre un développement de la conscience translinguistique en poussant l'apprenant à mettre en relation les langues de son répertoire. D'après Jessner (2008 : 38), certaines techniques de classe permettraient d'augmenter la conscience des connexions entre les langues. Par exemple, des collaborations entre les enseignants de différentes langues peuvent être mises en place, ou bien attirer l'attention des apprenants sur la correspondance ou des différences entre des formes linguistiques entre les langues du répertoire des apprenants (Jessner, 2008 : 40). Dans ce sens, les différentes catégories possibles de l'influence translinguistique au niveau lexical pourraient faire l'objet d'un enseignement explicite en classe de français langue étrangère.

Conclusion

Cet article présente une classification possible pour l'influence translinguistique au niveau lexical. Celle-ci peut être analysée selon deux niveaux : des emprunts s'appuyant sur la forme et dont la fréquence d'apparition paraît liée au niveau de compétence linguistique dans la langue cible, ainsi que des transferts lexicaux s'appuyant sur le sémantisme et dont la probabilité d'apparition ne paraît pas liée au niveau de compétence en langue cible. Bien que la perception de proximité entre l'anglais et le français ne semble pas jouer de rôle dans la sélection de la langue à l'origine des transferts, l'anglais occupe une place prépondérante dans l'influence translinguistique visible dans la production écrite des apprenants sinophones du français L3.

Sensibiliser les apprenants aux catégories d'influence translinguistique, telles que les transferts lexicaux et les emprunts depuis leur L1 ou L2,

pourrait les rendre plus attentifs aux mécanismes linguistiques qu'ils mobilisent dans leurs productions écrites. Certaines pratiques pédagogiques de comparaison des langues pourraient contribuer à améliorer leur conscience des liens entre les langues de leur répertoire. Dans une perspective didactique, il serait intéressant de prendre en compte le rôle des autres langues que la langue-cible dans l'apprentissage du français, que ce soit du point de vue sémantique ou formel.

Bibliographie

Adelson, L.M. 2022. *Crosslinguistic Influence from Spanish in L3 Portuguese: The Roles of Language Background, Proficiency Level, Crosslinguistic Awareness, and Psychotypology.* Thèse de doctorat. Georgetown: Faculty of the Graduate School of Arts & Sciences.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

De Angelis, G. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Jarvis, S. 2009. Lexical Transfer. In: *The Bilingual Mental Lexicon*, p. 99-124. Bristol: Multilingual Matters.

Jessner, U. 2008. « Teaching third languages: Findings, trends and challenges ». *Language Teaching*, vol. 41, n°1, p. 15-56.

Jiang, N. 2002. « Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24, n° 4, p. 617-637.

Jiang, N. 2004. « Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language ». T*he Modern Language Journal*, vol. 88, n° 3, p. 416-432.

Lindqvist, C. 2015. Do Learners Transfer from the Language They Perceive as Most Closely Related to the L3? The Role of Psychotypology for Lexical and Grammatical Crosslinguistic Influence in French L3. In: *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*, Londres: Bloomsbury Publishing, p. 231-251.

Liu, X., Pu, Z. 2020. Activation de lexèmes de la L2 et alternance codique dans la production écrite en L3. *Études de linguistique appliquée*, vol. 199, n° 3, p. 347-360.

Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters.

Singleton, D., Ó Laoire, M. 2006. « Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale : Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 24, p. 101-117.

Sossouvi, L.-F. 2014. « Quelques aspects d'influence translinguistique dans la production orale d'apprenants taiwanais de FLE : l'anglais comme possible langue de référence ? ». *Encuentro*, vol. 23, p. 152-166.

Trévisiol, P. 2021. Chapitre 16. Acquisition d'une L3 et plurilinguisme. In : *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 275-295.

Wang, J., Zang, X. 2023. « A study on Chinese and English transfer in French writing of L3 French language beginners ». *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, vol. 9, n°1, p. 42-50.

Wei, L. 2003. Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language learning. In *The multilingual lexicon*. Dordrecht : Kluwer Academics Publishers, p. 57-70.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 279-299

De l'espace au temps : la grammaticalisation des verbes de déplacement dans une perspective interlinguistique

SUN Juan
Université Sun Yat-sen, Chine
sunjuan5@mail.sysu.edu.cn
https://orcid.org/0000-0002-9777-762X

Reçu le 28-02-2025 / Évalué le 15-04-2025 / Accepté le 03-05-2025

Résumé
Cet article présente une étude interlinguistique du phénomène de la grammaticalisation des verbes de déplacement en marques de temps et/ou d'aspect. Les langues examinées représentent trois branches de langues : romanes, germaniques et sinitiques. L'analyse comparative, fondée sur des études antérieures, est menée à la fois au sein d'une même branche et entre ces familles, afin de dégager des similarités et des différences interlinguistiques concernant les verbes de déplacement grammaticalisés ou caractérisés par la tendance de grammaticalisation, en portant une attention particulière sur leurs valeurs aspectuo-temporelles ainsi que leur degré de grammaticalisation.

Mots-clés: espace, temps, verbes de déplacement, interlinguistique, grammaticalisation

从空间到时间：跨语言视角下的位移动词语法化研究

摘要
本文从跨语言视角出发，基于来自罗曼语族、日耳曼语族及汉语族的多种语言样本，探讨位移动词向时体标记发展的语法化现象。基于已有研究，本文采用对比分析的方法，聚焦处于语法化过程中或呈现语法化趋势的位移动词，重点考察并对比其时体特征及语法化程度，旨在揭示同语族语言之间和不同语族语言之间的相似性与差异性。

关键词：空间；时间；位移动词；跨语言；语法化

From space to time: the grammaticalization of motion verbs from a cross-linguistic perspective

Abstract
This paper presents a cross-linguistic investigation of the grammaticalization of motion verbs into tense and/or aspect markers. The languages examined represent three language branches : Romance, Germanic, and Sinitic. On the basis of previous studies, the comparative analysis was carried out both within and across these three branches to identify cross-linguistic similarities and differences regarding the motion verbs that are grammaticalized or characterized by the tendency of grammaticalization, with particular attention given to their aspectual and temporal values, and the degree of grammaticalization.

Keywords: space, time, motion verbs, cross-linguistic, grammaticalization

Introduction[1]

La littérature sur la grammaticalisation nous indique que nombre de langues ont développé des marques de temps, d'aspect et/ou de modalité à partir de verbes de position et de déplacement (voir p. ex. Bybee *et al.*, 1994 ; Bres, Labeau, 2013, 2018 ; Shi, 2015 ; Nübling, Kempf, 2020). Ces derniers, impliquant un changement de position dans l'espace, font l'objet de la présente étude, réalisée sur la base des travaux antérieurs et par l'adoption d'une approche interlinguistique. L'objectif est de dégager des points communs et notamment des divergences entre des langues appartenant à trois différentes branches : romanes, germaniques et sinitiques.

Rappelons que toutes les formes lexicales ne subissent pas le processus de grammaticalisation, mais seules celles étant « d'un sémantisme assez général […], assez fréquente[s], et apte[s] à susciter des inférences pragmatiques » (Prévost, 2006 : 123). Ainsi, s'agissant des verbes de déplacement, seuls ceux qui sont à la fois généraux du point de vue sémantique et fréquents du point de vue de l'usage, comme les formes itives et ventives (p. ex. *aller* et *venir* en français), sont susceptibles d'entrer dans la grammaticalisation (voir aussi Bybee *et al*., 1994 : 5). Ceci explique l'abondance des travaux consacrés, que ce soit entièrement ou en partie, à ces formes pour étudier leur grammaticalisation dans des perspectives diachroniques (p. ex. examiner leurs différents emplois au cours de l'évolution d'une langue pour observer leur trajectoire de grammaticalisation) et/ou synchroniques (p. ex. examiner la coexistence de différents emplois de ces termes dans une langue ou comparer différentes langues). La présente étude, visant à comparer les verbes de déplacement grammaticalisés ou en voie de grammaticalisation dans différentes langues contemporaines, s'inscrit alors dans le cadre de l'analyse plutôt synchronique. Pourtant, de telles comparaisons entre les langues ne sont pas inintéressantes pour l'étude de la grammaticalisation. Dans cette optique, nous partageons l'opinion de Lamiroy selon laquelle « l'observation de faits comparatifs synchroniques permet de détecter et de

[1] La présente étude a été menée dans le cadre d'un projet de recherche soutenu par le Fonds national pour les sciences sociales de Chine (*National Social Science Fund of China*, 基于历时多语语料库的汉语时间范畴演化研究, nº 20CYY027).

corroborer des hypothèses relatives à des processus de grammaticalisation en cours », et contribue à « favoriser une hypothèse lorsque plusieurs explications sont possibles *a priori* » (2003 : 411).

Notre article est organisé comme suit : afin de permettre au lecteur de mieux comprendre le cadre théorique dans lequel s'inscrit la présente étude, nous expliquerons dans la première section ce qu'est la grammaticalisation et en même temps, présenterons les acquis théoriques des études antérieures qui ont alimenté notre analyse interlinguistique, avant de souligner dans la deuxième section les relations étroites entre l'espace, le temps et l'aspect. Nous fournirons dans la troisième section une vue d'ensemble sur la grammaticalisation des verbes de déplacement en marques de temps et/ou d'aspect dans des langues représentatives des branches romanes, germaniques et sinitiques, avant de synthétiser dans la quatrième section les principales similarités et différences interlinguistiques observées.

1. La grammaticalisation

La grammaticalisation, terme qu'a initialement introduit Meillet pour désigner « le passage d'un mot autonome au rôle d'élément grammatical » (1912/1921 : 131 ; voir aussi Lehmann, 1985), a fait l'objet de plusieurs définitions, parmi lesquelles nous citons celle de Hopper et Traugott : la grammaticalisation désigne « le processus par lequel des éléments lexicaux et constructions acquièrent dans certains contextes linguistiques des fonctions grammaticales et, une fois grammaticalisés, continuent à développer de nouvelles fonctions grammaticales[2] » (1993/2003 : xv). Cette définition souligne l'importance des constructions, ce qui est pertinent pour la présente étude portant sur les verbes de déplacement grammaticalisés ou en voie de grammaticalisation, puisque l'analyse des valeurs grammaticales de ces éléments nécessite la prise en compte des structures dans lesquelles ils apparaissent. Par exemple, c'est dans la

[2] Le texte a été traduit par l'auteur. Le texte original est le suivant : « the process whereby lexical items and constructions come in certain linguistic contexts to serve grammatical functions, and, once grammaticalized, continue to develop new grammatical functions ».

structure *aller* + inf. que l'auxiliaire *aller* exprime le futur immédiat ou l'aspect prospectif.

La grammaticalisation des unités lexicales en morphèmes grammaticaux connaît plusieurs stades au cours de l'évolution d'une langue. S'agissant des lexèmes verbaux, y compris des verbes de déplacement auxquels s'intéresse cette étude, leur grammaticalisation implique, selon Hopper et Traugott (1993/2003 : 111), le processus suivant : verbe plein (*full verb*) > auxiliaire (*auxiliary*) > clitique verbal (*verbal clitic*) > affixe verbal (*verbal affix*). Ce caractère graduel du processus, communément reconnu dans la littérature, explique au moins deux phénomènes intéressants. En premier lieu, la coexistence de différents emplois d'une unité linguistique. À titre d'exemple, le verbe de déplacement *aller* en français est analysé comme un verbe dans *il va à Paris* ou comme un auxiliaire aspectuo-temporel marquant le futur immédiat dans *il va pleuvoir*. En second lieu, l'existence de différences interlinguistiques en termes de degré de grammaticalisation (voir Lehmann, 1985 ; Lamiroy, 2011). Plus précisément, un même terme ou une même structure peut se situer dans un stade de grammaticalisation plus avancé dans une langue par rapport à une autre. Par exemple, comme l'a noté Lamiroy (2011 : 170), le verbe itif *andare* 'aller' en italien n'est pas grammaticalisé, contrairement à ses pendants dans d'autres langues romanes, par exemple, *aller* en français et *ir* en espagnol, en auxiliaire susceptible d'exprimer le futur. Nous pouvons alors y voir l'intérêt de l'approche comparative des langues pour l'étude de la grammaticalisation, comme l'a montré Lamiroy dans une série d'études, qu'elle a effectuées seule ou en collaboration avec des collègues (p. ex. Lamiroy, 2003, 2011 ; Lamiroy, De Mulder, 2011), pour comparer la grammaticalisation des unités linguistiques dans des langues issues de la même famille ou appartenant à des familles différentes.

2. Espace, temps et aspect

L'espace et le temps, deux catégories fondamentales de la cognition humaine, entretiennent une relation d'interaction étroite et façonnent notre manière de représenter les éventualités dans la langue. Le fait d'exprimer des concepts temporels au moyen des termes spatiaux a été

signalé par nombre de chercheurs, et ce, par le biais de la projection métaphorique d'un domaine concret à un domaine abstrait (Lakoff, Johnson, 1980). Il n'est pas rare d'observer que des concepts spatiaux, tels que *long* et *court* (p. ex. *une longue journée*, *à court terme*), *proche* et *loin* (p. ex. *le week-end est proche*, *cela date de loin*), *aller* et *venir* (p. ex. *le printemps vient après l'hiver*), sont employés pour exprimer des concepts temporels (pour une discussion plus détaillée, voir Clark, 1973).

À côté des termes lexicaux qui se chevauchent dans l'expression de l'espace et du temps, on peut observer des formes grammaticales étroitement liées à l'expression temporelle et censées trouver leur origine dans des verbes de position et de déplacement. L'exemple le plus intéressant est, sans doute, celui du verbe itif « aller », qui peut servir, dans nombre de langues, à exprimer la référence au futur (voir Bybee *et al*., 1994). Par exemple, dans des structures périphrastiques comme *aller* + inf. en français et *be going to* + inf. en anglais, *aller* et *go* ont perdu leur sens lexical, n'impliquant plus un déplacement dans l'espace. En d'autres termes, ces verbes sont grammaticalisés en marques de temps ou de temps-aspect, vu qu'ils encodent des valeurs aspectuelles de phase (Gosselin, 2021). À titre de précision, pour les structures *aller* + inf. et *be going to* + inf., il s'agit de l'aspect prospectif ou imminentiel (Gosselin, 2021 : 42). Les verbes itifs sont, avec les verbes ventifs, à l'origine des marques de futur dans nombre de langues (pour une discussion plus détaillée, voir Bybee *et al.*, 1994).

De ce qui précède, on constate d'emblée l'entrecroisement de l'espace, du temps et de l'aspect dans les verbes de déplacement et, de là, on voit non seulement la complexité de ces termes, mais également l'intérêt d'y consacrer des études, qu'elles soient menées avec un focus sur une langue particulière ou dans une perspective interlinguistique, comme celle adoptée dans la présente étude.

3. La grammaticalisation des verbes de déplacement : une perspective interlinguistique

Dans cette section, en nous basant sur des études antérieures, nous examinons, à l'instar des verbes de déplacement grammaticalisés ou en voie

de grammaticalisation, l'expression du temps au moyen des termes spatiaux dans des langues appartenant à trois branches, à savoir celles des langues romanes, des langues germaniques et des langues sinitiques.

3.1. Dans les langues romanes

L'examen de la littérature révèle d'emblée que les langues romanes, telles que le français, l'italien et l'espagnol, ont développé des structures périphériques encodant des valeurs aspectuo-temporelles à partir des verbes itifs et ventifs, suivis de l'infinitif (sans ou avec une préposition) et moins fréquemment, notamment en français, du gérondif ou du participe. Ayant perdu partiellement leur sens lexical, ces formes sont considérées comme étant des auxiliaires (semi-auxiliaires) plutôt que des verbes pleins. Selon le chemin de grammaticalisation esquissé par Hopper et Traugott (1993/2003 : 111), comme nous l'avons évoqué plus haut, elles se trouvent au premier stade (voir aussi Bres et Labeau, 2013 : 17).

Dans ces structures dites périphrastiques, *aller* et *venir* en français ainsi que leurs pendants dans d'autres langues romanes ont développé, comme l'ont relevé plusieurs études antérieures (p. ex. Bres, Labeau, 2012, 2013, 2018 ; Garachana, 2018 ; Silletti, 2018), plusieurs sens au-delà de leur sens originel. Pour s'en tenir au français, nous citons Bres et Labeau (2013 : 19) qui énumèrent quatre effets de sens spécifiques de l'auxiliaire *aller* : le narratif, l'ultérieur, le modalisateur et le progressif ; deux effets de *venir* : l'antérieur immédiat et l'accident ; trois effets qui leur sont communs : l'extraordinaire, l'extrême et l'illustratif. Nous renvoyons le lecteur à Bres et Labeau (2012, 2013) pour des discussions sur ces effets de sens. Dans la présente étude, seuls ceux qui sont étroitement liés au temps et à l'aspect ont été pris en considération pour une analyse comparative entre le français, l'italien et l'espagnol.

Regardons d'abord les structures construites sur les formes itives dans ces trois langues : *aller/andare a*/*ir a* + inf., *aller*/*andare*/*ir +* gérondif/p. présent. Concernant les structures suivies de l'infinitif, comme l'indique le Tableau 1, par rapport à deux autres langues romanes, l'italien a ceci de particulier : *andare a* + inf. n'exprime pas, contrairement à ses pendants *aller* + inf. en français et *ir a* + inf. en espagnol, le futur ou le prospectif. En autres termes, le verbe itif *andare* en italien n'est pas encore

« grammaticalisé en auxiliaire du futur » (Lamiroy, 2011 : 170) et ceci n'est pas le cas, que ce soit pour *aller* en français ou pour *ir* en espagnol.

valeurs aspectuo-temporelles	structures périphrastiques		
	en français	en italien	en espagnol
futur/prospectif	*aller* + inf.		*ir a* + inf.
passé/rétrospectif	*venir de* + inf.	*venire da* + inf. passé	*venir* + gérondif
progressif	*aller* + p. présent	*andare* + gérondif *venire* + gérondif	*ir* + gérondif *venir* + gérondif

Tableau 1 Valeurs aspectuo-temporelles des structures périphrastiques dans des langues romanes

En français, la combinaison de *aller* avec des verbes à l'infinitif pour exprimer le prospectif (par rapport au présent ou à un moment du passé), comme illustré en (1), qui émerge au XIII^{e} siècle et se répand au XV^{e} siècle notamment dans les dialogues (Bres, Labeau, 2013 : 20), « pénètre tous les registres et tous les genres » (Bres, Labeau, 2018 : 58) au fil de l'évolution de la langue française et s'emploie de manière productive en français contemporain. De plus, à partir du XVII^{e} siècle, cette périphrase verbale va au-delà de la contrainte d'immédiateté jusqu'à ce qu'il entre en concurrence avec le futur simple (Bres, Labeau, 2018 : 58) pour marquer « un futur plus lointain, mais considéré comme inéluctable » (Grevisse, Goosse, 2016 : § 820) et ce, surtout dans la langue parlée, comme en (2), mais parfois aussi à l'écrit, comme en (3).

(1) Nous *allons aller* par ici. Je connais bien le chemin.
(Michaux, *Un certain Plume*, 1936, cité dans Bres et Labeau, 2013 : 18)

(2) Par expérience perso, elle *va* le *quitter,* mais restera pas longtemps avec toi.
(Cité[3] dans Bres et Labeau, 2013 : 19)

(3) La libération ne *va*, tout d'abord, *apporter* au pays […] aucune aisance matérielle.
(De Gaulle, *Mémoires de guerre*, tome III, p. 7, cité dans Grevisse et Goosse, 2016 : § 820)

Pareillement, la structure espagnole *ir a* + inf. permet de localiser, comme *va a efectuar* (litt. 'va à effectuer') en (4) et *va a gustar* (litt. 'va à aimer') en (5), le moment d'une situation dans le futur, immédiat ou non. Selon Garachana, l'usage productif de cette structure en espagnol est étroitement lié à l'impact de la langue française, plus précisément à la

[3] www.forum-auto.com

diffusion des romans réalistes français et à leur influence sur les romans espagnols de l'époque (2018 : 123).

(4) El tren con destino Blanes *va a efectuar* su salida.
'Le train à destination de Blanes va partir.'

(Garachana, 2018 : 123)

(5) Sé que te *va a gustar*.
'Je sais que tu vas l'aimer.'

(Garachana, 2018 : 123)

Quant aux combinaisons avec le gérondif ou le participe présent, la mise en comparaison entre ces trois langues romanes nous permet d'observer ce point commun : ces structures construites sur les formes itives indiquent l'aspect progressif d'une situation. En d'autres termes, le français, l'italien et l'espagnol ont tous développé des périphrases exprimant l'aspect progressif à partir des formes itives : il s'agit de *aller* + p. présent en français comme *va mourant* en (6), de *andare* + gérondif en italien comme *va invecchiando* (litt. 'va vieillissant') en (7) et de *ir* + gérondif en espagnol comme *van avanzando* (litt. 'va avançant') en (8).

(6) L'automne *va mourant*, / en souriant.

(Guérin, *Poèmes*, 1839, cité dans Bres et Labeau, 2013 : 21)

(7) Questa popolazione che *va* così fortemente *invecchiando* è destinata quindi a dar luogo […].
'Cette population qui est en train de vieillir si rapidement est donc destinée à engendrer […].'

(CORIS/CODIS, presse périodique, cité dans Silletti, 2018 : 99)

(8) Los coches *van avanzando* muy lentamente todavía.
'Les voitures roulent toujours très lentement.'

(Garachana, 2018 : 131)

Cela étant, la périphrase *aller* + p. présent en français, dont l'émergence remonte au XII^{e} siècle, cède progressivement la place à la périphrase progressive *être en train de* + inf. et ne s'emploie que rarement dans la langue contemporaine (Bres, Labeau, 2018 : 68), et ce, au contraire de ses équivalents italien et espagnol, lesquels, bien que moins fréquents que les périphrases progressives sur les copules (c.-à-d. *stare*/*estar* + gérondif), restent toujours productifs (Garachana, 2018 : 131 ; Silletti, 2018 : 99).

S'agissant des structures construites sur les formes ventives, on peut observer quelques différences entre les trois langues romanes examinées. En premier lieu, il n'existe pas de correspondances exactes, en italien et notamment en espagnol, avec la périphrase française *venir de* + inf. pour exprimer le passé (immédiat) ou le rétrospectif, comme *venait de partir* en (9) : le départ du bateau a eu lieu immédiatement avant que le sujet ne reparte. Plus précisément, comme l'indique le Tableau 1, l'italien a développé la périphrase *venire da* + inf. passé pour exprimer le passé immédiat, comme *veniva dall'aver perso* (litt. 'venait d'avoir raté') en (10) ; pourtant, l'usage de *venire da* + inf. passé est peu productif en italien contemporain (Silletti, 2018 : 103), loin d'égaler celui de *venir de* + inf. en français. En espagnol, le passé immédiat est plutôt exprimé par la périphrase *acabar de* + inf. passé (litt. '*finir de* + inf. passé') (voir Silletti, 2018 : 101). Pourtant, la périphrase *venir +* gérondif semble pouvoir exprimer, entre autres, un effet de sens du passé, en indiquant qu'un procès a eu lieu dans le passé, mais il peut se poursuivre après le moment d'énonciation (Garachana, 2018 : 137), comme *viene contando* (litt. 'vient racontant') en (11).

(9) Quand elle reparut, le bateau *venait de partir*.
(Maupassant, *Au printemps*, 1881, cité dans Bres et Labeau, 2013 : 22)

(10) *Veniva dall'aver perso* diciotto set consecutivi contro Federer.
'Il venait de rater dix-huit sets consécutifs contre Federer.'
(cité[4] dans Silletti, 2018 : 103)

(11) Nos *viene contando* muchas mentiras.
'Il n'a cessé de nous raconter des mensonges.'
(Garachana, 2018 : 137)

Une autre différence notable réside, comme l'ont souligné plusieurs auteurs (p. ex. Silletti, 2018), dans la présence des périphrases progressives construites sur les formes ventives en italien et en espagnol, mais pas en français. Plus précisément, *venire* + gérondif en italien et *venir* + gérondif en espagnol, comme le montre le Tableau 1, peuvent servir à exprimer le progressif, alors qu'en français, *venir* n'a pas cet effet de sens. En italien, comme en espagnol, les périphrases construites à partir des verbes ventifs

[4] www.repubblica.it

suivis du gérondif, comme *si viene delineando* (litt. ‘se vient dessinant’) en (12) et *viene siendo* (litt. ‘vient étant’) en (13), bien qu’elles soient moins fréquentes que celles construites à partir des verbes itifs (c.-à-d. *andare a*/*ir a* + gérondif), sont quand même assez productifs (Garachana, 2018 ; Silletti, 2018).

(12) Capitolo dopo capitolo, *si viene delineando* la fisionomia di queste coppie […].
‘D’un chapitre à l’autre, se dessine progressivement la physionomie de ces couples […].’
(CORIS/CODIS, presse périodique, cité dans Silletti, 2018 : 107)

(13) Como *viene siendo* habitual en estas fechas […].
‘Comme c’est habituel à cette période […].’
(Garachana, 2018 : 137)

3.2. Dans les langues germaniques

En comparaison des langues romanes, les langues germaniques, telles que l’anglais, le néerlandais et l’allemand, semblent ne pas avoir développé autant de structures construites sur les verbes itifs et ventifs. De plus, l’attention des chercheurs a été largement portée sur les premiers (p. ex. *go* ‘aller’en anglais, *gaan* ‘aller’en néerlandais et *gehen* ‘aller’en allemand), lesquels présentent, au même titre que leurs pendants romans, différents degrés de grammaticalisation : comme nous allons le voir plus en détail ci-après, la périphrase exprimant le prospectif en anglais, à savoir *be going to* + inf., s’avère plus avancé sur l’échelle de grammaticalisation que la structure *gaan* + inf. en néerlandais (Van Olmen, Mortelmans, 2009), alors que celle-ci semble être plus grammaticalisée que son équivalent *gehen* + inf. en allemand, qui manifeste une tendance de grammaticalisation et implique un sens de futur immédiat (Paul *et al.*, 2022).

Regardons d’abord la structure *be going to* + inf. en anglais, qui constitue l’un des moyens pour marquer le futur dans la langue, les autres étant l’auxiliaire *will*, le présent progressif, le présent simple, *will* + progressif et *shall* + inf. (Leech, 2006 : 45). Tout comme la périphrase *aller* + inf. en français, *be going to* + inf. indique qu’un procès va se produire dans un futur immédiat, ou se produira avec certitude, comme illustré en (14).

(14) I'*m going to buy* you a present.
'Je vais t'acheter un cadeau.'

(Leech, 2006 : 45)

(15) She *is going to go* to the cinema.
'Elle va aller au cinéma.'

(Nübling, Kempf, 2020 : 129)

De plus, comme son équivalent en français, *be going to* + inf. est complètement grammaticalisé en auxiliaire : d'une part, les deux structures acceptent les sujets animés et non-animés (p. ex. *il va pleuvoir*, *it's goning to rain*) et d'autre part, elles sont compatibles avec tous les verbes, y compris *aller* ou *go*, comme en (15) (Bres, Labeau, 2013 : 18 ; Nübling, Kempf, 2020 : 129).

En néerlandais, la structure *gaan +* inf. constitue l'un des trois moyens pour marquer le futur, les deux autres étant l'auxiliaire modal *zullen* et le temps présent (Van Olmen, Mortelmans, 2009 : 368). Dans une perspective contrastive, cette structure néerlandaise, bien qu'elle serve, comme *be going to* + inf. en anglais et *aller* + inf. en français, à indiquer le futur immédiat comme en (16), est soumise à plusieurs contraintes, dont l'incompatibilité avec des verbes statiques tels que *hebben* 'avoir'et *zijn* 'be'ainsi que le verbe itif *gaan* (Nübling, Kempf, 2020 : 131). On peut en conclure que cette structure présente un stade de grammaticalisation moins avancé par rapport à ses homologues français et anglais.

(16) Het *gaat regenen*.
'Il va pleuvoir.'

(Nübling, Kempf, 2020 : 131)

En allemand, plutôt à l'oral, le verbe itif *gehen* manifeste récemment une tendance à se grammaticaliser en auxiliaire dans la structure *gehen* + inf. (Nübling, Kempf, 2020 ; Paul *et al.*, 2022). En comparaison des deux autres langues germaniques évoquées ci-dessus, l'allemand présente un stade bien moins avancé concernant la grammaticalisation de cette structure. La structure *gehen* + inf. garde le sens lexical du verbe, puisqu'elle exige, comme l'ont souligné Nübling et Kempf (2020 : 133), le déplacement du sujet dans l'espace : par exemple, *geht singen* 'va chanter'en (17) est compris comme impliquant un déplacement spatial du sujet pour chanter.

De ce fait, *gehen* ne peut pas être suivi de verbes statifs et ni de sa forme lexicale, comme son équivalent néerlandais.

(17) Sie *geht singen*.
'Elle va chanter.'

(Nübling, Kempf, 2020 : 131)

Il est intéressant de noter que la structure *gehen* + inf. en allemand parlé en Namibie[5] semble avoir atteint un stade de grammaticalisation plus avancé, ceci étant probablement dû aux contacts avec l'anglais et l'afrikaans[6], dans lesquels les verbes itifs, à savoir *go* et *gaan*, peuvent couramment s'employer pour marquer le futur (Kirsten, 2023 ; Shah, Zimmer, 2023).

(18) ey wir *gehn* nich unsre beine *brechn* wir *gehn sterbn*.
'Hé, on ne va pas se casser les jambes, on va mourir.'

(DNam corpus, cité dans Shah et Zimmer, 2023 : 238)

Comme Shah et Zimmer (2023 : 238) l'ont souligné, l'emploi de la structure *gehen +* inf. pour marquer le futur, comme *gehn nich unsre beine brechn* (litt. 'n'allons nous casser les jambes') et *gehn sterbn* (litt. 'allons mourir') en (18), n'est pas un phénomène peu observé en allemand dans ce pays africain.

3.3 Dans les langues sinitiques

Les langues sinitiques ou chinoises, qui englobent une dizaine de branches de langues parlées sur le territoire chinois (Chappell, 2015), constituent, avec les langues tibéto-birmanes, l'une des branches de la famille des langues sino-tibétaines et « sont aussi diverses que les langues romanes ou germaniques de la famille indo-européenne » (Bonvini *et al.*, 2011, cité dans Lamarre, 2015 : 143). Pourtant, en dépit de l'intérêt croissant accordé aux langues sinitiques autres que le chinois standard

[5] L'allemand, introduit en Namibie par la colonisation allemande (1884-1915), reste encore activement utilisé dans le pays et jouit d'un statut de langue nationale (pour une présentation plus détaillée, voir Paul et al., 2022).

[6] L'afrikaans, une langue germanique développée à partir du néerlandais, se parle notamment en Afrique du Sud et en Namibie. En afrikaans, le futur est marqué par deux auxiliaires grammaticalisés dont *gaan* 'aller' (pour une discussion plus détaillée, voir Kirsten, 2023).

(*pǔtōnghuà*), les études examinant la grammaticalisation des verbes de déplacement sont encore très limitées, ne nous permettant pas ainsi de mener une analyse comparative entre des langues sinitiques, comme nous l'avons fait pour les langues romanes et germaniques. De ce fait, bornons-nous à montrer, sous l'angle du chinois standard (ci-après simplement dénommé « chinois »), que dans les langues sinitiques, qui sont typiquement isolantes (ou analytiques) et connues pour leur pauvreté morphologique, le recours à des verbes de déplacement pour exprimer des valeurs aspectuo-temporelles est un phénomène assez couramment attesté.

Regardons d'abord les formes itive et ventive 来 *lái* 'venir'et 去 *qù* 'aller', qui, placées avant des verbes dans certains contextes, peuvent servir à exprimer le futur immédiat, ceci ayant été signalé par nombre d'auteurs en linguistique chinoise (p. ex. Lü, 1980/2019 : 345, 456 ; Gao, 1986/2011 : 260 ; Shi, 2015 : 870-871 ; voir aussi Sun et Grisot, 2020 : 235-236). Comme l'illustrent les deux exemples en (19) et (20), 来 *lái* et 去 *qù* indiquent l'imminence des situations 说两句 *shuō liǎng-jù* 'dire quelques mots' (litt. 'dire deux phrase') et 准备午饭 *zhǔnbèi wǔfàn* 'préparer le déjeuner' (litt. 'préparer déjeuner').

(19) 我来说两句。
Wǒ lái shuō liǎng-jù.
'Je vais dire quelques mots.'

(Shi, 2015 : 870)

(20) 我去准备午饭。
Wǒ qù zhǔnbèi wǔfàn.
'Je vais préparer le déjeuner.'

(Shi, 2015 : 871)

Cependant, comme l'ont souligné Lü (1980/2019 : 345, 456) et Shi (2015 : 870, 871), qu'il s'agisse de 来 *lái* ou de 去 *qù*, leur emploi en tant que marques de futur immédiat n'est pas fixe, puisque leur omission ne change pas le sens de la phrase. De plus, ces deux indicateurs de futur immédiat ne peuvent pas, contrairement à la périphrase *aller* + inf. en français, s'appliquer à tous les types de verbes : ils semblent incompatibles avec les verbes statifs, tels que 是 *shì* 'être'et 像 *xiàng* 'ressembler'. De plus, il nous semble que 去 *qù* comme dans 去准备午饭 *qù zhǔnbèi wǔfàn* en

(20) garde encore son sens lexical et implique alors le déplacement du sujet dans l'espace. À cet égard, 去 *qù +* verbe paraît comparable avec *gehen +* inf. en allemand. Pour terminer, il serait intéressant de souligner qu'ici, 来 *lái* exprime, contrairement à ce qui se passe pour ses pendants en français et en italien, le futur plutôt que le passé et ceci n'est pas rarement attesté dans les langues. Dans un échantillon de 76 langues non apparentées, Bybee *et al.* (1994) ont identifié dix langues dans lesquelles les verbes ventifs sont grammaticalisés en marques de futur, la plupart étant de futur immédiat.

Toutefois, en langue orale et en position finale d'une proposition, 来 *lái* en combinaison avec la particule 着 *zhe* encodant l'aspect duratif, à savoir la particule 来着 *láizhe*[7], permet de situer par défaut une situation, comme 去天津 *qù tiānjīn* 'aller à Tianjin' (litt. 'aller Tianjin') en (21), dans le passé immédiat (Lü, 1980/2019 : 349). La particule 来着 *láizhe* peut également exprimer un passé plus lointain, et ce, en présence des adverbiaux temporels (pour une discussion plus détaillée, voir Zhang, 2018 : 109). L'emploi de cette particule en chinois est soumis à plusieurs contraintes : par exemple, elle ne peut s'appliquer qu'à des verbes duratifs, refusant ainsi la combinaison avec des verbes ponctuels tels que 出生 *chūshēng* 'naître' et 离开 *líkāi* 'partir' (Zhang, 2018 : 105), et n'accepte pas d'être mise en négation (Lü, 1980/2019 : 348).

(21) 我去天津来着。
Wǒ qù Tiānjīn láizhe.
'Je suis allé à Tianjin (il y a quelques jours).'

(Lü, 1980/2019 : 349)

Le chinois dispose d'une série de marques aspectuelles, qui contribuent, avec bien d'autres facteurs linguistiques ou extralinguistiques, à la localisation temporelle d'une situation, en l'absence de catégorie grammaticale dédiée à exprimer le temps (voir Sun et Grisot, 2020). Parmi ces marques, certaines sont complètement grammaticalisées, telles que les particules 了 *-le* 'accompli, terminé', 着 *-zhe* 'duratif'et 过 *-guo* 'expérientiel', tandis que d'autres ont progressivement développé des valeurs aspectuelles tout en gardant leur sens lexical, telles que 起来 *-qǐlái*

[7] Il est à noter que la grammaticalisation de 来着 *láizhe* en chinois est généralement considérée comme résultant du contact linguistique avec le mandchou durant la Dynastie Qing (pour une discussion plus détaillée, voir Guo, 2022).

'inchoatif'et 下去 *-xiàqù* 'continuatif' (voir Xiao et McEnery, 2004). De plus, il est intéressant de noter que les marques 过 *-guo*, 起来 *-qǐlái* et 下去 *-xiàqù* trouvent leur origine dans des verbes de déplacement.

Regardons d'abord la particule 过 *-guo,* dont le sens originel « traverser un espace » (Shi, 2015 : 259-260) est toujours gardé dans la forme verbale 过 *guò* 'passer, traverser'. La contribution temporelle de la particule 过 *-guo* tient à l'aspect perfectif qu'elle encode, lequel rend une situation bornée dans le temps, permettant ainsi une lecture du passé par défaut. Selon Smith (2008), ceci pourrait s'expliquer par deux principes pragmatiques, à savoir la contrainte des évènements bornés (*Bounded Events Constraint*) qui empêche une situation bornée d'être localisée dans le présent ainsi que le principe de simplicité d'interprétation (*Simplicity Principle of Interpretation*) qui exige le choix de l'interprétation le plus économique (voir aussi Sun et Grisot, 2020). À titre d'illustration, une situation bornée, comme 去天津 *qù tiānjīn* marquée par 过 *-guo* en (22), est localisée dans le passé, puisque l'interprétation du futur est moins économique à cause de son incertitude. Pourtant, à noter que dans une proposition comme celle en (23), 过 *-guo* peut exprimer l'antériorité d'une situation par rapport à une autre dans le futur.

(22) 我去过天津。
Wǒ qù-guo Tiānjīn.
'Je suis allé à Tinjin.'

(Lü, 1980/2019 : 247)

(23) 等我问过了他再告诉你。
Děng wǒ wèn-guo-le tā zài gàosù nǐ.
'Quand je lui aurai demandé, je te le dirai.'

(Lü, 1980/2019 : 246-247)

Quant aux marques 起来 *-qǐlái* et 下去 *-xiàqù*, nous pouvons constater qu'elles se composent de deux verbes de déplacement : 起 *qǐ* 'se lever'et 来 *lái* 'venir'pour la première, mais下 *xià* 'descendre'et 去 *qù* 'aller'pour la dernière. Notons que leur usage en tant que marques aspectuelles coexiste avec plusieurs autres emplois, que nous n'énumérons pas ici, renvoyant le lecteur à l'ouvrage de Lü (1980/2019). Il est juste à signaler qu'employés

comme verbes de déplacement, 起来 *qǐlái* indique un mouvement ascendant alors que 下去 *xiàqù* exprime un mouvement descendant.

(24) 飞轮旋转起来了。
Fēilún xuánzhuǎn-qǐlái le.
'Le volant d'inertie commence à tourner.'
(Lü, 1980/2019 : 442)

(25) 少了两个人，工作还得搞下去。
Shǎo-le liǎng-gè rén, gōngzuò háidé gǎo-xiàqù.
'Il manque deux personnes, mais le travail doit continuer.'
(Lü, 1980/2019 : 570)

En tant que marques aspectuelles, 起来 *-qǐlái* exprime l'aspect inchoatif (connu aussi sous le nom d'aspect inceptif), indiquant qu'une action a commencé et qu'elle va se poursuivre pendant un certain temps (Lü, 1980/2019 : 442 ; Xiao, McEnery, 2004 : 219), tandis que 下去 *-xiàqù* exprime l'aspect continuatif, indiquant qu'une action continuera (Lü, 1980/2019 : 570 ; Xiao, McEnery, 2004 : 228), comme illustré respectivement en (24) et (25).

4. Similarités et différences interlinguistiques

L'analyse effectuée dans la section précédente permet de dégager deux similarités notables entre les langues examinées. En premier lieu, elles ont développé ou manifestent la tendance à développer des auxiliaires ou des particules exprimant des valeurs temporelles et/ou aspectuelles à partir des verbes de déplacement, notamment des verbes itifs et ventifs. En second lieu, les formes itives sont communément employées pour indiquer l'imminence d'une situation. Quant aux différences interlinguistiques, regardons d'abord celles entre les langues européennes. Bien que génétiquement, voire étroitement, apparentées, notre analyse montre d'emblée qu'elles présentent différents stades de grammaticalisation pour un même phénomène : par exemple, *andare a* + inf. en italien est moins avancé que ses pendants français et espagnol sur l'échelle de grammaticalisation ; il en est de même pour *gehen* + inf. en allemand par rapport à ses pendants anglais et néerlandais. De plus, il est intéressant de

noter que les langues germaniques ne connaissent pas, contrairement aux langues romanes, des périphrases sur les verbes ventifs. Enfin, le français se distingue des deux autres langues romanes, d'une part, par l'usage productif et systématique de la périphrase de passé construite sur la forme ventive (*venir de* + inf.) et d'autre part, par la tendance à utiliser de moins en moins la forme itive et la non-utilisation de la forme ventive pour exprimer l'aspect progressif, et ce, probablement en raison de la concurrence de la périphrase progressive *être en train de* + inf.

En comparaison des langues romanes et germaniques, le chinois présente plusieurs différences, dont la plus importante est sans doute la grammaticalisation du verbe 过 *guò* 'passer, traverser' en particule perfective ; ce phénomène n'est pas observé dans les langues européennes examinées dans cette étude, mais pour savoir s'il existe d'autres langues qui ont développé un tel emploi du verbe ayant le sens de passer ou de traverser, une étude explorant plus de langues sera menée dans un proche avenir. Une autre grande différence réside dans l'emploi de 来 *lái* 'venir' suivi du verbe pour exprimer le futur immédiat, ce qui n'est pas le cas dans les langues romanes examinées ici ; pourtant, notons que l'expression du futur au moyen des verbes ventifs est un phénomène généralement observé dans les langues (voir Bybee et al., 1994). Une troisième différence qu'il nous semble intéressant de souligner est que 去 *qù* 'aller' + verbe en chinois s'avère moins grammaticalisé que ses pendants français, espagnol, anglais et néerlandais ; pourtant, afin de comparer son degré de grammaticalisation avec ceux de *andare* à + inf. en italien et de *gehen +* inf. en allemand, il serait nécessaire de mener une étude plus approfondie dans le futur. Pour terminer, il est intéressant de souligner que le chinois développe davantage de marques aspectuelles à partir des verbes de déplacement que les langues romanes et germaniques, et ceci pourrait s'expliquer en grande partie par l'absence de la morphologie temporelle dans cette langue.

Conclusion

En adoptant une perspective interlinguistique, nous avons examiné la grammaticalisation des verbes de déplacement dans plusieurs langues

romanes et germaniques ainsi qu'en chinois, celui-ci étant encore largement sous-exploité à cet égard. De ce fait, les faits observés en chinois et décrits dans cet article, qui présentent à la fois des similitudes et des différences avec ceux observés dans les langues romanes et germaniques, permettraient d'une part d'avoir une compréhension plus complète de la grammaticalisation du temps et de l'aspect dans les langues et d'autre part, de fournir davantage de données en faveur de la trajectoire de la grammaticalisation des verbes de déplacement vers des marques temporelles, aspectuelles ou modales (voir Bybee *et al.*, 1994). En outre, les divergences linguistiques observées entre les langues romanes et celles entre les langues germaniques montrent, comme l'ont souligné plusieurs auteurs (p. ex. Lamiroy, 2011 ; Labeau, Bres, 2018), que le français présente un stade de grammaticalisation plus avancé que les autres langues romanes, comme l'anglais par rapport aux autres langues germaniques.

Cela étant, notre étude a plusieurs limites, lesquelles devront être prises en compte dans la recherche future. La première limite réside dans le nombre restreint de langues examinées, ce qui impose la nécessité de mener une étude englobant une variété de langues appartenant à davantage de familles. L'autre limite est le recours à des données secondaires, dont certaines ne proviennent pas des corpus authentiques. Compte tenu de cela, nous trouvons nécessaire d'effectuer une future étude comparative basée sur corpus entre le français, l'anglais et le chinois. Pour terminer, soulignons qu'en chinois, la liste des verbes de déplacement qui ont développé des effets de sens aspectuels n'est pas exhaustive dans cette étude, ce qui nous impose la nécessité de consacrer une future étude à cette langue.

Bibliographie

Bonvini, E. *et al.* 2011. *Dictionnaire des langues*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bres, J., Labeau, E. 2012. De la grammaticalisation des formes itive (*aller*) et ventive (*venir*) : valeur en langue, emplois en discours. In : *Études de sémantique et pragmatique françaises,* sous la direction de L. de Saussure et A. Rihs. Berne : Peter Lang, p. 143-165.

Bres, J., Labeau, E. 2013. « *Aller* et *venir* : des verbes de déplacement aux auxiliaires aspectuels-temporels-modaux ». *Langue française*, 179, p. 13-28.

Bres, J., Labeau, E. 2018. « Des constructions de *aller* et de *venir* grammaticalisés en auxiliaires ». *Syntaxe & sémantique*, 19, p. 49-86.

Bybee, J. L. et al. 1994. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago : The University of Chicago Press.

Chapelle, H. M. 2015. « Vers une nouvelle typologie des langues sinitiques ». *Faits de Langues*, 46 (1), p. 131-141.

Clark, H. H. 1973. Space, time, semantics, and the child. In : *Cognitive development and the acquisition of language*, sous la direction de T. E. Moore. New York: Academic Press, p. 27-63.

Gao, Mingkai [高名凯]. 1986 [2011]. *La grammaire chinoise*. Beijing : The Commercial Press. [《汉语语法论》。北京：商务印书馆]

Garachana, M. 2018. « From movement to grammar: Spanish verbal periphrases derived from verbs of movement ». *Syntaxe & sémantique*, 19, p. 115-146.

Gosselin, L. 2021. *Aspect et formes verbales du français*. Paris : Classiques Garnier.

Grevisse, M., Goosse, A. 2016. *Le bon usage*. 16e édition. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Guo, Junlian [郭军连]. 2022. « On the formation of Manchurian Chinese « laizhe » and its influence on northern Mandarin ». *Linguistic Sciences*, 21 (3), p. 276-288. [旗人汉语«来着 »的形成及其对北方汉语影响,《语言科学》]

Hopper, P. J., Traugott, E. C. 2003 [1993]. *Grammaticalization*. 2e édition. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Kirsten, J. 2023. « Future time reference alternation in Afrikaans as a West-Germanic Language ». *Languages*, 8 (2), 107.

Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lamarre, C. 2015. « Langues sinitiques et typologie : deux études de cas ». *Faits de langues*, 46 (2), p. 143-163.

Lamiroy, B. 2003. « Grammaticalisation et comparaison de langues ». *Verbum*, 25 (3), p. 411-431.

Lamiroy, B. 2011. « Degrés de grammaticalisation à travers les langues de même famille ». *Mémoires de la Société de linguistique de Paris. Nouvelle Série*, 19, p. 167-192.

Lamiroy, B., De Mulder, W. 2011. Degrees of grammaticalization across languages. In: *The Oxford handbook of Grammaticalization*, sous la direction de B. Heine et H. Narrog. Oxford: Oxford University Press, p. 245-259.

