

L
I
N
G
U
A
T
E
K

LES CAHIERS
NOTEBOOKS
LOS CUADERNOS
I QUADERNI
DIE HEFTE
CAIETELE



Nos. 5-6/2019 *Espace et Langage*

PERFORMANTICA

L
I
N
G
U
A
T
E
K

LES CAHIERS LINGUATEK Revue biannuelle du Centre de Langues Modernes Appliquées et Communication LINGUATEK, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași, Roumanie. Indexée dans CEEOL

Éditeur en chef : Doina Mihaela Popa
Éditeur assistant : Daniela Lucia Ene

Comité de rédaction:

Evagrina Dirțu, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași
Nicoleta-Mariana Iftimie, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași
Mariana Mantu, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași
Bianca-Iuliana Misinciuc, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași
Mioara Mocanu, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași
Lucia-Alexandra Tudor, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași

Comité scientifique:

Farrah Bérubé, Université du Québec à Trois Rivières, Canada
Irina Lungu, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași, Roumanie
Neculai Eugen Seghedin, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași, Roumanie
Gabriel Asandului, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași, Roumanie
Cristiana Bulgaru, Université Technique de Cluj-Napoca, Roumanie
Felicia Dumas, Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași, Roumanie
Diana Gradu, Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași, Roumanie
Olivia-Cristina Rusu, Académie d'Études Économiques, Bucarest, Roumanie
Dana Nica, Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași, Roumanie
Laura Ioana Leon, Université de Médecine et Pharmacie « Grigore T. Popa » de Iași, Roumanie
Gabriela Marinescu, Université de Médecine et Pharmacie « Grigore T. Popa » de Iași, Roumanie
Claudia Elena Dinu, Université de Médecine et Pharmacie « Grigore T. Popa » de Iași
Simina Mastacan, Université « George Bacovia » de Bacău, Roumanie
Elena Petrea, Université des Sciences Agricoles et de Médecine Vétérinaire « Ion Ionescu de la Brad » de Iași, Roumanie
Elena Velescu, Université des Sciences Agricoles et de Médecine Vétérinaire « Ion Ionescu de la Brad » de Iași, Roumanie
Mirela-Cristina Pop, Université « Politehnica » de Timișoara, Roumanie
Mirela Aioane, Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași, Roumanie
Anaïda Gasparian, Université Française d'Arménie, Erevan
Maribel Peñalvez Vicea, Université d'Alicante, Espagne
Elvira Oroian, Université des Sciences Agricoles et de Médecine Vétérinaire de Cluj-Napoca, Roumanie

Coordinatrice du volume : Doina Mihaela Popa
doinamihaelapopa@yahoo.fr

ISSN 2559-7752, ISSN-L 2559-7752

Les Cahiers Linguatek

Volume III. Nos. 5-6 / 2019

ESPACE & LANGAGE

PERFORMANTICA
2019

Illustrations :

Florin Gaman, IIIe année
Raluca Iuliana Manolache, IIe année
Ionela Larisa Dascălu, IIe année
Ariadna Munteanu, IIe année
Alexandru Hriscu, IIIe année
Ioana Loredana Mihoc, IIe année
Mihai Căpățînă, IIe année
Flavia Maria Alexoaie, IIe année

(étudiants de la Faculté d'Architecture « G. M. Cantacuzino », Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iași)

Note: La responsabilité pour le contenu des articles appartient exclusivement aux auteurs.

TABLE DE MATIÈRES

Argument / 7**I. Espace & Langage / 9**

Emilie Riguel, *L'influence de l'espace dans l'acquisition du langage : le cas de l'acquisition des constructions verbe-particule dans le discours du jeune enfant anglophone* / 11

Emma Lacroix, *Littérature et espace urbain : palimpseste et écriture de l'histoire chez Patrick Modiano* / 47

Florian Bulou Fezard, *Espaces textuels, emprunts d'architecture* / 53

Yunuen Díaz, *Escribir en deriva la página como territorio en la literatura de Georges Perec* / 60

Raluca Maria Manoliu, *Langage architectural de la lumière* / 73

Sara Yassine, *Les racines spatiales de la signification, incorporation et motivation : le cas de dans* / 84

Šárka Novotná, *Temps et espace du silence : vocabulaire spirituel et absence significative de parole dans la liturgie* / 95

Mokhtar Boughanem, *Le marquage signalétique de l'espace à l'ère de la sociolinguistique urbaine* / 105

Eugénie Péron-Douté, *L'espace-corps : pour un langage du « je »* / 117

Mahdi Amri, *Qu'est-ce que regarder un film dans une salle? Réflexion sur la sémiologie de l'espace en cinéma* / 127

Elvira Oroian, *Espace, temps et langage dans le roman La Modification de Michel Butor* / 135

Bianca-Iuliana Misinciuc, *The reflexion of spatial reality in the creation, understanding and use of idioms* / 147

Imen Jemai, *L'ici et l'ailleurs dans les œuvres de Malika Mokeddem* / 160

Moussa Camara, *Espaces ouvriers vs espaces bourgeois et indices des déséquilibres sociaux dans Germinal d'Emile Zola* / 167

Jean-Baptiste Atse N'Cho & Djakaridja Koné, *Les mangoro de Côte d'Ivoire : territoire, population et identité etnolinguistique* / 177

II. Varia / 191

Aïda Toumi, *La langue comme marqueur d'identité dans Jeunes saisons d'Emmanuel Roblès* / **192**

Elena Laura Vulpoi, *La evolución de la traducción audiovisual en Rumanía* / **198**

Mariana Mantu, *Despre fenomenul kitsch* / **213**

Cristina Scarlat, *The New New Babel. A baroc-postmodern radiography of our century* / **219**

Ernest Bassane, *Figures d'enfants et démodélisation des tensions d'adultes* / **228**

Laura Ioana Leon, *Teaching English in the digital era* / **237**

Bouassida Souli Olfa, *Le Clavier multilingue du théâtre tunisien : enjeux et impact* / **244**

Mirela Aioane, *Il saluto. Sguardo comparativo italiano-rumeno* / **252**

Marinela Rusu, *Procesul instructiv-educativ în condițiile tehnologiei actuale* / **258**

Radu Cozmei, *Dynamics of English in the global Lingua Franca competition* / **270**

Demmane Ismail, *La transposition didactique : acquisition de compétences et réinvestissement des acquis* / **279**

Assanvo Amoikon Dyhie, *Problèmes de sémantisme des proverbes agni* / **290**

Mahougbé Abraham Olou, *Étude morphosémantique des anthroponymes chez les peuples Boo du Bénin et du Nigéria* / **305**

III. Comptes rendus / 317

Mac Linscott Ricketts, *Cristina Scarlat once again* / **318**

Lucia-Alexandra Tudor, *English practice for technical students* / **329**

Erika Natalia Molina García, *Espace et intimité* / **330**

Argument

Pour ce troisième volume (nos. 5-6/2019), notre revue, LES CAHIERS LINGUATEK, publication biannuelle du Centre de Langues Modernes Appliquées et Communication « Linguatek » de l'Université « Gheorghe Asachi » de Iași, Roumanie, indexée dans CEEOL à partir de ce numéro, vous propose une série d'articles en français, anglais, espagnol, italien et roumain, centrés sur un sujet interdisciplinaire séduisant : la relation Espace / Langage.

Cette thématique avait beaucoup hanté les théoriciens du Collège Invisible de Palo Alto, au milieu du siècle passé, jusqu'à en faire une discipline et direction de recherche : La Proxémique. La Nouvelle Communication, théorie qui renversait pour la première fois dans l'histoire de la communication intersubjective la dyade Contenu-Relation, se trouvait ainsi enrichie, par le travail extraordinaire des spécialistes comme E. T. Hall, d'une nouvelle dimension, non pas si cachée que cela, et qui influencerait ultérieurement tous les domaines de la connaissance humaine.

Dans la première partie des Cahiers, « Espace et Langage », les auteurs se proposent d'analyser ce rapport dans une perspective plurielle : l'étude socioculturelle de l'acquisition du langage, (Emilie Riguel), la linguistique cognitive (Sara Yassine), la signalétique (Mokhtar Boughanem), l'architecture (Raluca Manoliu, Florian Bulou Fezard), la littérature (Emma Lacroix, Eugénie Péron-Douté, Elvira Oroian, Yunuen Díaz, Moussa Camara, Imen Jemai), la sémiologie de l'espace en cinéma (Mahdi Amri), la théologie (Šárka Novotná) ou l'étude de l'identité ethnolinguistique (Jean-Baptiste Atse N'Cho & Djakaridja Koné) et des expressions idiomatiques (Bianca-Iuliana Misinciuc).

*La deuxième section, **Varia**, complète ce numéro avec d'autres articles captivants, concernant la didactique des langues, la théorie de la communication, la littérature, l'analyse du kitsch, l'étude sémantique et morphosémantique des proverbes ou des anthroponymes dans différentes cultures. La partie finale est réservée, comme d'habitude, aux **Comptes rendus**.*

Toute la rédaction des Cahiers remercie les auteurs ayant gentiment accepté de collaborer à cette nouvelle apparition, illustrée, cette fois-ci, avec les dessins de nos talentueux étudiants en Architecture.

La coordinatrice

I

Espace et Langage

**L'INFLUENCE DE L'ESPACE DANS L'ACQUISITION DU
LANGAGE : LE CAS DE L'ACQUISITION DES CONSTRUCTIONS
VERBE-PARTICULE DANS LE DISCOURS DU JEUNE ENFANT
ANGLOPHONE**

Emilie Riguel

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

emilieriguel@live.fr

Abstract. *Particularly salient to the child from a cognitive point of view, space and motion are the driving forces behind the development of spatial cognition in young children who will then produce their first linguistic constructions. On the one hand, the most fundamental frame of reference is nothing other than one's own body. On the other hand, the child lives in a world in motion. His perceptual system is very sensitive to perceived changes in the spatial dimension. This indeed explains that the first words understood by children correspond to objects that can move, on which we can perform an action, etc. (Clark, 1973; Nelson, 1973; Huttenlocher, 1974). The child then associates these objects with events that he puts into words in his first linguistic productions. In linguistic communities around the world, the first linguistic productions express the same communicative intentions, young children thus referring to dynamic or particularly salient events. When they begin to utter their first words, young English-speaking children use various locative words to express spatial relationships in utterance-level constructions (Tomasello, 2003). In the one-word utterances produced by the English-speaking child, these terms referring to spatial relationships are nothing other than adverbial particles. They actually are the phrasal verbs in adult speech (Leopold, 1939; Tomasello, 2003). Phrasal verbs are a particularly typical and unmissable category of the English language. However, little or no study dedicated to the acquisition and use of phrasal verbs in young English-speaking children has been carried out so far (Riguel, 2013a, 2013b, 2013c, 2014a, 2014b, 2016). This study explores the emergence and development of verb-particle constructions in early child language by analyzing longitudinal data from the spontaneous oral speech of two monolingual English-speaking children, Naima and Ella, respectively followed between 0;11 and 3;10 and between 1;00 and 4;00. A particular attention is paid to the genesis of verb-particle constructions in the English-speaking child's language. By using videos illustrating the first pieces of verb-particle constructions extracted from Naima's longitudinal corpus (Providence Corpus; Demuth, Culbertson & Alter, 2006) and Ella's one (Forrester Corpus; Forrester, 2002), as well as by examining gesture, we will clearly show that child development goes from cognition to language and that space constitutes the anchor point of language development.*

Keywords: *Verb-particle constructions; first language acquisition; space; spatial language; cognition; gesture; corpus linguistics;*

1. Espace et mouvement, points d'ancrage du développement du langage

Cette partie se propose de montrer que l'espace et le mouvement sont à l'origine de l'acquisition du langage chez le tout jeune enfant. Ils constituent ainsi les points d'ancrage du développement du langage, et ce, en raison de la primauté et de la primarité du spatial.

1.1. L'espace, à l'origine de la construction du langage

1.1.1. Primauté et primarité du spatial

L'espace occupe une place prédominante dans la langue. Bon nombre de linguistes soutiennent le postulat de la primauté du spatial (Boas, 1911 ; Cassirer, 1953 ; Clark, 1973 ; Miller & Johnson-Laird, 1976 ; Jackendoff, 1983, Talmy, 1983 ; Herskovits, 1986 ; Hopper & Traugott, 1993, 2003 ; Landau & Jackendoff, 1993 ; Bybee, Perkins & Pagliuca, 1994 ; Hayward & Tarr, 1995 ; Fillmore, 1997, pour ne citer qu'eux).

Cette prépondérance de l'espace se manifeste de par les nombreuses évolutions sémantiques ayant comme point de départ un sens spatial.

Pour commencer, Boas (1911) a notamment montré que les langues amérindiennes (ou langues indigènes d'Amérique) utilisent de façon abstraite, métaphorique, des termes désignant à l'origine des parties du corps humain, c'est-à-dire des termes physiques et concrets. Plus tard, Cassirer (1953) a souligné que l'espace, c'est-à-dire l'emplacement du locuteur, est la référence de base pour la deixis. Plus précisément, le point de référence correspond au corps du locuteur implanté dans l'espace.¹ Par conséquent, c'est la façon dont nous envisageons l'espace dans notre esprit qui permet au langage de se construire et de s'organiser. Plus exactement, le langage se développe à partir de notre conception de l'« exacte distinction des positions et des distances dans l'espace, à partir de laquelle il progresse dans la construction de la réalité objective et dans la détermination des objets de connaissance » (Cassirer, 1953 : 157).

Mais encore, la linguistique diachronique, en particulier les travaux sur la grammaticalisation, a révélé le caractère récurrent – voire universel – de nombreuses « chaînes de grammaticalisation » ayant comme point de départ la perception de l'espace et du corps (Hopper & Traugott, 1993, 2003 ; Bybee, Perkins & Pagliuca, 1994). Ainsi, ces études ont clairement mis en évidence le passage du référentiel au métaphorique, ou plus généralement du concret vers l'abstrait, que ces chaînes de grammaticalisation ont engendré. En ce sens, le langage s'organise sur un socle spatial. Les repérages spatiaux sont ainsi primaires – ou premiers – par rapport aux autres types de repérages.² Par ailleurs, la cognition spatiale possède un rôle déterminant dans l'acquisition du langage. Ce qui nous amène à citer Jackendoff (1983 : 210) :

¹ Nous pouvons d'ailleurs souligner que Kant (cité dans Casey, 1993 : 350) avait déjà fait remarquer que le cadre de référence le plus fondamental n'est autre que son propre corps.

² Remarquons au passage que Whorf (1956) souligne clairement l'empreinte universelle de l'espace – contrairement au temps. Il explique que l'espace représente le point de convergence entre les langues.

If there is any primacy to the spatial field, it is because this field is so strongly supported by non-linguistic cognition; it is the common ground for the essential faculties of vision, touch, and action. From an evolutionary perspective, spatial organization had to exist long before language.

Ainsi, le langage possède un ancrage spatial. De plus, le langage et la cognition spatiale sont étroitement liés. En effet, sans y prêter nécessairement attention, tout individu – qu’il soit enfant ou adulte – fait référence à l’espace dans son discours, que ce soit directement ou indirectement, c’est-à-dire de façon concrète ou abstraite. Ainsi, lorsque tout individu prend la parole et s’exprime, des développements cognitifs successifs s’opèrent et s’étendent du concret vers l’abstrait. Dans son langage, l’individu parle de l’espace : du plus simple – lorsqu’il décrit des relations d’objets – au plus complexe lorsqu’il fait référence à des événements plus complexes.

Le langage et la cognition spatiale jouent donc un rôle fondamental dans l’organisation de la pensée. Pensée et langage fonctionnent ainsi de pair, le système conceptuel de notre esprit se développant à partir d’entités concrètes et guidant notre système linguistique vers des entités de plus en plus abstraites. Il est alors intéressant d’étudier ensuite comment la représentation de l’espace émerge chez le tout jeune enfant.

1.1.2. Développement de la cognition spatiale et construction du langage

Comment s’articulent et interagissent la cognition spatiale et le langage ? L’espace joue un rôle fondamental dans l’acquisition du langage. Plus précisément, c’est la cognition spatiale qui occupe une place centrale et déterminante pour les futurs développements cognitifs et langagiers chez le nouveau-né. En effet, comme le soulignent Plumert & Spencer (2007 : xiii), presque tout comportement humain « est ancré dans l’espace et organisé dans l’espace ».³

La cognition spatiale émerge au cours des premières semaines de l’ontogenèse (Mandler, 1992a). Elle désigne la faculté mentale à se représenter l’espace et à manipuler des informations spatiales. Chez le nouveau-né et le tout jeune enfant, elle correspond essentiellement à la perception d’objets – dynamiques ou statiques – situés dans l’espace⁴, à l’action motrice du jeune enfant sur les objets, etc. (Piaget & Inhelder, 1956 ; Gibson, Owsley, & Johnston, 1978 ; Cook, 1987 ; Mandler, 1992a ; Spelke, Breinlinger, Macomber, & Jacobson, 1992 ; Needham & Baillargeon, 1993 ; Hespos & Spelke, 2004). Le développement de la cognition spatiale résulte de l’interaction de plusieurs composantes. Elle s’explique tout d’abord par la *proprioception* (également appelée *sensibilité profonde*), faisant référence à la perception de la position (*stathésie*) et des

³ Traduction personnelle de la citation originale anglaise : « is spatially grounded and spatially organized » (Plumert & Spencer, 2007 : xiii).

⁴ La reconnaissance d’objets se développe au cours des premiers mois de vie du nourrisson. Elle est antérieure à la reconnaissance des relations spatiales (Piaget & Inhelder, 1972 ; Landau & Jackendoff, 1993 ; Hespos & Baillargeon, 2001).

mouvements (*kinesthésie*) des différentes parties de notre corps.⁵ Par ailleurs, la proprioception corporelle est indissociable de la proprioception visuelle. En effet, la proprioception visuelle désigne la perception visuelle du corps et des conséquences visuelles des mouvements et des déplacements, lesquels modifient particulièrement la représentation visuelle. La vision⁶ contribue ainsi au développement de la cognition spatiale. La perception auditive et tactile (Piaget, 1964 ; Piaget & Inhelder, 1972 ; Habel & von Stutterheim, 2000) et les processus de maturation (Schumann-Hengsteler, 2006) participent aussi à son développement. Les fonctions visuo-spatiales et la cognition spatiale se développent également grâce à la locomotion active et autonome du jeune enfant ainsi qu'à ses échanges et ses interactions avec ses parents, et, plus généralement, avec le monde qui l'entoure (Clark, 1973 ; Acredolo, 1988, 1990 ; Kermoian & Campos, 1988 ; Bremner, 1989 ; Smith, Maouene & Hidaka, 2007).

La représentation de l'espace chez l'enfant se construit selon une chronologie bien précise. Dès sa naissance, le tout jeune enfant se montre réceptif aux relations spatiales de nature topologique⁷ telles que *in/out*, *inside/outside*, *on/off*, *up/down*, *near/far*, etc. L'enfant ne prend en compte que son seul point de vue ; par conséquent, il localise les objets et les relations à partir de sa propre localisation. Un peu plus tard, l'intervention d'un point de vue devenu conscient de lui-même permet à l'enfant d'accéder aux représentations projectives⁸, et enfin de comprendre les relations euclidiennes⁹ telles que *above/below*, *in front of/behind*, etc. (Piaget & Inhelder, 1948/1956, 1972 ; Johnston & Slobin, 1979 ; Johnston, 1984, 1985 ; Mandler, 1988b ; Choi & Bowerman, 1991 ; Sinha, Thorseng, Hayashi, & Plunkett, 1994 ; Bowerman, de León, & Choi, 1995 ; Bowerman & Choi, 2001 ; Bowerman 2007). L'acquisition des représentations projectives et euclidiennes est légèrement postérieure – si ce n'est quasiment concomitante – au développement des

⁵ Cette connaissance de la position et des mouvements du corps est rendue possible de par l'activation de récepteurs sensoriels situés dans les tendons, les articulations et les muscles. Ces récepteurs sont alors sensibles aux étirements subis par les différents segments corporels lorsque le tout jeune enfant est en mouvement ou immobile. De plus, cette connaissance de l'état de son corps chez le jeune enfant joue un rôle déterminant pour son équilibre postural ainsi que pour la réussite des actions qu'il exerce (Hatwell, 2004).

⁶ La vision joue un rôle primordial pour le contrôle de l'équilibre bipède et pour la motricité. En effet, elle apporte continuellement des informations sur les repères spatiaux. De plus, elle permet à l'enfant de voir et d'intégrer les différents segments de son corps, complétant ainsi la connaissance corporelle apportée par la proprioception. Elle permet également au jeune enfant de redresser sa tête pour voir au loin. Enfin, elle rend possible l'élaboration de la trajectoire car elle fournit des informations sur l'espace lointain et les limites qui le circonscrivent (Hatwell, 2004).

⁷ Les relations spatiales de nature topologique correspondent aux relations de localisation, de voisinage, d'enveloppement ou d'inclusion, de continuité, de succession ou d'ordre, et de séparation. Elles se développent entre 0 et 7-8 ans (stades sensori-moteur et préopératoire).

⁸ Les représentations projectives font référence à la mise en relation des perspectives. La compréhension de l'espace projectif chez l'enfant correspond à la période des opérations mentales de transformation (rotation, inversion, etc.). Elle se développe entre 7-8 et 11-12 ans (stade opératoire). L'enfant est désormais capable de se mettre mentalement à la place d'autrui. Il comprend notamment que certaines relations s'inversent (par exemple, ce qui est « devant » pour lui correspond à ce qui se trouve « derrière » pour quelqu'un qui est en face, etc.).

⁹ Les notions spatiales de nature euclidienne font référence à la compréhension des distances, des angles et des formes dimensionnées. Les rapports euclidiens se construisent parallèlement aux représentations projectives.

relations topologiques. Chez l'enfant, la cognition spatiale devient ainsi de plus en plus précise avec l'âge.

Les tout jeunes enfants acquièrent en premier les représentations liées au repère uniquement. Ils ne sont alors capable de maîtriser qu'un seul point de référence – par exemple, *above*, *below*, etc. – (Newcombe & Huttenlocher, 2000). Durant la première année de vie, ils utilisent des repères pour s'orienter dans leur environnement ainsi que pour (re)trouver des objets situés à un emplacement précis (Schumann-Hengsteler, 2006). Dans un deuxième temps, l'enfant sait reconnaître les représentations liées au cadre de référence – par exemple, *between* – du monde qui l'entoure, et il a désormais recours à deux points de référence, si ce n'est davantage (Quinn, 2007). Plus il grandit, plus l'enfant est capable de comprendre un nombre croissant de dimensions structurant les relations spatiales. Peu à peu, l'enfant a ainsi recours à des représentations spatiales de plus en plus précises et complexes. C'est à partir de sa perception et de sa compréhension de l'espace que le tout jeune enfant produira ses premiers énoncés. La cognition spatiale est ainsi à l'origine de la construction du langage.

Dans cet article, en s'appuyant sur les premières ébauches de *phrasal verbs* produites par le jeune enfant anglophone, nous montrerons clairement que le développement chez l'enfant s'effectue de la cognition au langage. Ceci est d'ailleurs particulièrement flagrant chez le jeune enfant anglophone et dans le contexte des constructions verbe-particule en particulier. Avant de terminer cette étude sur l'espace comme point d'ancrage du développement du langage, il est important de montrer comment la cognition spatiale élabore des *schémas imagés*.

1.1.3. Cognition spatiale et *schémas imagés*

Dans un monde en perpétuelle évolution, les jeunes enfants sont à la recherche de repères, d'*invariants*¹⁰ et de principes récurrents pour les aider à mieux comprendre et appréhender l'environnement physique qui les entoure (Gibson, 1986).

Lorsqu'il progresse dans l'espace, l'homme extrait inconsciemment des *invariants* et envisage le monde extérieur à partir de différentes perspectives.

Dans son environnement, le jeune enfant perçoit des éléments spatiaux relatifs aux lois de la nature – la gravité – ou aux diverses dimensions que présentent les objets, etc. Ces éléments spatiaux correspondraient en fait aux *invariants* et ils représenteraient, en quelque sorte, les fondements du *schéma imagé*. Selon Mandler (1992a, 1996, 1998, 2004), les jeunes enfants analysent ce qu'ils perçoivent¹¹ et transforment leurs connaissances en *schémas imagés*, ceux-ci représentant alors une transition entre la perception et les conceptualisations mentales. Plus précisément, les *schémas imagés* sont le résultat de la perception et de l'expérience¹² – physique – de l'enfant d'un monde en mouvement. La plupart d'entre eux sont donc de nature kinesthésique (Gärdenfors, 1999).

¹⁰ Gibson (1986 : 303) parle d'*invariants*. Chez Slater (1989 : 60), il s'agit de *visual constancies*.

¹¹ Mandler (1992a, 1996) parle précisément d'analyse perceptionnelle (*perceptual analysis*).

¹² Le *schéma imagé* est une *gestalt expérientielle* (Lakoff & Johnson, 1980/1985, Johnson, 1987 ; Lakoff, 1987).

L'enfant acquiert ces schémas imagés à travers son expérience corporelle dans l'environnement extérieur, et ce, de manière inconsciente. Des exemples-types de *schémas imagés* sont le schéma « source-trajectoire-but », le « conteneur », etc. (Johnson, 1987 ; Lakoff & Johnson, 1999). La trajectoire correspond d'ailleurs à l'un des *schémas imagés* les plus simples et donc acquis en premier (Mandler, 1992a). Ceci n'est absolument pas surprenant : le *schéma image* de la trajectoire est en effet acquis très tôt par le tout jeune enfant faisant ses premiers pas et se déplaçant d'un point A vers un point B. Ainsi, les schémas imagés peuvent être considérés comme les toutes premières esquisses des concepts spatiaux. Intéressons-nous ensuite au mouvement comme point d'ancrage du développement du langage.

1.2. Le mouvement, à l'origine de la construction du langage

Le mouvement est fondamental pour les futurs développements cognitifs et langagiers chez le nouveau-né.

1.2.1. Le mouvement, vecteur du développement de la cognition spatiale

Les premiers mois de la vie sont dépourvus de langage et de fonctions symboliques. Par conséquent, les notions spatiales se construisent grâce aux perceptions et aux mouvements (Piaget & Inhelder, 1948 ; Langer, 1988). Espace et mouvement sont étroitement liés. Miller & Johnson-Laird (1976 : 79) définissent le mouvement comme des « changes of a particular kind, namely changes of spatial relations ».

Le mouvement constitue une stimulation visuelle chez l'enfant (Janzen & Katz, 2000). Dès sa naissance, le nouveau-né porte son attention sur des stimuli mobiles plutôt que sur des stimuli statiques (Slater, 1989). Il est d'ailleurs capable de percevoir des stimuli en mouvement à des distances très lointaines de sa propre position – par exemple, un oiseau ou un cerf-volant qui vole dans le ciel, de la fumée émanant d'une cheminée au loin, etc. Comment interagissent mouvement et cognition spatiale ? Dans un premier temps, la préhension aide le nouveau-né à explorer son environnement. Plus précisément, la mise en place de la coordination entre la vision et la préhension entraîne la commande de l'œil sur la main. Le tout jeune enfant peut ainsi observer les effets du mouvement qu'il exerce. Piaget (1936, 1937) parle alors d'intelligence sensori-motrice.

La sensori-motricité joue un rôle primordial dans la représentation de l'espace. En effet, ce sont les premiers gestes sensori-moteurs de l'enfant – en particulier, son action motrice sur les objets – qui lui permettent d'organiser son espace (Piaget & Inhelder, 1948).¹³ Plus généralement, la sensori-motricité possède un rôle central dans le développement cognitif. Par le biais de la perception visuelle, l'enfant observe que les actions motrices qu'il exerce sur les objets produisent des effets spécifiques (déplacements d'objets, chute d'objets, etc.). Chez l'enfant, l'acquisition des connaissances spatiales s'effectue non

¹³ Piaget postule l'idée que l'action motrice est le vecteur de la cognition spatiale chez l'enfant. Toutefois, la perception visuelle possède aussi un rôle fondamental dans le développement des représentations spatiales (cf. Mandler, 1988a, 1992b ; Lécuyer, 1989, 1995).

seulement grâce au mouvement, mais aussi via la perception visuelle. Mandler (1988a, 1992b) et Lécuyer (1989, 1995) soutiennent d'ailleurs l'idée que l'activité perceptive permet au nouveau-né de structurer son espace et d'acquérir des connaissances.

Plus tard, la locomotion permet à l'enfant de progresser et d'évoluer dans un espace dynamique. L'action motrice de l'enfant sur les objets physiques ainsi que la locomotion reflètent son emprise sur le monde extérieur. Plus précisément, le tout jeune enfant réalise une expérience sensori-motrice de l'environnement qui l'entoure, et donc de son espace. Le déplacement actif et autonome de l'enfant lui permet ainsi d'explorer son environnement. La locomotion possède donc un rôle fondamental dans le développement des fonctions visuo-spatiales (Acredolo, 1990). En particulier, elle enrichit la perception de l'espace chez l'enfant et assure le développement de l'orientation spatiale. Ainsi, l'expérience active de l'enfant dans son espace favorise le développement cognitif des représentations spatiales (Acredolo, 1988 ; Kermoian & Campos, 1988).

D'un point de vue développemental, entre sept et neuf mois, les nouveau-nés comprennent que seules les entités animées sont capables de causer leurs propres actions et qu'elles peuvent ainsi se déplacer en l'absence de toute force extérieure (Spelke, Phillips, & Woodward, 1995 ; Mandler, 2004). De plus, les jeunes enfants savent reconnaître que les mouvements exercés par les entités animées possèdent un objectif, un but ; ils sont donc motivés.

Par ailleurs, Mandler (1992b) souligne que les nouveau-nés comprennent que les entités inanimées peuvent se déplacer à condition qu'une force extérieure agisse sur elles ; elles peuvent alors être poussées, ramassées, soulevées, etc. A ce stade, les jeunes enfants sont ainsi capables de distinguer le mouvement volontaire, spontané du mouvement causé (Janzen & Katz, 2000). Par conséquent, autour de l'âge d'un an, ils sont toujours très surpris lorsqu'ils observent un être inanimé – tel un jouet électronique ou une peluche interactive – se déplacer tout seul ; ce qui semble totalement incohérent au vu des connaissances qu'ils ont acquises. Plus tard, dès l'âge de trois ans, le jeune enfant commence à raisonner et il est désormais capable d'élaborer et de formuler des explications pour rendre compte de ce type d'événement inattendu. La plupart du temps, l'enfant conclut à un agent de nature invisible (Gelman & Koenig, 2001).

Enfin, chez le jeune enfant, l'aptitude à comprendre et à analyser son espace dynamique se poursuit pendant la petite enfance et l'enfance avec des changements développementaux importants. Étudions ensuite comment l'espace dynamique – en d'autres termes, le mouvement – est au cœur des toutes premières ébauches d'énoncés produites par le jeune enfant.

1.2.2. Le mouvement, au cœur des premières productions linguistiques chez l'enfant

Particulièrement – cognitivement – saillants pour l'enfant, l'espace et le mouvement sont les moteurs du développement de la cognition spatiale chez le tout jeune enfant qui va alors produire ses premières constructions linguistiques. En effet, comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, l'espace joue un rôle fondamental dans le développement

cognitif et langagier du jeune enfant. Le concept d'espace est également primordial pour la construction du langage d'un point de vue diachronique, ainsi que pour l'acquisition du langage plus généralement.

Quant au mouvement, il agit comme un véritable catalyseur et vecteur du développement des représentations spatiales chez l'enfant. Dans cette partie, je montrerai qu'il sert aussi de point d'ancrage à la construction du langage chez l'enfant. Pour commencer, il convient de s'interroger sur le mouvement en lui-même. Qu'est-ce que le mouvement ? À quoi correspond-il ? Que représente-t-il chez l'enfant ?

Il est aisé de constater que le mouvement correspond à un changement. Plus précisément, un événement décrit un changement, comme le soulignent Miller & Johnson-Laird (1976 : 79) : « [...] we will use event to denote changes of the kind people talk about [...] ». Par conséquent, mouvement et événement sont étroitement liés. Ils sont également associés aux concepts de l'espace et du temps. L'espace et le mouvement sont deux entités indissociables. En effet, notre conceptualisation du mouvement, ou du déplacement, s'inscrit plus généralement dans le concept d'espace (Piaget, 1948 ; Bloom et al., 1996 ; Levinson, 1996, 2001, 2003 ; Mandler, 1996). Chez le jeune enfant, ce type de conceptualisation s'effectue à un âge très précoce ; les événements spatiaux étant en grande partie compris avant l'âge d'un an (Spelke, 1990 ; Imai et al., 2008). Le changement, et donc plus généralement le mouvement, représente ainsi les entités perçues dans l'espace comme une séquence de variations.

L'enfant évolue dans un monde en mouvement.¹⁴ Son système perceptuel est très sensible au changement perçu dans la dimension spatiale. Ceci explique d'ailleurs que les premiers mots compris par l'enfant correspondent à des objets susceptibles de se déplacer, sur lesquels nous pouvons exercer une action, etc. (Clark, 1973 ; Nelson, 1973 ; Huttenlocher, 1974). L'enfant associe alors ces objets à des événements qu'il met en mots dans ses premières productions linguistiques.

Ainsi, les premières constructions linguistiques de l'enfant découlent à la fois du mouvement et de l'espace, cognitivement saillants pour l'enfant.¹⁵ En effet, comme le souligne Vandeloise (1987 : 3), « le mouvement est un autre aspect du monde extérieur souvent inscrit dans les structures linguistiques ». Dans leurs tout premiers énoncés, les jeunes enfants parlent d'événements décrivant un mouvement. Plus précisément, il s'agit d'un changement d'état. Chez les enfants anglophones, ceci se manifeste par l'emploi de

¹⁴ Remarquons que la perception du mouvement est déjà très présente dès le stade nourrisson.

¹⁵ L'espace apparaît en effet comme premier par rapport au temps selon la *théorie de l'énonciation* – dont le précurseur est Guillaume (1919) – laquelle fut reprise plus tard avec l'*appareil formel de l'énonciation* chez Benveniste (1966 : 82, 1974). Enfin, la *triade énonciative* chez Joly et O'Kelly (1990 : 24) reprend l'analyse de Guillaume et complète celle de Benveniste. La *triade énonciative* est ainsi définie comme suit : « *Personne, espace et temps* sont trois représentations indissociables qui constituent le fondement de tout acte d'énonciation. La personne du locuteur, l'*ego* ou « moi » qui parle, ne se laisse pas concevoir en dehors du lieu d'espace où elle se tient (*hic*, « ici »), source des repérages spatiaux, ni en dehors du lieu de temps où elle parle (*nunc*, « maintenant »), source des repérages temporels. On nommera cette relation ternaire obligée la triade énonciative. » (Joly et O'Kelly 1990 : 17-18)

termes événementiels dynamiques (dynamic event words) – il s’agit en fait des particules – tels que *up, down, in, out, on, off, away*, etc. (McCune 1992, 2006 ; Bloom, Tinker & Margulis, 1993 ; Smiley & Huttenlocher, 1995 ; Clark, 2005 ; Mandler, 2006). Nous y reviendrons plus loin.

Plus généralement, dans toutes les communautés linguistiques, ce sont les termes désignant des changements et/ou résultats qui servent de pivots aux premières productions langagières de l’enfant. Les premiers énoncés reflètent l’attention particulière que prête le tout jeune enfant, non pas aux états ou aux objets stables ou statiques, mais aux éléments saillants d’un environnement en mouvement. Ainsi, l’espace et le mouvement sont les fondements de l’acquisition du langage chez le jeune enfant.

2. Influence de l’espace dans l’émergence et le développement des constructions verbe-particule chez le jeune enfant anglophone

2.1. Généralités sur les *phrasal verbs*

2.1.1. Les *phrasal verbs* en quelques chiffres

Particulièrement typiques et caractéristiques de la langue anglaise, les *phrasal verbs* constituent une catégorie fascinante (Fraser, 1976 ; Moon, 2005, cité dans Macmillan, 2005). En effet, comme le souligne McArthur (1989 : 38), ils ont toujours représenté « a vigorous part of English » ; c’est pourquoi ils sont considérés comme une spécificité de l’anglais. En outre, les *phrasal verbs* constituent un tiers du vocabulaire verbal anglais (Li, Zhang, Niu, Jiang, & Srihari, 2003). Ils sont davantage employés à l’oral qu’à l’écrit. Par ailleurs, il existe environ 3000 *phrasal verbs* en anglais, dont 700 d’usage courant (Bywater, 1969 ; McArthur & Atkins, 1974 ; Cornell, 1985).¹⁶

En plus du grand nombre de *phrasal verbs* existants, de nouveaux sont constamment inventés. Nous pouvons citer, par exemple, *big up, bin off, cosy up to, dumb down*, ou encore *sex up*. Comme le fait remarquer Bolinger (1971 : xi), les *phrasal verbs* constituent ainsi une classe très productive et correspondent alors à « une explosion de créativité lexicale qui surpasse toute autre chose dans notre langue ».¹⁷

En outre, les *phrasal verbs* sont d’autant plus productifs qu’ils évoluent et s’adaptent à l’air du temps ; les *phrasal verbs* nouvellement créés s’imprégnant ainsi des évolutions de la société. Ainsi, par exemple, sur le même modèle que *look up* (chercher [*in reference work, directory, etc.*]), le verbe à particule *Google up* a été créé afin de suppléer un

¹⁶ Il convient de souligner que le *Collins COBUILD Dictionary of Phrasal Verbs* recense plus de 3000 combinaisons entre un verbe support et une particule adverbiale et plus de 5500 significations différentes (Sinclair & Moon, 1989 : v). Le *Longman’s Dictionary of Phrasal Verbs* – le dictionnaire le plus complet qui existe sur le sujet – relève plus de 12000 *phrasal verbs* (Courtney, 1983). Malgré cette imprécision quant au nombre de verbes à particule existants, ils représentent incontestablement une partie considérable de la langue anglaise.

¹⁷ Traduction personnelle de la citation originale anglaise : « an explosion of lexical creativeness that surpasses anything else in our language ».

manque dans la langue et de l'adapter au monde environnant ; en l'occurrence, au progrès et aux nouvelles technologies.

2.1.2. Une définition non figée, non universelle

Il n'existe pas à ce jour de définition unique, consensuelle et définitive du *phrasal verb* parmi les linguistes. Il n'est donc pas étonnant qu'il y ait également des variations substantielles dans la façon dont le concept est lexicalisé.¹⁸ Comme le fait remarquer Bolinger (1971 : 6), la classification des *phrasal verbs* peut s'égarer sur un terrain glissant : « being or not being a phrasal verb is a matter of degree ». En effet, comme le soulignent Gardner & Davies (2007 : 341), « les linguistes et les grammairiens luttent avec les nuances des définitions du *phrasal verb* ».¹⁹

Une des raisons justifiant ce manque de consensus (Darwin & Gray, 1999 ; Sawyer, 2000 ; Crystal, 2003) repose sur le fait que certains linguistes définissent le *phrasal verb* comme l'association d'un verbe et d'une préposition ou d'une particule adverbiale, tandis que d'autres considèrent le *phrasal verb* comme étant un verbe suivi d'une particule adverbiale exclusivement. La désignation de *phrasal verb* est ainsi employée à deux égards. Tout d'abord, elle peut être utilisée en tant que terme global pour n'importe quel type de combinaisons associant un verbe suivi d'une préposition ou d'un adverbe (Jespersen, 1928 ; Potter, 1965 ; Quirk & Greenbaum, 1973 ; Sinclair et al., 1989, 2000). Dans son sens le plus restreint, la dénomination *phrasal verb* fait référence à l'ensemble verbe-adverbe (Kennedy, [1920] 1967) tel que *put on*, *look up*, *take in* et exclut les verbes prépositionnels tels que *rely on*, *think about*, *depend on* (Palmer, 1965 ; Bolinger, 1971²⁰ ; Quirk et al., 1972, 1985 ; Sroka, 1972 ; Claridge, 2000). Cette définition a d'ailleurs été adoptée par l'*Oxford English Dictionary* (1^{ère} édition)²¹ qui décrit également les verbes à particule comme des verbes associés à des adverbes. Nous pouvons ainsi citer la définition du *phrasal verb* telle que vue par Sroka (1972 : 185) :

We can use the term “phrasal verb” to denote the verb-particle collocation in which the function of the particle is Adverbial, which is Mitchell’s sense generalized in our terms, but we must realize that the term in question was originally coined to denote primarily the

¹⁸ Nous verrons cela dans la sous-section suivante.