Lehmann, C. 1985. « Grammaticalization and linguistic typology ». *General Linguistics*, 26, p. 3-22.

Leech, G. N. 2006. *A glossary of English grammar*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Lü, Shuxiang [吕叔湘]. 2019 [1980]. *Les mots en chinois moderne (édition révisée)*. Beijing : The Commercial Press. [《现代汉语八百词（增订本）》。北京：商务印书馆]

Meillet, A. 1921 [1912]. L'évolution des formes grammaticales. In : *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris : Champion, p. 130-148.

Nübling, D., Kempf, L. 2020. Grammaticalization in the Germanic languages. In : *Grammaticalization Scenarios, Volume 1 : Grammaticalization scenarios from Europe and Asia*, sous la direction de W. Bisang et A. Malchukov. Berlin : De Gruyter, p. 105-164.

Paul, K. *et al*. 2022. *Gehen* as a new auxiliary in German. In : *Language Change at the Interfaces : Intrasentential and intersentential phenomena*, sous la direction de N. Catasso, M. Coniglio et C. De Bastiani. Amsterdam : John Benjamins, p. 165-187.

Prévost, S. 2006. « Grammaticalisation, lexicalisation et dégrammaticalisation : des relations complexes ». *Cahiers de praxématique*, 46, p. 121-140.

Shah, S., Zimmer, C. 2023. « Grammatical innovations in German in multilingual Namibia: the expanded use of linking elements and *gehen* 'go'as a future auxiliary ». *Journal of Germanic Linguistics*, 35 (3), p. 205-265.

Shi, Yuzhi [石毓智]. 2015. *L'évolution de la grammaire du chinois*. Nanchang : Jiangxi Education Publishing House. [《汉语语法演化史》。南昌：江西教育出版社]

Silletti, A. M. 2018. « Les périphrases en *aller* et *venir* de l'italien contemporain : grammaticalisation et effets de sens ». *Syntaxe & Sémantique*, 19, p. 87-114.

Smith, C. S. 2008. Time with and without tense. In : *Time and modality*, sous la direction de J. Guéron et J. Lecarme. Dordrecht : Springer, p. 227-249.

Sun, J., Grisot, C. 2020. « Repenser l'expression de la référence temporelle en chinois mandarin ». *Cahiers de linguistique Asie orientale*, 49, p. 217-249.

Van Olmen, D., Mortelmans, T. 2009. Movement futures in English and Dutch: a contrastive analysis of *be going to* and *gaan*. In : *Studies on English modality*, sous la direction de A. Tsangalidis et R. Facchinetti. Berne: Peter Lang, p. 357-386.

Xiao, R., McEnery, T. 2004. *Aspect in Mandarin Chinese: a corpus-based study*. Amsterdam: John Benjamins.

Zhang, Yisheng [张宜生]. 2018. *La fonction, l'évolution et la construction des particules*. Beijing : The Commercial Press. [《助词的功用、演化及其构式》。北京：商务印书馆]

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 301-319

Les mots et les femmes : réflexions interculturelles sur l'égalité linguistique et l'égalité sociale entre les genres

ZHU Jiaqi
Hangzhou International Innovation Institute, Beihang University, Chine
jiaqizhu7@outlook.com
https://orcid.org/0009-0003-0656-9150

Reçu le 02-12-2024 / Évalué le 12-04-2025 /Accepté le 05-05-2025

Résumé

La langue française est-elle sexiste ? Cette question soulève un enjeu fondamental sur le rôle de la langue dans la représentation sociale. Lorsque la langue est sollicitée pour intervenir dans les rapports sociaux, jusqu'où peut-elle évoluer ? La neutralisation du langage peut-elle réellement aider à transformer les inégalités sociales ? Avec ces débats sur l'écriture inclusive qui se déploient autour de quatre perspectives principales — historique, esthétique, de lisibilité et idéologique — ce texte propose une réflexion originale et nuancée sur l'écriture inclusive, en explorant une comparaison interculturelle entre la langue française, langue marquée par le genre, et le chinois, langue sans genre, souvent perçue comme « neutre » sur le plan linguistique. Cette réflexion permet de dépasser le cadre actuel des discussions en offrant une perspective plus large et nuancée, qui éclaire les enjeux liés à l'égalité des genres à travers le prisme de deux langues très différentes. En prenant du recul par rapport aux débats habituels, ce texte invite à repenser non seulement la question de la neutralité du langage, mais aussi son rôle dans la construction des rapports sociaux.

Mots-clés : écriture inclusive, genre linguistique, égalité des genres, comparaison linguistique, langue et société

词语与女性 : 关于语言与社会性别平等的跨文化思考

摘要

法语中是否存在性别偏见?语言在社会性别建构中起着什么样的作用?当语言被用来反映和塑造社会关系时,它能够在多大程度上引起变革？语言的中性化是否真的能够改变社会中的性别不平等现象？目前围绕法语包容性书写的讨论涉及四个主要视角：历史性、审美性、可读性和意识形态。本文突破传统讨论框架，通过跨文化比较研究，将具有语法性别的法语与通常被视为«中性”且缺乏语法性别标记的汉语进行对比分析。通过对这两种语言体系的比较，本文突破了常规讨论的框架，揭示了性别平等在不同语言结构中的复杂性。不仅对法语包容性书写进行了深层次反思，更深入探讨了语言在塑造和维持社会性别关系中的深层次作用。

关键词 : 包容性书写；法语阴阳性； 性别平等； 跨文化语言比较；语言与社会

Words and woman: intercultural reflections on linguistic equality and social gender equality

Abstract
Is the French language sexist? This question raises a fundamental issue regarding the role of language in the social representation. When language is called upon to address social issues, to what extent can it evolve? Can the neutralization of language truly help to transform social inequalities? While the debates surrounding inclusive language unfold across four main perspectives-historical, aesthetic, readability, and ideological- this paper offers an original and nuanced reflection on inclusive language by exploring a cross-cultural comparison between French, a language with grammatical gender, and Chinese, a language without gender, often perceived as "linguistically neutral."This reflection allows us to go beyond the current framework of the discussion, providing a broader and more nuanced perspective that sheds light on the issues related to gender equality through the lens of two very different languages. By stepping back from the usual debates, this paper invites us to rethink not only the issue of linguistic neutrality but also its role in shaping social relations.

Keywords: gender-inclusive language, linguistic gender, gender equality, linguistic comparison, language and society

Introduction

Depuis une quarantaine d'années, un mouvement pour l'égalité linguistique entre les genres s'est développé en francophonie, visant à une meilleure représentation des femmes dans la langue (Simon, Vanhal, 2022 ; Abbou, Arnold, Candea, Marignier, 2018 ; etc.). Dès les années 1970, le langage est devenu un outil de contestation des normes établies, et la question du genre grammatical et des noms a émergé comme un enjeu politique dans les années 1980. La publication d'un manuel scolaire en écriture inclusive par les éditions Hatier en 2017 a marqué un moment clé de la controverse, avec l'opposition du ministre de l'Éducation et la décision du Premier ministre de bannir l'utilisation du point médian dans les documents officiels[1]. Plus récemment, en 2023, lors de l'inauguration de la *Cité internationale de la langue française,* Emmanuel Macron a ravivé la

[1.] En mars 2017, les éditions Hatier publient, pour la première fois, un manuel scolaire rédigé à l'aide de ce qu'on appelle depuis peu l'« écriture inclusive ». Une vive polémique éclate alors. L'ancien ministre de l'éducation nationale, Jean Michel Blanquer affirme, quant à lui, qu'il n'existe qu'« une seule langue française, une seule grammaire, une seule République ».
https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/11/05/l-ecriture-inclusive-ou-la-longue-quete-d-une-langue-egalitaire_6101010_3232.html, [consulté le 02 mars 2025].

polémique en déclarant que « le masculin fait le neutre » et qu'il n'est pas nécessaire d'ajouter des « points au milieu des mots » pour rendre le français lisible[2].

Au-delà des controverses et des prises de position parfois tranchées, le débat sur l'écriture inclusive invite à une réflexion approfondie sur les enjeux qu'elle soulève. Au présent, le débat sur l'écriture inclusive s'articule autour de quatre perspectives principales, selon les études (Sauteur, Gygax, Tibblin, Escasain, Sato, 2023 ; Simon, Vanhal, 2022 ; Abbou, Arnold, Candea, Marignier, 2018 ; etc.) : historique, esthétique, de lisibilité et idéologique. D'un point de vue historique, les opposants à l'écriture inclusive la considèrent comme une rupture avec la tradition, tandis que les partisans y voient une continuité avec les évolutions passées de la langue française. Ils rappellent que la langue a toujours été sujette à des interventions et des adaptations au fil du temps. Sur le plan esthétique, l'écriture inclusive est critiquée pour être « laide » et « nuire à la lisibilité ». Les opposants estiment qu'elle alourdit les phrases et complique la lecture. Les partisans, quant à eux, soulignent que la beauté est subjective et que l'écriture inclusive peut être esthétiquement agréable si elle est bien utilisée. En ce qui concerne la lisibilité, les critiques estiment qu'elle alourdit les phrases et complique la lecture, tant à l'écrit qu'à l'oral, alors que les partisans soulignent que la lisibilité d'un texte inclusif dépend de l'application correcte des techniques d'écriture (Simon, Vanhal, 2022 : 100). Enfin, sur le plan idéologique, certains voient l'écriture inclusive comme un outil essentiel pour lutter contre l'inégalité linguistique et sociale, en s'opposant à la domination patriarcale, tandis que d'autres la considèrent comme un facteur de séparatisme linguistique (Rastier, 2021) et de division entre les sexes (Charaudeau, 2018).

L'écriture inclusive, bien que source de débats passionnés, est aujourd'hui largement adoptée. Précurseurs en la matière, le Québec (dès l'avis en 1979), la Belgique francophone (le décret voté en 1993), la Suisse romande (avec la publication du Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et

[2.] Emmanuel Macron a appelé à « ne pas céder aux airs du temps ». https://www.lemonde.fr/politique/article/2023/10/30/ecriture-inclusive-emmanuel-macron-estime-qu-on-n-a-pas-besoin-d-ajouter-des-points-au-milieu-des-mots-pour-rendre-la-langue-francaise-lisible_6197361_823448.html, [consulté le 03 mars /2025].

législatifs de la Confédération en 2000) et la France (depuis la circulaire du 11 mars 1986), ont fourni les premières recommandations de féminisation au public. Si la création de noms de métiers au féminin est désormais acquise, la question de l'étendue de l'écriture inclusive demeure. Le cœur du problème ? Le genre grammatical, qui influe sur la structure même de nos textes. Il ne s'agit plus d'une question de « oui ou non » mais de « jusqu'où ». Effectivement, dans quelle mesure le genre grammatical peut-il être tenu pour responsable des réalités sociales sur lesquelles la langue est sollicitée pour intervenir ?

Si, dans les langues à genre, le masculin et le féminin influencent et conditionnent non seulement la structure de la langue mais aussi la vision du monde, qu'en est-il dans les langues qui se passent de ces distinctions grammaticales ? Afin d'explorer la complexité du lien entre structure linguistique et égalité des genres, cette étude privilégie une approche comparative en analysant le français et le chinois. Ce choix se justifie par leur opposition structurelle fondamentale face au genre grammatical. Le français, avec son système flexionnel où le genre imprègne la langue, offre un contraste saisissant avec le chinois, souvent caractérisé par l'absence d'une catégorie grammaticale de genre comparable. En adoptant une perspective interculturelle, cet article propose ainsi une réflexion nuancée sur l'égalité linguistique entre les sexes, souvent réduite à la simple neutralisation. Plus précisément, la comparaison entre le français, langue à genre grammatical marqué, et le chinois, langue dépourvue de cette catégorisation, permettra de mieux appréhender les enjeux de l'égalité linguistique et d'explorer sa complexité à travers des systèmes linguistiques distincts.

2. Le genre grammatical a-t-il un sens ? Perspectives fonctionnelles et symboliques

Commencer notre réflexion par l'essence même de cette problématique nous conduit à questionner l'origine du genre linguistique. Aujourd'hui, le genre demeure un élément grammatical essentiel dans de nombreuses langues vivantes, malgré une contradiction apparente avec le principe d'économie, qui gouverne l'utilisation de la langue (Martinet, 1956, 1966,

1999 ; Zipf, 2016). En effet, alors que des efforts de simplification se manifestent à tous les niveaux de la langue — de la prononciation au vocabulaire, en passant par le lexique — le genre, source potentielle de redondances linguistiques, semble demeurer inchangé. Mais si le genre attribué aux êtres animés répond à un besoin naturel, pourquoi insister sur une distinction de genre pour les objets inanimés ? Le genre, dès lors, ne pourrait-il être qu'une forme de redondance grammaticale ? Et si l'objectif était l'égalité ou la neutralité linguistique, que se passerait-il si l'on supprimait cette distinction ?

2.1. Perspective fonctionnelle/conventionnelle

De nombreux linguistes se sont penchés sur cette question, formulant diverses hypothèses qui selon nous peuvent être regroupées en deux types principaux de points de vue. Le premier s'aligne sur la logique fonctionnelle en affirmant que le genre est une convention linguistique pratique (convinient linguistic convention), dont la création et l'évolution sont dues à des causes strictement inhérentes à la langue, au besoin de communication. Des linguistes tels qu'André Martinet (1956, 1966, 1999) ou Antoine Meillet (1982) soutiennent cette perspective. Selon cette logique, l'existence de la catégorie de genre dans la langue découle du besoin de faire une distinction entre le féminin et le masculin et la répartition des sexes au sein du monde inanimé dans les langues avec genre comme le résultat d'une tendance à normaliser les formes grammaticales, plutôt que comme le produit d'une association arbitraire de valeurs de genre.

Prenons quelques exemples pour illustrer cette idée : les mots « tour », « souris » et « livre », qui, selon leur genre, peuvent désigner des réalités différentes. Bien que ces exemples soient mineurs, cette distinction de sens montre que le genre grammatical joue un rôle pratique de clarification, sans qu'il soit nécessairement lié à des caractéristiques biologiques ou sociales. Le genre grammatical, initialement né du besoin de distinguer le masculin et le féminin, a ainsi acquis une fonctionnalité particulière avec la normalisation des formes grammaticales.

Ainsi, pour ce courant de chercheurs, le genre ne relève pas d'une simple redondance grammaticale, mais d'une convention fonctionnelle, issue du besoin de structurer et de clarifier la communication. Dans cette perspective, la langue ne serait donc pas responsable des inégalités sociales

entre les genres. Impliquer le genre grammatical dans les débats sur l'égalité sociale reviendrait ainsi à politiser un outil fonctionnel, créant ainsi des complications inutiles.

2.2. Perspective symbolique

Contrairement à la conception précédente, un autre courant de linguistes, tels que Corbeil (2015), Michard (2001) ou Yaguello (1978), refuse de considérer le genre grammatical comme une simple convention dénuée de toute correspondance avec les caractéristiques sexuelles imaginées de ces objets dans le monde réel. Selon eux, il existe une motivation qui dépasse la simple fonction grammaticale, liée à un ancrage culturel et symbolique entre les marques formelles de genre et les traits féminins ou masculins. La langue, pour ces chercheurs, n'est pas seulement un outil de communication, mais un reflet de notre vision du monde. En suivant la logique du « relativisme linguistique », ce courant voit la langue comme un miroir de la pensée, mais aussi comme un cadre qui peut à la fois limiter et déterminer notre manière de concevoir et de percevoir le monde.

Ainsi, le genre grammatical, dans de nombreuses langues, ne serait pas uniquement une construction fonctionnelle, mais un mécanisme de structuration de notre perception du monde. Le sexe agirait comme un des filtres à travers lesquels nous appréhendons notre environnement. En sexant le monde, nous générons une dichotomie binaire (masculin/féminin) qui s'inscrit dans la représentation collective de l'humanité. Ce clivage trouve des résonances dans de nombreuses cultures : la division du jour et de la nuit, la séparation du monde naturel en ciel/terre, ou encore la polarité *Yin* (féminin)/*Yang* (masculin) dans le Taoïsme. Ce partage en deux pôles pour définir un ensemble constitue un modèle récurrent dans le processus de compréhension du monde, que ce soit au niveau linguistique ou symbolique.

Cela entraîne plusieurs conséquences. D'une part, le genre grammatical ne se limite pas à une simple formalité, mais apporte une dimension supplémentaire au sens des mots, en inscrivant des représentations symboliques dans la structure même de la langue. Ainsi, certains substantifs inanimés se voient dotés de caractéristiques anthropomorphiques associées à la sexualité animale, voire humaine. Par exemple, on peut observer cette personnification dans des termes comme :

une chaise / un fauteuil
une lampe / un lampadaire
une automobile, une voiture / un autobus, un autocar

Nous constatons clairement que le féminin est plus facilement associé à l'idée de petitesse, tandis que le masculin est lié à l'idée de grandeur, imposant ainsi nos propriétés physiques liées au sexe, telles que la taille, aux objets inanimés. Cette motivation anthropomorphique, qui conduit le genre à se calquer sur le sexe, ne se limite pas aux caractéristiques physiques ; elle est également influencée par un système de valeurs symboliques collectives. Un exemple notable, cité par Corbeil (2015 : 5), est celui de la Statue de la liberté, l'un des monuments les plus célèbres des États-Unis, dont la représentation féminine découle du mot libertas (liberté en latin), qui est féminin. Loin d'être un cas isolé, la célèbre œuvre d'Eugène Delacroix *La Liberté guidant le peuple* a également adopté une image féminine pour représenter la liberté. Un autre exemple intéressant illustrant la concrétisation du genre grammatical est présenté par Jakobson (1963) : en Russie pré-soviétique, « un couteau tombé présage un invité et une fourchette une invitée » à cause du genre masculin de « couteau » et féminin de « fourchette ».

Ces exemples mettent en lumière le fait que le genre linguistique a évolué au-delà de sa forme grammaticale et fonctionnelle actuelle pour devenir un système de valeurs symboliques collectives. Un enfant français serait étonné d'apprendre que le mot « mort » est masculin en allemand, non pas en raison d'une erreur grammaticale inacceptable, mais plutôt en raison d'un choc d'idées, car la connotation féminine associée à la représentation de la « mort » est déjà solidement ancrée dans son esprit. En attribuant un genre à un mot, nous ajoutons effectivement une dimension symbolique correspondant à notre vision dichotomique masculin/féminin et aux valeurs qui lui sont attribuées. D'un autre côté, cette division dans la langue a un impact sur le monde réel, car son utilisation quotidienne renforce une dichotomie normative entre le « masculin » et le « féminin » dans la société en général (Corbeil, 2015). Par exemple, l'utilisation de formes masculines pour les noms de métiers peut avoir des conséquences telles que l'occultation du rôle joué par les

femmes sur la scène publique ou des résistances psychologiques à la candidature féminine.

Du point de vue fonctionnel, des concepts fondamentaux comme le genre ou le temps ont initialement influencé la langue par une motivation à les intégrer de manière systématique et cohérente. Cependant, au fil du temps, l'expansion des catégories grammaticales et l'analogie des formes ont brouillé ces frontières, si bien que nous avons parfois tendance à choisir une forme plutôt qu'une autre, plus par habitude ou convention que par nécessité d'une expression précise. C'est pourquoi Sapir (1921) a conclu que la forme survit plus longtemps que son contenu conceptuel : tout comme les coutumes sociales persistent sans nécessairement conserver leurs significations originelles, les structures grammaticales, même lorsqu'elles ne correspondent plus à une réalité fonctionnelle immédiate, continuent d'être utilisées. En même temps, bien que certaines traces linguistiques puissent donner l'impression que le genre grammatical n'est qu'une classification arbitraire, certaines utilisations de cette catégorie révèlent des valeurs symboliques profondes, enracinées dans les structures mentales, sociales et culturelles. Ces usages font ainsi partie intégrante de notre représentation collective et influencent nos perceptions et comportements dans le monde réel.

Par conséquent, contrairement à la perspective fonctionnelle, qui considère comme inutile et superflu de modifier les expressions liées au genre, simple catégorie fonctionnelle et conventionnelle, cette seconde perspective, qui appréhende le genre comme une extension du système symbolique culturel intégré à la langue, soutient qu'une intervention linguistique est nécessaire. Selon cette vision, il s'agirait de lutter contre les stéréotypes sexistes et l'idéologie patriarcale dominante, en vue de favoriser une transformation qui améliorerait la situation sociale et culturelle des genres.

3. Et si sans genre ? Dissymétrie du genre dans la langue française et la langue chinoise

Lorsque l'on projette les catégories grammaticales de masculin et de féminin sur les rapports sociaux entre hommes et femmes, un biais

linguistique se manifeste dans les langues à genre. Des recherches récentes (Simon, Vanhal, 2022 ; Abbou *et al.*, 2018 ; Rastier, 2021, entre autres) ont mis en évidence plusieurs aspects : le volet lexical, le volet syntaxique et le volet sémantique. Si l'idée que chaque langue façonne la vision du monde de ses locuteurs est séduisante, l'idée selon laquelle la neutralisation des genres grammaticaux pourrait participer à l'égalité des genres sociaux soulève de nombreuses questions. Alors que l'on a du mal à envisager le français avec un genre neutre (le masculin restant la norme « par défaut »), une comparaison avec le chinois — langue sans genre grammatical où la neutralité est intrinsèque (En chinois, un seul pronom oral *tā* couvre « il/elle », et même à l'écrit, la distinction entre « 他 » (il) et « 她 » (elle) n'a été introduite qu'au XX^{e} siècle sous l'influence occidentale (Liu, 1917 ; Chen, 1999)) — révèle plus clairement les biais structurels des langues à genre. Contrairement à l'anglais, qui conserve des marqueurs de genre résiduels (ex. : actor/actress), le chinois offre un cas de neutralité linguistique plus radicale, permettant d'éclairer notre réflexion sur ces dissymétries linguistiques.

3.1. Aspects lexicaux : subordination et neutralisation

L'impact du biais lexical se manifeste d'abord par une plus grande visibilité des femmes dans divers métiers, mais l'asymétrie dans la formation des formes féminines reste souvent moins évidente. En tant que langue flexionnelle, le français est critiqué par les militantes féministes pour refléter un sexisme structurel à travers ses règles de formation des mots : « le genre féminin est un genre dérivé » (Michard, 2001). Comme dans les récits bibliques, où la femme est créée à partir de la côte de l'homme, renforçant ainsi l'idée que le féminin est un accessoire du masculin.

Si la création de noms féminins pour les métiers comble une lacune linguistique, remettre en question la règle de formation des mots dans une langue flexionnelle comme le français demeure complexe. En effet, il semble difficile d'envisager une alternative. C'est pourquoi de nombreux opposants à l'écriture inclusive estiment qu'il suffit d'accepter que « le masculin fait le neutre » pour clore le débat. Toutefois, si la neutralisation du genre grammatical est une option envisageable, il est pertinent de se tourner vers des langues « neutres », où le genre grammatical n'existe pas.

Le chinois est, justement, une langue isolante et sans genre grammatical. L'une des principales logiques de la formation des mots en chinois consiste à composer des radicaux porteurs de sens avec d'autres éléments pour former des mots. Une des principales logiques de la formation des mots en chinois repose sur la composition de radicaux porteurs de sens, auxquels viennent s'ajouter d'autres éléments pour former de nouveaux mots. Bien qu'il n'existe pas de genre grammatical en chinois, un radical spécifique, 女 (*nǚ*), est utilisé pour désigner « femme ». Voici quelques exemples tirés du *Shuowen Jiezi* (« 说文解字 »), un dictionnaire incontournable pour comprendre l'origine et le sens des caractères chinois, selon les travaux de Jiang (2015) :

a.妇 (*fù*)

Ce caractère, composé de 女 (*nǚ* - femme) et de 帚 (*zhǒu* - balai), désigne la femme. Le *Shuowen Jiezi* explique que cela est dû au fait que balayer était considéré comme la fonction principale des femmes («妇，服也，从女持帚，洒扫也»).

b.姻 (*yīn*)

Ce caractère, composé de 女 (*nǚ* - femme) et de 因 (*yīn* - compter sur), signifie mariage. Le mariage est sur quoi compter les femmes (姻 «女之所因 »).

c. De plus, de nombreux mots contenant le radical 女 (*nǚ*) ont une connotation négative, renforçant les stéréotypes et les jugements péjoratifs sur les femmes. Par exemple :

嫉妒 (*jídù*) : jalousie

贪婪 (*tānlán*) : cupidité

娼 (*chāng*)/ 妓 (jì) : prostituée

婊 (*biǎo*) : (terme péjoratif pour une femme)

Certes, la langue chinoise ne suit pas de règles générales attribuant au masculin la position de racine et au féminin celle de subordination. Cependant, la neutralité apparente du chinois cache souvent une asymétrie symbolique dans l'attribution des valeurs. D'une part, le radical 女 (*nǚ*),

signifiant « femme », est fréquemment associé à des connotations négatives. Il est vrai que certains caractères tels que 妙 (merveilleux), 娴 (gracieuse), 妍 (belle), ou 姝 (élégante) possèdent des connotations mélioratives. Cependant, ces termes renvoient le plus souvent à des qualités esthétiques ou de douceur, traditionnellement valorisées dans une perspective patriarcale. Ce déséquilibre indique la répartition qualitative des valeurs associées au féminin : quand elles sont positives, elles concernent surtout l'apparence ou la soumission ; quand elles sont négatives, elles touchent au trouble moral ou à la menace. D'autre part, même les caractères à connotation neutre, tels que 妇 (*fù*, « femme, épouse ») et 姻 (*yīn*, « mariage »), témoignent dans leur formation d'un positionnement subordonné de la femme dans l'organisation sociale traditionnelle. Le radical 女 (*nǚ*) y est associé à des éléments sémantiques qui renforcent une représentation de la femme comme dépendante ou assignée à une fonction domestique, illustrant une méprise structurelle à l'égard du féminin dans l'histoire de la langue.

3.2. Aspects syntaxiques et sémantiques : valeur générique et méliorative du masculin

Sur le plan syntaxique, l'asymétrie du genre en français réside dans l'accord où le masculin, à « valeur indifférenciée » (Simon, Vanhal, 2022), englobe à la fois le masculin et le féminin, invisibilisant ainsi les femmes. Michel (2016) distingue deux valeurs du masculin : une spécifique, pour désigner un homme, et une générique, pour désigner un groupe mixte ou un sexe non précisé. À l'échelle syntaxique, cela implique que dans une phrase comme *« Paul et Marie sont contents »*, l'adjectif s'accorde au masculin, malgré la présence d'un référent féminin.

Cette prédominance syntaxique du genre masculin sur le féminin se retrouve également en chinois. Bien que cette langue n'ait pas de genre grammatical, les pronoms personnels *tā* (他, il) et tā (她, elle), ainsi que les adjectifs nán (男, masculin) et *nǚ* (女, féminin), marquent une distinction de genre. Les formes plurielles *tāmen* (他们, ils) et *tāmen* (她们, elles) suivent également cette logique. Comme en français, la forme plurielle masculine, *tāmen* (他们, ils), est utilisée non seulement pour désigner un groupe d'hommes, mais aussi des groupes mixtes ou indéfinis. Selon Sun (2009),

l'usage privilégié de *tā* (他, il) au lieu de *tā* (她, elle) reflète aussi la subordination des femmes aux hommes dans la langue chinoise. En termes de valeur générique du masculin, le chinois et le français partagent une certaine cohérence.

Sur le plan sémantique, la prédominance symbolique du genre masculin sur le féminin se manifeste clairement en français, et dans une certaine mesure en chinois, notamment à travers la valorisation du masculin comme forme générique, face à un féminin souvent réduit à sa dimension biologique. En français, le terme « homme » désigne à la fois le mâle humain et l'humanité dans son ensemble, rendant ainsi l'universel masculin et reléguant le féminin à une position secondaire. Cette hiérarchisation sémantique est analysée par Michard (2001), qui souligne que le mot « femme » est généralement perçu comme spécifique, lié au sexe et au corps, alors que le mot « homme » fonctionne comme prototype de l'humain. Comme l'exprime Armengaud (2003 : 12), « les traits de masculinité expriment des caractéristiques humaines, tandis que les traits de féminité expriment des caractéristiques de sous-humanité, d'animalité ». En chinois, bien que le caractère 人 (*rén*) soit officiellement neutre et signifie simplement « être humain », certaines constructions sémantiques révèlent une hiérarchie implicite entre les genres, souvent au profit du masculin. Par exemple, des expressions comme 人杰地灵 (« les hommes exceptionnels viennent de lieux extraordinaires ») ou 仁人志士 (« hommes vertueux et patriotes ») semblent inclure l'humanité dans son ensemble, mais renvoient historiquement à des figures masculines, notamment des lettrés, des héros ou des dirigeants. De même, le terme 伟人 (« grande figure »), s'il est sémantiquement neutre, est presque exclusivement associé à des hommes dans la mémoire culturelle et politique chinoise (par exemple, Mao Zedong ou Confucius). Des mots comme 英雄人物 (« personnages héroïques ») illustre la même tendance : une neutralité apparente, mais une norme implicite masculine, que l'on ne corrige qu'en ajoutant une précision de genre (女英雄) (cette dynamique sera abordée plus en détail dans la partie suivante). Ces glissements sémantiques, cette sémantisation implicite du masculin dans des termes prétendument neutres véhiculent subtilement une pensée genrée dans la langue chinoise.

Un deuxième aspect de cette inégalité sémantique entre les genres se manifeste à travers des phénomènes de péjoration du féminin, ou ce que Michard (2001 : 25) appelle la « moindre portée valorisante du féminin ». Tant en français qu'en chinois, les éléments féminins ont souvent tendance à être associés à des « connotations péjoratives simples ». Cette tendance trouve son origine dans une perspective historique. Dans l'évolution sémantique des mots, de nombreux termes qui partageaient à l'origine le même sens mais différaient par leur genre ont finalement évolué vers des significations complètement divergentes, comme c'est le cas en français.

Par exemple, le couple « maître-maîtresse », qui était à l'origine une paire équivalente, a évolué de manière asymétrique au fil du temps. « Maîtresse » désigne désormais non seulement l'équivalent féminin de « maître », mais aussi une « femme ayant des relations amoureuses et sexuelles avec un homme en dehors du mariage ». De même, le couple « fille-garçon » a suivi une trajectoire similaire, avec le terme « garçon » restant équivalent à « masculin », tandis que le terme « fille » a acquis des connotations péjoratives, comme celle de « prostituée » (fille de joie ou fille publique). De tels exemples sont nombreux : bien que le mot féminin ait souvent partagé un sens équivalent à son masculin à l'origine, il évolue fréquemment vers des significations péjoratives, tandis que son équivalent masculin reste généralement positif ou neutre.

En chinois, un phénomène similaire se produit, avec des dissymétries de sens entre les équivalents masculins et féminins, ces derniers portant souvent des significations péjoratives supplémentaires. Par exemple, comparé à *Xiānsheng* (先生, Monsieur en chinois), le mot *Xiǎojiě* (小姐, Mademoiselle) porte une connotation péjorative supplémentaire, signifiant « prostituée ». Aujourd'hui, *nǚshì* (女士) est de plus en plus privilégié dans les contextes formels et institutionnels comme équivalent respectueux de *Xiānsheng*先生. Toutefois, c'est précisément cette évolution lexicale qui témoigne du glissement sémantique de *Xiǎojiě*小姐 et de la nécessité de contourner sa charge négative. Une étude menée par Sun (2009) a quantifié cette inégalité en comptant les termes liés à la « débauche sexuelle » dans un dictionnaire : 7 mots pour les femmes, 3 pour les hommes, et 8 pouvant s'appliquer aux deux genres. Cette asymétrie numérique révèle une attitude plus tolérante envers les hommes, ce qui est injuste pour les femmes, selon

Sun. De plus, l'étude a identifié un ensemble de 29 mots liés à l'élément « homme », parmi lesquels un seul, « 仆 » (*pu*, serviteur), a une connotation d'auto-effacement. En revanche, parmi les 52 mots associés à « femme », au moins 27 ont une connotation péjorative ou méprisante.

En français comme en chinois, les termes masculins occupent une place prépondérante, tant sur le plan syntaxique que sémantique. Ils peuvent non seulement englober les femmes, mais sont aussi valorisés positivement. Si des modifications des règles d'accord (comme l'accord de proximité ou l'utilisation de noms collectifs) peuvent atténuer la prédominance syntaxique, la prédominance sémantique, elle, semble plus difficile à résoudre. Le genre grammatical, bien qu'il rende cette inégalité plus visible, n'est pas la seule cause : le chinois, langue sans genre, n'est pas exempt de discriminations, souvent implicites et donc plus difficiles à modifier car plus profondément enracinées.

3.3. Visibilité et invisibilité : marque et égalité

Enfin, notre analyse a révélé un phénomène contrasté entre le français et le chinois en matière de visibilité linguistique des femmes. Alors que l'écriture inclusive en français cherche à rendre les femmes plus visibles dans la langue, les féministes chinoises, à l'inverse, s'inquiètent d'une sur-visibilité marquée, susceptible de les essentialiser.

Il est vrai que le chinois, langue agrammaticale en termes de genre, ne rencontre pas d'obstacle structurel à la féminisation des noms de métiers. En théorie, des titres professionnels ou honorifiques tels que *bóshì* (博士 – docteur·e), *sījī* (司机 – conducteur·rice), *zhǔxí* (主席 – président·e) ou *yīngxióng* (英雄 – héros·ïne) sont intrinsèquement neutres et s'appliquent indifféremment à tout individu, quel que soit son sexe. Néanmoins, les études sociolinguistiques récentes (Su, Liu, Wei, Zhu & Huang, 2021) révèlent une réalité plus nuancée dans l'usage quotidien. Bien que dans les contextes formels ou institutionnels, on privilégie aujourd'hui des appellations neutres telles que 李主席 (*Lǐ zhǔxí* – présidente Li) ou 王博士 (*Wáng bóshì* – docteur Wang), quel que soit le genre, une tendance persiste dans l'usage courant : souligner la féminité à travers des expressions marquées. Ainsi, lorsqu'une femme occupe une fonction traditionnellement perçue comme masculine, l'ajout d'un marqueur explicite de genre féminin

– en l'occurrence le caractère 女 (*nǚ*) – devient fréquent, voire systématique. On rencontre alors des expressions comme 女博士 (*nǚ bóshì* – femme docteur), 女司机 (*nǚ sījī* – femme conducteur), 女主席 (*nǚ zhǔxí* – femme présidente), ou encore 女英雄 (*nǚ yīngxióng* – femme héroïne). 女博士 (*nǚ bóshì* – femme docteur) et 女主席(*nǚ zhǔxí* – femme présidente) ne sont pas simplement des appellations, mais plutôt des classifications qui signalent une spécificité perçue comme atypique. L'exemple de 女司机(*nǚ sījī* – femme conducteur) est éloquent, souvent teinté de connotations stéréotypées et négatives liées à une prétendue incompétence au volant. De même, 女博士(*nǚ bóshì* – femme docteur) peut véhiculer des représentations sociales spécifiques, comme celle de la « femme carriériste célibataire », déviant des normes matrimoniales attendues. À cet égard, il est révélateur que des expressions comme 男保姆 (*nán bǎomǔ* – homme nounou) ou 男护士 (*nán hùshì* – infirmier) soient également perçues comme notables ou atypiques, ce qui souligne davantage le déséquilibre symbolique. Inversement, les formes symétriques masculines telles que 男博士 (*nán bóshì*) ou 男主席 (*nán zhǔxí*) sont pratiquement absentes, la masculinité étant implicitement considérée comme la norme par défaut.

Ce déséquilibre linguistique illustre ce que Su et al. (2021) analysent comme un phénomène de *markedness* : la nécessité de marquer le féminin, tandis que le masculin reste non marqué, trahit une vision genrée de certaines professions et rôles sociaux. Le besoin d'accoler « femme » à un titre suggère que cette présence est perçue comme une exception, voire une anomalie.

Le français, avec son genre grammatical, peut parfois donner l'impression d'exclure la possibilité d'une appellation féminine dans certaines professions, ce qui rend nécessaire la féminisation des noms de métiers et de titres afin de lutter contre l'invisibilisation des femmes. En revanche, en chinois, une langue dépourvue de genre grammatical, où les noms de métiers sont en principe neutres, le marquage du sexe féminin met en évidence la rareté des femmes dans certaines sphères sociales, ce qui peut parfois entraîner une forme de visibilité discriminante. La visibilité des femmes promue par l'écriture inclusive en français est ainsi un moyen de lutter contre l'inégalité historique. De même, l'invisibilité recherchée par les femmes en Chine reflète principalement les défis liés à l'inégalité de

genre que celles-ci s'efforcent de surmonter. Qu'il soit visibilisé ou invisibilisé, marqué ou non, genré ou neutre, le phénomène linguistique montre que tant que la domination masculine perdure dans les professions, les métiers et la société en général, la langue continuera à refléter cette prédominance du genre masculin sur le féminin.

Conclusion

La langue est le produit de la société et, lorsqu'elle intervient dans un phénomène social, c'est parce qu'elle constitue non seulement un outil de communication, mais aussi un système de sens essentiel dans la vie quotidienne de chacun. Bien que le genre grammatical puisse être perçu comme une source d'inégalités entre les femmes et les hommes, son effacement ne garantit pas nécessairement un avenir égalitaire, comme l'illustre l'exemple de la langue chinoise. En comparant les dissymétries entre ces deux langues, on constate que, bien que le genre grammatical puisse poser des problèmes en matière d'égalité de genre, il repose aussi sur une base sociale solide. En effet, il reflète une tendance naturelle à la classification dans la pensée humaine et découle de l'anthropomorphisme. Il ajoute une dimension supplémentaire au sens des mots, enrichissant ainsi l'expressivité du langage. La suppression de cette catégorie grammaticale entraînerait une simplification, mais pourrait également appauvrir l'expressivité, en réduisant les nuances sociales et émotionnelles du langage.

La structure linguistique ne se limite pas à un simple système de signes : elle reflète l'interaction complexe entre des facteurs psychologiques, sociaux et culturels. En ce sens, chaque langue porte en elle les marques d'une vision du monde particulière, façonnée par l'histoire, les rapports de pouvoir et les normes sociales propres à la société qui la parle. Ainsi, les choix syntaxiques, lexicaux ou sémantiques d'une langue ne sont jamais neutres : ils construisent, perpétuent ou contestent des représentations collectives, notamment celles liées au genre. La prédominance lexicale, syntaxique et sémantique du genre masculin sur le féminin persiste dans les deux langues, même lorsque le genre social n'est pas directement projeté sur le genre grammatical, comme c'est le cas en chinois. La violence

silencieuse subie par les femmes au fil du temps est indéniable. Toutefois, il est crucial de reconnaître que la neutralisation du genre grammatical ne conduit pas automatiquement à une égalité sociale entre les sexes, comme l'illustre aussi la langue chinoise. Une volonté plus large de communiquer de manière non discriminante envers le genre, en intégrant des formes permettant de désigner des groupes mixtes ou des personnes non binaires, doit être encouragée. Il en va de même pour les efforts visant à rendre le langage plus équitable.

Cependant, il est important de souligner que modifier la forme linguistique ne conduit pas nécessairement à l'élimination des racines sociales et cognitives de la domination masculine et de l'infériorité féminine. Ce qui mérite d'être remis en question, ce sont les méthodes d'intervention linguistique et leur capacité à promouvoir l'égalité, ainsi que l'ampleur de leur mise en œuvre. Cela doit être accompli sans sombrer dans les extrêmes de l'antagonisme des genres, tout en tenant compte des préoccupations éducatives pour les générations futures. En ce sens, la polémique conserve sa valeur intrinsèque, et il est encore prématuré de clore ces débats.

Bibliographie

Abbou, J., Arnold, A., Candea, M., Marignier, N. 2018. « Qui a peur de l'écriture inclusive ? Entre délire eschatologique et peur d'émasculation ». *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, nº 44.

Armengaud, F. 2003. « Claire Michard : Le sexe en linguistique. Sémantique ou zoologie ? ». *Nouvelles Questions Féministes*, nº 22, p. 138-143.

Charaudeau, P. 2018. « L'écriture inclusive au défi de la neutralisation en français ». *Le Débat*, nº 199, p. 13-31.

Chen, P. 1999. *Modern Chinese : History and Sociolinguistics*. Cambridge University Press.

Michard, C. 2001. *Le sexe en linguistique. Sémantique ou zoologie*. Paris : L'Harmattan.
Corbeill, A. 2015. *Sexing the World : Grammatical Gender and Biological Sex in Ancient Rome*. Princeton : Princeton University Press.

Jakobson, R. 1963. « Aspects linguistiques de la traduction ». *Essais de linguistique générale*, nº1, p.78-86.

Jiang, L. 2015. « Discrimination sexuelle en chinois et analyse de ses causes ». *Journal de l'Université normale de Baicheng*, 19.

Liu, B. 1917. « Le problème du caractère « 她 » (elle) ». *Jeunesse nouvelle*, 3 (4).

Martinet, A. 1956. *Économie des changements phonétiques : Traité de phonologie diachronique*. Berne : A. Francke.

Martinet, A. 1966. *La linguistique synchronique : Recherches et perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Martinet, A. 1999. *Elements of General Linguistics*. Chicago : University of Chicago Press (Note : Pour cette référence, la traduction anglaise de l'œuvre d'André Martinet a été utilisée).

Mathieu, N.-C. 1991. *L'Anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris : *Côté-Femmes*.

Meillet, A. 1982. *Linguistique historique et linguistique générale* (3e éd.). Paris : Honoré Champion.

Michel, L. 2016. *La relation entre genre grammatical et dénomination de la personne en langue française : approches sémantiques*. Thèse de l'Université de Bourgogne.

Rastier, F. 2021. « L'écriture inclusive et le séparatisme linguistique ». *Mezetulle*. [En ligne] : https ://www. mezetulle. fr/ecriture-inclusive-et-separatisme-linguistique/ [consulté le 6 mai 2025].

Sapir, E. 1921. *Langue : Introduction à l'étude de la parole*, trad. *La langue. Introduction à la linguistique*, par Paolo Valesio. Turin : Einaudi.

Sauteur, T., Gygax, P., Tibblin, J., Escasain, L., & Sato, S. 2023. « L'écriture inclusive, je ne connais pas très bien… mais je déteste ! ». *GLAD ! Revue sur le langage, le genre, les sexualités*, 14.

Simon, A. Vanhal, C. 2022. « Renforcement de la féminisation et écriture inclusive : étude sur un corpus de presse et de textes politiques ». *Langue française*, nº 215, p. 81-102.

Su, Q., Liu, P., Wei, W., Zhu, S., Huang, C. R. 2021. « Occupational gender segregation and gendered language in a language without gender : trends, variations, implications for social development in China ». *Humanities and Social Sciences Communications*, 8 (1), p. 1-10.

Sun, R. 2009. *Discrimination sexuelle et différences de genre en chinois*. Presse de l'Université des sciences et de la technologie de Huazhong.

Yaguello, M. 1978. *Les mots et les femmes*. Paris : Payot.

Zipf, G. K. 2016. *Human Behavior and the Principle of Least Effort : An Introduction to Human Ecology*. Ravenio Books.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 321-342

Analyse des nuances dans des actes de langage de refus chinois et français

LIN Fan
Faculté des langues étrangères, Université Jinan, Chine
fanlin@jnu.edu.cn
https://orcid.org/0009-0004-9809-0725

Reçu le 08-01-2025 / Évalué le 20-04-2025 / Accepté le 05-05-2025

Résumé
Le refus, qui fait l'objet de cet article, est un phénomène langagier universel dans la gestion des relations interpersonnelles. Nous essayerons d'analyser des nuances entre les Chinois et les Français dans leurs actes de langage de refus et d'explorer les raisons culturelles profondes qui les sous-tendent en nous appuyant sur la théorie des actes de langage menaçant la face proposée par Brown et Levinson et en nous basant sur des données langagières tirées des films français et chinois. L'analyse du « comment » et du « pourquoi » des actes de refus réalisés par les Chinois et les Français nous permettra de mieux comprendre les cultures chinoise et française et nous aidera à éclaircir certains malentendus interculturels rencontrés dans la communication interculturelle.

Mots-clés : actes de langage, refus, face, communication interculturelle

中法拒绝言语行为细微差异探析

摘要
拒绝，作为本文的研究对象，是普遍存在于人际关系管理中的一种语言现象。我们将借助布朗与列文森提出的面子威胁行为理论，并以中法两国电影中的语言材料为依据，尝试分析中法两国人在拒绝言语行为上的细微差别，并探索其背后深层的文化原因。对中法两国人实施拒绝行为的方式和原因进行分析，将有助于我们更好地理解中法文化，同时也有助于我们澄清在跨文化交际中所遇到的一些误解。

关键词：言语行为；拒绝；面子；跨文化交际

Analysis of Subtle Differences Between Chinese and French Refusal Speech Acts

Abstract
Refusal, as the object of study in this paper, is a universal linguistic phenomenon in interpersonal relationship management. Drawing on the Face Threatening Acts (FTAs) theory proposed by Brown and Levinson, and based on linguistic data from Chinese and French films, we attempt to analyze the subtle differences in refusal speech acts between Chinese and French people, and explore the underlying cultural reasons for such differences. By studying how and why Chinese and French people adopt their distinctive

refusal speech acts, this paper helps us better understand the cultures of China and France, and also contributes to clarifying misunderstandings encountered in cross-cultural communication.

Keywords : speech acts, refusal, face, intercultural communication

Introduction

« Refuser » fait partie des actes de langage quotidiens tant pour les Chinois que pour les Français. Nous hésitons à faire une demande aux autres, car nous risquons d'être refusés et de perdre la face. Le refus semble ainsi être un acte de langage de réaction à un autre acte et aller à l'encontre de l'attente de celui qui fait le premier acte tel que l'invitation ou la proposition. Cependant, le refus risque-t-il toujours de menacer la face ? Existe-t-il des nuances entre les Chinois et les Français dans leurs manières de refuser ? Nous allons, dans cet article, analyser les stratégies de refus utilisées par les locuteurs chinois et français et expliquer les facteurs socioculturels qui régissent leurs actes de refus.

1. Le cadre théorique de notre recherche

Depuis longtemps, la face est un sujet très chaud de recherches sur les relations interpersonnelles entre les sociolinguistes dans le monde entier, en particulier dans le monde occidental. Le refus est un acte de langage comme le compliment, le remerciement, etc., et est étroitement lié à la face. Dans *Les Rites d'interaction*, E. Goffman définit la face comme « La valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (1974 : 9).

Inspirés par les travaux d'E. Goffman, Brown et Levinson ont repris la notion de « face » et distingué deux faces à l'intérieur de la notion goffmanienne de face : la face positive qui est « l'image de soi positive et cohérente ou personnalité (y compris essentiellement le désir que cette image de soi soit appréciée et approuvée) revendiquée par les interactants » et la face négative qui est « la revendication de base des territoires, des espaces personnels, du droit à ne pas être dérangé — c'est-

à-dire la liberté d'agir et la liberté d'être à l'abri des impositions » (Brown, Levinson, 1987 : 61). Ils affirment que tout acte de langage est potentiellement menaçant, soit pour la face positive ou négative du locuteur, soit pour la face positive ou négative de l'interlocuteur. Ils fondent alors leur théorie de « face-threatening acts » (FTAs) [« actes menaçant la face » (AMF) en français] (*ibid.* : 10).

Cette théorie s'appuie sur deux postulats de base qui sont à considérer comme deux principes systématiques de l'interaction humaine (*ibid.* : 59-60) :

1) Tous les agents sociaux se caractérisent par la conscience d'une face positive et d'une face négative. Étant donné que la face consiste en une série de désirs que seules peuvent satisfaire les actions des autres, il est en général de l'intérêt des deux agents de maintenir la face de l'autre et donc de minimiser la menace des actes contre la face ;

2) Tous les agents sociaux sont des agents rationnels. Ils savent choisir les moyens qui conviennent le mieux aux objectifs qu'ils se sont fixés et qui les satisfassent le mieux sans dépasser les limites de la nécessité.

La problématique consiste donc à se demander comment les sujets parlants agissent, pris entre le désir de satisfaire les besoins de face de l'autre et le désir de dire des choses qui pourraient aller à l'encontre de ces besoins. Autrement dit, quelles sont les stratégies que les sujets parlants pourraient adopter pour réaliser à la fois le but communicatif (dire ce qu'ils veulent dire) et le but social (satisfaire les besoins de face de l'autre) ?

Le locuteur dispose de deux choix possibles, soit éviter de commettre un acte menaçant la face, soit le commettre effectivement, mais en essayant d'en minimiser la menace. Dans le dernier cas, le locuteur peut soit faire un acte menaçant la face (AMF) explicitement, sans ou avec action compensatoire, soit faire un AMF implicitement en se préparant une issue derrière un certain nombre d'interprétations défensives et en laissant à l'interlocuteur la responsabilité de décider comment interpréter l'action. (*ibid.* : 69).

Selon nos auteurs, le refus est inclus dans des actes menaçant la face (AMF) (*ibid.* : 66).

Beaucoup d'études en communication interculturelle indiquent que les Occidentaux préfèrent refuser d'une manière explicite alors que les Chinois tendent à refuser implicitement. Mais cette explication nous paraît un peu simpliste et catégorique. En fait, selon nous, l'utilisation concrète d'une stratégie de refus est fonction à la fois du contexte interne, à savoir les intérêts personnels et du contexte externe comprenant les valeurs culturelles, les rapports de place et les relations interpersonnelles dans la communication. À notre avis, ce qui joue un rôle décisif dans les jeux de « refus », ce sont les intérêts des interlocuteurs. Les individus dans la vie sont « plutôt égocentriques » et « pensent d'abord à eux-mêmes. Un actant pèse les coûts et les profits avant d'agir. Il s'agit là de ses propres coûts et profits personnels et non pas de ceux des autres » (Zheng, 2003 : 224). Cela amène à déduire que la prise en considération des intérêts personnels de celui qui refuse devrait être au centre de la recherche sur les actes de « refus ».

Dans cet article, nous catégoriserons les données langagières de refus selon les « intérêts personnels de celui qui refuse » qui sont les raisons fondamentales sous-tendant les actes de refus et qui semblent mieux expliquer les différences dans les stratégies utilisées par des gens appartenant à des cultures différentes. Nous aborderons les manières directes et indirectes de refuser des Chinois et des Français : d'abord des actes de refus opposés à des paroles bienveillantes et ensuite des actes de refus opposés à des paroles menaçantes.

Refuser n'est pas un acte initial, mais une réaction à un certain acte. Cette fonction réactive donne à l'acte de refuser deux caractéristiques : la possibilité de refuser est plus ou moins déterminée par le locuteur du premier tour de parole ; refuser risque de menacer la face de l'interlocuteur. Si le refus est une action menaçant la face (AMF), le locuteur dispose de deux choix possibles, soit « refuser explicitement », soit « refuser implicitement ». En recourant à la stratégie de « refuser explicitement », le locuteur tend à refuser « directement sans acte de compensation » ou bien « directement avec acte de compensation ». La stratégie de « refuser implicitement » se caractérise par le fait que le locuteur se prépare une issue en se cachant derrière un certain nombre d'interprétations défensives

et en laissant à l'interlocuteur la responsabilité de décider comment interpréter l'action.

2. Analyse des stratégies de refus chinoises et françaises dans la perspective théorique de FTAs

Pour cette recherche, nous avons choisi de recourir à des exemples tirés des quinze films français et chinois. Les conversations dans les films ou aux théâtres, bien qu'elles ne soient pas aussi authentiques que celles de la vie réelle, nous révèlent dans une certaine mesure les conventions sociales et les intentions des actes de langage. Comme l'explique U. Anne, auteur d'une série d'œuvres consacrées à l'étude du théâtre, « Il s'ensuit une sorte d'évidence : que, si le viol est prévu, et pour ainsi dire programmé, c'est que le théâtre est le lieu où les lois conversationnelles sont en vedette, exposées pour être montrées, vues et entendues, et non pas comme dans la vie quotidienne, sous-entendues, subreptices ou inconscientes. Quand on ment dans la vie, le mensonge passe inaperçu, il n'est compris que dans l'après-coup ; au théâtre il est éclatant, fait pour être perçu par le spectateur » (Anne, 1996 : 79).

2.1. Refus opposé à des actes de langage bienveillants

Dans une communication quotidienne, on se préoccupe avant tout de sa propre face avant de penser à celle des autres. Mais quand les autres prennent en considération les intérêts personnels du locuteur, ce dernier doit à son tour sauver la face des interlocuteurs s'il ne veut pas être traité d'impoli et accusé de porter atteinte à la relation interpersonnelle.

2.1.1. Refuser directement sans acte de compensation

Selon Goffman, on peut, parmi les réactions, distinguer les « réponses » au sens strict, qui s'effectuent sur le contenu de l'énoncé précédent et qui apportent une information demandée et les « répliques » qui s'effectuent sur une des composantes de l'énonciation et qui apportent un commentaire sur le comportement du locuteur dans le premier tour de parole (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 206). Dans la communication quotidienne, nous rencontrons souvent des refus impliquant des répliques qui, selon kerbrat-

Orecchioni, « dans la mesure où elles contestent l'énonciation précédente, sont toujours négatives » (1990 : 208). En effet, répliquer, c'est s'interroger sur l'énonciation, c'est aussi nier cette énonciation, c'est-à-dire faire comme si l'autre n'avait pas parlé. « Les répliques mettent souvent en cause l'une ou l'autre dans des conditions de réussite de l'acte initiatif du locuteur, condition de réussite qui exigent que le locuteur soit autorisé à réaliser l'acte, que celui-ci convienne à la situation et s'avère utile » (Zheng, 2003 : 189). Par conséquent, c'est généralement un acte qui risque de faire perdre la face aux autres, surtout lorsqu'il est accompli sous forme d'ordres.

Exemple 1

Après une querelle, Maxence embrasse Félicie et lui caresse les cheveux pour la consoler.
Maxence : Allez, je t'invite au restaurant, à la Cagnotte, d'accord ?
Félicie : Lâche-moi, ne me touche plus.

Tiré du film *Conte d'hiver*

Une invitation à un repas est souvent pour les Français une récompense après une querelle afin de réparer des relations entre les personnes. Cependant, Félicie n'accepte pas le rameau d'olivier de Maxence, car au lieu de répondre oui ou non, elle réplique à sa proposition, ce qui remet en question le comportement même de Maxence. Cette forme de refus est proche de la rupture de la relation entre eux. Elle signifie non seulement qu'elle ne veut pas accepter la réconciliation de Maxence, mais encore qu'elle le déteste. Or, l'exemple suivant nous montre qu'une réplique n'est pas toujours négative :

Exemple 2

Après avoir fini sa journée, Madame LIANG, souriante, passe un grand paquet de champignons secs à Madame GUI :

LIANG : C'est un cadeau pour toi. Je l'ai acheté au magasin Nan Bei.
GUI : Pourquoi ça ?
LIANG : C'est pour te remercier. Tu m'as aidée à transporter le téléviseur et ça m'a économisé soixante-dix yuans !
GUI : Oh non. C'était une chose sans importance. Ce n'est pas la peine de me remercier.

Tiré du film *The way we are*

Dans cet exemple, il y a en fait deux refus émis par Madame GUI. Le premier refus, opposé au cadeau, est réalisé sous forme d'une réplique : « Pourquoi ça ? », c'est-à-dire d'une question qui s'interroge sur la raison du cadeau. En général, une réplique est menaçante, mais une réplique à un cadeau est moins menaçante parce qu'elle est opposée à un cadeau, soit à un acte de langage dont est bénéficiaire celui qui refuse. Le deuxième refus a été aussi effectué sous forme d'une réplique « ce n'est pas la peine de me remercier » qui est une sorte d'explication sur l'acte de remercier. Cette deuxième réplique n'est pas menaçante non plus, parce qu'elle conteste un acte qui profite à celui qui refuse.

2.1.2. Refuser directement avec acte de compensation

Un refus direct menace souvent la face d'autrui. Si cet acte de langage est réalisé entre des interlocuteurs situés dans une relation d'égalité, la menace est encore plus forte. Donc, donner une explication est une stratégie souvent employée pour atténuer la menace qui pèse sur la face de son interlocuteur. Il y a deux sortes d'explications : une explication fondée sur une réalité objective et une explication fondée sur un jugement personnel.

1) Refuser en s'appuyant sur une réalité objective

Cette tactique consiste à réclamer l'innocence du locuteur : « Je n'ai pas d'intention de refuser, mais c'est une cause objective qui me force à refuser ». Cette manière de se dérober à la responsabilité de mettre en danger la face d'autrui est aussi utilisée lorsqu'on est bénéficiaire de l'acte de l'autre. Par exemple, refuser une invitation à un dîner en Chine. Inviter des amis ou des parents à un repas, dans la vie chinoise, c'est souvent pour renforcer, consolider et maintenir des relations interpersonnelles ou familiales. Parfois, un dîner est une forme de remerciement aux autres à qui nous devons une dette. Si l'on désire refuser ce remerciement, on refusera l'invitation. Mais pour atténuer la menace du refus, on recourra à une explication.

Exemple 3

Un jour, ZHANG Jia-an et sa mère Madame GUI, les voisins de Madame LIANG, l'ont aidée à monter son nouveau téléviseur au quatrième étage. Madame LIANG voulait les remercier :

LIANG : Je vous invite à dîner ce soir.
Madame GUI : Oh, merci, mais tu vois, j'ai déjà tout préparé pour le dîner.
LIANG : Alors, prenez du thé à la maison ! Je vais tout de suite faire chauffer de l'eau !

Tiré du film *The way we are*

Madame GUI connaît bien l'intention de Madame LIANG qui voulait les remercier par un repas. Mais si elle donnait un refus dur, elle risquerait de blesser l'amour-propre de LIANG. Elle choisit donc de dire à LIANG que le dîner a été déjà préparé. Son explication est bien acceptée par Madame LIANG, qui les invite à prendre du thé, c'est en effet une façon d'exprimer sa gratitude.

Les Français, lorsqu'ils refusent, donnent aussi des explications fondées sur des réalités objectives, mais il s'agit plutôt de leurs propres réalités.

Exemple 4

Julien est un artisan habile pour réparer des montres et des horloges. Un jour, il entre dans un café. Christine, la patronne, s'approche de lui, une montre à la main.

Christine : Cette montre est à ma tante. Elle ne trouve personne pour la réparer.
Julien (regarde la montre, l'air gêné) : Aïe, j'ai perdu la main, Christine, vous savez. Et les yeux aussi.

Tiré du film *Le papillon*

En disant « Elle ne trouve personne pour la réparer », Christine demande implicitement à Julien de la réparer. Cette requête est valorisante pour Julien, car si la tante ne trouve personne pour la réparer, cela veut dire qu'à ses yeux, Julien est un artisan très habile pour réparer la montre. Julien refuse cette requête en donnant une explication sur ses propres difficultés : ses mains ne sont plus agiles et ses yeux ne voient plus clairement.

2) Refuser en s'appuyant sur un jugement personnel

Contrairement aux stratégies susmentionnées où le locuteur recourt à une excuse objective, il choisit ici de refuser directement en donnant son

jugement. Cette explication personnelle est d'autant plus porteuse de significations relationnelles qu'elle est le fruit de ses propres réflexions.

Exemple 5

ZHU Lao, à cause des conflits avec sa belle-fille, a quitté la maison de son fils. Ce soir-là, son fils est venu le voir pour le prier de rentrer à la maison.

Le fils : Papa, j'ai acheté un nouvel appartement beaucoup plus grand.
Le père : Pourquoi tu as fait ça ?
Le fils : Pour que tu puisses vivre avec nous à la maison.
Le père : À la maison de qui ?
Le fils : Mais la nôtre. Ma maison est aussi ta maison.
Le père : Laisse tomber. Ce que je veux, c'est que vous soyez heureux. Que j'habite à la maison ou pas, ce n'est pas important. Si tu as de la piété filiale, achète-moi un petit studio dans le China Town. Si tu as du temps, tu peux venir me voir avec ton fils.

Tiré du film *Pushing Hands*

Cette scène reste émouvante. Le refus du père paraît attristant. Pour lui, le nouvel appartement sera absolument plus confortable qu'un petit studio où il devra vivre seul. Mais afin d'éviter des conflits entre lui et sa bru, qui risqueraient de détériorer la relation entre son fils et sa belle-fille, le père décide de se sacrifier pour le bonheur de son fils. Son refus est fondé sur un jugement personnel qui comprend trois parties : les vœux sincères d'un père : « C'est que vous soyez heureux », une proposition pour résoudre le problème : « Si tu as de la piété filiale, achète-moi un petit studio dans le China Town. » et les conséquences possibles de cette proposition : « Si tu as du temps, tu peux venir me voir avec ton fils. ». Ce refus qui montre que le père comprend très bien les difficultés de son fils et qu'il ne se soucie que des intérêts de ce dernier est un refus émouvant qui renforcera les relations entre le père et le fils. Les Français refusent aussi par un jugement fondé sur les jugements personnels.

Exemple 6

Julie est venue voir son mari Philipe qui travaille dans une région éloignée.

Julie : Tu vas vivre ici pendant deux ans ? Comment tu vas tenir ?
Philipe : Bon, il faut que tu rentres, mon amour ! C'est trop dur ici pour toi ! Je te ramène au train demain matin.
Julie : D'accord, mais pour chercher mes affaires.

Philipe : Eh ?
Julie : Je m'installe ici, je reste avec toi.

Philipe : Non, ce n'est pas possible. Moi, je ne veux pas !
Julie : Je t'aime. C'est ta vie, c'est la mienne aussi.

Tiré du film *Bienvenue chez les Ch'tis*

Si l'on voit dans l'exemple 5 la grandeur de l'amour paternel, nous assisterons ici à un grand sacrifice pour l'amour. Leur amour s'exprime et se renforce par des va-et-vient entre les propositions et les refus. Philipe propose à sa femme de rentrer, car c'est trop dur pour elle de vivre dans cette région, alors que Julie refuse de rentrer, car elle veut rester avec son mari ; Philipe refuse ce sacrifice proposé par sa femme et Julie insiste en donnant une explication : « Je t'aime. C'est ta vie, c'est la mienne aussi. »

2.1.3. Refuser implicitement

Refuser un acte de langage bienveillant peut être menaçant soit pour la face du locuteur ou celle de son interlocuteur. Pour sauver la face de l'un ou de l'autre, on joue sur l'implicite. Au lieu de refuser directement, on peut donner une réponse vague ou tarder à donner une réponse.

1) Refuser en donnant une réponse vague

Refuser d'une façon atténuée consiste à minimiser la menace de la face de son interlocuteur, surtout lorsque celui-ci propose un acte qui lui profite.

Exemple 7

MEI Lan-fang est un artiste célèbre de l'opéra de Beijing. Un jour, MENG Xiao-dong, une autre artiste, après avoir joué avec MEI au théâtre, rencontre QIU Ru-bai qui est conseiller de MEI et le prie de donner un commentaire sur sa prestation.

MENG : Monsieur QIU, pourriez-vous faire un commentaire sur ma prestation ?
QIU : Pas mal !

Puis, il s'approche de MENG, lui serre la main en souriant et part. MENG le voit s'en aller sans le remercier.

Tiré du film *Forever Enthralled*

La requête de MENG ressemble à celle d'Angèle évoquée plus haut. Elle reconnaît que la compétence de son interlocuteur est meilleure que la sienne. Dans ce cas, QIU Ru-bai est le bénéficiaire de sa requête. Mais la réponse de QIU est trop simple, juste composée de deux mots : « pas mal ».

Effectivement cette évaluation simple et vague n'est pas satisfaisante pour MENG qui commence à devenir célèbre. En fait, QIU sait qu'elle est tombée amoureuse de MEI, ce qu'il n'aime pas. Pour manifester son mécontentement, il oppose son indifférence à sa demande. En apparence, il répond à la question de MENG, mais en réalité, il refuse de répondre à la question, puisque cette réponse reste trop vague et ne signifie rien pour MENG. C'est ici que réside l'ambiguïté qui permet le jeu.

2) Refuser en tardant la réponse

Parfois, au lieu de refuser tout de suite, on peut tarder de donner une réponse précise. Il s'agit d'une stratégie très utilisée en Chine. Par exemple, quand on vous dit à la fin d'un entretien de recrutement : « Je vous appellerai plus tard », cela pourra en effet signifier que vous êtes refusé. Nous allons voir ci-dessous un exemple français :

Exemple 8

Gaëlle habite dans un appartement de Jeanne, sa cousine.

Gaëlle : Alors, je reste une semaine de plus, ça t'embête ?
Jeanne : Non, non, pas du tout ! De toute façon, je t'ai dit, je n'habite pratiquement plus ici.
Gaëlle : Écoute, je suis vraiment confuse ! C'est vraiment gentil de ta part. Gildas vient me chercher samedi et nous partons dimanche. Ça te ferait plaisir de venir avec nous au restaurant samedi soir ?
Jeanne : Samedi soir je ne sais pas si je serai libre.
Gaëlle : Oh, je t'en prie, dis oui. On y tient absolument.
Jeanne : Ben, écoute, je te téléphonerai, tu seras là ?
Gaëlle : Tous les soirs, entre six heures et demie et sept heures et demie, tu es sûre de me trouver là.

Tiré du film *Conte de printemps*

Pour les Français, le dîner est souvent une occasion d'exprimer un remerciement à autrui ou de renforcer des contacts sociaux ou des liens amicaux ou parentaux. Jeanne ne veut pas aller au dîner, mais au lieu de dire non tout de suite, elle donne une réponse vague : « Samedi soir je ne sais pas si je serai libre ». Poussée par Gaëlle qui comprend bien son refus implicite et qui insiste sur sa venue, Jeanne décide de reporter la réponse définitive : « Ben, écoute, je te téléphonerai ».

On voit dans les deux exemples ci-dessus une différence entre les Chinois et les Français. Qui Ru-bai, intellectuel chinois, donne une réponse

vague à la requête de Meng Xiao-dong alors que Jeanne tarde à répondre à une invitation qui est un **«** des actes qu'il est particulièrement difficile de rejeter (tout comme il est difficile de refuser un cadeau), puisqu'ils sont censés être accomplis avant tout dans l'intérêt du destinataire » (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 200). La réponse vague donnée par Ru-bai semble dire : « J'ai déjà donné un commentaire sur votre prestation et vous ne devez pas m'accuser de mon indifférence ». Mais derrière sa parole superficielle, son évaluation trop simple est en réalité un refus d'une demande. En revanche, le refus français reste plutôt explicite. La première réponse de Jeanne à l'invitation de sa cousine est un indice de refus qui est facilement aperçu par celle-ci. Reporter une réponse consiste à ne pas blesser l'amour-propre de sa cousine.

2.2. Refus opposé à des actes de langage menaçants

Si le refus est souvent considéré comme un acte de langage menaçant, c'est parce qu'il menace la face du partenaire. Or, si l'acte de l'autre est lui-même menaçant pour le locuteur, soit pour son image sociale (sa face positive) soit pour sa liberté d'agir (sa face négative), le refus devient une défense du locuteur. Comment les Chinois et les Français refusent-ils lorsque leurs intérêts sont menacés ? Leurs tactiques de refus utilisées lèsent-elles toujours les intérêts de leurs interlocuteurs ?

2.2.1. Refuser directement sans acte de compensation

On donne un refus direct sans action compensatoire lorsque le locuteur confronte un acte compromettant sérieusement ses intérêts personnels. Pour décharger sa colère ou exprimer son mécontentement, il peut recourir à une réplique ou à un moyen non verbal afin de renforcer la force de son refus. Dans une interaction face à face, tout devient interpersonnel, comme le fait souligner Goffman : « Même si un individu peut s'arrêter de parler, il ne peut s'empêcher de communiquer par le langage du corps. Il peut parler à propos ou non, il ne peut pas ne rien dire » (Goffman, 1987 : 269). Ainsi, dans l'acte de refuser, le non verbal peut réaliser en même temps l'acte conversationnel et social :

Exemple 9

Un soir, Xiao-wei parle au téléphone à sa grand-mère. La musique dans la chambre de sa mère est trop forte et l'empêche d'entendre. Xiao-wei entre dans la chambre.

Xiao Wei : Maman, peux-tu baisser le volume de la musique ?

Sa mère ne bouge pas.

Xiao Wei : Maman, peux-tu… ?

Elle baisse elle-même le volume sonore. Mais sa mère remet la musique au plus haut volume. Xiao-wei n'a pas d'autre choix que de sortir de la maison.

Tiré du film *Saving face*

Dans cet exemple, le silence est un moyen de refus de la mère. Le silence, c'est la rupture d'une communication. En réalité, le silence fait sens, comme le soulignent M. Atkinson et J. Heritage : « Bien qu'actes de valeur profondément indirecte, les silences sont incontestablement des actions sociales avec leurs effets possibles » (Atkinson, Heritage, 1984 : 56). Selon nous, le silence de la mère signifie qu'elle ne veut pas être dérangée dans son écoute de la musique et qu'elle est énervée par le geste de sa fille. Elle raugmente le volume de la musique afin d'opposer un refus direct à la requête de sa fille. Le silence est également utilisé par les Français lorsqu'ils refusent :

Exemple 10

La mère de Sylvie veut donner un de ses sacs à main à sa fille.

La mère : Regarde, Sylvie, c'est un de mes sacs. Tu le veux ?

Sylvie secoue la tête.

Le père : Écoute, Sylvie ! Prends ce sac, tu vois qu'il est plus beau que le tien et plus ça, au moins, c'est un vrai sac de dame. On te prendra pour ma femme, tu le veux ?

Sylvie secoue toujours la tête.

Tiré du film *L'argent de poche*

Pour Sylvie, secouer la tête marque un refus dans ce contexte et révèle son caractère récalcitrant. Ce refus est aussi une protestation, car ses parents lui interdisent de porter son propre sac. Le refus exprimé par le silence est parfois plus fort qu'un refus verbal.

2.2.2. Refuser directement avec acte de compensation

Dans la plupart des cas, on choisit de refuser de manière compensatoire, par exemple en fournissant une explication ou une justification, etc., afin d'amortir la menace de la face de son partenaire.

1) Refuser en s'appuyant sur des règles

Dans une certaine mesure, tout le monde est censé devoir observer la règle. Parfois, la règle devient un prétexte convenable pour refuser. Le recours à la règle permet de se dérober à la responsabilité de refuser.

Exemple 11

À Shanghai, dans un bureau d'inscription pour le concours d'entrée aux établissements d'enseignement supérieur, QIANG Zi passe ses papiers à l'agent. Ce dernier, après les avoir vérifiés, lui dit qu'il manque une attestation.

L'agent : Selon le règlement, on ne peut pas s'inscrire sans l'attestation de son unité de travail.
QIANG : Mais, mon unité de travail est à la Province du Hei Long-jiang !
L'agent : Je n'y peux rien, c'est la règle. Ou bien vous attendez pour l'année prochaine ?

Tiré du film *Examination 1977*

L'agent refuse tout net, en disant que c'est la règle et qu'il n'y peut rien. Les employés d'un organisme refusent de faire ceci ou cela en s'appuyant sur des règles. Le refus appuyé sur la règle est non seulement efficace, car l'interlocuteur ne peut pas contester, mais aussi habile, car il évite d'être accusé d'avoir refusé la demande du locuteur. Pour atténuer son refus, l'agent propose quelque chose à QIANG. Quant aux Français, ils recourent aussi à la règle pour refuser.

Exemple 12

Elsa est une petite fille de 8 ans. Elle veut suivre Julien qui part à la montagne.

Julien : De toute façon, je n'ai pas le droit. Il est illégal.
Elsa : Si c'est moi qui te le demande, t'as le droit, non ?
Julien : Mais ça ne change rien, Elsa. Je ne suis pas ton père. Je ne suis pas ton grand-père.

Tiré du film *Le papillon*

Julien s'appuie sur la loi pour refuser Elsa qui veut le suivre. Quand Elsa continue à le supplier, Julien insiste sur les obligations et les droits stipulés par la loi qu'on ne peut pas transgresser, sans proposer autre chose.

2) Refuser en se rabaissant

En se rabaissant, le locuteur prétend être incapable d'accepter la requête de l'interlocuteur. En terme général, on éprouve une compassion envers celui qui est dans la difficulté, donc, exposer sa propre incompétence est un moyen de faire passer plus facilement le refus.

Exemple 13

Au banquet du mariage, il est coutume pour les nouveaux mariés de trinquer avec les invités. GAO Wei-tong, nouveau marié et Wei-wei, sa nouvelle mariée sont venus à côté d'une table. Un ami de GAO se lève et veut que GAO porte un toast à chaque invité.

Ami : Il faut un toast pour chaque invité.
GAO : Je suis vraiment désolé. Je vous demande grâce. Je ne sais pas boire. Je suis ivre même en regardant une publicité sur le vin.

Tiré du film *Garçon d'honneur*

Face à un ami qui lui demande de boire du vin, LIANG Wei-tong refuse en lui demandant grâce. Demander une grâce est un acte de se rabaisser. Il s'agit d'une bonne stratégie de se tirer d'une difficulté. Ce jeu qui consiste à présenter ses propres incapacités pourrait parfois facilement gagner la sympathie des interlocuteurs, car on doit en général faire preuve de tolérance à l'égard de celui qui avoue ses incompétences. Les Français utilisent aussi ce genre de stratégies.

Exemple 14

La grand-mère de Franck a été hospitalisée. Personne ne s'occupe de ses petits animaux. Franck demande à Mme Caramino, la voisine de sa grand-mère, si elle peut s'en occuper.

Franck : Je vous paierai. Je vous donnerai tout ce que vous voulez !
Caramino : C'est gentil, Franck. Mais je suis trop vieillie maintenant, je ne peux pas assumer ça ! J'ai déjà mon Gibert à m'occuper.

Tiré du film *Ensemble, c'est tout*

Caramino est la seule personne digne de confiance qui peut aider la grand-mère à soigner ses animaux favoris. Frank lui fait la demande en promettant de la payer. Caramino refuse la requête en l'expliquant par ses

difficultés : elle est trop vieille pour s'en occuper. Avec cette explication, son refus devient moins menaçant, car ce n'est pas parce qu'elle ne veut pas aider, mais parce que le travail dépasse ses capacités.

2.2.3. Refuser implicitement

Le plus souvent, cette stratégie est utilisée par un subalterne qui se voit dans l'obligation d'opposer un refus à son supérieur. C'est la hiérarchie qui l'oblige de choisir une réaction plus atténuée.

Exemple 15

Ce jour-là, le général japonais SAN demande à LI Zhao, son interprète, de retrouver Ip Man, un maître de gongfu très compétent. Mais l'interprète veut protéger Ip Man.

SAN : Pourquoi on ne voit pas Ip Man ces derniers temps ?
Interprète : Je… je ne sais pas.
SAN : Retrouve-le !
Interprète : Mais où le retrouver ?
SAN : Foshan est si grand que ça, hein ? Il est difficile de le retrouver ?
Interprète : Effectivement, Foshan est très grand.

Tiré du film *Ip Man*

La raison donnée par l'interprète est un mensonge, car il est très ami avec Ip Man et sait où il est. Pourquoi émet-il délibérément ce mensonge ? Parce qu'il veut protéger Ip Man. Dans ce cas-là, mentir est un moyen pour refuser. En Chine, dans la vie quotidienne, un pieux mensonge est considéré comme une explication valable du refus. Parfois, on sait que c'est un mensonge, mais on ne le dévoile pas parce qu'on sait que le mensonge est fait dans l'intention de ne pas porter atteinte à la face.

Exemple 16

Un matin, l'institutrice Chantal est en train de faire une dictée à ses élèves. Le concierge entre.

Le concierge : Bonjour, Mademoiselle. Je viens amener les élèves pour la visite médicale, s'il vous plaît.
L'institutrice (à ses a élèves) : Bon， allez-y, les enfants.

Tous les élèves se lèvent et s'en vont, sauf Leclou qui reste assis au fond de la salle.

Le concierge : Et toi, qu'est-ce que tu fais là ?
Leclou : Mes parents m'ont dit de ne pas y aller.

Tiré du film *L'argent de poche*

Leclou n'ose se rendre à la visite médicale, car maltraité par sa mère, il est couvert de marques de blessure. Pour ne pas se faire ridiculiser par ses copains, il refuse d'aller à la visite médicale sous prétexte de l'interdiction de ses parents.

Nous constatons, à travers les analyses ci-dessus, que les refus opposés aux actes menaçants sont le plus souvent accompagnés d'une compensation ou réalisés de manière implicite par rapport aux refus opposés aux actes bienveillants, étant donné qu'ils sont plus menaçants que les derniers. Le locuteur a intérêt, pour maintenir une bonne relation sociale, à recourir à des actes compensatoires ou à des tactiques implicites pour préserver la face du partenaire, bien que ce dernier, par son acte, menace ses propres intérêts et qu'il soit obligé de se défendre. En d'autres termes, refuser n'est pas toujours un acte de langage menaçant ou perçu comme tel selon qu'il est effectué contre ses propres intérêts ou contre les intérêts des autres. Tout dépend de la situation, de la nature de l'acte de langage et de l'intention du locuteur.

Les analyses nous montrent des nuances entre les Chinois et les Français dans leurs actes de langage du refus. D'abord, les Chinois ont généralement tendance à utiliser des méthodes de refus indirectes pour préserver des relations interpersonnelles harmonieuses. Ils évitent de dire directement « non », mais préfèrent utiliser des sous-entendus, des prétextes, des mensonges blancs ou proposer des solutions alternatives pour exprimer leur refus. Par contre, les Français ont tendance à exprimer leur refus de manière plus directe, en accordant plus d'importance à l'expression de leurs sentiments et opinions personnels. Ils disent généralement « non » de manière directe et expliquent clairement leur position et leurs raisons. Ensuite, les Chinois utilisent parfois des expressions de refus polies, comme ici « Ah non, c'était une chose sans importance. Ce n'est pas la peine de me remercier » qui ne représente pas nécessairement un refus réel, mais qui sert à éviter l'embarras ou à rester poli. Dans de nombreux cas, ces expressions de refus polies sont davantage des formules de politesse que des refus véritables. Les Français, lorsqu'ils refusent, cela signifie généralement un refus réel, sans trop de politesse. Les Français accordent plus d'importance à l'authenticité et n'utilisent pas trop de manières pour cacher leurs véritables intentions. Enfin, les Chinois, après avoir refusé,

peuvent parfois proposer des suggestions ou des mesures de compensation pour atténuer le sentiment de déception ou de malaise de l'autre partie. Les Français, après avoir refusé, ne proposent généralement pas de suggestions ou de mesures de compensation, mais respectent le choix et la décision de l'autre partie. Mais il est important de souligner que les comportements de refus, que ce soit du côté des Chinois ou de celui des Français, varient en fonction de la situation, des rapports de force, des intentions des interlocuteurs, ainsi que bien d'autres facteurs.

Nous avons intérêt à aller plus loin afin de creuser des raisons socioculturelles qui nous permettent de mieux comprendre ces nuances sous-tendant les comportements langagiers.

3. Des éléments socioculturels sous-tendant les actes de refus chinois et français

L'acte de refuser, comme d'autres actes de langage, peut refléter les éléments socioculturels d'un pays. Trois facteurs socioculturels essentiels nous semblent importants dans l'acte de refuser : les fondements culturels, les principes des relations interpersonnelles et les intentions du locuteur.

3.1. Les fondements culturels : le collectivisme ou l'individualisme

Une même stratégie de refus utilisée par les Chinois et les Français, n'a pas la même signification pour les deux cultures. Par exemple, les Chinois disent souvent « non » à des actes dont ils sont bénéficiaires comme l'offre d'un cadeau ou une invitation alors que les Français disent souvent « non » à des actes qui heurtent leurs intérêts comme une requête ou un ordre. Le « non » chinois semble aussi direct et aussi individualiste que le « non » français, mais c'est un acte direct à la chinoise fondé sur le « collectivisme » chinois. La conception du collectivisme demande à l'homme de donner la priorité à l'harmonie et à choisir un mode de communication favorable à l'interlocuteur alors que l'individualisme occidental est basé sur les intérêts privés d'une personne, car « la société occidentale est plutôt constituée d'individus en tant que cellules indépendantes ayant chacune sa propre volonté et sa propre personnalité » (Zheng, 2019 : 66). Les Français mettent

donc en avant les droits personnels et insistent sur l'esprit d'indépendance, d'où l'expression « Aide-toi, le ciel l'aidera ».

En somme, dans l'acte de refuser, les Chinois tendent à protéger la face de leur partenaire selon le collectivisme alors que les Français ont tendance à insister sur leurs droits personnels selon l'individualisme. Même si les Chinois désirent refuser net leur supérieur, ils ne choisissent pas d'agir directement, mais adoptent des manières implicites dans le but de sauver la face du supérieur. Les Français, au contraire, tendent à faire épanouir leur individualité en refusant directement et explicitement.

3.2. Les principes des relations interpersonnelles : l'insistance sur la hiérarchie ou sur l'égalité

On ne saurait oublier le concept de « place » de F. Flahault pour qui « toute parole, si importante que soit sa valeur référentielle et informative, se formule aussi à partir d'un « qui je suis pour toi, qui tu es pour moi » et est opérante dans ce champ » (Flahault, 1978 : 50). Autrement dit, il n'y a pas de parole qui ne soit pas émise à partir d'une place spécifique et qui n'invite pas l'interlocuteur à occuper une place corrélative. Chacun parle à partir et à l'intérieur des rapports de place.

Influencée par le féodalisme de plus de deux mille années, la Chine est un pays marqué par un ordre hiérarchique strict. En d'autres termes, « il s'agit, dans les relations sociales chinoises, de rapports hiérarchiques qui ne laissent pas de place à une réelle égalité entre les deux pôles formant une paire relationnelle » (Zheng, 2019 : 71). La culture chinoise exige donc que les inférieurs se montrent obéissants aux supérieurs. Quand un inférieur chinois est obligé de refuser une demande de son supérieur, généralement, il recourt à la manière indirecte. C'est la culture chinoise qui le force à respecter la face de son supérieur. Or la culture française met l'accent sur l'individualisme et accorde une grande importance à l'égalité entre les individus, donc les Français tendent à insister sur leurs droits personnels face aux actes qui risquent de menacer leurs intérêts individuels. Revenons aux actes de refuser. À la différence des Chinois qui s'ingénient à trouver une raison pertinente comme prétexte de refuser face à un supérieur, les Français, une fois leurs intérêts blessés, ont tendance à opposer le refus à la demande sans se préoccuper de la face de son supérieur.

3.3. Les intentions du locuteur : pour son propre intérêt ou pour l'intérêt de l'autre

Les exemples ci-dessus nous montrent que les Chinois, comme les Français refusent tout en voulant protéger leur propre face ou celle des autres et que leur refus n'est pas toujours blessant. D'après nous, la clé d'explication de ce phénomène est de savoir qui est bénéficiaire de l'acte de refus. La prise en considération de l'intention du locuteur est importante dans l'interprétation des actes de refus. Si le locuteur se préoccupe de l'intérêt de son interlocuteur pour refuser, par exemple, pour lui refuser un cadeau, l'acte de refus cesse d'être blessant même s'il est direct, voire brutal. Ainsi, tous les refus ne menacent pas la face des interlocuteurs. Certains d'entre eux contribuent au contraire à créer une ambiance amicale et à resserrer des liens interpersonnels.

En bref, l'intention du locuteur constitue une pierre de touche pour vérifier la pertinence de choix de tactiques de refuser. Nous devons tenir compte de la situation concrète et des valeurs culturelles afin de mieux comprendre pourquoi on refuse d'une manière au lieu d'une autre et estimer ces jeux de refus dans une perspective interculturelle.

Nous venons d'essayer de creuser des raisons qui sous-tendent les nuances entre les Chinois et les Français dans leurs actes de langage de refus. Trois éléments ont été pris en compte : les importances accordées à la collectivité et à l'individu, les principes régissant les relations interpersonnelles et les intentions des interlocuteurs. Ces trois éléments conditionnent ensemble les choix des formes de refus, mettant en interaction les conventions et les attentes sociales, les stratégies personnelles et les actes de langage.

Conclusion

À travers cet article consacré à l'analyse des actes de langage de refus basé sur la théorie de FTAs de Brown & Levinson, nous voyons que l'acte de refus peut ne pas être menaçant pour la face de l'interlocuteur s'il est réalisé pour son intérêt et que la définition du sens de l'acte de refus dépend non seulement de l'acte lui-même, mais aussi de la situation, des relations interpersonnelles et de l'intention du locuteur.

L'article nous dévoile également des nuances entre les Chinois et les Français dans leurs comportements de refus. Ces nuances différentes reflètent les particularités des deux cultures en matière de communication, de valeurs et de gestion des relations interpersonnelles. Elles peuvent être expliquées par les principes des relations interpersonnelles : la culture chinoise donne la priorité à la hiérarchie, alors que la culture française privilégie l'égalité. Elles peuvent aussi être expliquées par les fondements culturels : dans la culture chinoise, la collectivité l'emporte sur l'individu, alors que c'est l'inverse dans la culture française. Enfin, elles peuvent être liées aux intentions du locuteur, qui souhaite, par son acte de refus, soit faire plaisir à son interlocuteur, soit lui déplaire.

Nous espérons que cette étude permettra de mieux comprendre les utilisations des stratégies de refus par les Chinois et les Français, ainsi que les raisons de leurs choix différents.

Bibliographie

Anne, U. 1996. *Lire le théâtre Ⅲ— le dialogue du théâtre*. Paris : Éditions Belin.

Atkinson, J. M., Heritage, J. 1984. Preference organization. In : *Structures of social action*. Paris : Éditions de la MSH., p. 53-56.

Brown, P., Levinson, S.C. 1987, *Politeness, Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.

Flahault, F. 1978. *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.

Goffman, E. 1987. *Façon de parler*, traduit de l'anglais par Alain Kihm. Paris : Édition de Minuit.

Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*, traduit de l'anglais par Alain Kihm. Paris : Edition de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales, tome 1*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1994. *Les interactions verbales, tome 3*. Paris : Armand Colin.

Zheng, L. -H. 2003. *Langage et communication-Introduction à la sociolinguistique interactionniste*. Beijing : Maison d'Édition d'enseignement et de recherches des langues étrangères.

Zheng, L. -H. 2019. *Communication interculturelle entre les Chinois et les Français*. Paris : Éditions Le Manuscrit.

Filmographie

Exemple filmique de l'article	Titre du film	Pays d'origine	Date de sortie
Exemple 1	*Conte d'hiver*	La France	Le 29 janvier 1992
Exemple 2 et exemple 3	《天水围的日与夜》 (*The way we are*)	La Chine	Le 27 mars 2008
Exemple 4 et exemple 12	*Le papillon*	La France	Le 18 décembre 2002
Exemple 5	《推手》 (*Pushing hands*)	La Chine	Le 7 décembre 1991
Exemple 6	*Bienvenue chez les Ch'tis*	La France	Le 27 février 2008
Exemple 7	《梅兰芳》 (*Forever Enthralled*)	La Chine	Le 5 décembre 2008
Exemple 8	*Conte de printemps*	La France	Le 4 avril 1990
Exemple 9	《面子》(*Saving face*)	Les Etats-Unis	Le 24 juin 2005
Exemple 10 et exemple 16	*L'argent de poche*	La France	Le 17 mars 1976
Exemple 11	《高考1977》 (*Examination 1977*)	La Chine	Le 3 avril 2009
Exemple 13	《喜宴》 (*Garçon d'honneur*)	La Chine	Le 4 août 1993
Exemple 14	*Ensemble, c'est tout*	La France	Le 21 mars 2007
Exemple 15	《叶问》(*Ip Man*)	La Chine	Le 12 décembre 2008

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 343-361

Exploration des contenus sémantiques sous-jacents à la prédication de second ordre

HU Xiaoqin

Université des Langues et des Cultures de Pékin, Chine

franhuxqin@hotmail.fr

https://orcid.org/0000-0003-4353-4144

Reçu le 02-02-2025 / Évalué le 25-04-2025 / Accepté le 02-05-2025

Résumé

Les contenus sémantiques sous-jacents à la prédication de second ordre sont complexes. Cependant, la recherche sur les relations inhérentes entre les arguments dans la prédication de second ordre est encore insuffisante et la représentation du sens des prédicats se limite à la prédication de premier ordre. Cet article vise à approfondir l'exploration des contenus sémantiques et des restrictions de sélection des arguments dans la prédication de second ordre dans le cadre de la grammaire distributionnelle. Nous distinguons les relations humaines des non humaines et soutenons que seules les relations non humaines et celles intrinsèquement corrélées permettent une description sémantique des prédicats, offrant ainsi un appui théorique pour la représentation sémantique des mots, l'analyse des relations événementielles et le raisonnement logique en traitement automatique du langage.

Mots-clés : prédication de second ordre, restrictions de sélection, les relations (non) humaines, arguments corrélés, les propriétés sémantiques des prédicats

二级谓词语义内容的研究

摘要

二级谓词结构下往往蕴含着复杂的语义内容。然而，关于二级谓词结构中论元之间固有语义关系的研究尚不足，谓词意义的表征研究还仅限于一级谓词结构。本文将在分布语法的框架下，深入探讨不同形式二级谓词的语义内容及其论元的选择限制。提出应区分人为关系和非人为关系，并认为只有非人为关系，以及固有关联关系才能描述谓词的意义。这一研究也为面向语言自动处理的词义表征、事件关系的理解，以及逻辑推理等研究提供重要的理论支持和依据。

关键词：二级谓词；选择限制；（非）人为关系；关联论元；谓词语义特征

Exploration of semantic contents underlying second-order predication

Abstract

The semantic contents underlying second-order predication are complex. However, research on the inherent relationships underlying second-order predication is still insufficient and the meaning representation of predicates is still limited to primary order predication. This paper aims to further explore the semantic contents and selection

restrictions of arguments underlying second-order predication within the framework of distributional grammar. We distinguish between human and non-human relations, and argue that only arguments with non-human relations and intrinsic correlations can describe the meanings of predicates. This study provides key theoretical support for lexical semantic representation, event relation analysis and logical reasoning in natural language processing.

Keywords : second-order predication, selection restrictions, (non) human-induced relations, correlated arguments, semantic properties of predicates

Introduction

La prédication de second ordre englobe des relations sémantiques complexes. Comme l'a souligné Gross et al. (2009), la prédication de second ordre exprimant les causes et les buts implique deux types distincts de relations — causes et motifs — qui sont inhérents à la forme dite causale ou finale (Gross et Prandi, 2004 ; Gross et Nazarenko, 2004). Kouki (2022) a soutenu que la prédication de second ordre exprimant une condition véhicule également les concepts de cause et de but, et que la structure conditionnelle n'est qu'une forme sémantique productive des sens différents. Toutefois, ces études sont insuffisantes pour clarifier les relations sémantiques inhérentes entre les deux arguments prédicatifs. Les contenus sémantiques sous-jacents à la prédication de second ordre, en tant que description du sens des prédicats, restent sous-explorés. Depuis longtemps, le sens des prédicats a été considéré comme étant décrit par les classes d'arguments dans la prédication de premier ordre (Gross, 1989 ; 2012).

Cette étude vise à analyser en profondeur les contenus sémantiques et les restrictions de sélection des arguments dans les différentes formes de prédication de second ordre, en s'appuyant sur la grammaire distributionnelle (Harris, 1954, 1961, 1988 ; Gross, 1968, 1989). Elle met en lumière l'idée que le sens des prédicats est principalement décrit par les arguments prédicatifs impliqués dans les relations non humaines et ceux qui présentent des relations inhérentes. Cette recherche propose une extension du cadre théorique existant, en insistant sur la distinction des relations humaines et non humaines sous-jacentes à la prédication de second ordre, et apporte ainsi une contribution à la représentation du sens des mots, à la

compréhension des relations d'événements et au raisonnement logique dans la perspective du traitement automatique du langage.

Dans cet article, nous débutons par la définition de la prédication de second ordre. Ensuite, nous procédons à la classification des prédicats du second ordre selon les types de relations sémantiques qu'ils expriment, en analysant plus précisément les relations inhérentes entre les arguments prédictifs et les restrictions de sélection qui les régissent. Enfin, nous introduisons le concept de « propriété » afin de proposer une description approfondie du sens des prédicats, en soulignant l'importance des arguments de relation humaine et ceux qui sont intrinsèquement corrélés dans la description du sens.

1. La prédication de second ordre

La prédication de second ordre doit se distinguer de la prédication seconde qui a fait l'objet de diverses tentatives de définition et de nombreuses études dans le cadre syntaxico-sémantique. La prédication seconde a été définie comme une relation prédicative intégrée dans une prédication de niveau supérieur (Melis, 1988), et comprend trois types de constructions selon le critère de Mélis (1988) : 1) les prédications associées à l'énoncé, telles que les appositions de phrase, les compléments de phrases évaluatifs, les compléments absolus, et les infinitifs de narration ; 2) les prédications liées aux groupes nominaux, telles que les appositions, les adjoints détachés, les constructions N + de + N ou N + de + adj, et les prédicats sous forme de subordonnée ; 3) les prédications associées à certaines fonctions syntaxico-sémantiques, telles que les attributs directs ou indirects de l'objet (Willems et Defrancq, 2000), les propositions relatives, les infinitifs suivant l'objet d'un verbe de perception, et les constructions avec des compléments prépositionnels (Cadiot, 2000 ; Cadiot et Furukawa, 2000).