¹⁹ Traduction personnelle de la citation originale anglaise : « linguists and grammarians struggle with nuances of phrasal verb definitions ».

²⁰ Plus précisément, Bolinger (1971 : 4) explique qu'un *phrasal verb* est la combinaison d'un verbe support et d'une particule adverbiale : « they consist of a verb proper and an adverbial particle. » Il exclut ainsi les verbes composés du type *rely on*, *rail at*, *cope with*, *confide in*, *feel like*, *dote on*, etc., précisant que dans ces constructions, il s'agit non pas d'une particule adverbiale, mais d'une préposition. En outre, il souligne que, contrairement au verbe à particule, le verbe prépositionnel ne possède pas de flexibilité syntaxique et présente la même rigidité qu'un verbe simple sur le plan syntaxique :

I can *cope with* Jones, all right.
I can *manage* Jones, all right.
*I can *cope* Jones *with*, all right.

²¹ Murray et al., *A New English Dictionary on Historical Principles* (1884-1928) (OED1).

(semantically) irregular collocation of verb + particle, and that consequently there will be no term for the latter phenomenon.

Il convient de préciser que les *phrasal verbs* ont traditionnellement toujours été compris comme se composant d'un verbe support et d'une particule adverbiale ; la structure verbe-particule formant alors une seule unité lexicale (également appelée lexème ou item lexical²²). Le *phrasal verb* est donc envisagé comme un lexème puisqu'il s'agit d'un groupe de mots graphiques constituant une seule et même unité de sens – une unité signifiante (Cowie & Mackin, 1993 ; Crystal, 1995 ; Thornbury, 2002). En outre, Ellis (1996 : 111) précise que les expressions polylexicales – en l'occurrence, les *phrasal verbs* – sont lexicalisées, ce qui signifie qu'elles fonctionnent comme un seul « grand mot ».

Le verbe support constituant le *phrasal verb* est monosyllabique, d'origine germanique et exprime un mouvement concret ou abstrait. Il s'agit essentiellement de verbes dits « légers » car possédant un sémantisme très générique, très large et dont la fréquence d'emploi est très importante dans le langage courant. Les principaux candidats aux verbes supports au sein des *phrasal verbs* sont ainsi *bring, come, get, give, go, make, put, set, take, etc.* (Pinker, 1989 ; Theakston, Lieven, Pine & Rowland, 2004).

Quant aux caractéristiques de la particule adverbiale, celle-ci est morphologiquement invariable, véhicule un sémantisme plutôt vague et décrit un mouvement ou un résultat. Il existe un « noyau » de particules qui se sont révélées plutôt stables au fil du temps et qui figurent comme étant les plus fréquentes dans le langage courant : *up, down, in, out, on, off, back, away* et *over* (Akimoto, 1999 : 222 ; Claridge, 2000 : 126).

Dans ce travail, je désigne par le terme *phrasal verb* uniquement les verbes suivis d'une particule adverbiale, telles que *away, back, down, in off, on, out, over* ou *up*.

2.2. Problématique de recherche

Ce travail examine l'influence de l'espace dans l'acquisition du langage. Plus précisément, la présente contribution se propose d'étudier l'influence de l'espace dans l'émergence et le développement des constructions verbe-particule chez le jeune enfant anglophone. En s'appuyant sur l'analyse de séquences vidéo ainsi qu'en examinant la gestualité, nous montrerons clairement que le développement chez l'enfant s'effectue de la cognition au langage et que l'espace constitue le point d'ancrage du développement du langage.

2.3. Approche, corpus et méthodologie

La présente recherche a pour but d'examiner l'influence de l'espace dans l'émergence et le développement des constructions verbe-particule chez l'enfant anglophone. Pour ce faire, nous analysons les données longitudinales du discours oral spontané de deux enfants unilingues anglophones, Naima et Ella, suivies respectivement entre 0;11 et 3;10 et entre

²² Selon Pawley & Syder (1983 : 209), le statut d'item lexical exige les trois conditions suivantes : 1) la signification de l'expression n'est pas (totalement) prévisible, déductible à partir de sa forme, 2) l'expression se comporte comme une unité minimale d'un point de vue syntaxique, et 3) elle représente une institution sociale.

1;00 et 4;00 lors d'interactions spontanées parent-enfant filmées en milieu naturel à leur domicile familial. Les transcriptions des corpus sont issues de la base de données CHILDES²³ (MacWhinney, 2000). En particulier, nous nous intéressons à la genèse des constructions verbe-particule dans le langage de l'enfant anglophone. En s'appuyant sur des vidéos illustrant les premières « ébauches » de *phrasal verbs* extraites des corpus longitudinaux de Naima (*Corpus Providence* ; Demuth, Culbertson & Alter, 2006) et d'Ella (*Corpus Forrester* ; Forrester, 2002) ainsi qu'en examinant la gestualité, nous montrerons que le développement chez l'enfant s'effectue de la cognition au langage et que l'espace est le point d'ancrage du développement du langage.

L'approche que nous adoptons se situe à la croisée de la linguistique cognitive et fonctionnelle et de la linguistique énonciative. L'approche cognitivo-fonctionnelle nous a semblé particulièrement pertinente puisqu'elle s'intéresse aux productions langagières de l'enfant en prenant en compte le langage qui lui est adressé ou qui l'entoure. En outre, nous retenons également l'approche fonctionnaliste, émergentiste en particulier, parce qu'elle considère que l'acquisition du langage résulte des interactions entre les compétences cognitives dont dispose le jeune enfant et le bain linguistique dans lequel il évolue.

Plus précisément, l'essence même de notre démarche s'appuie sur deux approches issues de la linguistique cognitivo-fonctionnelle, à savoir les théories constructivistes, c'est-à-dire les grammaires de construction (*construction grammars*) (Fillmore, 1982 ; Fillmore & Kay, 1993 ; Goldberg, 1995, 2006 ; Tomasello, 1995, 2003 ; Croft, 2001) et les théories dites *usage-based* (Langacker, 1987 ; Bybee, 1995, 2001 ; Tomasello, 1998, 2000, 2003 ; Tomasello & Brooks, 1999). Complémentaires, ces deux approches, auxquelles nous souscrivons pleinement, postulent que les constructions constituent la structure du système langagier et que l'usage fait évoluer ce système sans discontinuité tout au long de la vie de l'individu.

Enfin, notre démarche repose également sur les principes de la linguistique énonciative (Culioli, 1990). Nous retenons cette approche qui définit l'énonciateur et la situation d'énonciation comme les paramètres principaux de toute explication linguistique. La pertinence de cette approche pour notre étude se justifie dans sa conception de l'énonciation qui s'élabore en situation et dans l'interaction.

2.4. Avant-propos : L'acquisition des premières particules/prépositions dans le discours du jeune enfant anglophone

Dans les communautés linguistiques du monde entier, les premières productions langagières expriment les mêmes intentions communicatives ; les jeunes enfants faisant ainsi référence à des événements dynamiques ou particulièrement saillants.²⁴

²³ <http://childes.psy.cmu.edu/>

²⁴ Les jeunes enfants ne produisent d'abord qu'une partie de l'énoncé, correspondant à celle qui est la plus saillante. Concrètement, nous illustrerons ceci plus loin en nous appuyant sur les données longitudinales des enfants étudiés sur l'émergence et le développement des constructions verbe-particule dans le discours du jeune enfant anglophone, du bourgeonnement à l'éclosion.

Lorsqu'ils commencent à produire leurs premiers mots, les jeunes enfants anglophones utilisent divers termes locatifs afin d'exprimer des relations spatiales dans les constructions à l'oral (Tomasello, 2003 : 153). Ces termes désignant des relations dans l'espace ne sont autres que les particules/prépositions, comme le souligne Eve V. Clark (2003 : 178) : « [i]n a language like English [...] the names of relations in space are typically prepositions ». De nombreux travaux ont notamment montré qu'elles figurent comme les représentants prototypiques du langage spatial (Brugman, 1983 ; Herskovits, 1982, 1986 ; Sinha et al., 1994).

D'après la littérature sur l'acquisition de l'anglais en tant que langue maternelle, les premières particules/prépositions apparaissent dès que l'enfant est capable de produire un énoncé composé de deux mots.²⁵ Elles semblent être principalement des localisateurs spatiaux – le repérage spatial est, en effet, cognitivement plus simple – et font partie des vingt premiers éléments lexicaux acquis par les enfants anglophones (Brown, 1973). Plus précisément, les premiers usages productifs de termes spatiaux apparaissent vers l'âge de 14 mois (Gentner, 1982 ; Choi & Bowerman, 1991 ; Imai & Gentner, 1993 ; Bowerman, 1996 ; Tardif, 1996).

Les travaux en acquisition du langage ont montré que les particules/prépositions les plus saillantes sont effectivement de type locatif dans le langage émergent de l'enfant anglophone ou européenophone, plus généralement. Johnston & Slobin (1979) ont notamment mené une étude sur des jeunes enfants anglophones, italo-phones et serbo-croato-phones, tous âgés de 2 à 5 ans, qui consistait à évaluer leur capacité à produire des pré- ou postpositions locatives. Ils ont ainsi pu constater que ce qui est acquis en premier correspond aux *locatifs simples* tels que *in*, *on*, *under* et *beside*. Il a également été reconnu et prouvé par Wilcox & Palermo (1975) que les enfants anglophones apprennent les particules/prépositions *in* et *on* bien avant *under*.

Les premières utilisations des particules par les jeunes enfants anglophones correspondent à des usages dynamiques et véhiculent un sémantisme spatial (Kochan, Morgenstern, Rossi & Sekali, 2007). Les particules représentent par excellence les premiers *termes dynamiques* (ou *termes relationnels*) produits par les enfants anglophones afin d'exprimer des événements impliquant un mouvement, un déplacement et/ou un changement d'état (McCune, 2006 ; McCune & Herr-Israël, 2013). McCune (2006) les qualifie d'ailleurs précisément de *termes événementiels dynamiques* (*dynamic event words*).

Dans le langage adulte, les particules sont généralement situées en position saillante en fin d'énoncé (Brown, 1973 ; Slobin, 1973 ; Tomasello, 1987). Elles sont donc très facilement repérables par les jeunes enfants qui vont les utiliser à leur tour dans leurs tout premiers énoncés pour exprimer des événements particulièrement marquants. Nous verrons plus loin que l'usage des particules à un stade précoce dans le discours de l'enfant constitue une ébauche de prédication et correspond en fait aux futures constructions verbe-particule.

²⁵ Ceci n'est pas forcément vrai. En effet, nous verrons plus loin, d'après notre étude, que les jeunes enfants anglophones utilisent des particules/prépositions dès leurs tout premiers énoncés, qui ne sont alors composés que d'un seul mot.

D'autre part, la littérature en acquisition du langage indique que les premiers usages des particules – également appelées *satellites* – expriment une trajectoire verticale (*up-down*) (Bloom, 1973 : 70 ; Nelson, 1974 : 281 ; McCune-Nicolich, 1981 : 18 ; Choi & Bowerman, 1991 : 96). En effet, notre existence dans un champ gravitationnel se pose comme la base du schéma de verticalité *up-down*.

De plus, il convient de souligner que les jeunes enfants anglophones font davantage référence à la verticalité (*up-down*) que les locuteurs des langues à cadrage verbal (comme les langues romanes : le français, l'espagnol, l'italien, etc.). Ceci peut être corrélé au fait que les verbes représentent une plus grande difficulté d'acquisition et que l'expression de la trajectoire est privilégiée en anglais, l'anglais étant une langue à cadrage satellitaire.²⁶ Situées en position saillante en fin d'énoncé, les particules (ou *satellites*) invitent l'enfant à retenir l'expression de la trajectoire de l'événement. En revanche, ceci n'est pas le cas pour les langues à cadre verbal où la trajectoire n'est pas exprimée de manière aussi saillante, ni isolée de manière aussi évidente que dans les langues à cadre de satellite comme l'anglais. Enfin, il est intéressant de remarquer que, dans l'évolution diachronique de la langue anglaise, les particules/prépositions étaient spatiales avant de devenir fonctionnelles (Groussier, 1997) ; ceci s'inscrivant parfaitement dans le processus de grammaticalisation souligné par les linguistes cognitivistes (Ziegler, 1997).

2.5. Résultats

Comme l'a démontré la littérature (Riguel, 2013a, 2013b, 2013c, 2014a, 2014b, 2016), pionnière sur le sujet, l'acquisition des constructions verbe-particule dans le langage du jeune enfant anglophone s'effectue en trois étapes :

- 1°) Tout d'abord, la première phase est caractérisée par l'usage holophrastique des particules adverbiales dans les productions de l'enfant. Incorporant une relation prédicative implicite, elles font office de pivot pour l'émergence et le développement des futures constructions verbe-particule dans le discours de l'enfant.
- 2°) Ensuite, la deuxième phase correspond à l'usage d'énoncés à deux termes suivant exclusivement le patron « X Prt ». Constituant véritablement une ébauche de prédication, Prt étant explicitement prédiqué de X, ils représentent l'étape intermédiaire du développement des constructions verbe-particule dans le langage de l'enfant.
- 3°) En dernier lieu, l'enfant est capable de produire des constructions verbe-particule entières et complètes, le verbe support faisant (enfin !) son apparition – les tout premiers verbes émergeant seulement quelques mois avant son deuxième anniversaire. À mesure que l'enfant grandit, ses constructions deviennent de plus en plus riches et complexes.

Les trois phases de l'émergence et du développement des constructions verbe-particule dans le discours du jeune enfant anglophone sont résumées et illustrées dans la Figure 1, placée ci-dessous :

²⁶ L'allemand est aussi une langue à cadrage satellitaire. En fait, c'est typiquement le cas des langues germaniques.

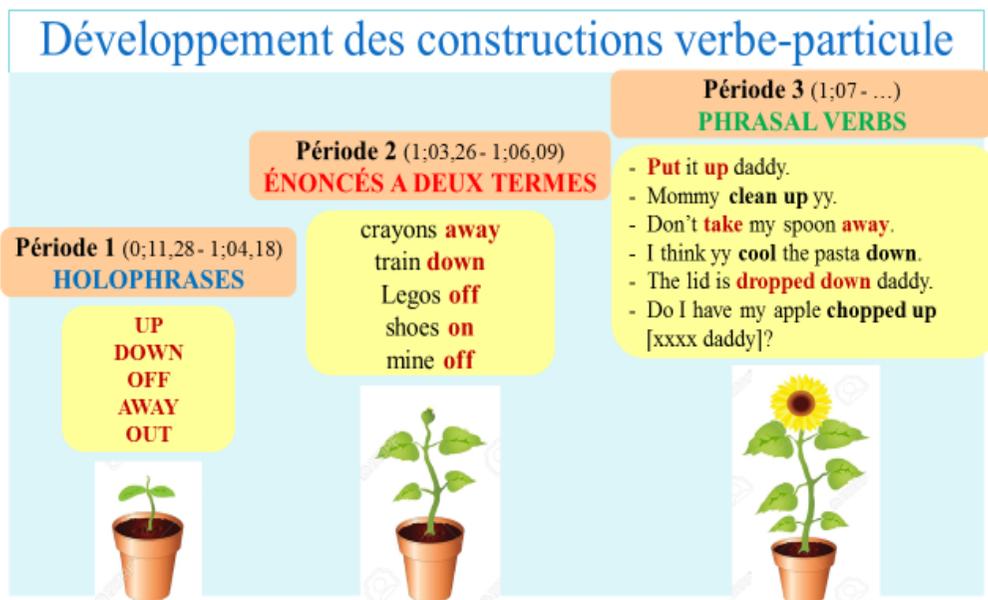


Figure 1 – Émergence et développement des constructions verbe-particule chez le jeune enfant anglophone : du bourgeonnement à l'éclosion

La présente recherche s'intéresse en particulier à la première phase de l'acquisition des *phrasal verbs* dans le langage de l'enfant, à savoir le bourgeonnement des constructions verbe-particule.

2.6. Le bourgeonnement des constructions verbe-particule

2.6.1. Les premiers énoncés : le stade holophrastique

Le stade holophrastique commence peu avant l'âge de 18 mois (entre l'âge de 10 et 12 mois pour les enfants les plus précoces)²⁷ chez le jeune enfant et se poursuit jusqu'à sa deuxième année (Keller, 1985 ; Beaudoin, 1996).

Les premiers énoncés produits par l'enfant sont appelés *holophrases* (du grec *holos* qui signifie « entier » et *phrasis* qui signifie « énoncé ») car ils sont constitués d'un seul mot ou symbole linguistique. À ce stade, l'enfant s'exprime par mots isolés. Les holophrases véhiculent une intention communicative indifférenciée et envisagée comme holistique. Elles sont, en quelque sorte, des ébauches de phrase : en effet, la phrase entière est agglomérée en une sorte de mot unique. En ce sens, il existerait une relation prédicative implicite dans les holophrases (De Laguna, 1927).

Cette intention communicative est, la plupart du temps, identique à celle de l'adulte puisqu'elle est justement acquise et intégrée à partir des expressions du langage adulte (Barrett, 1982 ; Ninio, 1992). Danon-Boileau & Morgenstern (2009) ont notamment

²⁷ Il existe toutefois des variations dans les profils acquisitionnels.

souligné que les reprises et les étayages de l'adulte permettent d'orienter et de guider les énoncés produits par l'enfant. Ainsi, chez l'enfant, la prédication commence par se construire *en dialogue*. C'est pourquoi il est nécessaire d'accorder une attention toute particulière, dès les premières productions de l'enfant, aux reformulations proposées par les parents, et à ce qui est repris par l'enfant.

L'enfant s'appuie à la fois sur les motivations basiques de l'acte de langage et les scènes saillantes de l'expérience pour produire ses tout premiers énoncés (Tomasello, 2003 : 37). Le premier langage productif de l'enfant consiste généralement à formuler des requêtes ou à décrire des événements dynamiques impliquant des objets. Ainsi, les premières holophrases produites par l'enfant reflètent sa sensibilité aux changements perçus dans son environnement.

Quelles sont les parties des expressions du langage adulte que les jeunes enfants sélectionnent pour la production de leurs premières holophrases ? Les premiers énoncés holophrastiques produits par l'enfant reposent essentiellement sur les types de discours qu'il échange avec l'adulte, et notamment sur le fait que certains mots ou expressions dans le langage adulte possèdent une *saillance perceptuelle* – et donc privilégiée – aux yeux de l'enfant (Slobin, 1973, 1985 ; Shady & Gerken, 1999).

2.6.2. L'emploi holophrastique des particules adverbiales

Les jeunes enfants issus des communautés linguistiques du monde entier utilisent leur premier langage productif lorsqu'il s'agit de formuler des requêtes ou de décrire des événements dynamiques impliquant des objets.

Chez les jeunes enfants anglophones, ceci se manifeste par l'emploi d'une « palette de petits mots » de type relationnel tels que *up, down, away, out, off*, etc. (Tomasello, 2003 : 38). Les enfants imitent alors les adultes, qui emploient ces mots de manière saillante lorsqu'ils parlent et font référence à des événements particulièrement marquants (McCune, 1992, 2006 ; Bloom, Tinker & Margulis, 1993). Dans les énoncés holophrastiques produits par l'enfant, ces mots ne sont autres que les particules adverbiales. Ils correspondent en fait aux *phrasal verbs* dans le langage adulte (Leopold, 1939 ; Tomasello, 2003 : 38).

À partir d'exemples issus de suivis longitudinaux d'enfants anglophones, je montrerai que l'usage holophrastique des particules adverbiales à un stade précoce dans le discours de l'enfant constitue une ébauche de prédication²⁸ et correspond en fait aux futures constructions verbe-particule dans le langage adulte. Ceci n'est absolument pas étonnant : en effet, la très grande fréquence des particules adverbiales en position finale dans l'*input*²⁹ justifie clairement le fait qu'elles soient utilisées à la place des verbes chez l'enfant (Slobin, 1973 ; Smiley & Huttenlocher, 1995).

²⁸ Plus généralement, nous pouvons souligner que les débuts de la prédication se manifestent lorsque l'enfant joue et qu'il exerce différentes actions sur un seul et même objet, ou bien lorsqu'il effectue une même action sur des objets distincts : ces jeux sont qualifiés de *précurseurs de prédication* (Bruner, 1983).

²⁹ L'*input* correspond au langage que l'enfant entend et reçoit dans son environnement linguistique.

De plus, les premiers verbes émergent dans le langage de l'enfant peu avant son deuxième anniversaire (Tomasello, 1992 : 7), donc bien après les premiers emplois holophrastiques des particules adverbiales. Rappelons brièvement les considérations exposées précédemment au sujet des premiers usages des particules adverbiales chez les jeunes enfants anglophones.

Les premières utilisations des particules adverbiales dans le discours du jeune enfant anglophone correspondent à des usages dynamiques et expriment un sens spatial (Kochan, Morgenstern, Rossi & Sekali, 2007). En ce sens, les particules adverbiales représentent prototypiquement les premiers *termes dynamiques* (ou *termes relationnels*) produits par les enfants anglophones lorsqu'ils parlent d'événements décrivant un mouvement, un déplacement et/ou un changement d'état (Smiley & Huttenlocher, 1995 ; Clark, 2005 ; Mandler, 2006 ; McCune, 2006 ; McCune & Herr-Israel, 2006). En l'occurrence, McCune (2006) les désigne par l'expression *termes événementiels dynamiques* (*dynamic event words*).

Par ailleurs, les particules adverbiales sont la plupart du temps situées en position saillante en fin d'énoncé dans le langage adulte (Brown, 1973 ; Slobin, 1973 ; Tomasello, 1987).

Les jeunes enfants peuvent ainsi aisément les repérer et les utiliser à leur tour dans leurs premières productions langagières pour exprimer des événements particulièrement marquants. Toutes les considérations énoncées ci-dessus seront illustrées plus loin dans ce travail à l'aide d'exemples concrets issus des corpus longitudinaux de Naima (*Corpus Providence* ; Demuth, Culbertson & Alter, 2006) et d'Ella (*Corpus Forrester* ; Forrester, 2002). En outre, il sera question, dans la partie suivante, de rendre compte de l'influence de l'espace dans l'acquisition du langage en s'appuyant sur quelques vignettes issues des corpus de Naima et d'Ella.

2.7. Analyse de vignettes

Cette partie se propose d'étudier l'influence de l'espace dans l'émergence et le développement des constructions verbe-particule chez le jeune enfant anglophone. Pour ce faire, nous analyserons quelques vignettes illustrant des séquences vidéo issues des corpus de Naima et d'Ella. Une attention particulière sera également portée à la gestualité. L'objectif principal de cette étude est de montrer que le développement chez l'enfant s'effectue de la cognition au langage et que l'espace constitue le point d'ancrage du développement du langage.

Examinons donc quelques énoncés extraits des suivis longitudinaux de Naima et d'Ella.

Naima (1;02) est assise dans sa chaise haute et demande à être portée

NAIMA: Daddy.
 FATHER: yes baby.
 MOTHER: you look so serious and earnest.
NAIMA: up.
 NAIMA: Daddy.
 MOTHER: up.
 FATHER: up oh.
 FATHER: okay baby.
 FATHER: you said up.
 FATHER: pick me up?
 MOTHER: I don't know if she's +//.
 FATHER: don't know what we're gonna do +...
 FATHER: she hasn't eaten.

Séquence 1 : Emploi holophrastique de la particule adverbiale *up***Naima (1;04) demande à être portée**

NAIMA: up Daddy.
 FATHER: oh you wanna get picked up, oh that was in the way.
 FATHER: that was in the way you wanted to get picked up and that was in the way?
 MOTHER: are you hugging Daddy?
 FATHER: Daddy's giving you a big fat kiss.

Séquence 2 : Emploi holophrastique de la particule adverbiale *up*

Dans les vignettes 1 et 2, l'emploi holophrastique de la particule adverbiale *up* dans le discours de Naima exprime un sens directionnel correspondant précisément à une trajectoire verticale, caractéristique des premières utilisations des particules adverbiales.

De plus, *up* est ici une particule dite « colorée » (ou « pleine ») car elle est très chargée et très étoffée sémantiquement, si bien que Tomasello (1987 : 90) considère que les usages holophrastiques des particules adverbiales peuvent être envisagés de la même façon que s'il s'agissait d'un verbe (*verb-like*). En ce sens, l'énoncé holophrastique *up* produit par Naima peut se comprendre comme l'équivalent d'un *phrasal verb* en partie tronqué et être ainsi glosé en *pick me up*. Il y aurait alors une relation prédicative implicite dans les holophrases. Ceci est d'ailleurs confirmé par les étayages et les reprises du père de Naima à la fois dans la séquence 1 (*you said up. / pick me up?*) et dans la séquence 2 (*you wanna get picked up / you wanted to get picked up*). En effet, les reformulations que propose le père de Naima comportent tout ce qu'évoque Naima dans son énoncé holophrastique *up*, même si celle-ci ne retient que la partie saillante, située en fin d'énoncé. En ce sens, les moyens linguistiques auxquels Naima a recours présentent une correspondance partielle avec le langage adulte pour répondre à un besoin communicatif identique. L'usage holophrastique des particules adverbiales dans le discours de l'enfant servirait ainsi de pivot pour l'émergence et le développement de ses futurs *phrasal verbs*. D'autre part, il est important de remarquer que les interactions entre l'adulte et l'enfant et que les étayages de

l'adulte guident l'enfant pour qu'il se conforme au système linguistique adulte et aux formes standardisées. En l'occurrence, la reformulation du père de Naima dans la séquence 1 (*you said up. / pick me up?*) atteste clairement de ceci. Par ailleurs, dans les vignettes 1 et 2, l'emploi holophrastique de la particule adverbiale *up* véhicule non seulement une signification spatiale, mais il s'agit également et surtout d'une requête formulée par Naima concernant une action à effectuer. Ceci est en effet particulièrement mis en évidence dans la séquence 2 avec l'ajout de *Daddy*, qui fonctionne comme un complément à l'énoncé holophrastique de Naima, clarifiant ainsi l'identité de son interlocuteur adulte. En ce sens, l'usage holophrastique de la particule adverbiale *up* représente ici l'expression d'un désir/projet de l'enfant pour lequel elle a besoin de l'assistance de son père.

De toute évidence, c'est le sens de but ou de résultat à atteindre qui intéresse Naima. On pourrait presque même dire que la saillance du but « gomme » la dimension concrète et spatiale. La gestualité vient clairement confirmer ceci. En effet, dans la vidéo de la séquence 1, Naima est assise dans sa chaise haute et elle tend les bras vers le haut, manifestant ainsi à son père le besoin d'être portée. Cette idée est même accentuée dans la vidéo de la séquence 2 qui montre Naima agripper le T-shirt de son père et tendre ses bras vers le haut ; confirmant ainsi une orientation vers le but ou la finalité de l'action. Toutefois, le sens directionnel n'est pas exclu. Il est d'ailleurs mis en évidence par la gestualité. En effet, dans les vignettes 1 et 2, Naima tend à chaque fois les bras vers le haut. En somme, ses gestes miment la direction dans laquelle elle aimerait aller, et marquent la destination finale.

Mais surtout, les gestes et la posture de l'enfant complètent l'énoncé vocal, ils aident à comprendre ce qui est dit. Plus précisément, les mots transportent des sens, des signifiants, tandis que le non verbal véhicule du signifié (Terrier, 2013). En ce sens, la communication non verbale complète, renforce et crédibilise le message verbal. Ceci est d'autant plus vrai que les premiers énoncés produits par l'enfant sont incomplets, le langage non verbal venant ainsi pallier et enrichir le langage – verbal – émergent du jeune enfant.

Les deux captures d'écran, placées ci-après, illustrent respectivement les séquences 1 et 2.



Image illustrant la vignette 1



Image illustrant la vignette 2

Ainsi, l'analyse des séquences 1 et 2 a permis de rendre compte de l'influence de l'espace dans la première phase de l'acquisition des constructions verbe-particule chez le jeune enfant anglophone. Par la suite, nous tâcherons de mettre en évidence l'influence de l'espace dans la deuxième phase de l'acquisition des verbes à particule dans le langage de l'enfant anglophone. Rappelons que l'énoncé à deux termes suivant le patron « X Prt »³⁰ représente l'étape intermédiaire du développement des constructions verbe-particule dans le discours du jeune enfant anglophone.

Dès lors que le répertoire de vocabulaire de l'enfant s'est enrichi de manière significative, la syntaxe apparaît. En effet, entre l'âge de 18 et 24 mois, l'enfant utilise de courts énoncés à deux termes – après avoir acquis généralement entre 50 et 100 mots (Bates, 1991 ; de Villiers & de Villiers, 1992 ; Bouchard, 2008 : 205). Lorsque l'enfant commence à produire des expressions à deux ou plusieurs mots, on dit qu'il entre dans le stade syntaxique (Keller : 1985, 199). En fait, la syntaxe se met en place lorsque l'enfant est capable de juxtaposer deux termes, on parle alors de la combinatoire. Cette capacité émerge à l'âge de 17 mois et se consolide essentiellement entre l'âge de 18 et 24 mois. Plus précisément, le développement de la syntaxe (*sun* : avec, et *taxis* : ordre) correspond à la mise en place des règles d'organisation, lesquelles déterminent l'ordre des mots, l'organisation de la phrase, ainsi que les relations entre les mots (Owens, 1996, cité dans Matlin : 2001, 648). En ce sens, la juxtaposition de deux termes fait prendre conscience à l'enfant de l'importance de l'ordre des mots. La disposition des mots dans une phrase devient ainsi un élément à considérer dans la compréhension et la production langagière de l'enfant (de Boysson-Bardies, 2001).

³⁰ X correspond à un syntagme nominal ou pronominal, tandis que Prt désigne une particule adverbiale.

Dès que l'enfant est capable de produire plus d'un mot, ses premiers énoncés constitués de plusieurs termes renvoient aux mêmes types de choses et d'événements, c'est-à-dire à la même réalité extralinguistique, qu'il exprimait préalablement avec ses holophrases. Chez l'enfant, les premières constructions composées de plusieurs mots découleraient ainsi de ses holophrases produites antérieurement.

En effet, ceci est nettement visible dans la séquence ci-dessous (Séquence 3) présentant à la fois l'emploi holophrastique de la particule adverbiale *down* par Naima et son premier énoncé à deux mots suivant le patron « X down », à savoir *train down*.

Naima (1;03) fait tomber un jouet par terre depuis sa chaise haute

MOTHER: oh oh oh not in the mouth please.

MOTHER: we don't eat our trains in this house.

MOTHER: yucky.

MOTHER: are you a dog?

MOTHER: are you pretending to be a dog?

MOTHER: yeah you can take it out of your mouth yourself I think.

NAIMA: down.

MOTHER: it did fall down, didn't it?

NAIMA: train down.

NAIMA: train down.

MOTHER: the train fell down.

MOTHER: did it fall down?

NAIMA: yy yy yy yy yy.

MOTHER: think it did.

MOTHER: train fell down.

Séquence 3 : Usage holophrastique de la particule adverbiale *down* et emploi de l'énoncé à deux mots suivant le patron « X down »

Dans la vignette 3, Naima formule un commentaire sur la chute d'un jouet (il s'agit précisément d'un petit train) depuis sa chaise haute. La vidéo de la séquence 3 montre Naima assise sur sa chaise haute dans la cuisine pendant que sa mère prépare le petit-déjeuner. Naima joue avec un petit train qu'elle met dans sa bouche pour attirer l'attention de sa mère, puis elle le lâche de sa mâchoire et dit « down ». Son jouet se trouve désormais au sol.

Cette vignette illustre à la fois l'usage holophrastique de la particule adverbiale *down* par Naima ainsi que la production (à deux reprises) de l'énoncé à deux termes suivant le pattern « X down », à savoir *train down*. La séquence 3 présente ainsi des énoncés correspondant aux première et deuxième phases du développement des constructions verbe-particule dans le langage du jeune enfant anglophone.

Remarquons qu'il s'agit ici d'énoncés initiés par Naima et qu'il ne s'agit en aucun cas de répétitions. Toutefois, il est quasiment certain que l'enfant a déjà entendu un énoncé similaire dans les productions antérieures de sa mère.

L'emploi holophrastique de *down* chez Naima ainsi que l'usage (à deux reprises) de l'énoncé à deux mots *train down* correspondent à la simple observation de son jouet qui se trouve désormais au sol. Naima le signale à sa mère, qui utilise le verbe à particule *fall down* dans ses réponses (*it did fall down, didn't it? / the train fell down / did it fall down? / train fell down*). Les reformulations que propose la mère de Naima comportent tout ce qu'évoquent l'holophrase *down* ainsi que l'énoncé à deux termes *train down* dans le discours de Naima. En ce sens, les énoncés produits par Naima pourraient être glosés en *the train fell down*. En effet, les productions de Naima décrivent la même réalité extralinguistique et répondent au même besoin communicatif que les énoncés de sa mère. De plus, les moyens linguistiques utilisés par Naima présentent une correspondance partielle avec le langage adulte. En ce sens, l'usage holophrastique de *down* servirait de support à une relation prédicative implicite. Par contre, en ce qui concerne l'emploi (à deux reprises) de l'énoncé à deux mots suivant le patron « X down », à savoir *train down*, on peut clairement parler d'ébauche de prédication ici ; *down* étant prédiqué de *train*. Les énoncés à deux termes suivant le pattern « X Prt » incorporent une relation prédicative nettement plus marquée que les holophrases, et donc explicite. À mi-chemin entre les énoncés holophrastiques et les constructions verbe-particule complètes, les énoncés à deux mots suivant le schéma « X Prt » représentent ainsi la phase intermédiaire du développement des constructions verbe-particule dans le langage de l'enfant anglophone.

Remarquons par ailleurs que *fall down* est un verbe à particule intransitif. J'é mets l'hypothèse que les énoncés à deux termes suivant exclusivement le patron « X Prt » décrivent la relation objet-action. Plus précisément, X (syntagme nominal ou pronominal) correspondrait à l'objet, tandis que Prt (particule adverbiale) se rapporterait à l'action. Il convient de préciser que X fait référence au complément d'objet direct dans le cas des constructions verbe-particule transitives directes (beaucoup plus fréquentes que les constructions verbe-particule intransitives). En ce qui concerne les constructions verbe-particule intransitives, X renvoie au référent du sujet du verbe à particule concerné. Il s'avère que nous avons ici affaire à une construction verbe-particule de type intransitif, à savoir *the train fell down* (dans le langage adulte).

Testons mon hypothèse avec l'énoncé à deux mots (*train down*) produit par Naima. Sur le modèle « X Prt », X = *train* (syntagme nominal) et Prt = *down*. Ainsi, *train* correspond à l'objet sur lequel l'action décrite par *down* est appliquée. Plus précisément, *train* désigne le référent du sujet du verbe à particule *fall down* (représenté uniquement par la particule adverbiale *down* ; les verbes n'apparaissant pas avant l'âge de deux ans dans le langage de l'enfant) puisque nous sommes ici dans le cas d'un *phrasal verb* intransitif.

Enfin, nous pouvons ajouter que les énoncés *down* et *train down* véhiculent l'idée que la trajectoire verticale exprimée (de façon prototypique) par *down* s'efface au profit d'une orientation vers à la fois la localisation au point d'arrivée et le résultat de l'action. En effet, la vidéo de la séquence 3 montre que Naima prononce les énoncés à deux termes *train down* bien après la chute de l'objet. Ces énoncés renvoient donc à l'observation et au constat de la position finale de son petit train, à savoir qu'il se trouve désormais au sol. Ceci est d'ailleurs confirmé par la vidéo, Naima se penchant depuis sa chaise haute et observant son jouet au sol.

En somme, l'analyse de la vignette 3 a permis de rendre compte de l'influence de l'espace dans la deuxième phase de l'acquisition des constructions verbe-particule chez le jeune enfant anglophone.

Pour terminer, intéressons-nous enfin à la troisième et dernière phase de l'acquisition des verbes à particule dans le langage de l'enfant anglophone, avec la Séquence 4, placée ci-dessous :

Ells (2;02)

ELLA: ·hhh ·hh ah ha [ha ha] [% short screams] →

PÈRE: [&=cough] &=cough →

%gpx: ELLA points and gestures towards wall.

ELLA: put it up daddy →

PÈRE: what the time what's the time →

ELLA: eh ah [an put it xxxx] →

PÈRE: [↑oh] yeah did he fall down ↗

ELLA: yeah all bro::ke →

ELLA: di [xxxx] →

PÈRE: [oh] did it break and fall down →

Séquence 4 : Emploi d'une construction verbe-particule complète formée avec la particule adverbiale *up*

À partir de l'âge de 20 mois, les énoncés produits par l'enfant s'étoffent et se structurent davantage. En juxtaposant des mots, l'enfant accroît ainsi la longueur et la complexité de ses énoncés (Sutton & Trudeau, 2007). En ce sens, le système linguistique personnel de l'enfant s'enrichit et se complète. De plus, cette meilleure structuration des phrases dans le discours de l'enfant, ainsi que la complexification des énoncés, s'effectuent selon les règles linguistiques de la langue maternelle de l'enfant (Parisse et Le Normand, 2000).

D'autre part, alors que le langage des enfants âgés entre 18 et 21 mois est composé d'une « collection de mots », celui des enfants de 30 mois est constitué d'énoncés assez complexes, ce qui indique qu'ils ont une bonne connaissance de la syntaxe à cet âge (Parisse et Le Normand, 2000).

La troisième et dernière phase de l'acquisition des constructions verbe-particule est caractérisée par l'ajout du verbe support, rendant désormais les constructions verbe-particule entières et complètes dans le discours du jeune enfant anglophone. Jusque-là, les constructions verbe-particule n'étaient alors qu'en construction chez l'enfant. L'apparition du verbe support au dernier stade du développement des constructions verbe-particule n'est pas surprenant. En effet, rappelons que les premiers verbes émergent chez l'enfant peu avant l'âge de deux ans.

Cette phase représente donc le moment clé où le jeune enfant anglophone produit véritablement ses premières constructions verbe-particule entières et complètes, associant un verbe support et une particule adverbiale (avec un complément d'objet direct si le

phrasal verb est transitif). En d'autres mots, le dernier stade correspond à l'éclosion des *phrasal verbs* dans le discours du jeune enfant anglophone.

La vignette 4 illustre la production du verbe à particule *put up* dans le discours d'Ella, alors âgée de 2 ans et 2 mois. Le visionnage de la vidéo indique qu'Ella demande à son père de remettre l'oiseau mécanique sur l'horloge à coucou accrochée au mur. L'énoncé produit par Ella, à savoir « put it up daddy », est accompagné d'un geste de pointage qu'elle effectue à plusieurs reprises vers le haut et en direction de la pendule murale, comme le montrent les captures d'écran ci-après. En outre, nous pouvons souligner que le *phrasal verb* produit par Ella est de type directionnel. Ceci n'est absolument pas surprenant. En effet, nous avons vu plus haut que les premiers usages des particules expriment une trajectoire verticale (*up-down*). Il en est de même pour les premières constructions verbe-particule complètes.

Enfin, examinons de plus près la vidéo de la séquence 4 afin de rendre compte de l'influence de l'espace et de l'importance de la gestualité dans l'acquisition du langage et des structures linguistiques. Ella et son père sont dans la cuisine, tous deux assis à table. Installée dans sa chaise haute, Ella termine son petit-déjeuner tandis que son père lit un magazine. Ella se penche soudainement de sa chaise haute pour regarder par terre et pousse des petits cris aigus afin de signaler à son père qu'un objet se trouve au sol. Son père demeure toutefois impassible et poursuit sa lecture. Ella regarde ensuite le mur et dit : « put it up daddy », accompagnant son énoncé d'un geste de pointage vers le haut en direction du mur, et ce, à trois reprises (voir les captures d'écran ci-après). En y regardant de plus près, on peut même souligner que chacun des trois gestes de pointage qu'elle fait vient appuyer et renforcer les mots « put », « up » et « daddy » de son énoncé. L'énoncé produit par Ella et le geste de pointage qu'elle effectue à trois reprises, puis qu'elle maintient, attirent l'attention de son père qui se rend alors compte que le petit oiseau mécanique manque à l'horloge à coucou accrochée au mur. D'un geste de pointage orienté vers le bas, Ella signale ensuite à son père que l'oiseau mécanique se trouve au sol. Son père le répare, non sans difficulté, et le repositionne à sa place sur la pendule murale. Dans le même temps que son père répare l'oiseau mécanique, Ella s'impatiente et répète « put it up », tout en accompagnant son énoncé d'un geste de pointage qu'elle effectue de nouveau à plusieurs reprises vers le haut et en direction de l'horloge murale.