(1) a. Il est parti, décision malheureuse. (apposition de phrase)
b. Malheureusement, il est parti. (complément de phrase évaluatif)
c. Sa nièce arrivant, la musique commence. (complément absolu)
d. « Voilà Marie ! » et l'assistance d'applaudir. (infinitif narratif)

(2) a. Bien reposé, il est allé travailler. (adjoint détaché)
b. Il y a encore une place de libre. (N + de + adj)
c. L'idée qu'il parte est étonnante. (forme de subordonnée)

(3) a. Je m'appelle Socrate. (attribut direct de l'objet)
b. Il considère cela comme important. (attribut indirect de l'objet)
c. J'entends un bébé pleurer. (infinitif suivant l'objet d'un verbe de perception)
d. Paul m'a séduit par ses bonnes manières. (complément prépositionnel)

Goes (2008) a soutenu que l'attribut de l'objet, les appositions et les propositions relatives ne peuvent pas toutes être considérées comme prédications secondes dans le sens où le lien entre le sujet (groupe nominal, pronom personnel disjoint, pronom indéfini) et l'élément apposé est établi par les effets sémantiques qu'ils apportent : focalisation, partition, effet de paradigme, etc. Par exemple, dans *Paul est parti joyeux*, si l'adjectif se rapporte au nom *Paul*, il s'agit d'un attribut du sujet ; cependant, si l'on parle d'un « départ joyeux », joyeux approche un complément adverbial (Rapoport, 1990 ; Le Goffic, 1993 ; Muller, 2000 ; Sandrine, 2008).

Cependant, la prédication de second ordre est définie en se fondant sur les phrases complexes qui consistent en deux phrases simples réunies par un connecteur d'un côté : *Il a dit cela pour rectifier une erreur*, et de l'autre, dont le prédicat a des arguments de nature prédicative : *Je pense qu'il est arrivé* (Gross, 2012). Les connecteurs ne se limitent pas aux formes simples comme *ou* et *or*. Il peut s'agir des suites d'une grande variété syntaxique et sémantique :

(4) À cause de sa maladie, Paul n'a pas pu venir.
Le policier est arrivé au moment où le juge est parti.

Gross (2008) a souligné qu'un prédicat est de premier ordre si ses arguments ne sont pas prédictifs et qu'il est de second ordre si au moins un de ses arguments est prédictif (Gross, 2012 : 29 ; Folli, Harley, 2013 ; Kubota, 2014). Il a classé les constructions attachées aux groupes nominaux ou aux pronoms personnels (propositions relatives, N + de + N/de + adj, N + à + N, appositions, épithètes) comme des prédications faisant partie des modifieurs de groupes nominaux et a distingué les arguments des circonstants en paraphrasant avec *le faire*, considérant les arguments comme des constituants indissociables de la structure prédicative et posant que tous les circonstants sont des prédications du second ordre, comme le montre l'exemple (5). Les prépositions introduisant les circonstants sont les prédicats du second ordre.

(5) a. Nous sommes réveillés à huit heures
=Nous l'avons fait à huit heures

b. Nous remettrons la séance à huit heures.

≠Nous le ferons à huit heures.

La prédication de second ordre est une notion qui comprend toutes les constructions concernant des arguments de nature prédicative intégrés dans une autre prédication.

2. Les contenus sémantiques sous-jacents à la prédication de second ordre

Selon les relations sémantiques indiquées, nous classons les prédicats du second ordre en six catégories : a) les prédicats indiquant les relations logiques (les prédicats de relation logique), telles que la juxtaposition, la concession et le contraste, la causalité, la finalité, le temps et la condition ; b) les prédicats de manière ; c) les prédicats d'énonciation (exprimant les points de vue, jugements, attitudes, émotions ou intentions du locuteur) ; d) les prédicats d'équivalence ; e) les prédicats de contenu ; f) et tous les autres prédicats du second ordre.

2.1. Les prédicats de relation logique

Les prédicats de relation logique comprennent les prédicats de causalité tels que *parce que/car/comme*, *du fait de/que*, *de sorte que/de sorte de*, et *trop… pour…*, ainsi que les verbes causatifs comme *causer*, *entraîner* et *aboutir à* ; les prédicats de finalité incluant des prépositions ou des verbes tels que *pour/pour que*, *de manière à*, *viser à*, etc. ; les prédicats exprimant la condition, y compris les termes *si*, *à moins que* et *pourvu que* ; les prédicats exprimant la concession ou le contraste, tels que, *mais*, *néanmoins/pourtant*, *malgré*, *malgré que*, *bien que*, et *même si* ; les prédicats dénotant la relation temporelle tels que *quand/lorsque*, *avant de/avant que*, *après/après que*, et *au début de* ; et enfin celui qui indique la juxtaposition : *et.*

2.1.1. La causalité et la finalité

Gross et Prandi (2004) ont souligné que les causes et les motifs sont les deux relations distinctes sous-jacentes à la prédication de finalité : les

motifs dépendent de l'intention ou du choix subjectif, tandis que les causes sont indépendantes de l'intention subjective. La distinction entre causes et motifs de l'action est interne à la forme de causalité. Par exemple :

(6) a. L'offre est réduite pour l'augmentation des prix.
L'offre est réduite parce qu'on (veut, a l'intention d') augmenter les prix.

Les prix ont augmenté parce que l'offre est réduite.

b. Il apprend le français pour aller en France.

Il apprend le français, parce qu'il (veut, a l'intention d') aller en France.

*[1]Il va en France, parce qu'il apprend le français.

c. Il accélère le travail pour partir plus tôt.

Il accélère le travail, parce qu'il (veut, a l'intention d') partir plus tôt.

*Il part plus tôt, parce qu'il accélère le travail.

d. Il a pris ses médicaments pour obtenir un jouet.

Il a pris ses médicaments, parce qu'il (veut, a l'intention d') obtenir un jouet.

Il obtient un jouet, parce qu'il a pris ses médicaments.

La réduction de l'offre mène au résultat de l'augmentation des prix, tandis que l'action d'aller en France ne mène pas au résultat d'apprendre le français, mais plutôt déclenche une action sélectionnée en dépendant de l'intention subjective. La réduction de l'offre est la cause interne de l'augmentation des prix, mais aller en France ne peut être qu'un motif de l'action d'apprendre le français. Néanmoins, le choix de l'action en fonction du motif, bien qu'il soit subjectif, est soumis aux restrictions : lorsqu'on a le motif d'aller en France, l'action d'apprendre le japonais est rarement choisie. Il va de soi qu'il existe une corrélation entre *aller en France* et *apprendre le français* et que cette corrélation peut être représentée par le schéma suivant :

EFFET (apprendre le français, capable de communiquer en français)

EFFET (aller en France, en France)

LIEU (communiquer en français, en France)

[1] "*" signifie un énoncé ou une forme agrammaticale ou inacceptable.

Comme ce qui est illustré, apprendre le français permet de communiquer en français, l'action d'aller en France mène au résultat d'arriver en France, et communiquer en français avec des natifs est une activité qui peut être réalisée en France. L'action d'aller en France n'est pas la cause de l'action d'apprendre le français, mais qui peut être déclenchée dès qu'on choisit de communiquer en français en arrivant en France. Néanmoins, cela concerne normalement l'apprentissage du français, mais pas du japonais. Le choix de l'action en dépendant de l'intention subjective est restreint, reflétant la corrélation entre les deux événements, actions ou états dans le sens commun.

De même, dans l'exemple (6c), l'action de partir tôt n'est pas une action causée par accélérer le travail, mais un motif qui pousse un être humain à choisir d'accélérer son travail. Le choix de l'action dans ce cas est également restreint. Nous expliquons cette restriction en analysant la corrélation entre *partir tôt* et *accélérer le travail* par le schéma ci-dessous :

EFFET (accélérer le travail, terminer le travail plus tôt)

TEMPS (terminer le travail plus tôt, initier le prochain état ou action)

La séquence temporelle au sens commun implique que terminer le travail plus tôt permet de commencer plus tôt l'action ou l'état suivant, qu'il s'agisse de se reposer, de commencer la tâche suivante, ou de partir, mais ne déclenche jamais de retard dans le commencement d'une action prochaine. Le choix de l'action est sous la contrainte du concept temporel inhérent au prédicat *accéléré*.

Les deux relations motivationnelles évoquées dans les exemples (6b) & (6c) sont élaborées sur la base de deux actions corrélées. Cependant, il existe également les relations motivationnelles établies en se fondant sur deux actions, états ou événements non corrélés. Par exemple, prendre ses médicaments et obtenir un jouet sont deux actions qui n'ont aucune corrélation entre elles, alors qu'une corrélation peut être artificiellement établie, quand la mère décide d'acheter un jouet à son fils après qu'il a pris ses médicaments (cf. exemple (6d)). Dans ce cas-là, il s'agit des relations motivationnelles établies sur la base des actions, états ou événements non corrélés, qui sont également soumises aux restrictions. Les corrélations artificiellement établies entre deux actions, états ou événements ne

peuvent échapper au contrôle humain ni aller à l'encontre du sens commun : **Il a pris ses médicaments, parce qu'il (veut, a l'intention d') applaudir*. En général, on applaudit pour exprimer son approbation ou félicitations. C'est une action déclenchée tout en dépendant de la volonté individuelle et est difficilement liée à l'action de prendre des médicaments d'une manière artificielle.

En résumé, la différence entre causes et motifs réside dans le fait de savoir si la relation entre deux arguments est élaborée en dépendant de l'intention subjective. Comme l'a signalé par Gross et Prandi (2004), les motifs renvoient à l'univers des actions accomplies par des êtres humains qui sont capables d'évaluer et de décider, alors que les causes se trouvent dans une catégorisation spontanée des événements du monde des phénomènes et de leurs relations impersonnelles. Les motifs sont les relations causales induites par l'humain (relations causales humaines), contrairement aux causes, qui sont indépendantes de l'humain (relations causales non humaines). Pour les relations causales induites par l'humain (les relations motivationnelles), deux sous-types doivent se distinguer : l'une est établie sur la base de deux actions, états ou événements corrélés, et l'autre sur la base de deux actions, états ou événements non corrélés. Cependant, il est important de souligner que le choix des actions, états ou événements pour constituer une relation motivationnelle, fait l'objet de restrictions, bien qu'il dépende de l'intention subjective. Les actions, états ou événements choisis doivent permettre d'élaborer les relations causales correspondant au sens commun.

2.1.2. La condition

Comme Gross et Prandi (2004 : 83) l'a signalé, la cause est vue comme une condition de *facto* suffisante ; le raisonnement hypothétique naturel de forme *si p, q* (structure conditionnelle où *p* représente la proposition conditionnelle et *q* la proposition principale) peut être défini comme la position d'une relation de cause pour laquelle l'implication de la vérité de la prémission est suspendue. Nous distinguons deux types de relations conditionnelles : premièrement, une condition établie sur la base d'une relation causale non induite par l'humain (cf. exemple (7a)), et deuxièmement, une condition établie artificiellement dépendant de

l'intention subjective, y compris la condition établie sur la base de relations causales induites par l'humain (cf. exemple (7b)). Cependant, les deux actions, états ou événements échappant au contrôle humain ou allant à l'encontre du sens commun ne peuvent pas former ce type de relation conditionnelle, comme le montre l'exemple (7c), où le fait qu'il pleut est un événement échappant au contrôle humain, et l'action de venir hier ne conduit jamais à la pluie.

(7) a. Si l'offre est réduite, les prix augmentent.
b. Accélère le travail, si tu veux partir.
c. *Si tu es venu hier, il pleut aujourd'hui.

2.1.3. La concession et le contraste

La forme typique de la relation concessive est définie par Gross et Prandi (2004 : 89), comme le constat qu'un enchaînement donné entre deux procès ayant eu lieu transgresse une attente relative à une connexion d'ordre causal. Dans les prédications exprimant la concession, les deux arguments prédicatifs maintiennent une relation de concession lorsque l'un d'entre deux renvoie à un procès opposé aux attentes de l'interlocuteur faites en fonction du procès dénoté par l'autre. Lorsque deux arguments décrivent les aspects opposés (tels que le caractère, les capacités, le comportement, les caractéristiques, etc.) d'un être ou objet, ils constituent une relation de contraste. Les deux arguments dans la relation de concession doivent être capables de former un contraste attendu. Cependant, pour que cela se produise, les deux arguments doivent entretenir une relation causale, qui est induite par l'humain ou non par l'humain, comme illustré respectivement dans les exemples (8a) et (8b).

(8) a. Il veut partir tôt, mais il n'accélère pas son travail.
b. L'offre est réduite, mais les prix n'ont pas augmenté.

2.1.4. Les relations temporelles

Les actions, états ou événements dénotés par les deux arguments prédicatifs dans les relations temporelles doivent être capables de se produire soit simultanément, soit séquentiellement. Par exemple, pour un individu, il est impossible de parler et de chanter en même temps. De même, un jouet ne peut pas être sorti d'une boîte avant que la boîte ne soit ouverte. Le fait que quelqu'un parle implique qu'il ne chante pas, et le fait de sortir un jouet de la boîte présuppose que la boîte a déjà été ouverte.

Par conséquent, il existe une implication entre deux actions, états ou événements sous-jacents à la relation temporelle. Cependant, certaines relations temporelles, telles que chanter avant de danser, ou danser avant de chanter, ou effectuer les deux activités simultanément, sont établies artificiellement, en dépendant de l'intention subjective de l'agent de l'action.

2.1.5. La juxtaposition

La conjonction *et* transmet une large gamme de significations en fonction de la relation sémantique entre les deux arguments connectés. Par exemple, dans les exemples (9a) et (9b), les deux phrases expriment respectivement la cause et le contraste, montrant que *et* fonctionne respectivement comme un marqueur de cause et de contraste :

(9) a. Il a plu et le sol est mouillé. (cause)
b. Il a bu et n'a pas mangé. (contraste)

En effet, *et* joue principalement un rôle syntaxique en reliant deux arguments prédicatifs, déterminant ainsi leurs relations sémantiques et les restrictions de sélection qui en découlent. La cause, la condition, le temps et le contraste font partie des contenus sémantiques qui peuvent être implicites dans les prédications de second ordre reliées par *et*.

2.2. Les prédicats de manière

Les prédicats de second ordre exprimant les relations de manière incluent des prépositions telles que *avec*, *de manière* + adj/*de* + N, *à l'aide de*, *sans*, *selon*, et *en* + Vpp (participe présent), ainsi que des adverbes prédicatifs tels que *rapidemen*t, *calmement* et *joyeusement*. Contrairement aux arguments dans les relations logiques (cf. 3.2.1), les arguments de manière/instrument introduits par les prédicats du second ordre sont soumis à la sélection et aux restrictions de l'argument prédicatif (c'est-à-dire de la proposition principale). Par exemple :

(10) a. On cadre ce plan avec cette stratégie.
b. Il cuisine avec/en portant un tablier.
c. Fouetter avec des fils électriques
*cogner avec des fils électriques
d. diminuer la vitesse par le chasse-neige
*augmenter la vitesse par le chasse-neige

Dans l'exemple (10a), *avec cette stratégie* est le fondement de *cadrer un plan*. Dans l'exemple (10b), le circonstant de manière *avec un tablier* indique une action accomplie simultanément avec l'action de cuisiner. Dans l'exemple (10c), *avec des fils électriques* fonctionne comme un instrument de *fouetter*. Dans l'exemple (10d), *chasse-neige* indique la technique ou le moyen de réaliser la décélération, et il est aussi la cause de cette décélération. L'argument de manière doit être en accord avec les propriétés sémantiques du prédicat ; sinon, la combinaison n'est pas acceptée. Comme le montrent les exemples (10c) et (10d), on peut fouetter avec des fils électriques, mais pas cogner avec des fils ; le chasse-neige permet de ralentir, mais pas d'accélérer.

Les prédicats adverbiaux décrivent également la manière d'une action, d'un état ou d'un événement. Ils doivent être en accord avec les propriétés sémantiques des prédicats. Par exemple, l'action d'accueillir peut être effectuée chaleureusement ou froidement, tandis que *conduire* n'a pas cette propriété et ne peut donc pas être décrite avec l'adverbe *chaleureusement* ou *froidement*. Néanmoins, les adverbes prédicatifs se distinguent des adverbes exprimant des informations aspectuelles et temporelles (Gaston, 2012). Les adverbes aspectuels sont sélectionnés par l'aspect intrinsèque du prédicat ; par exemple, le prédicat *rester au lit* n'est pas un prédicat itératif et ne peut se combiner avec l'expression adverbiale *sans cesse*, indiquant l'itération.

Enfin, les relations causales, qu'elles soient induites par l'humain ou non, sous-tendent également les prédications de second ordre exprimant les relations de manière, telles que *augmenter les prix par réduire l'offre* et *obtenir un jouet par prendre les médicaments*. Les deux sont les relations causales se présentant sous une forme sémantique différente : la relation de manière.

2.3. Les prédicats d'énonciation

Les verbes tels que *penser*, *douter*…, *souhaiter/espérer*…, des adjectifs prédicatifs exprimant un jugement comme *il est facile de*… , *être content de*…, ainsi que des adverbes exprimant le point de vue du locuteur, tels que *aussi* (= *il est pareil que*), *certes* (= *il est certain que*), *au moins*, *malheureusement*, et *il faut* sont tous prédicats du second ordre qui

indiquent le point de vue, le jugement, l'émotion ou le souhait du locuteur (Viti, 2017). En général, ces prédicats n'ont qu'un seul argument prédicatif, l'autre argument, qui fait référence au locuteur, étant non prédicatif.

Dans la structure prédicative de ce type de prédicat du second ordre, l'argument prédicatif décrit une action, un état ou un événement spécifique sur lequel les prédicats du second ordre expriment les jugements du locuteur. Ces prédicats du second ordre eux-mêmes n'ont pas de restrictions de sélection sur leurs arguments prédicatifs, mais sont soumis à la sélection de la conscience ou l'émotion du locuteur.

2.4. Les prédicats d'équivalence

Les verbes tels que *montrer/présenter*, *prouver*, *signifier*, *représenter*, *s'appeler*, *égaler*, et *impliquer* sont prédicats du second ordre exprimant une équivalence. Ces prédicats peuvent agir comme des prédicats du second ordre ou des prédicats élémentaires. Par exemple, l'argument prédicatif *tous les objets affectés se déplaceront vers la Terre* fournit une définition de l'argument *la gravité* et il existe une relation d'équivalence entre ces deux arguments ; si serrer le poing est la manifestation de sa colère, il existe une équivalence entre *serrer le poing* et *sa colère* : *serrer le poing signifie qu'il est en colère*. Cependant, il convient de distinguer les équivalences artificiellement construites de celles-ci. Prenons, à titre d'exemple, la métaphore de corbeau : *le corbeau symbolise le malheur*, dans laquelle l'équivalence entre corbeau et malheur est établie par une association humaine. De même, dans *une telle demande signifie une menace,* l'équivalence entre *une telle demande* et *menace* implique un jugement subjectif.

2.5. Les prédicats du second ordre indiquant des contenus

De plus, il existe de nombreux prédicats du second ordre qui introduisent des contenus : *entendre*, *voir*, *dire*, *écrire*, *répondre*, *reporter*, *informer*, *se souvenir*, *proposer*, *confirmer/certifier/affirmer/attester*, *prétendre/envisager que*, *soutenir*, *convaincre/persuader*, et *prévoir* (Dubois, Dubois-Charlier, 1997 ; Anscombre, 2022). Ces prédicats peuvent être utilisés à la fois comme prédicats du second ordre ou prédicats élémentaires. Les arguments prédicatifs sont généralement intégrés dans la

position de l'objet de ces prédicats, ce qui complète le contenu qui est entendu, dit, lu, écrit ou suggéré.

Cependant, l'action, l'état ou l'événement décrit par les arguments prédicatifs doit être en accord avec les propriétés du prédicat du second ordre, y compris les propriétés sémantiques et aspectuelles/temporelles. Par exemple, *le fleuve coule,* qui est un phénomène naturel, ne peut être proposé ; ainsi, cette combinaison est inacceptable dans la structure du prédicat *proposer*. La sémantique du prédicat du second ordre *témoigner* exige un fait accompli ; ainsi, l'argument prédicatif *il sera absent*, un fait incomplet, n'est pas accepté.

Par conséquent, les arguments (prédicatifs ou non) qui entrent dans la structure prédicative de ce type de prédicat ne reçoivent pas de restrictions mutuelles de sélection, comme les arguments dans les structures de prédicat de relation logique, mais sont sélectionnés par les prédicats du second ordre. L'argument prédicatif sélectionné doit posséder la propriété sémantique décrite par les prédicats du second ordre, y compris les propriétés aspectuelles et temporelles.

2.6. Autres prédicats du second ordre

D'autres prédicats qui peuvent fonctionner comme prédicats du second ordre incluent des verbes tels que *appartenir à*, se fonder sur *se limiter à*, *lier/associer*, et *prendre source de/être d'origine de*, qui indiquent des relations d'inclusion, d'association, de fondation, de portée, d'origine, etc., ainsi que *contribuer à*, *compliquer*, *empêcher*, *divise*r et *abîmer*, qui peuvent également fonctionner comme prédicats du second ordre. Ces derniers indiquent que quelqu'un, un événement, un état ou une action provoque des changements dans les choses (Jezek, 2019). Ils sont également considérés comme des prédicats causatifs (cf. Exemple (11)).

(11) La lecture fatigue les yeux.
La fatigue des yeux à cause de la lecture.

3. Restrictions de sélection et concept de propriété

Les prédicats peuvent être classés en deux catégories selon la nature de la relation de sélection entre les prédicats et leurs arguments. Le premier

type de prédicats ne comporte pas de restriction de sélection sur leurs arguments, mais implique que les arguments soient en relation spécifique, comme la juxtaposition, la cause, la condition, le contraste, l'inclusion, la fondation, l'association, la portée, l'origine, etc. Ces relations sont relatives et dépendent de l'interaction entre les deux arguments ; ainsi, la perte ou la modification de l'un d'entre eux peut invalider ou altérer la relation. Gross (1999) a signalé que les prédicats du second ordre exprimant des relations logiques, telles que la cause, le but, la juxtaposition, la concession, le contraste et la condition, peuvent être considérés comme connecteurs, car les arguments qu'ils relient possèdent déjà une relation logique intrinsèque. Même en l'absence de ces prédicats, la relation logique entre les arguments demeure compréhensible. En revanche, les prédicats du second ordre du second type sélectionnent leurs arguments de manière unilatérale, sans relation mutuelle entre ceux-ci. Les relations qu'ils désignent sont absolues, comme le prédicat *conduire* qui décrit une capacité humaine intrinsèque, indépendante de la variation de l'argument (ce qui est conduit).

Les prédicats relatifs indiquent des propriétés relatives dépendantes des arguments, tandis que les prédicats absolus décrivent des propriétés absolues qui en sont indépendantes. Les propriétés relatives, qui varient en fonction des arguments, imposent une sélection mutuelle entre les arguments, tandis que les propriétés absolues résultent d'une sélection directe opérée par les prédicats. Cette distinction mettre au point la relation entre prédicats et arguments, qui repose sur les propriétés sémantiques et aspectuelles des arguments lorsqu'ils sont prédicatifs. Les arguments sélectionnés doivent posséder les propriétés sémantiques que les prédicats décrivent. La relation entre prédicats et arguments est ainsi en réalité une relation entre ce qui décrit et ce qui est décrit en termes des propriétés des arguments, qui impliquent à la fois des propriétés sémantiques et aspectuelles lorsque les arguments sont prédicatifs.

4. La description des propriétés sémantiques des prédicats

Gross (2012) a postulé que le sens des prédicats varie en fonction de leur usage, et que l'usage des prédicats doit être décrit à l'aide d'une série de

paramètres : la structure de l'argument, le sens établi, la forme morphologique, la classe sémantique des arguments, l'actualisation grammaticale, l'aspect, les transformations de la structure du prédicat, le domaine et le niveau de langue. Depuis longtemps, la délimitation du sens des prédicats est censée reposer sur la classe d'arguments (dans la prédication de premier ordre), un ensemble d'unités lexicales partageant une série de propriétés syntaxico-sémantiques communes (Gaston, 1994). Par exemple, lorsque l'argument dans la position d'objet du prédicat *conduir*e appartient à la classe < véhicule >, *conduire* signifie « piloter », tandis qu'il appartient à la classe < groupe > (tel qu'un orchestre, une entreprise ou des troupes), *conduire* prend le sens de diriger.

Cependant, pour les synonymes ayant les distributions d'arguments différentes, les classes d'argument échouent à identifier la synonymie entre eux. Par exemple, *gifler*, *fouetter*, et *frapper* forment un ensemble de synonymes désignant le coup, mais la classe d'argument dans la position d'objet direct de *gifler* diffère de celle de *fouetter* et de *frapper*. *gifler* signifie l'emplacement du coup sur le visage, et des noms désignant d'autres parties du corps ne peuvent pas servir de ses arguments :

(12) fouetter (le dos, les fesses, le visage, la tête)
gifler (au visage, qn, *le dos, *les fesses)

De plus, pour les antonymes (*acheter* et *vendre*), les prédicats à large spectre (*utiliser* et *récupérer*), ainsi que les prédicats sans restrictions d'argument (*parler de* et *penser à*) partageant la même structure et distribution d'argument, la classe d'argument échoue également à identifier leurs différences de sens. Le fait que *fouetter* et *frapper* partagent la même structure et distribution d'argument confirme uniquement qu'ils appartiennent à la même classe sémantique < coup >. La différence sémantique entre eux réside de fait dans leur manière :

(13) (frapper, fouetter) avec une corde
(frapper, *fouetter) avec une brique

Pour les antonymes ayant la même distribution d'arguments, leur distribution d'arguments de cause ou d'effet permet de différencier leurs sens. Comme ce qui est montré dans l'exemple (14), l'argument d'effet

arriver plus tôt permet de différencier le sens du prédicat *augmenter* de celle de *diminuer* ou *baisser* :

(14) (augmenter, *diminuer/baisser) la vitesse pour arriver plus tôt

La distribution d'arguments reflète, dans une certaine mesure, les différences de sens des prédicats. Cependant, de manière plus précise, la structure et la distribution d'argument délimitent l'usage particulier d'un prédicat, sans pour autant décrire directement ses propriétés sémantiques. La prédication de second ordre offre une description des propriétés d'un prédicat dans un usage spécifique, c'est-à-dire une structure d'argument particulière associée à une distribution spécifique d'arguments. Dans un premier lieu, la différence de sens entre les prédicats peut se refléter dans leur manière de réalisation, à travers des éléments tels que l'instrument, le moyen, le fondement, la forme et l'information aspectuelle. Dans un deuxième lieu, les prédicats de différents sens portent des distributions d'arguments distinctes en termes de relations de cause et d'effet. Toutefois, tous les contenus sous-jacents à la prédication de second ordre ne se réduisent pas à la description des propriétés sémantiques des prédicats. Il est important de signaler que les relations causales artificiellement construites en se basant sur deux actions, états ou événements non corrélés, ainsi que les relations de manière, de concession ou de contraste, et de condition qui en découlent, ne décrivent pas les propriétés sémantiques des prédicats. Les relations d'équivalence et temporelles, lorsqu'elles sont construites de manière artificielle, ne parviennent pas à rendre compte des propriétés sémantiques des prédicats. Les prédicats du second ordre exprimant des points de vue subjectifs, des jugements, des attitudes ou des émotions, ainsi que ceux portant sur des contenus non factuels, n'apportent pas non plus de description des propriétés sémantiques des prédicats. En revanche, seuls les actions, états ou événements corrélés ou ceux impliqués dans des relations non humaines se décrivent mutuellement leurs propriétés sémantiques.

Conclusion

Dans cet article, nous avons analysé les relations sémantiques et les restrictions de sélection des arguments sous-jacentes à la prédication de

second ordre, en mettant en lumière les descriptions des propriétés sémantiques des prédicats. Dans les structures de prédicat de second ordre relatives, les arguments interconnectés échangent des descriptions de leurs propriétés sémantiques, tandis que dans les structures absolues, ce sont les prédicats de second ordre qui en définissent les propriétés. Nous concluons que les relations non humaines, ainsi que les manières, excluant celles fondées sur les relations humaines, sont cruciales pour la représentation sémantique des prédicats. En revanche, les relations causales humaines, les relations conditionnelles et de manière fondées sur des actions, états ou événements non corrélés, les relations temporelles humaines, l'équivalence et les prédications exprimant des points de vue ou émotions subjectifs ne suffisent pas à décrire la sémantique des prédicats. Cet article a proposé une extension du cadre théorique existant en distinguant les relations causales humaines et non humaines sous-jacentes à la prédication de second ordre, contribuant ainsi à l'étude de la représentation des sens des prédicats et fournissant un appui théorique pour l'analyse des relations événementielles et le raisonnement logique dans le cadre du traitement automatique du langage.

Bibliographie

Anscombre, J.-C. 2022. « Les notions de perception et de verbe de perception sont-elles des notions linguistiques ? ». *Languages*, vol. 227, nº 3, p. 17-28.

Cadiot, P. 2000. « La préposition comme connecteur et la prédication seconde ». *Langue française*, nº 127, p. 112-125.

Cadiot, P., Furukawa, N. 2000. « La prédication seconde : présentation ». *Langue française*, nº 127, p. 3-5.

Dubois, J. et Dubois-Charlier, F. 1997. *Les verbes français*. Paris : Larousse-Bordas.

Folli, R. and Harley, H. 2013. « The syntax of argument structure : Evidence from Italian complex predicates ». *Journal of Linguistics*, nº 49, p. 93-125.

Goes, J. 2008, « Les prédications secondes à prédicat adjectival ». *Travaux de Linguistique*, vol. 2, nº 57, p. 23-41.

Gross, G. 1989. *Les constructuons converses du français*. Paris : Librairie Droz.

Gross, G. 1999. « Sémantique lexicale et connecteurs ». *Langages, Sémantique lexicale et grammaticale*, nº 136, p. 76-84.

Gross, G., Nazarenko, A. 2004. « Quand la langue cause : paramètres d'une analyse linguistique ». *Intellectica*, nº 38, p. 15-41.

Gross, G., Prandi, M. 2004. *La finalité. Fondements conceptuels et genèse linguistique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Gross, G., Pauna, R., Valetopoulos, F. 2009. *Sémantique de la cause*. Leuven : Peeters.

Gross, G. 2012. *Manuel d'analyse linguistique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Gross, M. 1968. *Grammaire transformationnelle du français : syntaxe du verbe*. Paris : Larousse.

Lenci, A. 2018. « Distributional models of word meaning ». *Annual review of Linguistics*, nº 4, p. 151-171.

Harris, Z. S. 1954. « Distributional structure ». *Word*, nº 10, p. 146-162.

Harris, Z. S. 1961. *Mathematical Structures of Language*. New York : Wiley-Interscience.

Harris, Z. S. 1988. *Language and information*. New York: Columbia University Press.

Le Goffic, P. 1993. *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette.

Kubota, Y. 2014. « The logic of complex predicates: A deductive synthesis of 'argument sharing' and 'verb raising' ». *Natural Language &linguistic theory*, vol. 32, nº, p. 1145-1204.

Kouki, N., 2022. « La prédication de second ordre dans la structure binaire en arabe : Le cas de l'expression de la cause sous-jacente à la notion de la condition ». *Synergies Tunisie*, nº 5, p. 87-106. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Tunisie5/kouki.pdf [consulté le 15 janvier 2025].

Melis, L. 1988. « La prédication seconde : présentation ». *Travaux de linguistique*, nº 17, p. 7-12.

Muller, C. 2000. « Les constructions à adjectif attribut de l'objet, entre prédication seconde et complémentation verbale ». *Langue Française*, nº 127, p. 21-35.

Rapoport, T.R. 1990. « Secondary predication and the lexical representation of verbs ». *Machine Translation*, nº 5, p. 31-55.

Sandrine, C. 2008. « L'apposition : une construction multiforme ». *Travaux de Linguistique*, vol. 2, nº 57, p. 63-72.

Willems, D., Defrancq, B. 2000. « L'attribut de l'objet et les verbes de perception ». *Langue française* nº 127, p. 6-20.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

Synergies Chine nº 20 - 2025

Traductologie

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 365-387

Étude sur le parcours de la traduction de la littérature africaine francophone en Chine

HUANG Yibo
Université Normale de la Chine de l'Est, Chine
raphaelle0206@foxmail.com
https://orcid.org/0009-0005-1842-7488

Reçu le 11-01-2025 / Évalué le 25-04-2025 / Accepté le 03-05-2025

Résumé

Cet article explore le parcours de la traduction de la littérature africaine francophone en Chine, en s'appuyant sur le cadre théorique du modèle polysystémique élaboré par Itamar Even-Zohar. Ce modèle permet de dégager trois phases successives : une première phase marquée par un alignement idéologique avec les modèles tiers-mondistes, avec un fort attachement aux littératures d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine ; suivie d'une deuxième phase de détachement inachevé, où la littérature africaine demeure sous influence des paradigmes littéraires européens ; enfin une troisième phase caractérisée par une quête croissante de distinction, malgré une dépendance résiduelle aux paradigmes littéraires français. Chaque phase présente une dynamique interne oscillant entre attachement et détachement, révélant l'évolution de la réception de la traduction en Chine. L'étude met en lumière la spécificité des choix traductifs dans le contexte chinois et illustre la diversité des facteurs influençant ce processus traductif.

Mots-clés : traduction, littérature africaine francophone, modèle polysystémique, paradigme littéraire

非洲法语文学在中国的译介研究

摘要

本文以伊塔玛·埃文-佐哈尔的多元系统论为理论框架，系统考察非洲法语文学在中国的译介历程。研究发现，该历程可划分为三个阶段：第一阶段受第三世界模式的意识形态影响，译介活动呈现出对亚-非-拉文学范式的显著依附性；第二阶段为未完成的脱离期，这段时期的非洲文学仍受欧洲文学范式的影响；第三阶段则显现不断增强的差异化追求，但法国文学范式的影响依然存在。各阶段内部也均呈现出依附与脱离的动态变化，反映该译介在中国接受过程的发展。本研究揭示了中国语境下对此翻译选择的独特性和影响译介的多元因素。

关键词：翻译；非洲法语文学；多元系统论；文学范式

A Study of the Translation Trajectory of Francophone African Literature in China

Abstract
This article examines the translation trajectory of Francophone African literature in China, through the theoretical framework of the polysystem model developed by Itamar Even-Zohar. The model enables the identification of three successive phases : the first phase, marked by ideological alignment with Third World models, characterized by strong attachment to Afro-Asian-Latin American literature ; a second phase of partial detachment, during which African literature remains under the influence of European literary paradigms ; and a third phase, defined by a growing pursuit of distinction, despite residual dependence on French literary paradigms. Each phase displays an internal dynamic, oscillating between attachment and detachment, revealing the evolution of the perception of literary translation in China. The study highlights the specificity of translation choices within the Chinese context and underscores the multiplicity of factors influencing this translation process.

Keywords : translation, Francophone African literature, polysystem model, literary paradigms

Introduction[1]

La « littérature africaine francophone en Chine » doit tout d'abord s'entendre dans une acception spécifique liée au contexte académique chinois. Indépendamment de la conception la plus généralement admise dans le monde francophone, le professeur Yuan Xiaoyi circonscrit cette terminologie comme suit :

> *Les œuvres écrites en français par des auteurs originaires d'Afrique ou traitant des thématiques liées à l'Afrique, impliquant une connotation implicite associée à la Négritude ou aux dynamiques qui en découlent, indépendamment de la localisation géographique des auteurs – que ce soit en Europe, en Amérique ou en Afrique*[2] (Yuan, 2024 : 9).

Le terme « littérature africaine francophone » en chinois « 非洲法语文学 » présente, effectivement, une pluralité d'interprétations, reposant sur

[1] Cet article constitue un résultat intermédiaire du projet majeur du Fonds national des sciences sociales intitulé « Traduction et études de la littérature africaine francophone » (numéro de projet : 20&ZD292).（本文系国家社科基金重大项目“非洲法语文学翻译与研究”(项目编号：20&ZD292)的阶段性成果）

[2] “作者来自非洲的或是与非洲相关的，用法语写成的，隐含着“黑人”种族（或者本土居民的）以及由此带来的一系列问题——无论地点是在哪里，欧洲、美洲或者非洲——这是对非洲法语文学的较为宽泛的界定。”

la combinaison de trois unités distinctes, autonomes et non hiérarchisées. Les termes « 非洲 » (Afrique-africain) et « 法语 » (français) peuvent être perçus tantôt comme des noms, tantôt comme des adjectifs, fonctionnant ainsi de manière indépendante. En ce sens, « 非洲 » peut être interprété soit comme une appartenance géographique à l'Afrique, soit comme une dimension culturelle et historique, englobant les groupes issus des diasporas africaines ou ceux ayant une proximité culturelle et historique avec ce continent, produisant une littérature en langue française. Cette dernière conception inclut également les départements d'outre-mer français, qui, en tant que destination de la traite négrière dès le milieu du XVII^{e} siècle, ont grandement contribué à l'émergence de la littérature associée à la Négritude. Dans cette perspective, des écrivains tels qu'Aimé Césaire, Édouard Glissant, René Maran ou Marie NDiaye sont englobés dans ce que la Chine considère comme la « littérature africaine francophone ». Avec cette réserve cependant que cette définition n'inclut pas des auteurs nés dans les colonies ou issus de familles installées dans les colonies tels Albert Camus ou Jean-Marie Le Clézio, dont l'écriture, très prolifique et universaliste, ne s'inscrit pas dans une approche de littérature minoritaire.

Ceci étant entendu, cette étude se propose d'explorer le parcours de la traduction de la littérature africaine francophone en Chine, et de dégager ses particularités dans le contexte proprement chinois. Pour ce faire, nous utiliserons le cadre théorique du modèle polysystémique d'Even-Zohar, comme illustré ci-dessous, selon lequel la traduction joue un rôle essentiel dans trois circonstances[3] (Even-Zohar, 2004 : 199) : lorsque la littérature est encore « jeune » et dépend des modèles étrangers, lorsqu'elle cherche à enrichir son répertoire par des apports extérieurs, et enfin, lors de périodes de crise ou de transition, où elle doit combler une vacuité littéraire.

À travers une analyse historique, notre examen adoptera une lecture en trois étapes récurrentes du parcours de la traduction de la « littérature africaine francophone » en Chine, chacune marquée par une tension entre attachement, détachement et vacuité : de 1958 à 1965, une première phase d'attachement idéologique au Tiers-Monde, où la traduction est un

[3] « There are three situations in which translated literature would maintain a primary position: when a literature is young or in the process of being formed, when a literature is weak or peripheral when a literature is facing a crisis ».

vecteur de solidarité ; de 1978 à 2006, une période de recherche inaccomplie d'autonomie, oscillant entre un détachement des modèles dominants et un retour à certaines formes de dépendance ; enfin, depuis 2010, une phase de consolidation d'un espace littéraire autonome, bien que marqué par une porosité persistante avec les paradigmes occidentaux. Chacune de ces périodes témoigne dans une certaine mesure des interactions complexes entre les dynamiques sociales, politiques et culturelles en Chine, ainsi que leur influence sur la traduction et la réception de cette littérature.

Cette recherche vise à comprendre comment ces dynamiques ont façonné la traduction de la littérature africaine francophone en Chine et quel rôle cette littérature a joué dans le paysage littéraire étranger de chaque époque.

1. Émergence : traduction de littérature engagée dans la « littérature du Tiers-Monde » (1958-1966)

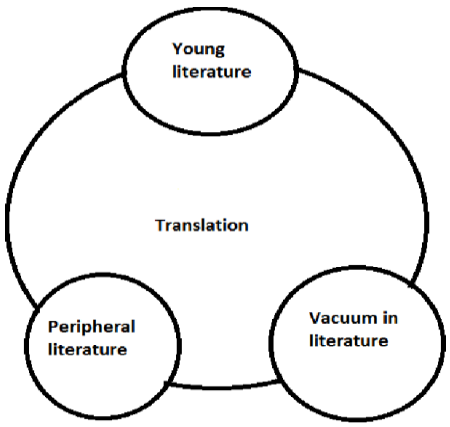


Schéma 1：Conditions dans lesquelles la traduction occupe une position primaire au sein d'un polysystème d'Even-Zohar (adapté de Munday, 2016: 173)

Si le schéma d'Even-Zohar est de nature à éclairer les moments où une littérature traduite peut se forger et se consolider, son application à l'histoire de la « littérature africaine francophone » mettrait en lumière son balbutiement lors de la première époque où la traduction allait de pair avec une littérature encore jeune et en quête de reconnaissance. Si cette traduction a pu émerger dans le sillage d'une littérature encore en

formation, quelles en sont les causes ? Quelles sont les caractéristiques de cette époque qui permettent d'expliquer l'émergence de cette littérature africaine francophone dans le paysage littéraire chinois ?

1.1. Attachement idéologique à la littérature engagée du Tiers-Monde (1958-1960)

Historiquement, jusqu'au milieu du XX^{e} siècle, les traductions d'œuvres littéraires africaines, toutes langues confondues, sont en Chine relativement restreintes. À l'exception de quelques traductions antérieures — tel le poème arabe *Al-Burda*, traduit en 1890 par l'érudit Ma Anli, ou *Batouala*, œuvre majeure de René Maran originaire de la Martinique, traduite par Li Jieren en 1928 — il faut attendre les années 1950 pour qu'un véritable intérêt pour la littérature africaine francophone voie le jour. Cette émergence, survenue après un silence d'une trentaine d'années, est intrinsèquement liée aux orientations politiques et idéologiques de la République populaire de Chine, laquelle aspire non seulement à élargir son répertoire littéraire révolutionnaire, mais incline encore à soutenir les luttes pour l'indépendance dans le Tiers-Monde.

Ce premier palier de l'histoire de la traduction de la littérature africaine francophone doit être compris comme la manifestation d'une solidarité idéologique avec le Tiers-Monde, où les choix littéraires sont moins dictés par un souci esthétique que par une convergence avec les préoccupations politiques de la Chine. Cette littérature, encore émergente et dépourvue d'un corpus classique solide, trouve un écho en Chine, dans un contexte social et politique où les besoins idéologiques priment. Tout engagement en faveur de la lutte anti-coloniale s'inscrit en parfaite adéquation avec la préoccupation chinoise d'une littérature engagée susceptible de conforter ses aspirations révolutionnaires et la légitimité de sa solidarité avec les pays nouvellement indépendants, ouvrant ainsi la voie à ce nouveau champ de littérature traduite.

Dans les décennies 1950 et 1960, la Chine s'ouvre progressivement à des influences extérieures, tandis que l'influence soviétique devient moins prégnante. À partir de 1956, face aux contradictions internes du modèle soviétique, la Chine lance la Campagne des Cent Fleurs et cherche à diversifier sa politique culturelle en s'intéressant davantage aux littératures du Tiers-Monde, notamment celles d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine.

Cette sollicitude répond à la nécessité de nourrir un discours politique global de résistance à l'impérialisme tout en fournissant aux intellectuels chinois des illustrations littéraires objectivant les luttes révolutionnaires. Cette période coïncide avec l'accession à l'indépendance des nations africaines, dont les écrivains, animés par la Négritude et d'autres mouvements de libération, produisent des œuvres explicitement engagées. La Chine y perçoit une convergence idéologique qui a pour conséquence de faciliter leur intégration dans le paysage littéraire national, tout en corroborant les besoins spécifiques de la Chine : fournir des exemples de littératures engagées, qui alimentent et consolident un discours politique axé sur la libération nationale et l'anticolonialisme, bien que destinés au lectorat restreint de l'élite intellectuelle.

Ainsi, dans ce premier mouvement, l'entreprise de traduction s'inscrit dans la perspective plus large d'une littérature anti-coloniale et anti-impérialiste. C'est l'opportunité pour la notion de « littérature africaine francophone » de sortir d'un état d'inconsistance et d'accéder au statut de sous-genre littéraire en Chine. Ce processus répond à la vision politique de la Chine, qui cherche à promouvoir une forme narrative unifiée pour la littérature d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. Les choix de traduction privilégient ainsi des thèmes communs à la littérature du Tiers-Monde : guerre, souffrance, lutte et résistance.

Cependant, cette entreprise de traduction ne se limite pas à un simple statut subordonné. Après une phase où la traduction de la littérature africaine francophone reste cantonnée dans le champ de la littérature traduite périphérique, elle va progressivement évoluer pour passer d'une traduction marginale de la littérature globale issue d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine vers une forme de traduction spécifique, qui, avec le temps, gagnera en reconnaissance et légitimité en Chine.

1.2. Regard tourné vers la reconnaissance de l'Afrique (1960-1966)

Au fil du temps, le statut de la « littérature africaine francophone » ne va plus se limiter à une fonction politico-idéologique. Bien que la participation à la première conférence des écrivains afro-asiatiques en 1955 ait constitué un moment fondateur, c'est véritablement à partir des années 1960 que les intellectuels chinois ont commencé à saisir le fait que cette

forêt de narrations recelait une pluralité de voix, chacune porteuse d'une singularité particulière. Cette prise de conscience s'est intensifiée avec l'essor de la pensée littéraire de gauche en Chine, qui en invitant à ne plus se focaliser uniquement sur les préoccupations communes liées au destin des peuples d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine, a autorisé une exploration plus approfondie des œuvres littéraires en tenant compte des spécificités régionales. C'est, sans doute, sous l'impulsion des déclarations du président Mao Zedong, selon lesquelles « l'Afrique est la ligne de front de la lutte », en avançant l'idée que « l'Afrique est en train de connaître un grand mouvement révolutionnaire pour l'indépendance nationale et contre l'impérialisme.[4] » (Lu, 2015 : 53), et que cette ligne de conduite a invité à envisager différemment la manière d'appréhender les courants littéraires, tout en constituant un facteur déterminant dans le choix des œuvres traduites.

D'une part, plusieurs œuvres traduites à cette époque tendent à souligner le caractère distinct de la production littéraire africaine. Des ouvrages tels que *Afrique, nous t'ignorons* de Benjamin Matip, qui traite de la perception de l'Afrique, la trilogie algérienne de Mohammed Dib (dont *Les grandes voix de l'Afrique* fait partie) ou encore *Coups de Pilon* de David Diop (souvent associé au « style nègre » par Senghor), illustrent cette tendance. En révélant les diverses facettes de la réalité africaine, ces textes contribuent à faire de l'Afrique une thématique spécifique. D'autre part, l'élan des traductions consacrées à la « littérature africaine francophone » dans *Le Monde Littéraire* témoigne également de cette dynamique. Dans les années 1960, cette revue, l'un des rares périodiques consacrés à la publication de traductions littéraires, a donné au public près de deux cents textes africains, couvrant un large éventail de genres littéraires. Des rubriques comme *Sélection de Poésies Africaines Modernes*, *Poésie de l'Afrique Noire*, ou encore des numéros spéciaux sur *Les Peuples d'Afrique Éveillés*, ont permis de diffuser une vision plurielle de la littérature africaine, tout en la détachant de l'approche uniforme de la « littérature afro-asiatique ». À ce titre, la traduction en 1965 de *L'Epopée de Soundiata Keïta*

[4] "60年代，毛泽东欣喜地说，'非洲是斗争的前线'，'非洲正出现一个很大的争取民族独立、反对帝国主义、反对殖民主义的革命运动'。"

dans la série *World Epics*, valorise la part de la littérature africaine dans la littérature épique mondiale.

Si ces premières traductions ont été avant tout guidées par des considérations politiques, leur intégration progressive dans le paysage littéraire de la Chine ne relève pas d'une simple curiosité exotique, mais d'une convergence d'opportunités politiques et culturelles. Cette évolution trouve naturellement son origine dans la multiplication des échanges culturels, mais aussi dans les orientations insufflées au développement des recherches littéraires, toutes choses qui ont contribué à une appréciation plus nuancée de la diversité et de la valeur intrinsèque des œuvres africaines francophones, progressivement perçues comme un champ littéraire autonome.

Pour finir, cet élargissement du champ de perception et de la dynamique de traduction fut brutalement interrompu à partir de 1966 avec l'avènement de la Révolution culturelle. Dans ce contexte de repli idéologique, la traduction de la littérature étrangère a connu une interruption quasi-totale, un état de vacuité qui allait durer presque deux décennies.

2. Évolution : traduction pour une « littérature africaine » dynamique (1978-2006)

Avec l'ouverture de la Chine en 1978, la politique de réforme a entrepris une relance progressive des échanges culturels et littéraires. Contrairement à la période antérieure, où la traduction était globalement subordonnée à des canons littéraires hégémoniques, souvent validés ou consacrés par les paradigmes dominants, cette nouvelle phase se distingue par l'introduction d'œuvres africaines qui échappent à cette validation institutionnelle et privilégient des voix littéraires moins reconnues au sein du champ littéraire global, mettant ainsi en lumière une spécificité culturelle perçue dans sa pleine altérité. De la sorte, la question qui se pose pourrait être formulée ainsi : cette traduction représente-t-elle une rupture réussie avec les modèles dominants, ou bien demeure-t-elle, même partiellement, sous l'emprise des cadres existants ?

2.1. Tentative d'authenticité inachevée (1978-1988)

Loin de n'être qu'un phénomène marginal, ce moment de la traduction témoigne d'un effort manifeste pour affirmer une voix africaine originale dans l'espace littéraire chinois. Contrairement aux pratiques antérieures, où la sélection des textes restait largement dans la dépendance de la reconnaissance institutionnelle occidentale, les éditeurs chinois ont valorisé des œuvres authentiques ancrées dans un champ littéraire autonome. Cependant, cette tendance reste encore modeste et indirecte, à travers la traduction d'œuvres collectées dans des anthologies et des séries dédiées, comme *Recueil de Contes Africains* ou *Sélection de Contes Populaires du Mali*. L'inclusion de ces œuvres dans les programmes éducatifs, aux côtés de classiques comme *Le Roman de Renart* ou *Les Mille et Une Nuit*s, annonce que cette littérature commence à trouver sa place, bien que cette reconnaissance demeure partielle.

C'est durant cette période de transition que commence à percer une voix africaine, à la fois singularisée et engagée. La traduction tourne ses regards vers des ouvrages profondément enracinés dans l'identité africaine, tout en se détachant des canons de la littérature occidentale. *Les Enfants du Nouveau Monde* d'Assia Djébar, première œuvre féminine africaine traduite en Chine, en est une parfaite illustration. Cette œuvre, qui est l'un des premiers textes à aborder les enjeux féminins en Afrique, devient un vecteur puissant de l'affirmation de l'identité féminine africaine au même moment où la problématique féministe émerge en Chine. Ce choix manifeste une volonté claire de mettre en lumière la voix africaine en tant qu'entité distincte dans le paysage de la traduction littéraire étrangère.

Plus encore, la traduction d'œuvres comme *Le Mandat* d'Ousmane Sembène témoigne d'un projet plus vaste d'adaptation de la littérature africaine par le recours à la bande dessinée, tout en valorisant la langue wolof. Cette volonté d'autonomisation transparaît dans les stratégies traductives respectueuses des caractéristiques stylistiques et thématiques africaines. Le cas de Tahar Ben Jelloun illustre également cet effort : la traduction de ses œuvres accorde une attention toute particulière au réalisme magique et au soufisme, éléments clés de la littérature africaine. Grâce aux efforts diligents des traducteurs, ces œuvres ouvrent

véritablement la voie à une autonomie littéraire assumée, tels des balises signalant une entité africaine distincte. Cependant, cette dynamique est de courte durée et connait une interruption avec l'adhésion de la Chine en 1992 à la *Convention de Berne pour la protection des œuvres littéraires et artistiques*. Ce cadre juridique, qui a pour vocation de réguler entre autres le droit d'auteur et le copyright, va malheureusement inhiber cet élan de l'entreprise de traduction en Chine.

2.2. Un flottement et une réintégration partielle (1998-2006)

Après une décennie d'accalmie, la publication de 11 nouvelles traductions entre 1998 et 2006 marque une reprise, bien que sporadique. Contrairement à la phase précédente, ce mouvement ne prolonge pas pleinement la quête d'autonomie, mais révèle un flottement entre l'affirmation de la voix africaine et une dépendance persistante aux modèles littéraires français.

Ce flottement se manifeste tout d'abord dans les circuits de traduction et de publication. Si certaines œuvres ont été traduites directement du français par des maisons d'édition privées, d'autres proviennent d'adaptations anglaises publiées par des institutions étatiques. Cette situation entraîne une ambiguïté dans la nationalité catégorisée de ces œuvres : si la littérature africaine traduite est bel et bien présente, son identité est souvent effacée, et la mention explicite de l'appartenance de l'auteur au continent africain reste rare. Cela constitue une nouvelle forme de dépendance, non seulement aux modèles littéraires occidentaux, mais aussi aux dynamiques du marché mondial du livre.

Ce phénomène s'accentue dans la nature même des circuits de diffusion. Il est à noter que, durant cette période, plusieurs œuvres traduites ne proviennent pas des grands circuits littéraires traditionnels, mais de petites maisons d'édition privées ou d'organismes plus modestes. Sur les onze ouvrages traduits, sept proviennent d'adaptations en anglais, trois de petites maisons d'édition privées, et deux autres ont été publiés par des institutions placées sous l'égide de la Fédération chinoise des personnes handicapées. Ces maisons, moins prestigieuses, font le choix d'œuvres plus marginales, souvent inaperçues, très loin des standards des grands succès littéraires occidentaux.

S'il favorise une certaine démocratisation des choix éditoriaux, ce morcellement institutionnel induit en revanche une dilution du cadre référentiel de la littérature africaine, rendant par là même plus difficile une affirmation cohérente de son statut en tant qu'entité distincte. En effet, sur les 11 ouvrages traduits entre 1998 et 2006, seuls trois mentionnent explicitement l'appartenance des auteurs au continent africain, tandis que les autres renvoient à une appartenance générique à la littérature française. Ainsi, la traduction participe à un processus d'absorption silencieuse, où l'altérité africaine se dissout dans des catégories éditoriales plus englobantes.

En définitive, si cette période de la traduction de la littérature africaine en Chine témoigne d'un effort de différenciation et de rupture avec les cadres littéraires dominants, elle ne parvient pas cependant à passer le cap de la tentative. L'évolution suit un schéma en deux phases : une première tentative d'affirmation autonome en tant que « littérature africaine », suivie d'un flottement où la dépendance aux modèles littéraires dominants refait surface. La traduction s'inscrit pour ainsi dire dans une dialectique complexe entre détachement et dépendance, dans laquelle la quête d'affirmation de la spécificité africaine est suivie d'une reconfiguration qui en limite la portée.

Ce cycle inachevé met en évidence une tension constante entre la volonté d'autonomie d'une littérature traduite et les mécanismes de réintégration qui tendent immanquablement à la repositionner dans des schémas dominants. En fin de compte, ce processus d'adaptation progressive aboutit non pas à une pleine reconnaissance de la littérature africaine en tant qu'entité distincte, mais à une dilution identitaire, marquant l'aboutissement provisoire de ce cycle dans une forme de vacuité identitaire.

3. Nouvelle ère : la « littérature africaine francophone » comme nouveau sujet autonome (depuis 2010)

Cette troisième période qui court de 2010 à nos jours, se signale d'abord jusqu'en 2019 par une vigoureuse impulsion et un épanouissement de la traduction de la « littérature africaine francophone », avant d'autoriser son

accession à une complète autonomie qui prend véritablement forme entre 2020 et 2024. On peut alors se demander dans quelle mesure le développement de la traduction de la littérature africaine francophone en Chine a-t-il favorisé une dynamique d'attachement aux paradigmes occidentaux, avant de donner lieu, dans une seconde décennie, à un processus de détachement progressif, porté par les traducteurs et les acteurs du marché littéraire, lesquels se sont employés à redéfinir la réception et la place de cette littérature dans le contexte chinois ?

3.1. Littérature francophone d'Afrique aux paradigmes littéraires occidentaux (2010-2019)

Depuis 2010, la traduction de la littérature africaine francophone a connu en Chine un essor remarquable, avec une trentaine d'ouvrages traduits entre 2010 et 2019. Cette prospérité s'inscrit dans un contexte à la fois politique, marqué par les « Huit initiatives majeures avec les pays africains[5] » qui viennent conclure le Forum sur la Coopération sino-africaine en 2009, et culturel avec un enthousiasme académique affiché pour la « littérature africaine francophone ». Cette période littéraire est en effet ponctuée d'événements qui ne passent pas inaperçus : les prix littéraires décernés à Alain Mabanckou, le manifeste « Pour une Littérature-monde en français » publié par le journal *Le Monde* en 2007 et signé par quarante-quatre écrivains et, bien entendu, l'attribution en 2008 du prix Nobel à Jean-Marie Le Clézio, figure de la littérature qui dépasse le cadre purement hexagonal. Ces événements qui ont indéniablement contribué à légitimer la littérature africaine francophone sur la scène mondiale, ont corrélativement stimulé l'intérêt des éditeurs chinois pour des œuvres déjà validées dans les cercles littéraires occidentaux.

Au demeurant, cette dynamique met en lumière un enjeu central : la dépendance de la traduction chinoise vis-à-vis des paradigmes littéraires occidentaux dominants. Ce phénomène se traduit par une prédominance

[5] « Septième action : mettre en œuvre des initiatives d'échanges culturels. La Chine a décidé de créer l'Institut chinois des études africaines, afin de renforcer les échanges civilisationnels avec les pays africains ; et de développer un plan amélioré pour le programme d'échanges et de recherches conjointes Chine-Afrique » *Huit initiatives majeures avec les pays africains* du Sommet du Forum sur la Coopération sino-africaine 2018. Traduit de : "七是实施人文交流行动。中国决定设立中国非洲研究院，同非方深化文明互鉴；打造中非联合研究交流计划增强版"，《2018中非合作论坛北京峰会"八大行动"》。

des œuvres ayant déjà obtenu le visa du marché occidental, notamment celles couronnées de prix littéraires prestigieux ou celles correspondant aux thématiques qui jouissent des faveurs de la recherche académique occidentale du XXI[e] siècle, telles que le questionnement féministe.

Parmi les œuvres publiées durant ces dix dernières années, plus de vingt ont été publiées dans des collections telles que *Hai Tian*, *Meilleurs Romans Étrangers du XXI[e] Siècle*, ou *Romans Primés Contemporains en Langue Française*, etc. La tendance des maisons d'édition chinoises est donc de les intégrer dans des collections dédiées à la « littérature du monde » ou au « roman étranger ». Si ces collections ont le mérite d'offrir une meilleure visibilité, elles étayent implicitement dans le même temps une hiérarchisation de la littérature, dans laquelle l'Afrique apparait comme une « voix secondaire ». Les paratextes des ouvrages traduits participent à cette hiérarchisation : les couvertures sont souvent conçues pour rappeler les codes visuels de la littérature occidentale, associant les œuvres à des classiques de la littérature française ou à des succès de librairie européens. À titre d'exemple : *Dans le jardin de l'ogre* de Leïla Slimani, présenté comme « une Madame Bovary contemporaine », ce qui renvoie le lecteur à une tradition romanesque française en oblitérant le contexte africain. De même, *Demain, j'aurai 20 ans* d'Alain Mabanckou, promu en faisant le parallèle avec *L'Attrape-cœurs* (*Catcher in the Rye*) de J.D. Salinger, ce qui de prime abord induit un imaginaire propre à une jeunesse de type occidentale. Cette forme d'usurpation esthétique et thématique par la culture dominante occulte ainsi les particularités et renforce l'idée que la littérature africaine francophone ne serait qu'une extension de la littérature française, et non comme un champ littéraire autonome à part entière.

Le recours à l'artifice de la collection révèle combien cette littérature est soumise à une logique de dépendance, qui cherche à la positionner dans une hiérarchie où la culture européenne tient le premier rang. Dans cette optique, selon « l'Espace public[6] » de Jürgen Habermas, ces séries reproduisent un « Espace public littéraire » sous-tendu par un acte

[6] Concept de Jürgen Habermas désignant un espace de débat où les normes culturelles et idéologiques sont définies par les acteurs dominants, influençant la perception collective.

dominant, véhiculant des normes culturelles et esthétiques majoritairement françaises.

Somme toute, cette logique de dépendance a progressivement connu un processus de délitement avec l'émergence d'un réseau de traducteurs spécialisés dans la littérature africaine francophone. Avant 2010, les traductions avaient été principalement réalisées par des traducteurs amateurs ou issus de divers milieux, comme journalistes, éditeurs, diplomates, résidents chinois en France. Depuis cette date, elles le sont bien plus fréquemment par des chercheurs universitaires œuvrant dans les départements de français des facultés, ce qui a naturellement apporté une meilleure cohérence linguistique, mais a encore permis un discours critique plus autonome. Ce tournant marque le souci d'une pratique plus professionnelle et fondée sur une conceptualisation critique, où des traducteurs spécialisés se consacrent à plusieurs œuvres de la francophonie africaine tout en amorçant une réflexion critique sur le rôle de la Chine dans la réception de cette littérature.

Ce processus d'émancipation s'est accéléré après 2018, avec l'instauration du Choix Goncourt de la Chine et l'émergence de projets académiques spécifiquement dédiés à la littérature africaine francophone. Premier pays du continent asiatique à participer au programme Choix Goncourt internationaux, la Chine revendique indirectement sa vocation à établir ses propres critères de sélection et de jugement littéraire. Parallèlement, des laboratoires de recherche, comme celui dirigé par le professeur Yuan Xiaoyi de l'Université Normale de la Chine de l'Est, ont ouvert la voie à une série de publications exclusivement dédiées à la « littérature africaine francophone », favorisant ainsi l'émergence d'un espace éditorial distinct. Par ailleurs, des colloques nationaux ont de leur côté commencé à explorer la littérature africaine dans un cadre transnational, mettant en lumière les notions de diaspora africaine tout en élargissant le plan focal sur l'évolution de cette littérature.

3.2. Littérature africaine francophone aux paradigmes littéraires occidentaux (2020-2024)

Depuis 2020, la traduction de la littérature africaine francophone en Chine a amorcé un tournant significatif, en procédant à une révision

substantielle des paradigmes de légitimation littéraire. En l'espace de cinq ans, près de vingt nouvelles traductions ont vu le jour, témoignant d'un intérêt grandissant pour cette littérature ainsi que d'un détachement progressif à l'égard des cadres de légitimation européens. Le label « Classiques africains » a progressivement supplanté les anciennes catégorisations, fondées sur des distinctions littéraires d'origine européenne. Dès lors, les couvertures des ouvrages arborent des motifs visuels puisant dans l'esthétique africaine, tandis que les préfaces mettent en exergue des références culturelles spécifiques au continent africain. Les critiques littéraires, quant à elles, deviennent plus audacieuses dans l'appréciation des œuvres africaines, qualifiant par exemple Alain Mabanckou de « Samuel Beckett africain », ou célébrant Senghor pour ses « poèmes évoquant des chansons africaines ».

Entre 2020 et 2024, la traduction littéraire en Chine témoigne d'un retour délibéré aux sources, ce qui a pour conséquence non seulement de renforcer l'autonomie de la littérature africaine, mais aussi de redéfinir son statut en tant qu'acteur culturel indépendant sur la scène internationale. Ce processus se caractérise par une sélection ciblée des écrivains de la première génération, attestant la volonté de réintégrer un horizon littéraire plus authentique en s'affranchissant des influences européennes. Au nombre de ces œuvres, on peut relever entre autres la poésie de Léopold Sédar Senghor, ou encore celles d'écrivains de la diaspora, comme Édouard Glissant et Aimé Césaire, dont les écrits incarnent une esthétique de la résistance et de la mémoire collective.

La traduction contemporaine s'emploie donc de plus en plus à renouer avec une « authenticité » originelle, esquissant ainsi un nouvel horizon pour l'avenir de la littérature francophone. Cela s'inscrit dans une démarche plus large, celle de la « Littérature-monde », une vision qui dépasse les frontières traditionnelles de la francophonie pour embrasser une pluralité de voix et d'histoires enracinées dans des contextes culturels divers. La traduction de ces classiques ne se limite pas à un exercice linguistique, mais traduit un effort de reconquête identitaire et de repositionnement culturel, s'inscrivant dans une dynamique de persistance et d'enracinement culturel.

Depuis 2020, la traduction de la littérature africaine francophone a corrigé une part du paysage éditorial chinois, en renforçant l'autonomie de l'identité littéraire africaine. Les publications récentes sont désormais regroupées dans des collections spécifiquement dédiées à l'Afrique, telles que *Traduction et études de la littérature africaine francophone* ou *Classiques humanistes africains*. En privilégiant une catégorisation distincte plutôt qu'une intégration dans des collections généralistes, cette orientation participe au processus de légitimation de la littérature africaine qui, en cessant d'être périphérique, accède au statut de corpus autonome. Si ce changement n'est pas sans liens avec les relations étatiques sino-africaines, il relève d'abord et surtout de la dynamique des milieux académiques et des traducteurs chinois qui ont permis de dépasser les paradigmes dominants. Des théories novatrices, telles que la « théorie de la littérature africaine selon la vision chinoise » proposée par Zhu Zhenwu, et des programmes spécialisés, comme des micro-programmes de traduction, ont considérablement renforcé l'ancrage institutionnel de cette littérature, confirmant, s'il en était besoin, son évolution dans le champ littéraire chinois.

À première vue, l'histoire de la traduction en Chine, depuis 2010, paraît suivre un chemin qui va de l'insuffisance à l'émergence, tout en consentant à se calquer sur les modèles littéraires dominants. Cependant, depuis 2020, l'intérêt croissant pour la littérature africaine et l'essor des études africaines ont permis à la traduction de s'affranchir de cette subordination. Elle peut désormais revendiquer un espace entièrement dédié à la littérature africaine francophone, en tant qu'entité distincte et autonome. Ce processus, loin d'être linéaire, s'inscrit plutôt dans une dynamique complexe où affiliation et détachement coexistent, illustrant ainsi le double mouvement de type attraction-répulsion vis-à-vis des modèles dominants.

Cependant, ce détachement ne débouche pas sur une rupture consommée avec les paradigmes dominants. S'il est vrai que, ces dernières années, les séries de traductions ont tenté de présenter l'« Afrique » comme une entité authentique et distincte, un paradoxe demeure néanmoins : tout en affichant une spécificité africaine, ces collections associent peu ou prou les auteurs à la France, ce qui au final vient brouiller les frontières. Ainsi, sur les six ouvrages qu'a publiés la collection sous la

direction de Yuan Xiaoyi, quatre appartiennent à des auteurs fortement liés à la France, tels qu'Aimé Césaire, Édouard Glissant, René Maran et Marie NDiaye. Bien que les chercheurs chinois appliquent une définition stricte de la littérature africaine, les traducteurs et les éditeurs chinois adoptent une approche plus inclusive, en n'englobant pas seulement les écrivains africains, mais encore ceux de la diaspora, également les ouvrages sur la Négritude. Cette flexibilité reflète une tension entre l'affirmation d'une identité littéraire africaine autonome et la paternité persistante de la France.

La délimitation du champ de la traduction présente une ambiguïté qui mérite d'être interrogée. Cette indétermination découle-t-elle d'une simple réponse politique visant à intégrer tout ce qui touche à l'Afrique, ou reflète-t-elle une dynamique plus profonde dans la manière de concevoir la littérature ?

En effet, entre 2010 et 2019, un phénomène significatif a retenu l'attention des milieux littéraires chinois : comment des classiques de la littérature africaine, enracinés dans des cultures locales profondes, ont pu gagner en reconnaissance dans les pays occidentaux. Cette observation a conduit la Chine à considérer la traduction comme un outil stratégique pour promouvoir sa propre littérature sur la scène internationale, et pour ce faire, elle a cherché à calquer les méthodes de reconnaissance mises en œuvre dans les pays occidentaux. Dans ce contexte, on a assisté, curieusement, à un mouvement de ferveur pour l'Occident, phénomène d'autant plus paradoxal qu'il prenait sa source dans la tentative de valoriser les auteurs chinois.

Cependant, à partir de 2020, un tournant semble se dessiner dans ce processus. L'émergence d'une entité africaine plus nuancée, d'une Afrique perçue en tant que sujet littéraire, a offert aux intellectuels chinois de la francophonie l'occasion de redéfinir l'espace de la traduction en Chine. On ne saurait dire si ce fut un moyen de résister ou de subvertir une certaine vision imposée du monde littéraire, mais ce qui est certain c'est qu'on a assisté à une nouvelle façon d'appréhender l'univers littéraire francophone. L'opposé de l'« Afrique » ne résidait pas dans la « France », mais dans la « sensibilité à la frontière » imposée par la reconnaissance dominante. Tout laisse à penser qu'à travers les œuvres traduites de la

« littérature africaine francophone », la Chine cherche à se dresser contre une frontière invisible du monde littéraire, qui voudrait distinguer une « littérature dominante » des corpus qualifiés de « périphériques ». Il ne s'agit pas d'une discrimination géographique ou culturelle au sens strict, mais plutôt d'une forme de disjonction, spécialement par inclusion sélective, qui implique que les écrivains déjà établis soient systématiquement absorbés dans le système littéraire occidental dominant, tandis que d'autres littératures émergentes, souvent associées à des entités « non-occidentales », se voient assigner un espace distinct « francophone ». De cette façon les milieux littéraires dominants peuvent toujours faire montre d'un esprit de pluralité et d'ouverture.

Dans cette dynamique de résistance aux modèles littéraires dominants, le modèle de Zohar, appliqué à la traduction, offre une grille de lecture pertinente pour analyser cette évolution. Ce modèle met en lumière le passage d'une traduction orientée par des impératifs éditoriaux et politiques à une approche où la traduction devient, portée par des chercheurs et traducteurs chinois, un levier stratégique de différenciation culturelle. Ainsi, l'engagement actif en faveur de la culture africaine ne se limite pas à assurer une visibilité accrue : il vise à repositionner cette littérature en tant qu'acteur à part entière dans le paysage littéraire mondial. Ce processus ne saurait être réduit à une simple adaptation : il constitue une stratégie de distinction, une manière de s'émanciper des cadres eurocentriques tout en réinvestissant certains de leurs éléments afin de redéfinir les contours de la littérature africaine dans un environnement globalisé.

En définitive, l'« aventure ambiguë » de la traduction en Chine prend tout son sens dans son détachement progressif des paradigmes occidentaux. L'Afrique, telle qu'elle se dessine dans l'imaginaire littéraire chinois, ne saurait être réduite à une simple transposition de schémas narratifs occidentaux : c'est à travers l'histoire de ces « entités ambiguës » issues du Tiers-Monde, et plus particulièrement du continent africain et du mouvement de la Négritude, que l'Afrique affirme progressivement son statut d'acteur littéraire autonome. Ce processus s'ancre dans une « vacuité créative », mais offre un terrain propice à l'émergence d'une création littéraire affranchie des contraintes traditionnelles. Cet espace de

liberté, où les frontières imposées des modèles classiques sont sans cesse redéfinies, ouvre ainsi la voie à une esthétique plus fluide et plurielle, consolidant la place de la littérature africaine francophone en tant qu'acteur à part entière sur la scène littéraire mondiale.

Dans cette troisième récurrence, si l'on suit le raisonnement de Zohar, la traduction en Chine, bien que demeurant périphérique, ne cherche plus à valider les normes occidentales, mais plutôt à subvertir les hiérarchies littéraires préétablies en abrogeant l'ordre vertical et en offrant un espace horizontal de création où les frontières traditionnelles du monde littéraire occidental sont remises en question. Cette résistance donne ainsi lieu à un processus de reconstruction active, où la littérature africaine francophone, riche de sa diversité et complexité, émerge comme un acteur à part entière, libéré des contraintes imposées par les modèles classiques.

Conclusion

La traduction de la littérature africaine francophone a toujours occupé une position marginale en Chine, faute d'avoir connu une période de « centre de la traduction littéraire », si l'on s'en tient au modèle triangulaire de Zohar. Cependant, la logique « dépendance, détachement – distinction, vacuité » reflète parfaitement l'évolution de cette traduction à travers trois étapes successives. Loin de se limiter à une simple transposition des œuvres, ce parcours traduit une dynamique ambivalente entre appropriation locale et dépendance structurelle, dans un cadre de réception façonné par les particularités politiques, culturelles et littéraires de la Chine.

Ce parcours, que nous faisons commencer dans les années 1950, se divise en trois phases reflétant l'ambivalence de la réception de la littérature africaine en Chine. Chacune de ces phases témoigne d'une tension constante entre l'influence persistante de paradigmes dominants et une quête de distinction. La première phase, qui s'étend de 1958 à 1965, est caractérisée par un fort engagement idéologique en faveur du Tiers-Monde. La littérature africaine apparaît alors comme une parfaite illustration des luttes d'émancipation et des mouvements révolutionnaires. Ce phénomène est étroitement lié au positionnement de la Chine en faveur

des mouvements de décolonisation. La littérature africaine trouve naturellement un écho dans le contexte révolutionnaire chinois, et ce, plus particulièrement pendant les années de forte mobilisation idéologique, dans une optique de solidarité internationale. La deuxième phase, de 1978 à 2006, marque l'émergence d'une tentative encore timide d'autonomisation de cette traduction littéraire, qui se heurte malgré tout aux limites imposées par les cadres éditoriaux occidentaux toujours dominants. En dépit des efforts déployés pour élargir l'horizon littéraire, l'ascendance européenne demeure prégnante. Cela a pour conséquence de favoriser une forme de dilution partielle de l'identité africaine dans le paysage littéraire chinois : les textes africains, souvent relégués dans une sphère secondaire, circonscrits par les canons littéraires occidentaux, sont intégrés par défaut dans un cadre impropre à reconnaître pleinement leur légitime singularité. Enfin, la troisième phase, amorcée en 2010, est constitutive du tournant décisif dans la réception de la littérature africaine en Chine : dans les ondoiements d'une dépendance résiduelle aux paradigmes littéraires européens, une volonté de détachement s'affirme de plus en plus nettement. C'est plus particulièrement depuis 2020, que la place de la littérature africaine tend à être redéfinie en un corpus distinct, tout en entretenant une relation ambivalente avec les traditions littéraires françaises. Cette évolution résulte de l'investissement croissant des traducteurs et des chercheurs chinois, qui, en revisitant les paradigmes de légitimation, ont revendiqué pour la traduction de littérature africaine francophone une identité distinguée sur le marché littéraire en Chine, sans pour autant s'affranchir définitivement de la tension sous-jacente induite par l'héritage littéraire français.

En se frayant péniblement un chemin sous le soleil du système littéraire dominant, cette entreprise de traduction met également en lumière la sourde révolution qui s'opère dans l'approche des traducteurs et chercheurs chinois. Au fil des années, ils sont parvenus à offrir à cette littérature une nouvelle visibilité en lui restituant sa vigueur, et finalement obtenir son discernement au sein du marché littéraire chinois. Ce processus est révélateur de l'indéniable créativité dont ont fait preuve les traducteurs pour mener à bien leur entreprise malgré les écueils liés aux ambiguïtés intrinsèques. Ces efforts ont permis de promouvoir des auteurs qui, tout en

étant à la croisée d'influences africaines et occidentales, incarnent une voix propre à l'imaginaire africain contemporain, ce qui a ouvert la voie à une redéfinition du paysage littéraire africain.

Pour ce qui touche à la traduction de littératures autrefois considérées comme « marginales », ce processus ne s'apparente pas à une quête indépassable, ni même à une validation ou un rejet total des formes dominantes de la littérature occidentale, mais constitue bel et bien un acte conscient de subversion des normes existantes et esquisse une vision dynamique et ouverte de l'identité et de la compréhension du monde. Si ce parcours est marqué du sceau de la persévérance, il témoigne également d'un espoir résilient, celui de parvenir à une traduction qui, au-delà des limites inhérentes à cet exercice, ouvre la voie à une réinterprétation de la littérature mondiale dans sa diversité et sa complexité. De la sorte, le champ de la traduction peut aussi avoir pour vocation à travers la compréhension de « l'Autre », de nous proposer une conception autrement dynamique et ouverte de la compréhension de soi-même et du monde qui nous entoure ; il n'est pas indifférent de considérer qu'il ne peut y avoir de littérature prédéterminée par d'autres mondes littéraires.

Bibliographie

Association des Études des Littératures étrangères de Chine, 2002. *Meilleurs Romans étrangers du XXIe siècle*. Beijing : *Éditions Littérature du Peuple*. (中国外国文学学会，《21世纪年度最佳外国小说》，北京：人民文学出版社，2002.)

CHEN Juntao, 2006. « Le féminisme en Chine : parcours et développement ». *Journal de l'Université des employés et ouvriers*, nº1 p. 36-40. (陈骏涛，“中国女性主义：成长之旅”，*职大学报*，nº 01，p. 36-40. 2006.)

Éditeurs de la collection Hai Tian, 2019. *Collection de traductions Hai Tian*. Shenzhen : Éditions Hai Tian. (海天译丛编辑部，《海天译丛》，深圳：海天出版社，2019.)

Even-Zohar, I. 2004. *The Translation Studies Reader*. London : Routledge.

FEI Li, 1958. *Afrique, nous t'ignorons* (traduit de Benjamin Matip). Shanghai : *Éditions de Littérature et d'Art de Shanghai*. (斐理，《非洲，我们不了解你》（译自本杰明·马蒂普），上海：上海文艺出版社，1958.)

HONG Ming, LIU Hongwu, 2018. *Classiques humanistes africains*. Hangzhou : *Journal de l'Université du Commerce du Zhejiang*. (洪明，刘鸿武，《非洲人文经典译丛》，杭州：浙江工商大学出版社，2018.)

LI Jieren, 1928. *Batouala* (traduit de René Maran). Beijing : *Éditions Beixin*. (李劼人，《巴图阿拉》（译自勒内·马朗），北京：北新书局，1928.)

LI Zhenhuan, DING Shizhong, 1965. *L'Épopée de Soundiata Keïta*. Beijing : *Éditions des Écrivains*. (李震环，丁世中，《松迪亚塔》，北京：作家出版社，1965.)

LIU Heping, 2017. *Demain j'aurai vingt ans* (traduit d'Alain Mabanckou). Beijing : *Éditions en Chinois*. (刘和平，《明天，我二十岁》（译自阿兰·马邦库），北京：中译出版社，2017.)

LU Miaogeng, 2015. « L'attachement de Mao Zedong à l'Afrique ». *Les courants du siècle*, nº5, p. 53. (陆苗耕，«毛泽东的非洲情怀 »，*百年潮*，nº 5 p. 53. 2015.)

MA Anli, 1956. *Al-Burda* (traduit d'Al-Busiri). Beijing : *Éditions Littérature du Peuple*. (马安礼，《衮衣颂》（译自蒲绥里），北京：人民文学出版社，1956.)

Munday J., 2016. *Introducing Translation Studies*. London : Routledge.

SONG Wanguo, ZHOU Changzhi, 1985. *Contes Populaires du Mali* (traduit de Bokar NDiaye, Issa Traoré). Beijing : Éditions Connaissances universelles. (宋万国，周长志，《马里民间故事选》（译自博卡尔·恩迪亚、伊萨·特拉奥雷），北京：世界知识出版社，1985.)

WANG Lin, 2015. « Traduction de la littérature africaine francophone en Chine ». *Littérature de l'Époque*, nº 7, p. 49-51. (汪琳，"非洲法语文学在国内的翻译"，*时代文学*，nº 7，p. 49-51, 2015.)

WANG Xiagang, MEI Shaowu, 1981. *Le Mandat* (traduit de Sembène Ousmane). Nanjing : *Éditions du Peuple du Jiangsu*. (王夏刚，梅绍武，《刀痕的来历》（译自桑贝内·乌斯曼），南京：江苏人民出版社，1981.)

XIAO Man, 1978. *Les Enfants du Nouveau Monde* (traduit d'Assia Djebar). Beijing : *Éditions Littérature du Peuple*. (萧曼，《新世界的儿女》（译自阿西娅·杰巴尔），北京：人民文学出版社，1978.)

YU Jingyuan. 2024. « African Francophone Literature in China ». *Cultural and Religious Studies*, nº12 (6), p. 370-374.

YUAN Xiaoyi, 2018. *Dans le jardin de l'ogre* (traduit de Leïla Slimani). Hangzhou : *Éditions de Littérature et d'Art du Zhejiang*. (袁筱一，《食人魔花园》（译自蕾拉·斯利马尼），杭州：浙江文艺出版社，2018.)

YUAN Xiaoyi, 2024. *Trois femmes puissantes* (traduit de Marie NDiaye). Shanghai : *Éditions de Traduction de Shanghai*. (袁筱一，《三个折不断的女人》（译自玛丽·恩迪亚耶），上海：上海译文出版社，2024.)

YUAN Xiaoyi, 2024. *Traduction et études de la littérature africaine francophone*. Shanghai : *Éditions de Traduction de Shanghai*. (袁筱一，《非洲法语文学翻译与研究》，上海：上海译文出版社，2024.)

ZHU Zhenwu, 2021. (« Diversité de la littérature mondiale et construction des études littéraires sino-africaines ». *Journal des Sciences sociales de Chine*, nº 4, p. 1. (朱振武，«揭示世界文学多样性构建中国非洲文学学 »，*中国社会科学报*，nº 4, p. 1. 2021.)

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 389-407

Les premières traductions d'Alexandre Dumas en Chine entre 1902 et 1916 : parcours et caractéristiques

WANG Xiaolin
Université de Montpellier Paul-Valéry, France
xiaolin.wang.dlufl@foxmail.com
https://orcid.org/0009-0008-5676-6079

Reçu le 15-01-2025 / Évalué le 23-04-2025 / Accepté le 03-05-2025

Résumé
Alexandre Dumas (1802-1870) figure aujourd'hui parmi les écrivains français les plus populaires en Chine. Sa présence dans le panorama littéraire chinois remonte à la fin du XIX[e] siècle. Le présent article se propose de retracer le parcours des premières traductions de ses écrits en Chine, et d'en analyser les caractéristiques essentielles, telles que la dépendance à la traduction relais, l'adoption de la stratégie traductive, les modifications apportées aux titres, ainsi que les choix éditoriaux et linguistiques qui ont influencé leur réception par le lectorat chinois.

Mots-clés : Alexandre Dumas, *Le Comte de Monte-Cristo*, parcours de traduction, caractéristiques

大仲马在中国的翻译研究（1902 年至 1916 年）：译介历程与特征

摘要
大仲马（1802-1870 年）是中国最受欢迎的法国作家之一。他进入中国文学视野的历史可以追溯至 19 世纪末。本文旨在梳理大仲马作品在中国的早期译介历程，并深入探讨首批译本的主要特征，重点分析转译现象、翻译策略的选择、书名的改动及编辑和语言策略如何在跨文化传播过程中影响中国读者对这些作品的理解与接受。

关键词：大仲马；《基督山伯爵》；译介历程；特征

The Translations of Alexandre Dumas in China (1902 and 1916) : trajectory and characteristics

Abstract
Alexandre Dumas (1802-1870) is one of the most widely read and influential French writers in China today. The introduction of his works into the Chinese literary landscape dates back to the late 19[th] century. This article aims to trace the trajectory of the earliest translations of his writings in China and to analyze their essential characteristics, such as the use of relay translation, the adoption of translational strategies, the modifications to

titles, as well as the editorial and linguistic choices that shaped their reception among Chinese readers.

Keywords : Alexandre Dumas, *The Count of Monte Cristo*, trajectory of translation, characteristics

Introduction[1]

Alexandre Dumas (1802-1870, dit aussi Alexandre Dumas père) est aujourd'hui l'un des écrivains français les plus lus en Chine. Sa présence dans le paysage littéraire chinois remonte à la fin du XIX^e^ siècle. En 1898, son nom apparaît pour la première fois dans un livre en chinois classique, précisément dans la préface de la traduction chinoise de *La Dame aux camélias*, réalisée par Lin Shu et Wang Shouchang[2] (Dumas fils, 1981 : 1). Cependant, ce n'est qu'avec la véritable introduction du *Comte de Monte-Cristo* en 1906 qu'il conquiert réellement le lectorat chinois.

Selon Han Yiyu (Han, 2008 : 350) et Shao Baoqing (Shao, 2010), l'auteur en question figure, comme Jules Verne, Victor Hugo et Guy de Maupassant, parmi les écrivains les plus traduits en Chine dans les deux premières décennies du XX^e^ siècle. En menant une enquête auprès de la Bibliothèque nationale de Chine et en consultant la Banque de données des journaux nationaux de Chine, nous avons identifié, sauf erreur ou omission, vingt-six traductions des œuvres dumasiennes jusqu'en 1916. Ce chiffre est loin d'être cohérent avec la conclusion de Chen Pingyuan qui note que « parmi les romans traduits et publiés entre 1896 et 1916, ceux qui arrivent en tête sont ceux de Conan Doyle (avec 32 titres traduits), puis ceux de Haggard (25 titres), en troisième position ceux de Jules Verne et d'Alexandre Dumas avec 17 traductions chacun, et enfin ceux de Oshikawa Shunrō (10 titres)[3] » (Chen, 1989 : 54). Malgré cette divergence statistique, qui reflète sans doute

[1] Cette recherche est financée par le China Scholarship Council (202208070076).

[2] La première occurrence du nom d'Alexandre Dumas se présente dans le texte suivant : À son retour de Paris, le maître Xiaozhai (Wang) engagea une conversation avec Leng Hongsheng (Lin) au sujet des illustres romanciers parisiens. Intrigué, Leng l'invita à partager son savoir à leur propos. Le maître évoqua alors la renommée des œuvres d'Alexandre Dumas père et fils à Paris, en insistant particulièrement sur la qualité littéraire de *La Dame aux camélias*, œuvre du fils. (Version originale : « 晓斋主归自巴黎，与冷红生谈巴黎小说家均出自名手。生请述之。主人因道，仲马父子文字，于巴黎最知名，《茶花女马克尼格尔遗事》尤为小仲马极笔。 »)

[3] Version originale : « 在1896至1916年出版的翻译小说中，数量第一的是柯南道尔，32种；第二是哈葛德，25种；并列第三的是凡尔纳和大仲马，都是17种；第五是押川春浪，10种。 »

les progrès de la recherche dans la constitution du corpus, ce nombre de traductions déclare un intérêt précoce et soutenu pour ce maître incontournable en Chine.

Ces constats conduisent à formuler plusieurs questions fondamentales : Comment Dumas est-il introduit en Chine ? Quels sont les premiers titres traduits ? Quels traducteurs jouent un rôle clé dans leur diffusion ? Quelles sont les principales caractéristiques de ces premières traductions en chinois ? La présente étude se donne pour objectif d'apporter un éclairage précis sur l'ensemble de ces dimensions afin de mieux comprendre les conditions de réception de Dumas en Chine à l'aube du XX^{e} siècle.

1. Histoire des premières traductions

À la charnière des XIX^{e} et XX^{e} siècles, la défaite de la Chine face au Japon en 1895, conjuguée aux bouleversements suscités par la Réforme des Cent Jours (du 11 juin au 21 septembre 1898), ébranle en profondeur les fondements politiques traditionnels de l'empire. Ce double traumatisme propulse les élites intellectuelles chinoises dans un processus de transformation intellectuelle substantiel, marquant un déplacement d'une modernisation axée sur les progrès techniques vers une réflexion approfondie sur les réformes institutionnelles. Les esprits éclairés commencent à introduire de façon méthodique les sciences sociales et humaines occidentales, dans l'espoir d'y découvrir des ressources capables d'assurer le renouveau national. C'est au sein de cette dynamique de réception active de la pensée occidentale que les œuvres dumasiennes font leur apparition en Chine.

1.1. Un favori des traducteurs chinois : *Le Comte de Monte-Cristo*

L'œuvre emblématique d'Alexandre Dumas, *Le Comte de Monte-Cristo*, fruit d'une collaboration avec Auguste Maquet (1813-1888), développe un récit d'aventures explorant les thèmes de la justice, de la vengeance et de la rédemption. Le roman retrace l'odyssée d'Edmond Dantès, un jeune marin promis à un avenir radieux qui est injustement emprisonné le jour de ses fiançailles avec sa bien-aimée Mercédès, par une conspiration orchestrée par trois hommes jaloux de sa réussite : Danglars, son collègue

envieux, Fernand, épris de Mercédès, et Villefort, un magistrat corrompu qui cherche à protéger ses propres intérêts. À la prison du Château d'If, il fait la rencontre décisive de l'abbé Faria, un autre prisonnier, érudit et visionnaire. Ce dernier devient son mentor et lui révèle l'existence d'un trésor caché sur l'île de Monte-Cristo. Après son évasion spectaculaire, Dantès met la main sur ce trésor et orchestre sa vengeance, sous sa nouvelle identité du comte de Monte-Cristo, sur ceux qui l'ont trahi. Publiée pour la première fois en feuilleton dans le *Journal des Débats* entre 1844 et 1846, cette épopée romanesque de Dumas rencontre immédiatement un succès retentissant en France, avant de s'imposer sur la scène internationale. Son immense popularité lui permet de traverser les frontières et d'être traduit dans de nombreuses langues. En Chine, ce grand livre occupe une position singulière : il représente la première œuvre dumasienne traduite, et demeure la plus populaire auprès du public chinois, contribuant ainsi à la renommée de l'auteur dans ce pays.

Le théoricien de la traduction français Antoine Berman présente le cheminement complet d'une œuvre lorsqu'elle est reçue dans d'autres pays :

> *Une œuvre étrangère est lue, par exemple, en France, ou révélée chez nous ; elle est signalée, elle peut être même intégrée dans un corpus d'enseignement de littérature étrangère telle ou telle sans être traduite ; elle peut être publiée sous une forme « adaptée » si elle « heurte » trop les « normes » littéraires autochtones ; puis vient le temps d'une courageuse introduction sans prétention littéraire (destinée généralement à ceux qui étudient cette œuvre) ; puis vient le temps des premières traductions à ambition littéraire, généralement partielles et, comme on sait, les plus frappées de défectivité ; puis vient celui des (multiples) retraductions, et, alors, celui de la traduction de la totalité de l'œuvre* (Berman, 1995 : 56-57).

Cette analyse est particulièrement pertinente lorsqu'on examine le long parcours de ce grand classique dumasien en Chine. Sa première mention apparaît dans les *Récits de voyage nautique* écrits par le diplomate Zhang Deyi à la fin des Qing. Admis en 1862, à l'âge de quinze ans, à la Cour Impériale Tongwenguan, première école des langues étrangères, Zhang y étudie l'anglais pendant trois ans avant d'entamer une carrière diplomatique qui le mène à séjourner à l'étranger pendant vingt-sept ans, surtout en Europe. Observateur attentif et chroniqueur érudit, il nous laisse des témoignages très précieux sur ses voyages et ses expériences

culturelles. Le 12 mai 1897, l'auteur des récits assiste à une saison théâtrale au Leicester Square Theatre à Londres, où sont jouées dix pièces.

Dans ses écrits, il décrit minutieusement chacune d'elles, s'attardant particulièrement sur la sixième, dont il livre une description détaillée :

> *La sixième scène dépeignit un décor grandiose, évoquant une île située non loin des côtes françaises et nommée Monte-Cristo. Dans un village, vivait une femme appelée Mo Ersai (Mercédès), autrefois fiancée à Dan Taisi (Dantès). Toutefois, elle fut enlevée par Fu Ernan (Fernand), également épris d'elle et qu'elle finit par épouser. Lors de leurs fiançailles, hommes et femmes célèbrent l'événement en dansant, créant une atmosphère vibrante et festive. Dan (Dantès) le dénonça aux autorités. Fu (Fernand) fut arrêté, puis emprisonné. Il y fit la rencontre d'un abbé. Ce dernier, vieillissant et anticipant sa fin prochaine, ouvrit une fenêtre et brisa un mur pour convoquer discrètement Fu (Fernand) dans sa cellule. Il lui exposa les motifs de son geste et lui remit une carte révélant l'emplacement d'un coffre rempli de bijoux, enfoui sous un pêcher, lui confiant également une pointe d'acier avant de décéder. Un gardien vint constater le décès de l'abbé et plaça son corps dans un grand sac en tissu, puis s'éloigna. Fu (Fernand) pénétra discrètement, déplaça le cadavre ailleurs, se dissimula dans le sac avant l'aube. Deux gardiens, munis de lampes, prirent le sac et le jetèrent dans la Méditerranée. Fu (Fernand) nagea vers la colline, aborda un bateau et parvint au rivage avant de se frayer un passage à travers la montagne. Il creusa le sol, déracina les arbres avec ténacité, et finit par découvrir le coffre à trésors. Sur le chemin du retour, il croisa sa fiancée à l'improviste*[4] (Zhang, 1997 : 726-727).