Image illustrant la vignette 4



Image illustrant la vignette 4

En définitive, l'analyse de la vignette 4 a permis de souligner l'influence de l'espace dans la troisième et dernière phase de l'acquisition des constructions verbe-particule chez le jeune enfant anglophone.

En conclusion, la présente étude a permis de rendre compte de l'influence de l'espace dans les trois stades du développement des constructions verbe-particule chez le jeune enfant anglophone. En outre, cette prépondérance de l'espace dans l'acquisition des structures linguistiques est d'ailleurs confirmée et renforcée par la gestualité chez nos deux petites filles anglophones, Naima et Ella, qui accompagnent leurs productions de nombreux gestes, mettant ainsi leurs énoncés en mouvement.

Nous terminerons cet article par une étude comparative de la représentation de l'espace dans l'acquisition des structures linguistiques chez l'enfant anglophone et chez l'enfant francophone.

2.8. Les particules anglaises, une prédication verbale intrinsèque ? : Comparaison avec le français

Les intentions communicatives à l'origine des premières productions langagières de l'enfant sont identiques dans les communautés linguistiques du monde entier. Elles sont cependant formulées avec des moyens linguistiques distincts selon les communautés linguistiques.

En effet, nous avons notamment vu dans cet article (cf. 2.6.2.) que, dans les tout premiers énoncés produits par le jeune enfant anglophone, l'usage holophrastique de la particule adverbiale correspond effectivement au verbe à particule en partie tronqué. Ceci a d'ailleurs été confirmé par l'étayage de l'adulte, comme nous avons pu l'observer dans les séquences étudiées. En ce sens, nous avons pu inférer l'existence d'une relation prédicative implicite dans les holophrases. Plus tôt, Tomasello (1987 : 90) avait d'ailleurs souligné que, dans les énoncés holophrastiques produits par l'enfant, la particule adverbiale peut être envisagée de la même façon que s'il s'agissait d'un verbe (*verb-like*). Et en effet, si l'on compare avec le français, un enfant francophone dit « monter » là où un

enfant anglophone dit « up ». Similairement, un enfant francophone dit « descendre » ou « tombé » (cf. Séquence 5) là où un enfant anglophone dit « down » (cf. Séquence 3). De la même façon, un enfant francophone dit « parti » là où un enfant anglophone dit « away », etc. En somme, pour exprimer la même intention communicative, l'enfant francophone produit un verbe simple là où l'enfant anglophone utilise une particule adverbiale. Ainsi, même si les besoins communicationnels sont identiques, les moyens linguistiques employés diffèrent en français et en anglais.

Afin de mieux rendre compte de la différence entre l'anglais et le français concernant l'expression de la représentation de l'espace dans les structures linguistiques – laquelle est d'autant plus évidente et flagrante chez le tout jeune enfant que chez l'adulte – et compte-tenu du fait que nous avons exclusivement travaillé sur des corpus d'enfants anglophones dans cette étude, nous examinerons à présent une séquence issue du corpus d'une petite fille française, Anaé (*Paris Corpus* ; Morgenstern & Parrisé, 2012), née en 2006 et suivie longitudinalement entre 1;00 et 7;00 :

Anaé (1;07)

ANAÉ: «Omer (.)» yyy !

MÈRE: qu'est-ce qu'il fait Omer ?

ANAÉ: yyy «tombé [/]» tombé !

OBSERVATEUR: il est tombé ?

ANAÉ: yyy .

ANAÉ: 0 [=! rit] .

%act: ANAÉ pose kiki sur un petit siège en bois

ANAÉ: «tombé» (.) «oui oui» !

MÈRE: c'est kiki pas oui oui !

ANAÉ: kiki !

Séquence 5 : Emploi d'un verbe simple en français

La vignette 5 illustre la production du verbe simple *tombé* dans le discours d'Anaé, alors âgée de 1 an et 7 mois. Le visionnage de la vidéo montre Anaé en train de jouer avec sa peluche, le célèbre petit singe Kiki, sous l'observation attentive de sa mère, linguiste de profession, qui dialogue avec elle et participe à ses jeux dans le salon familial. Alors qu'Anaé tient fermement dans ses mains sa peluche Kiki, elle produit l'énoncé « yyy «tombé [/]» tombé ! » ; ce qui semble surprenant ou inapproprié au vu de la situation, comme le confirme la remarque de l'observateur, à savoir « il est tombé ? ». On peut alors supposer qu'Anaé formule le projet de faire tomber son petit singe Kiki, puisqu'elle répond par un rire à la question de l'observateur. Anaé se dirige ensuite derrière le canapé et continue de jouer avec Kiki qu'elle pose sur un petit siège en bois, mais sans succès, puisque la peluche est instable et tombe quasi instantanément par terre. La chute de la peluche au sol est immédiatement – si ce n'est simultanément – suivie de l'énoncé d'Anaé, à savoir « «tombé» (.) «oui oui» ! » qu'elle produit tout en riant. De toute évidence, son énoncé renvoie à l'observation et au constat de la position finale de sa peluche, à savoir qu'elle se trouve désormais au sol. En outre, c'est manifestement le résultat obtenu qui

intéresse Anaé (et qui l’amuse d’ailleurs !). Ceci est confirmé par la vidéo, Anaé se penchant et observant sa peluche au sol (voir la capture d’écran ci-après). Remarquons par ailleurs que les productions d’Anaé dans la vignette 5 font écho aux énoncés produits par Naima dans la séquence 3. En effet, dans des situations similaires, où les besoins communicationnels sont identiques, notre petite fille française Anaé produit le verbe simple « tombé » là où notre petite fille américaine Naima utilise la particule adverbiale « down ». On peut même aller plus loin et observer que dans les vignettes 3 et 5 les deux phases coexistent, à savoir d’une part le stade holophrastique avec la particule adverbiale « down » chez Naima (séquence 3) là où Anaé formule le verbe simple « tombé » (vignette 5), et d’autre part le stade de la syntaxe à deux mots comme l’énoncé « train down » produit par Naima (vignette 3) là où Anaé dit « tombé oui oui » (séquence 5) ; oui oui désignant Kiki et comptant pour un seul mot. Ainsi, pour exprimer la même intention communicative, les moyens linguistiques utilisés diffèrent en anglais et en français.



Image illustrant la vignette 5

Ces différences d’une langue à l’autre sont également manifestes d’un point de vue quantitatif. En l’occurrence, la littérature suggère que les jeunes enfants francophones produisent davantage de verbes que les enfants anglophones. En effet, dans une étude longitudinale réalisée sur une enfant francophone suivie entre 14 et 30 mois, Bassano *et al.* (1998 : 526) observe deux fois plus de verbes avant l’âge de 18 mois que chez les enfants américains étudiés par Bates *et al.* (1994) :

Comparison of our French data with the developmental patterns found in Bates *et al.*’s (1994) study on English-speaking children suggests the following differences. [...] the part played by predicates, and particularly by verbs, seems to be greater in early French than in early English (until the age of about 2;0). As noted above, similar phenomena have been found in the acquisition of other languages (Choi & Gopnick, 1995). These variations could be related to

structural and cultural differences, among which the role of linguistic input seems crucial.

De toute évidence, les moyens linguistiques mis en œuvre pour répondre au même besoin communicationnel diffèrent en français et en anglais. Comment rendre compte de telles différences d'une langue à l'autre ? Comment expliquer le recours à des moyens linguistiques distincts ? Plusieurs considérations majeures sont à souligner.

Tout d'abord, la comparaison que nous faisons entre les particules adverbiales pour l'anglais et les verbes simples pour le français concernent les toutes premières productions de l'enfant, notamment les énoncés holophrastiques. De toute évidence, il s'agit ici exclusivement de particules adverbiales exprimant un sens directionnel. De ce fait, notre comparaison entre particule pour l'anglais et verbe pour le français est envisagée dans une dimension spatiale uniquement. Et en effet, rappelons ici qu'espace et mouvement sont indissociables puisque le mouvement, ou le déplacement, s'inscrit justement dans l'espace. Et nous avons également vu que, dans leurs tout premiers énoncés, les enfants parlent d'événements décrivant un mouvement. Ces considérations nous amènent donc à nous interroger sur la façon dont le mouvement est exprimé dans chacune des langues.

D'après les exemples mentionnés plus haut (up/monter, down/descendre, down/tombé, away/parti, etc.), nous constatons que les enfants anglophones emploient des particules pour parler de trajectoire là où les enfants francophones utilisent des verbes. En ce sens, le codage de la trajectoire s'effectue différemment en anglais et en français.

Pour comprendre ceci, il faut se référer à la typologie de l'événement spatial proposée par Talmy dans ses travaux en sémantique cognitive (1972, 1985, 1991, 2000a, 2000b). Plus exactement, il s'appuie sur l'élément le plus fondamental dans un événement spatial, à savoir l'expression de la trajectoire. Talmy (1991 : 486) définit ainsi la trajectoire comme le noyau schématique de l'événement de mouvement (*core schema*). Il propose alors de diviser les langues du monde en deux types. Ainsi, les langues qui expriment la trajectoire de l'événement dans le verbe sont appelées « langues à cadrage verbal ». Il s'agit précisément ici des langues romanes, comme le français ou l'espagnol. En revanche, les langues qui encodent la trajectoire de l'événement dans un élément de la périphérie verbale, ou *satellite*, sont appelées « langues à cadrage satellitaire ». Elles correspondent ici aux langues germaniques, comme l'anglais ou l'allemand. Ainsi, la représentation de l'espace est exprimée et structurée différemment selon les langues. En somme, le contraste typologique entre les langues influence et détermine les moyens linguistiques dont dispose l'enfant pour la production de ses énoncés, et ce, dès son plus jeune âge.

D'autres considérations sont également à prendre en compte. En effet, situées en position saillante en fin d'énoncé, les particules (ou *satellites*) invitent l'enfant à retenir l'expression de la trajectoire de l'événement. En revanche, ceci n'est pas le cas pour les langues à cadre verbal où la trajectoire n'est pas exprimée de manière aussi saillante, ni isolée de manière aussi évidente que dans les langues à cadre de satellite comme l'anglais. D'autre part, les verbes représentent une plus grande difficulté d'acquisition chez les

jeunes enfants anglophones. Ils n'apparaissent d'ailleurs pas avant l'âge de deux ans dans les productions de l'enfant.

En conclusion, les exemples présentés plus haut sur l'anglais et le français révèlent que, d'un point de vue plus général, les jeunes enfants issus des communautés linguistiques du monde entier sélectionnent les types d'informations primordiales par rapport aux propriétés typologiques qui leur sont accessibles selon leur langue.

Conclusion

Le présent travail s'est intéressé à la représentation de l'espace dans l'acquisition des constructions verbe-particule dans le discours du jeune enfant anglophone.

D'une part, les données de Naima et celles d'Ella ont montré que l'émergence et le développement des constructions verbe-particule chez l'enfant anglophone s'effectuent de façon graduelle, en trois étapes, allant de formes elliptiques et incomplètes vers des structures entières et complètes. À mesure que l'enfant grandit et interagit avec son environnement, son système linguistique personnel se complète et s'enrichit, l'étayage de l'adulte amenant ainsi les productions de l'enfant à se conformer aux formes standardisées du langage adulte.

D'autre part, cette étude a essentiellement permis de rendre compte de l'influence de l'espace dans les trois phases de l'acquisition des constructions verbe-particule dans le discours de l'enfant anglophone. En effet, les séquences vidéo analysées ainsi que la gestualité enfantine ont permis de mettre en lumière la prépondérance de l'espace dans l'émergence et le développement des constructions verbe-particule chez l'enfant anglophone, et donc dans l'acquisition des structures linguistiques, dans une plus large mesure. En conclusion, le développement chez l'enfant s'effectue de la cognition au langage, l'espace constituant le point d'ancrage du développement du langage. En ce sens, l'espace revêt un statut privilégié et crucial pour la construction et l'organisation du langage.

En conclusion générale, nous pouvons souligner à nouveau le cadre de référence le plus fondamental, à savoir notre propre corps, et considérer que la manière dont le langage formule et exprime les concepts d'espace et de mouvement correspond finalement à la « façon dont la langue perçoit cette réalité qu'est le corps » (Jamet, 1999 : 12).

Nous terminerons la présente contribution sur une note ludique et humoristique :

“Wait up!” That’s what kids say. They don’t say “wait”, they say “Wait up! Hey, wait up!” ’Cause when you’re little, your life is up. The future is up. Everything you want is up. “Wait up! Hold up! Shut up! Mom, I’ll clean up! Let me stay up!” Parents of course are just the opposite. Everything is down. “Just calm down. Slow down. Come down here. Sit down. Put that down.” (Jerry Seinfeld, *I’m Telling You for the Last Time*, 1998)

Références

- Acredolo, L., « Behavioral Approaches to Spatial Orientation in Infancy », dans *Annals of the New York Academy of Sciences*, 608, 1990, pp. 596-612.
- Acredolo, L., « Infant mobility and spatial development », dans Stiles-Davis, J., Krichevsky, M. & Bellugi, U. (Eds.), *Spatial Cognition: Brain Bases and Development*, Lawrence Erlbaum Associates, England, 1988, pp. 157-166.
- Barrett, M., « The Holophrastic Hypothesis: Conceptual and Empirical Issues », dans *Cognition*, 11(1), 1982, pp. 47-76.
- Bassano, Dominique, Maillochon, I. & Eme, E., « Developmental changes and variability in early lexicon: A study of French children's naturalistic productions », dans *Journal of Child Language*, 25(3), 1998, pp. 493-531.
- Bates, E. (Ed.), « Crosslinguistic research in aphasia : An overview », dans *Brain and Language*, 41(2), 1991, pp. 123-148.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Reilly, J. & Hartung, J., « Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary », dans *Journal of Child Language*, 21(1), 1994, pp. 85-123.
- Beaudoin, Martin, « Introduction à l'étude du langage », Faculté Saint-Jean, Université d'Alberta, 1996. <<http://www.cours.fse.ulaval.ca/frn-19972/h98/pr5/projet/exschlect/lect/doc/beualbe.html>>
- Benveniste, Émile, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966.
- Bloom, L., Margulis, C., Tinker, E. & Fujita, N., « Early conversations and word learning: contributions from child and adult », dans *Child Development*, 67(6), 1996, pp. 3154-3175.
- Bloom, L., *One word at a time: The use of single-word utterances before syntax*, Mouton, The Hague, Netherlands, 1973.
- Bloom, L., Tinker, E. & Margulis, C., « The words children learn: Evidence for a verb bias in early vocabularies », dans *Cognitive development*, 8, 1993, pp. 431-450.
- Boas, Franz (Ed.), *Handbook of American Indian Languages, Part 1*, Smithsonian Institution, Washington, 1911.
- Bouchard, Caroline, *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, Canada, 2008.
- Bowerman, M. & Choi, S., « Shaping meanings for language: Universal and language-specific in the acquisition of semantic categories », dans Bowerman, M. & Levinson, S. C. (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, pp. 475-511.
- Bowerman, M., « Containment, support, and beyond: Constructing topological spatial categories in first language acquisition », dans Aurnague, M., Hickmann, M. & Vieu, L. (Eds.), *The categorization of spatial entities in language and cognition*, Benjamins, Amsterdam, 2007, pp. 177-203.
- Bowerman, M., « Learning how to structure space for language: A cross-linguistic perspective », dans Bloom, P., Peterson, M., Nadel, L. & Garrett, M. (Eds.), *Language and space*, MIT Press, Cambridge, MA, 1996, pp. 385-436.
- Bowerman, M., De Leon, L. & Choi, S., « Verbs, particles, and spatial semantics: Learning to talk about spatial actions in typologically different languages », dans Clark, E. V. (Ed.), *Proceedings of the Twenty-seventh Annual Child Language Research Forum*, Center for the Study of Language and Information, Stanford, CA, 1995, pp. 101-110.
- Bremner, J. G., « Development of spatial awareness in infancy », dans Slater, Alan & Bremner, J. G. (Eds.), *Infant development*, Lawrence Erlbaum Associates Ltd, Hove and London, 1989, pp. 123-141.
- Brown, R., *A first language: The early stages*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1973.

- Brugman, Claudia, *Story of Over*, Indiana University Linguistics Club, Bloomington, IN, 1983.
- Bybee, Joan L., « Regular morphology and the lexicon », dans *Language and Cognitive Processes*, 10, 1995, pp. 425-455.
- Bybee, Joan L., Perkins, Revere & Pagliuca, William, *The Evolution of Grammar. Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*, The University of Chicago Press, Chicago, 1994.
- Bybee, Joan L., *Phonology and language use*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Casey, Edward S., *Getting Back Into Place: Towards a Renewed Understanding of the Place-World*, Indiana University Press, Bloomington & Indianapolis, 1993.
- Cassirer, Ernst, *The Philosophy of Symbolic Forms. Volume 1: Language*, Yale University Press, New Haven, 1953.
- Choi, S. & Bowerman, M., « Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns », dans *Cognition*, 41, 1991, pp. 83-121.
- Clark, Eve V., « Resultant states in early language acquisition », dans Ravid, D. & Ben-Zeev Shyldkrot, H. (Eds.), *Perspectives on language and language development*, Kluwer, Dordrecht, 2005, pp. 175-190.
- Clark, Eve V., *First Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.
- Clark, Herbert, « Space, time, semantics, and the child », dans Moore, T. (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, Academic Press, New York, 1973, pp. 27-63.
- Cook, Kenneth W., « A new relational account of Samoan quantifier float, case marking and word order », dans *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, 1987, pp. 53-64.
- Croft, William, *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*, Oxford University Press, Oxford, 2001.
- Culioli, Antoine, *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, tome 1, Ophrys, Paris, 1990.
- Danon-Boileau, Laurent & Morgenstern, Aliyah, « La prédication chez l'enfant », dans Merle, J.-M. (Ed.), *La prédication*, Ophrys, Bibliothèque de Faits de langues, Paris, 2009, pp. 57-65.
- De Boysson-Bardies, Bénédicte, *How Language Comes to Children : From Birth to Two Years*, MIT Press, Cambridge, 2001.
- De Laguna, G., *Speech, its Function and Development*, Yale University Press, New Haven, Connecticut, 1927.
- De Villiers, P. A. & De Villiers, J. G., « Language development », dans Bornstein, M. H. & Lamb, M. E. (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook*, Erlbaum, Hillsdale, N. J., 1992, pp. 337-418.
- Demuth, K., Culbertson, J. & Alter, J., « Word-minimality, epenthesis, and coda licensing in the acquisition of English », dans *Language & Speech*, 49, 2006, pp. 137-174.
- Fillmore, Charles & Kay, Paul, *Construction Grammar Coursebook*, University of California, Berkeley, CA, 1993.
- Fillmore, Charles, « Frame Semantics », dans The Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm*, Hanshin, Seoul, 1982, pp. 11-137.
- Fillmore, Charles, *Lectures on Deixis*, CSLI Publications, Stanford, California, 1997.
- Forrester, Michael, « Appropriating cultural conceptions of childhood: Participation in conversation », dans *Childhood*, 9, 2002, pp. 255-278.
- Gärdenfors, Peter, « Some Tenets of Cognitive Semantics », dans Allwood, Jens & Gärdenfors, Peter (Eds.), *Cognitive semantics. Meaning and cognition*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 1999, pp. 19-36.
- Gelman, Susan A. & Koenig, Melissa A., « The role of animacy in children's understanding of 'move' », dans *Journal of Child Language*, 28(3), 2001, pp. 683-701.

- Gentner, D., « Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning », dans Kuczaj, S. (Ed.), *Language Development*, vol. 2: *Language, Thought, and Culture*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1982.
- Gibson, E. J., Owsley, C. J. & Johnston, J., « Perception of invariants by five-month-old infants: Differentiation of two types of motion », dans *Developmental Psychology*, 14, 1978, pp. 407-415.
- Gibson, J. J., *The Ecological Approach to Visual Perception*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, N. J., 1986. (Original work published 1979)
- Goldberg, Adele E., *Constructions at work: The nature of generalization in language*, Oxford University Press, Oxford/New York, 2006.
- Goldberg, Adele E., *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, University of Chicago Press, Chicago, 1995.
- Groussier, M.-L., « Prépositions et primarité du spatial : de l'expression de relations dans l'espace à l'expression de relations non-spatiales », dans *Faits de langues*, 9, 1997, pp. 221-234.
- Guillaume, Gustave, *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*, Hachette, Paris, 1919.
- Habel, Christopher & von Stutterheim, Christiane (Eds.), « Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen – Eine Einleitung », dans Habel, Christopher & von Stutterheim, Christiane (Eds.), *Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2000, pp. 1-8.
- Hatwell, Yvette, « L'enfant aveugle et amblyope : les incidences cognitives de la déficience visuelle précoce », dans Lebovici, Serge, Diatkine, René & Soulé, Michel, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Presses Universitaires de France, Paris, 2004, pp. 875-888.
- Hayward, W. G. & Tarr, M. J., « Spatial language and spatial representation », dans *Cognition*, 55(1), 1995, pp. 39-84.
- Herskovits, Annette, *Language and spatial cognition: An interdisciplinary study of the prepositions in English*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- Herskovits, Annette, *Space and the Prepositions in English: Regularities and Irregularities in a Complex Domain*, Doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA, 1982.
- Hespos, S. J. & Baillargeon, R., « Knowledge about containment events in very young infants », dans *Cognition*, 78, 2001, pp. 207-245.
- Hespos, S. J. & Spelke, E. S., « Conceptual precursors to language », dans *Nature*, 430, 2004, pp. 453-456.
- Hopper, Paul J. & Traugott, Elizabeth, *Grammaticalization*, Cambridge University Press, 2e édition, Cambridge, UK ; New York, NY, 2003 [1993].
- Huttenlocher, J., « The origins of language comprehension », dans Solso, R. (Ed.), *Theories in cognitive psychology*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1974, pp. 331-368.
- Imai, M. & Gentner, D., « Linguistic relativity vs universal ontology: crosslinguistic studies of the object substance distinction », dans *Proceedings of the Chicago Linguistic Society*, 29, 1993, pp. 171-186.
- Imai, M., Li, L., Haryu, E., Okada, H., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. & Shigematsu, J., « Novel noun and verb learning in Chinese-, English-, and Japanese-speaking children », dans *Child Development*, 79(4), 2008, pp. 979-1000.
- Jackendoff, Ray, *Semantics and Cognition*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1983.
- Janzen, Gabriele & Katz, Steffi, « Die Wahrnehmung von Eigen- und Fremdbewegung und ihr Ausdruck in der Sprache », dans Habel, C. & von Stutterheim, C. (Eds.), *Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 2000, pp. 45-67.
- Johnson, M., *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, University of Chicago Press, Chicago, 1987.

- Johnston, J. R. & Slobin, D. I., « The Development of Locative Expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish », dans *Journal of Child Language*, 6, 1979, pp. 529-545.
- Johnston, J. R., « Acquisition of locative meanings: *Behind* and *in front of* », dans *Journal of Child Language*, 11, 1984, pp. 407-422.
- Johnston, J. R., « Cognitive prerequisites: The evidence from children learning English », dans Slobin, D. I. (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition, volume 2: Theoretical issues*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, N.J., 1985, pp. 961-1004.
- Joly, A. & O'Kelly, D., *Grammaire systématique de l'anglais*, Nathan, Paris, 1990.
- Keller, E., *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*, Gaétan Morin Éditeur, Chicoutimi, Québec, 1985.
- Kerмоian, R. & Campos, J., « Locomotor Experience: A Facilitator of Spatial Cognitive Development », dans *Child Development*, 59, 1988, pp. 908-917.
- Kochan, A., Morgenstern, A., Rossi, C. & Sekali, M., « Children's early prepositions in English and French: a social-interactional device », *Proceedings of LingO*, Oxford University, Oxford, 2007.
- Lakoff, G. & Johnson, M., *Les métaphores dans la vie quotidiennes*, Éditions du Minuit, Paris, 1985.
- Lakoff, G. & Johnson, M., *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago, 1980.
- Lakoff, G. & Johnson, M., *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*, Basic Books, New York, 1999.
- Lakoff, G., *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago University Press, Chicago, 1987.
- Landau, Barbara & Jackendoff, Ray, « "What" and "where" in spatial language and spatial cognition », dans *Behavioral and Brain Sciences*, 16(2), 1993, pp. 217-265.
- Langacker, Ronald W., *Foundations of Cognitive Grammar, vol. I*, Stanford University Press, Stanford, CA, 1987.
- Langer, J., « A note on the comparative psychology of mental development », dans Strauss, S. (Ed.), *Ontogeny, Phylogeny and Historical Development*, Ablex Publishing, Norwood, NJ, 1988, pp. 68-85.
- Lécuyer, R., « Motricity, action, and perception in infants », dans *Current Psychology of Cognition*, 14, 1995, pp. 215-223.
- Lécuyer, R., *Bébés astronomes, bébés psychologues : l'intelligence de la première année*, Mardaga, Bruxelles, 1989.
- Leopold, W., *Speech Development of a Bilingual Child: A linguist's record*, 4 volumes, Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1939-1949.
- Levinson, S. C., « Covariation between spatial language and cognition, and its implications for language learning », dans Bowerman, M. & Levinson, S. (Eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, pp. 566-588.
- Levinson, S. C., « Relativity in spatial conception and description », dans Gumperz, J. J. & Levinson, S. C. (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, pp. 177-202.
- Levinson, S. C., *Space in Language and Cognition. Explorations in Linguistic Diversity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.
- MacWhinney, Brian, *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J., 2000.
- Mandler, J. M., « How to build a baby II: Conceptual primitives », dans *Psychological Review*, 99, 1992a, pp. 587-604.
- Mandler, J. M., « Actions organize the infant's world », dans Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (Eds.), *Action meets word: How children learn verbs*, Oxford University Press, New York, NY, 2006, pp. 111-133.

- Mandler, J. M., « How to build a baby: on the development of an accessible representational system », dans *Cognitive Development*, 3, 1988a, pp. 113-116.
- Mandler, J. M., « Preverbal representation and language », dans Bloom, P., Peterson, M., Nadel, L. & Garrett, M. (Eds.), *Language and Space*, MIT Press, Cambridge, MA, 1996, pp. 365-384.
- Mandler, J. M., « Representation », dans Kuhn, D., Siegler, R. S. & Damon, W. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 2. Cognition, Perception, and Language*, Wiley, New York, NY, 1998, pp. 255-308.
- Mandler, J. M., « The Development of Spatial Cognition: On Topological and Euclidean Representation », dans Stiles-Davis, J., Kritchesvsky, M. & Bellugi, U. (Eds.), *Spatial Cognition: Brain Bases and Development*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1988b, pp. 423-432.
- Mandler, J. M., « The foundations of conceptual thought in infancy », dans *Cognitive Development*, 7, 1992b, pp. 273-285.
- Mandler, J. M., *The foundations of mind: The origins of conceptual thought*, Oxford University Press, New York, 2004.
- Matlin, Margaret W., *La cognition : Une introduction à la psychologie cognitive*, De Boeck Université, Bruxelles, 2001.
- McCune, Lorraine & Herr-Israël, E., « Pre-language cognition, motion event semantics, and the transition from single words to first sentences », dans Bittner, D. & Ruhlig, N. (Eds.), *Lexical Bootstrapping - The Role of Lexis and Semantics in Child Language Development*, Mouton de Gruyter, Berlin, 2013, pp. 11-38.
- McCune, Lorraine, « Dynamic event words: From common cognition to varied linguistic expression », dans *First language*, 26, 2006, pp. 233-255.
- McCune, Lorraine, « First Words: A Dynamic Systems View », dans Ferguson, C., Menn, L. & Stoel-Gammon, C. (Eds.), *Phonological Development: Models, Research, Implications*, York Press, Timonium, MD, 1992, pp. 313-336.
- McCune-Nicolich, L., « The cognitive bases of relational words in the single word period », dans *Journal of Child Language*, 8, 1981, pp. 15-34.
- Miller, George & Johnson-Laird, Philip, *Language and perception*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1976.
- Morgenstern, A. & Parisse, C., « The Paris Corpus », dans *Journal of French language studies*, 22(1), 2012, pp. 7-12.
- Needham, A. & Baillargeon, R., « Intuitions about support in 4.5-month-old infants », dans *Cognition*, 47, 1993, pp. 121-148.
- Nelson, K., « Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development », dans *Psychological Review*, 81, 1974, pp. 267-285.
- Nelson, K., « Structure and Strategy in Learning to Talk », dans *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1-2, Serial No. 149), 1973, pp. 1-137.
- Newcombe, N. S. & Huttenlocher, J., *Making space. The development of spatial representation and reasoning*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 2000.
- Ninio, A., « The Relation of Children's Single Word Utterances to Single Word Utterances in the Input », dans *Journal of Child Language*, 19(1), 1992, pp. 87-110.
- Owens, R. E., *Language development: An introduction* (4th ed.), Allyn and Bacon, Boston, 1996.
- Parisse, Christophe & Le Normand, M.-T., « How children build their morphosyntax: The case of French », dans *Journal of Child Language*, 27, 2000, pp. 267-292.
- Piaget, Jean & Inhelder, B., *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1948.
- Piaget, Jean & Inhelder, B., *Memory and intelligence*, Basic Books, New York, 1972.
- Piaget, Jean & Inhelder, B., *The Child's Conception of Space*, Routledge & Kegan Paul, London, 1956.

- Piaget, Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel/Paris, 1937.
- Piaget, Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel/Paris, 1936.
- Piaget, Jean, *Six études de Psychologie*, Editions Gonthier, Genève, 1964.
- Plumert, J. M. & Spencer, J. P., *The emerging spatial mind*, Oxford University Press, New York, 2007.
- Quinn, Anne, *Langage et cognition humaine*, Presses Universitaires de France, Grenoble, 2007.
- Riguel, Emilie, « Les *phrasal verbs* : usage et acquisition », dans *Actes de la journée d'étude DoSciLa 2013 « La langue en contexte »*, Université Paris Diderot – Paris 7, 2013a, pp. 13-21.
- Riguel, Emilie, « Les *phrasal verbs* : usage et acquisition », dans *Textes et contextes*, 9, 2014b.
- Riguel, Emilie, « Phrasal verbs: Usage and Acquisition », dans *Athens Journal of Philology*, 1(2), 2014a, pp. 111-126.
- Riguel, Emilie, « Phrasal verbs: usage and acquisition », dans *ATINER's Conference Paper Series*, No: LNG2013-0647, Athens Institute for Education and Research (ATINER), Athènes, Grèce, 2013b, pp. 1-19.
- Riguel, Emilie, « Phrasal verbs: usage and acquisition », dans *Proceedings of the European Conference on Language Learning 2013*, Brighton, Royaume-Uni, 2013c, pp. 42-60.
- Riguel, Emilie, *Les 'phrasal verbs' : usage, acquisition (L1 & L2), et enseignement*, Thèse de Doctorat en linguistique anglaise non publiée, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2016, 788 p.
- Schumann-Hengsteler, R., « Räumliche Kognition », dans Schneider, W. & Sodian, Beate (Eds.), *Kognitive Entwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie*, Hogrefe, Göttingen, 2006, pp. 51-108.
- Shady, M. & Gerken, L., « Grammatical and caregiver cues in early sentence comprehension », dans *Journal of Child Language*, 26, 1999, pp. 1-13.
- Sinha, C., Thorseng, L. A., Hayashi, M. & Plunkett, K., « Comparative spatial semantics and language acquisition: Evidence from Danish, English, and Japanese », dans *Journal of Semantics*, 11, 1994, pp. 253-287.
- Slater, A., « Visual memory and perception in early infancy », dans Slater, A. & Bremner, G. (Eds.), *Infant development*, Lawrence Erlbaum Associates Ltd, Hove, UK, 1989.
- Slobin, D. I., « Cognitive prerequisites for the development of grammar », dans Ferguson, C. A. & Slobin, D. I. (Eds.), *Studies of child language development*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1973, pp. 175-208.
- Slobin, D. I., « Cross-linguistic evidence for the language-making capacity », dans Slobin, D. I. (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition* (Vol. 2), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1985, pp. 1159-1249.
- Smiley, P. & Huttenlocher, J., « Conceptual development and the child's early words for events, objects, and persons », dans Tomasello, M. & Merriman, W. E. (Eds.), *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J., 1995, pp. 21-62.
- Smith, L. B., Maouene, J. & Hidaka, S. (Eds.), « The Body and Children's Word Learning », dans Plummert, J. & Spencer, J. P. (Eds.), *The emerging spatial mind*, Oxford University Press, Oxford, 2007, pp. 168-192.
- Spelke, E. S., « Origins of visual knowledge », dans Osherson, D. N., Kosslyn, S. M. & Hollerbach, J. M. (Eds.), *An invitation to cognitive science: Visual cognition and action*, MIT Press, Cambridge, MA, 1990, pp. 99-128.
- Spelke, E. S., Breinlinger, K., Macomber, J. & Jacobson, K., « Origins of knowledge », dans *Psychological Review*, 99, 1992, pp. 605-632.

- Spelke, E. S., Phillips, A. T. & Woodward, A. L., « Infants' knowledge of object motion and human action », dans Premack, A. J., Premack, D. & Sperber, D. (Eds.), *Causal Cognition: A multidisciplinary debate*, Clarendon Press, Oxford, UK, 1995, pp. 44-78.
- Sutton, A. & Trudeau, N., « Nos bouts de choux : linguistes en herbes », dans *Médecine Sciences*, 23(11), 2007, pp. 934-938.
- Talmy, Leonard, « How language structures space », dans Pick, H. & Acredolo, L. (Eds.), *Spatial Orientation: Theory, Research, and Application*, Plenum Press, New York, 1983, pp. 225-282.
- Talmy, Leonard, « Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms », dans Shopen, Timothy (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description. Vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon*, Cambridge University Press, New York, 1985, pp. 57-149.
- Talmy, Leonard, « Path to realization: A typology of event conflation », dans Sutton, L. A., Johnson, C. & Shields, R. (Eds.), *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley Linguistics Society, Berkeley, CA, 1991, pp. 480-519.
- Talmy, Leonard, *Semantic Structures in English and Atsugewi*, Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley, CA, 1972.
- Talmy, Leonard, *Toward a Cognitive Semantics, Volume 1: Concept Structuring Systems*, MIT Press, Cambridge, MA, 2000a.
- Talmy, Leonard, *Toward a Cognitive Semantics, Volume 2: Typology and Process in Concept Structuring*, MIT Press, Cambridge, MA, 2000b.
- Tardif, Twila, « Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies », dans *Developmental Psychology*, 32, 1996, pp. 492-504.
- Terrier, C., « La communication non verbale », 2013, pp. 1-10. <http://www.cterrier.com/cours/communication/60_non_verbal.pdf>
- Tomasello, Michael & Brooks, P. J., « Early syntactic development: A Construction Grammar approach », dans Barrett, M. (Ed.), *The Development of Language*, Psychology Press, Hove, UK, 1999, pp. 161-190.
- Tomasello, Michael (Ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey & London, 1998.
- Tomasello, Michael, « Do young children have adult syntactic competence? », dans *Cognition*, 74, 2000, pp. 209-253.
- Tomasello, Michael, « Language is not an instinct », dans *Cognitive Development*, 10, 1995, pp. 131-156.
- Tomasello, Michael, « Learning to use prepositions: a case study », dans *Journal of Child Language*, 14, 1987, pp. 79-98.
- Tomasello, Michael, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 2003.
- Vandeloise, C., « L'expression du mouvement : présentation liminaire », *Langue française*, 76(1), 1987, pp. 3-4.
- Whorf, Benjamin Lee, dans Carroll, J. B. (Ed.), *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1956.
- Wilcox, S. & Palermo, D. S., « "In," "on," and "under" revisited », dans *Cognition*, 3, 1975, pp. 245-254.
- Ziegler, Debra, « Retention in ontogenetic and diachronic grammaticalization », dans *Cognitive Linguistics*, 8, 1997, pp. 207-241.

LITTÉRATURE ET ESPACE URBAIN : PALIMPSESTE ET ÉCRITURE DE L'HISTOIRE CHEZ PATRICK MODIANO

Emma Lacroix

Université de Montréal, Canada

emma.lacroix@umontreal.ca

Abstract. *This article looks at how urban space is written in Dora Bruder, a novel by Patrick Modiano (1997), in order to examine how the city of Paris is shaped by the text, both as a material and a space. The space of – or in – Paris, when seen through its multiple representations, becomes thicker, stratified, more complex, because it generates several temporalities, which are bygone and to come at the same time. According to Walter Benjamin, such a vision of time and space necessarily raises the question of their relationship to History. Furthermore, Dora Bruder stages a perception of space that is not dissimilar to the palimpsest, meaning that urban space could possibly reveal something about literature. From the outset, literature raises the question of space, since words create both the space of the fictional universe and that of the book (Ropars-Wuilleumier): this space, always (minimally) dual, allows for a better understanding of the multiple times that intersect inside the literary work. In Modiano's novel, Paris is a city that is haunted by its past, caught in the overlap of spaces and times – and its History only becomes visible to the narrator in flashes, around a street corner or in the course of a sentence. The multiplication of times and spaces bypasses the linearity of History: thus, the narrative gets through layers of memory, past and present events, writing a History that is intimately tied to the experience of space in the city.*

Keywords: *Space; History; Paris; palimpsest; Dora Bruder;*

Pour l'écrivaine et sociologue Régine Robin, l'espace de Paris est fait d'une « épaisseur culturelle et textuelle » (2014, p. 30), c'est-à-dire qu'on perçoit spontanément la ville à travers les innombrables œuvres artistiques qui l'ont prise pour objet. L'histoire de Paris, largement documentée, écrite ou fabulée, est indissociable de l'image qu'on s'en fait. Patrick Modiano, récipiendaire du prix Nobel de littérature en 2014, met en scène, dans l'ensemble de sa production littéraire, une narration sans cesse travaillée, voire hantée ou obsédée par la ville de Paris. Dans son roman *Dora Bruder*, paru en 1997, les temporalités multiples qui se croisent placent le narrateur dans un temps impossible, à la fois révolu et en devenir : cette perception de l'espace, où les temps se superposent, s'apparente à l'idée du palimpseste. L'analyse de l'espace urbain, tel qu'il se déploie dans le texte, pourrait révéler quelque chose du littéraire, d'une écriture de l'espace qui, en dévoilant la superposition des couches de temps et d'espace, met en péril la linéarité de l'histoire, mais aussi de la narration. Par ailleurs, la littérature pose d'emblée la question de l'espace – les mots créant tout à la fois l'espace de la fiction et celui du livre (Ropars-Wuilleumier, M.-C., 2002) : cet espace toujours déjà (minimalement) double de l'œuvre littéraire permet

de comprendre sous un jour nouveau la multiplicité des temps responsable de sa stratification. Nous verrons en quoi *Dora Bruder* fait de la ville de Paris un *espace palimpsestique* superposant les temps et les espaces, afin de court-circuiter la linéarité du temps et ainsi abolir les frontières des strates narratives, pour proposer une écriture de l'histoire qui soit intimement liée à l'expérience de la ville.