Il ressort de manière manifeste que Zhang confond les noms de Dantès et de Fernand dans ses notes. Bien que l'intrigue cite des éléments clés du roman, tels que l'emprisonnement injuste du héros le jour de ses fiançailles, la découverte du trésor caché et la quête du trésor sur l'île, la pièce ne traite pas la vengeance implacable que le héros poursuit contre ses ennemis, ce qui est au cœur de l'œuvre originale. Cette omission pourrait s'expliquer par des contraintes de temps ou des limitations liées à l'adaptation scénique, qui ont probablement restreint la possibilité de représenter cette épopée complexe dans toute son ampleur. Il est également notable qu'aucune

[4] Version originale : « 第六场则大戏一出，典故系一岛距法国不远，名克里斯兜，村中一女，名莫尔赛，早经但太斯者聘完。后被谈女之情人傅尔楠取去，娶时通村男女庆贺跳舞。极闹热。但太斯探知告官。乃同击傅尔楠及当娶时。嗥经之神甫于犴。神甫年迈，自知将死，乃掀窗破壁，悄唤傅尔楠入彼屋，告以故，并给以地图一幅，言在某处某桃树下埋有珠宝一匣，另交钢刺一把，傅尔楠去。神甫死。守监人至。查伊气绝。乃盛入一大布袋中。守监人去。傅尔楠潜入。移尸他处。自入袋中。天未明。二守监人执灯。舁袋出狱。抛入地中海。傅得泅近小山。抢驾小舟登岸。觅路入山。以刺拔树掘地。获得宝匣。下山猝遇其妻。 »

référence directe à son auteur ou à son texte original, ne soit mentionnée dans les archives de Zhang. Néanmoins, les similitudes frappantes entre la trame de la pièce et celle du roman laissent peu de doute : il s'agit bien d'une adaptation théâtrale de cette œuvre littéraire monumentale.

Par ailleurs, Zhang joue un rôle déterminant dans la première traduction chinoise du roman. En 1902, il mandate Chen Maoding en Angleterre, où ce dernier consacre trois années à traduire les 94 premiers chapitres à partir de la version anglaise, devenant ainsi le premier traducteur chinois de Dumas. Les 23 chapitres restants sont pris en charge par sa sœur, Chen Maoheng, historienne reconnue et rédactrice en chef de la revue *Shishuo (Nanjing)*. Cette traduction paraît finalement en 1947 dans ladite revue sous le titre « Les histoires du héros de l'île », offrant les quinze premiers chapitres disponibles, tandis que le reste demeure inédit. Elle se fait remarquer par la fidélité stylistique et littéraire du traducteur, reflet d'une approche avant-gardiste adoptée par Chen, en rupture avec les pratiques plus libres et souvent adaptatives de nombre de ses contemporains.

Son premier véritable contact direct avec les lecteurs chinois intervient en 1906, avec la publication de *La Fournaise de Raffiner le Talent*. Cette version, traduite par Gan Yonglong, est éditée par la Commercial Press de Shanghai. Bien que Gan soit une figure peu documentée, on sait qu'il traduit également *Kidnapped in London*, une œuvre anglaise de Sun Yat-sen, qu'il publie en 1911 chez le même éditeur. En 1918, il enrichit son activité de traduction en adaptant la première monographie sur l'étude de la publicité en Chine, *Instructions pour les publicités* à partir de l'ouvrage anglais *How to Advertise* (Zou, 2009 : 814-815). Toutefois, cette traduction de Gan est partielle, et elle ne couvre que les intrigues des 24 premiers chapitres du texte original. La structure est remaniée : le texte est reparti en 18 chapitres dépourvus de titres. L'histoire se termine par la découverte du trésor par Dantès, laissant le reste du récit inachevé. Malgré cette limitation, l'ouvrage rencontre un succès notable à l'époque, avec deux réimpressions en 1906 et une troisième en 1913. Gan commet une erreur en attribuant à tort une origine anglaise à Dumas sur la page de titre, tout en utilisant le nom « Yali Dumei ». Malgré cette inexactitude, la préface de Gan est significative sur le plan culturel. Il établit un parallèle entre Dantès et des

figures historiques chinoises telles que Huang Ba et Xiahou Sheng[5], deux hommes injustement emprisonnés qui, après leur libération, mettent leurs compétences au service de la société. En prenant cet angle, Gan adapte le récit au contexte local et propose une lecture moralement engageante. Il espère inspirer ses compatriotes en misère, les incitant à persévérer face aux épreuves. Il conclut son récit en évoquant « la grande vengeance de Tan Desi (Dantès) dans les années à venir[6] » (Gan, 1906 : 77), laissant aux lecteurs la liberté d'imaginer la suite.

Au moment de sa publication en Chine, cette traduction est classée par l'éditeur parmi les « romans politiques ». Cette catégorisation ne relève pas du simple hasard, mais s'inscrit dans le cadre de la « Révolution du roman » initiée par Liang Qichao (1873-1929). À la suite de l'échec de la Réforme des Cent Jours, Liang s'exile au Japon, où il explore de manière approfondie les traductions d'œuvres philosophiques et politiques occidentales, tout en étant fortement influencé par les idées issues de la restauration de *Meiji* du Japon (1868). Il publie alors la « Préface de la traduction et de l'impression des romans politiques », dans laquelle il affirme que « le roman est l'âme d'une nation[7] » (Liang, 1898 : 54), et qu'il constitue un levier essentiel pour le progrès politique. Liang cite en exemple les pays européens, les États-Unis et le Japon, où les romans politiques ont, selon lui, eu une influence cruciale dans l'éveil de la conscience nationale. En 1902, Liang approfondit cette réflexion en déclarant que « pour renouveler un peuple, il faut d'abord renouveler ses romans[8] » (Liang, 1902 : 1). Il insiste sur le fait que le roman ne se réduit pas à un simple divertissement littéraire, mais représente un outil crucial pour éveiller des consciences du peuple et améliorer la société. Son appel trouve un écho considérable auprès de nombreux intellectuels et lettrés de son époque. La traduction de Gan incarne pleinement cette double exigence littéraire et politique. Présentée comme un roman politique, elle ne se contente pas d'introduire un classique étranger dans la

[5] Huang Ba黄霸, ministre de la dynastie des Han de l'Ouest et Xiahou Sheng夏侯胜, éminent érudit, sont tous deux injustement emprisonnés. Durant leur détention, Huang étudie les classiques confucéens auprès de Xiahou, rappelant la relation entre Dantès et l'abbé Faria. Après leur libération fortuite, Huang met en pratique ses nouvelles connaissances dans la gouvernance locale, obtenant des résultats remarquables qui le propulsent au poste de Premier ministre.

[6] Version originale : « 传有谭德斯大复仇之举。 »

[7] Version originale : « 小说为国民之魂。 »

[8] Version originale : « 欲新一国之民，不可不先新一国之小说。 »

sphère littéraire chinoise, mais participe activement à l'émergence d'une conscience collective.

Le succès de cette traduction s'accompagne d'une première vague de traductions de cette fresque littéraire. En 1907, Chen Jinghan, journaliste, écrivain et traducteur, se lance dans la traduction de deux chapitres, publiée sous le nom de plume de « Froid » dans la revue *Romans mensuels*. Sa traduction, portant pour titre « La Faillite », trouve son origine durant ses études à l'université de Waseda au Japon. Inspiré par la traduction japonaise réalisée en 1901 par Kuroiwa Ruikou[9], Chen choisit de focaliser sur le risque de faillite menaçant l'armateur Morrel. Dans ce segment, Edmond Dantès, se faisant passer pour le premier commis de la maison Thomson et French à Rome, vient en aide à Morrel pour surmonter ses difficultés financières en lui offrant un nouveau navire, créant ainsi une histoire autonome. Le traducteur justifie son choix dans son introduction : « La moralité des marchands s'est dégradée ces derniers temps. Certains se déclarent en faillite sans égard pour les autres, tandis que d'autres débutent des affaires après la faillite. J'exprime mon souhait de traduire ce chapitre à des fins éducatives[10] » (Chen, 1907 : 9). En réécrivant la conclusion de l'affaire Morrel, il note :

> *La prospérité sourit de nouveau à la Banque, et que le fils de Morrel abandonna sa carrière militaire pour se consacrer à aider son père à restaurer l'entreprise familiale. Il trouva remarquable la façon dont le destin divin et l'effort humain s'allièrent, permettant à la banque de prospérer et de se transmettre au fil des générations jusqu'à nos jours*[11] (Cheng, 1907 : 52).

Cette histoire met en évidence la décadence morale des hommes d'affaires et illustre la noblesse d'esprit de l'armateur Morrel. Préférant la faillite à commettre des actes préjudiciables à ses déposants, il se présente comme un modèle de conduite pour les entrepreneurs chinois d'alors. Un an plus tard, entre 1908 et 1910, Chen publie neuf autres chapitres dans

[9] Kuroiwa Ruikou (1862-1920) est un écrivain, journaliste et traducteur japonais de l'ère *Meiji*, connu pour son introduction de la littérature occidentale au Japon. Il traduit *Le Comte de Monte-Cristo* en japonais sous le titre *Gankutsuou*, publié de mars 1901 à juin 1902, dans le journal quotidien japonais *Yorowu Choro*.

[10] Version originale : « 近时商人之道德每下愈况矣。破产而不顾他人之生死存亡者有之，破产而因以起家者亦有之。爰译破产篇以为针砭。 »

[11] Version originale : « 马利银行又复兴盛，那玉郎也不再进那军队。帮着父亲重兴家业。天命人力一时并举。那马利银行，从此日盛一日，世世相守传至于今。 »

le journal *Le temps* sous le titre de « L'homme dans la caverne ». Les chapitres sont nommés « sacrifice de Rome, société parisienne, millionnaire, enfant illégitime, bal nocturne, esclaves vendus, duel, toxicologie et le juge, dans les 345 numéros du journal, totalisant environ 20 000 mots[12] » (Yu, 2017 : 144).

La même année que « La Faillite », Chen Shaobai, sous le pseudonyme de « Maître du salon d'embrasser les appareils », publie « Les histoires de bienfaisance et de vengeance du Monte-Cristo » dans le journal *China Daily* de Hong Kong. Cette série est par la suite éditée en livre et largement distribuée à Shanghai. Une annonce de 1909 souligne l'ampleur de cette entreprise :

> *Ce roman représente l'œuvre la plus célèbre d'Alexandre Dumas, traduite et largement reconnue en Europe et aux États-Unis […] Considéré comme le meilleur ouvrage européen, il se compose de trois tomes distincts, chacun subdivisé en deux livres, soit au total de six livres. À ce jour, quatre de ces livres sont déjà publiés*[13] (Anonyme, 1909).

Malheureusement, cette publication semble avoir disparu de Chine continentale, probablement en raison des destructions survenues durant les années de guerre et les bouleversements de la Révolution culturelle. Une affaire regrettable.

Entre 1914 et 1915, Liu Pengnian, sous la plume de Jue Nu, et Wu Wo publient « Le Roi de la caverne » dans la revue *Divertissements et loisirs*. À l'instar des travaux de Chen, cette traduction repose sur la version japonaise de Kuroiwa Ruikou. Elle couvre les 48 premiers chapitres de l'œuvre originale, mais s'écarte notablement du texte source. Les traducteurs omettent de nombreux détails, en particulier « les descriptions psychologiques et physiques des personnages, ainsi que celle des paysages et des scènes variées[14] » (Yu, 2019 : 74). Ce choix de simplification semble motivé par la volonté de s'adapter aux préférences littéraires du lectorat chinois à l'époque, davantage habitué à des récits concis et directs.

[12] Version originale : « 罗马祭、巴黎社会、大富翁、私生儿、夜宴、卖国奴、决斗、毒药、裁判九大部分，共345期报纸刊登完毕，约二万余字。 »
[13] Version originale : « 是书即大仲马最得意之名著也，欧美各国皆有译本，其声名已可想见。…为欧美各文豪中第一杰作，是书分上中下三编，每编分上下二册。现上中二编之四册皆已出版。 »
[14] Version originale : « 人物心理活动描写、人物形象描写、景物描写或者说是种种场景描写。 »

1.2. Les autres traductions

Contrairement à d'autres auteurs occidentaux dont le nom se transcrit en chinois sous des formes variées – par exemple, Victor Hugo, désigné sous plusieurs appellations telles que Xiao'e, Yugou, Yuge, Xuguo, Xu'e ou encore Yuguo (Wu, 2022 : 49-50) – Alexandre Dumas bénéficie dès le départ d'une transcription normalisée sous la forme « 大仲马 » (*dazhongma*, le grand Dumas), hormis l'usage de « Yali Dumei » par Gan. Cette uniformité facilite considérablement notre identification des traductions de ses œuvres. Le tableau[15] ci-dessous recense, dans l'ordre chronologique, les autres œuvres traduites au cours de cette période.

Date	Titre chinois	Titre original	Traduction littérale du titre chinois	Traducteurs	Langue de source	Support de publication
1906	宝琳娘	*Pauline*	Fille Pauline	Zhu Tao, Chen Wuwo	Anglais	*Revue des romans du nouveau monde*
1907	大侠盗邯洛屏	*Robin Hood le proscrit*	Le grand voleur Gan Luoping	Gong Duan	Anglais	*Revue des romans du nouveau monde*
1907	侠隐记	*Les Trois Mousquetaires*	Les histoires des chevaliers en ermite	Wu Guangjian	Anglais	Commercial Press
1907	续侠隐记	*Vingt ans après*	Suite des histoires des chevaliers en ermite	Wu Guangjian	Anglais	Commercial Press
1908	马哥王后佚史	*La Reine Margot*	Les histoires perdues de la Reine Margot	Zeng Pu	Français	*Forêt des romans*
1908	法宫秘史	*Le Vicomte de Bragelonne*	Les histoires secrètes de la cour de France	Wu Guangjian	Anglais	Commercial Press
1908	玉楼花劫	*Le chevalier de maison-rouge*	Fatalité des fleurs de maison de jade	Lin Shu, Li Shizhong	Français	Commercial Press
1911	赛雪儿	*Cécile ou La robe de noces*	Saixue'er	Wu Wo, Chen Jinghan	Japonais	*Temps des romans*
1912	白四哥	*Pascal Bruno*	Quatrième frère de Bai	Wu Wolu	Anglais	*Temps des romans*
1912	血婚哀史	*La Reine Margot*	Les histoires affligées de la noce du sang	Zeng Pu	Français	*Le temps*
1913	劫里慈航	*Le Kent*	Le voyage de piété dans le désastre	Leng Yun	Inconnu	*Propos*

[15] Dans la colonne consacrée au support de publication de ce tableau, les noms des périodiques sont indiqués en italique.

1914	绛带记	*Le chevalier d'Harmental*	Les histoires de la bande rouge	Yu Zhenchi	Anglais	*Revue de l'orient*
1914	路宾外史	*Le prince des voleurs*	Les histoires extérieures de Robin	Qiao Zengqu	Français	*Propos*
1915	蟹莲郡主传	*Une fille du régent*	Biographie de la princesse Xielian	Lin Shu, Wang Qingtong	Français	Commercial Press
1915	美人之头	*Solange*	La tête de la belle	Zhou Shoujuan	Anglais	*Le samedi*
1916	堕落	*Gabriel Lambert*	Décadence	Zhou Shoujuan	Anglais	*Temps des romans*
1916	嫁衣记	*Cécile ou La robe de noces*	Les histoires de la robe de mariée	Bao Tianxiao, Ting Li	Japonais	*Panorama des romans*
1916	梦耳	*Récits fantastiques*	Rêve	Zhou Shoujuan	Anglais	*Panorama des romans*
1916	盗盗	*Le prince des voleurs*	Voleurs	Gong Shaoqin	Anglais	Librairie de Zhonghua
1916	乔治传	*Georges*	Biographie de Georges	Bao Tianxiao, Ting Li	Japonais	*Le temps*

D'après les données du tableau précédent, entre 1906 et 1916, les œuvres de ce génie littéraire, *Le Comte de Monte-Cristo* mis à part, sont traduites en chinois à vingt reprises, montrant un véritable engouement des traducteurs et des lecteurs chinois pour ce maître du récit, en particulier pour ses romans et nouvelles. Il est toutefois frappant de constater que, malgré sa réputation de dramaturge, aucune de ses pièces de théâtre ne fait l'objet d'une traduction. Le critique littéraire français Émile Faguet estime que son théâtre n'a « rien appris sur l'âme humaine, et c'est pourquoi son théâtre, qui a diverti et presque ému deux générations, n'est plus pour nous qu'une curiosité littéraire » (Faguet, 1900 : 352). Une perception que semblent avoir partagée les élites chinoises de l'époque, ce qui pourrait expliquer l'absence de traduction de ses productions dramatiques.

2. Caractéristiques de traduction

Les premières traductions des œuvres dumasiennes en Chine présentent un ensemble de caractéristiques distinctives, révélatrices des dynamiques linguistiques et socioculturelles de l'époque. L'examen de ces caractéristiques permet de mieux comprendre à la fois les mécanismes de transfert linguistique et l'adaptation culturelle qui ont accompagné les

premières découvertes des récits de Dumas dans le paysage littéraire chinois.

Une caractéristique essentielle des traductions des œuvres dumasiennes durant cette période est la forte dépendance aux traductions-relais. Cette pratique consiste à traduire les œuvres indirectement, *via* une langue intermédiaire, avant de les adapter en langue cible. Sur les vingt-six traductions recensées, seules cinq proviennent directement du français, les autres ayant été effectuées à partir de l'anglais ou du japonais, voire de langues dont la source exacte reste incertaine. Cette prédominance des traductions-relais s'explique en grande partie par l'expansion de l'anglais et du japonais en Chine à la suite des invasions des puissances britannique et japonaise, ainsi que par la pénurie de sinophones maîtrisant le français à l'époque. Ainsi, il est légitime d'affirmer que le Japon et les pays anglophones ont assumé une fonction d'intermédiaire dans la première diffusion des œuvres dumasiennes en Chine. Pourtant, il faut reconnaître que cette pratique de traduction-relais a souvent conduit à des distorsions et transformations du texte original, ce qui a inévitablement influencé sa réception par le lectorat chinois.

Un autre aspect significatif de ces traductions réside dans la modification systématique des titres traduits. Les traducteurs et les éditeurs adaptent les titres pour mieux les intégrer au contexte culturel chinois et attirer le lectorat. Comme l'observe Gérard Genette, il existe une « *habitude fort courante de modifier le titre lors d'une traduction de l'œuvre* » (Genette, 1987 : 73). Les traducteurs chinois privilégient des termes tels que « 佚史 » (*yishi*, histoires perdues), « 秘史 » (*mishi*, histoires secrètes), « 外史 » (*waishi*, histoires extérieures), « 哀史 » (*aishi*, histoires affligées), « 记 » (*ji*, histoires), « 传 » (*zhuan*, biographie). Ces choix lexicaux, bien qu'éloignés des originaux, permettent de capter l'imagination du lecteur chinois en évoquant des récits mystérieux, tragiques ou exotiques. Prenons l'exemple la traduction du *Vicomte de Bragelonne* réalisé par Wu Guangjian. Le titre original met l'accent sur le personnage principal, Raoul de Bragelonne, et le terme « vicomte » désigne le titre que portent les fils aînés des comtes avant la mort de leur père - en l'occurrence, Athos est comte de La Fère. Cela suggère immédiatement que le personnage principal appartient à l'aristocratie et possède une certaine influence et un statut élevé dans la

société française de l'époque. En insistant sur le titre de noblesse, le romancier prépare le lecteur à s'immerger dans un univers où la hiérarchie sociale, les intrigues de cour, et les questions de loyauté et d'honneur sont primordiales. Cependant, dans la version chinoise, le titre est fixé comme « 法宫秘史 », traduit littéralement « Les histoires secrètes de la cour de France ». Ce choix de titre représente un changement significatif qui reflète une adaptation culturelle. Le titre chinois met en avant l'aspect « 秘 » (*mi*, secret) de l'histoire, rappelant non seulement des mystères et des intrigues politiques, mais aussi des amours cachées, des rivalités, et des conflits dramatiques. En procédant ainsi, cette version capture l'essence des thèmes centraux de cette œuvre, tels que l'amour, la trahison, le pouvoir et le drame, tout en les présentant d'une manière qui résonne davantage avec les attentes du lectorat chinois. De plus, le choix du terme « 法宫 » (*fagong*, cour de France) ancre le récit dans le contexte de la cour royale de France, renforçant ainsi l'image d'une société élégante, prestigieuse et mystérieuse, et conférant un caractère exotique et enchanteur à l'œuvre. En ce temps-là, le public chinois était particulièrement fasciné par les récits relatant les mystères, les intrigues politiques, et les intrigues amoureuses de la cour royale. L'adoption de ce titre met l'accent sur l'aspect grandiose et énigmatique de la cour de Louis XIV, transportant les lecteurs chinois dans un univers européen à la fois lointain et captivant. Il est essentiel de préciser que la détermination du titre d'une œuvre traduite ne relève pas uniquement du traducteur, l'éditeur est souvent un acteur clé dans ce processus. La décision finale est influencée par de nombreux facteurs, tels que les stratégies commerciales, les attentes du marché ou les préférences spécifiques du public cible. Parfois, l'éditeur peut juger qu'une adaptation du titre original est plus appropriée pour attirer l'attention du lectorat visé, rendre le contenu plus accessible ou renforcer l'impact marketing de l'ouvrage. En ce sens, le choix du titre devient un exercice de compromis, impliquant à la fois des considérations de fidélité au texte original et des exigences d'ordre commercial. Il peut même s'agir d'un véritable processus de collaboration entre le traducteur, qui cherche à préserver l'esprit de l'œuvre, et l'éditeur, qui vise à maximiser son succès sur le marché. Ainsi, le titre d'une traduction est souvent le résultat d'une négociation subtile entre différentes visions et objectifs.

L'adoption d'une stratégie sinocentrique constitue un autre trait distinctif des traductions de cette période. Cette sinisation se manifeste principalement sous plusieurs formes distinctes. Tout d'abord, les traducteurs procèdent souvent à des coupes importantes dans les descriptions des décors ou dans les analyses psychologiques des personnages. Par conséquent, les traductions concentrent essentiellement sur le fil narratif, les éléments descriptifs jugés non essentiels étant supprimés. Lorsque des descriptions de paysages sont néanmoins conservées, elles sont souvent adaptées ou sinisées, autrement dit, réécrites afin de mieux s'inscrire dans un contexte culturel chinois. À titre d'exemple, la première traduction des *Trois Mousquetaires* par Wu ne conserve que les deux tiers du texte original, accompagnée d'une réduction systématique des passages descriptifs. De plus, les traducteurs n'hésitent pas à ajouter librement des passages absents du texte original, selon leur propre interprétation de l'œuvre. Ces ajouts sont souvent porteurs de valeurs confucéennes, telles que la piété filiale et la loyauté. Sous la plume de Gan, Edmond Dantès est ainsi représenté comme un fils pieux, tandis que Mercédès incarne l'image de la femme traditionnelle chinoise qui est vertueuse, fidèle et patiente, attendant le retour de son amant. Enfin, les noms de personnages, les toponymes, ainsi que les référents culturels présents dans le texte source subissent souvent une transformation en équivalents chinois, dans le but de transposer le cadre occidental dans un univers plus accessible au lectorat chinois. Un exemple illustratif de cette démarche se trouve dans la traduction d'*Une fille du régent* par Lin Shu, où l'abbaye chrétienne de Chelles est remplacée par un monastère de nonnes bouddhistes, un lieu davantage ancré dans l'imaginaire littéraire chinois. Cette tendance à siniser les œuvres traduit les efforts déployés par les traducteurs pour rendre les récits étrangers accessibles et compréhensibles à un public chinois du tournant du siècle, encore peu familier avec les références culturelles occidentales.

Les traductions des œuvres dumasiennes aux prémices du XX^{e} siècle présentent également une diversité linguistique et stylistique, ce qui mérite notre attention. D'une part, il existe une cohabitation du chinois classique (*wenyan*, 文言) et du chinois vernaculaire (*baihua*, 白话). Certains traducteurs, tels que Wu Guangjian, optent pour le chinois vernaculaire,

une langue plus proche du langage parlé, facilitant ainsi l'accès à ces œuvres pour un public plus large. D'autres, tels que Lin Shu, Zeng Pu, Chen Jinghan, préfèrent le chinois classique. D'autre part, ces traductions oscillent entre deux formes narratives : la forme du roman à épisodes (*zhanghui xiaoshuo*, 章回小说), qui se caractérise par des intertitres lors de l'introduction de chaque nouveau chapitre ainsi que par des formules de transition spécifiques, et la forme du chapitre occidental. La traduction sous forme du roman à épisodes est particulièrement intéressante car elle imite les techniques narratives des conteurs chinois traditionnels, en incluant des expressions comme « 看官们 » (les lecteurs), « 话说 » (nous en étions à), « 为知后事如何，且看下回分晓 » (pour connaître la suite de l'histoire, il vous faudra attendre le prochain épisode), « 按下不提 » (laissons de côté). Un exemple de cette forme est la traduction des *Trois Mousquetaires* par Wu Guangjian. Le traducteur y emploie la structure des romans à épisodes en utilisant le terme « 回 » (*hui*, épisode) pour désigner les chapitres, au lieu de « 章 » (*zhang*, chapitre), qui est le terme habituellement employé dans la structure de chapitre occidentale. Le premier chapitre de l'original est ainsi traduit en tant que « 第一回 » (le premier épisode). Par ailleurs, les introductions de chaque épisode contiennent des expressions typiques, telles que « 话说 » (nous en étions à), « 再说 » (reprenons l'histoire), et « 且说 » (continuons). Au milieu des épisodes, des formules comme « 看官要晓得 » (les lecteurs, il vous faut savoir), « 看官须知 » (les lecteurs doivent savoir) créent une interaction directe avec le public. À la fin des épisodes, nous observons des expressions telles que « 按下那三个人不提，下回且说公爵入宫的事 » (laissons de côté les trois personnages pour le moment, dans le prochain épisode, nous parlerons de l'entrée du duc au palais) pour introduire le contenu à venir et susciter ainsi la curiosité du lecteur. En plus des formules narratives, les traducteurs chinois ont parfois recours à l'utilisation des vers en contrepoint pour introduire les épisodes. Voyons la traduction de *Cécile ou La robe de noces* (1911). Le premier épisode est intitulé « 贵妇人混过关卡 守城官私换路牌 » (La dame noble passe le poste de contrôle/L'officier de défense change la plaque en privé). Les deux segments suivent une structure syntaxique en nom + verbe + complément, créant une symétrie formelle qui est typique

de l'esthétique classique chinoise. Cependant, à côté de cette tradition littéraire chinoise, certains traducteurs préfèrent opter pour un style plus occidental. Ces traducteurs abandonnent les formules de transitions et d'autres aspects propres aux romans à épisodes. La retraduction de *Cécile ou La robe de noces* (1916) illustre cette approche en suivant la structure de chapitres à la manière des romans occidentaux.

Enfin, notre regard se penche sur les supports de publication qui se répartissent en deux grandes catégories : les livres indépendants et les périodiques. Les maisons d'édition chinoises jouent un rôle clé dans la publication des œuvres traduites sous forme de livres reliés. Parmi elles, la Commercial Press de Shanghai occupe une place prépondérante. Première maison d'édition chinoise, elle se distingue par son engagement dans la modernisation culturelle et la diffusion des œuvres étrangères. Elle publie six titres majeurs dumasiens, contribuant de manière notable à sa popularité en Chine. De son côté, la Librairie de Zhonghua, spécialisée dans les classiques chinois et les ouvrages éducatifs, propose également une traduction. Les périodiques, quant à eux, complètent le rôle des livres en publiant les traductions sous forme de feuilletons, permettant une diffusion plus accessible et progressive auprès du lectorat urbain. Plusieurs revues littéraires participent activement à cette diffusion, telles que *Revue des romans du nouveau monde*, *Romans mensuels*, *Forêt des romans*, *Temps des romans*, *Revue de l'orient*, *Le samedi*, *Panorama des romans*. Parallèlement, des périodiques à vocation politique, tels que *Propos* et *Le temps*, qui utilisent les romans étrangers comme outils pour sensibiliser le peuple aux questions sociales et politiques, facilitent également la propagation des œuvres dumasiennes.

Conclusion

Entre 1902 et 1916, l'introduction des œuvres d'Alexandre Dumas en Chine constitue un jalon culturel majeur. Durant cette période, ses principaux ouvrages connaissent une diffusion importante, et *Le Comte de Monte-Cristo, La Reine Margot*, *Cécile ou La robe de noces*, ainsi que *Le prince des voleurs* font même l'objet de multiples retraductions. Notre analyse des premières traductions révèle un parcours complexe,

caractérisé par une dépendance significative à la traduction-relais, l'adoption d'une stratégie traductive sinocentrique visant à rendre les œuvres accessibles au public chinois, des modifications notables des titres pour mieux s'intégrer au contexte local, ainsi que des choix éditoriaux combinant la publication en livre et en feuilleton. Ces caractéristiques essentielles ont profondément influencé la réception initiale de Dumas par le lectorat chinois. C'est ainsi que le long périple d'Alexandre Dumas en Chine débute officiellement, au moment où le pays traverse de profonds bouleversements politiques et sociaux. Cette période constitue donc la pierre angulaire de ce processus. Au cours du siècle suivant, les créations de Dumas survivent aux épreuves des guerres, des révolutions et des transformations majeures, tout en continuant à prospérer et à renouveler leur influence sur plusieurs générations de lecteurs chinois. Comme l'affirme Victor Hugo : « Le nom d'Alexandre Dumas est plus que français, il est européen ; il est plus qu'européen, il est universel[16] ». Cette évaluation ne se limite pas à une reconnaissance de ses réalisations littéraires, mais aussi un témoignage authentique de l'influence durable de ses œuvres, transcendant les frontières géographiques et les époques historiques. Le voyage littéraire de Dumas en Chine incarne ainsi un processus de diffusion interculturelle et une résonance spirituelle qui transcendent les cadres territoriaux et temporels.

Bibliographie

Anonyme. 1909. « Le premier roman célèbre d'Europe : Les histoires de bienfaisance et de vengeance du Monte-Cristo » (欧洲第一著名小说 几道山恩仇记). *Journal de l'appel du peuple* (民吁日报), le 21 octobre.

Berman, A. 1995. *Pour une critique des traductions : John Donne*. Paris : Gallimard.

Chen, J-h. 1907. « La Faillite » (破产). *Romans Mensuels*, n° 11, p. 9-20 et n° 12, p. 39-52.

Chen, P-y. 1989. *Histoire des romans chinois du XX^e siècle Tome I (1897-1916)* (二十世纪中国小说史 第一卷 1897-1916). Beijing : Éditions de l'université de Beijing.

[16] Dans une lettre de condoléances adressée à Alexandre Dumas fils le 15 avril 1872, à l'occasion du transfert de la dépouille d'Alexandre Dumas à Villers-Cotterêts, Victor Hugo (1802–1885) rend hommage à l'universalité de l'œuvre du défunt.

Dumas, A. 1906. *Le Comte de Monte-Cristo* (炼才炉). Trad. par Gan, Y-l. Shanghai : Commercial Press.

Dumas fils, A. 1981. *La Dame aux camélias* (巴黎茶花女遗事). Trad. par Lin, Sh. et Wang, Sh-ch. Shanghai : Commercial Press.

Faguet, É. 1900. *Histoire de la littérature française*. Paris : Plon-Nourrit et Cie.

Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris : Seuil.

Han, Y-y. 2008. *Étude sur la traduction chinoise de la littérature française à la fin des Qing et au début de la République (1897-1916)* (清末民初汉译法国文学研究1897-1916). Beijing : Éditions des sciences sociales de Chine.

Liang, Q-ch. 1898. « Préface de la traduction et de la publication de romans politiques » (译印政治小说序). *Commentaires des Qing*, nº 1, p. 53-54.

Liang, Q-ch. 1902. « Sur le rapport entre le roman et le gouvernement du peuple » (论小说与群治之关系). *Nouveau Roman*, nº 1, p. 1-8.

Shao, B-q. 2010. « Les premières traductions chinoises d'œuvres littéraires françaises, à la fin des Qing et au début de la République : approche quantitative ». In : *Les belles infidèles dans l'empire du milieu : problématiques et pratiques de la traduction dans le monde chinois moderne*. Paris : Youfeng, p. 127-139.

Wu T-ch. 2022. *Victor Hugo en Chine : un transfert culturel séculaire*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Yu, L. 2017. « Sur les relations entre les traductions des romans de vengeance étrangers et la refonte du caractère national : une étude de cas sur « L'homme dans la caverne » de Chen Jinghan » (外国复仇小说译本与国民性改造之关系——以陈景韩<窟中人>译本为中心). *Journal de l'université des sciences et des technologies de Hunan (sciences sociales)*, nº 3, p. 143-148.

Yu, L. 2019. « Étude de la réception et de l'influence du texte traduit du « Roi de la caverne » » (<岩窟王>翻译文本的接受与影响研究). *Langues étrangères et cultures*, nº 4, p. 69-82.

Zhang, D-y. 1997. *Compilation des manuscrits des Récits de voyage nautique Tome VI* (稿本航海述奇汇编 第六册). Beijing : Éditions de la bibliothèque de Beijing.

Zou, Zh-h. 2009. « Kuang Fuzhuo et « le département anglais » de la Commercial Press à la fin des Qing et au début de la République » (邝富灼与清末民初商务印书馆«英文部"). In : *La Chine moderne dans la perspective de la culture*. Beijing : Éditions de l'université de communication de Chine, p. 814-815.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 409-428

GERFLINT

Intercompréhension et activité de traduction dans l'enseignement du français en Chine : une pratique didactique revisitée

LI Yilun

Université du Commerce international et d'économie, Chine

yilun.li@uibe.edu.cn

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

Reçu le 15-02-2025 / Évalué le 22-04-2025 / Accepté le 03-05-2025

Résumé

Cette étude examine le rôle de la traduction, envisagée comme activité de médiation dans une démarche intercompréhensive appliquée à l'enseignement du français langue étrangère en Chine. Elle montre comment la traduction, au-delà d'un simple transfert linguistique, favorise le développement des compétences plurilingues et interculturelles des étudiants chinois. Après une mise en perspective historique de l'enseignement de la traduction en Chine, l'étude souligne l'apport de l'intercompréhension pour surmonter les écarts linguistiques et culturels. Enfin, des propositions d'activités didactiques illustrent comment la traduction peut s'inscrire dans une approche pédagogique axée sur l'autonomie, l'interprétation et l'adaptation aux besoins des apprenants chinois.

Mots-clés : intercompréhension, médiation, traduction didactique, enseignement du FLE en Chine

跨语言理解与翻译练习在中国法语教学中的应用：一种需重新审视的教学实践

摘要

本研究探讨了在跨语言理解的教学框架中，如何将翻译作为一种调解活动融入到中国法语的二语教学中。文章分析了翻译如何超越单纯的语言转换练习，促进中国学习者的多语能力和跨文化交际能力的发展。在回顾中国法语翻译教学演变的基础上，本研究指出在跨语言理解的方法框架下，翻译练习有助于学习者克服法汉语言、文化差异所带来的学习挑战。最后，文章提出了一系列教学活动建议，展示如何通过翻译训练提升中国学习者的自主性、跨文化理解能力以及根据不同交际需求进行自我调整的能力。

关键词：跨语言理解；调解活动；教学翻译；中国对外法语教学

Intercomprehension and translation activity in French language teaching in China : a revisited didactic practice

Abstract

This article examines the role of translation as a mediation activity within an intercomprehensive approach to teaching French as a foreign language (FLE) in China. It explores how translation, beyond simple linguistic transfer, fosters the development of

plurilingual and intercultural competencies among Chinese learners. After reviewing the evolution of translation teaching in China, the study highlights how intercomprehension can help overcome challenges related to linguistic and cultural distance. Finally, the article presents a series of didactic proposals that illustrate how translation activities can be integrated into a pedagogical approach that promotes autonomy, interpretation, and adaptation to communicative needs.

Keywords : Intercomprehension, mediation, pedagogical translation, FLE in China

Introduction

Dans le champ de la didactique du plurilinguisme, l'un des défis majeurs reste l'intégration curriculaire effective de ces approches. Celles-ci visent la construction d'une compétence plurilingue (Castellotti, 2006), mais se heurtent à des résistances institutionnelles, pédagogiques et socioculturelles. Parmi celles-ci, la place de la traduction demeure controversée : longtemps reléguée à une fonction formelle et grammaticale, elle a été marginalisée au profit d'approches communicatives (Dogoriti, Iseris, Vyzas, 2018). Pourtant, envisagée sous l'angle de la médiation, elle peut devenir un outil essentiel au service de la compétence plurilingue et interculturelle (CECR, 2001 : 18).

L'intercompréhension, en tant que démarche didactique plurilingue, offre une voie prometteuse pour articuler apprentissage linguistique et conscience interculturelle. Elle dépasse la simple compréhension de langues voisines pour devenir un levier de compétences interprétatives, réflexives et culturelles. C'est précisément à l'articulation entre intercompréhension et traduction que se situe notre réflexion.

Cette réflexion s'appuie sur une expérience concrète d'enseignement de la « Langue et traduction française » auprès d'étudiants chinois dans un cursus universitaire de FLE. Contrairement aux approches traditionnelles centrées sur la traduction formelle, nous adoptons une démarche issue de la didactique des langues-cultures (Dogoriti *et al.*, 2018), où la traduction est envisagée comme une activité de médiation linguistique et culturelle. Cette approche considère la traduction non comme une fin en soi, mais comme une activité de médiation communicative et culturelle. La traduction ne saurait ainsi être réduite à une simple opération

linguistique ou une médiation instrumentale. Elle s'inscrit dans une dynamique interprétative, cognitive et éthique (Berman, 1995 ; Ricoeur, 2004), où le sujet traduisant engage une lecture située de l'altérité. Cette approche rejoint les finalités humanistes de l'intercompréhension, entendue non seulement comme compréhension entre langues, mais entre sujets porteurs de mondes culturels hétérogènes.

Cet article propose de montrer comment les activités de traduction, intégrées dans une démarche intercompréhensive, peuvent répondre aux besoins spécifiques des apprenants chinois en FLE. Dans un premier temps, nous définirons notre conception de l'intercompréhension, adaptée au contexte sinophone. Nous examinerons ensuite l'évolution de l'enseignement de la traduction en Chine, avant d'analyser en quoi la traduction, envisagée comme médiation, peut constituer un levier didactique. Enfin, nous proposerons des pistes pédagogiques concrètes articulant traduction et intercompréhension.

1. Conception de l'intercompréhension mise en œuvre

L'approche de l'intercompréhension choisie dans cet article repose sur une vision souple et adaptative de la compétence plurilingue, prenant en compte les spécificités des étudiants chinois apprenant le français en Chine. Cette conception s'éloigne de la définition classique de l'intercompréhension, souvent limitée à la capacité de comprendre une langue étrangère à partir d'une langue apparentée. Au contraire, nous l'envisageons comme une démarche active, où la compréhension des langues et des cultures ne se fait pas seulement par des analogies entre langues voisines, mais également par la mobilisation des ressources langagières et culturelles propres à chaque apprenant.

1.1. Caractéristiques du public ciblé : les étudiants chinois en français langue étrangère

Avant de présenter notre cadre théorique, il importe de situer le contexte d'enseignement dans lequel s'inscrit notre réflexion, en caractérisant les paramètres qui influencent l'apprentissage du FLE en Chine.

Plurilinguisme contrôlé : En Chine, la majorité des étudiants commence le français à l'université, souvent sans antécédent d'apprentissage formel de cette langue. À la fin d'études, ils oscillent de B1 à C1 avec des disparités suivant les différentes compétences évaluées, ce qui nous permet d'aller au-delà de la simple comparaison interculturelle. La diversité linguistique et culturelle des apprenants constitue une ressource précieuse pour décloisonner les apprentissages. Nos étudiants chinois, généralement plurilingues (chinois, anglais, parfois d'autres langues), possèdent des compétences métalinguistiques mobilisables. Cependant, la distance typologique entre le chinois et le français, couplée à une forte crainte de l'interférence linguistique, rend nécessaire une approche pédagogique adaptée.

Motivation académique et professionnelle : L'apprentissage du français est souvent motivé par des objectifs universitaires (poursuite d'études en France ou francophonie) ou professionnels (relations internationales, tourisme, commerce). Dans ce contexte, l'intercompréhension acquiert une fonction pragmatique : elle offre un outil mobilisable dans des situations concrètes de communication multilingue, et prépare les étudiants à des rôles de médiateurs linguistiques et culturels.

1.2. Approche d'intercompréhension retenue

Dans ce contexte, nous adoptons une approche de l'intercompréhension qui combine plusieurs dimensions :

1. Une démarche à activer des compétences plurilingues

L'intercompréhension permet aux étudiants de faire le lien entre le chinois, l'anglais et le français, en activant un répertoire linguistique élargi. Contrairement à une approche monolingue traditionnelle, elle permet de valoriser les acquis linguistiques des étudiants et de faciliter leur accès au français à travers des stratégies comparatives et interprétatives.

2. Une démarche active et réflexive

L'objectif n'est pas seulement de comprendre un texte dans une langue étrangère, mais de favoriser une interaction dynamique avec le texte, où l'étudiant devient un acteur actif du processus de compréhension.

Cette approche met l'accent sur la réflexion critique, la déconstruction des stéréotypes linguistiques et culturels, et la réinterprétation du sens en fonction des contextes d'apprentissage et de communication.

3. Une démarche adaptée à un contexte interculturel

L'intercompréhension, dans notre conception, est aussi une démarche interculturelle. Elle implique de prendre conscience des différences culturelles et des spécificités linguistiques entre les langues et cultures en présence. L'étudiant n'est pas seulement formé pour comprendre un texte en français, mais pour naviguer entre différentes cultures, ce qui est particulièrement pertinent pour les étudiants chinois, souvent confrontés à des normes sociales et culturelles très différentes de celles du monde francophone.

Ainsi, l'intercompréhension est envisagée comme une démarche dynamique et inclusive qui dépasse les simples analogies linguistiques. Elle repose sur une mobilisation active des ressources plurilingues des étudiants chinois, tout en tenant compte des défis spécifiques que présente l'apprentissage du français dans ce contexte. En intégrant les dimensions linguistique, culturelle et pragmatique, cette approche prépare les étudiants à une compréhension plus profonde et nuancée de la langue française, tout en les formant pour être des médiateurs efficaces dans un monde plurilingue et interculturel.

1.3. Dimension herméneutique et éthique de l'intercompréhension

L'intercompréhension, dans sa dimension la plus profonde, ne se limite pas à un processus cognitif de décodage interlinguistique. Elle engage fondamentalement l'étudiant dans une posture herméneutique et éthique face à l'altérité linguistique et culturelle.

Comprendre une langue étrangère implique un acte d'interprétation qui dépasse la simple reconnaissance de structures linguistiques. Comme le souligne Ricœur (2004), toute compréhension est interprétation, et toute interprétation révèle la finitude de notre perspective. Pour les étudiants chinois apprenant le français, l'intercompréhension devient ainsi un exercice d'ouverture à des modes de pensée différents, où la langue

française n'est plus perçue comme un code à déchiffrer, mais comme une vision du monde à appréhender.

L'intercompréhension engage également une dimension éthique, celle de la responsabilité envers l'Autre culturel. Lévinas (1961) nous rappelle que la rencontre avec l'altérité constitue un événement éthique fondamental. Dans le contexte pédagogique, cela signifie que l'étudiant doit développer une attitude de respect et d'hospitalité envers la langue-culture française, évitant les écueils de l'ethnocentrisme ou de l'exotisation. Dans les pratiques pédagogiques, cette dimension éthique se traduit concrètement par :

- le développement d'une conscience critique des stéréotypes culturels ;
- l'Apprentissage de la relativisation des normes linguistiques ;
- la capacité à suspendre le jugement face aux différences culturelles ;
- l'engagement personnel dans la construction du sens interculturel

Cette approche transforme l'apprentissage du français en un véritable parcours de formation humaine, où l'étudiant chinois devient un médiateur interculturel conscient de ses responsabilités éthiques.

2. Évolution de l'enseignement de la traduction en Chine

Pour mieux situer notre approche intercompréhensive, il importe d'examiner l'évolution de l'enseignement de la traduction en Chine. Cette évolution révèle un contexte pédagogique en mutation, tiraillé entre une tradition formelle héritée de la méthode traditionnelle chinoise et l'influence croissante des approches plus adaptées aux besoins et au profil plurilingue des étudiants chinois.

2.1. Tradition pédagogique marquée par la traduction formelle

En Chine, l'enseignement de la traduction dans les cursus de FLE s'est historiquement inscrit dans la méthode traditionnelle chinoise (MTC), centrée sur l'écrit, les examens et la traduction grammaticale. Cette tradition, fondée sur la mémorisation et la reproduction des structures linguistiques, a façonné l'approche de la traduction, réduite à une activité de transfert interlinguistique, sans réelle dimension communicative.

Toutefois, l'introduction progressive des principes du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a permis l'apparition de pratiques plus interactives telles que la reformulation, la traduction commentée ou la médiation interculturelle (Wei, 2021). Ces pratiques permettent de dépasser la simple comparaison linguistique pour développer des compétences interprétatives et interculturelles, conformément aux objectifs du CECR.

2.2. Impact des évaluations nationales sur les pratiques de traduction

Les tests nationaux, en particulier le TFS4 (en fin de deuxième année) et le TFS8 (en fin de quatrième année), jouent un rôle structurant dans la formation universitaire en FLE. Ces examens, centrés sur la traduction formelle et les connaissances lexicales, influencent fortement les méthodes pédagogiques, en maintenant la prééminence des exercices de version-thème.

Comme l'indique Wei (2021), certaines institutions ont amorcé des réformes curriculaires inspirées du CECR, intégrant ponctuellement des tâches de médiation. Toutefois, ces initiatives restent limitées en raison des contraintes institutionnelles et de la pression liée à la réussite aux examens.

2.3. Expérience des étudiants chinois face à la traduction-médiation

Les étudiants chinois, souvent plurilingues (chinois, anglais), abordent l'apprentissage du français avec des compétences métalinguistiques significatives. Cependant, ils rencontrent des difficultés spécifiques dans les activités de traduction, notamment en raison de la distance considérable entre le chinois et le français, et des interférences linguistiques avec l'anglais, leur première langue étrangère.

Toutefois, cette compétence plurilingue peut être valorisée dans une approche intercompréhensive : en s'appuyant sur leurs acquis en anglais, les étudiants peuvent établir des passerelles vers le français, notamment dans les exercices de traduction commentée, qui les amènent à justifier leurs choix linguistiques et culturels. À la perception initiale, les étudiants, habitués à la méthode traditionnelle centrée sur la précision lexicale, peuvent considérer les exercices de médiation comme moins « sérieux » ou « trop subjectifs ». Après des pratiques, ils peuvent reconnaitre l'utilité de

ces activités pour mieux comprendre les contextes culturels, résoudre des ambiguïtés linguistiques et développer leur autonomie interprétative.

2.4. Vers une intégration de l'intercompréhension dans les activités de traduction

L'évolution actuelle de l'enseignement de la traduction en Chine rend pertinente l'intégration de l'intercompréhension comme cadre de référence didactique. En effet, elle permet d'élargir la conception de la traduction au-delà du simple transfert linguistique, en la replaçant dans une perspective de médiation culturelle et interprétative.

Si l'intercompréhension est articulée à la traduction, cette compétence devient un levier pour développer une posture réflexive et éthique vis-à-vis de la langue et de l'altérité. Comprendre un texte dans une langue étrangère, c'est interpréter un discours étranger depuis sa propre langue, avec les écarts que cela suppose, et les tensions que cela révèle. En ce sens, la traduction intercompréhensive engage une dynamique d'ajustement subjectif, dans laquelle l'apprenant doit non seulement mobiliser des connaissances linguistiques croisées, mais aussi choisir une position de médiation entre deux systèmes de pensée, de valeurs, et de représentations. Elle devient ainsi un espace de confrontation constructive entre le connu et l'inconnu, entre l'identifiable et l'altérité.

Cette posture rejoint les travaux de Ricoeur (2004) et Pym (1997), qui insistent sur la nécessité d'un rapport éthique à l'autre dans l'acte de traduire. Traduire, ce n'est pas simplement faire passer un contenu : c'est accueillir la logique d'un texte étranger, reconnaître la spécificité de son univers de sens, et décider de la manière dont on le rend accessible sans le trahir ni l'assimiler.

Intégrer l'intercompréhension dans les activités de traduction, c'est donc bien plus que faire travailler les étudiants chinois sur des textes en français. C'est leur proposer de vivre une expérience de déséquilibre productif, dans laquelle ils apprennent à reconnaître ce qui résiste à la compréhension immédiate, et à élaborer une réponse langagière qui soit à la fois fidèle à l'autre et intelligible pour soi. Cette démarche forme des apprenants non seulement plus compétents sur le plan linguistique, mais aussi plus sensibles à la diversité culturelle et à l'éthique de l'énonciation.

3. Intégration de l'intercompréhension dans les activités de traduction

Dans cette partie, nous expliquerons pour quelles raisons la traduction, comme activité communicative, ne peut être exclue d'un enseignement linguistique, et comment mener les activités de traduction dans une démarche intercompréhensive.

3.1. Traduction comme activité complexe et multidimensionnelle

Il importe de distinguer plusieurs fonctions pédagogiques de la traduction : outil de repérage métalinguistique, déclencheur de réflexion interculturelle, médiateur de compréhension, mais aussi expérience existentielle de décentration. Cette diversité suppose de penser la traduction en tant que pratique réflexive articulée à une posture d'écoute et de respect du texte autre (Berman, 1995) : les étudiants passent de la traduction mot à mot à une traduction interprétative et fonctionnelle, favorisant ainsi une compréhension plus profonde du fonctionnement des langues et des cultures.

3.1.1. Au-delà de la médiation : la traduction comme acte créateur

La traduction ne saurait être réduite à une simple activité de médiation ou de transfert interlinguistique. Comme le souligne Berman (1995), la traduction est un « acte éthique » qui engage la totalité de l'être du traducteur dans sa rencontre avec l'altérité. Cette conception dépasse largement la notion de médiation pour embrasser plusieurs dimensions constitutives :

Dimension herméneutique : La traduction implique un acte d'interprétation fondamental. Le traducteur ne transpose pas mécaniquement des significations, mais les reconstruit dans un processus créatif d'appropriation du sens. Pour les étudiants chinois, cette dimension développe leur capacité à questionner, interpréter et reconstruire le sens au-delà des équivalences lexicales.

Dimension créative et poétique : Suivant les travaux de Meschonnic (1999), la traduction est une réécriture qui engage la dimension poétique du langage. Elle ne se contente pas de transmettre un contenu, mais recrée le rythme, la musicalité et la force expressive du texte source.

Cette approche développe chez les étudiants une sensibilité esthétique et créative.

- Dimension socio-politique : la traduction s'inscrit dans des rapports de force culturels et idéologiques. Comme l'analyse Venuti (1995), toute traduction participe à la construction d'identités culturelles et peut soit domestiquer l'étranger, soit préserver son altérité. Cette conscience critique est essentielle pour former des traducteurs responsables.
- Dimension cognitive et métacognitive : la traduction mobilise des processus cognitifs complexes (analyse, synthèse, reformulation) et développe la métacognition. Les étudiants apprennent à réfléchir sur leurs propres processus de pensée et d'apprentissage.

3.1.2. Traduction comme laboratoire de la compétence plurilingue

Dans le contexte de l'enseignement du FLE aux étudiants chinois, la traduction devient un véritable laboratoire expérimental où se construisent et se testent les compétences plurilingues. Elle permet de :

- révéler les structures profondes des langues : en confrontant le français, le chinois et l'anglais, les étudiants découvrent les logiques spécifiques de chaque système linguistique, développant ainsi leur conscience métalinguistique ;
- expérimenter les limites de la transférabilité : certains concepts, certaines émotions, certaines réalités résistent à la traduction. Cette résistance devient pédagogiquement féconde, car elle oblige les étudiants à inventer des solutions créatives ;
- développer une éthique de la communication interculturelle : face aux intraduisibles, les étudiants apprennent à négocier le sens, à expliciter les références culturelles, à adapter leur discours sans le trahir ;
- avec une telle conception élargie, les pratiques pédagogiques pourraient également être transformées en suivant les implications ci-dessous.

1. Décentration de l'exactitude

L'objectif n'est plus la production d'une traduction « correcte » mais le développement d'une compétence traductive réflexive.

2. Valorisation du processus
L'accent est mis sur le cheminement intellectuel et créatif plutôt que sur le produit fini.

3. Intégration de la dimension esthétique
Les étudiants sont sensibilisés à la beauté des langues et à la créativité traductive.

4. Formation à la responsabilité interculturelle : Chaque choix traductif est questionné dans ses implications éthiques et culturelles.

3.1.3. Traduction comme vecteur de pensée critique et de réflexivité

En confrontant l'apprenant à la pluralité des interprétations, à l'opacité des référents culturels, et à la subjectivité du sens, la traduction constitue également un puissant levier de développement de la pensée critique et de la réflexivité.

Traduire, c'est d'abord interroger l'arbitraire du signe et la relativité des découpages culturels du monde. Chaque choix traductif engage une posture interprétative : pourquoi choisir de traduire « privacy » par « vie privée » plutôt que « intimité » ? Quelle représentation culturelle chaque solution véhicule-t-elle ? En ce sens, la traduction agit comme une activité critique, qui oblige l'apprenant à mettre en question ses propres évidences langagières et à explorer des alternatives sémantiques. Elle fonctionne comme un décentrement cognitif, essentiel à la formation à l'interculturalité (Byram, 2008).

La traduction interprétative engage l'apprenant dans un processus de décision : il doit assumer ses choix, justifier ses stratégies, et accepter la pluralité des solutions possibles. Cette confrontation à l'incertitude, loin de fragiliser l'apprentissage, en renforce la qualité réflexive. L'apprenant développe ainsi une autonomie intellectuelle, une capacité à formuler une voix traductive propre, informée mais située, à l'intérieur de contraintes discursives et pragmatiques. Cette posture est essentielle dans la perspective d'une formation au sujet plurilingue et agentif.

En tant qu'espace de négociation des représentations et des asymétries culturelles, la traduction joue un rôle clé dans la formation à une

citoyenneté interculturelle critique. Traduire, c'est toujours traduire depuis un lieu, pour un public, avec une intention, ce qui soulève des questions de légitimité, de pouvoir et de représentativité : qui parle ? au nom de qui ? pour quel horizon de réception ? Ces interrogations, dès lors qu'elles sont intégrées dans l'enseignement, amènent l'apprenant à se positionner en tant que médiateur éthique et non simple relais langagier.

3.2. Objectifs et stratégies des activités de traduction dans une démarche intercompréhensive

Dans une approche intercompréhensive, les activités de traduction visent à développer bien plus que la compétence linguistique : elles stimulent des compétences plurilingues, interprétatives et interculturelles. Pour atteindre ces objectifs, il est essentiel de mobiliser des stratégies spécifiques.

3.2.1. Objectifs visés dans une démarche intercompréhensive

Les activités de traduction, lorsqu'elles sont intégrées dans une perspective intercompréhensive, répondent à des objectifs pédagogiques multiples :

- Développer la compétence plurilingue et interlinguistique

En favorisant la comparaison entre langues, la traduction apprend aux étudiants à mobiliser leurs compétences plurilingues, à établir des passerelles entre les systèmes linguistiques. Cette approche est particulièrement pertinente pour les étudiants chinois, qui peuvent utiliser l'anglais comme ressource pour accéder au sens du français ;

- Renforcer la compétence interprétative et analytique

Les étudiants apprennent à analyser les textes source, à repérer les implicites culturels, les références socioculturelles et les marqueurs pragmatiques. Cette lecture approfondie, préalable à la reformulation, stimule leur sens critique (Dogoriti *et al.*, 2018) ;

- Développer la capacité à reformuler et à adapter le message

La traduction envisagée dans une perspective intercompréhensive exige

que l'étudiant ajuste son message selon le contexte et les besoins du destinataire ;

- Favoriser la décentration culturelle et l'empathie interculturelle
En confrontant les étudiants à des textes porteurs de référents culturels, la traduction devient un exercice d'interprétation des différences culturelles et de relativisation des normes sociales ;

- Développer la réflexivité et l'autonomie métalinguistique
En justifiant leurs choix traductifs, les étudiants prennent conscience des écarts linguistiques, stylistiques et culturels, renforçant ainsi leur compétence métalinguistique.

3.2.2. Stratégies mobilisées dans une démarche intercompréhensive

Pour atteindre ces objectifs, plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre dans les activités de traduction :

- Mobilisation du savoir antérieur et des compétences plurilingues
Les étudiants activent leurs connaissances en anglais et en chinois pour anticiper le sens, établir des parallèles lexicaux et syntaxiques et transférer des stratégies de lecture. Cette stratégie est utile pour les étudiants chinois, qui peuvent exploiter leur répertoire plurilingue comme ressource ;

- Approche comparative et repérage des proximités interlinguistiques
Les exercices de repérage des faux amis, des calques syntaxiques ou des expressions idiomatiques permettent aux étudiants de mieux comprendre les écarts et les convergences entre les langues, renforçant ainsi leur compétence interlinguistique ;

- Stratégie de reformulation et de résumé
Les étudiants sont invités à produire des résumés en français de textes en anglais ou en chinois, ou inversement, afin de se concentrer sur la transmission du sens ;

- Prise en compte du destinataire et adaptation du registre

Les activités de traduction sont contextualisées : traduire une annonce publicitaire, résumer un article scientifique pour un public général, ou reformuler des consignes pour des pairs. Cette stratégie développe la capacité d'adaptation et de médiation culturelle.

- Traduction collaborative et débats interprétatifs

Travailler en groupe sur des traductions et discuter des choix interprétatifs stimule la réflexion collective et la confrontation des perspectives culturelles. Les étudiants, en confrontant leurs points de vue, développent leur sens critique et leur capacité à négocier le sens.

3.3. Traduction et médiation : vers une progression adaptée selon les niveaux langagiers

Dans la perspective de la médiation, qui implique une transformation discursive et culturelle du message en fonction du destinataire et du contexte, traduire devient alors un agir plurilingue et interprétatif, dans lequel l'apprenant n'est plus un simple « passeur de mots », mais un acteur de sens (Weissmann, 2012), engagé dans une dynamique de compréhension, d'adaptation et d'ouverture à l'altérité. Ce processus engage aussi bien des compétences linguistiques que des postures éthiques : comprendre autrui, ce n'est pas seulement décoder un message, mais s'y situer comme sujet, avec ses propres repères culturels, son histoire linguistique, et son effort de décentration (Ricœur, 2004 ; Pym, 1997).

Une telle conception impose d'adapter les tâches de traduction-médiation aux différents niveaux langagiers. À un niveau élémentaire (A1-A2), l'apprenant ne dispose que d'un répertoire limité, mais cela ne l'empêche pas d'entrer dans une logique de médiation dès lors qu'on lui propose des tâches contextualisées : explication d'un mot culturellement marqué, transmission d'un message simple à un interlocuteur tiers, reconstitution de sens à partir d'éléments partiels, etc. La traduction, ici, n'est pas évaluée en termes de fidélité littérale, mais en termes de pertinence pragmatique et de compétence à négocier le sens.

À mesure que les compétences se développent (B1-B2), les tâches peuvent s'enrichir de dimensions plus réflexives et critiques : reformulation interculturelle, traduction commentée, justification des choix traductifs, prise en compte de l'implicite culturel. L'enjeu devient alors de former

l'apprenant à devenir un médiateur plurilingue conscient, capable de situer ses propres choix dans un espace de tension entre lisibilité, fidélité, et intelligibilité (Berman, 1995 ; Venuti, 1995).

La perspective ainsi esquissée invite à concevoir la traduction non comme une activité technique, mais comme un lieu de rencontre entre langues, cultures et sujets. Elle rejoint l'exigence d'une éthique de la compréhension, dans laquelle l'interprétation est toujours positionnée, et la médiation, un espace de responsabilité partagée. C'est à cette condition que la traduction peut pleinement jouer son rôle formateur dans un enseignement du FLE sensible à la pluralité des langues et à la complexité des rapports à l'autre.

4. Propositions d'activités didactiques

Après avoir établi les fondements théoriques de l'intercompréhension et analysé son articulation avec les activités de traduction-médiation, il convient de présenter des dispositifs pédagogiques concrets permettant de mettre en œuvre cette approche dans l'enseignement du FLE aux étudiants chinois.

4.1. Traduction et analyse des expressions figées : une confrontation des langues et des cultures

Objectif : Développer la compréhension des expressions idiomatiques et culturelles à travers la traduction, en analysant les différences entre les langues et en favorisant l'adaptation interculturelle.

Activité

- Choisir des expressions idiomatiques, des proverbes ou des métaphores en français et demander aux étudiants de les traduire dans leur langue maternelle (chinois) ou dans une autre langue qu'ils maîtrisent (comme l'anglais).
- Introduire l'approche stratégique fondée sur la périphrase aux apprenants. Cette approche consiste à contourner une difficulté lexicale ou culturelle par une reformulation descriptive et fonctionnelle, mobilisant les ressources linguistiques déjà disponibles. Loin de n'être qu'un pis-aller, la périphrase

engage un processus d'interprétation consciente : l'apprenant sélectionne les éléments essentiels du message pour en transmettre l'intelligibilité à un tiers[11].

- Après la traduction, organiser un débat pour comparer les équivalences culturelles, en soulignant les divergences et les similarités dans la façon de concevoir certains concepts (par exemple, les proverbes sur la famille ou la réussite).
- Les étudiants justifient leur choix de traduction en tenant compte du contexte culturel et linguistique des deux langues. Cette activité renforce la capacité des étudiants à naviguer entre des systèmes culturels différents et à adopter une perspective interculturelle dans leur pratique de traduction : cette activité permet d'approfondir la compréhension des références culturelles et de rendre les étudiants conscients des nuances qu'implique la traduction de contenus culturels.

4.2. Traduction fonctionnelle selon le contexte socio-culturel

Objectif : Apprendre à adapter la traduction en fonction du public cible, en prenant en compte les besoins de communication spécifiques à chaque situation.

Activité

- Présenter aux étudiants des extraits de textes provenant de différents contextes socioculturels : une publicité, un article scientifique, un discours politique, une chanson, etc.
- Leur demander de traduire ces textes en fonction de publics cibles spécifiques : par exemple, traduire une publicité pour un public chinois, ou adapter un article scientifique pour un public général non spécialiste.
- Les étudiants justifient leurs choix linguistiques et culturels en fonction des attentes et des connaissances du destinataire, mettant en avant la nécessité de contextualiser les informations et de modifier la forme tout en préservant le fond.

[1] Par exemple, les termes « baccalauréat » ou « carte Vitale » peuvent être reformulés comme « examen à la fin du lycée » ou « carte pour aller chez le médecin ». Ces activités, simples en apparence, mobilisent une compétence réflexive et interculturelle : l'apprenant identifie ce qui pourrait poser problème à un interlocuteur et propose une solution adaptée.

- Après la traduction, demander aux étudiants de comparer les facteurs contextuels du texte de départ et du texte d'arrivée, d'analyser des textes en langue maternelle du même type et genre, de réfléchir leur fonctionnement, les marques qui les caractérisent, de sélectionner les caractéristiques du texte de départ qui peuvent être gardées dans le texte d'arrivé et celles qui doivent être adaptées.

4.3. Activité de pré-traduction : analyse et compréhension

Objectif : apprendre à observer et à analyser un texte, anticiper, formuler des hypothèses sur la base d'indices linguistiques, sélectionner les unités de traduction.

Activité

- Transmettre aux étudiants l'idée de comprendre et d'analyser le texte avant la traduction, en insistant un processus de trois étapes : la compréhension, la déverbalisation, la réexpression du sens (Lederer, 1994).
- Fournir aux étudiants les différents critères pour analyser un texte : repérage des indices formels, des modèles syntactico-sémantiques rendant compte de l'architecture du texte, des indices thématiques (mots-clés, procédés diaphoriques…), des indices énonciatifs, des modalités logico-pragmatiques, des modalités appréciatives, des marques renvoyant au lecteur, etc.
- Demander aux étudiants à sélectionner des éléments verbaux qui « traduisent » en texte ce qu'on veut représenter, de les organiser entre eux, de « planifier » enfin un scénario textuel ou conversationnel en fonction de ce que l'on veut dire, à qui et pourquoi (Moirand, 1990).
- Encourager les étudiants à justifier leurs décisions en fonction des contraintes linguistiques et culturelles. Cette activité favorise la réflexivité et permet de mieux comprendre les enjeux de la médiation.

4.4. Traduction collaborative : un partage d'interprétations

Objectif : Encourager la collaboration et le partage d'interprétations, en mettant l'accent sur l'aspect interactif de la médiation.

Activité :

- Organiser des séances de traduction en groupe, où chaque étudiant travaille sur une partie du texte à traduire (par exemple, un article, un document officiel, une publicité).
- Introduire le trialogue dans les séances de traduction, pour que la dernière devienne un véritable espace de réflexion critique sur le sens. En mettant en relation trois instances : l'apprenant-traducteur, le texte source et un tiers interlocuteur (enseignant, pair ou destinataire simulé), ce dispositif pédagogique oblige l'apprenant à justifier ses choix traductifs, à les ajuster en fonction du retour de l'interlocuteur, et à expliciter les tensions entre fidélité, clarté et acceptabilité culturelle.
- Inciter l'apprenant à s'interroger non seulement sur le « quoi traduire », mais sur le « pour qui » et « dans quel but » dans le trialogue, pour favoriser ainsi le développement d'une éthique de la traduction fondée sur la responsabilité interprétative et la prise en compte de l'autre. Il s'agit d'un véritable levier pour la formation d'un sujet traduisant conscient et critique.
- À la fin de chaque session de traduction, demander à chaque groupe de rédiger un journal de bord contenant les différentes versions des textes traduits, de construire un glossaire, avec les mots les plus fréquents, une phraséologie ou des termes spécifiques, un répertoire des difficultés, ainsi qu'avec l'explicitation des opérations mentales effectuées pendant le processus de traduction.
- Amener une session de correction, où chaque groupe corrige son propre travail sur la base d'une grille d'évaluation négociée à l'intérieur du groupe, apporte des modifications successives aux textes traduits, évalue le travail entre pairs (De Carlo, 2012).

Conclusion

Cet article a exploré l'intégration de la traduction dans une démarche intercompréhensive, en mettant l'accent sur ses bienfaits pour l'enseignement du français aux étudiants chinois. Nous avons montré que la traduction, loin de se limiter à un simple transfert linguistique, constitue une activité de médiation communicative et interculturelle, essentielle dans un monde plurilingue.

À travers l'analyse de l'évolution de l'enseignement de la traduction en Chine et de ses spécificités, nous avons mis en évidence les défis auxquels sont confrontés les étudiants chinois : la distance linguistique, les interférences culturelles, ainsi que la nécessité d'une approche pragmatique et professionnelle de la langue. L'intercompréhension, dans ce contexte, apparaît comme une solution adaptée, car elle permet de mobiliser les compétences plurilingues des étudiants tout en renforçant leur sensibilité interculturelle.

Les activités didactiques proposées dans cet article, basées sur la comparaison linguistique, l'adaptation culturelle et la réflexion critique, visent à développer les compétences linguistiques et interculturelles des étudiants. Ces activités, qui combinent traduction scolaire et traduction professionnelle, permettent aux étudiants chinois d'acquérir une compétence communicative et interculturelle de plus en plus indispensable dans leurs parcours académiques et professionnels.

Plus largement, l'approche intercompréhensive défendue ici s'inscrit dans une perspective éthique et critique de l'enseignement des langues. Elle contribue à former des sujets capables d'interagir entre langues et cultures avec discernement, responsabilité et sens de la médiation. Dans un monde où les échanges interculturels se multiplient, la formation de citoyens plurilingues et médiateurs devient une priorité : la traduction, dans cette perspective, constitue un vecteur pédagogique majeur.

Bibliographie

Berman, A. 1995. *Pour une critique des traductions : John Donne*. Paris : Gallimard.

Byram, M. 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon : Multilingual Matters.

Castellotti, V. 2006. « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* 2 (2), p. 319-331.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier /Conseil de l'Europe.

De Carlo, M. 2012. « Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167 (3), p. 299-311.

Dogoriti, E., Iseris, G., Vyzas, T. 2018. « Médiation linguistique et activités de traduction dans l'enseignement des langues de spécialité : une pratique didactique revisitée ». *Lexis*, nº 11. [En ligne] : https://journals.openedition.org/lexis/1069 [consulté le 5 mai 2025].

Lederer, M. 1994. *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris : Hachette.

Lévinas, E. 1961. *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye : Martinus Nijhoff.

Masset-Martin, A. 2020. « La démarche interculturelle pour travailler les divergences culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire français », *Méthodal,* 4, p.75-84.

Meschonnic, H. 1999. *Poétique du traduire*. Lagrasse : Verdier.

Moirand, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.

Pym, A. 1997. *Pour une éthique du traducteur*. Arras-Ottawa : Artois Presses Université-Presses de l'Université d'Ottawa.

Ricœur, P. 2004. *Sur la traduction*. Paris : Bayard.

Venuti, L. 1995. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London / New York : Routledge.

Wei, Y. 2021. *L'apport du CECR au système d'évaluation du FLE en Chine au niveau universitaire. Linguistique*. Th. : Linguistique, Université d'Angers, Angers.

Weissmann, G. 2012. « La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167 (3), p.313-324.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

Synergies Chine nº 19 - 2024

Résumés de thèse

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 431-433

Étude comparative de la construction ditransitive chinois-français

LIU Jingyue
Université des sciences et technologies de Zhejiang, Chine
870643178@qq.com
https://orcid.org/0009-0007-4488-2630

Directeur : WU Hongmiao
Année : 2023
Type : Thèse de doctorat
Université : Université de Wuhan
Discipline : Sciences du langage
Mots-clés : grammaire de construction, typologie linguistique, construction ditransitive, chinois, français

La présente thèse explore l'expression des événements de transfert dans deux langues, le chinois et le français, en mettant en évidence l'utilisation de la construction ditransitive et les différentes stratégies linguistiques qui en découlent. S'appuyant sur la Grammaire de construction de Goldberg comme fondement théorique et intégrant la typologie linguistique, cette étude mène une analyse contrastive et typologique de la construction ditransitive dans ces deux langues.

La construction ditransitive, présente dans de nombreuses langues humaines, se caractérise par une construction à trois arguments, comprenant un agent, un patient et un récepteur. Selon la typologie linguistique, cette construction peut se décliner en trois types en fonction de l'alignement des arguments : l'alignement neutre, l'alignement indirect et l'alignement secondaire. En chinois, on retrouve les deux premiers types dont le premier est appelé aussi « la construction à double objet » (我送你一本书) tandis qu'en français, la construction dative est principalement à

alignement indirect, également connue sous le nom de « la construction dative » (Paul donne un livre à Jean).

L'étude commence par retracer l'évolution de la Grammaire de construction et met en exergue les avantages de l'approche constructionnelle en recherche linguistique, tout en soulignant l'importance de l'exploration de la construction ditransitive. Le sens basique de cette construction en chinois et en français est que « l'agent agit de sorte que le récepteur reçoive le patient », avec une connotation de transfert concret, pratique et réussi. L'analyse s'attarde également sur d'autres sens liés au sens basique et les extensions métaphoriques qui en découlent. La thèse passe ensuite en revue les recherches sur la construction ditransitive en chinois, en anglais et en français, en utilisant la construction ditransitive anglaise comme point de référence pour définir les propriétés fondamentales de cette construction dans les deux langues étudiées. Elle explore les restrictions sémantiques liées aux trois arguments de la construction ditransitive, tout en définissant les caractéristiques spécifiques de cette construction dans le contexte de cette étude. L'analyse se penche également sur le sens basique de la construction ditransitive en chinois et en français, en examinant les différents types de verbes pouvant être utilisés dans la construction ainsi que les variantes qui en résultent. Les différences sémantiques entre ces constructions sont structurellement dégagées et analysées en détail. Enfin, l'étude se focalise sur les types d'extensions métaphoriques de la construction ditransitive en chinois et en français, notamment en ce qui concerne le transfert des informations et le changement de l'état.

Cette thèse révèle tant des similitudes que des dissemblances dans la construction ditransitive en chinois et en français. Les similitudes englobent un noyau commun, des extensions métaphoriques similaires et une évolution du domaine cognitif du transfert allant du concret à l'abstrait. Néanmoins, des asymétries se dessinent en ce qui concerne les types de verbes et les structures syntaxiques. Deux catégories de verbes-les verbes au sens du don et du transfert et les verbes au sens parabolique instantané-qui véhiculent le sens basique de la construction ditransitive émergent dans les deux langues. En ce qui concerne le lien polysémique, les verbes de permission peuvent entrer dans la construction à double objet et la

construction dative en chinois ; les verbes de fabrication peuvent entrer dans la construction dative en français. Ce qui concerne la métaphorique du changement de l'état émotionnel ou physique, le chinois adopte une construction à double objet alors qu'une construction dative avec un alignement secondaire en français.

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 435-437

La question de l'*autre* en milieu universitaire : au-delà des frontières des différences —Le cas des étudiants chinois dans cinq universités belges

ZHU Jiaqi
Université Catholique de Louvain, Belgique
jiaqizhu7@outlook.com
https://orcid.org/0009-0003-0656-9150

Directeurs : Silvia Lucchini, Thomas François, PU Zhihong
Année : 2024
Type : Thèse de doctorat
Université : Université Catholique de Louvain
Discipline : Sciences des langages (Linguistique appliquée et interculturalité)
Mots-clés : interculturalité, identité, altérité, vivre-ensemble, pouvoir, étudiant international chinois, diversité culturelle

Dans un contexte de mondialisation marqué par une homogénéisation économique croissante et une hétérogénéité culturelle toujours plus complexe, la tension entre l'universel et le particulier devient un enjeu central. Le traitement des différences culturelles se révèle fondamental pour comprendre les dynamiques interculturelles contemporaines, notamment dans les environnements multiculturels tels que les milieux universitaires. Cette recherche s'inscrit dans cette problématique en explorant le vivre-ensemble à travers les expériences interculturelles des étudiants chinois en Belgique, une communauté étudiante internationale particulièrement significative, selon l'UNESCO (2020). Cependant, l'analyse va au-delà de la simple étude des étudiants internationaux : elle s'intéresse également à ces dynamiques comme un miroir des questions plus larges liées à l'immigration, aux interactions entre les majorités et les minorités, et aux défis d'inclusion dans un monde de plus en plus globalisé.

À travers une méthodologie qualitative rigoureuse, impliquant les témoignages détaillés de 48 étudiants issus de cinq universités belges et le suivi d'un groupe de discussion sur une année académique, cette étude vise à saisir les réalités vécues par ces étudiants face aux défis du vivre-ensemble dans un contexte multiculturel. En effet, si les discours institutionnels et médiatiques tendent à valoriser une vision idéalisée de la diversité et de la richesse des échanges multiculturels, les expériences vécues révèlent souvent une réalité bien plus complexe. Ces interactions interculturelles, loin d'être harmonieuses ou sans friction, mettent en évidence des tensions identitaires, des perceptions d'altérité et des asymétries de pouvoir profondément enracinées dans le quotidien.

Les résultats montrent que la confrontation des différences culturelles dépasse largement la simple juxtaposition de pratiques et de valeurs. Elle engage un processus identitaire multidimensionnel où les interactions avec l'« autre » s'inscrivent dans des rapports de pouvoir, explicites ou implicites, influençant profondément la manière dont les étudiants perçoivent leur propre identité et leur rapport au monde. Cette dynamique met en lumière des phénomènes de négociation identitaire : d'un côté, une tentative d'adaptation et d'intégration dans le cadre de la société d'accueil, et de l'autre, une redéfinition des frontières identitaires face aux attentes, stéréotypes ou incompréhensions rencontrés.

Au-delà des expériences individuelles, cette recherche positionne les étudiants internationaux comme un microcosme des défis plus larges rencontrés dans les sociétés multiculturelles contemporaines. En effet, leurs trajectoires révèlent des dynamiques qui se retrouvent également dans les contextes migratoires plus généraux, où les questions d'altérité, d'inclusion, et de reconnaissance sont centrales. Les tensions entre diversité proclamée et exclusions implicites, entre adaptation et préservation identitaire, reflètent des problématiques sociales et politiques qui dépassent largement le cadre universitaire. Ainsi, ces étudiants incarnent, à une échelle plus accessible, des enjeux globaux liés à la migration, aux échanges interculturels, et aux processus d'intégration dans des sociétés marquées par la diversité culturelle.

Cette thèse propose donc une approche critique de la question de l'« autre » et du vivre-ensemble, dépassant les cadres classiques des

relations interculturelles pour adopter une perspective élargie et multidimensionnelle. Elle intègre non seulement les dimensions cognitives et symboliques de ces interactions, mais aussi leurs implications sociales. En examinant les récits individuels à la lumière des dynamiques de pouvoir, cette recherche met en évidence les mécanismes d'exclusion invisibles, mais profondément ancrés, tout en soulignant la résilience et la capacité des individus à naviguer dans des contextes interculturels complexes.

En fin de compte, cette étude ne se limite pas à l'analyse des expériences des étudiants chinois en Belgique, mais contribue à une compréhension plus large des enjeux contemporains liés à la diversité culturelle dans un monde globalisé. Elle ouvre également la voie à une réflexion critique sur les politiques éducatives et migratoires, ainsi que sur les pratiques institutionnelles visant à promouvoir un vivre-ensemble inclusif. En cela, elle invite à repenser les modèles d'interaction et d'intégration dans une société mondiale toujours en transformation.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 439-440

Étude sur la sociabilité des étudiants chinois de génération Z en France dans un contexte interculturel

LI Xing
Université des Études étrangères du Guangdong, Chine
1224550595@qq.com
https://orcid.org/0009-0008-8822-3503

Directeur : ZHENG Lihua
Année : 2025
Type : Thèse de doctorat
Université : Université des Études étrangères du Guangdong
Discipline : Langue et littérature françaises
Mots-clés : sociabilité, étudiants chinois en France, génération Z chinoise, mobilité, interculturel

Cette thèse comprend trois parties divisées en douze chapitres. Elle explore les enjeux sociaux et culturels qui façonnent la sociabilité des étudiants chinois de génération Z en France dans un contexte interculturel. L'étude s'intéresse non seulement à leurs interactions interculturelles et intergroupes avec les locaux français et les autres migrants, mais également aux dynamiques de communication entre les étudiants chinois, en France comme en Chine.

Pour mener à bien cette recherche, plusieurs méthodes qualitatives ont été mobilisées lors des enquêtes de terrain. En premier lieu, des entretiens semi-directifs menés auprès de soixante participants ont permis de recueillir des récits approfondis, offrant des données empiriques précieuses sur leur vie sociale en France. En complément, des observations participantes dans divers contextes de sociabilité — soirées, repas, promenades, etc. — ont enrichi l'analyse par des détails concrets et vivants sur les interactions sociales au quotidien.

L'analyse des données, fondée sur la méthodologie de la théorisation enracinée, met en lumière les modèles hiérarchiques et les facteurs qui influencent la transformation de leurs relations sociales. La structuration des relations prend la forme d'une pyramide centrée sur l'individu, placé au sommet : au plus près de soi figurent les amis véritables assimilés à des membres de la famille, suivis des relations amicales ordinaires, des relations utiles, des connaissances et enfin des « Dazi », terme désignant des contacts sociaux temporaires et pragmatiques.

Trois facteurs saillants s'entrelacent de manière dynamique dans leurs interactions sociales : culture, modernité et mobilité. Qu'ils agissent comme des obstacles ou comme des catalyseurs dans l'établissement, le maintien ou la dissolution des relations sociales, ces facteurs s'avèrent essentiels à la compréhension des mécanismes de sociabilité de ces étudiants. L'étude des dynamiques de la sociabilité et de ces facteurs offre une perspective renouvelée sur la structuration des réseaux de relations sociales des étudiants chinois de génération Z en France. Elle révèle l'articulation entre des principes implicites de sociabilité, hérités des traditions culturelles, et de nouvelles formes d'interactions développées au fil des expériences interculturelles et des transformations sociétales.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 441-444

Étude de cas sur le développement cognitif des enseignants de littérature française dans la perspective socioculturelle

HE Xin
Université des Langues Étrangères de Beijing, Chine
he.xin@bfsu.edu.cn
ORCID : https://orcid.org/0000-0003-2418-9808

Directeur : CHE Lin
Année : 2024
Type : Thèse de doctorat
Université : Université des Langues Étrangères de Beijing
Discipline : Linguistique appliquée
Mots-clés : cognition des enseignants de langues étrangères, théorie socioculturelle, enseignement de la littérature française, didactique du FLE

La cognition des enseignants, acteurs essentiels du processus d'enseignement, façonne leur action pédagogique et se développe dans la pratique réflexive. L'étude du développement cognitif des enseignants permettrait de comprendre les enseignants, de guider leur pratique et de favoriser leur développement professionnel. Les enseignants de littérature française, entre autres, font partie intégrante de la formation des étudiants spécialisés en français langue étrangère dans le milieu universitaire chinois. Cependant, ils sont confrontés à des difficultés tant dans le choix du corpus littéraire que dans l'organisation des tâches pédagogiques, ce qui nous amène à réfléchir sur des problèmes de la cognition des enseignants à l'égard de la littérature, de son apprentissage et de son enseignement.

De ce fait, à la lumière de la théorie socioculturelle qui met en relief les caractères contextuel et social de l'interaction dans le développement cognitif de l'individu, cette recherche menée dans l'actuel contexte socio-

culturel chinois porte sur le développement cognitif des enseignants de littérature française, en vue de découvrir leurs perceptions et croyances vis-à-vis de l'enseignement de la littérature française, et d'analyser les facteurs affectant la formation et le développement de leur cognition.

Étant une étude de cas multiple, cette thèse se propose de prendre trois enseignants de littérature française, dans le milieu universitaire, en tant que participants principaux. En adoptant une méthodologie qualitative et à travers un croisement de données obtenues à partir d'entretiens, d'observations de classe, de questionnaires et de documents, cette étude essaie de décrire en détail et sous divers angles la cognition des enseignants et leur développement cognitif qui se déroule dans le contexte le plus naturel possible.

La cognition des enseignants de littérature française porte sur la conception de l'enseignement de la littérature, des contenus et des outils pédagogiques, ainsi que la connaissance des étudiants. L'analyse des données conduit aux principaux résultats comme suit. Premièrement, les enseignants de littérature française se préoccupent à la fois de l'enseignement de la littérature et de celui d'une langue étrangère, ce qui donne une valeur particulière à leur cognition. Au niveau de la discipline littérature, les trois enseignants participants mettant en valeur les aspects esthétique, affectif et cognitif. Au niveau des objectifs pédagogiques auprès des étudiants spécialisés en langue étrangère, ils prennent en compte l'enseignement de la langue, la transmission des connaissances littéraires et l'initiation à la recherche littéraire. Parallèlement à ces traits communs, ils sont marqués respectivement par leur esprit historique, critique et d'équilibre.

Deuxièmement, le processus du développement cognitif des enseignants de littérature française pourrait se diviser en trois phases : la phase de formulation d'hypothèses, dans laquelle le vécu personnel des enseignants joue un rôle essentiel, y compris leur formation initiale et leur expérience enseignante ; la phase de pratique réflexive, dans laquelle la situation pédagogique joue un rôle primordial, y compris les apprenants et les relations des enseignants-apprenants ; et la phase de formation continue, dans laquelle le contexte institutionnel effectuerait une influence importante, y compris la communauté de pratique et les conditions de

travail. La cognition des enseignants se forme et se développe sous l'influence de tous ces facteurs qui interagissent entre eux sans cesse.

Cette étude aurait une portée théorique pour la recherche sur la cognition des enseignants. Tout d'abord, en mettant en évidence les traits distinctifs de la cognition des enseignants de littérature française en classe de FLE dans le milieu universitaire chinois, le présent travail pourrait élargir le champ de recherche sur la cognition des enseignants, tout en mettant en avant la langue française, la discipline littérature et le contexte chinois. Ensuite, en adoptant une perspective socioculturelle, cette recherche tient compte des facteurs issus du vécu personnel, de la situation pédagogique et du contexte institutionnel, dans l'objectif de favoriser une meilleure compréhension du développement cognitif des enseignants. De plus, cette thèse cherche à proposer un cadre conceptuel du développement cognitif des enseignants de littérature française en contexte universitaire chinois, qui présente schématiquement les traits distinctifs de la cognition et le processus multifactoriel de son développement, servant de cadre de référence pour les futures recherches.

Cette étude aurait également des implications pratiques pour l'enseignement de la littérature française et le développement professionnel des enseignants. Tout d'abord, basée sur des enquêtes de terrain, cette recherche pourrait fournir aux enseignants-praticiens, à travers une description détaillée de cas multiple, des éléments de réflexion leur permettant de conduire une analyse critique sur leur cognition, de résoudre des problèmes réels et d'améliorer éventuellement leur pratique pédagogique. Ensuite, la présente étude contribuerait aux réflexions didactiques plus larges en offrant aux administrateurs académiques et aux formateurs d'enseignants des perspectives pour mieux comprendre les conditions réelles des enseignants de littérature française, tout en les invitant à accorder plus d'attention au développement professionnel de ce groupe d'enseignants, et à améliorer la manière dont la formation d'enseignants est conçue et mise en œuvre.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 445-448

Exprimer son désaccord en français et en chinois dans des échanges informels : analyse contrastive d'interactions verbales

CHEN Rou
Université de Lille, Laboratoire STL UMR 8163, France
chenroucecile@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8617-5121

Directrices : Emmanuelle Canut, Juliette Delahaie
Année : 2024
Type : Thèse de doctorat
Université : Université de Lille
Discipline : Sciences du langage : linguistique et phonétique générales
Mots-clés : étude contrastive chinois-français, interactions verbales, désaccord, directivité, communication interculturelle
Lien vers la thèse : https://theses.hal.science/tel-04964071v1

Cette thèse s'inscrit dans le projet DOC (Didactique, Oral, Corpus), dont l'objectif est de constituer des corpus d'interactions verbales multilingues en vue de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Elle vise à comparer l'expression du désaccord en français et en chinois dans des interactions verbales informelles en L1, afin d'identifier des similarités et des différences susceptibles d'alimenter la conception de méthodes pédagogiques adaptées à l'enseignement du désaccord aux apprenants chinois en FLE. Le choix d'analyser l'expression du désaccord repose sur deux constats : i) son statut culturel diffère dans la société française, qualifiée de « société à ethos confrontationnel », et dans la société chinoise, décrite comme une « société à ethos consensuel » (Kerbrat-Orecchioni, 1994) ; ii) savoir exprimer son désaccord de manière appropriée dans un contexte donné constitue une compétence attendue des apprenants de

niveaux B2 à C2 selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2001).

Pour atteindre cet objectif, nous adoptons l'approche de la politesse basée sur les schèmes, l'analyse conversationnelle et la théorie des actes de langage. Trois dimensions spécifiques sont examinées : la gestion des tours de parole, la directivité du désaccord et l'utilisation de deux expressions je ne sais pas (désormais JSP) et 我不知道 (wǒ bù zhīdào, désormais WBZD) dont le sens littéral est similaire et qui participent à l'expression du désaccord. Afin de mener cette analyse, nous avons constitué un corpus comparable d'interactions verbales, comprenant 48 étudiants en contexte endolingue (bientôt disponible sur la plateforme Ortolang). Les participants, appariés selon leurs affinités, ont dialogué sur la base de scénarios prédéfinis liés au film, scénarios couramment utilisés dans les manuels du FLE.

Les résultats montrent des similarités et des différences dans la gestion des tours de parole entre les sinophones et entre les francophones. Les locuteurs de deux langues attendent souvent la fin de l'intervention de leur interlocuteur avant d'exprimer leur désaccord. Néanmoins, les locuteurs chinois tendent davantage à prendre la parole après une courte pause, tandis que les locuteurs français privilégient le chevauchement de parole. Cette différence dans la manière de gérer la parole pourrait expliquer en partie pourquoi les Chinois ont parfois l'impression que les Français interrompent fréquemment et parlent sans relâche lorsqu'ils expriment leur désaccord, comme l'a observé Pu (2003).

En ce qui concerne la directivité du désaccord, notre système de codage a révélé trois différences majeures. Les locuteurs français utilisent plus fréquemment des désaccords performatifs (non, je ne suis pas d'accord, je me doute), considérés comme les formes les plus directes dans notre corpus. En revanche, les locuteurs chinois recourent davantage aux formes indirectes, notamment aux désaccords implicites (oui ton film a l'air intéressant et tu ne veux pas regarder le mien ?) et allusifs (A : c'est le film Geisha ? B : c'est un film joué par Liang Chaowei). Ces différences indiquent que les Français ont tendance à exprimer leur désaccord de manière plus directe que les Chinois dans les échanges informels entre amis. Cette caractéristique pourrait amener les Chinois à percevoir les Français

comme étant très directs, voire parfois brutaux, une observation relevée par Pu (2003) et Xing (2022).

Enfin, l'analyse qualitative des occurrences de JSP et WBZD dans notre corpus a montré que ces expressions peuvent remplir les fonctions d'expression du désaccord indirect et d'évitement d'expression des opinions, et servir de marqueur de discours pour atténuer une question ou une assertion. Néanmoins, JSP se distingue en tant que marqueur de désaccord pour introduire le désaccord, fonction absente chez WBZD.

À la lumière des résultats de cette recherche, deux axes de réflexion sont proposés pour l'enseignement du FLE. Le premier axe consiste à renforcer la compétence pragmatique des apprenants chinois dans l'expression du désaccord, en travaillant sur quatre dimensions définies par l'auteur : le savoir, qui correspond à l'acquisition de connaissances explicites sur les différentes manières de formuler un désaccord ; le savoir-faire, qui désigne la capacité à exprimer le désaccord de manière appropriée ; le savoir-être, qui implique une attitude ouverte aux différences culturelles dans l'expression du désaccord ; et enfin le savoir-apprendre, qui renvoie à l'aptitude à interpréter les significations implicites des expressions de désaccord. Le deuxième axe concerne l'intégration des corpus comparables dans l'enseignement du FLE à travers l'approche « data-driven learning » (apprentissage guidé par les données). Cette méthode permettrait aux apprenants d'analyser des exemples authentiques et contextualisés d'expressions du désaccord, en adoptant une posture de « chercheurs », afin de développer à la fois leurs compétences linguistiques et métacognitives.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 449-452

Étude sur les dynamiques des couples mixtes sino-français

Cathy El Ghaouti
Université des Études étrangères du Guangdong, Chine
18060723376@126.com
https://orcid.org/0009-0006-5465-5792

Directeur : ZHENG Lihua
Année : 2025
Type : Thèse de doctorat
Université : Université des Études étrangères du Guangdong
Discipline : Langue et littérature françaises
Mots-clés : couples mixtes sino-français, influences familiales, rôles de genre, communication interculturelle, adaptation

Cette thèse propose une analyse approfondie des dynamiques à l'œuvre dans les couples mixtes sino-français, en articulant une perspective personnelle à une démarche scientifique rigoureuse. Elle s'appuie sur 54 entretiens semi-directifs menés entre 2020 et 2021 auprès de participants, majoritairement nés après la mise en œuvre de la politique de l'enfant unique, possédant un capital culturel élevé, et vivant en France ou en Chine. L'auteure y explore les tensions, les ajustements et les stratégies d'adaptation propres à ces unions interculturelles.

L'origine de cette recherche s'ancre dans une expérience personnelle, marquée par la découverte de différences culturelles inattendues, comme le décalage de sens entre certaines expressions courantes en chinois et en français. Ces malentendus linguistiques, loin d'être anecdotiques, révèlent des logiques culturelles profondes et questionnent la capacité des partenaires à co-construire un langage commun.

Inspirée par la formule de Dominique Wolton, pour qui « le défi du XXIe siècle ? Gérer les rapports entre altérité, négociation et cohabitation[1] », cette étude s'attache à dépasser une lecture simpliste du « choc culturel », en s'intéressant aux mécanismes de cohabitation, d'hybridation et parfois d'opposition entre deux univers culturels. Le couple mixte est ici envisagé comme un véritable laboratoire relationnel, où s'expriment les tensions contemporaines entre héritage et modernité, entre altérité et intimité.

À travers une approche pluridisciplinaire mêlant sociologie, anthropologie, analyse du discours et études de genre, cette recherche interroge les conditions de formation et de maintien de ces unions dans un contexte où les mariages mixtes sont en hausse constante (environ 15 % en France et 30 % en Australie). L'objectif est de comprendre comment les partenaires composent avec les écarts culturels, sociaux, linguistiques et genrés pour construire une relation harmonieuse.

Les résultats montrent que plusieurs facteurs facilitent l'engagement dans ces unions : un parcours international, une familiarisation précoce avec la diversité culturelle, un niveau d'éducation élevé, et une disposition à l'ouverture. À l'inverse, des freins importants subsistent, tels que les résistances familiales, la barrière linguistique et l'ethnocentrisme. Le rôle de la famille chinoise, en particulier, apparaît central : les parents manifestent souvent une réticence face au choix d'un conjoint étranger, indépendamment du sexe de l'enfant, révélant une volonté de préserver la continuité des traditions culturelles.

Face aux tensions engendrées par les différences de styles de communication, de conception des rôles conjugaux, de gestion financière ou de rapports avec la belle-famille, les couples développent des stratégies d'adaptation variées : évitement des sujets sensibles, négociation active, hybridation des pratiques ou redéfinition des rôles. L'étude met en évidence quatre piliers favorisant la stabilité de ces unions : la compatibilité personnelle, la communication proactive, l'adaptation mutuelle et l'acceptation des différences.