L'espace de – ou dans – Paris, lorsqu'il se donne à voir par le truchement de la représentation, s'épaissit, se stratifie. Une telle vision de l'espace urbain pose nécessairement, pour Walter Benjamin, la question du rapport à l'histoire : en effet, la ville semble prise dans un cycle de perpétuelle destruction. Il écrivait, dans « Paris, capitale du XIX^e siècle », que « chaque époque ne rêve pas seulement la suivante : en rêvant, elle tend aussi vers le réveil. Elle porte en elle sa propre fin [...]. Avec l'ébranlement de l'économie marchande, nous commençons à découvrir, avant même leur effondrement, que les monuments de la bourgeoisie sont des ruines » (2000, p. 66). Cette coprésence paradoxale du passé et du futur, dans un présent insaisissable, est aussi à l'œuvre dans le palimpseste. À l'origine, on considère que le palimpseste est un « manuscrit dont on a effacé la première écriture pour pouvoir écrire un nouveau texte »; or il s'agit, au sens figuré, du « mécanisme psychologique par lequel de nouveaux sentiments, de nouvelles idées, se substituent aux précédents et les font disparaître » (*Le grand Robert*). Dans *Paradis artificiels*, Baudelaire explore cette seconde acception du palimpseste :

Qu'est-ce que le cerveau humain, sinon un palimpseste immense et naturel? Mon cerveau est un palimpseste et le vôtre aussi, lecteur. Des couches innombrables d'idées, de sentiments sont tombées successivement sur votre cerveau, aussi doucement que la lumière. Il a semblé que chacune ensevelissait la précédente. Mais aucune en réalité n'a péri [...]. L'oubli n'est donc que momentané; et dans telles circonstances solennelles, dans la mort peut-être [...], tout l'immense et compliqué palimpseste de la mémoire se déroule d'un seul coup, avec toutes ses couches superposées de sentiments défunts, mystérieusement embaumés dans ce que nous appelons l'oubli [...]. Le palimpseste de la mémoire est indestructible. (cité dans Genette, G., 1966, p. 67)

Ainsi, la définition du palimpseste ne se limite pas uniquement à une même surface qu'on efface pour y inscrire un nouveau texte, mais désigne aussi un objet, ou une idée, dont on peut entrevoir, d'un coup, toutes les superpositions qui le composent. Régine Robin écrit d'ailleurs : « Mémoire palimpseste, surgissant par couches, par strates, par un tressage, par un tissage imprévu, par montage, par bribes... » (2014, p. 24). La mémoire compose ainsi les différentes couches du palimpseste et, pour Victor Hugo, « l'oubli n'est autre chose qu'un palimpseste » (2002, p. 468). Le palimpseste, nécessairement, est inhérent au temps : il fait ressurgir ce qui a été oublié ou enfoui, disjoignant la succession des événements, abolissant le déroulement linéaire du temps. Le narrateur de *Dora Bruder* ne le sait que trop : « Il faut longtemps pour que resurgisse à la lumière ce qui a été effacé. Des traces subsistent [...]. Il suffit d'un peu de patience » (Modiano, P., 1997, p. 13). Tel qu'il est mobilisé par la narration du roman, le palimpseste rend possible la démultiplication des temporalités et la superposition des espaces dans la perception mais, plus encore, il s'avère

intrinsèquement lié à la matière textuelle et narrative, en jouant sur l'épaisseur des mots, la constellation de sens qu'ils évoquent, faisant transparaître la surface et la profondeur du texte. Cet « effet de surimpression fantasmagorique » (Genette, G., 1966, p. 52) fait miroiter une image qui s'anéantit d'elle-même. Cela ne manque pas de rappeler la conclusion que tire Robin de son analyse de l'œuvre de Modiano : « Matière sombre, zones neutres, échos de voix anciennes, d'éclats disparus, y aurait-il des fantômes errants dans les interstices des murs à demi écroulés de Paris, derrière les façades éventrées en voie de rénovations, quelque chose qui perdurerait du lieu détruit et des gens qui l'habitaient. Pourraient-ils encore nous hanter? » (2014, p. 89).

La structure même de *Dora Bruder* joue sur la superposition des temporalités dans l'espace : en effet, lorsqu'il trouve, en 1990, l'avis de recherche pour Dora Bruder dans un journal datant de 1941, le narrateur décide de retracer l'histoire de la jeune fille disparue en faisant presque systématiquement le parallèle avec ses propres souvenirs d'adolescence, dans le Paris des années 1960. Il parcourt les rues de Paris que Dora aurait pu fréquenter, errant entre différentes temporalités. Robin soutient que « les parcours, les itinéraires, les dérives et autres pérégrinations dans Paris sont le véritable sujet de ses livres. Le chevauchement des strates temporelles prend des allures fantomatiques et dessinent [*sic*] une psychogéographie, une mythogéographie qui n'appartient qu'à lui » (*ibid.*, p. 76). À travers ce qu'il observe – l'architecture des immeubles, les changements de commerces, le découpage des quartiers –, le narrateur perçoit d'autres époques, des temps parfois bien antérieurs à son existence. Cette conception du temps, d'un passé et d'un présent non pas successifs mais composés de temps multiples, affecte le regard du narrateur, pris dans ce télescopage des temps. L'espace se reconfigure constamment alors qu'il arpente la ville : son regard actualise le lieu, faisant remonter à la surface ce qui échappe aux autres : les rues, les souvenirs, les événements de l'époque de Dora Bruder s'imposent, par-dessus, au-delà du présent de la narration. Il dit : « Au milieu de toutes ces lumières et de cette agitation, j'ai peine à croire que je suis dans la même ville que celle où se trouvaient Dora Bruder et ses parents [...]. J'ai l'impression d'être tout seul à faire le lien entre le Paris de ce temps-là et celui d'aujourd'hui, le seul à me souvenir de tous ces détails » (1997, p. 50). Comme le remarque Bruno Blanckeman, « l'écriture annule [Dora Bruder] dans le temps même où elle essaie d'en faire un objet de récit. Ainsi la langue écrite précipite-t-elle l'expérience du silence quand elle entend témoigner et celle du vide quand elle entend gagner en consistance » (2009, p. 28). C'est que l'essentiel échappe toujours au narrateur (et au lecteur), malgré des recherches approfondies, qui s'échelonnent sur plusieurs années et qui auraient même débuté avant que le narrateur en ait conscience : « Peut-être, sans que j'en éprouve encore une claire conscience, étais-je sur la trace de Dora Bruder et de ses parents. Ils étaient là, déjà, en filigrane » (Modiano, P., 1997, p. 10-11). Bien que le narrateur semble toujours avoir été sur la piste de cette famille disparue, on ne saura jamais bien plus, ni avec certitude, que ce qu'on peut lire dans l'avis de recherche du journal, au tout début du roman.

Le texte est pris de court face à la furtivité de Dora et de l'espace. Dans un essai intitulé *Survivance des lucioles*, Georges Didi-Huberman s'intéresse au motif de l'intermittence, c'est-à-dire au « caractère "saccadé" de l'image dialectique selon Walter Benjamin, cette notion précisément destinée à comprendre de quelle façon *les temps se font visibles*

[souligné dans le texte], comment l’histoire même nous apparaît en un éclair passager qu’il faut nommer “image” ? » (2009, p. 38). Ce court-circuitage de la linéarité du temps fait surgir dans la narration des images, qui sont des points de contact entre Dora Bruder, l’histoire, le temps et l’espace : « D’hier à aujourd’hui. Avec le recul des années, les perspectives se brouillent pour moi, les hivers se mêlent l’un à l’autre » (Modiano, P., 1997, p. 10). Les temps se condensent ainsi en une image composite, permettant des rapprochements entre la vie du narrateur, celle du personnage qu’il traque, et un passé immémorial : des passages s’ouvrent entre les temps, entre les lieux.

Par ailleurs, Walter Benjamin écrit qu’avec l’avènement des passages parisiens, « le phalanstère devient une ville faite de passages » (2000, p. 49). Il cite un extrait d’un *Guide illustré de Paris*, selon lequel « un pareil passage est une ville, un monde en miniature » (*ibid.*, p. 45). Le passage est à la fois l’action de passer et le lieu où l’on passe (*Le grand Robert*), et cette double signification permet de concevoir ensemble un espace et un parcours (donc un temps). Pour le narrateur de *Dora Bruder*, le passage peut apparaître partout où se pose le regard : il donne non seulement accès à toute la ville, mais aussi à toute son histoire. C’est une brèche qui s’ouvre dans l’espace et dans le temps : « Il faudrait savoir s’il faisait beau ce 14 décembre, jour de la fugue de Dora. Peut-être l’un de ces dimanches doux et ensoleillés d’hiver où vous éprouvez un sentiment de vacance et d’éternité – le sentiment illusoire que le cours du temps est suspendu, et qu’il suffit de se laisser glisser par cette brèche pour échapper à l’étau qui va se refermer sur vous » (Modiano, P., 1997, p. 59). Si l’on sait où regarder, Paris fait resurgir, paradoxalement, les traces de la jeune fille disparue, en marquant son absence. En effet, quand il retourne à la caserne des Tourelles, où avait été internée Dora, et qui est désormais dissimulée par un haut mur, le narrateur remarque une plaque qui porte l’inscription suivante : « Zone militaire. Défense de filmer ou de photographier » (*ibid.*, p. 130). Bien que le lieu paraisse à présent vidé de toute son histoire, le narrateur perçoit, de temps en temps, « un écho lointain, étouffé » (*ibid.*, p. 131) et suppose que, « dans le doute et la mauvaise conscience, on avait affiché l’écriteau » (*ibid.*). Si la prise d’images est proscrite, c’est peut-être parce qu’elles ont le potentiel de faire voir, de faire entendre, de révéler quelque chose de la rémanence du passé. Didi-Huberman soutient d’ailleurs que « l’image fonctionne toujours [...] de façon double, dialectique ou duplice. La même image nous montre quelque chose et nous cache quelque chose en même temps. Ici elle révèle et là elle replie. Elle porte une certaine vérité et elle apporte une certaine fiction » (dans Eco, U., *et al.*, 2011, p. 106-107). Les images de Dora, de sa famille et de leur vie, que reconstitue le narrateur, sont tissées de réel et de fiction : ce sont des brefs instants de lucidité qui lui permettent d’entrevoir ce qui *aurait pu* se produire, et il n’y a qu’un pas à faire pour considérer que c’est ce qui *s’est* passé. Le narrateur de *Dora Bruder* affirme :

Cela fait simplement partie du métier : les efforts d’imagination, nécessaires à ce métier, le besoin de fixer son esprit sur des points de détail – et cela de manière obsessionnelle – pour ne pas perdre le fil et se laisser aller à sa paresse – toute cette tension, cette gymnastique cérébrale peut sans doute provoquer à la longue de brèves intuitions « concernant des événements passés ou futurs », comme l’écrit le dictionnaire Larousse à la rubrique « Voyance ». (Modiano, P., 1997, p. 53)

Ainsi, pour éviter de « perdre le fil », le narrateur brouille les frontières du réel et de l'imagination. Plus encore, face à l'impasse temporelle et historique d'abord, administrative ensuite, il n'a d'autre option que de s'en remettre aux noms des rues qui figurent sur les documents légaux, aux façades des immeubles qui n'ont pas été démolis depuis la guerre, mais aussi à des témoignages qu'il a recueillis ailleurs – celui de son propre père, arrêté peut-être à la même époque que Dora Bruder, celui d'une femme ayant fréquenté le même pensionnat qu'elle, ceux qu'il lit dans les lettres adressées au préfet de police, dénichées dans les archives. Enfin, quand cela ne suffit plus, le narrateur a recours à la littérature – c'est ainsi qu'il croit retrouver la trace de Dora Bruder dans un passage des *Misérables* :

Victor Hugo y décrit la traversée nocturne de Paris que font Cosette et Jean Valjean [...]. On peut suivre sur un plan une partie de leur itinéraire. [...] Et soudain, on éprouve une sensation de vertige, comme si Cosette et Jean Valjean, pour échapper à Javert, basculaient dans le vide : jusque-là, ils traversaient les vraies rues du Paris réel, et brusquement ils sont projetés dans le quartier d'un Paris imaginaire que Victor Hugo nomme le Petit Picpus. Cette sensation d'étrangeté est la même que celle qui vous prend lorsque vous marchez en rêve dans un quartier inconnu [...]. Et voici ce qui me trouble : au terme de leur fuite, à travers ce quartier dont Hugo a inventé la topographie et les noms de rues, Cosette et Jean Valjean échappent de justesse à une patrouille de police en se laissant glisser derrière un mur [...]. C'est le jardin d'un couvent où ils se cacheront tous les deux et que Victor Hugo situe exactement au 62 de la rue de Petit-Picpus, la même adresse que le pensionnat du Saint-Cœur-de-Marie où était Dora Bruder. (*ibid.*, p. 51-52)

Le roman ne fait pas que brouiller les temporalités : il abolit les frontières du texte et celles de la fiction. Le personnage de Dora Bruder franchit ici le seuil de la narration du roman, basculant dans un espace impossible où l'univers des *Misérables* ferait partie de la diégèse. Genette suggère d'ailleurs que « toute fiction est tissée de métalepses. Et toute réalité, quand elle se reconnaît dans une fiction, et quand elle reconnaît une fiction en son propre univers » (2004, p. 131). Le feuilletage ou le télescopage des temps fait cohabiter, au sein de la narration, des espaces aux frontières poreuses, trouées de passages que le narrateur, les personnages – voire le lecteur – peuvent traverser.

Le texte ne s'inscrit pas dans un rapport linéaire ou causal avec le passé et fait un récit de l'histoire en marge du discours dominant. Sa démarche est à rebours de ce que Benjamin nomme l'historicisme, c'est-à-dire l'écriture d'une histoire qui se contenterait « d'établir un lien causal entre divers moments de l'histoire »; or « aucune réalité de fait ne devient, par sa simple qualité de cause, un fait historique » (cité dans Didi-Huberman, G., 2018, p. 163). Benjamin précise : « Elle devient telle, à titre posthume, sous l'action d'événements qui peuvent être séparés d'elle par des millénaires. L'historien qui part de là cesse d'égrener la suite des événements comme un chapelet. Il saisit la constellation que sa propre époque forme avec telle époque antérieure » (*ibid.*). L'enquête menée par le narrateur de *Dora Bruder* est vouée à l'échec : non seulement il est impossible de retrouver la trace de Dora Bruder pendant ses fugues, ou après sa déportation à Auschwitz mais, plus

encore, le narrateur souhaite garder ses distances, maintenir une part de mystère. Il écrit, se projetant dans l'avenir : « J'ignorerai toujours à quoi elle passait ses journées, où elle se cachait, en compagnie de qui elle se trouvait » (Modiano, P., 1997, p. 144). Le roman se clôt d'ailleurs par ce refus de fixer le destin de Dora Bruder et d'écrire son histoire définitive : « C'est là son secret. Un pauvre et précieux secret que les bourreaux, les ordonnances, les autorités dites d'occupation, le Dépôt, les casernes, les camps, l'Histoire, le temps – tout ce qui vous souille et vous détruit – n'auront pas pu lui voler » (*ibid.*, p. 145). En se faisant ainsi le témoin, plutôt que la voix, de l'histoire, le livre permet la *survivance* de Dora Bruder : il parvient à faire subsister quelque chose de sa disparition, à réinscrire son absence dans le passé en la faisant traverser dans un temps hypothétique. La jeune fille fugitive, furtive, spectrale – et la ville avec elle – ne se laisse pas saisir (au sens de *comprendre* et de *capturer*) : son récit s'achève sans qu'on en ait appris beaucoup plus sur elle qu'à la toute première page. Toutefois, au final, les faits importent peu : en évoquant les possibles, la narration esquisse malgré tout une image – certes imprécise, floue, et démultipliée – de Dora Bruder, sur laquelle se superposent celles des enfants disparus pendant l'Holocauste. Ces *images-lucioles*, comme le dit Didi-Huberman (2009), clignotent dans la nuit et rendent visibles les temps : ce faisant, elles proposent une écriture de l'histoire qui n'est plus le déroulement linéaire du temps, mais bien une constellation de points (qui sont autant de moments et de lieux).

En somme, l'écriture de Paris, dans *Dora Bruder*, dévoile le caractère *palimpsestique* de l'espace de la ville, en donnant à voir les temps multiples qui se croisent dans un même espace. En rapprochant des moments disjoints, la narration *plisse* le temps et l'espace, ouvrant des passages entre ceux-ci, brouillant réel et fiction : c'est ce qui permet au narrateur ou aux personnages de franchir les seuils de la narration. À contre-courant du déroulement linéaire du temps ou de l'espace, *Dora Bruder* écrit une histoire en marge des faits avérés et pourtant, peut-être plus près de la vérité : en refusant d'arracher Dora Bruder au passé, sans pourtant l'y confiner, le roman inscrit, à même l'espace de la ville, l'histoire de l'absence, de la disparition, de l'impossibilité de remonter le cours du temps

Références

- Benjamin, Walter, *Œuvres. Tome III*, Ed. Gallimard, Paris, 2000.
 Blanckeman, Bruno, *Lire Patrick Modiano*, Ed. Armand Colin, Paris, 2009.
 Didi-Huberman, Georges, *Survivance des lucioles*, Ed. de Minuit., Paris, 2009.
 Didi-Huberman, Georges, *Aperçues*, Ed. de Minuit., Paris, 2018.
 Eco, Umberto, Marc Augé, Georges Didi-Huberman et Frédéric Lambert (dir.),
L'expérience des images, Ed. INA, Bry-sur-Marne, 2011.
 Hugo, Victor, *L'homme qui rit*, Ed. Gallimard, Paris, 2002.
 Genette, Gérard, *Figures I*, Ed. du Seuil, Paris, 1966.
 Genette, Gérard, *Palimpsestes : La littérature au second degré*, Ed. du Seuil, Paris, 1982.
 Genette, Gérard, *Métalepse : de la figure à la fiction*, Ed. du Seuil, Paris, 2004.
 Modiano, Patrick, *Dora Bruder*, Ed. Gallimard, Paris, 1997.
 Robin, Régine, *Le mal de Paris*, Ed. Stock, Paris, 2014.
 Ropars-Wuilleumier, Marie-Claire, *Écrire l'espace*, Presses universitaires de Vincennes,
 Paris, 2002.

ESPACES TEXTUELS, EMPRUNTS D'ARCHITECTURE

Florian Bulou Fezard

Université Paris-Nanterre, France

bulouflorian@gmail.com

Abstract. *Architecture — and by metonymy writing — is made of compartments, intervals and openings. In that respect, the architect Peter Eisenman and the philosopher Jacques Derrida question the analogical relations of architecture to writing; each being an “inside” that the reader invests by the shaped interstices. In that way, this “textual inside” is allowed by the displacements of the reader, it is there for the reader to make his way through it. We would add: a way of seeing. As a before of the architecture, the textual space conceived as such assumes the role of an exploration phase on a reduced scale and becomes a free space, an imaginary world that the architect will not always reveal in its built form, because of a lack of technical or economic possibilities. If the architect who writes does so from what he knows about the user's movements in space, he can then consider the text as an entity that does not need to be read. On the one hand, reading automatism make textual space a place that is visually scanned, or even photographed in its entirety: the scale of the text allows it. On the other hand, the reader travels through the text, shapes his reading path through the image of a virtual line, and creates inherent connections to his reading experience. The reader doesn't browse a text as he practices a built-up space, but he loses himself willingly, interactions exist. So, how are these texts perceived as architectural spaces, then those conceived as such, characterized ?*

Keywords: *Literature; Architecture; Scale; Analogy; Reading Experience;*

Structurel dans le rapport au texte

Les rapprochements entre littérature et architecture, notamment en ce qui concerne le langage, et la construction par et avec le langage, procèdent majoritairement dans une logique analogique, métonymique ou métaphorique. Lorsque David Spurr écrit « Le monde humain est littéralement structuré comme l'environnement bâti, et symboliquement structuré comme un langage. » (Spurr, D., 2012, p.IX-X), il semble que les liens qu'entretiennent ces deux disciplines soient d'un point de vue structurel dans le rapport au texte. Ce dernier fait le lien, opère un rôle d'intermédiaire de l'auteur au lecteur. Cette structure tient dans le langage, qu'il s'agisse d'acte d'écriture dans l'espace textuel et dans le moment de l'écriture, ou de la lecture.

S'il est une notion que l'architecte doit maîtriser, c'est celle de l'échelle : du lecteur face au livre, puis au sein de l'objet-livre lui-même. Dans ces rapports hiérarchiques deux à deux, les interférences de l'usager au milieu habité sont en architecture, ce qui serait en littérature : l'usager est le lecteur, le milieu habité le livre. Aussi : *quid* de l'échelle du texte

présenté au lecteur ? Par delà le processus analogique, il s'agira de se demander comment se caractérisent ces textes *perçus* comme des espaces architecturés, puis de même pour ceux hypothétiquement *conçus* comme tels. Alors même que certains textes ne font ni état de lieu ou d'espace, l'architecture se présente d'elle-même dans le texte, par sa construction entre autres. Tim Ingold écrit de l'écrivain qu'« il agence des fragments linguistiques – lettres, mots, phrases – qui, emboîtés de manière hiérarchique, sont ensuite intégrés dans une structure globale. » (Ingold, T., 2011, p. 122). Cette hiérarchie des niveaux d'intégration est la porte d'entrée pour le regard du lecteur sans cesse mis à contribution. D'un bloc de texte en amenant un autre, il s'y retrouve assujéti.

Construire avec le langage : planification, anticipation

Les spatialistes et poètes concrets dans les années 60 construisaient avec les mots pour former des images qui pouvaient ne pas avoir de lien avec la forme discursive de l'œuvre. De cette rencontre entre l'écrivain et la page vierge, naît la construction simultanée d'un tel espace textuel entre la physicalité du mot sur l'espace de la page et la matière linguistique. Dans un entretien intitulé « Parler d'écrire » Jacques Derrida répond à son interlocuteur, l'architecte Peter Eisenman qui l'interroge sur la fonction de l'architecte : « C'est l'architecte en tant qu'il organise l'espace et qu'il trace des traits dans l'espace avant même de parler qu'on considère cela comme *writing*. [...] » (Derrida, J., 2015, p. 299-300). De tout ce qui oriente le lecteur, l'architecte et l'écrivain ont ceci de commun : contenir les déplacements de l'usager dans l'œuvre dessinée.

Par les traits, ils circonscrivent la lecture. La page du livre dans sa forme traditionnelle est une succession de lignes, composée au préalable sur une grille. Cette grille permet de positionner les éléments sur la page de manière ordonnée, voire harmonieuse. La ligne, circonscription dans le plan architectural ou alignement de texte sur la page, est l'élément fondamental qui oriente le lecteur. On lit un plan par les épaisseurs de traits qui hiérarchisent, on lit des écrits ligne après ligne adoptant un automatisme de lecture. Par le regard, le lecteur sillonne dans l'espace de la page. Il s'agit là de formes de mises en page traditionnelles qui pourraient évoluer, dans sa forme complexe selon Jacques Derrida, vers « une écriture qui échappe à l'analogie avec l'écriture du livre, une écriture délivrée du modèle livresque, une écriture non-discursive, pré-discursive. » (Derrida, J., 2015, p. 299)

***Framer* hors d'échelle**

Jacques Derrida emploiera à de multiples reprises le verbe « frayer » lorsqu'il s'agira d'architecture dans *Les Arts de l'Espace*, une publication récente regroupant les dits et écrits de Derrida sur l'architecture. Dans l'entretien susnommé, l'architecte et le philosophe questionnent l'acte d'écriture par le prisme de l'architecture : le texte est un espace en soi : « C'est un tracé, un espacement, une ouverture de l'espace, « frayer », dirait-on en français. » (Derrida, J., 2015, p. 300) L'architecture – et par métonymie l'écriture – est faite de cloisonnements, d'intervalles et d'ouvertures qui permettent les déplacements. Tout deux étant un « dedans » que le lecteur peut investir par les interstices façonnés par l'auteur. En ce sens, ce « dedans textuel » est permis par les déplacements. « Frayer » consiste à dégager une voie par ses moyens, en repoussant en dehors les obstacles, dans le texte comme dans l'architecture, et Eisenman répond que des architectes font cela de

l'architecture : un lieu des possibles déplacements, presque sans fin, faisant référence l'un et l'autre à la Chora de Platon. Dans cette notion de frayer, de faire son chemin, se retrouve l'idée de repousser ce qui nous empêche d'avancer, et quelque part d'agir en contradiction avec ce qui se passe autour, d'avancer dans ce que nous ne connaissons pas. Derrida toujours, exprime son affection pour le mot expérience « dont l'origine dit quelque chose de la traversée, mais d'une traversée avec le corps d'un espace qui n'est pas donné d'avance mais qui s'ouvre à mesure qu'on avance. » (Derrida, J., 2015, p. 7) Or, dans l'espace du livre, le corps entier n'effectue pas immédiatement et totalement ce geste. La difficulté dans le rapport analogique avec l'architecture est la situation hors cadre du lecteur, hors du cadre de ce texte : il le fait par le regard.

Primitivement, il s'agit de frayer un chemin pour le regard. Voire de trouver, par le regard, à bousculer les mots pour s'appropriier, pénétrer dans le texte. Jean-Louis Baudry dans un emploi métaphorique avec une matière plastique écrit que les phrases et les mots seraient « pareil à des trous pratiqués dans une membrane de caoutchouc qui s'agrandissent quand on l'étire ouvriraient le passage à nos propres mots, à nos propres phrases. » (Baudry, J.-L., 1989, p. 72) En ce sens, cela est permis par le recul du lecteur sur le livre, autrement dit le livre de plus petites dimensions que le lecteur. Néanmoins, le livre est à l'échelle de l'homme puisque conçu pour être utilisé par l'homme dans cette taille. Aussi serait-il plus juste de parler dans un premier temps de projection du lecteur sur la double page du livre, et d'aboutir *in fine* à la question de l'échelle, dans la conception du texte, la perception du livre.

De l'échelle humaine à l'artefact

Le lecteur tient en main un livre qui devient un espace dans et sur lequel il se projette. Même il maîtrise l'objet. La visibilité totale qu'il a sur le texte lui permet une compréhension immédiate de l'espace de la double page, et donc des mécanismes de lecture à adopter. Un figure paradoxale apparaît. Il connaît les limites matérielles : le cadre normé du livre, sans en connaître les ressorts textuels. Cependant, la visibilité n'est qu'illusoire puisqu'il découvre le contenu du texte ligne après ligne, page après page, de fait il ne connaît l'œuvre que par fragments consécutifs qu'il garde en mémoire. Si « l'acte de lecture, écrit Genette, comme l'exécution d'un partition musicale, est fait d'une succession d'instant qui s'accomplit dans la durée, dans notre durée » (Genette, G., 1969, p.44), alors le lecteur est sans cesse mis à l'épreuve du livre ; ce dernier génère le geste.

En effet, le lecteur suit le rythme de l'auteur, par exemple, s'essouffle dans les phrases de Marcel Proust qui s'étend sur plusieurs pages, mais il est libre. Le systématisme de la mise en page ligne par ligne a ceci qu'il permet au lecteur l'appropriation de l'œuvre, un pouvoir de contrôle total au point que bien qu'il ne contrôle pas les scènes écrites par l'auteur, libre à lui de les rejouer à l'infini, même de se perdre tant qu'il en est possible dans le pages. « Les moments les plus désespérants, mais qui se révélèrent par la suite les plus féconds, furent ceux où, croyant lire, je m'apercevais que je n'avais pas lu. » (Baudry, J.-L., 1989, p. 72) Cet abandon dans la lecture auquel Baudry fait allusion, il est dans le rapport d'échelle par la projection du lecteur sur la surface de la double page : c'est le passage d'une échelle à une autre, de l'humain à l'artefact qui rend possible la perte de

repère. Et le livre de devenir, par la figure romantique, le lieu des possibles errances du lecteur qui prit dans une succession de maillons imbriqués les uns dans les autres, avance dans le texte. Pour ce faire, on trouve variations d'échelles : niveaux de lecture, constructions syntaxiques, blocs de textes et variations d'échelles au sein d'une même œuvre littéraire, et même de hiérarchie narrative ou constructive.

Voir puis lire

La vision d'ensemble permet de saisir le sens : c'est le principe des tout et parties. Prenant pour exemple une expression commune, Philippe Hamon illustre le principe de tout et parties : le lecteur voit l'expression « Pierre qui roule n'amasse pas mousse » dans son intégralité, comprend sans pour autant la lire et y détecte des mots dont leur association éveille en lui des signaux : « Comprendre, c'est intégrer un élément dans un ensemble, ensemble que le lecteur construit pas à pas au fur et à mesure qu'il lit le texte, ou ensemble qu'il déduit d'une tradition, d'un groupe de textes canoniques, d'un "genre" » (Hamon, P., 1991, p. 162).

Ici c'est donc la vision d'ensemble en ayant conscience des limites physiques de la phrase. Mais aussi, il peut y avoir un embrayage d'une échelle à une autre, d'une partie à une autre, une succession de blocs syntaxiques englobe à mesure plusieurs niveaux comme des cercles concentriques : le lecteur doit avoir le début pour comprendre le reste, il n'y a plus une progression de proche en proche, mais une immersion dans le noyau de la structure de la phrase. Chez Proust, les phrases, au-delà des points virgules, se suivent et se composent dans une même phrase, avec une logique imparable, mais n'ont pas une construction circulaire, même l'étirement linéaire de ces phrases consiste aussi en l'espacement dont parle Derrida dans la théorie déconstructiviste : espacer davantage.

Contrairement à cela, Ian Watson écrit dans son roman *L'enchâssement*, la phrase suivante : « Le Secrétaire d'État à qui les Israéliens dont le Rais sur qui les Palestiniens que les pétro-dollars que les compagnies du Cartel à qui l'État américain n'avait rien à refuser payaient rubis sur l'ongle finançaient généralement faisaient pression n'a pas accepté les propositions refusaient toute concession a échoué dans sa tâche. » (Watson, I., 1974, p. 18). Philippe Boudon interprète au-delà de cette unique phrase, une analyse dans le langage qui est la suivante : « le sens ne semble pouvoir s'établir qu'en respectant une certaine « échelle » au-delà de laquelle la démultiplication du syntagme en niveaux trop nombreux ne permet pas de retenir le sens. » (Boudon, P., 1991, p. 93) Ici, il y a même confusion dans la langue dû aux enchâssements, peut-être même confusion dans le regard à chercher un signe visuel – une proposition subordonnée relative – pour trouver l'entrée de chaque partie de phrase. C'est de cette gymnastique du regard dont nous parlons quand il s'agit de frayer.

Néanmoins, le fonctionnement traditionnel ligne après ligne n'empêche pas une lecture singulière. Le roman d'une seule phrase ininterrompue sur 160 pages de Jerzy Andrzejewski, *Les Portes du Paradis*, n'a pas été conçu comme une expérience de lecture à part entière, mais de la nécessité de l'auteur. Puis le lecteur fait ses choix de lecture : vitesse, arrêt, etc. Et malgré la discontinuité apparente du processus d'écriture, le livre

offre une vision globale en boucle, comme un texte infini. Du moins si le lecteur sait avant lecture cette principale caractéristique, car là encore il s'inscrit dans sa temporalité.

Le livre manipulé : la maquette

La manipulation de l'objet-livre fournit au lecteur une maquette du réel à explorer dont les matériaux sont le langage. En ce sens, le livre, par sa volumétrie, peut-être assimilé à la maquette, par la réduction d'échelle qu'elle suggère, et selon les mots de Lévi-Strauss « renverse la situation » initiale qui est celle de l'usager dans l'espace : celui-ci ne sait pas où il se situe, le lecteur le sait. Là où nous disions que le regard était d'abord impliqué, c'est maintenant le corps qui l'est. Lévi-Strauss poursuit : « [...] plus petite la totalité de l'objet apparaît moins redoutable ; du fait d'être quantitativement diminuée, elle nous semble qualitativement simplifiée. » (Lévi-Strauss, C., 2008, p. 585) Simplifié doit être entendu comme le fait qu'un point de vue est donné ; la maquette n'est pas plus simple, mais plus directive, on élude des éléments qui pourraient troubler son interprétation. On donne un chemin de compréhension. La maquette est un élément de représentation certes, mais celui qui la conçoit choisit ce qu'il veut représenter.

Mallarmé avec le poème typographique *Un Coup de Dés Jamais n'abolira le hasard*, disait qu'il voulait un livre qui rassemble toute la pensée du monde. On sait que la forme inédite de ce livre a été pensée en ce sens, avec une optimisation de l'espace du livre : des phrases sont utilisables à de multiples reprises. La suite d'un poème peut se trouver sur la page suivante ou même plusieurs pages après. Pour comprendre cet enchaînement, Mallarmé imagine un dispositif global à l'échelle du livre, de la position du vers au choix de la typographie. Dès les premières pages, le titre n'est qu'à demi présent, sur deux pages, dans une typographie en lettres capitales sous lequel se trouve une phrase en complément en bas-de-casse, tel un sous-titre : il y a déjà deux chemins induits. Il faut parcourir près de la moitié du volume pour trouver la suite du titre principal.

Par cette écriture fragmentaire que Mallarmé met en place, on remarque la cohabitation de deux échelles dans l'environnement de la lecture : celle de l'homme par rapport au livre, celles à l'intérieur du livre : les typographies de différentes tailles sont différentes échelles, le positionnement des blocs de textes induit des espaces vides plus ou moins importants, et sont même des embrayeurs d'une échelle à l'autre, du phrase à l'autre, l'articulation du langage sur le monde extérieur, de l'espace livresque conçu à l'espace réel du lecteur.

Multitudes d'échelles, multiplicité du réel ?

Avec son roman *La Maison des Feuilles*, Mark Z. Danielewsky, développe une œuvre monumentale dans laquelle cohabite une multitude de blocs de textes de plusieurs tailles, dans plusieurs directions, et ce en cohérence avec la forme narrative. Les pages vides, les blocs de textes et notes de bas de page empruntent cette forme singulière car elles servent le propos de l'auteur : le livre à explorer est comme la maison que le narrateur explore. Pierre Hyppolite la raccorde avec la pratique déconstructiviste, consistant à espacer davantage. « Le motif de la maison à explorer, écrit-il, permet à Danielewsky de construire un système complexe d'enchâssement des discours à l'intérieur duquel les commentaires aux formes géométriques se juxtaposent aux vides et blancs de la page. » (Hyppolite, P.,

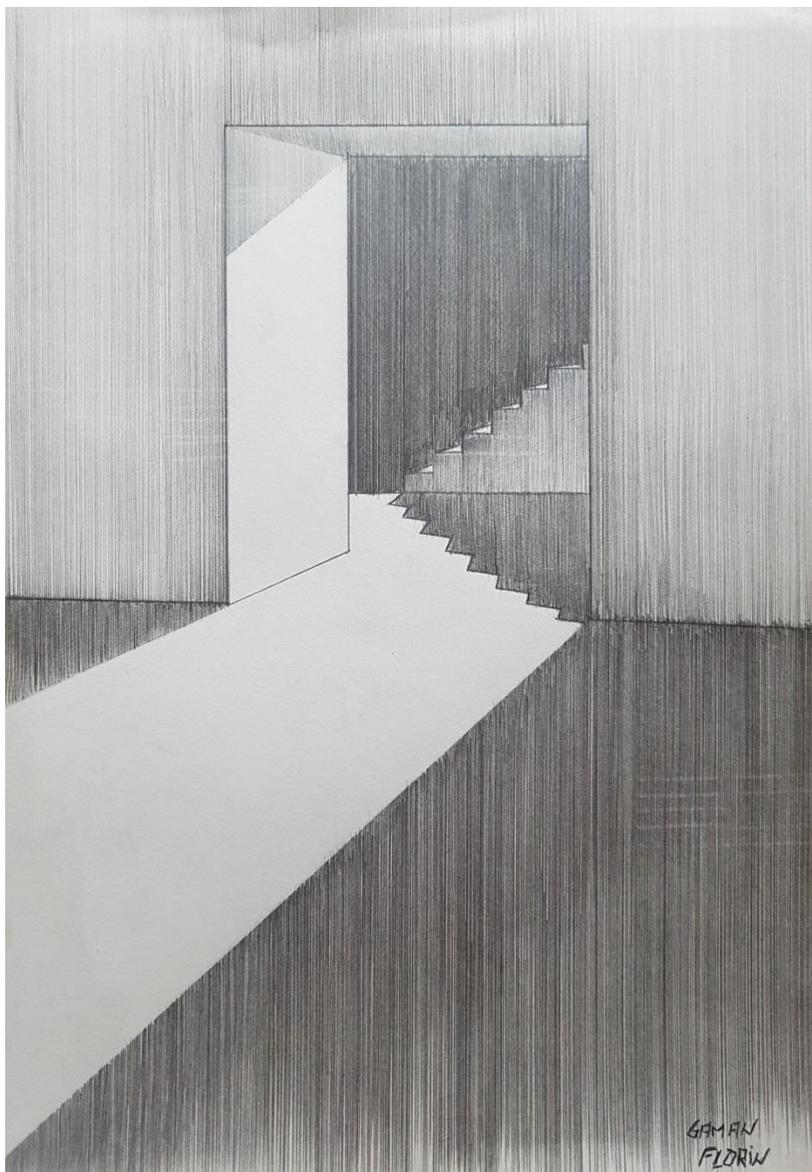
2017, p. 26) La complexité dont parle Pierre Hyppolite, ce qu'il nomme « labyrinthe discursif » réside aussi dans les innombrables échelles. Par la pensée de l'espacement en vue de déplacements irréguliers, saccadés, comme des accidents du regard, des chocs visuels, qui à la fois créent un lieu de perte pour le lecteur, mais aussi peut-être une ouverture à de multiples interprétations du livre.

Quand l'espace textuel se comprend tel un espace en soi, pour reprendre Jacques Derrida, il devient un lieu. Le livre est bien un lieu.

Définit ainsi par Michel de Certeau est lieu « selon lequel des éléments sont distribués dans des rapports de coexistences », poursuivant qu'un lieu se définit par les multitudes des habitants : « la configuration instantanée de positions. » (Certeau, M., 1988, p. 173). Les niveaux et hiérarchies dans le texte et dans le langage sont des blocs syntaxiques qui sont autant d'espaces qui connectés les uns aux autres viennent embrayer un espace sur l'autre. Dans le cadre de l'espace textuel devenu ce lieu des cohabitations des existences de l'auteur et du lecteur, se développe un dialogue indirect rendu possible par le livre, transposition du réel alors effectuée dans deux temporalités. Du labyrinthe, qui renvoie à l'architecture, il y a le lieu fait pour se perdre, mais aussi, à un moment de se retrouver, et ce dans le respect de la multiplicité du réel.

Références

- Andrzejewsky, Jerzy, *Les Portes du Paradis*, Gallimard, coll. « Du Monde Entier », Paris, 1979.
- Baudry, Jean-Louis, « Un autre temps », in *Nouvelle Revue de la Psychanalyse*, n°37, « La lecture » [dir. J.-B. Pontalis], Gallimard, Paris, 1988.
- Boudon, Philippe, « Différences d'échelles », in *De l'architecture à l'épistémologie, la question de l'échelle* [dir. Philippe Boudon], Puf, coll. « Nouvelle encyclopédie Diderot », Paris, 1991.
- Certeau, Michel de, *L'invention du quotidien*, vol. I, *Arts de faire*, Gallimard, Paris, 1988.
- Danielewsky, Mark. Z., *La Maison des Feuilles*, Denoël, Paris, 2002.
- Derrida, Jacques, *Les arts de l'espace*, Editions de La différence, Paris, 2015.
- Genette, Gérard, *Figures II*, Éd. du Seuil, Paris, 1969.
- Hamon, Philippe, « Littérature et Architecture : tout, parties, dominante », in *De l'architecture à l'épistémologie, la question de l'échelle*, [dir. Philippe Boudon], Puf, coll. « Nouvelle encyclopédie Diderot », Paris, 1991.
- Hyppolite, Pierre, « Architecture et littérature - Parallélisme, interférences, interactions », in *Europe*, n°1055, « Écrire l'architecture » [dir. J.-B. Para], Revue Europe, Paris, mars 2017.
- Ingold, Tim, *Une Brève histoire des lignes*, Zones Sensibles, Bruxelles, 2011.
- Lévi-Strauss, Claude, *La Pensée Sauvage*, in *Claude Lévi-Strauss - Œuvres*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », Paris, 2008.
- Mallarmé, Stéphane, *Igitur - Divagations - Un coup de dés*, Gallimard, coll. « Poésie/Gallimard », Paris, 2003.
- Spurr, David, *Architecture and Modern Literature*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 2012.
- Watson, Ian, *L'enchâssement*, Calman-Levy, coll. « Sf », Paris, 1974.



Florin Gaman

ESCRIBIR EN DERIVA. LA PÁGINA COMO TERRITORIO EN LA LITERATURA DE GEORGES PEREC

Yunuen Díaz

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional Autónoma de México

yun_diaz@hotmail.com

Abstract. *The page is not only a scriptural support, but could also be perceived as a space, a territory, a land. In the book *Species of Spaces and Other Pieces* (1974), french author Georges Perec (1936-1982) presents a series of ideas about the conventional spaces we are related to: the page, the bed, the apartment, the street, the neighborhood, the city, the country, etc... In this text, I will analyze how Georges Perec explores the page as a surface: a place that can be experienced like a territory. Opposed to the conventional essay writing order, Perec creates a textual derive, a rhizomatic writing and a multidirectional reading. Since « the space starts with words », as Georges Perec states, I will commence analyzing how the space between words appeared in west writing during modernity and how Georges Perec uses the space in the page to create a cartography where the conventional order is subverted, as a way of responding to the postwar context.*

Keywords: *space; page; Perec; derive; cartography;*

El espacio comienza con palabras

Describir el espacio: nombrarlo, trazarlo, como los dibujantes de portulanos que saturaban las costas con nombres de puertos, nombres de cabos, nombres de caletas, hasta que la tierra sólo se separaba del mar por una cinta de texto continua. El alef, ese lugar borgesiano en el que el mundo entero es simultáneamente visible, ¿acaso no es un alfabeto? (Perec G., 1999, p.33).

Nombramos los espacios. Definimos con ello sus límites, distinguimos el adentro del afuera, lo público de lo privado, los espacios de lo femenino y los de lo masculino, los espacios de trabajo y los del ocio. No hay espacio que no posea un nombre, si no lo posee, pronto le inventamos uno. Los espacios no sólo existen en su presencia física, sino, además, significan. La palabra “casa”, por ejemplo, proviene de *kas* y sería una variante de la raíz indoeuropea *kes* (cortar); presente en *castrum* o *castellum*, en latín, que en español son: castro y castillo (Roberts E. y Pastor B., 1996, p.84).

Las casas cortan el espacio del mismo modo en que la escritura hace incisiones en la página en blanco. Nombrar el espacio es designarlo, trazarlo, distinguirlo y, de algún modo, quebrarlo. Escribir es colocar improntas sobre la hoja en blanco, incidir en ella, marcarla, ordenar el espacio de la página entre escritura y vacío.

La propia historia del escritor Georges Perec (1936-1982) —cuyo apellido cambió de Peretz a Perec para esconder su judaísmo y sobrevivir a la Segunda Guerra Mundial— le permitió darse cuenta de que la palabra es un signo cultural (Barthes, 1994), una construcción social artificial (Saussure, 1972) y, por lo tanto, las palabras que designamos para ordenar el espacio y hacerlo inteligible pueden alterarse para crear nuevos imaginarios. Ninguna palabra (como el apellido de Perec) es exacta o definitiva; toda palabra puede mostrar y esconder al mismo tiempo un significado más profundo, puede dejar de designar aquello a lo que se le asocia mediante una leve alteración o puede hacer evidente lo que no lo es, colocándola en el lugar preciso de la página.

Nadie como Georges Perec, un desarraigado (sus padres eran polacos emigrados a Francia y él mismo sufrió el destierro en su infancia al sobrevivir huyendo de París en un convoy de la Cruz Roja hacia Villard-de-Lans), para cuestionar la relación de las personas con el espacio donde toman forma las asociaciones físicas, metafóricas, afectivas, poéticas y políticas: “Todo lo que se encontraba dentro de la línea de puntos sería pintado de violeta y se llamaría Francia, mientras todo lo que se encontraba fuera de la línea de puntos estaría pintado de color diferente, pero fuera de dicho hexágono no se tendía a colorear de un modo uniforme: tal trozo de espacio quería su propio color...” (Perec G., 1974, p.25).

Georges Perec ha sido uno de los autores más importantes en la producción literaria francesa de la posguerra. Su trabajo está marcado por el deseo de experimentar con todas las formas posibles de escritura: novelas, ensayos, artículos pseudocientíficos, crucigramas, heterogramas, palíndromos, entre otros, formaron parte de las expresiones utilizadas por el autor, quien se propuso nunca hacer un libro igual al anterior. Necesidad de escritura como estrategia de supervivencia para fundar un espacio propio, uno que no le fuera arrebatado.

Formó parte del OuLiPo (Obrador de Literatura Potencial), un grupo de escritores y matemáticos que creaban reglas para escribir: “como ratones que construyen su propio laberinto para hallar después cómo escapar de él” (Marcel Benabou, 1988, p.36). Más que constricciones, consideraban que las reglas impuestas a su escritura eran estimulantes para su creatividad. Fruto del trabajo con el OuLiPo, Georges Perec concibió el libro *La Vida Instrucciones de Uso* (1978), una novela-inmueble, como la describe el autor, con la cual obtuvo el Premio Médicis el mismo año de su publicación, uno de los más importantes en la literatura francesa. Se trata de una obra donde expone, de manera minuciosa, la vida de un edificio inexistente, imaginado por uno de los habitantes de aquel inmueble proyectado. En su creación utilizó ciertas ideas matemáticas, como el problema de la poligrafía del caballo, para presentar cada espacio del inmueble sin nunca repetirlo, o el bi-cuadrado latino ortogonal de orden diez, para decidir lo que narraría en cada departamento. Es una novela que le llevó diez años concluir.

El tema del espacio, o mejor dicho, los espacios, se encuentra muy presente en el autor: “Vivir es pasar de un espacio a otro haciendo lo posible para no golpearse” (Perec G., 1999, p.25). En 1974 Georges Perec publicó *Especies de espacios*, un libro de ensayos donde analiza cómo el hombre contemporáneo ha naturalizado ciertos tipos de ordenamientos, proyectando en ellos los valores de la sociedad. Para abordar el tema, el autor comenzó reflexionando sobre la página, para después, como si se tratara de una imagen en *zoom*, abrir su campo de análisis a la cama, la habitación, el departamento, el

inmueble, la calle, el barrio, la ciudad, el campo, el país, Europa, el mundo, el espacio exterior; para terminar con algunas consideraciones que proponen al espacio, no como una superficie fija, sino como una duda, como algo que se desvanece: “vivimos en el espacio, en estos espacios, en estas ciudades, en estos campos, en estos pasillos, en estos jardines. Parece evidente. Quizás debería ser efectivamente evidente. Pero no es evidente” (Perec G., 1999, p.23).

Si bien en el libro *Especies de Espacios* (1974) se abordan diversos temas, en el presente texto me propongo analizar el acercamiento de Georges Perec a la página como superficie lúdica, mapa y deriva. Mi análisis se centrará en un estudio socio-histórico sobre la aparición de los espacios en los textos antiguos, proceso que permitió que la lectura pasara de la oralidad a la visualidad, representando en este hecho el cambio de valores de la sociedad medieval a la moderna que deja detrás a la colectividad para centrarse en el individuo. Este antecedente me permitirá mostrar cómo la organización convencional de la página es subvertida por Georges Perec, presentándonos una escritura aireada, con saltos, referencias y ordenamientos que cuestionan las convenciones que se han impuesto a la página (el primer espacio al que un escritor se enfrenta y la superficie de escritura más común en el siglo XX), como una manera de representar la concepción del espacio en la posmodernidad y de proponer preguntas pertinentes para nuestro mundo contemporáneo.

Construir el espacio, crear las palabras

Escribo: vivo en mi hoja de papel, la cerco, la recorro. Suscito espacios en blanco, espacios (saltos en el sentido: discontinuidades, pasajes, transiciones). (Perec G, 1999, p.31)

De acuerdo con Paul Saenger en su libro *Space Between Words: The Origins of Silent Reading* (1997), la *scriptura continua* —es decir, la escritura sin espacios entre las palabras, frases o párrafos— fue de uso común en occidente desde la escritura griega hasta el siglo XI d.C. Los romanos adoptaron, por influencia griega, este tipo de escritura apretada donde las palabras como unidad de sentido no existían aún, sino que eran complejos sistemas de signos que formaban parte de un todo indivisible, cuya lectura requería de una preparación y un esfuerzo considerables para ser descifrados.

Siguiendo a Malcolm Beckwith Parkes en la propuesta *Pause and effect: An introduction to the history of Punctuation in the West* (Parkes, 1992), la razón por la que los espacios entre las palabras no eran necesarios aún, era la relación que existía entre la oralidad y la escritura: para los griegos la retórica, es decir, el habla persuasiva, era una de las principales fuentes de poder; la escritura, sin embargo, tenía un uso mucho más secundario, era vista como un registro. Por otro lado, la lectura era concebida como un acto colectivo que se llevaba a cabo en voz alta. La oralidad ayudaba a la comprensión de los textos, por lo que la relación del lector con la página no era individual, sino que integraba a una comunidad de lectores y oyentes.

Debido a que el latín era una lengua extranjera, los monjes irlandeses fueron quienes comenzaron a sistematizar la escritura en el siglo VI d.C., para hacer más comprensibles los textos de consulta. De este modo se introduce el uso de espacios en blanco, primero de

manera aleatoria y, posteriormente, para distinguir unidades de palabras, a lo que se conoce como “escritura aireada”. Es entonces cuando aparecen también, entre otros, las mayúsculas y los signos de interrogación. Sin embargo, no fue sino hasta el siglo XII cuando el espacio entre palabras se convirtió en el sistema adoptado de manera regular. Así comenzó a utilizarse el espacio en blanco como divisor de palabras, y los signos de puntuación para indicar las pausas.

Siguiendo el razonamiento de Saenger, se podría pensar que es en ese momento, con el uso de los espacios en blanco para designar palabras, cuando la lectura se separa de la oralidad y se asocia a la visualidad. Si pensamos en otro proceso de visualidad de ese periodo, podemos repasar también la propuesta del teórico de la iconología, Erwin Panofsky. En el libro *La Perspectiva como forma simbólica* (1927), Panofsky expone cómo el uso de la perspectiva en la pintura del Renacimiento implica la mirada de una autoridad externa al espacio pictórico (Panofsky, 2003). El espacio de la pintura deja de percibirse como plano y crea la ilusión de profundidad, pues se ha elaborado para la mirada de un observador particular, no de la colectividad; es una imagen que ha dejado de lado la representación de lo divino, por lo tanto, requiere de una forma simbólica que incluya el espacio tal y como el “espectador ideal” lo podría observar, “observador ideal” que sería quien ha pagado por la pintura. La perspectiva fue así la forma visual que se volvió de amplio uso desde el Renacimiento, época que coincidiría más o menos con el uso de los espacios en blanco en la página.

Saenger propone que espaciar las palabras cambió la experiencia de la lectura de ser colectiva y ligada a la oralidad, para convertirse en un acto de intimidad y un ejercicio silencioso, de modo que se produce una interiorización que coincidiría con el proceso de individualidad ligado al humanismo, pero sobre todo, a una nueva condición social: la del individuo burgués (aquel que se sitúa al inicio de la pirámide visual en la perspectiva, individuo que por lo general es el propio mecenas). El ordenamiento pictórico y el ordenamiento gramático, distribuidos como espacios para la mirada que deben ser leídos; trazaron la construcción del espacio en la modernidad. Recordemos como Michel Foucault en su libro *Vigilar y castigar* (1975), desarrolló la idea de una mirada panóptica moderna (ligada a la perspectiva), en la que el sujeto es vigilado y controlado por aquel que posee cierto poder sobre él; por ejemplo, desde la torre de control en una cárcel el guardia puede vigilar, pero los reos no pueden verlo: desde ese lugar superior él mira, pero no puede ser observado (Foucault M., 2002). La mirada en el cuadro, como el texto, se apropia del espacio.

Me interesa que este ordenamiento del espacio en la escritura sea reflexionado antes de analizar la obra de Georges Perec, porque se trata de un autor que comprende a la página no únicamente como un vertedero de ideas, sino como una superficie visual, de carácter tanto escritural como pictórico. La página en su escritura se desacomoda, el escritor subvierte sus convenciones para oponerse a este ordenamiento investido por las lógicas de la modernidad proponiendo, por otra parte, la contaminación de lecturas gráficas y textuales, pues los signos de escritura perecquianos, como lo analizaremos a continuación, juegan con ambas dimensiones.

La propuesta de Georges Perec entraña el deseo de crear un estilo que dé cuenta de otro tipo de aproximaciones espaciales desarrolladas en la posguerra; ese espacio quebrado donde el tiempo deja de ser lineal y el espacio deja de estar unificado, donde la creación deja de buscar lo sublime y se decanta por lo material, el fragmento y lo infraordinario, como nombraría Georges Perec a los espacios de la vida común (Perec G., 2013).

Escribo para recorrerme

Si el formato medio de un libro es 21 x 29,7 cm y desollamos todas las obras impresas conservadas en la Biblioteca Nacional y extendemos cuidadosamente sus páginas unas junto a otras, podríamos cubrir enteramente la Isla de Santa Elena o el Lago Trasimeno. (Perec G., 1999, 31)

El análisis de la aparición del espacio en blanco entre palabras en la escritura moderna, asociado a la concepción de la lectura como proceso visual, nos permite comprender mejor por qué para el autor Georges Perec la representación del espacio debe ser llevada a la exploración de la página como superficie. En la época moderna se desarrolló un proceso de sistematización de la escritura que terminó por convertir a la página en un espacio homogéneo donde había pocas posibilidades de creatividad para el acomodo de los signos. Las reglas de la buena escritura exigen la economía del espacio, el uso de signos de puntuación, la justificación de los textos, entre otras normas que deben ser respetadas.

Si bien a los textos poéticos se les permite subvertir algunas de estas reglas, la redacción de los ensayos se ciñe a ellas. Georges Perec, sin embargo, encuentra, sobre todo en la primera parte del texto *Especies de Espacios*, varias maneras para pasar del uso de los espacios como marcadores de unidades textuales, a la creación de espacios poéticos en el interior de su escritura. Una de sus primeras exploraciones en el libro aparece así:

ESPACIO
 ESPACIO LIBRE
 ESPACIO CERRADO
 ESPACIO PRESCRITO
 FALTA DE ESPACIO
 ESPACIO CONTADO
 ESPACIO VERDE
 ESPACIO VITAL
 ESPACIO CRÍTICO
 POSICIÓN EN EL ESPACIO
 ESPACIO DESCUBIERTO
 DESCUBRIMIENTO DEL ESPACIO
 ESPACIO OBLICUO
 ESPACIO VIRGEN
 ESPACIO EUCLIDIANO
 ESPACIO AÉREO
 ESPACIO GRIS
 ESPACIO TORSIONADO
 ESPACIO DEL SUEÑO
 BARRA DE ESPACIO
 PASOS POR EL ESPACIO
 GEOMETRÍA DEL ESPACIO
 MIRADA QUE EXPLORA EL ESPACIO
 ESPACIO TIEMPO
 ESPACIO MEDIDO
 LA CONQUISTA DEL ESPACIO
 ESPACIO MUERTO
 ESPACIO DE UN INSTANTE
 ESPACIO CELESTE
 ESPACIO IMAGINARIO
 ESPACIO NOCIVO
 ESPACIO BLANCO
 ESPACIO DEL INTERIOR
 EL PEATÓN DEL ESPACIO
 ESPACIO QUEBRADO
 ESPACIO ORDENADO
 ESPACIO VIVIDO
 ESPACIO BLANCO
 ESPACIO DISPONIBLE
 ESPACIO RECORRIDO
 ESPACIO PLANO
 ESPACIO TIPO
 ESPACIO EN TORNO
 TORRE DEL ESPACIO
 A ORILLAS DEL ESPACIO
 ESPACIO DE UNA MAÑANA
 MIRADA PERDIDA EN EL ESPACIO
 LOS GRANDES ESPACIO
 LA EVOLUCIÓN DE LOS ESPACIO
 ESPACIO SONORO
 ESPACIO LITERARIO
 LA ODISEA DEL ESPACIO

Una lista horizontal que se extiende de lado a lado, dependiendo del concepto que se ramifica de la palabra central. Un texto con bastantes espacios que remite a una exploración de la superficie de la página, una búsqueda de aireamiento en el texto que nos proporciona un ordenamiento múltiple y rizomático, una organización de elementos que no sigue líneas de subordinación jerárquica, sino que crece de manera más orgánica (Deleuze G. y Guattari F., 1972), mucho más cercana a la experiencia sensible que tenemos del espacio.

En lugar de una lectura meramente lineal que va de izquierda a derecha, enunciado tras enunciado, el autor nos propone una escritura donde los saltos, los giros y las remisiones al pie convierten a la página en una superficie cercana a un lienzo para ofrecernos una exploración plurisemántica. El texto se lee en su carácter visual y como escritura también. Un texto que es además metatexto, pues se convierte en una reflexión sobre el ordenamiento de las palabras en las prácticas convencionales de escritura.

Para ejemplificar el valor metatextual del escrito, nos remitiremos a la página 29 del libro *Especies de Espacios*, donde se puede leer el siguiente fragmento:

Escribo...

Escribo: escribo...

Escribo: "escribo..."

Escribo que escribo...

etc.

Fuertemente influido por el arte conceptual, pareciera haber operado en el fragmento una aproximación cercana a la del artista Joseph Kosuth, cuya pieza *Una y tres sillas* (1954) consistía en colocar una silla junto a la fotografía de una silla y una descripción escrita del significado de la silla. La búsqueda de este artista tenía que ver con preguntar al espectador sobre la asociación gráfica, semántica y material de un objeto: ¿qué silla existió primero? ¿Es el objeto, la idea o la imagen lo que define lo que es un objeto?

Georges Perec escribe y procede al acto de escritura. Nos presenta, entonces, la palabra "escribo" para enseñarnos lo que ha escrito; para después convertir ese acto en un relato: "escribo que escribo", complejizando de este modo el acto de lectura para hacernos transitar por los diferentes niveles semánticos que con dos palabras en una puntuación distinta, se pueden construir: como si, a la manera de Kosuth, nos presentara las letras escritas (como una silla), la escritura como una evidencia (una imagen), y la escritura como la idea de algo en proceso.

Por otro lado, Georges Perec desarrolla sus reflexiones sobre la página como espacio mediante un trazado con la propia escritura, lo que nos permite comprender cómo esta página se ha convertido en una superficie cartográfica, donde los puntos cardinales son evidenciados a través de las propias palabras que los localizan al enunciarlos. La palabra *izquierda* se coloca del lado izquierdo de la página, la *derecha* en el lado derecho, así como *arriba* y *abajo* en el espacio correspondiente. La página se ha convertido entonces en una superficie, y el texto en un recorrido propuesto por el autor, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

para construir un texto, sino que la escritura es su forma de explorar el mundo, de abrir y fundar en él un espacio.

La materialidad de la página y la relación del cuerpo con ese espacio son para Perec tan importantes como el acto de escribir. Comúnmente se asocia a la lectura y escritura con procesos meramente intelectuales, como si la mente estuviera fuera del cuerpo y las ideas pasaran directamente a las manos del escritor. Sin embargo, Georges Perec considera que no es así, que el cuerpo interviene de muchas maneras en los procesos de lecto-escritura, como se puede constatar en “Leer, bosquejo sociofisiológico”, un ensayo contenido en su libro *Pensar/Clasificar* (Perec G., 2003) en el que analiza las posturas de lectura en oriente y occidente, los movimientos del ojo en la página, la instrumentalidad de las manos en la lectura y las maneras de leer en relación con el entorno: “La lectura llevada a lo que es en primer lugar: una actividad precisa del cuerpo, la participación de ciertos músculos, diversas organizaciones posturales...” (Perec G., 2003, p.81).

La conciencia de que la lectura no es exclusivamente un hábito intelectual, sino un acto que se realiza con el cuerpo, lleva a Georges Perec a preguntarse por formas nuevas de relación corporal:

Cierto, el arte de la lectura —y no sólo la lectura de un texto, sino lo que llamamos la lectura de un cuadro, o la lectura de una ciudad— podría consistir en leer de costado, en llevar al texto una mirada oblicua (aunque ya no se trata de la lectura en su nivel fisiológico: ¿cómo enseñar a los músculos extraoculares a ‘leer de otro modo’?). (Perec G., 2003, p.84)

En contra del texto literario convencional, apretado en la página y unidireccional, la escritura de Georges Perec es presentada como un recorrido, de modo que la página en blanco se convierte en un *topos*, una cartografía: “Antes no había nada, o casi nada; después, no demasiado, unas líneas, pero suficientes para que haya un arriba y un abajo, un principio y un fin, una derecha y una izquierda, un anverso y un reverso.” (Perec G., 1999, p.30)

Y en esa relación del espacio con la escritura se presenta también otra topografía que el autor explora: las bibliotecas. Para Perec serían el lugar donde se plasma su psicogeografía, de ahí sus ejercicios de ordenamiento de bibliotecas como los presentados en el texto “Notas breves sobre el arte y la manera de acomodar sus libros” (Perec G., 2003), donde además de las propuestas creativas y anécdotas enunciadas, se pueden deducir preguntas como: ¿qué se acomoda en una biblioteca y qué se deja fuera? ¿Cómo construir un orden que vaya más allá del simple acomodo alfabético? ¿Podrían los colores de los libros denotar más que un simple capricho del acomodador? Perec hablaba de sus autores predilectos con gran familiaridad, pues esos autores eran entendidos como ejes para orientarse en el mundo de la literatura. En una entrevista para la emisión *Radio-scopie* (1978), Perec comenta que lee poco a autores contemporáneos, pero que relee hasta el cansancio. Sus autores le permiten localizarse, afianzar su territorio y construir su propia cartografía. No por nada una de las principales imposiciones creativas que diseñó para la escritura de *La Vida Instrucciones de Uso*, fue la de colocar, al menos, dos citas de alguno

de sus autores preferidos en cada capítulo. Así, la página como superficie nos lleva a pensar en los libros como cartografías y a las bibliotecas como territorios.

Espacio inventario, espacio inventado

El espacio comienza con ese mapa modelo que, en las antiguas ediciones del Petit Larousse, representaban 60 centímetros cuadrados, algo así como 65 centímetros geográficos milagrosamente juntos, deliberadamente abstractos: aquí el desierto, con su oasis, su *ued* y su *chott*, aquí la fuente y el arroyo, el torrente, la ría, el canal, el afluente, el río, el estuario... (Perec, 1999, p.34)

El espacio en Georges Perec es comprendido también como una ficción, un ordenamiento abstracto que debe ser ampliado. El espacio encogido de los mapas no corresponde con la experiencia sensible del autor, por eso, a la inversa de ese fragmento de papel en el diccionario que encoge el espacio real, Perec convierte a la hoja de papel en un mapa donde desenvuelve lo que está contenido, así Perec enumera:

Simulacro de espacio, simple pretexto con nomenclatura: pero ni siquiera hace falta cerrar los ojos para que ese espacio suscitado por las palabras, espacio de diccionario únicamente, espacio sólo de papel, se anime, se pueble, se llene: un largo tren de cercanías arrastrado por una locomotora de vapor pasa por un viaducto; gabarras cargadas de grava surcan los canales; pequeños veleros maniobran en el lago; un gran transatlántico escoltado por remolcadores penetra en la rada; unos niños juegan al balón en la playa; por las sombrías sendas del oasis un árabe tocado con un gran sombrero de paja va al trote en su asno. Las calles de la ciudad están llenas de automóviles. Una ama de casa con un pañuelo sacude una alfombra por la ventana. En los jardines de las afueras decenas de jardineros podan árboles frutales. Un destacamento militar presenta armas mientras un oficial con faja tricolor descubre la estatua de un general y la inaugura... (Perec, 1999, p.34).

Georges Perec extiende a través del lenguaje la cartografía contenida en el dibujo. Con la acción de nombrar lo que ese espacio contiene, devuelve los objetos a una existencia visible. Inventariar, en ese sentido, permite al autor dar cuenta de lo real y recuperar la dimensión de los objetos; por eso se consideró siempre un realista. A través de la enumeración, el autor reabre lo que los espacios encierran, redimensiona lo que se ha empequeñecido, visibiliza lo que en los planos lineales es negado y reimagina lo que ese espacio podría contener.

Frente a las cartografías de un mapa tradicional que pretende volver racional el espacio, Georges Perec crea experiencias cartográficas de lectura. Esa es la apuesta de la página perecquiana. En sus *243 postales de colores verdaderos* el autor imaginó las posibilidades de enunciación de un vacacionista cualquiera. Partió de cinco premisas básicas, una localización: ciudad, región u hotel; una consideración: clima, siesta o bronceado; una satisfacción relativa a la comida, la playa o al bienestar; una mención: a la insolación, a las actividades o a los encuentros, y un saludo de despedida: besos, pensamientos o anuncio de un regreso próximo. A partir de este esquema básico, elaboró listas de elementos

tratando de utilizar todas las letras del alfabeto: para la localización obtuvo 81 ciudades, 81 regiones y 81 hoteles (que dividió a su vez en tres bloques de 27 elementos correspondientes al número de letras que tiene el alfabeto francés más una, de manera que obtuvo tres ciudades que empiezan por A, tres por B, etc.). Una vez reunido el material, lo ordenó sin que se repitieran las combinaciones posibles, obteniendo así 243 postales de viajes imaginarios que se aproximan al léxico y a la sintaxis de un vacacionista real.

Mientras que en su artículo seudocientífico “Distribución espacio-temporal de *Coscinocera Victoria*, *Coscinocera Tigrata* Carpenteri, *Coscinocera Punctata* Barton & *Coscinocera Nigrostriata* d'Iputupi” (Perec G., 1980), presenta un mapa donde se muestran el origen y la distribución de algunos tipos de mariposas en la isla Iputupi, cartografía que acompaña un escrito realizado donde debaten, con investigadores imaginarios, el origen y evolución de mariposas ficticias.

Otra de las cartografías imaginarias propuestas por el autor muestra la relación entre Venecia y París que, según Georges Perec y Harry Mathews, se estableció en la obra del escritor Raymond Roussel. Un mapa inventado recrea el supuesto territorio de duelo de un amor perdido de Roussel. El pretexto es tan interesante que aunque la relación sea inventada, el mapa termina por establecerla.

Expandir y reconstruir las cartografías de su tiempo, fueron dos de las tareas que se impuso el autor al pensar la página: “Nada, por ejemplo, nos impide concebir cosas que no serían ni las ciudades ni los campos (ni las afueras); o los pasillos del metropolitano que serían al mismo tiempo jardines”(Perec G., 1999, p.24).

La página perecquiana y la posmodernidad estética

El espacio de una hoja de papel (modelo reglamentario internacional, usado en la administración, de venta en todas las papelerías) mide 623,7 cm”. Hay que escribir un poco más de dieciséis páginas para ocupar un metro cuadrado. (Perec G., p.31).

Si quisiéramos seguir a Erwin Panofsky en su teoría de la *Perspectiva como forma simbólica*, podríamos reflexionar sobre cómo la materialidad de la escritura representa también los valores e ideales de una época. La escritura cuneiforme, impresa sobre las rocas, indicaba esa inmutabilidad de los valores de las sociedades teocéntricas: las leyes de Dios eran infinitas y por tanto, inmutables; la materialidad de su soporte, la roca, representaba ese orden perenne impuesto por la vida religiosa.

Por otro lado, si pensamos en el siglo XX encontramos que la página en su forma material como hoja de papel, fue la superficie de escritura por excelencia, utilizada tanto en sus aspectos más poéticos como prosaicos, al entrañar lo familiar e infraordinario de nuestras experiencias intelectuales y de registro, Perec escribe:

Pocos acontecimientos hay que no dejen al menos una huella escrita. Casi todo, en un momento u otro, pasa por una hoja de papel, una página de cuaderno, una hoja de agenda o no importa qué otro soporte

de fortuna (un billete de metro, el margen de un periódico, un paquete de cigarrillos, el dorso de un sobre, etc.). Sobre el que se inscriben, a velocidad variable y según técnicas diferentes en cada lugar, hora y humor, los más diversos componentes de la vida ordinaria...(Perec, 1999, p.32).

La escritura en nuestro siglo XXI sigue cambiando de soporte y aunque ahora realizamos textos en archivos digitales, cuando se trata de la redacción de un escrito más o menos serio, nos seguimos ciñendo al modelo de la página en blanco que nos presenta el procesador de Word, el más infraordinario de nuestros soportes que, aún siendo digital, simula una hoja de papel.

Sin embargo, las otras escrituras cotidianas que han proliferado en el ciberespacio simbolizan el carácter cada vez más efímero de las relaciones sociales, del orden y del poder y que no está centrado en un ámbito teológico inmutable, sino en las leyes del mercado y de la moda. Aquello que Zygmunt Bauman caracteriza como el estado líquido de nuestra sociedad (Bauman, 2005), con valores y relaciones que mutan de manera continua, es evidenciado en las escrituras digitales donde la discontinuidad, el carácter inconexo y la velocidad impuesta a la vida cotidiana son la norma en la era del capitalismo global.

La multiplicidad de sentidos, la fragmentación y la ficcionalización de la identidad son elementos que aparecían ya en la obra de Georges Perec como retrato de una sociedad de la posguerra que necesitaba repensar sus límites, sus relaciones con los otros, sus experiencias de sentido, y por ello mismo, su lenguaje, ese que en el siglo XX había legitimado las lógicas de la destrucción, materializadas en las guerras mundiales.

No es casual que la página sea cuestionada en el texto de Georges Perec, el soporte de la escritura debe ser reevaluado a la luz de la evidencia de una sociedad cuyos valores estaban en crisis.

¿Para qué sirve la página? ¿Para qué escribir? ¿Para qué el lenguaje si no para encontrarnos a nosotros mismos y a los otros? Encontrarnos en nuestra otredad, en nuestra diversidad, en nuestros vacíos, en nuestro anhelo de ordenamientos menos autoritarios y más colectivos, menos coheritivos y más habitables, menos individualistas y más comunitarios; de espacios más seguros, limpios, respirables (a propósito de las contingencias ambientales, la gentrificación y el hacinamiento que se viven en México y en el mundo). ¿No es la página perequiana un llamado a repensar todos los espacios que nuestra cultura ha normalizado?

Es un mundo contemporáneo donde apenas aprendemos a reconocer una diversidad que durante mucho tiempo permaneció negada, como la existencia de las minorías (que a veces, como en el caso de las mujeres, son una mayoría). Una pregunta muy importante para Perec, y para nosotros, es cómo construir un topos que no despoje al otro de su lugar en el mundo, que no lo abisme, que no lo niegue. Airear la escritura y convertirla en deriva fue la invitación perequiana para meditar profundamente, tal y como lo hacían los monjes irlandeses cuando crearon los espacios entre las palabras, para pensar en posibilidades de

coexistencia en una tierra que ha sido vista como una posesión, y no como un espacio para habitar acompañados.

(Investigación realizada gracias a la beca posdoctoral en la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional Autónoma de México)

Referencias

- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2005.
- Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje*, Paidós, Madrid, 1994.
- Constantin Danielle, Jean-Luc Joly et Christelle Reggiani comps., *Espèces d'espaces perecquiens*, Cahiers Georges Perec 12, Ed. Le Castor Astral, París, 2015.
- Debord Guy, Ernest, et. al. *Filosofía para indignados. Textos situacionistas*. Ed.RBA Libros, Barcelona, 2013.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix, *Capitalisme et Schizophrénie, Mille Plateaux*, Minuit, París, 1980.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión, Siglo XXI*, Buenos Aires, 2002.
- OuLiPo, *La littérature potentielle, Créations, re-creations, récréations*, Gallimard, París, 1988.
- Panofsky Erwin, *La perspectiva como forma simbólica*, Tusquets, Barcelona, 2003.
- Parkes, M.B., *Pause and effect: Punctuation in the West*, University of California Press, Berkeley, 1993.
- Perec, Georges, *Cantatrix Sopránica L. Et autres récits scientifiques*, Seuil, París, 1991.
- Perec, Georges, *Especies de Espacios*, Montesinos, Barcelona, 1999.
- Perec, Georges, *Lo infraordinario*, Eterna Cadencia, Buenos Aires, 2013.
- Perec, Georges, *La Vida Instrucciones de uso*, Anagrama, Madrid, 1988.
- Perec, Georges, *Pensar/Clasificar*, Gedisa, Barcelona, 1986.
- Roberts, Edward y Pastor, Bárbara, *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*, Alianza, Madrid, 1996.
- Saenger, Paul, *Space Between Words. The origins of Silent Reading*, Stanford University Press, 1997.
- Saussure, Ferdinand, *Cours de Linguistique Générale*, Payot, París, 1972.



Mihai Căpățîna

LANGAGE ARCHITECTURAL DE LA LUMIERE

Raluca Maria Manoliu

Université Technique "Gheorghe Asachi" de Iași, Roumanie

ralucamanoliu@gmail.com

Abstract .The idea that architecture speaks its own nonverbal language is a relatively recent thesis developed in the late twentieth century, yet architecture has been "speaking" and transmitting messages for millennia. While Postmodernists see architectural language as composed of building elements that make the architectural vocabulary, their composition rules leading to phrases endowed with the ability to impart various meanings, architecture traditionally speaks the same language music does: it is not the musical notes carefully written on the sheet music, the ones who make a masterpiece. The notes are the alphabet. Proportional composition, tones, accents, and tempos are the "solid" structures of the piece: they are to music what the solid building, with its openings, differentiated planes and volumes, proportional composition, is to architecture. And while composition alone can make the masterpiece, the way it is played and the tonality of the particular instruments brings the piece of music to life: each time, a slightly different life, creating a different atmosphere. Both music and architecture are atmospheric in essence: to be meaningful, music and architecture have to create emotions and determine feelings. Architecture is what happens between the world of utilitarian rationality and artistic existential expression. It is dual, for it is inhabited art. Schelling called architecture "frozen music" and it became one of the famous definitions of architecture. Later on, Le Corbusier turned music into architecture, in La Tourette, and the meanings for doing so were the archetypal ones: proportional composition of geometrical volumes and light. In architecture, light is what gives spaces their meaning. When masterly used, light becomes to architecture what a skilled violinist with a Stradivarius brings to a famous concerto. Without light, spaces remain in oblivion. Light is the most subtle of the means of architecture; it can express joy and happiness, as well as melancholy and sorrow. This paper is interested in analyzing the interplay of light and matter in Daniel Libeskind's "Between the Lines", also known as the Jewish Museum of Berlin, a place where immaterial light become transubstantiated into displayable, meaningful substance. Light becomes both meaning and artifact. Museums usually control light very strictly, in order to ensure the proper maintenance and visualization of the displays, but in the Jewish Museum, spaces become symbols through lighting, and the symbols - as well as their deconstruction - are the representation of a specific history. Light fills the space as an exhibit and becomes a part of it. It is and is not hope, it is - and is not - emptiness, but rather what is left after presence becomes abolished. It is memory; and anguish. Light becomes the materialization of emptiness, as well as an experience of inherent pain, solitude, mute despair and uncertainty. As Anthony Vidler wrote in the "Architectural Uncanny", [this] is for Libeskind the stuff of architectural experience." Light is paradoxical, in the spaces of the museum. It is unsettled in its stillness and transcends the uncanny described by Vidler, in the sense that the spaces Libeskind creates are already imbued with meaning. In their emptiness, there is more than a projection of the visitors' fearful expectations of what they might find in the museum. In fact, Libeskind is a modern Eupalinos: he knows how to compose and play with human emotions and spatially acoustic modulations and vibrations. His spaces are musical, in either their utter silence or their white noise. Light recreates the anguish, the agony, and finally, the silence. The silence of death, of disappearance. The Void.

Keywords: architecture; light; void; uncanny; absence;

La lumière comme symbole

Les idées portant sur les rôles et des objectifs des musées ont évolué au cours de l'histoire. Du premier « musée » dédié, entre autres, à la conservation et à l'exposition des objets religieux apportés par le futur empereur romain Titus au retour de sa campagne en Judée et jusqu'aux plus récents, construits en Europe et aux États-Unis, le concept a évolué de la conservation stérile des vestiges du passé à un rôle pédagogique, le processus de développement conduisant à présent à un forum dialogique socialement réactif. Alors que le concept de musée de Michel Foucault comme une « hétérotopie du temps » (Foucault, 1984, p. 47), une « sorte d'accumulation perpétuelle et indéfinie du temps dans un lieu qui ne bougerai pas » (Lord, B., 2006, p. 4) pourrait être utilisée pour décrire celle de Daniel Libeskind JMB, le symbolisme enfermé et la palette complexe d'effets psychologiques produits et évoqués par le bâtiment rendent la notion incomplète. Le JMB peut être analysé sous plusieurs angles: d'un côté, il marque un tournant décisif dans le cadre du programme muséal, d'un point de vue conceptuel et spatial: il devient à la fois un musée, un monument et un mémorial; de l'autre, en ce qui concerne les musées consacrés à la culture juive et à l'holocauste, l'approche conceptuelle est également originale, une interrogation sur leur rôle et leur lieu culturel et social. Le JMB n'est pas un musée d'histoire; c'est un musée consacré à une mémoire en partie perdue, une partie absente de la vie urbaine de Berlin. Alors que la « différence », incarnée par la culture juive, a été rejetée et éradiquée de la ville par l'idéologie et le régime nazis, la proposition de Libeskind de combler ce vide de mémoire est une architecture de la « différence » (Derrida, J., 1982), dans le sens du terme de Derrida.

Les musées traditionnels suscitent rarement de fortes émotions. La visite d'un musée est surtout un voyage intellectuel. On y entre avec l'espoir de trouver des informations sur des cultures ou des événements antérieurs, et c'est précisément ce qu'on emporte avec soi, une fois la visite terminée. Mais représenter le souvenir de l'absence, c'est illustrer de manière architecturale l'invisible, tout en racontant une histoire unique: celle de la décimation, de l'arrestation et de l'exil de milliers de Juifs berlinois, tout en rappelant des aspects de leur vie quotidienne, leur culture, leur religion.

Le défi du programme architectural était l'association ce qui semblait être une impossibilité et une contradiction: un musée-archive pour conserver et afficher des objets historiques, mais aussi un mémorial, un mémorial interactif qui susciterait et provoquerait des émotions chez les visiteurs à partir de souvenirs qui n'étaient pas les leurs - des réflexions personnelles plus profondes sur des notions intangibles telles que la souffrance, la perte et absence, et enfin, pour donner une incarnation physique appropriée à ces événements, un signe, un monument dont la forme ne dominerait pas le contenu, mais proposerait un dialogue sans fin entre l'intérieur et l'extérieur, une dénotation fluide des connotations intérieures.

La première série de dessins labyrinthiques et iconoclastes a été exposée en 1979. Bien qu'imparfaits, les premiers croquis ont révélé l'approche de l'architecte au programme complexe, ainsi que ses thèmes d'inspiration, ses concepts et ses symboles. De nombreux

changements ont eu lieu au fil des années, jusqu'au début de la construction de la structure, mais le noyau est resté, l'innommable, l'indicible, merveilleusement traduit de manière architecturale par les espaces-leitmotiv du JMB, les Vides (*Voids*) faiblement illuminés.

La lumière est l'ingrédient indéniable qui participe activement à tous les aspects de l'architecture. C'est le composant de base de la création spatiale, car il détermine les relations visuelles, en rendant les choses visibles. Plus important encore, il agit comme élément compositionnel capable d'articuler l'espace. C'est un outil impressionnant pour créer des dynamiques spatiales spectaculaires et entretient une relation réciproque avec la forme, la structure et d'autres composants de base de l'espace. Lumière et matière se trouvent dans une relation dialectique: la lumière met en valeur ou occulte la forme et la structure, alors que celles-ci définissent ses limites physiques et constituent le cadre physique sans lequel la lumière serait incapable d'offrir du caractère à l'espace. La lumière définit l'ambiance. C'est par les modulations attentives de l'éclairage, que la série de *Vides* en béton qui traversent le corps du musée, ainsi que la tour de l'Holocauste, ont la même qualité que le sanctuaire le plus profond du temple de Salomon à Jérusalem: ils abritent une absence.

Dans un lieu dédié à la mémoire de l'absence, la simple contemplation d'objets est insuffisante. De nombreux musées considèrent le visiteur comme une abstraction mentale, un utilisateur passif qui ignore les espaces, les séries d'espaces et les relations spatiales, pour admirer ou être repoussé et terrifié par les objets exposés, en fonction de la thématique muséale. Mais la lumière crée et module l'espace; il lui donne ses qualités psychologiques, son sentiment de familiarité ou d'altérité. Il influence la perception spatiale et définit l'ambiance de l'espace. La lumière est un élément de conception puissant, spécifiant les transitions spatiales, définissant les formes et les limites. L'immatériel définit ou, dans ce cas, redéfinit le matériau. Ce n'est pas la cathédrale romane dans laquelle l'interaction mystique entre les ténèbres et la lumière nous rapproche de la sublimation du divin à travers le nuage apophatique d'une noirceur absolue, ou la cathédrale gothique dont la lumière colorée des vitraux recrée sur Terre la Jérusalem céleste. Ce n'est pas la sublimation de la lumière dans les ténèbres qu'ont rencontrée chez Le Corbusier ou Tadao Ando, ultime salut et symbole de Dieu. La lumière, telle que Libeskind l'utilise dans les *Vides* en béton apparent et dans la tour de l'Holocauste, déchire l'âme avec une absence de plus: l'absence de Dieu, la notion mystique juive du *Tsim-tsum*, la contraction de Dieu en lui-même et dans le *Vide*. Mais alors que *Tsim-tsum* prend place pour que la création puisse avoir lieu, la façon dont Libeskind utilise le concept du *Vide* comme absence de Dieu - et donc d'espoir - implique le triomphe (temporaire) du mal. Ce n'est pas un espace positif, un espace de création et de vie, mais un espace de négation, de *vide*, de mort. La lumière est aveugle. La lumière recrée l'angoisse, l'agonie, et enfin le silence. Le silence de la mort, de la disparition. Le *Vide*.