Le genre constitue un axe transversal structurant dans les dynamiques observées. L'étude révèle que de nombreuses femmes chinoises, en couple avec des hommes français, adoptent une posture plus directe et affirmée

[1] Wolton, D. 2022. *Communiquer, c'est négocier.* Paris : CNRS Éditions, p. 9.

que les stéréotypes culturels ne le laissent supposer. Cette expressivité verbale accrue, selon John Gottman et Nan Silver[2], peut être interprétée comme une stratégie de résolution des conflits et de régulation émotionnelle, visant à restaurer l'harmonie conjugale. Dans un contexte interculturel, elle traduit un besoin de clarté face aux divergences et une volonté de se repositionner dans la relation.

Ces unions ne se limitent pas à des ajustements défensifs : elles sont aussi le lieu d'une réinvention active du modèle conjugal. De nombreux couples s'engagent dans la construction d'un « couple sur mesure », puisant sélectivement dans les deux cultures pour élaborer un projet conjugal hybride, fondé sur le dialogue, la flexibilité normative et l'autonomie des choix. Cette créativité conjugale témoigne d'une capacité d'innovation dans la manière de penser les rôles, les valeurs et les formes de l'intimité.

Enfin, cette recherche ouvre des perspectives prometteuses. Elle montre que malgré les obstacles, les couples sino-français font preuve d'une remarquable résilience et d'une forte capacité d'adaptation. Elle invite à poursuivre l'étude de ces unions dans une perspective longitudinale, en tenant compte de la diversité des contextes chinois et des transformations des normes conjugales globalisées. Elle contribue ainsi à une meilleure compréhension des relations interculturelles contemporaines et des manières, toujours renouvelées, de faire couple dans un monde traversé par la mobilité, l'altérité et les négociations identitaires.

[2] Gottman, J., Nan, S. 1999. *The Seven Principles for Making Marriage Work: A Practical Guide from the Country's Foremost Relationship Expert*. New York: Crown Publishers.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

Synergies Chine nº 20 - 2025

Compte rendu

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 455-469

Rapport annuel de l'enseignement / apprentissage supérieur en Chine du français langue étrangère (2024-25). Les activités académiques en Chine

WANG Haizhou
Université des Études internationales de Shanghai, Chine
wang.haizhou@163.com
https://orcid.org/0009-0005-7555-7174

BAI Rui
Université des Études internationales de Shanghai, Chine
1755@shisu.edu.cn
https://orcid.org/0009-0004-4292-7768

I. Réunions et séminaires

1. Assemblée générale du CNEF et Congrès annuel de l'ACPF

Le 14 décembre 2024, avec le concours de l'Université internationale du Heilongjiang, se sont tenus à Harbin, l'Assemblée générale du Comité national pour l'enseignement du français à l'université (CNEF) de la Commission nationale pour l'enseignement des langues étrangères auprès du ministère de l'Éducation de Chine et le Congrès annuel de l'Association chinoise des professeurs de français (ACPF). Plus de 100 chercheurs et enseignants de français venant de 69 universités de Chine ont participé au Congrès.

La cérémonie d'ouverture présidée par M. Jiang Tao, doyen du département des langues occidentales de l'Université internationale du Heilongjiang, a été marquée par les allocutions de bienvenue prononcées par M. Zhang Dazhu, président du conseil d'administration de ladite université. Mme Cheng Shuang, vice-directrice du Département de l'Éducation de la province du Heilongjiang, Mme Charlène Mwepu-Bros, consule chargée de la coopération éducative au Consulat de France à Shenyang, M. Huang Wei, vice-président de la maison d'édition SFLEP (Shanghai Foreign Language Education Press), M. Zhu Jiafeng, directeur du

département marketing multilingue de la maison d'édition SFLEP ont assisté à la cérémonie et prononcé des discours.

M. Cao Deming, président du CNEF et de l'ACPF a résumé dans son rapport les réalisations du CNEF et de l'ACPF au cours de l'année écoulée, et tracé les grandes orientations pour l'année à venir.

Lors du Congrès s'est déroulé un séminaire académique intitulé « Préserver les fondamentaux et innover dans la discipline du français », structuré autour de cinq axes majeurs : l'exploration de nouvelles approches pour le développement de la discipline à l'ère nouvelle ; les méthodologies d'intégration de l'éducation morale dans les cursus de français ; la construction d'un système pédagogique appliqué à la formation des talents en français ; les nouvelles approches de la formation des talents en français grâce à l'intelligence artificielle ; et les dispositifs innovants de garantie de la qualité de l'enseignement du français. Les échanges ont été riches, stimulants et porteurs de perspectives nouvelles.

Lors de la cérémonie de clôture, M. Wang Haizhou, secrétaire général du CNEF et de l'ACPF a adressé ses félicitations pour les résultats fructueux obtenus au cours des différentes activités, tout en remerciant sincèrement l'Université internationale du Heilongjiang pour son engagement et son professionnalisme dans l'organisation de l'événement.

Au cours de cette réunion, les demandes de renouvellement de mandats de 9 universités membres de l'ACPF ont été examinées et approuvées, tout comme les candidatures de 8 lycées désireux d'adhérer à l'ACPF, accompagnées des propositions de leurs représentants au sein de l'ACPF.

2. VII^{e} édition du Colloque sur la didactique du FLE dans l'enseignement supérieur

La VII^{e} édition du Colloque sur la didactique du FLE dans l'enseignement supérieur s'est tenue du 14 au 17 juin 2024, en partenariat avec le Comité national pour l'enseignement du français à l'université (CNEF), l'Association chinoise des professeurs de français (ACPF), la maison d'édition FLTRP (Foreign Language Teaching and Research Press) et l'Université des Études internationales et du Commerce de Fouzhou (FUIST).

Ce colloque a combiné des conférences plénières, des cours de démonstration et des tables rondes. Des experts du CNEF, des directeurs de départements de français ainsi que des enseignants expérimentés sont intervenus. L'objectif de ce colloque était de promouvoir le développement de l'enseignement supérieur de la langue française à l'échelle nationale, d'encourager l'engagement actif des enseignants et de renforcer la formation de talents internationaux hautement qualifiés.

M. Cao Deming, président du CNEF, Mme Zou Xiaobai, directrice de la filiale multilangue de la maison d'édition FLTRP, ainsi que M. Huang Honghong, assistant du président de FUIST ont prononcé des discours d'ouverture.

Quatre conférences plénières ont été présentées : M. Cao Deming a prononcé un discours intitulé « Préserver ses fondements tout en innovant, mieux servir la stratégie de renforcement de la puissance éducative nationale » ; Mme Liu Yunhong de l'Université de Nanjing a donné un rapport intitulé « Formation des talents en traduction : problématiques, objectifs et voies à suivre » ; Mme Yang Xiaomin de l'Université des Études étrangères et du Commerce extérieur du Guangdong a présenté un rapport intitulé « Comprendre la Chine contemporaine : conception de MOOCs de français et pratiques pédagogiques » ; Mme Shao Wei de l'Université d'Etudes étrangères de Beijing a exposé un rapport intitulé « Perspectives de la filière traduction en langues étrangères à l'ère de l'intelligence artificielle et évolution des approches pédagogiques ».

Des rapports et ateliers complémentaires ont été présentés, par des enseignants de français venus de FUIST, de l'Université Renmin de Chine, de l'Université de Nanjing, de l'Université des Langues étrangères de Dalian et de l'Université des Études internationales du Sichuan, etc.

En conclusion, M. Wang Haizhou, secrétaire général du CNEF, a exprimé sa profonde gratitude envers l'établissement hôte ainsi que les enseignants participants, souhaitant que ce séminaire se pérennise dans un même esprit de fidélité et d'innovation. Le colloque s'est clôturé dans de chaleureux applaudissements.

II. Concours nationaux

1. Concours national d'éloquence des étudiants de français « coupe SFLEP » (XVI^{e} édition)

Cette année, avec le mécénat de la maison d'édition SFLEP (Shanghai Foreign Language Education Press), la16^{e} édition du concours national d'éloquence des étudiants de français a eu lieu après la cérémonie d'ouverture du Congrès annuel de l'ACPF à Harbin.

Au niveau national, la sélection préliminaire a reçu au total 92 candidatures, dont 12 candidats ont réussi à accéder à la finale après une évaluation faite par le comité d'organisation et l'approbation du président.

Après une compétition acharnée, Mlle Yang Moyan de l'Université de l'Anhui et M. Tong Shijie de l'Université de Beijing ont remporté le premier prix ; Mlle Yuan Nuo de l'Université du Heilongjiang, Mlle LI Xinyi de l'Université de Nanjing, M. Zhang Tianming de l'Université des Études internationales de Shanghai, et Mlle Liu Fanyan de l'Université Fudan ont reçu le deuxième prix ; M. Xiao Qingyu de l'Université des Études internationales du Sichuan, Mlle Qiao Huitong de l'Université de Ningbo, Mlle Zhao Jiayi de l'Université normale de Nanjing, Mlle Hou Yizhuo de l'Université de Nanchang, Mlle Wang Yuping de l'Université internationale du Heilongjiang, Mlle Ren Yingran de l'Université de Traduction de Xi'an ont remporté le troisième prix.

2. Concours national d'interprétation multilingue « la Coupe Aeon » (XVII^{e} édition)

La 17^{e} édition du concours national d'interprétation multilingue « la coupe Aeon », organisée conjointement par l'Association des traducteurs de Chine et l'Université d'Études internationales N^{o}2 de Beijing (BISU), s'est achevée avec succès le 26 octobre à l'Université d'Études internationales N^{o}2 de Beijing.

Ce concours a proposé 8 épreuves concernant 7 langues étrangères : le japonais, le français, l'allemand, le russe, le coréen, l'espagnol et l'arabe. Il s'est articulé en trois étapes : premier tour de sélection, deuxième tour de sélection et finale. Parmi les 149 candidats de 68 universités chinoises et

étrangères, 111 candidats de 43 universités ont réussi au deuxième tour de sélection. En finale, les lauréats de l'épreuve de français consécutif ont été : Mlle Zhao Shuying de l'Université d'Études internationales de Xi'an (premier prix), Mlle Yang Liu de l'Université des Langues et Cultures de Beijing, Mlle Wu Zhuolin l'Université des Langues étrangères de Dalian (deuxième prix), Mlle Kong Weishu de l'Université Renmin de Chine, Mlle Li Xin de l'Université des Études internationales de Shanghai, Mlle Yao Jiamin de l'Université de la Communication de Chine (troisième prix).

3. Concours national 2024 de compétence des étudiants en langues étrangères « Coupe FLTRP & Guocai-Comprendre la Chine d'aujourd'hui »

Le 9 décembre, le concours national 2024 de compétence des étudiants en langues étrangères « Coupe FLTRP & Guocai-Comprendre la Chine d'aujourd'hui » s'est achevé avec succès.

Coorganisé par l'Université d'Études étrangères de Beijing et la maison d'édition FLTRP (Foreign Language Teaching and Research Press), ce concours couvrait au total 11 langues : l'anglais, le russe, l'allemand, le français, l'espagnol, l'arabe, le japonais, l'italien, le portugais, le coréen et le chinois langue étrangère. Le concours s'est déroulé en trois catégories : anglais, autres langues étrangères et chinois langue étrangère.

Depuis son lancement en mars, ce concours a mobilisé près de 700 000 étudiants issus de plus de 1 300 universités. Il s'est déroulé en trois étapes : le concours universitaire, le concours provincial et le concours national. Quelque 4000 étudiants se sont affrontés sur la scène du concours national, racontant en langues étrangères l'évolution et le développement de la Chine.

Les finalistes du concours venant de l'Université d'Études internationales de Beijing, l'Université Renmin de Chine, l'Université de Wuhan, l'Université de Nanjing et l'Université Fudan ont remporté respectivement le premier, le deuxième et le troisième prix de la catégorie langue française.

III. Forum des étudiants

1. X^e Forum national des étudiants-doctorants et le XVII^e Forum national des étudiants de français en master

Le 19 mai 2024, le 10^e Forum national des étudiants doctorants et le 17^e Forum des étudiants de master se sont déroulés en ligne. Ces Forums ont été organisés conjointement par l'ACPF, l'Institut de la langue et de la culture françaises de la Faculté des Langues étrangères de l'Université du Zhejiang et le Projet « Études en littératures et pensées françaises et germaniques » de l'Université du Zhejiang.

Soutenu par la maison d'édition SFLEP, le Fonds Zhong Ziyi de l'Université du Zhejiang, le Fonds de formation des talents francophones « Guanxinqiao » de la Faculté des Langues Étrangères de l'Université du Zhejiang, ainsi que le Fonds culturel et éducatif « Dali Hehe » de la même faculté, ce forum avait pour thème : « Dialogue et enrichissement mutuel des civilisations sino-françaises – Construire une communauté de destin pour l'humanité ».

La cérémonie d'ouverture a été présidée par Mme Zhao Jia, vice-doyenne de la Faculté des Langues étrangères de l'Université du Zhejiang. Mme Liang Junying, directrice adjointe du Bureau du développement disciplinaire des études supérieures de l'Université du Zhejiang, M. Cao Deming, président du CNEF et de l'ACPF y ont participé et prononcé des discours.

Parmi les 106 communications présélectionnées, 73 ont été admises à l'issue de l'évaluation préliminaire. Le forum s'est organisé autour de six sous-forums : un dédié aux doctorants et cinq aux étudiants de master, couvrant les domaines de la littérature, de la linguistique, de la traductologie et des études régionales.

Des experts de français venant de 12 universités, dont l'Université de Wuhan, l'Université du Zhejiang, l'Université d'Études internationales de Xi'an, l'Université normale de l'Est de la Chine, l'Université des Études internationales de Shanghai, l'Université de Nanjing, l'Université des Sciences et Technologies de Chine centrale, l'Université d'Études internationales N°2 de Beijing, l'Université des Affaires étrangères, l'Université d'Études étrangères de Beijing, l'Université des Langues et

Cultures de Beijing, ainsi que des étudiants de master et de doctorat spécialisés en français venant de principales universités du pays se sont réunis en ligne en vue d'effectuer des échanges et des communications approfondis.

Le jury a finalement décerné 2 premier prix, 4 deuxième prix et 5 troisième prix aux étudiants doctorants, et 4 premier prix, 18 deuxième prix et 34 troisième prix aux étudiants en master.

2. XI^{e} Forum national des étudiants-doctorants et le XVIII^{e} Forum national des étudiants de français en master

Le 10 mai 2025, le 11^{e} Forum national des étudiants doctorants et le 18^{e} Forum des étudiants de master se sont également tenus en ligne. Organisé conjointement par l'ACPF et l'École d'Études françaises et francophones de l'Université des Études internationales de Shanghai (SISU), le forum avait pour thème : « Le français et la gouvernance mondiale : enjeux linguistiques, innovations technologiques et diversité culturelle dans un monde multipolaire ».

M. Wang Haizhou, doyen de l'École d'Études françaises et francophones de SISU, a présidé la cérémonie d'ouverture, tandis que Mme Wang Xin, vice-présidente de SISU, M. Cao Deming, président du CNEF et de l'ACPE, M. Chen Zhuangying, directeur de l'École des étudiants-chercheurs de SISU, et d'autres responsables ont assisté au forum et prononcé des discours.

Au total, 32 communications ont été retenues pour présentation. Les étudiants candidats se sont répartis selon quatre axes : littérature, linguistique, traductologie et études régionales. 50 enseignants et jeunes chercheurs de dix établissements supérieurs ont participé aux échanges, assurant le succès scientifique du forum. Chaque sous-forum a permis aux candidats de présenter leurs recherches, suivies d'échanges avec le jury, venant de dix établissements d'enseignement supérieur prestigieux : l'Université d'Études étrangères de Beijing, l'Université des Langues étrangères de Dalian, l'Université Normale du Hunan, l'Université du Shandong, l'Université des Études internationales de Shanghai, l'Université de Suzhou, l'Université des Affaires étrangères, l'Université des Études internationales de Xi'an et l'Université du Zhejiang.

Au terme de l'évaluation, ont été décernés 4 premiers prix, 10 deuxièmes prix et 18 troisièmes prix aux étudiants doctorants et aux étudiants de master.

3. IV^{e} Forum académique national des étudiants de français du premier cycle et II^{e} Forum national d'innovation académique des collégiens et des lycéens de français

Le 26 mai 2024, s'est tenu en ligne le IV^{e} forum académique national des étudiants de français du premier cycle, couplé au II^{e} forum national d'innovation académique des collégiens et des lycéens de français. Coorganisé par l'ACPF et l'Institut de la langue et de la culture françaises de la Faculté des Langues étrangères de l'Université du Zhejiang, soutenu par la maison d'édition SFLEP, le Fonds « Quanxinqiao » de la Faculté des langues étrangères de l'Université du Zhejiang et le Fonds « Dalihehe », cet événement a réuni 100 étudiants de 35 universités, 28 lycéens et collégiens issus de 8 écoles secondaires.

La cérémonie d'ouverture du forum a été présidée par Mme Zhao Jia, vice-doyenne de la Faculté des langues étrangères de l'Université du Zhejiang. M. Han Wei, directeur adjoint du bureau des affaires académiques de l'École de premier cycle de l'Université du Zhejiang, M. Wang Haizhou, secrétaire général du CNEF et de l'ACPF ont prononcé des discours.

Les participants ont présenté leurs recherches en cinq sous-forums, animés par des jurys composés d'experts. Enfin, chaque sous-forum académique des étudiants du premier cycle a décerné un premier prix à un lauréat, trois deuxièmes prix et cinq troisièmes prix. Le forum académique des lycéens a attribué deux premiers prix, six deuxièmes prix et neuf troisièmes prix.

IV. Tests nationaux de français

En 2024, les épreuves du TFS 4 (test national de français comme spécialité niveau 4) et du TFS 8 (test national de français comme spécialité niveau 8) se sont déroulées normalement.

Le TFS 8 a eu lieu le vendredi 29 mars 2024 impliquant un total de 7479 candidats inscrits, dont 5249 candidats effectifs. Avec une moyenne nationale de 53 points, la note d'admission a été fixée avec l'approbation du Comité national pour le français à 54 points (sur 100), avec un taux moyen de réussite national de 50 %.

Le TFS 4 s'est organisé le vendredi 31 mai 2024, avec un total de 8056 candidats inscrits, dont 7042 candidats effectifs. La note d'admission a été établie avec l'approbation du Comité national pour le français à 54 points (sur 100), avec une moyenne nationale de 49 points (les étudiants en session de rattrapage et ceux de la session en cours) et de 52 points (les étudiants de la session en cours uniquement) ; le taux de réussite national est de 37 % (y compris les étudiants en rattrapage) et de 48 % (hors étudiants en rattrapage).

V. Autres activités académiques importantes

1. Colloque « Dialogue et transmission : relations littéraires sino-françaises »

Organisé du 11 au 13 octobre 2024, le Colloque « Dialogue et transmission : relations littéraires sino-françaises » a eu lieu à l'Université normale de l'Est de la Chine (ECNU). Organisé conjointement par le Comité de Littérature francophone de l'Association chinoise de Littérature étrangère et le Comité spécialisé pour les études comparées des langues et cultures sino-françaises de la Société chinoise d'études comparées des langues et cultures, ce colloque a accueilli près de cent cinquante experts et chercheurs chinois et étrangers issus de nombreuses universités, instituts de recherche et maisons d'édition.

Le matin du 11 octobre, la cérémonie d'ouverture a été présidée par Mme Wang Jing, vice-doyenne de la Faculté des langues étrangères de l'ECNU. M. Cao Youyi, secrétaire adjoint du conseil d'administration de l'ECNU, Mme Han Chunhong, secrétaire du conseil d'administration de la Faculté des langues étrangères, ainsi que Mme Yuan Xiaoyi, présidente des deux comités organisateurs, ont successivement prononcé des discours.

À la suite de la cérémonie d'ouverture, la remise du « Prix pour l'ensemble de la carrière dans l'enseignement du français » — décerné par les deux Comités — s'est tenue avec éclat. Mme Yuan Xiaoyi a remis les trophées à M. Xu Zhenhua, à M. Xu Jun, à M. Cao Deming et à M. Hu Sishe, en hommage à leurs contributions éminentes à l'enseignement du français et aux échanges culturels sino-français. Lors de la table ronde qui a suivi, ces quatre professeurs ont partagé avec émotion les histoires touchantes de leur rencontre avec la langue française, tout en exprimant leurs vifs encouragements à la jeune génération de chercheurs francophones, inspirant profondément l'auditoire.

Durant la session plénière du 11 et du 12 octobre, une dizaine de professeurs chinois et étrangers : M. Jean-Marc Moura de l'Université Paris Nanterre, M. Dong Qiang de l'Université de Beijing, M. Zhang Yinde de l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, M. Philippe Forrest de l'Université de Nantes, M. Hu Sishe, ancien président de l'Université des Études internationales de Xi'an et Membre du Comité national de la Conférence consultative politique du peuple chinois (CCPPC), M. Du Qinggang de l'Université de Wuhan, Mme Liu Yunhong de l'Université de Nanjing, M. Yang Guozheng de l'Université de Beijing, M. Wang Zhan de l'Université de Wuhan, M. Zhang Chi de l'Université normale du Hunan, Mme Zhao Jia de l'Université du Zhejiang et Mme Yuan Xiaoyi de l'Université normale de l'Est de la Chine, ont partagé leur recherche originale et approfondie sur des sujets divers, leurs réflexions ont grandement inspiré les chercheurs présents.

À la suite des conférences plénières, dix-neuf ateliers parallèles ont témoigné de la vitalité de la recherche francophone en Chine. Mme Yuan Xiaoyi, présidente des deux comités, a souligné, lors de la cérémonie de clôture, que la qualité remarquable des interventions démontrait du dynamisme de la recherche en études françaises, et que l'avenir du dialogue entre les civilisations chinoise et française s'annonçait des plus prometteurs. Le colloque s'est achevé dans une salve d'applaudissements chaleureux.

2. Colloque international commémoratif du 60e anniversaire des relations diplomatiques sino-françaises et séminaire de formation des enseignants de français à l'occasion de la 6e Journée Internationale des Professeurs de Français

Du 22 au 23 novembre en 2024, se sont tenus à l'Université d'Études internationales de Beijing (BFSU), le colloque international commémoratif du 60e anniversaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France, ainsi que le séminaire de formation des enseignants de français à l'occasion de la 6e Journée Internationales des Professeurs de Français. Organisé conjointement par BFSU et l'Ambassade de France en Chine, le colloque intitulé « Enseignement des langues et dialogue des civilisations » a assemblé 140 enseignants de français, issus de près de 70 universités et institutions.

M. Liu Xinlu, vice-président de BFSU, Mme Myriam Pavageau, ministre-conseillère de l'Ambassade de France en Chine, Mme Cynthia Eid, présidente de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), ainsi que M. Nicolas Maïnetti, directeur du Bureau Asie-Pacifique de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), ont assisté à la cérémonie d'ouverture et y ont prononcé des discours. Parmi les autres participants à la cérémonie d'ouverture figuraient également M. Cao Deming, président du CNEF et de l'ACPF, M. Christian Doumet, professeur de l'Université Paris-Sorbonne, et M. Zhang Xiping, professeur distingué de l'Université des Langues et Cultures et BFSU et rédacteur en chef de la revue *Sinologie internationale*, Mme Véronique Castellotti, professeur à l'Université de Tours (France), Mme Laura Abou Haidar et Mme Stéphanie Galligani, professeurs à l'Université Grenoble-Alpes (France).

Par suite de la cérémonie d'ouverture, la cérémonie de lancement de l'ouvrage *Œuvres choisies de Joachim Bouvet* dirigé par M. Zhang Xiping a marqué un temps fort du programme, précédant des conférences autour de quatre tables rondes thématiques : linguistique, didactique des langues étrangères, dialogue des civilisations et traduction, dialogue des civilisations et littérature. Des experts renommés ainsi que de jeunes chercheurs ont pris la parole sur ces différents sujets, donnant lieu à des échanges et discussions approfondis.

3. Colloque « Échange et enrichissement mutuel entre les civilisations chinoise et française »

Le 3 décembre, s'est tenu à Beijing, le colloque intitulé « Échange et enrichissement mutuel entre les civilisations chinoise et française », accompagné de la cérémonie de lancement du projet éditorial de *L'Histoire centenaire des échanges civilisationnels sino-français*. L'événement était placé sous l'égide de l'Association du peuple chinois pour l'amitié avec l'étranger (CPAFFC), organisé avec le soutien de la Fondation chinoise pour l'amitié et le développement pacifique ainsi que de la maison d'édition SFLEP, et en collaboration avec l'Institut chinois de traductologie de l'Université du Zhejiang, la Faculté des langues étrangères de l'Université de Shanghai et l'École d'études françaises et francophones de l'Université des Études internationales de Shanghai.

M. Jiang Jiang, vice-président de la CPAFFC, M. Ivan Nollet, conseiller de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Chine, ainsi que M. Hao Zhensheng, président de la Société chinoise d'édition, ont assisté à l'événement et ont prononcé des discours. Le rédacteur en chef et plusieurs coauteurs de l'ouvrage *L'Histoire centenaire des échanges civilisationnels sino-français* ont également pris part aux échanges. Des responsables et jeunes enseignants et étudiants en français issus de plusieurs grandes universités pékinoises étaient également présents.

4. Le Colloque national sur l'enseignement du français au secondaire

À l'occasion du 60e anniversaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France, le Colloque national sur l'enseignement du français au secondaire s'est tenu à l'Université de Shanghai du 27 au 29 décembre 2024. Organisé par le groupe de recherche du ministère de l'Éducation ainsi que la Faculté des langues étrangères de l'Université de Shanghai, ce colloque visait à favoriser les échanges d'expériences et à promouvoir le développement de la discipline dans le domaine de l'enseignement du français au niveau secondaire. Près de trente participants — parmi lesquels de nombreux experts renommés en didactique du français, des responsables de la Faculté des langues étrangères de l'Université de Shanghai, ainsi que certains enseignants et étudiants en master de français — ont pris part à cette rencontre.

5. Le premier séminaire d'enseignement du français pour les instituts franco-chinois

Le premier séminaire sur l'enseignement du français pour les instituts franco-chinois s'est tenu avec succès du 20 au 21 décembre à Hangzhou, par l'Institut d'Innovation de Hangzhou (HZII) de l'Université Beihang (BUAA). Afin d'approfondir les échanges et la coopération en matière d'enseignement du français entre les institutions franco-chinoises, et de promouvoir l'utilisation et le développement du français dans ces établissements, ce séminaire a réuni des experts et chercheurs en didactique du français venus de tout le pays, ainsi que des responsables et enseignants représentant près de vingt établissements franco-chinois. Ils ont mené des discussions approfondies autour des nouvelles opportunités et méthodes d'enseignement du français.

M. Cao Deming, président du CNEF et de l'ACPF, M. Liu Hongdong, vice-doyen de la Faculté des langues étrangères de l'Université du Shandong, ainsi que M. Zhang Wei, vice-doyen de l'Institut sino-français de l'aéronautique de l'Université Beihang, ont prononcé des discours.

Afin d'optimiser les approches pédagogiques des enseignants de français des établissements sino-français, deux ateliers de formation ont été organisés le 21 décembre en matinée. Les participants ont souligné à l'unanimité qu'avec l'approfondissement continu des échanges éducatifs, technologiques et culturels sino-français, l'enseignement du français connaîtra des opportunités inédites.

6. Le Colloque international sur la poésie francophone contemporaine

Du 26 au 27 avril 2025, le Colloque international sur la poésie francophone contemporaine, ainsi que les activités de la Semaine d'échanges poétiques sino-françaises, se sont tenus avec succès à l'Université du Zhejiang. Cet événement a été organisé par l'Institut d'Études de la Langue et de la Culture françaises de la Faculté des Langues Étrangères de l'Université du Zhejiang, en collaboration avec la Plateforme d'Études Littéraires et Philosophiques Franco-Allemandes de la même université.

Lors de la session des interventions plénières du Colloque international sur la poésie francophone contemporaine, des chercheurs issus de l'Association du Peuple chinois pour l'Amitié avec l'Étranger, de l'Université de Nanjing, de l'Université des Langues Étrangères de Beijing, de l'Université des Études étrangères et du Commerce extérieur du Guangdong, de l'Université du Zhejiang, de l'Institut de Langues Étrangères de Yuexiu à Shaoxing, de l'Université Sorbonne, de l'Université Paris Cité, de l'Université Paris Nord, du Centre de Recherches Littéraires Supérieures de Tours (France), ainsi que de l'Université de Bari (Italie), ont engagé des discussions autour de l'évolution actuelle de la poésie francophone, de sa diffusion interculturelle, de l'innovation linguistique, de la traduction poétique et de sa portée sociale.

Un atelier des jeunes chercheurs en poésie francophone s'est aussi tenu à cette occasion. Des enseignants et étudiants d'une vingtaine d'universités chinoises, dont l'Université du Zhejiang, l'Université de Nanjing, l'Université d'Études étrangères de Beijing, l'Université des Études internationales de Shanghai, l'Université de Wuhan et l'Université Sun Yat-sen, ont participé à cet événement.

En réunissant des chercheurs et experts renommés de Chine, de France, d'Italie et d'autres pays, cet événement a non seulement offert une plateforme de dialogue approfondi pour les études littéraires sino-étrangères, mais a également favorisé les échanges et l'enrichissement mutuel dans le domaine culturel entre la Chine et la France, ainsi qu'entre la Chine et l'Europe.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

Synergies Chine nº 20 - 2025

Annexes

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 473-478

Profils des auteurs

Auteur de l'avant-propos

Sophie Aubin est docteur en linguistique et didactique du français langue étrangère (Université de Rouen, 1996, France), professeur de l'Universitat de València (Espagne) en langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et en didactique du français à la faculté de Formation des professeurs (Master de formation des professeurs de français), membre de plusieurs groupes de recherches et d'innovation pédagogique de l'Universitat de València et de l'Université de Murcia (*SLATES*, *PMGest*, *Le français en action, FRADOCLINE*), rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* et directrice du pôle éditorial international du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale).

Coordinateurs scientifiques

PU Zhihong est docteur en didactologie des langues et des cultures de l'Université Paris 3 Nouvelle-Sorbonne, professeur des universités à l'Université Sun Yat-sen en Chine, habilité à diriger des recherches. Ses domaines de recherches sont la didactologie des langues et des cultures, la sociolinguistique et la communication interculturelle. Chevalier des Palmes académiques français, il est co-rédacteur en chef de la revue *Synergies Chine* depuis sa fondation.

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

CHEN Xiaolin est enseignante-chercheuse de la langue française à l'Université de l'Académie des Sciences sociales de Chine depuis septembre 2020. Docteur en littérature française à l'Université de Bordeaux Montaigne, elle s'intéresse aux questions du vieillissement et au style tardif dans la littérature française contemporaine.

CHU Xintong est docteur en sciences du langage de l'Université de Caen Normandie (France). Elle a également suivi une formation spécialisée dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Ses recherches portent principalement sur l'acquisition prosodique du français langue seconde (L2), ainsi que sur la didactique de la phonétique et de la phonologie en FLE.

DONG Xiaochun, enseignant de français depuis 2012 à Zhongnan University of Economics and Law en Chine, est actuellement doctorant en sciences du langage à l'Université d'Avignon en France. Ses intérêts de recherche se concentrent sur la sociolinguistique, la culture française ainsi que la didactique du français et notamment l'orthographe du français.

HE Xin, docteur en linguistique appliquée, est actuellement enseignante-chercheuse de français à l'Université des Langues Étrangères de Beijing. Ses recherches se concentrent sur la didactique des langues étrangères, la didactique de la littérature, ainsi que sur le développement cognitif dans l'enseignement du français langue étrangère.

HUANG Chaobin est enseignant-chercheur à l'Université des Études étrangères du Guangdong et membre associé de l'EA Clesthia (Sorbonne Nouvelle). Il est docteur en Sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle, qualifié aux fonctions de maître de conférences dans la même discipline par CNU (Section 07). Ses domaines de recherche sont la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours littéraire et la sémiotique du langage. Ses études se concentrent sur le langage intérieur et la représentation littéraire de la conscience dans les perspectives linguistiques.

HUANG Yibo est docteur en littérature francophone à l'Université Normale de l'Est de la Chine, au sein de l'Institut de recherche en humanités Si Mian, sous la direction du professeur Yuan Xiaoyi. Diplômée d'un master en littérature francophone à l'Université de Nankin, elle a également suivi un programme d'échange à l'Université d'Artois en France, où elle s'est spécialisée en traductologie et en littérature francophone. Ses recherches portent sur la littérature francophone africaine, avec un intérêt particulier pour la région maghrébine et les œuvres de Tahar Ben Jelloun. Elle est l'auteur de la traduction chinoise de L'Enfant de sable, publiée par Shanghai Translation Publishing House en 2024, dans le cadre du programme national de publication clé du 14^{e} plan quinquennal de la Chine.

HU Xiaoqin, docteur en sciences du langage de l'Université Paris 13, est actuellement enseignante au département de français de l'Université des Langues et Cultures de Pékin. Ses recherches portent sur la linguistique et la linguistique informatique, avec un intérêt particulier pour la sémantique lexicale et la représentation syntaxico-sémantique dans la perspective du traitement automatique des langues naturelles (TALN). Elle a publié dans des revues SSCI et contribué à des conférences internationales en TALN. Elle a également dirigé et participé à plusieurs projets de recherche nationaux et universitaires.

LING Chen est docteur en science du langage à l'université Grenoble Alpes. Elle est actuellement enseignante-chercheuse à l'Université de commerce internationale et

d'économie (University of International Business and Economics) à Pékin. Ses thématiques de recherche, ancrées en didactique du Français Langue Étrangère, s'articulent autour de deux axes principaux. La première orientation concerne les méthodologies d'enseignement des langues, avec un intérêt particulier pour les approches innovantes et interactives. La seconde se focalise sur la didactique de la grammaire, en analysant des pratiques pédagogiques qui favorisent un apprentissage autonome.

LI Hongfeng est doyenne de la Faculté d'Études africaines et professeur de français à l'Université des Langues étrangères de Beijing (ci-après l'ULEB). Après avoir obtenu une licence et puis un master en langue française à l'ULEB, elle a poursuivi des études doctorat en cotutelle à Paris III et à l'ULEB de 2001 à 2005. Elle a eu des séjours de recherche à l'Université de Montréal au Canada (2005), à l'Université Laval (2006, 2010), à Paris III (2012), à l'Institut d'Études africaines de l'Université Mohammed V au Maroc (2014) et à l'Université de Dakar au Sénégal (2014). Ses principales publications sont *Les relations sino-françaises* (1949-1980), *Le Tchad, La culture et l'éducation au Sénégal*, ainsi que des manuels tels que *La francophonie : sociétés et cultures*. Elle a traduit plusieurs ouvrages français en chinois dont Nord-sud : *L'impossible coopération, à consommation engagée*, *La pensée politique de Cheik Anta Diop*, et *Cercles à monolithes de Sénégambie*. Elle a publié plus de 60 articles dans des revues scientifiques.

LIN Fan est docteur ès lettres de l'Université des Études étrangères du Guangdong, spécialité « langue et littérature françaises ». Actuellement maître de conférences de langue et littérature françaises à l'Université Jinan, il a publié plusieurs travaux de recherche sur la sociolinguistique et la communication interculturelle en Chine et des traductions d'œuvres littéraires françaises en chinois. Il est aussi examinateur-correcteur du DELF (A1 à B2).

LI Yilun est docteur de linguistique de Paris III – Sorbonne Nouvelle (France) et professeur adjoint au Département de français de l'Université de commerce international et d'économie (Pékin, Chine). Ses intérêts se centrent essentiellement sur l'apprentissage de langues étrangères et la production écrite dans le cadre interlinguistique.

Marion Galliot enseigne le français depuis quatre ans à l'Université de Yangzhou. Elle est doctorante en troisième année à l'Université Sorbonne Nouvelle à Paris, affiliée au laboratoire DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures). Ses recherches portent sur les pratiques plurilingues dans l'enseignement du français langue étrangère, en particulier sur leurs liens avec le développement de la conscience translinguistique des apprenants et sur les mécanismes de l'influence translinguistique.

QIU Shuming est professeur associé de l'Université de Sun Yat-sen. Elle travaille comme enseignante de français depuis 12 ans. Ses intérêts se centrent sur le domaine de la didactique des langues étrangères. Ses publications académiques portent notamment sur des études interculturelles en didactique des langues, de l'analyse des représentations dans l'enseignement linguistique, des dimensions socio-linguistiques de la pédagogie des langues étrangères, etc.

SU Xiaonan est enseignante-chercheuse de malgache et de français à l'Université des Langues étrangères de Beijing (ci-après ULEB). Elle est actuellement la directrice du département de malgache. Après avoir obtenu son diplôme de licence en langue française à l'ULEB, elle a poursuivi ses études en France pour y obtenir une licence et un master en langue malgache, puis une troisième licence en didactique des langues à l'Institut national des langues et civilisations orientales (ci-après INALCO). Elle est doctorante en littératures et civilisations à l'INALCO depuis 2023. Ses intérêts se centrent principalement sur la littérature orale malgache et la didactique des langues.

SUN Juan est professeur associé à l'Université Sun Yat-sen, Guangzhou, Chine. Elle est titulaire d'un doctorat en langue et littérature française de l'Université des Études internationales de Shanghai, Chine. Ses intérêts de recherche portent principalement sur l'expression de la référence temporelle, en particulier en chinois et en français, ainsi que sur la grammaticalisation du temps et de l'aspect, l'acquisition de la morphologie aspectuo-temporelle en français langue étrangère, et la traductologie de corpus.

TANG Na est docteur en littérature française contemporaine et enseignante de français à l'Université des Études internationales du Sichuan. Ses recherches portent sur la littérature française des XX^{e} et XXI^{e} siècles, avec un intérêt particulier pour la représentation de la Chine dans la littérature francophone, les écritures de la mémoire, l'évolution du genre romanesque, etc.

WANG Xiaolin est doctorante en littérature comparée à l'Université Paul-Valéry Montpellier. Ses recherches portent sur la traduction et la réception des œuvres d'Alexandre Dumas en Chine, dans le cadre d'une thèse de doctorat dirigée par Corinne Saminadayar-Perrin et Gérard Siary, et financée par China Scholarship Council (CSC). Son travail explore les dynamiques de transfert culturel et d'adaptation des textes littéraires français dans le contexte chinois, en s'intéressant notamment aux enjeux de traduction, de médiation et d'appropriation.

XIANG Zheng est professeur de littérature française à l'Université des Études internationales de Xi'an, chercheuse invitée de l'Université Bordeaux Montaigne et de l'Université de Montréal. Docteur ès lettres de l'École Normale Supérieure de Lyon, elle a publié une vingtaine d'articles sur la littérature française du XIX^{e} siècle et du XX^{e} siècle, ainsi que deux ouvrages : « Trois Grâces » de la Poésie nouvelle et la nouvelle poésie chinoise ; Une vision poétique de Lautréamont : Lecture et Réception. Elle a traduit Raphaël Baroni, La Tension Narrative. Suspense, Curiosité, Curprise, (Foreign Language Teaching and Research Press, 2020) ; Michel Meyer, Principia Rhetorica: Une théorie générale de l'argumentation (China Social Sciences Press, 2016, en collaboration) ; Jean-Pierre Neraudau, Être enfant à Rome (Guangxi Normal University Press, 2005, en collaboration).

YANG Yuhao poursuit actuellement ses recherches doctorales en littérature comparée à l'Université Clermont Auvergne. Ses travaux de recherche portent principalement sur les interactions littéraires et culturelles sino-occidentales au XX^{e} siècle, en s'attachant particulièrement à l'analyse des représentations de la Chine dans les littératures française et anglo-saxonne du XX^{e} siècle.

ZHU Jiaqi, docteur en Langues, Lettres et Traductologie de l'Université catholique de Louvain, professeur de français à l'Institut international d'innovation de l'Université de Beihang, est une chercheuse passionnée par les interactions entre langues, cultures et identités. Ses travaux adoptent une approche critique de l'interculturalité et explorent la didactique du français, la psychologie culturelle ainsi que les enjeux liés à l'immigration, à la diversité et à l'inclusion.

Auteurs des résumés de thèse

Cathy El Ghaouti est doctorante en langue et littérature françaises à l'Université des Études étrangères du Guangdong, spécialisée en communication interculturelle. Ses travaux portent sur les dynamiques conjugales dans les contextes de mixité culturelle, les rapports de genre et les processus d'adaptation identitaire au sein des couples franco-chinois. Elle mobilise une approche pluridisciplinaire, croisant sociologie, anthropologie, analyse du discours et études de genre, dans une perspective articulant rigueur scientifique et expérience vécue. Elle s'intéresse plus largement aux mécanismes de négociation, de redéfinition des rôles et d'hybridation culturelle dans les relations interculturelles contemporaines.

CHEN Rou est docteur en sciences du langage de l'Université de Lille, où elle a mené une thèse sous la direction d'Emmanuelle Canut et de Juliette Delahaie. Actuellement enseignante à l'Université de Lille et chercheuse affiliée au laboratoire STL (Savoirs, Textes, Langage), elle s'intéresse à la didactique des langues, en particulier au français langue étrangère (FLE). Ses travaux de recherche portent également sur l'analyse contrastive des interactions verbales en français et en chinois, avec une attention particulière aux pratiques discursives telles que l'expression du désaccord et l'emploi des marqueurs discursifs. Elle vise à articuler ses recherches avec la pratique pédagogique, dans une perspective de formation interculturelle et d'amélioration des outils didactiques.

HE Xin, docteur en linguistique appliquée, est actuellement enseignante-chercheuse de français à l'Université des Langues Étrangères de Beijing. Ses recherches se concentrent sur la didactique des langues étrangères, la didactique de la littérature, ainsi que sur le développement cognitif dans l'enseignement du français langue étrangère.

LIU Jingyue, docteur ès lettres, est actuellement enseignante de français à l'Université des sciences et technologies de Zhejiang depuis 2023. Ses intérêts se centrent sur la linguistique comparative, la traduction, la sinologie française.

LI Xing est docteur à l'Université des Études Étrangères du Guangdong et doctorante invitée au CEPED (Centre Population et Développement UMR 196) de l'Université Paris Cité. Son enquête est financée par le CSC (China Scholarship Council). Ses recherches portent principalement sur la jeunesse, la sociabilité et l'interculturalité.

ZHU Jiaqi, docteur en Langues, Lettres et Traductologie de l'Université catholique de Louvain (Belgique), est une chercheuse passionnée par les interactions entre langues,

cultures et identités. Ses travaux adoptent une approche critique de l'interculturalité et explorent la didactique du français, la psychologie culturelle ainsi que les enjeux liés à l'immigration, à la diversité et à l'inclusion.

Auteurs du compte rendu

BAI Rui est enseignante de français et directrice de recherches (master) de l'École d'études françaises et francophones de l'Université des études internationales de Shanghai. Docteur en langue et littérature françaises depuis 2008, elle a mené des travaux de recherche sur la littérature française et la didactique du FLE avec de nombreuses publications et traductions.

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 de l'École d'études françaises et francophones 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 recherches sur la didactique du FLE et les études interculturelles.

GERFLINT

© *Synergies Chine*, nº 20, Année 2025.
Revue du GERFLINT.
https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

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

EISSN 2260-6483

Projet pour le nº 21 - Année 2026

Coordination : FU Rong (Université des Langues Étrangères de Beijing)

Le nº 21 de la revue *Synergies Chine* sera organisé selon les rubriques régulières suivantes :

- Didactique des langues-cultures ;
- Sciences du langage ;
- Littératures francophones ;
- Traductologie ;
- Francophonie, 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 2026.
- Contacts pour information, envoi des propositions et articles :
  puzhihong@hotmail.com
  furong@bfsu.edu.cn
  likeyong@sisu.edu.cn

© GERFLINT - Pôle éditorial international -
Synergies Chine nº 20, Année 2025.
https://gerflint.fr/synergies-chine
https://gerflint.fr/

EISSN 2260-6483

Synergies Chine nº 20 – 2025 p. 481-484

GERFLINT

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. Toute probabilité de rédaction, reformulation, traduction par des intelligences artificielles (IA) entrainera le refus de l'article.

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 soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article. Les résumés ne contiendront pas de retour à la ligne.

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 caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination. La revue a son propre standard de mise en forme.

10. L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11. Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12. Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italique*s. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13. Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront sur le manuscrit de l'auteur en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii…iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14. Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15. Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteur, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16. La **bibliographie** en fin d'article précédera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans soulignement ni lien hypertexte.

17. Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18. **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19. Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition,* nº 16, p. 41-61.

20. Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le …], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21. Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright*. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23. Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux documents analysées dans son article.

24. Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25. Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est interdit.

© GERFLINT - Pôle éditorial international -
Synergies Chine nº 20, Année 2025.
https://gerflint.fr/synergies-chine
https://gerflint.fr/

Synergies Chine, nº 20 / 2025
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin
Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t
http://viaf.org/viaf/141015430
ISNI 0000 0001 1956 5800
https://ror.org/02fek2d03
IdRef : 077342070

Le *Réseau des Revues Synergies du GERFLINT* :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest
Synergies Afrique des Grands Lacs
Synergies Algérie
Synergies Argentine
Synergies Amérique du Nord
Synergies Brésil
Synergies Chili
Synergies Chine
Synergies Corée
Synergies Espagne
Synergies Europe
Synergies France
Synergies Inde
Synergies Iran
Synergies Italie
Synergies Mexique
Synergies Monde
Synergies Monde Arabe
Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Pays Germanophones
Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Pays Scandinaves
Synergies Pologne
Synergies Portugal
Synergies Roumanie
Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies Russie
Synergies Sud-Est européen
Synergies Tunisie
Synergies Turquie
Synergies Venezuela

***Essais francophones* : Collection scientifique du GERFLINT**
Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :
Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne ; GERFLINT, France)
Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel: https://www.gerflint.fr
Administration du site: Thierry Lebeaupin (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Chine, nº 20 / 2025
© GERFLINT –Évreux– France – Copyright nº ZSN6FE3
ARK : https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q
Bibliothèque Nationale de France – Novembre 2025

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Le contexte éducatif chinois, en pleine mutation, offre des opportunités fascinantes pour l'apprentissage des langues. Dans ce cadre, le français langue étrangère ne se limite pas à l'enseignement de la langue elle-même, mais s'inscrit dans un processus culturel riche et complexe. Ce numéro invite le lecteur à s'imprégner en profondeur et avec subtilité de l'étude de la littérature, de la linguistique, des sciences du langage et de la traductologie selon un prisme innovant. 19 articles, auxquels s'ajoutent 6 résumés de thèse ainsi que le *rapport annuel de l'enseignement-apprentissage supérieur du français en Chine* ont mobilisé enseignants-chercheurs et professionnels du secteur pour une mise en commun de leurs travaux.

ISSN 2260-6483