Dans « Apologie et triomphe: transfert de mémoire, effacement et relecture du musée juif de Berlin », Esra Akcan (2010, p. 157) note que « les esquisses de Libeskind sont guidées par la géométrie, d'une part, et par le mysticisme juif, de l'autre ». Sans parler spécifiquement des notions mystiques juives dans ses discours sur le JMB, Libeskind y fait référence dans l'une de ses nouvelles créations, le Jewish Museum de San Francisco.

L'architecture est informée par le mysticisme juif: la géométrie, l'espace et la lumière sont fortement interconnectés. Dans le vide primitif infini appelé Ein-sof, Dieu se contracte (tsim-tsum), créant ainsi un vide dans l'immensité de l'infini. De l'infini Ein-sof, un seul faisceau de lumière traverse la noirceur du vide pour se transformer en dix émanations de Dieu, appelées Sefirot. Un événement cataclysmique s'ensuit: il s'agit de la *Brisure des Vases*, le Shevirat Ha-kelim. La lumière divine des émanations s'écoule dans dix bols de lumière qui se brisent sous l'effet de l'intensité lumineuse. Shevirat Ha-kelim symbolise la destruction de l'ordre de l'univers, tout comme le Kristallnacht, la « Nuit du verre brisé » a marqué le début du pogrom de Berlin. Pour la planimétrie du musée, Libeskind utilise littéralement le concept et décompose violemment l'Étoile de David en la croisant avec des fragments brisés, dans le but de relier les noms et adresses des personnalités juives tuées, déportées ou émigrées, tout en extrudant la forme: une forme épineuse, en éclats de métal et de verre incliné. Si le musée Guggenheim de Franck Gehry fait référence à la rose du Zohar, alors le musée de Libeskind, vu d'en haut, est une ligne déchiquetée, un coup de tonnerre, une rose épineuse dont la fleur est absente, car oblitérée, et qui devient un symbole de perte et destruction, une *différence* architecturale puissante dans le quartier baroque. Mais qu'est-ce donc plus important, pourrait-on se demander, le volume, ou l'espace intérieur?

Dans le cas du JMB, les deux aspects ont une importance cruciale, mais ce n'est pas le bâtiment lui-même qui constitue l'architecture, mais les espaces intérieurs, les vides, ce qui est déterminé non pas par les lignes du projet, mais par les espaces entre les lignes. Les murs ne sont importants que dans la mesure où ils donnent forme et définissent les limites spatiales. De l'extérieur, le musée se présente sous la forme d'une sculpture surdimensionnée revêtue de métal, dont le seul indice qu'il s'agisse d'un espace fonctionnel public est la présence de fentes de lumière, des fenêtres intersectées, étroites et obliques. Pour le visiteur non familiarisé avec les explications théoriques et conceptuelles de Libeskind regardant ce projet, l'expérience du musée est multiple: vu de l'extérieur, le bâtiment présente une présence à la fois sobre et intrigante: il conserve l'échelle urbaine locale, mais contraste avec le bâtiment baroque d'à côté. On peut le comparer à une sculpture, à un train de wagons déconstruit (une référence aux trains de l'Holocauste); il anime l'imagination, mais rejette toute tentative d'accès à l'intérieur. Le musée est, au rez-de-chaussée, la trace partielle d'un labyrinthe. Comme n'importe quel labyrinthe, il faut y pénétrer par un passage souterrain occulté; le voyage expérientiel est sur le point de commencer. Visiter le JMB pour la première fois peut être ressenti comme une aventure initiatique au terme de laquelle les mystères cachés pourraient être révélés dans une contemplation silencieuse. Après tout, il possède tous les éléments nécessaires: l'entrée mène directement au sous-sol et il n'y a pas d'autre moyen d'y entrer. Dès le début, l'architecte contrôle le parcours du corps physique, de ses perceptions immédiates, tout en laissant savoir, à partir du point d'entrée, que le bâtiment est, d'une part, ouvert à l'interprétation et, deuxièmement, qu'il a le but de contrôler et provoquer des perceptions et des sentiments spécifiques. Comme dans tous les mystères, le « novice » est plongé dans les ténèbres. On arrive ensuite sur un plancher subtilement incliné, mai assez pour déstabiliser, pour débarrasser l'esprit de ses attentes, de ses idées préconçues et de ses pensées, et à le préparer à un éventail entièrement nouveau et inattendu d'expériences,

pour le grand inconnu. Et quelle meilleure solution pour un musée atypique dans lequel les artefacts ne sont pas les principaux sujets?

Le musée juif transgresse le programme muséal traditionnel. Le bâtiment est intégrateur, performatif et participatif, provoquant des réactions émotionnelles et des perturbations psychologiques chez les visiteurs et reconstruisant la subjectivité individuelle à travers l'expérience tragique du bâtiment. Les visiteurs ne se voient pas proposer une reconstitution expérientielle de l'Holocauste, mais ont la possibilité de s'identifier avec empathie à ses représentations esthétiques. L'objectif semble impossible: témoigner d'événements survenus il y a plus de cinquante ans, tout en préservant la distance historique.

Alors que dans d'autres musées, la recherche d'un engagement significatif entre le visiteur du musée contemporain et les événements et victimes de l'histoire a conduit à une dépendance croissante des dispositifs interactifs, des nouveaux médias et des nouvelles technologies, elle se manifeste chez le JMB par une manipulation délibérée de l'affect esthétique. Le pouvoir affectif des espaces vides du musée réside dans leur capacité de provoquer des réactions viscérales; l'expérience individuelle est juxtaposée à ce vide, à ce manque, à ces victimes dont l'absence devient soudainement palpable. Grâce à la composition architecturale et au jeu subtil de la lumière sur des surfaces brutales de béton apparent, tout en étant entièrement libre de donner cours aux interprétations personnelles, le visiteur vit également une crise de subjectivité, car les réactions psychologiques aux espaces sont assez universelles. Plus qu'un architecte, Libeskind est un artiste capable de provoquer des souvenirs du passé tout en gardant le visiteur fermement enraciné dans le présent et en donnant à chaque individu matière à réflexion pour l'avenir proche, au moment-même de la fin de la visite du musée.

Dans le JMB, les collections historiques ont été partiellement remplacées par des volumes vides; l'action commémorative ne peut donc pas être déviée, mais doit être intériorisée et mise en œuvre par chaque sujet. Il devient ainsi un mémorial sans monumentalité conventionnelle, chaque visiteur effectuant la commémoration en fonction de son passage dans l'espace, à travers les couloirs étroits, regardant à travers des fenêtres irrégulières, endurant le manque de lumière, s'efforçant de se retrouver dans des impasses ressemblant à des cryptes, espaces et coins aveugles.

Une fois que l'on descend les marches plongées dans l'obscurité et que l'indicateur annonce « Vous êtes maintenant sous terre », on se retrouve dans un espace fortement éclairé, avec des murs blancs inclinés et des sols en ardoise noire, l'intersection entre l'Axe de la Continuité, l'Axe de l'Exil (menant au Jardin de l'Exil) et de l'Axe de l'Holocauste (se terminant dans la Tour de l'Holocauste). La stricte dualité noir et blanc, lumière et obscurité est conservée, car l'Axe de l'Exil se termine dans la lumière, mais c'est encore une lumière incomplète: c'est la lumière de l'exil qui passe à travers une porte vitrée. Il n'y a pas de légèreté dans cette lumière du bout du tunnel. Le salut a un prix, nous dit la porte vitrée. Et parfois, le chemin de l'exil n'offre aucun espoir comblé. Parfois, on ne peut que regarder vers le salut, alors que les obstacles empêchent la fuite. Le Jardin de l'Exile reprend les mêmes idées à travers sa composition de piliers inégaux et son sol incliné. C'est un espace de dépaysement, comme le reste du musée, de chaos intérieur, de malaise,

de peur. À la fin de l'Axe de l'Exil, comme partout dans le musée, l'air et la lumière sont des symboles universels d'espoir et de salut, mais ils sont (presque) impossible d'atteindre. À travers le leitmotiv répété de la lumière sous forme d'angoisse (angoisse résultant d'un manque croissant d'espoir), Libeskind définit le musée comme un espace anti-rédempteur. Il ne peut y avoir aucune expiation. Il ne peut y avoir que l'expérience sublimée de la douleur et la communication architecturale de sentiments de défiguration et de discontinuité causés à la vie et à la culture juives par la dévastation de l'Holocauste. Il n'y a pas d'expérience cathartique dans ces espaces physiques qui sont des non-espaces philosophiques, mais seulement une série de blessures perceptives, une expérience mélancolique imprégnée d'un sentiment d'appréhension. On ne peut pas entrer dans les espaces catastrophiques de l'histoire, mais on crée le milieu architectural pour se confronter aux traces inassimilables qui contiennent l'essence de la perte traumatique. Selon les termes de Derrida, Libeskind met en avant la tâche d'un « deuil impossible » (Derrida, J., 1989, p.27-57).

À la fin de l'Axe de l'Holocauste, bloquée par l'obscurité et cachée par une porte noire, se trouve la Tour de l'Holocauste. C'est un vide vertical en béton qui commémore les victimes de l'Holocauste. À l'intérieur, tous les sons sont en sourdine. Dans les mots de Libeskind, « À l'intérieur de cet endroit, nous sommes coupés de la vie quotidienne de la ville et de ses perspectives. Nous pouvons entendre des sons et voir de la lumière, mais nous ne pouvons pas atteindre le monde extérieur. C'est comme ça que c'était, pour ceux qui étaient enfermés pendant la déportation et après, dans les camps. » (panneau de texte de la tour de l'Holocauste). Ici encore, la conception du bâtiment offre de manière performative plusieurs possibilités pour évoquer des réactions physiques, intellectuelles et émotionnelles du visiteur, pour "métaphoriquement représenter l'absence" (Pollock, D., 1998, p. 92). La Tour de l'Holocauste est une représentation de la mémoire et des sentiments, et non une reconstitution de l'histoire. Elle est destinée à évoquer les sentiments que les victimes pourraient avoir ressentis pendant cette période, toutes uniques et différentes. De la même manière, chaque visiteur expérimentera différemment le fait d'être piégé dans une tour en béton.

Mais le visiteur n'est pas obligé d'entrer dans la Tour, ce qui permet des constructions individuelles différentes du sens à partir du parcours de l'espace ou de l'évitement de certains d'entre eux. L'objectif n'est pas de recréer une expérience de ghetto ou de camp, mais de marquer l'événement d'une manière qui puisse affecter délibérément les visiteurs à « changer leur façon de voir les choses » (Street-Porter, J. dans *The Independent*, 2002). Les sensations subjectives provoquées par l'expérience de la Tour peuvent évoquer un train de déportation sans fenêtre; entrer dans une chambre à gaz; ou bien encore être dans une tour de fournaise. Cela peut ressembler à une cellule de confinement ou à une oubliette, avec seulement l'éclat de lumière perçante situé quelque part au-dessus, sans aucun moyen de l'atteindre. Le béton et le manque d'isolation rendent l'espace intérieur froid en été et encore plus froid en hiver. L'empreinte de la tour est polygonale, les lignes sont inégales et chaotiques, mais tout cela est à peine apparent à l'œil, à un instant près, lorsque la porte s'ouvre. Dès que l'on entre, tous les éléments d'orientation disparaissent dans l'obscurité. Seule la contemplation reste. Ce n'est pas un lieu de méditation, bien que les yeux soient invités à regarder à l'intérieur, car il n'y a rien à voir dans l'obscurité, à

l'exception de la lumière sans espoir. Si on passe suffisamment de temps à l'intérieur, l'inquiétant devient accablant, et c'est précisément ce qui rend cet espace sombre et confiné si impropre à une méditation silencieuse. Il a tout pour en faire un espace d'inquiétude, de contact direct et sans intermédiaire avec l'altérité. L'espace est tellement étranger à la perception moderne, qu'il fait revivre un sentiment atavique de désespoir et de terreur, de perte de foi et de désespoir. Chaque élément architectural et chaque geste sont fortement symboliques: les qualités physiques et sensuelles des matériaux - béton brut et métal sombre, la noirceur semblable à une crypte, la lumière lointaine. L'échelle près de la porte est l'un des rares objets permis par Libeskind à l'intérieur de ses Vides, signalant ainsi l'importance de leur signification: il y a un escalier, mais il est hors de portée. Si on trouvait un moyen de l'atteindre et de l'escalader, on découvrirait bientôt que cela ne mène nulle part. La Tour de l'Holocauste peut donc être considérée comme une interprétation moderne de la quintessence des espaces de confinement, la recreation de l'oubliette médiévale.

Les ténèbres effacent tout sens de l'espace. La largeur et la hauteur sont incertaines et relatives. En entrant dans l'espace, toujours suivi de traces de la lumière extérieure, on entrevoit la taille et la forme, mais ces impressions s'effacent rapidement lorsque la porte se ferme et que les yeux sont aveuglés par la noirceur. Initialement, la lumière d'en-dessus semble infiniment éloignée, coupée dans un coin, dans un angle. Une fois que les yeux commencent à s'habituer à l'obscurité, les perceptions spatiales changent légèrement. Pour s'orienter, il faut toucher les murs, sans jamais être sûr de ce que l'on peut rencontrer. En tant que manifestation architecturale d'une somme d'effets psychologiques, l'espace est un chef-d'œuvre et, après être entré dans ce Vide et avoir vécu cette expérience, on n'est jamais le même après l'avoir quitté. Dans la Tour de l'Holocauste, Dieu est toujours absent; les traces de sa voix, cette voix qui devrait toujours reconforter et donner du courage, sont si lointaines, symbolisées par la lumière lointaine, qu'il faut faire face à la réalité de ne plus jamais l'entendre.

La Tour est l'espace où la sensation de mort proche est certaine prend vie. Toujours ouvert à l'interprétation et aux expériences subjectives, l'architecte annonce la nature de l'espace dès la première perception visuelle de l'Axe: c'est la porte noire, l'obscurité de la mort. Dans les autres vides, la perte et le chagrin se traduisent par des variations de lumière. Si le musée n'était pas destiné à être construit, il aurait pu être traduit en une pièce musicale, chaque degré de lumière, une note différente; chaque vide, une chanson légèrement différente, mais également profonde et funèbre. Dans la mort, cependant, il ne reste plus d'émotions, plus de degrés de lumière, seulement de l'obscurité et du silence. Le JMB de Libeskind utilise le *vide* à la fois comme espace négatif et objet tangible. Le musée est traversé par une ligne droite vide et impénétrable, et pour le parcourir, il faut traverser des ponts au dessus de ce vide immuable. Entre la Seconde Guerre Mondiale et tout avenir, un gouffre d'absence de sens reste ouvert est irremplissable.

Il y a six Vides dans le musée, chacun traité en béton brut, marqué par l'absence de la lumière artificielle, faiblement illumine par celle naturelle, et inoccupé. En prenant la décision de ne compter que sur la lumière naturelle, Libeskind réduit les sensations d'effroi que ces espaces abruptes pourraient provoquer. Ses vides sont « pleins des bavardages

silencieux des victimes de la Shoah assassinées qui rendent l'absence présente » (Light, H., 2000, p. 16). Un seul Vide, le « Vide la Mémoire », est occupé par le « Shalekhet » (feuilles mortes) de Menashe Kadishman, 10 000 faces en acier coupées grossièrement qui occupent partiellement le sol du Vide. Le « Shalekhet » symbolise le meurtre des Juifs en Europe, évoquant le douloureux souvenir des souffrances de ces victimes innocentes.

Si l'expérience phénoménologique représentée par le parcours de la Villa Mairea d'Alvar Aalto avait déterminé les critiques à l'appeler un « poème d'amour », alors parcourir les espaces aliénants du JMB reconstituerait individuellement une histoire hantée sans fin heureuse, sans promesse de rédemption, une hantise perpétuelle de la perte, selon les termes de Derrida (Derrida, J., 2006, p.31), qui indique la préservation de l'altérité.

L'inquiétant dénote tout ce qui est non représentable. Freud a considéré qu'il s'agissait de la mort non représentable ou de notre propre mortalité (Freud, 1955). Pour Derrida, il est impossible de signaler la présence initiale d'un objet. Dans « Spectres de Marx » (Derrida, 2006, p.31), il introduit le terme *hantologie*, qui serait plus qu'une ontologie, une logique de l'hantise, en affirmant que la vie dans le présent est toujours affectée par les fantômes du passé. Les conceptions du JMB s'inspirent de la notion d'*hantologie*, qui englobe également la présence spectrale de traumatismes culturels, d'expériences choquantes et refoulées que le monde a choisi de ne pas articuler.

Ce qui reste est une trace qui ne peut être convertie en mémoire. Un musée traitant de ce type d'histoire doit donc développer un nouveau mode de représentation dans lequel chaque individu qui expérimente l'espace est responsable de l'assimilation et de la reconstruction de ce qui ne peut être montré, comprendre la signification des événements traumatiques et les réintégrer dans la mémoire.

La dislocation spatiale spectaculaire des Vides force chaque visiteur à se replier sur lui-même afin de reconfigurer le passé traumatique juif. Tandis que les interprétations sont laissées ouvertes, les perceptions visuelles sont contrôlées par l'architecte. Désorientant et trompant les visiteurs, l'architecte leur refuse toute sorte de rencontre passive avec l'œuvre. On est constamment contrôlé, de sorte que l'on doit lire les objets du musée parallèlement à l'absence transformée en architecture. La linéarité, que ce soit pour lire l'espace ou pour s'y promener, est brisée et interdite. Toute tentative d'immersion dans les expositions est sapée par la composition troublante du musée.

Les Vides évoquant des cryptes et des fours deviennent des lieux de mémoire potentielle des grands oubliés. La répétition du motif du vide à travers le musée représente la répétition d'un traumatisme qui doit être transformé en mémoire, processus alchimique catalysé par la lumière. L'architecture prend la place de tout ce qui a été effacé, mais la substance de ce qui a été effacé est représentée par la lumière et par la façon dont l'architecte l'utilise avec maîtrise. La confrontation traditionnelle entre objets matériels et spectateur se transforme en contemplation de la lumière étouffée qui s'explode à travers les hautes entailles du plafond, ruisselant sur les surfaces de béton brut, la «matérialisation» de l'*absence* sur les murs du musée.

Le JMB est en fait appelé par son architecte « Between the Lines », car il s'agit d'une composition de matériel et immatériel, de Vides qui s'intersectent avec les étages de l'exposition. « L'Axe du Vide », qui traverse tout le bâtiment, est le principal signe d'altérité, celui de l'autre absent. Il symbolise la destruction, l'annihilation, mais aussi, paradoxalement, la continuité et l'interconnexion. En fait, on pourrait dire que l'ensemble du bâtiment est une incarnation architecturale d'un paradoxe multiple. Bien que la ligne imaginaire de l'axe puisse également être considérée comme un signe d'espoir et de continuité de la vie et de la culture juives sur le sol allemand, les Vides sont des traces émotionnelles et évocatrices de morts anonymes. En analysant étymologiquement le "in between", Libeskind fait référence au mot grec "metaxi", qui signifie également "expérience". C'est par l'expérience directe des espaces du musée que les vides deviennent lecture et traduction. Libeskind souligne que rien (nichts) n'habite l'«entre-deux» des Vides du musées (Libeskind, 1997, p. 160). On évoque une catastrophe en passant par des espaces dépourvus d'œuvres d'art, qui découpent verticalement le musée, perturbant à la fois la représentation et la continuité temporelle le long de l'axe horizontal du musée. L'évocation performative et la subjectivité dans la conception du musée résonnent avec les objets exposés dans cette section souterraine, où l'évocation performative et la citation jouent les rôles proéminents.

Les espaces intérieurs déconstruits continuent et complètent les multiples possibilités de signification annoncées par le volume l'extérieur. Les murs sont "blessés" par des fenêtres de forme irrégulière destinées à permettre des vues fragmentées et brisées sur la ville. Libeskind affirme que le modèle de fenêtre fait partie d'un nouveau langage formel basé sur l'un des concepts qu'il a utilisés dans ses premières conceptions: rechercher les adresses de « citoyens juifs et allemands de premier plan sur la carte de Berlin d'avant-guerre et relier les points, former une matrice irrationnelle et invisible » (site Web de JMB). Paradoxalement, pour une architecture faite de fragments déconstruits, le bâtiment suit un concept cohérent, une structure cohérente et un langage formel très cohérent. Bien qu'une grande partie du volume soit souterraine, donc occultée de la vue de la rue, la forme extérieure « parle » le même langage que l'intérieur, et cela est réaffirmé par la fenestration. Le modèle de fenêtre rappelle le bâtiment en miniature et réaffirme le principe visuel du langage formel. Les lignes en zigzag permettent de recadrer la relation entre musée et ville et de réécrire la rencontre spatiale à travers le dialogue de la lumière et de l'ombre. Ainsi, les fenêtres sont à la fois des ouvertures brisées de lumière et des fragments désorientant du monde extérieur. Les rythmes spatiaux fragmentés, apparemment accidentels, créés dans les galeries, les trajectoires linéaires ouvertes par la lumière brisée et les vues fracturées confèrent une désorientation orientée vers la lumière. Dans le sous-sol, l'introversión spatiale extrême exprime le rôle de la lumière en tant que véhicule de médiation entre les significations voulues et les intentions psychologiques.

Conclusion

Libeskind estime qu'une acceptation inconditionnelle du symbolisme orthodoxe de la lumière conduit à un détachement du monde, plutôt que d'aider à en donner un sens, en encourageant l'observation passive au lieu d'une participation active. Tout au long de l'histoire de l'architecture, la lumière a été essentielle pour guider et définir la progression

dans l'espace, en particulier dans les programmes religieux et politiques. L'alternance de la lumière et des ténèbres, des espaces inondés de lumière, enfermés dans de profondes ténèbres ou baignant dans des ombres chaudes, avaient chacun une signification et une fonction spécifiques. De même, rien n'est accidentel dans le traitement de la lumière par Libeskind au JMB. Tout comme le nouveau langage formel étrange, la lumière est également utilisée pour parler à ceux qui ne sont pas là. Eupalinos moderne, Libeskind compose astucieusement des espaces de manière musicale. C'est bien sûr un opéra atonal, mais son architecture parle et chante en notes étouffées et assourdies. Certains espaces rappellent le son de la prière et des pleurs; certains sont si pleins du silence du désespoir ou de l'absence qu'ils débordent du sentiment d'abandonner toute recherche de sens. Il existe une gamme complète de possibilités allant de la lumière aux ténèbres dans le JMB; de l'exposition brusque à la lumière en passant par l'obscurité, en déstabilisant ses perceptions et son orientation, en passant par la vaste palette d'intermédiaires, différents degrés de lumière sont autorisés et soigneusement ordonnés pour percer les plaies ouvertes du bâtiment, apprivoisées ou violentes, laissant le vide et la signification sans les remplir. Dans la conception initiale, mettant en premier plan des murs inclinés avec des angles trop obliques pour le montage et des angles trop étroits pour les installations, le musée semblait interdire de montrer beaucoup d'autres choses en dehors de lui-même: il serait son propre contenu. Certains critiques (Bothe et Bendt, 1990) ont même estimé que le projet était une œuvre d'art complète qui ne devait remplir aucune fonction pour justifier son existence et en exprimer la fonction. Avant même d'être officiellement ouvert au public, avant que toute collection ne soit exposée au musée, les journalistes, artistes et architectes ont expérimenté les espaces de la même manière que les visiteurs actuels, et il se peut que leurs impressions et leurs sensations eussent été plus profondes, en expérimentant pour la première fois une forme de deuil qui atteignait l'apogée de l'expérience dans la « matérialisation de la mélancolie » (Bothe, R., Bendt, V., 1990, p. 12).

L'intention des musées commémoratifs, comme le JMB de Libeskind, est de fournir un forum ou discuter sur les façons de faire progresser la société après une tragédie. Libeskind déclarait que « ce musée n'est pas seulement une réponse à un programme particulier, mais un emblème d'espoir » (in Light 2000, p.16). Il fournit à la société un moyen de comprendre le traumatisme vécu par les membres de la culture juive pendant la Shoah. Le but achève grâce à les compositions des espaces intérieurs, le JMB suscite des réactions chez ses visiteurs par la manipulation de son environnement intérieur, « témoignage spirituel contenu dans chaque ombre des noms qui recule; dans chaque rayon de lumière » (Light, H., 2000, p.18).

Références

- Akcan, Esra, *Apology and Triumph: Memory Transference, Erasure, and a Rereading of the Berlin Jewish Museum*, *New German Critique* 110, 2010.
- Foucault, Michel, *Des espaces autres*, Conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967, *Architecture, Mouvement, Continuité*, no 5, 1984.
- Bothe, Rolf and Bendt, Vera, *Ein eigenständiges Jüdisches Museum als Abteilung des Berlin Museums*, in *Realisierungswettbewerb: Erweiterung Berlin Museum mit Abteilung Jüdisches Museum* (Berlin: Senatsverwaltung für Bau- und Wohnungswesen, 1990).
- Derrida, Jacques, *Différance, Margins of Philosophy*, Chicago & London: University of Chicago Press, 1982.
- Derrida, Jacques, *Specters of Marx: The State of the Debt, The Work of Mourning & the New International*, Routledge Classics, 2006.
- Derrida, Jacques *Memoires for Paul de Man*, Columbia University Press, 1989.
- Freud, Sigmund, *The Uncanny*, in "The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud", 24 vols. (London: Hogarth Press, 1955).
- Libeskind, Daniel, ed., *Radix-Matrix: Architecture and Writings*, Prestel, Munich, 1997.
- Libeskind, Daniel, *Between the Lines: Extension to the Berlin Museum with the Jewish Museum* (Amsterdam: Joods Historisch Museum, 1991).
- Light, H., *Lineage: the architecture of Daniel Libeskind*, The Jewish Museum of Australia, Bloom & Hamman (eds.), Melbourne, 2000.
- Lord, Beth, *Foucault's museum: difference, representation, and genealogy*, *Museum and Society*, Vol.4, No. 1, 2006.
- Pollock, Della, *Performing Writing. The Ends of Performance. Peggy Phelan and Jill Lane*, eds. New York: New York UP, 1998.
- Street-Porter, Janet. *Profile: Daniel Libeskind –Philosopher Who Creates Buildings that Perform to the Public*, *The Independent*, London, 6 July 2002.

LES RACINES SPATIALES DE LA SIGNIFICATION, INCORPORATION ET MOTIVATION: LE CAS DE DANS

Sara Yassine

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah Dhar- El Mahraz, Fès, Maroc

[*sara.y@outlook.fr*](mailto:sara.y@outlook.fr)

Abstract: *The traditional conception of meaning from which the principle of compositionality flows cannot account for the plurality of meanings that relate to a single lexicon. It is the same for the homonymic and monosemic approach. By adopting the polysemic approach, cognitive linguistics tends to answer this question by showing that lexical input is not the receptacle of all meanings. It is only a stepping stone to meaning. The word, when used in context, triggers a semantic network in which the choice of a particular meaning is made. Given the communicative function of language, this choice is often motivated. We show through this study the various configurations that update the preposition dans and its contextualization.*

Keywords: *preposition; polysemy; pragmatic strengthening; semantic network; proto-scene;*

L'apport de la linguistique cognitive consiste dans le dépassement de la conception objectiviste du monde et du sens. L'objectivisme stipule une structuration régulée du monde perçu par le sujet. La déclinaison de la perception en signification aboutit dès lors à une vision atomistique du sens. Le sens global se compose de « briques de construction » (Lakoff, G, 1987, p. XIV). Le pendant linguistique de cette tendance a considéré que les mots sont les dépositaires conventionnels de la signification et que la relation forme/sens qui en découle est enregistrée dans le dictionnaire mental (Bloomfield, L, 1933). Chose qui constitue le substrat du principe de la compositionnalité. Cependant « La pensée a des propriétés gestaltiques et n'est donc pas atomistique; les concepts ont une structure globale qui va au-delà de la simple compilation de «blocs de construction» conceptuels par des règles générales » (Lakoff, G, 1987, p. p. XIV). Or cette approche ne peut pas rendre compte de la pluralité de significations qui se rapportent à une seule entrée linguistique. Le linguiste Bernd Heine a constaté que trouver une solution satisfaisante au problème de la représentation des significations multiples associées à une forme linguistique unique est à la fois « une question centrale et controversée de la théorie linguistique » (Bernd, H, 1997, p.08). La linguistique cognitive essaie de répondre à cette question en proposant une approche qui se fonde sur l'intégration, l'élaboration et la conceptualisation. Elle stipule que le sens évolue en un réseau sémantique dont la sélection des éléments est souvent motivée. Cette approche suppose valides les postulats suivants : l'entrée lexicale est un tremplin vers le sens, la langue ne réfère pas au monde réel, la structure conceptuelle émane de l'expérience, la langue évolue sans cesse en un continuum.

La présente étude s'inscrit dans les ornières de cette approche en essayant de s'attarder sur les diverses configurations de la préposition « *dans* ». Pour ce faire, nous montrons que les approches homonymique et monosémique ne peuvent pas expliquer suffisamment le phénomène de la pluralité de significations qui se rapportent à une seule entrée linguistique. L'homonymie qui explique l'extension de la signification par l'arbitraire de l'évolution de la langue n'offre pas de système viable pour cerner les bifurcations du sens. En effet, elle suppose valide le postulat selon lequel le processus de l'extension du sens est arbitraire. Dès lors, le manque de motivation de l'évolution du sens rend toute appréhension du processus de la signification impossible. Chose qui s'oppose à la nature systématique de l'évolution de la langue. À vrai dire, la finalité de langue étant la communication, toute extension de la signification tendrait à s'appuyer sur une quelconque motivation pour orienter la réception du sens. Plus encore, l'approche homonymique ne peut pas rendre compte de l'omniprésence du phénomène dans la langue. En effet, la majorité des prépositions se rapportent à plusieurs significations. Quant à la monosémie, elle suppose que chaque entrée linguistique recèle un sens abstrait d'où découlent les significations dérivées. Les significations dérivées émanent de la connaissance encyclopédique. Or ce sens premier est tellement abstrait qu'il devient insaisissable. On ne peut pas dès lors établir les traits distinctifs qui séparent une signification de l'autre. Dès lors l'approche la plus adéquate pour cerner le sens est la polysémie qui stipule qu'une forme linguistique est liée à un réseau de significations qui se rapportent les unes aux autres. Ce réseau n'est pas pour autant de nature exhaustive : de nouvelles significations peuvent se construire *en ligne*. Le réseau des significations ressemble plus à une prédisposition mouvante qu'à une structure fixe.

La saisie d'une signification particulière, dans le réseau sémantique, mobilise aussi bien les connaissances d'ordre linguistique que le savoir encyclopédique. « Les expressions linguistiques ne sont pas significatives en elles-mêmes, mais seulement par le biais de l'accès qu'elles ouvrent sur divers types de connaissances qui nous permettent de les comprendre » (Langacker, R, 1987, p.155). Le discernement de la signification requiert sans cesse l'ajout de certaines informations à l'énoncé pour en préciser le sens. Chose qui montre par ricochet les limites du principe de la compositionnalité. En effet, un item ne peut pas contenir à lui seul l'énorme quantité d'informations qui s'y rapportent. Il n'est qu'un tremplin vers le sens. D'où le rôle de l'inférence dans la saisie de la signification. Georgia Green montre qu'en puissance, tous les énoncés des langues naturelles sont ambigus (Green, G, 1989, p.05). C'est la mobilisation du savoir encyclopédique et les données de l'inférence relative au contexte énonciatif qui permettent la saisie de la signification adéquate.

La complexité de ces opérations émane de la nature conceptuelle du sens. En effet, nous faisons l'expérience non pas du vrai monde, mais d'un monde projeté. Le criticisme kantien montre à cet égard que la réalité se présente à l'esprit sous forme de perceptions désordonnées. C'est la raison qui, en mobilisant les formes *a priori*, introduit de l'ordre dans cette réalité chaotique. Elle fonctionne à la manière d'un spectateur de jeu d'échecs qui n'en connaît pas les règles. Le désordre qu'il observe commence peu à peu à se s'organiser et à prendre sens. Il en est de même pour les illusions optiques. Dans la figure (1), la réalité se présente sous forme de perception chaotique. Ce n'est qu'après avoir

essayé d'en dégager une signification que l'image du dalmatien émerge. Il en est de même pour la figure (2) du canard-lapin de Ludvig Wiggstein. Le sens de la figure n'est pas codé dans l'image, mais il émerge dans la conscience en tant que résultat de la cognition. Nous ne faisons donc pas directement l'expérience du monde réel, mais nous l'apercevons à travers le prisme de la cognition. Le monde auquel nous accédons est dès lors conceptuel. Il s'en suit que les items lexicaux que nous employons réfèrent à ce monde projeté.



Figure 1



Figure 2

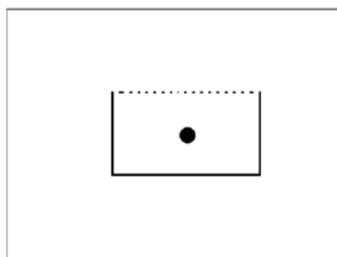


Figure 3

Les références linguistiques à l'espace relèvent aussi de ce processus. Les items ne font pas référence au monde réel, mais plutôt au monde projeté. L'espace auquel nous nous référons n'est pas euclidien, mais topologique. La représentation de l'espace dans la langue ne reflète pas les particularités euclidiennes relatives à la masse, le volume, les contours, etc. Mais elle reflète les relations topologiques qui « impliquent des relations relatives entre quantités plutôt que des quantités fixées dans l'absolu » (Talmy, L, 1988, p. 21). La conceptualisation de l'espace émane de l'expérimentation corporelle. L'expression médiatisée de l'espace passe par l'incorporation des données de la perception. En effet, la nature du corps humain induit une certaine perception de la réalité. Notre expérience de la gravité à titre d'exemple diffère de celle de l'oiseau-mouche. Il en résulte une conceptualisation particulière de la réalité et de l'espace. Chose qu'on retrouve dans la formule du titre de l'étude lakovienne, *Philosophy in the flesh*, (*La philosophie dans la chair*). Il s'ensuit que si l'expérimentation corporelle est à l'origine de la formation des concepts et partant du sens qu'exprime la langue, elle serait dès lors à l'origine de la langue. Il en va de même pour l'expérimentation de l'espace : les items qui réfèrent à l'espace s'ancrent dans l'incorporation de la signification.

Pour conceptualiser l'espace, on segmente le monde en scènes spatiales. Une scène spatiale correspond à une représentation abstraite d'une configuration spatio-physique récurrente du monde réel. Elle recèle des éléments de nature configurationnelle et fonctionnelle. Les éléments qui se rapportent à la configuration sont le *Trajector* (TR) et

le *Landmark* (LM). Le *Trajector* correspond à l'élément focal autrement dit l'élément le plus saillant dans une relation de deux ou plusieurs entités. Il est mobile et petit. Le *Landmark* constitue l'arrière-plan immobile par rapport auquel se situe le *Trajector*. Cette conceptualisation contient des entités dans le monde qui se rattachent les unes aux autres en diverses manières et en rapport avec la gravité. Une fois une scène spatiale de deux entités est conceptualisée, elle devient féconde en significations. Elle donne lieu à des concepts tels le contenant et le support. Ces concepts qui découlent de l'interaction entre le (TR) et le (LM) relèvent de la nature fonctionnelle des composantes de la scène spatiale.

La récurrence des scènes spatiales qui se rapportent à une préposition spatiale donne lieu à la *proto-scène* qui en est une représentation mentale. La ressemblance qui rapproche plusieurs scènes spatiales se résout en une *proto-scène*, abstraction des diverses similitudes. La *proto-scène* intègre les éléments de la scène spatiale (TR, LM) ainsi que les rapports fonctionnels (contenant, support, etc.). La figure (3) représente la *proto-scène* de *dans*. La perception des constituants de la scène spatiale se réalise à travers un point d'ancrage. Il correspond à la perspective à partir de laquelle se fait la perception des éléments de la scène spatiale. Cette perception peut se faire *en scène* ou *hors scène*. La perception de la scène spatiale peut se décliner en diverses configurations (Tyler, A., Vyvyan, E, 2003, p.53) :

- Chaque scène spatiale est conceptualisée à partir d'un point d'ancrage. Celui qui en fait la conceptualisation représente le point d'ancrage par défaut. La scène spatiale peut être conceptualisée à partir de plusieurs points d'ancrage.
- Certaines parties de la scène spatiale peuvent être modelées. Dans l'énoncée : *l'enfant est au milieu du cercle*, *l'enfant* est conceptualisé en tant que *Trajector* à l'intérieur d'un *Landmark* alors que dans l'énoncé : *les enfants, mettez-vous en cercles*, c'est les *enfants* qui prennent la forme de la frontière du *Landmark*.
- La même scène spatiale peut être construite de diverses manières. Si l'on veut insister, à titre d'exemple, sur le rapport de contact entre le *drap* et la *table*, on dirait *The tablecloth is on the table* (*la nappe est sur la table*). Si au contraire, le sens intenté est l'occultation de l'objet, on dirait : *The tablecloth is over the table* (*la nappe est par-dessus la table*).
- Les propriétés du TR et du LM peuvent varier selon les cas de figure. Dans l'énoncé : *le cadeau est dans la boîte*, le LM est conceptualisé en tant que forme géométrique ayant six côtés fermés alors que dans l'énoncé : *elle prit son cadeau de la boîte*, le LM est conceptualisé en forme géométrique ayant un côté ouvert.

Dans la présente étude, notre intérêt est porté sur les espaces délimités. Un espace délimité est celui qui possède un intérieur, un extérieur et une frontière. À vrai dire, nous faisons continuellement l'expérience des espaces délimités : on se réveille dans une chambre, on met du café dans une tasse, on se déplace d'un lieu à un autre, etc.

Pour mettre en pratique les tenants et les aboutissants de ces assises théoriques, nous choisissons d'étudier la préposition « *dans* » à partir du corpus qu'offre le *Centre national de ressources textuelles et lexicales* (<http://www.cnrtl.fr/definition/dans>). Pour compléter

l'étude, nous recourons à des exemples hors corpus [HC]. Pour décerner les diverses significations, nous procédons en deux moments : le premier consiste à sélectionner le sens central. Pour ce faire, on s'appuie sur cinq critères à savoir : l'ancienneté du sens, la prédominance dans le réseau sémantique, l'apparition dans des formes composites, la relation par rapport à d'autres prépositions, l'éligibilité à la prédiction grammaticale (Tyler, A., Vyvyan, E., 2003, p.47). Le sens le plus ancien de l'emploi de *dans* se rapporte à la relation entre un TR et un LM sous forme de contenant. De même, ce sens est le plus prédominant dans l'ensemble de notre corpus. La préposition *dans* figure dans des formes composites à savoir *dedans*. Elle se situe par rapport à d'autres prépositions telles : *hors*, *dehors*, *sur*, *à*. L'éligibilité à la prédiction grammaticale stipule que les diverses significations remontent en principe à une signification primitive. Il serait donc possible de retrouver en filigrane de l'extension du sens, la signification primitive.

Le deuxième moment consiste à distinguer les diverses significations. Pour ce faire, nous optons pour deux critères : le premier exige l'apparition d'un sens additionnel et le deuxième exige que ce sens ne soit pas dérivé du contexte. Le sens additionnel doit impliquer une signification de nature non spatiale ou une configuration entre TR et LM qui diffère de celle de la *proto-scène*. La nouveauté de la signification ne doit pas également découler du contexte. Chose que nous illustrons par les exemples suivants :

- 1- *L'hélicoptère plane sur la ville.*
- 2- *Jean a cloué une planche sur le trou du mur.*
- 3- *La nappe est sur la table.*

Dans l'exemple (1), la préposition *sur* induit un rapport spatial entre un TR et un LM. Le TR se situe au-dessus du LM. Il s'agit d'un rapport de verticalité (haut-bas). Dans l'exemple (2), la préposition induit un sens de couverture/obscurcissement. Il s'agit d'un sens additionnel qui ne figure pas dans la configuration canonique (exemple 1). Le TR et le LM ne se définissent pas par rapport à l'axe de la verticalité (haut-bas), mais ils se situent plutôt *l'un à côté de l'autre*. Les deux composantes sont en verticalité par rapport au point d'ancrage de l'observateur. Ce sens de couverture/obscurcissement est considéré comme un sens additionnel parce qu'il ne découle pas du contexte. Pour montrer que ce sens additionnel ne découle pas du contexte, on compare l'exemple (2) et l'exemple (3). Dans ce dernier, la signification de couverture/obscurcissement découle du contexte. En effet, le rapport entre le TR et LM s'inscrit dans la verticalité canonique. Puisque le point d'ancrage de l'observateur se situe souvent au-dessus de l'objet (*table*) et que les nappes entourent les tables, nous en déduisons la signification de couverture/obscurcissement. Celle-ci ne peut donc être considérée comme un sens additionnel.

1- L'emplacement

L'étude des diverses occurrences a abouti aux résultats suivants : la *proto-scène* de « *dans* » se répartit en quatre groupes. Le premier correspond au modèle canonique de « *dans* » à savoir l'emplacement qui se décline en diverses variations (contenant, groupe, abstraction, état, activité, moyen).

L'espace délimité sert à localiser le TR. L'emplacement du TR est déterminé par celui du LM. La poussette à titre d'exemple définit l'emplacement de l'enfant. La corrélation entre le TR et LM s'enracine dans la cognition de la première enfance. Eve Clark montre dans ces expériences à propos de l'acquisition du langage que les enfants associent automatiquement la notion d'emplacement à celle du contenant. Les contenants sont perçus comme les emplacements par défaut (Clark, E. 1973, p.178).

a- Le contenant

1- *Je vais en mettre une bouteille dans le puits pour demain.*

L'emploi canonique de *dans* correspond à une conceptualisation d'un espace tridimensionnel qui a un intérieur, un extérieur et une frontière. Le *puits* correspond au LM à dimension tridimensionnelle qui sert de contenant au TR (*bouteille*). De cette corrélation découle le rapport fonctionnel de protection. Cette corrélation peut donner lieu à d'autres rapports fonctionnels tels l'obscurcissement et le blocage.

Cela dit, certains emplois de *dans* ne répondent pas au critère de la tridimensionnalité. Considérons les exemples suivants :

2- *Les vaches sont dans le champ.* [HC]

3- *Je mis pied à terre dans l'île délicieuse.*

Dans l'exemple (2), le champ a seulement deux dimensions et ne répond pas partant au critère de la tridimensionnalité. Or le savoir encyclopédique nous renseigne sur les bornes qui limitent souvent les champs. Elles servent alors de frontières qui font figure de troisième dimension. Dans l'exemple (3), le LM (*île*) ne recèle pas pourtant une frontière qui servirait de troisième dimension. La conceptualisation du LM en tant que contenant émane de sa propre nature. En effet, étant un LM qui a un intérieur qui s'oppose à un extérieur, *l'île* est conceptualisée en tant que contenant.

L'emploi de *dans* ne se limite pas au sens orthonymique, mais s'étend au domaine de la métaphore conceptuelle. Considérons les exemples suivants :

4- *J'ai lu dans le journal ce qui va se passer.*

5- *Lire dans Balzac, dans Aristote.*

Dans l'exemple (4), le *journal* est conceptualisé en tant que LM qui servirait de contenant au sens. La tridimensionnalité inhérente à *dans* s'oppose à la bidimensionnalité inhérente à *sur*. Chose qu'on retrouve dans la différence entre *lire dans un journal* et *sur un journal*. Dans la première occurrence *dans* indique le contenu du journal alors que la deuxième la préposition *sur* est employée quand les feuilles du journal sont étalées. On retrouve la même opposition dans l'exemple suivant : *dans les foyers domestiques et sur les places publiques*. Ainsi, les *foyers* sont conceptualisés en tant que contenant tridimensionnel et les *places publiques* en tant que support à deux dimensions.

b- Le groupe

6- *Des touffes de myrte à nos vêtements et dans vos cheveux.*

7- *Il cherchait une sagesse dans mes propos confus, il l'y trouvait.*

Un groupe d'objets ou d'entités peut former un LM. Une foule de personnes constitue un LM ayant un intérieur, un extérieur et une frontière. Vue de loin la foule forme un contenant qui sert d'emplacement à un individu donné. Dans l'exemple (6), les *cheveux* froment le LM qui sert de contenant au TR *touffes de myrtes*. Il en est de même pour la *sagesse* qui correspond au TR et pour les *propos* qui font figure de LM. Il va sans dire que ce dernier exemple relève d'un usage métaphorique.

c- L'abstraction

- 8- *Dans le quinzième siècle, on écrivait des discours en latin qui étaient fort estimés.*
- 9- *Voilà des hérétiques qui ne songent guère que nous sommes dans le carême.*
- 10- *Il n'y a jamais de motif dans la conscience.*

La conceptualisation du temps en tant que concept abstrait se réalise à travers le paradigme de l'espace. Le temps est dès lors conceptualisé en LM dans lequel se situent les entités et les événements. Dans les exemples (8) et (9), le *quinzième siècle* et le *carême* font figure de LM ayant un intérieur, un extérieur et une frontière. L'événement *écriture* et l'état *être au carême* sont les TRs qui se situent à l'intérieur du LM. Le temps correspond alors au LM immobile et l'événement/état au TR mobile. Ce rapport peut éventuellement s'inverser. Dans son analyse de la métaphore conceptuelle, Lakoff montre que l'espace peut devenir LM dans lequel évolue le temps. Ainsi, dans l'énoncé : *le carême s'approche*, le temps est conceptualisé en TR qui progresse dans l'espace qui fait figure de LM. Dans l'exemple (10), la *conscience* qui est un concept abstrait est conceptualisée en tant que LM qui sert de contenant au TR *motif*.

d- L'état

- 11- *Le malheureux homme était déjà dans le coma.*
- 12- *Elle est dans un accablement profond.*

La conceptualisation de l'état en tant que LM émane, selon Lakoff et Johnson, d'une corrélation vécue entre un emplacement particulier et un état donné. L'emplacement de l'enfant à titre d'exemple dans le giron maternel est associé à un sentiment de sécurité. Cette corrélation associe une situation à un état. La récurrence de ce type de corrélation génère une conceptualisation de l'emplacement en tant qu'état. Ainsi, les états *coma* et *accablement* sont conceptualisés en tant que contenant.

e- L'activité

- 13- *Vous-même, monsieur, pourriez être de nouveau employé dans l'administration.*

La corrélation entre l'emplacement et l'état trouve son écho dans la corrélation entre l'emplacement et l'activité. Ainsi, l'emplacement de l'activité à savoir le lieu de l'activité est lié à l'activité elle-même (*administration*). Celle-ci est conceptualisée en tant que LM où se réalise l'événement/état.

f- Le moyen

- 14- *Ce qui veut dire dans la langue de Mistral : fontaine aux bœufs.*
- 15- *Mon métier consiste dans les mots, dans la connaissance du poids, du volume, de la densité des mots.*

L'analyse des significations précédentes montre une corrélation entre l'activité et l'emplacement. Cette corrélation prend une forme particulière dans l'expression des moyens de l'activité. La réalisation d'une activité particulière s'effectue souvent par un ou

plusieurs moyens. Dès lors, la corrélation entre l'activité est le moyen par lequel elle se réalise a développé une signification particulière à savoir celle du moyen. Dans les exemples retenus, *la langue* et les *mots* sont le moyen par lequel se réalisent les activités communication et expression.

2- *Le point d'ancrage est intérieur*

Le deuxième groupe a pour point commun le point d'ancrage qui se situe à l'intérieur de la scène spatiale. Quand l'observateur est situé à l'intérieur du LM, le TR se situe dans son champ de perception. Dès lors, frontière du LM et du champ de la perception tendent à coïncider. Si l'observateur est à l'extérieur du LM, une chambre par exemple, il ne peut pas observer le TR qui se trouve à l'intérieur. Ce groupe se répartit en diverses sous-catégories à savoir l'accessibilité de perception, la destination, la directionnalité, la finalité et la relation.

a- **L'accessibilité de perception**

1- *Ce couplage naturel est utilisé pour que l'objet de reste dans le champ de vision de la caméra.* [HC]

Le sens de l'accessibilité de perception découle de la position de l'observateur à l'intérieur du LM. Le TR qui se situe également à l'intérieur du LM s'offre à la perception de l'observateur. Ainsi, le TR (*couplage*) et l'observateur (*camera*) se situent à l'intérieur du même LM. Dès lors, le TR est accessible à la perception de l'observateur.

b- **La destination**

2- *Mais, sans prononcer une parole, elle monta dans sa chambre.*

Le sens de la destination émane du rapport entre l'observateur et le TR. L'observateur qui est à l'intérieur du LM perçoit la trajectoire du TR qui part de la position de l'observateur à celle de la destination. La destination se trouve dans le champ de perception de l'observateur. Le TR (*elle*) se meut de la position de l'observateur à celle de la destination à savoir la *chambre*. Il va sans dire que les deux entités se trouvent à l'intérieur du même LM.

c- **La directionnalité**

3- *Prendre ce mot dans une acceptation rigoureuse*

4- *D'un côté, le Parti ouvrier français interprète la lutte de classe dans le sens le plus étroit, si nettement répudié par Marx.*

L'emploi de *dans* pour désigner une signification particulière s'inscrit dans le sens de la directionnalité. En effet, la métaphore conceptuelle conceptualise le *sens* en un mobile qui se dirige dans une direction donnée. La signification particulière est le TR qui se limite à la direction assignée par le LM. Le *sens* est assimilé à un objet malléable qui prend les contours de son environnement. Ainsi, *l'acceptation rigoureuse* et *le sens le plus étroit* font figure de l'environnement qui assigne à la signification sa directionnalité. Il est à noter que le substantif *sens*, dans l'exemple (4), désigne à juste titre la direction

d- **La finalité**

5- *Il regardait encore et n'osait faire un mouvement dans la crainte de rompre le charme*

6- *Il toussa bruyamment dans l'espoir d'éveiller quelqu'un.*

Dans le sens de la finalité, l'emploi de la préposition *dans* conceptualise un LM fermé dans lequel le TR évolue en fonction de la finalité à atteindre ou à esquiver. Dans l'exemple (5), la finalité à atteindre correspond à *l'espoir d'éveiller quelqu'un* alors que dans l'exemple (6), elle correspond à *la crainte de rompre le charme*. Le TR est conceptualisé en un mobile qui se meut en fonction de la finalité.

e- La relation

7- *Mes pères ont cru en Dieu et ils ont espéré dans le Messie*

Le sens de la relation provient d'une nouvelle configuration entre les TRs. Les TRs se situent dans un LM fermé. Le *messie* en tant que TR sert de point de repère au premier TR à savoir *les pères*. Les deux TRs se lient dans un ordre hiérarchique de guidance. Les frontières du LM se situent au-delà du champ de vision des TRs.

8- *Le point d'ancrage est extérieur*

Les espaces délimités sont également perçus à partir de l'extérieur. Dans ce cas, l'observateur et le point d'ancrage se situent en dehors du LM. Chose qui donne lieu au sens de la disparition.

a- La disparition

1- *[Elle] s'enveloppa dans un châle.*

Le sens de la disparition provient de la nature des frontières du LM et de la position de l'observateur. En effet, les frontières du LM sont souvent opaques et se soustraient par conséquent à la perception de l'observateur. Celui-ci étant à l'extérieur du LM, il ne peut pas dès lors accéder par la perception du TR. Le TR (*elle*) se soustrait par conséquent au champ de la perception de l'observateur.

9- *La segmentation*

La frontière est l'une des notions importantes des espaces délimités qui participe à la distinction entre l'intérieur et l'extérieur. Les scènes spatiales qui impliquent des espaces délimités sont propices à l'émergence de la notion de séparation et partant de partition. Les limites de l'espace font figure de paravent qui confine le TR dans une limite donnée et le sépare des autres TRs. La segmentation se décline en blocage.

a- Le blocage

1- *Des prisonniers entassés dans les cellules « comme des corps dans les tiroirs d'une morgue ». [HC]*

2- *Le jardinier met les grains dans les vases. [HC]*

Le LM sert de contenant qui restreint le mouvement du prisonnier et le sépare par conséquent des autres membres de la société. D'où une inférence importante qui se rapporte à la *proto-scène* de *dans* selon laquelle les LM délimités partitionnent et segmentent efficacement ce qui est à l'intérieur de ce qui est à l'extérieur. La séparation qui figure dans l'exemple (1) est corollaire de la segmentation qui sous-tend l'exemple (2).

Le manque d'étanchéité de la matière explique le sens de la séparation et de la segmentation.

Conclusion

En définitive, l'approche cognitive montre à bien des égards que la nature du sens et du langage dépasse les limites de la conception atomistique. La perspective atomistique dont découle le principe de compositionnalité n'explique pas assez le rapport qui lie plusieurs significations à une seule entrée lexicale. À vrai dire les approches homonymique et monosémique ne peuvent pas rendre compte de la pluralité de significations qui se rattachent à un seul item. Dès lors, les notions de tremplin et de réseaux sémantiques servent à remédier à cette lacune. En effet, l'entrée lexicale est un tremplin vers le sens. Elle sert à déclencher les possibilités inhérentes au réseau sémantique et à en choisir une. Chose qui se renforce par le recours au savoir encyclopédique. La réalisation finale de la signification s'effectue par la consommation de ces étapes. Le mot n'endosse sa signification qu'après la mise en contexte énonciatif. Le sens est d'ailleurs de nature conceptuelle. Le monde que nous désignons par la langue est de fait un monde projeté. Chose qui influe sur la conceptualisation de l'espace. En effet, la récurrence d'une expérience donnée dans la vie quotidienne donne lieu à une scène spatiale qui se mue par l'effet de l'abstraction en une *proto-scène*. La *proto-scène* de *dans* dans notre corpus s'est développée en diverses configurations en se répartissant en quatre groupes. Le premier correspond au modèle canonique de « *dans* » à savoir l'emplacement qui se décline en (contenant, groupe, abstraction, état, activité, moyen). Le deuxième correspond au point d'ancrage intérieur à la scène spatiale qui se répartit en (accessibilité de perception, destination, directionnalité, finalité et relation). Le troisième relève du point d'ancrage extérieur d'où découle la signification de la disparition. Le quatrième correspond à la segmentation qui se décline en blocage.

Références

- Bloomfield, Leonard, *LANGUAGE*, Ruskin House GEORGH ALLEN & UNWIN LTD, London, 1923.
- Clark, Eve, Nonlinguistic strategies in the acquisition of word meanings, dans *Cognition*, n°2, p. 161–182, Stanford University, 1973.
- Fauconnier, Gilles, Turner, Mark, *THE WAY WE THINK, Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, Basic Books, New York, 2002.
- Green, Georgia, *Pragmatics and Natural Language Understanding*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1989.
- Heine, Bernd, *Cognitive Foundations of Grammar*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- Lakoff, George, *Women, fire, and dangerous things*, The University of Chicago Press, Chicago, 1987.
- Lakoff, George, Johnson, Mark, *METAPHORS We Live By*, The University of Chicago Press, Ltd., London, 2003.
- Lakoff, George, Johnson, Mark, *Philosophy in the Flesh, the Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York, 1999.
- Langacker, Ronald, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I., Stanford University Press, Stanford, 1987.
- Talmy, Leonard, Les relations entre grammaire et cognition, dans *Cahiers de praxématique*, n°18, p.13-74., Presses universitaires de la Méditerranée, Amsterdam, 1992.
- Tyler, Andrea, Vyvyan, Evans, *The Semantics of English Prepositions, Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*, Cambridge University Press, New York, 2003.

TEMPS ET ESPACE DU SILENCE : VOCABULAIRE SPIRITUEL ET ABSENCE SIGNIFICATIVE DE PAROLE DANS LA LITURGIE

Šárka Novotná

Université Masaryk, République Tchèque
sarkanovotna@yahoo.fr

Abstract. *This article contemplates inner and outer characteristics of silence in liturgy, its psychological effect on an individual, its subjectivity and how a group of people experiences it during a liturgical celebration. Silence reflects itself “inside” an individual – it allows them to reflect upon themselves, compare their life to their environment, usually defined by its disturbing cacophony. Thus, we first think about perception of silence and a multitude of feelings it provokes, where it changes depending on the individual in a concrete situation. In collective imagination, silence is frequently tied to monasteries and churches, it represents their inseparable part which defines them – which constitutes a reason for people to turn to them. The silence that these sacred areas provide, is a meditative silence, which is often accompanied by a silent awe. Therefore, they differ from the everyday routine and in a religious conception, they become a place to meet God (in a silent prayer) as well as oneself, because prayer allows to perform a meditative introspection. Silence accompanies liturgy as well – it strengthens and intensifies its other components – music and word. Technical aspects of silence are debated in the last part of this article, according to the Sacrosanctum Concilium constitution, which is the first one to analyze silence and its role in liturgy, effectively codifying it.*

Keywords: *Silence; liturgy; Sacrosanctum Concilium; active participation; collective imagination;*

Introduction au vocabulaire du *silence* et à son usage

Parler du silence dans la liturgie peut, à première vue, paraître paradoxal. Vu que la liturgie est censée transmettre la parole de Dieu, témoigner du Verbe incarné ou, au niveau de sa réception, apporter du plaisir et le recueillement par le biais de la musique. Joseph Ratzinger, dans son *Esprit de la liturgie*, mentionne que la musique représente, d'ailleurs, une autre forme de la parole divine et que le verbe chanter sera le verbe le plus fréquemment utilisé dans les Écritures. Or, c'est le chant qui rend possible exprimer les profondeurs de l'âme, suppléer les paroles qui, souvent, ne suffisent pas pour saisir toute nuance du ressenti (cf. Ratzinger, J., 2012, 119).

Pourtant, le silence laisse résonner le chant dans les profondeurs de l'âme, il intériorise et subjectivise son écho. En bref, il valorise l'effet et la signification de la musique. La parole, comme lors d'une récitation d'un poème, perd son effet et une partie considérable de son sens sans être accompagnée du silence. L'abbé Pascal Desthieux dit à cet égard qu'« [u]ne liturgie sans silence est comme un pain sans sel » (Page, M., Desthieux, P., 2016).

Et Desthieux de préciser :

On ne vient pas à la messe pour faire silence, mais le silence met en valeur le rite, lui donne davantage de saveur. Un plat ou un pain sans sel est fade, avec trop de sel, il est mauvais. De même dans la liturgie, il faut doser le silence afin qu'il soit un exhausteur de rite, de parole. Le silence met en valeur, ce qui va venir, ce qui a été dit ou ce qui se fait. Une liturgie sans silence est comme un pain sans sel (*ibid.*)

Le silence donne la « saveur » à la parole, gradue et intensifie son effet. Dans la liturgie, le silence crée un entre-temps où les fidèles sont censés s'approcher de Dieu : la musique et la parole y servent comme une sorte d'introduction à la rencontre avec les facettes souvent refoulées de notre personnalité, mais aussi à une rencontre personnelle avec Dieu qui se réalise en silence. Toutefois, trop d'épices tuent le caractère appétissant de cette saveur : il faut apprendre à écouter le silence et, dans certains cas, à le maîtriser. Comme nous venons de l'évoquer, le silence se déploie à plusieurs dimensions de portée psychologique : il diffère par ses effets et « résonances » en conformité avec diverses situations ainsi que dans la perception de tout un chacun.

Après une courte définition qui reprend les traits principaux du silence qui seront développés dans notre analyse, le présent article tâchera d'esquisser l'ampleur psychologique du silence. Ensuite, nous partirons de ces contours généraux et des témoignages scripturaires pour aborder, par la suite, ses aspects techniques et plus concrets.

1. Définition de l'absence de paroles exprimée en mots

Grâce au concile Vatican II, le silence souvent oublié et minimisé dans les périodes précédentes se voit redécouvert. Les pères conciliaires soulignent son importance esthétique, psychologique, mais aussi naturelle et physiologique. Or, il est nécessaire pour la respiration (pour laisser souffler le prêtre ainsi que, métaphoriquement, l'assemblée), pour établir une continuité logique parmi diverses parties de la liturgie, mais surtout il laisse un temps pour les méditer, les vivre, les laisser s'adresser personnellement aux fidèles.

La définition du Dictionnaire de Liturgie résume ses aspects de l'importance cruciale :

Le silence fait partie intégrante de la liturgie, en tant que moment d'intériorisation : il permet une plus grande connexion entre la prière publique de l'Église et la prière personnelle de chacun des membres de l'assemblée. À la messe, le silence trouve sa place la mieux indiquée après l'homélie et après la communion. Dans la liturgie des Heures, il est opportunément introduit après les lectures prolixes ou brèves, et avant l'oraison de conclusion. Il faut cependant éviter de trop longs silences qui déséquilibreraient les célébrations (Le Gall, R., 2018)

Comme le montre la définition, le silence se voit dorénavant codifié, ou il s'agit plutôt de sa formulation officielle sous forme des conseils, car il faut savoir manier le silence. Il faut

qu'il soit toujours significatif, mais il faut également prendre en considération ses pouvoirs de portée psychologique.

2. Éloquence psychologique du silence : vocabulaire communicatif

Il semble presque impossible que le silence ne veuille rien dire : le silence s'avère parfois plus éloquent que la parole, mais il exige une attention particulière et une interprétation qui transperce les apparences. Or, le silence est susceptible de contenir une grande diversité de sentiments, reflétés déjà au niveau du langage, dans de nombreuses collocations : si quelqu'un dit qu'il faut passer quelque chose sous silence, il se réfère à un tabou, à un secret qu'il vaut mieux cacher, donc à une impossibilité de communication où on étouffe, par force, la communication. On qualifie aussi le silence comme pesant. Cet adjectif comporte une synesthésie qui matérialise le silence : celui-ci pèse, oppresse, cause le malaise, voire l'angoisse. On a même un silence sépulcral qui effraie ou un silence profond qui laisse naître des significations qui échappent à la parole. On garde aussi le silence comme s'il s'agissait de quelque chose de précieux ; cette valeur confirme également le fameux proverbe « La parole est d'argent, le silence est d'or ».

Cette phrase a fait couler beaucoup d'encre. Certains psychologues jugent que trop de silence nuit à l'équilibre de la relation (cf. « toute relation qui ploie sous le poids des silences accumulés finit par se briser » (Accorsi, F., 2018)), pourtant le silence est également un signe du respect, voire un présupposé de la communication : « Le silence est aussi affaire de communication, de relation. Je fais silence pour écouter l'autre. Il est dans ce sens indispensable à l'échange. Sans silence, il n'y a pas de conversation » (Page, M., Desthieux, P., 2016). Il faut donc apprendre à maîtriser le silence ; cette maîtrise assure, par conséquent, un équilibre relationnel : « Si le dialogue est vital, apprendre à se taire est indispensable » (Accorsi, F., 2018).

Lorsqu'on se tait, le silence revêt plusieurs sentiments souvent contradictoires. Le silence peut semer des doutes, voire manipuler autrui (cf. Bauer-Motti, F., 2015). Il peut même paraître « effrayant » (Page, M., Desthieux, P., 2016). Ce caractère effrayant guide au désir de meubler violemment le silence : « Le silence nous met face à nous-mêmes, ce qui peut être effrayant. On peut avoir le désir de le fuir en laissant par exemple la radio ou la télé enclenchée » (ibid.). D'où dérive une classification du silence : à l'extérieur et l'intérieur :

On peut aussi distinguer entre le silence extérieur et intérieur. Je peux être dans un lieu silencieux, mais les pensées bouillonnent en moi ou à l'inverse être dans un environnement bruyant et parvenir à m'en extraire pour faire le silence en moi (ibid.).

Ce silence lors duquel bouillonnent les idées accompagne une multitude des sentiments. C'est, par exemple, la crainte due à une acceptation involontaire d'un rôle ou à une attente silencieuse. Ou par rapport à Dieu, le cardinal Sarah parle de la « crainte révérencieuse envers Dieu » (Sarah, R., 2016) : une crainte qui transcende le quotidien. L'autre sentiment, que la crainte influence et l'intensifie, sera la timidité. Celle-ci connote « l'insécurité » (Nos Pensées, 2017), « le manque de confiance en soi » (ibid.) : la timidité nuit donc aux paroles et fait parfois torturer le timide par ces non-dits.

Lorsqu'une personne consulte un psychanalyste, le psychiatre Anne Dufourmantelle définit son silence, avant qu'elle ne se décide à parler, comme pesant, justement comme souffrance causée par les non-dits : « des patients viennent en souffrance d'une parole empêchée, impossible, qui n'a jamais été dite ou reconnue. Ils se trouvent dans un silence subi, un silence qui n'est pas heureux. Leur silence est assigné » (Enjalbert, C., Dufourmantelle, A., 2016). En conformité avec la théorie de Jacques Lacan, Patricia Dahan dit que le silence est un prolongement de la parole, particulièrement éloquent dans la psychanalyse : Lacan montre que « le silence est corrélatif de la parole, et que le propre de la parole est sa capacité à exprimer un dire sans les mots » (Dahan, P., 2011, 109). Là, le patient tâche de dompter les pulsions, il se recroqueville davantage sur lui-même et il redevient lui-même. Comme l'observe Lacan, le langage permet facilement d'éviter la subjectivité, on peut aisément détourner l'attention par les mots, mais en silence, le patient est plus observé et souvent aussi plus « communicatif », à savoir par les gestes. Le psychanalyste est là pour compléter « ce dialogue » (ibid., 111) et dévoiler ce qui est caché : son « silence a une portée d'interprétation, "la portée d'un dire silencieux" » (ibid.). Il en résout que le silence dans la psychanalyse s'avère plus important, plus éloquent que le discours. D'autant plus que le monde actuel semble regorger de bruits.

3. Image psychologisante : église comme lieu du silence et de la méditation

Serge Kerrien rappelle que le monde actuel est comme une cacophonie grinçante qui laisse éprouver le désir du silence : « dans un monde où tout n'est que bruit, l'envie de calme et de silence se fait souvent désirer, comme une manière d'équilibrer sa vie » (Kerrien, S., 2018). Il ne s'agit donc pas du silence comme négation, mais comme un équilibre qui pourra être celui entre la vie matérielle et spirituelle.

Dans l'imaginaire collectif, la vie spirituelle connote traditionnellement le silence de la méditation, c'est-à-dire le temps de la plénitude intérieure où nous scrutons nous-mêmes et où (en corrélation) nous pouvons entamer un dialogue avec Dieu. Eu égard à cette vision de l'imaginaire collectif, la plupart des gens caractérisera la vie monastique par le silence ; c'est également dans les églises où nous observons le silence sacré. Le silence fait une partie intégrante de la définition de l'église : il s'agit d'un silence respectueux, un silence de plénitude qui rend plus perspicace les sens et la contemplation. Celle de l'intérieur ainsi que de l'extérieur.

4. Silence comme attente et rencontre du Seigneur : vocabulaire religieux du silence intérieur

En vue de cette plénitude, Serge Kerrien unit le silence au Verbe incarné :

Le Christ, Verbe incarné et Parole d'*Alliance*, nous fait saisir, à travers son mystère pascal, que le silence, le silence de Dieu dans le langage de la *croix*, ne peut être séparé de la Parole. Dieu parle dans son apparent silence. Car le silence du Samedi saint n'est pas vide ; il est signe d'une attente, d'une espérance. Dieu y poursuit son œuvre de salut. Pour le chrétien, le silence est bien un lieu où Dieu agit et se priver de silence, c'est priver Dieu d'une part de son action (Kerrien, S., 2018).

Ayant recours aux Écritures, le cardinal Sarah rappelle que le silence est nécessaire pour la prière et le caractérise comme contemplatif (Sarah, R., 2016). Même Jésus priait en silence :

Dans l'Évangile, il est dit que le Sauveur lui-même priait dans le silence, notamment la nuit (Lc 6, 12), ou en se retirant dans des lieux déserts (Lc 5, 16 ; Mc 1, 35). Le silence est typique de la méditation de la Parole de Dieu ; on le retrouve notamment dans l'attitude de Marie devant le mystère de son Fils (Lc 2, 19.51). [...] Saint Basile considère le silence non seulement comme une nécessité ascétique de la vie monastique, mais encore comme une condition de la rencontre avec Dieu (Lettre 2, 2-6 : PG 32, 224-232). Le silence précède et prépare ce moment privilégié où nous avons accès à Dieu, qui, alors, peut nous parler face à face comme nous le ferions avec un ami (cf. Ex 33,11 ; Nb 12,8 ; Deut 34,10) (ibid.).

En silence, chaque geste devient plus évocateur, plus personnel. De même qu'au théâtre, les spectateurs gardent le silence pour que rien ne leur échappe, de la même manière, les gestes de la liturgie paraissent aux fidèles plus solennels, mais à la fois, ils les atteignent plus dans leur subjectivité. Or, lorsque quelqu'un nous touche sans accompagner son geste de paroles, nous percevons son toucher de façon plus aiguë, plus personnelle, voire plus intime.

Le silence présuppose une ouverture à Dieu : les prophètes écoutent Dieu (Page, M., Desthieux, P., 2016), la Vierge accepte, en silence et avec confiance, corps et âme, l'avenir que Dieu lui réserve, c'est une « attente paisible » (*ibid.*). C'est également une attente d'un mystère qui nous transcende, comme le mystère pascal l'atteste de manière suprême. Au niveau personnel, « la prière est essentiellement silence » (Sarah, R., 2016) et elle fonctionne comme « une conversation, un dialogue avec le Dieu Trine » (*ibid.*).

5. Silence et musique : symphonie complémentaire

Quand Joseph Ratzinger commence à réfléchir sur le sens de la musique dans la liturgie, il s'appuie sur les témoignages scripturaires et rappelle que le verbe « chanter » et les mots apparentés comme « chant » sont les expressions les plus fréquemment utilisées dans les *Écritures* (Ratzinger, J., 2012, 119). Le chant supplée la parole là où les simples mots ne suffisent plus : le chant réveille les aspects cachés (ou refoulés) de notre existence qui changent eux-mêmes en chant (*ibid.*). Une telle expression existentielle favorise la rencontre dialogique avec Dieu, car la musique libère les émotions et laisse également l'homme découvrir son âme.

La psychanalyse parlera de la sublimation qui, en l'occurrence, devient même transcendante puisqu'elle connote la libération de ce qui a été passé sous *silence*. En référant aux *Écritures*, Ratzinger précise que le chant comporte un caractère provisoire. Le chant est limité par le temps : il doit s'achever et, à son achèvement, l'homme espère surmonter sa peur et atteindre une promesse du salut (*ibid.*, 121). Le chant est donc suivi d'une attente silencieuse où résonne son message ou simplement une attente d'un autre chant qui, dans la liturgie, nous apporte un autre témoignage de la transcendance célébrée.

De plus, afin de souligner l'effet transcendantal et transcendant le moment présent, Ratzinger considère la musique comme un événement pneumatologique : « Le chant dépasse un dialogue habituel. [...] La musique liturgique s'origine en tant que charisme » (*ibid.*, 123). La musique est tout un nouveau langage qui dépasse la rationalité du visible (*cf. ibid.*). Ariane Revel précise à son tour qu'il s'agit d'« un langage rituel, commun et musical qui nous porte au-delà de nos paroles habituelles » (Revel, A., 2018). Par ce caractère inhabituel, elle nous impose un *silence* qui connote un désir naturel de l'écoute attentive, celui de se laisser envahir par le son. Par conséquent, elle fait taire le flux des idées dérangeantes :

Une œuvre musicale nous transporte dans un autre espace et favorise la mise à l'écart des pensées parasites ; la musique comme la poésie donne plus de poids aux paroles ; le chant rassemble les individus en communauté, partageant visiblement et audiblement le même élan vers Dieu (*ibid.*).

Comme Ariane Revel le souligne judicieusement, la musique réunit les individus en communauté qui partagent chacun pour soi et en même temps ensemble, en *silence*, le chant, la musique. La constitution *Sacrosanctum concilium* y voit un de ses signes sacrés auquel s'ajoute la mise en relief de la parole divine :

la musique sacrée sera d'autant plus sainte qu'elle sera en connexion plus étroite avec l'action liturgique, en donnant à la prière une expression plus agréable, en favorisant l'unanimité ou en rendant les rites sacrés plus solennels (SC, n° 112).

À part le respect de la tradition et des règles de la liturgie, la musique doit respecter le *silence*. Il n'est pas seulement question d'un *silence* de l'écoute qu'exige son caractère sacré, mais aussi celui dont l'écho ressortira son effet psychologique : celui de l'auto-projection, de la sublimation du ressenti individuel.

5.1 Le temps et l'espace du *silence* : aspects techniques du *silence*

Denise Robillard est persuadée que nous pouvons reconnaître « [d]eux aspects du silence [...] liés à la liturgie : le silence dans le temps et le silence dans l'espace » (Robillard, D., 1994, 46). Quant au temps du *silence*, la liturgie passe par trois zones temporelles, à savoir

le silence qui est « avant », le silence qui est « pendant » et le silence qui est « après ». Le silence « avant », c'est le silence qui prépare une liturgie, une prière, une expression quelconque de parole, une lecture de psaume ou d'évangile. Cela se comprend très bien, c'est comme une espèce de respiration avant d'aborder un texte. Le silence « après » est aussi facile à comprendre : c'est une espèce de reflux des pensées qui ont été remuées. Le silence répond au besoin de temps pour méditer ces pensées. Mais ce qui paraît moins évident, c'est le silence « pendant », qui est le silence de l'écoute totale, de l'écoute adhésion. Pendant ce temps, on ne fait plus de bruit avec sa propre pensée (*ibid.*, 46-47).

La nature du *silence* de la liturgie suit le ressenti psychologique des participants. Le *silence* « avant » correspond à une attente, le *silence* « après » à la méditation : « Le silence qui précède la parole lui donne plus de poids. Celui qui suit la parole lui permet de se prolonger » (Page, M., Desthieux, P., 2016). Le *silence* « pendant » est le *silence* saisissant des découvertes, comparable à celui du théâtre. Sauf que le spectacle, qui se déroule lors de la liturgie, possède deux scènes : intérieure et extérieure. Tous les moments de la liturgie ne cessent pourtant d'être parlants, ils ne sont jamais vides : or, « [d]ans la liturgie, si les *silences* sont des points morts, ils ont raté leur rôle » (Robillard, D., 1994, 47).

En ce qui concerne ce *silence* « pendant », Pascal Desthieux met en garde contre certains aspects nocifs : la musique constitue déjà un langage sémiotique très riche qui peut facilement détourner l'attention, par sa plénitude évocatrice, de la parole de Dieu. Ainsi, elle peut nuire au *silence* méditatif que nous rencontrons dans d'autres parties de la liturgie :

La musique aussi nous conduit aussi vers l'intériorité, mais elle n'est pas du même ordre que le silence. Mon attention est facilement retenue par la musique, même si elle est méditative. Après l'homélie par exemple, le silence m'invite plus fortement à reprendre et à méditer la

parole de Dieu ou le commentaire du prêtre (Page, M., Desthieux, P., 2016).

En tant qu'espace intérieur et celui de connexion, le *silence* dépend des prédispositions psychologiques et momentanées des participants de la liturgie. Toute liturgie, y compris son *silence*, sera donc perçue et ressenti différemment par chacun et à chaque instant.

6. *Silence* comme participation active

La constitution *Sacrosanctum concilium* dédie un paragraphe entier au *silence*. En réponse à la liturgie ankylosée des décennies précédentes qui se contentait de la répétition mécanique et surtout rapide des formules à laquelle ni le prêtre ni l'assemblée de fidèles ne prenaient aucun plaisir, ni comprenaient vraiment le sens, le concile Vatican II proclame :

7. Participation active des fidèles

Pour promouvoir la participation active, on favorisera les acclamations du peuple, les réponses, le chant des psaumes, les antiennes, les cantiques et aussi les actions ou gestes et les attitudes corporelles. On observera aussi en son temps un silence sacré (SC, n° 30).

Ce *silence* sacré donne sens à toutes les parties qui le précèdent et qu'il accompagne. La participation active réfère également au recueillement, à la découverte personnelle de la parole divine et, par son biais, de soi-même. L'effet du *silence* devient plus puissant puisqu'il est observé en communion, on le partage lors d'une assemblée solennelle.

La participation est également active parce que le *silence* exige un apprentissage. Il semble fort probable que, pour la première fois, le *silence* paraisse inutile, trop long, que le fidèle ne se libère que difficilement de toutes les influences de son quotidien. Par la participation active, le *silence* est susceptible de nous révéler à nous-mêmes. Sous l'emprise du monde profane, nous avons peur du *silence*, ce qui mène à accumulation des paroles, des chants qui, dans cet enchaînement effréné, ne peuvent pleinement acquérir leur sens :

Dans la liturgie, la demande est la même, tant nous avons tendance à multiplier les paroles et les chants, comme si le silence était inutile et faisait peur. Pourtant, il nourrit, lui aussi, la participation active. Tout autant que le chant, le silence construit la *communio* ecclésiale, si du moins il est le fruit audible d'une prière nourrie par la Parole de Dieu ou d'une attitude intérieure préparant l'*assemblée* à écouter le Seigneur, à lui adresser une prière, à accueillir le don de sa vie. Il tient de l'expérience spirituelle qu'il enrichit (Kerrien, S., 2018).

Serge Kerrien ajoute que le *silence* est nécessaire, voire naturel. En plus, le *silence* nourrit puisqu'il est une rencontre osmotique (à plusieurs dimensions) qui « ouvre les cœurs au mystère de la rencontre avec le Seigneur et relie, en un seul chœur, la liturgie de la terre à la liturgie du ciel » (*ibid.*).

Conclusion : le silence, rencontre avec Dieu et avec soi-même

Si nous sommes suffisamment attentifs, le silence nous révèlera sa profondeur significative et deviendra particulièrement éloquent, non seulement dans la contemplation de l'extérieur que, en l'absence de paroles, nous percevons avec plus de perspicacité, mais également dans celle de notre intérieur. Le silence nous donne un temps privilégié du recueillement, un entre-temps où nous pouvons nous plonger dans la prière et oublier le monde environnant. Serge Kerrien caractérise ce dernier comme plein des bruits qui nous font perdre l'équilibre et nous distraient, parfois, de l'essentiel. (Celui-ci est susceptible de réapparaître en silence).

Quant aux effets « techniques » du silence, il fournit un « espace » de résonance, de l'écho personnifié où la parole ou la musique comme parole de Dieu résonnent et atteignent les profondeurs du ressenti. Analogiquement à la nef de l'église où rebondit le son de la musique et de la parole, l'écho le solennise et fait durer dans le temps et dans l'espace. Or, silence approfondit et personnalise ses effets ainsi que le vécu du moment présent.

Références

- Accorsi, Flavia, « Quand le silence est d'amour », *Psychologies* [en ligne], accessible sur <http://www.psychologies.com/Couple/Vie-de-couple/Au-quotidien/Articles-et-Dossiers/Quand-le-silence-est-d-amour>, consulté le 26 décembre 2018.
- Bauer-Motti, Fanny, « Le silence, outil redoutable », *JDN* [en ligne], publié le 22 juillet 2015, accessible sur <https://www.journaldunet.com/management/expert/61739/le-silence--outil-redoutable.shtml>, consulté le 26 décembre 2018.
- Dahan, Patricia, « Le silence dans la psychanalyse », *Champ lacanien*, n. 10, 2011/2.
- Enjalbert, Cédric, « Anne Dufourmantelle : "Le silence de l'analyste est un silence habité" ». Entretien de Cédric Enjalbert avec Anne Dufourmantelle, *Magazine Philosophie* [en ligne], publié le 12 octobre 2016, accessible sur <https://www.philomag.com/lactu/anne-dufourmantelle-le-silence-de-lanalyste-est-un-silence-habite-18435>, consulté le 26 décembre 2018
- Kerrien, Serge, « La place du *silence* dans la liturgie », *Liturgie et sacrements* [en ligne], accessible sur <https://liturgie.catholique.fr/accueil/la-messe/art-de-celebrer/5392-le-silence/>, consulté le 27 décembre 2018.
- Le Gall, Robert, « Silence », *Dictionnaire de Liturgie*. Définition du dictionnaire accessible sur *Liturgie et sacrements* [en ligne], <https://liturgie.catholique.fr/lexique/silence/>, consulté le 28 décembre 2018.
- Page, Maurice, « Une messe sans *silence* est comme un pain sans sel ». Entretien de Maurice Page avec Pascal Desthieux. *Portail catholique suisse* [en ligne], publié le 11 février 2016, accessible sur <https://www.cath.ch/newsf/une-messe-sans-silence-est-comme-un-pain-sans-sel/>, consulté le 28 décembre 2018.
- Ratzinger, Joseph, *Duch liturgie*, Barrister & Principal, Brno, 2012.
- Revel, Ariane, « La musique dans la liturgie », *ENS* [en ligne], accessible sur https://www.eleves.ens.fr/aumonerie/en_ligne/noel03/seneve004.html, consulté le 29 décembre 2018.
- Robillard, Denise, « Bruit, son, silence : silence et liturgie », *Gilles Tremblay : réflexions*, Volume 5, n. 1, 1994.
- Sarah, Robert. « Le silence dans la liturgie », *La Croix* [en ligne], publié le 4 février 2016, accessible sur <https://www.la-croix.com/Le-silence-dans-liturgie-2016-02-04-1200737525>, consulté le 28 décembre 2018.
- Sacrosanctum concilium*, Vatican [en ligne], accessible sur http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19631204_sacrosanctum-concilium_fr.html, consulté le 29 décembre 2018.
- « Le silence mesuré : une forme de manipulation » (article non-signé), *Nos Pensées* [en ligne], publié le 15 août 2017, accessible sur <https://nospensees.fr/silence-mesure-forme-de-manipulation/>, consulté le 26 décembre 2018.

LE MARQUAGE SIGNALÉTIQUE DE L'ESPACE À L'ÈRE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE URBAINE

Mokhtar Boughanem

Université d'Alger 2, Algérie

mokhtarboughanem@gmail.com

Abstract. *This article intends to reflect on the theoretical implications and methodological applications of the signage marking process of space as it is apprehended in urban sociolinguistics. In fact, contemporary cities are characterized by the proliferation of visual signs, both linguistic and iconic, with the aim of placing the public space in a double dynamic of visibility and legibility. The display media and the scriptural forms encountered here and there contribute to the construction of a graphic environment crossed by sociolinguistic issues whose outlines it is always useful to define.*

Keywords: *language; marking of space; signage; space; urban sociolinguistics;*

Aux origines de la sociolinguistique urbaine

D'aucuns, parmi les chercheurs contemporains, seraient facilement tentés de soutenir l'idée selon laquelle la sociolinguistique est née d'emblée urbaine (Gasquet-Cyrus M., 2002). La raison en est que les premiers travaux à avoir été menés dans ce champ avaient la ville comme terrain d'enquête et d'observation. En guise d'illustration, il est possible de citer les recherches pionnières de William Labov (1966) dans la ville de New York, lesquelles portent sur la variation linguistique liée à l'appartenance sociale. Sans doute convient-il de préciser à ce sujet que si la ville « était une thématique fortement présente [dans ces travaux], elle ne constituait pas pour autant une problématique » (Calvet L.-J., 2002, p. 47).

En effet, la sociolinguistique urbaine a réellement pris son essor à partir du colloque international *Des langues et des villes* qui s'est tenu à Dakar en 1990, et auquel ont participé près de 70 chercheurs. Au cours de cette manifestation scientifique, l'accent a été mis sur l'influence du facteur urbain sur les pratiques linguistiques et langagières (Juillard C., 1991). A la différence des travaux antérieurs, la ville n'est plus envisagée comme un simple lieu d'enquête, mais plutôt comme un facteur intervenant dans les changements linguistiques en cours. Le phénomène d'urbanisation étant en accélération dans les sociétés modernes, il est inévitable que les langues en subissent les conséquences dès lors qu'elles sont appelées à se rencontrer, à se côtoyer et à s'influencer les unes les autres.

Plus tard, Louis-Jean Calvet a joué un rôle fondamental dans le développement de ce champ de recherche, notamment avec la publication de son ouvrage *Les voix de la ville*.

Introduction à la sociolinguistique urbaine (1994). L'observation du plurilinguisme urbain dans de nombreux pays du monde, essentiellement en Afrique, a amené l'auteur à s'intéresser à l'étude de la forme, souvent mouvante, des langues en présence ainsi qu'à l'analyse de leur statut à la lumière des rapports de force qui s'engagent entre elles.

Dès les années 2000, Thierry Bulot s'est imposé comme l'un des principaux promoteurs de la sociolinguistique urbaine. Ses travaux ont à la fois une vocation épistémologique, théorique et méthodologique. En s'appuyant sur les apports de certaines disciplines connexes, à l'instar de la sociologie urbaine, de la géographie sociale et de la toponymie, il a proposé une série de concepts opératoires destinés à appréhender les situations urbaines sous leur aspect sociolinguistique. Loin de se limiter à la description des phénomènes langagiers observés *in situ*, sa réflexion prend également en charge les modalités d'intervention sociale applicables en présence de situations de crise (2009).

Le champ de la sociolinguistique urbaine

La sociolinguistique dite urbaine s'intéresse à l'inscription spatiale des pratiques linguistiques et langagières, considérant ces dernières comme des phénomènes localisés et localisables, produits dans des contextes socioculturels, sociohistoriques et sociopolitiques dynamiques dont le soubassement est sans cesse travaillé par des schèmes normatifs, des représentations, des intentions, des valeurs et des intérêts portés par des agents sociaux capables de se déplacer, de s'organiser, de s'exprimer et de se faire remarquer par de multiples traits caractéristiques.

Selon une définition donnée par Monica Heller, il s'agit d'« une sociolinguistique qui contribue à la compréhension de l'organisation sociale de la ville et, plus largement, du rôle de la ville dans le processus de structuration sociale » (2005, p. 321). Dans cette perspective, le terrain urbain est appréhendé comme un objet d'étude à part entière (Bulot T., 2002), dont la problématisation permet de saisir les rapports complexes entre langue(s) et espace(s), notamment autour de la matérialité discursive que constituent les pratiques linguistiques orales ou écrites, les usages toponymiques et toutes les manifestations langagières porteuses de jugements évaluatifs ou affectifs à l'égard des langues ou des variétés de langues en circulation.

Nous empruntons désormais à Thierry Bulot (2011a, p. 75) le terme de « courants » pour caractériser les différentes orientations possibles en sociolinguistique urbaine. Au cours de son travail de conceptualisation et de théorisation, l'auteur en a distingué trois tendances majeures :

La sociolinguistique de l'urbanisation

En ayant la ville comme objet d'étude, la sociolinguistique urbaine s'intéresse plus particulièrement au phénomène d'urbanisation en termes de mobilité spatiale et de mobilité linguistique. De prime abord, il convient de préciser que ce concept d'urbanisation (sociolinguistique) sert à expliquer « comment la recomposition complexe des espaces – tant perçus que vécus – autour des différents types de mobilité (dont la mobilité linguistique mise en mots comme spatiale) agit sur les comportements et les

représentations sociolinguistiques » (Bulot T., 2013, p. 12). A ce sujet, force est de constater que la répartition spatiale des groupes sociaux est à l'origine de la distribution des langues et des parlures sur des espaces bien circonscrits, ce phénomène étant systématiquement associé à des représentations, matérialisées en discours, sur les langues et les espaces en question. Etant définie de la sorte, la sociolinguistique de l'urbanisation (Bulot T., 2001) fait valoir trois postulats essentiels qui consistent à « concevoir la culture urbaine comme prégnante dans nos sociétés contemporaines », à « définir l'urbanisation comme le fait culturel majeur car structurant, spécifiable par la survalorisation dans nos sociétés de la mobilité spatiale » et à « considérer que les espaces sont les produits de l'activité sociale et non pas une donnée pré-requise » (Bulot T., 2007, p. 188-189).

La sociolinguistique des discours

La sociolinguistique urbaine traite des discours tenus sur la langue et sur l'espace, ainsi que de ceux issus de l'interaction entre langue et espace. « La sociolinguistique urbaine est une sociolinguistique des discours parce qu'elle problématise les corrélations entre espace et langues autour de la matérialité discursive » (Bulot T., 2005, p. 220). Dans ce cadre, l'accent est mis particulièrement sur la « mise en mots » en tant qu'expression verbale des représentations que se font les locuteurs des espaces et des langues auxquels ils sont confrontés, une « mise en mots » qui constitue en elle-même une pratique discursive susceptible de renseigner sur les usages langagiers et linguistiques desdits locuteurs. Ces usages se manifestent non seulement par le biais des prises de parole effectives, mais aussi à travers les inscriptions murales, le marquage signalétique, etc. D'une certaine manière, l'ensemble des discours ainsi produits *dans* et *sur* l'espace, *par* et *sur* la langue, permet d'envisager la ville comme une « matrice discursive » (Bulot T., 2003).

La sociolinguistique prioritaire

La sociolinguistique urbaine est également portée sur l'aménagement, l'intervention et la prévention. Elle a de ce fait un point d'ancrage dans la recherche et un autre dans l'action. Ainsi, parallèlement à ses contributions théoriques et méthodologiques, elle prône un certain engagement en faveur de la militance sociale (Bulot T., 2009). Dans cette perspective, le scientifique est envisagé comme un acteur social à même d'apporter des solutions adéquates aux phénomènes de discrimination et de ségrégation, l'objectif étant de réduire autant que possible les inégalités de toute nature, tout en promouvant le développement durable urbain. Etant ainsi conçue, cette sociolinguistique urbaine est dite dès lors « prioritaire » (Bulot T., 2009), étant donné qu'elle est à l'écoute de la demande sociale qui vise à résorber les conflits et les tensions qui se manifestent à travers le discours ambiant. Louis-Jean Calvet témoigne que « la sociolinguistique urbaine telle que l'illustre Bulot se pose des problèmes éminemment sociaux et politiques, se demandant par exemple quelles réponses la discipline peut apporter face à l'exclusion des minorités sociales » (2005, p. 20). Il est donc question dans ce registre de faire de la clinique (Lévy A., 1997 ; Sévigny R., 1997), c'est-à-dire diagnostiquer dans un premier temps les pratiques et les représentations susceptibles de constituer des foyers à risque et des zones préjudiciables au sein du tissu social, et prendre dans un second temps en charge tous les problèmes linguistiques spatialement localisés dans le but de les résoudre de la manière la

plus efficace qui soit. A préciser que cette sociolinguistique prioritaire est de nature à intervenir aussi bien auprès des acteurs sociaux concernés que des autorités compétentes.

La ville à l'épreuve de la scripturalité : état des lieux

C'est à l'initiative des collaborateurs de la revue *Cahiers du français des années quatre-vingts*, notamment à travers son sixième numéro (O'neil Ch., 1991), que les manifestations scripturales jonchant l'espace urbain ont été intégrées dans les études sociolinguistiques. L'idée de départ était de partir à la quête de corpus ancrés dans la vie de tous les jours afin de saisir la complexité langagière de l'environnement graphique ambiant. La contribution de Françoise Lapeyre (1991) est celle qui illustre le mieux la démarche qui consiste à mettre en relation affichage public et variation géographique. Le corpus que l'auteure s'est proposé d'analyser a été construit sur la base de trajets photographiés. Les prises de vues ainsi obtenues lui ont permis d'appréhender les spécificités linguistiques inhérentes aux discours urbains en fonction de leur localisation.

Quelques années plus tard, c'était au tour des chercheurs du laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM) de l'Université Stendhal de Grenoble d'interroger la dimension scripturale de l'espace urbain. Les résultats de leurs travaux ont été publiés dans un ouvrage collectif intitulé *Des écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : l'exemple de Grenoble* (Lucci V. et al., 1998). A travers l'ensemble des contributions qui la composent, cette publication place à nouveau les écrits urbains au centre des préoccupations de la sociolinguistique. Un écrit est avant tout une mise en scène de signes, impliquant l'intervention d'acteurs institutionnels ou privés, connus ou anonymes. L'approche proposée dans cet ouvrage pour saisir le mode de fonctionnement des écrits urbains en société s'appuie sur les apports de la sémiologie.

Dans la même lignée, le numéro 96 de la revue *Langage & Société* (Branca-Rosoff S. et Leimdorfer F., 2001) a été entièrement consacré à l'étude des espaces urbains en tant que lieux de production et d'interprétation de discours de divers ordres. Les auteurs ayant participé à cette publication se sont intéressés, entre autres, à la dénomination des rues (Bauer L., 2001), au récit urbain (Orlandi E. P., 2001), mais aussi aux enseignes commerciales (Sautot J. P. et Lucci V., 2001) à travers leur fonctionnement lexicosémantique et symbolique.

Par ailleurs, avec l'avènement de la sociolinguistique dite urbaine, sous l'impulsion de Thierry Bulot, l'écrit urbain n'est plus réduit à son potentiel signifiant. Les rapprochements théoriques opérés avec la géographie sociale ont dès lors permis de prendre davantage en compte la dimension spatiale qui lui est dévolue. En ce sens, l'écrit urbain fonctionne, au-delà de sa forme et de son support, comme un marqueur linguistique de l'espace. Dans ce sillage, la *Revue de l'Université de Moncton*, dans son volume 36/1 (Bulot T. et Dubois L., 2005), accueille un ensemble d'articles dont la thématique globale porte sur la signalétique linguistique et langagière des espaces de ville. La question de l'affichage des langues en milieu urbain y occupe donc une place centrale. Par exemple, la contribution de Philippe Blanchet (2005) met en lumière les modalités d'implantation du provençal dans l'affichage public dans les villes de Provence et souligne, dans le même temps, la portée sociolinguistique de la réappropriation symbolique des espaces via la

langue. Dans le même ordre d'idées, le texte de Romain Lajarge et de Claudine Moïse (2005) reprend une enquête de terrain menée sur les enseignes commerciales du quartier Figuerolles, dans la ville de Montpellier. Il explique en quoi les devantures des magasins sont le siège de créations lexicales et de dénominations diverses qui renvoient à des représentations et à des imaginaires ancrés en société.

L'émergence du concept de marquage signalétique de l'espace

Au plan épistémologique, le concept de « marquage de l'espace » est issu de la rencontre de la sociolinguistique urbaine avec la géographie sociale, comme l'attestent les travaux pionniers en la matière (Bulot T. et Veschambre V., 2006a, 2006b ; Lajarge R. et Moïse C., 2005). Celui-ci est en fait né de la nécessité heuristique d'aborder les phénomènes linguistiques du point de vue de leur inscription spatiale et d'aborder, dans le même temps, l'espace du point de vue de sa production sociolangagière, voire discursive.

De toute évidence, la ville est loin d'être une masse amorphe. Elle est certes dotée d'une texture correspondant à son organisation socio-spatiale, mais aussi d'une textualité composée d'une somme infinie de productions discursives par le biais desquelles les locuteurs signalent leur présence. En effet, la ville baigne dans une constellation de discours, dont certains sont volatiles et d'autres plus ou moins permanents, de même que certains sont audibles et d'autres visibles.

La ville est donc un espace où s'affichent des langues, où se multiplient les écrits et où *dialoguent* les murs. Ainsi l'environnement graphique qui en résulte se caractérise-t-il par l'incrustation de signes divers et variés ayant vocation à inscrire l'espace urbain dans une double dynamique de visibilité et de lisibilité. Les signes en question renvoient à des pratiques scripturales servant à ponctuer certaines structures spatiales, à l'instar des rues, des magasins, des institutions, etc. Dans ce sillage, Fabrice Ripoll souligne qu'« un signe est éminemment spatial » (2006, p. 16), en ce sens qu'il est produit dans un contexte socio-spatial et que, de ce fait, il est susceptible d'être repéré, lu et interprété.

Désormais, l'étude de l'environnement graphique dans sa dimension sociolinguistique fait intervenir la notion de « marquage signalétique ». Celle-ci « renvoie à toute forme d'affichage qui permet à l'individu de s'orienter dans l'espace et de lui donner du sens » (Bulot T. et Veschambre V., 2006a, p. 11). L'affichage dont il est question ici se manifeste à travers des supports multiples (enseignes, panneaux, plaques, etc.) et prend des formes de plus en plus hétérogènes (odonymes, tags, graffitis, etc.). Le marquage signalétique procède ainsi de l'habillage et de l'étiquetage de l'espace. En tant que tel, il revêt d'une part un aspect matériel, notamment scriptural, perceptible à la vue, et d'autre part un aspect symbolique en phase avec les sensibilités, les croyances et les projections des individus et des groupes sociaux. A ce propos, Vincent Lucci note que les écrits rencontrés ici et là « marquent géographiquement la ville et sont en harmonie avec les caractéristiques économiques, sociales et culturelles des citoyens » (1998, p. 15). Cela revient à dire que la signalétique, en tant que terme générique renvoyant à l'ensemble des signes qui se donnent à voir et à lire, fait non seulement partie de la ville, mais fait aussi la ville. En d'autres mots, la signalétique ne relève pas uniquement du décor urbain ; bien au contraire, elle participe activement au fonctionnement de la ville dès lors qu'elle contribue à la

structuration des espaces, à l'identification des lieux et à l'orientation des usagers réguliers ou occasionnels.

En tant que produit sociolinguistique destiné à la consommation visuelle, la signalétique transforme l'espace urbain en espace énonciatif (Baggiioni D., 1994) et sémiotique (Millet A., 1998) se caractérisant par la mise en scène de signes, lesquels servent à « manifester pour le moins un droit de présence et bien souvent à revendiquer une appropriation symbolique de l'espace » (Veschambre V., 2006, p. 158). Dans cette optique, « [l']affichage des langues ou des parlures peut être envisagé comme une forme de marquage » (Bulot T. et Veschambre V., 2006b, p. 320) par le biais duquel les locuteurs inscrivent leurs pratiques linguistiques dans l'espace public, de manière à ce que celles-ci soient durablement visibles. Au-delà des enjeux de visibilité, la signalétique implique des formes graphiques et scripturales qui lui confèrent une lisibilité. Certes, la signalétique marque l'espace, mais en plus elle marque la présence ou l'absence des langues dans l'environnement graphique. Elle révèle également les groupes sociaux en présence et le type de rapports qu'ils s'imposent entre eux. D'où justement l'intérêt de l'étude de son fonctionnement social, en l'occurrence en situation urbaine.

Le fonctionnement social du marquage signalétique

La signalétique contribue à la visibilité ainsi qu'à la lisibilité de l'espace. Elle lui confère ainsi du sens et le rend accessible à l'interprétation. De ce point de vue, le marquage signalétique procède de l'exploitation sémio-linguistique de l'espace. Il ne s'agit donc pas d'un revêtement décoratif, mais plutôt d'une interface à travers laquelle s'affichent des informations, des renseignements, des directives et des services. Agnès Millet note à juste titre que

Si le citoyen choisit d'emplir les espaces de messages graphiques, manifestant sa volonté de dire ou d'informer, il s'inscrit, par ses gestes sémiolinguistiques, dans des espaces aux contours sociologiques. Ainsi, dès lors qu'un nombre considérable d'écrits divers et multiformes recouvrent la ville [...] ils deviennent en partie les maillons d'une communication sociale. (1998, p. 36)

Dans cette optique, le marquage signalétique s'inscrit dans une dynamique communicative comportant un segment énonciatif et un segment pragmatique, impliquant un message produit par une instance émettrice en direction d'une instance réceptrice. Pour reprendre les termes issus de la conception austinienne du langage (Austin J. L., 1970) : d'un côté, il est question de dire et, de l'autre, il est plutôt question de faire ou de faire faire.

Dans une première approche, le marquage signalétique a pour fonction de rendre identifiable un lieu ou un espace donné. Cette fonction référentielle (Lajarge R. et Moïse C., 2005) est assurée par l'apposition d'une marque sous la forme d'une dénomination ou d'une désignation (Bulot T., 2002). Pour leur part, Jean Pierre Sautot et Vincent Lucci soulignent que « la fonction centrale habituellement dévolue à l'écriture [...] est la fonction communicative ou dénotative lorsqu'il s'agit de termes de dénominations » (2001, p. 29). Dans une certaine mesure, cette fonction spécifie l'intérêt social du lieu

auquel elle renvoie. S'agit-il par exemple d'un lieu utilitaire ? d'un lieu de divertissement ? d'un lieu de culte ? Dans ce cas, le marquage signalétique répond aux interrogations des usagers de l'espace, soulignant ainsi la distribution fonctionnelle des lieux en présence. A ce niveau, il remplit aussi une fonction distinctive, en ce sens qu'il met en relief les différentes structures socio-spatiales constituant la ville. « La forte quête de distinction, liée au besoin de se démarquer d'autres noms en concurrence, en attirant le regard, en se singularisant, concourt à les investir d'une forte charge identificatrice affichée » (Sautot J. P. et Lucci V., 2001, p. 29). Cela nous invite à dépasser le fonctionnement matériel du marquage signalétique pour questionner son fonctionnement symbolique. Dans bien des situations, celui-ci sert à des fins d'un autre ordre, « allant jusqu'au signalement d'une simple présence, en passant par la revendication d'appropriation » (Ripoll F., 2006, p. 22). Il s'agit là d'une fonction éminemment identitaire qui consiste à ériger l'espace en propriété individuelle ou collective, à en faire un territoire avec des limites et des frontières (Bulot T., 2004).

Méthode d'exploration de la signalétique urbaine

La sociolinguistique urbaine s'inscrit dans la lignée de la « linguistique de terrain » (Blanchet Ph., 2012). A ce titre, elle accorde une place primordiale à l'investigation *in situ* des faits spatio-langagiers auxquels elle s'intéresse. C'est la raison pour laquelle « elle impose l'enquête [...] auprès des usagers de la langue et de l'espace attribué ou non à son usage » (Bulot T., 2002, p. 94). Dans ce sillage, la technique de l'observation en situation/de situations permet une approche visuelle des phénomènes sociolinguistiques relevant du marquage signalétique de l'espace. Celle-ci consiste à saisir la matérialité sociolangagière de l'affichage urbain à travers l'ensemble des signes qui s'offrent à l'œil de l'observateur. Lors de cette étape d'investigation, il est d'abord question d'établir une sorte de cartographie mentale des différents lieux concernés par l'affichage. Le travail commence par le repérage des différentes inscriptions qui se donnent à voir et à lire au gré des déplacements effectués sur le terrain. Au cours de cette opération, l'effort d'observation implique l'identification et la saisie des objets en rapport avec la signalétique. C'est à ce moment de l'enquête qu'intervient l'utilisation de la photographie pour enregistrer les matériaux dignes d'intérêt.

Ainsi, la prise de photographies constitue une alternative à la prise de notes, longtemps pratiquée dans le cadre des enquêtes à caractère ethnographique (Beaud S. et Weber F., 2003). A l'heure actuelle, la photographie fait l'objet d'une réflexion méthodologique intense en sciences humaines et sociales, y compris en sociolinguistique où elle ne cesse de susciter de l'intérêt (Lapeyre F., 1991 ; Razafi E., 2014). Au-delà de son aspect technique, il faut bien noter que « la photographie relève aussi de la méthode de recherche. Elle stimule la pensée, permet de mettre en résonance des intuitions, souvent par rapprochement de situations » (Raoulx B. et Chourio G., 2006, p. 67).

Cela étant, si l'observation repose en partie sur la perception (Beaud S. et Weber F., 2003), c'est-à-dire sur la mobilisation des sens (la vue dans ce cas de figure), la photographie en constitue une restitution matérielle. Il est impossible d'en faire

l'économie dès lors qu'il est question de travailler sur les manifestations scripturales et graphiques qui traversent l'espace urbain. « La photographie apparaît a priori comme l'o

util le plus adapté pour inventorier les signes » (Raoulx B. et Chourio G., 2006, p. 64). Il s'agit par là de transformer l'expérience du terrain en ressource documentaire à même de témoigner du réel à la fois vécu et perçu par le chercheur.

Conclusion

L'étude du procès de marquage signalétique de l'espace présente un intérêt évident pour le sociolinguiste dans la mesure où elle permet de mettre en exergue les dynamiques langagières qui traversent le paysage graphique, notamment en milieu urbain où l'hétérogénéité des pratiques linguistiques est de mise. Correspondant au surgissement scriptural d'une ou plusieurs langues au sein de l'espace et à la mise en scène de signes de divers ordres, le marquage signalétique revêt à la fois une dimension matérielle se situant à l'échelle du visible et une dimension symbolique se situant à l'échelle du lisible. A ce titre, il véhicule du dit mais aussi du non-dit.

Loin d'être un écran transparent, l'espace fait l'objet de multiples opérations d'affichage et d'habillage qui lui confèrent une épaisseur sémio-linguistique au prisme de laquelle se construit l'identité des lieux qui le composent. Au cours de leurs déplacements, les usagers de l'espace sont en permanence sollicités et interpellés par des inscriptions destinées à leur fournir des informations, à leur proposer des services, à leur donner des directives ou à leur faire miroiter des promesses. Tout l'enjeu de cette réalité sociolangagière réside dans le fait que la perception visuelle des signes ainsi exposés a nécessairement des implications cognitives se manifestant à travers le comportement et le discours des acteurs sociaux.

Références

- Austin, John Langshaw, *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris, 1970.
- Baggioni, Daniel, « Les langues dans l'espace urbain de l'île Maurice », in Barbéris, Jeanne-Marie (éd.), *La ville. Arts de faire, manières de dire*, Langue et praxis, Montpellier, 1994, p. 137-162.
- Bauer, Laurent, « De la diachronie à la synchronie : étude de la dénomination des voies de Cergy-Pontoise », in *Langage & Société* 96, 2001, p. 9-27.
- Beaud, Stéphane, Weber, Florence, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, La Découverte, Paris, 2003.
- Blanchet, Philippe, « Usages actuels du provençal dans la signalétique urbaine en Provence : motivations, significations et enjeux sociolinguistiques », in *Revue de L'Université de Moncton* 36/1, 2005, p. 255-287.
- Blanchet, Philippe, *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, PUR, Rennes, 2012.
- Branca-Rosoff, Sonia, Leimdorfer, François (dir.), « Espaces urbains : analyses lexicales et discursives », in *Langage & Société* 96, 2001.
- Bulot, Thierry, « L'essence sociolinguistique des territoires urbains : un aménagement linguistique de la ville ? », in *Cahiers de sociolinguistique* 6, 2001, p. 5-11.
- Bulot, Thierry, « La double articulation de la spatialité urbaine : « espaces urbanisés » et « lieux de ville » en sociolinguistique », in *Marges Linguistiques* 3, 2002, p. 91-105.
- Bulot, Thierry, « Matrice discursive et confinement des langues : pour un modèle de l'urbanité », in *Cahiers de sociolinguistique* 8, 2003, p. 99-110.
- Bulot, Thierry, « Les frontières et territoires intra-urbains : évaluation des pratiques et discours épilinguistiques », in Bombi, Rafaella, Fusco, Fabiana (éds.), *Le città plurilingui. Lingue e cultura a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine, 2004, p. 110-125.
- Bulot, Thierry, « Discours épilinguistique et discours topologique : une approche des rapports entre signalétique et confinement linguistique en sociolinguistique urbaine », in *Revue de l'Université de Moncton* 36 /1, 2005, p. 219-255.
- Bulot, Thierry, « De la matérialité discursive des murailles urbaines : quelques questions autour des écrits illicites », in Lambert, Patricia, Millet, Agnès, Rispail, Marielle, Trimaille, Cyril (éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, L'Harmattan, Paris, 2007, p. 187-194.
- Bulot, Thierry, « Pour une gestion durable des rapports entre le local et le global (intervention et sociolinguistique urbaine) », in Klaeger, Sabine, Thörle, Britta (éds.), *Sprache(n), Identität, Gesellschaft*, Ibidem, Stuttgart, 2009, p. 63-72.
- Bulot, Thierry, « Espaces urbanisés durables et/ou espaces vulnérables en situations plurilingues. Mesures et questionnements sociolinguistiques », in Bastian, Sabine, Bulot, Thierry, Burr, Elisabeth (dir.), *Sociolinguistique urbaine. Identités et mise en mots*, Martin Meidenbauer Verlag, München, 2011a, p. 73-92.

- Bulot, Thierry, « Sociolinguistique urbaine, Linguistic Landscape Studies et scripturalité : entre convergence(s) et divergence(s) », in *Cahiers de Linguistique* 37/1, 2011b, p. 5-15.
- Bulot, Thierry, « Discrimination sociolinguistique et pluralité des normes identitaires (Linguicisme de référence et linguicisme d'action) », in *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique* 4, 2013, p. 7-26.
- Bulot, Thierry, Dubois, Lise (dir.), « Signalétiques et signalisations linguistiques et langagières des espaces de villes (configurations et enjeux sociolinguistiques) », in *Revue de l'Université de Moncton* 36/1, 2005.
- Bulot, Thierry, Veschambre, Vincent, « Introduction. La rencontre entre sociolinguistes (urbains) et géographes (sociaux) : hasard ou nécessité épistémique ? », in Bulot, Thierry, Veschambre, Vincent (dir.), *Mots, traces et marques. Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, L'Harmattan, Paris, 2006a, p. 7-14.
- Bulot, Thierry, Veschambre, Vincent, « Sociolinguistique urbaine et géographie sociale : articuler l'hétérogénéité des langues et la hiérarchisation des espaces », in Séchet, Raymonde, Veschambre, Vincent (dir.), *Penser et faire la géographie sociale. Contributions à une épistémologie de la géographie sociale*, PUR, Rennes, 2006b, p. 305-324.
- Calvet, Louis-Jean, *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot, Paris, 1994.
- Calvet, Louis-Jean, « La sociolinguistique et la ville : hasard ou nécessité ? », in *Marges linguistiques* 3, 2002, p. 46-53.
- Gasquet-Cyrus, Médéric, « Sociolinguistique urbaine ou urbanisation de la sociolinguistique », in *Marges linguistiques* 3, 2002, p. 54-71.
- Heller, Monica, « Une approche sociolinguistique à l'urbanité », in *Revue de l'Université de Moncton* 36/1, 2005, p.321-346.
- Juillard, Caroline, « Colloque international *Des langues et des villes*, Dakar, Sénégal, 15-17 décembre 1990 [compte-rendu] », in *Langage & Société* 55, 1991, p. 95-100.
- Labov, William, *The social stratification of English in New York City*, Center for Applied Linguistics, Washington, 1966.
- Lajarge, Romain, Moïse, Claudine, «Enseignes commerciales, traces et transition urbaine. Quartier de Figuerolles, Montpellier », in *Revue de L'Université de Moncton* 36/1, Moncton, l'Université de Moncton, 2005, p. 97-127.
- Lapeyre, Françoise, « Le décor langagier, la variation géographique », dans *Quahiers du français des années quatre-vingts* 6, 1991, p. 31-48.
- Lévy, André, *Sciences cliniques et organisations sociales. Sens et crise du sens*, PUF, Paris, 1997.
- Lucci, Vincent (dir.), et al., *Des écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, L'Harmattan, Paris, 1998.
- Lucci, Vincent, « Présentation », in Lucci, Vincent (dir.), et al., *Des écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, L'Harmattan, Paris, 1998, p. 15-21.
- Millet, Agnès, « La ville : un espace socio-sémiotique », dans Lucci, Vincent (dir.), et al., *Des écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, L'Harmattan, Paris, 1998, p. 25-42.

- O'neil, Charmian (dir.), « L'environnement scriptural : rue, boîte aux lettres, emballages de produits alimentaires », in *Cahiers du français des années quatre-vingts* 6, 1991.
- Orlandi, Eni P., « La ville comme espace politico-symbolique. Des paroles désorganisées au récit urbain », in *Langage & Société* 96, 2001, p. 105-127.
- Raoulx, Benoît, Chourio, Gustavo, « Photographier les écrits-icônes urbains. La photographie comme méthode de recherche appliquée à l'exemple du marché de Las Playitas de Maracaibo (Venezuela) », in Bulot, Thierry, Veschambre, Vincent (dir.), *Mots, traces et marques. Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 63-96.
- Razafi, Elatiana, « Une critique photographique pour la pluralité/diversité de la recherche en sociolinguistique », in *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 5, 2014, p. 49-71.
- Ripoll, Fabrice, « Réflexions sur les rapports entre marquage et appropriation de l'espace », in Bulot, Thierry, Veschambre, Vincent (dir.), *Mots, traces et marques. Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 15-36.
- Sautot, Jean Pierre, Lucci, Vincent, « Lire dans l'espace urbain : les paradoxes des enseignes commerciales », in *Langage & Société* 96, 2001, p. 29-44.
- Sévigny, Robert, « The Clinical Approach in the Social Sciences », in *International Sociology* 12/2, 1997, p. 135-150.
- Veschambre, Vincent, 2006, « Commémoration, construction mémorielle et marquage de l'espace », in Bulot, Thierry, Veschambre, Vincent (dir.), *Mots, traces et marques : dimension spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*, L'Harmattan, Paris, p. 157-187.



Raluca Iuliana Manolache

L'ESPACE-CORPS : POUR UN LANGAGE DU « JE »

Eugénie Péron-Douté

Doctorante contractuelle, EHIC, FLSH

eugenie.perondoute@yahoo.fr

Abstract. *The purpose of this paper is to analyse Chloé Delaume's writing and to pay tribute to her. French contemporary writer involved in autofiction she has written 23 novels, 3 plays, 3 essays and 16 other texts and short novels. She is a protean artist and her writing is intimately related to her performances. Body – her body –, which is integral part of her work, is the very matter of her creations. Performative (in both acceptations of the word) writing, embodied writing are the expressions which define Delaume's work the best. She creates new words mixing poetry and biomedical register. She displaces letters, uses repeated plays on words, refrains and tunes. Her favorite key sentence is a reference to performative speech theories to which she adds a personal autonomy principle: "My name is Chloé Delaume" (Je m'appelle Choé Delaume). Her language makes her coming to the wor(l)d. It's performative. She auto-engender herself by means of her writing. Organic body and textual body are interrelated in an epidemic relation. So it's through an autofictional essay we will analyse the importance of body and writing, leitmotifs united in a symbiotic relation, in Delaume's work, especially in these two texts: La Vanité des Somnambules and La règle du Je. The non-typical form of this research paper is integrated in its narrative and autofictional substance. We want to create an analysis by means of its demonstration and its mise en abyme. So we get involved in an intimate writing with the author in the same way she does with herself, objectifying her own body using written language. Doing this we make clear that autofiction is intimately related to narrative, performance and essay.*

Keywords: *Chloé Delaume; autofiction; body; laboratory; experience of the Self;*

Essai autofictionnel sur l'œuvre de Chloé Delaume

Tu t'appelles Chloé Delaume. Tu es un personnage de fiction. Tu as investi ton corps. Tu l'as fait tien « un vendredi poisson de 1999 » (Delaume, C., 2002, p.7). Il t'était destiné. Tu dis l'avoir choisi. Et tu précises : « à cause de son histoire » (Delaume, C., 2002, p.7). A un moment tu écris que ton corps est « né dans les Yvelines le dix mars mille neuf cent soixante-treize » (Delaume, C., 2010, p.5). A un autre endroit tu écris que tu es « née le 10 mars 1973 à quelques kilomètres du corps que [tu] parasites » (Delaume, C., 2002, p.7). Ce corps, c'est comme si tu n'y avais pas prêté attention durant tes premières années. Tu expliques à deux reprises et dans des circonstances différentes que ce n'est que vingt-six ans plus tard que tu t'y installeras. En effet, tu écris que « vingt-six ans durant [tu as] résidé en Somnambule » (Delaume, C., 2002, p.7). Ailleurs, tu insistes et répètes que tu as « officiellement pris possession des lieux l'été de [tes] vingt-six ans » (Delaume, C., 2010,

p.5). Ce corps apparaît plutôt comme un corps étranger. Froid. Lugubre. Insalubre. Beaucoup de travaux furent nécessaire pour sa réhabilitation. Ton corps est devenu un chantier, une zone en construction, en rénovation. Un laboratoire dans lequel tu essaies des choses et fais des tentatives. Un lieu dans lequel tu prépares des remèdes. Ton corps est envisagé comme un espace de production. Un espace qui travaille sur le langage. Ton écriture est *encorporée*. Une relation symbiotique s'instaure entre ton corps considéré comme espace et ton écriture considérée comme langage. Tes mots sont curatifs. Ils permettent la restauration du corps en tant qu'habitat.

Tu t'appelles Chloé Delaume et tu ouvres un nouvel horizon pour l'analyse du corps et de l'écriture. Jusqu'alors deux approches structuraient les recherches scientifiques. La première consistait à analyser le corps selon les écrits littéraires qui accordaient une place privilégiée à ce legs. La seconde, plus ambitieuse, à analyser l'écriture selon l'influence du corps sur celle-ci. Toi, tu proposes une réflexion *in situ*. C'est-à-dire que ton corps devient un laboratoire pour l'écriture qui agit directement sur celui-ci. Il y a donc une concomitance de la relation. Tu livres à tes lecteurs une analyse du dépouillement par l'expérience. Tu décris ton travail d'écrivaine dans ses dimensions phénoménologiques. Tu vois dans la pratique de l'écriture, un geste qui invente une utopie intrinsèque à ce laboratoire organique. Dans tes livres, et plus particulièrement au sein de *La Vanité des Somnambules*, se reconstitue la transformation d'un laboratoire neurophysiologique entre le sommeil, l'éveil et la narration. La métaphore advient comme réalité et transforme le corps en une matière modulable. Un espace à agencer selon sa convenance. Ton étude rend compte du pouvoir de la narration sur le corps et de l'influence du corps sur la narration. Ausculter son corps et son écriture. Ausculter son corps en train de s'écrire et son écriture en train de *s'encorporer*. Ton projet est bien d'ouvrir le crâne. Pour permettre de fluidifier la pensée. « Ecrire non pour décrire, mais bien pour modifier, corriger, façonner, transformer le réel » (Delaume, C., 2010, p.8). Tu es une pionnière en la matière. Certes, tes travaux s'inscrivent dans le sillage de l'autofiction initiée par Serge Doubrovsky. Mais avec cette dimension de l'*in situ*, tu ajoutes quelque chose. Tu additionnes à l'autofiction une pratique performative. Et c'est bien la thèse que j'entends démontrer à la lumière de ton œuvre. L'autofiction contemporaine ne reste pas cloisonnée à la littérature. L'autofiction contemporaine réunit en elle littérature et performance. Pour l'instant, il me semble que je suis la première et la seule à percevoir cette inclusion. Et je suis persuadée que tu ne démentiras pas cette analyse. L'autofiction contemporaine déborde du champ restreint de la littérature. Tu en es l'exemple même. Tu t'appelles Chloé Delaume et tu es écrivaine et performeuse. L'autofiction suit un tournant avec tes travaux. Elle porte son attention sur un laboratoire biochimique qui migre vers ce que je nomme le *bio-graphique*. N'étant pas médecin, tu adoptes une démarche artistique pour comprendre l'activité du laboratoire. Tu t'intéresses au raisonnement pratique de la pensée. A la pensée en acte, en élaboration. Y aurait-il un ordre des connaissances ? Une hiérarchie organisée ? Non, bien sûr que non, la pensée est une fluidité qui échappe à toute logique. L'autofiction contemporaine emmène vers l'alliance des disciplines. Comment s'autofictionnaliser si le corps est évincé du langage ? La fiction du « soi » passe par un agir scriptural *et* corporel. Delaume montre comment le corps en tant que laboratoire constitue un dispositif de protection et de consolidation des explorations littéraires qui émergent en son sein. Le laboratoire est perçu selon deux facteurs, le premier en tant qu'espace de reconfiguration

des pratiques instrumentales et le second en tant qu'espace de reconfiguration des pratiques organisationnelles. Dans le premier cas, Delaume fait émerger la dynamique de l'espace laboratoire en tant que dispositif d'action. Dans le second cas, elle fait advenir divers questionnements afin d'user de ce laboratoire comme d'un espace de réminiscence évalué par sa capacité exploratrice. L'autrice fait preuve d'introspection littéraire et narrative par un examen qu'elle se porte à elle-même et dont son laboratoire reconfigure les « ressources » qu'il mobilise pour les intégrer à de nouveaux registres. Delaume porte son attention sur l'hybridation identitaire et littéraire au sein de son laboratoire organique et singulier.

Tu t'appelles Chloé Delaume. Tu définis l'autofiction comme une recette. Une recette spéciale. Il est question d'infuser des « limaces bleues dans une soupe d'hippocampe » (Delaume, C., 2010, p.37). Tu fais coexister l'histoire personnelle et l'histoire littéraire. Chaque parcelle définitionnelle du terme « histoire » surgit, en un même mouvement, sous ta plume. Qu'en est-il « des histoires dans le vent », du mensonge, de la critique d'une possible « mythomanie » (Delaume, C., 2010, p.8) ? Tu te confrontes à de la suspicion de la part des détracteurs de l'autofiction. Tu dénonces alors une certaine police littéraire. Définissant l'autofiction comme un pays, « le pays de l'Autofiction » (Delaume, C., 2010, p.17), tu dénonces une politique de contrôle qui s'exerce en littérature visant à départager une « bonne » d'une « mauvaise » écriture. En somme, l'autofiction demeure un genre fluide échappant aux taxinomies orthodoxes où réside dans cette tension définitionnelle sa clef de compréhension. L'autofiction échappe, s'échappe. Si le *Petit Robert* la définit comme un « récit mêlant la fiction et la réalité autobiographique », tu précises qu'un pacte particulier est imposé puisque « le Je est auteur, narrateur et protagoniste. C'est la règle de base, la contrainte imposée. La transgresser, c'est changer de genre » (Delaume, C., 2010, p.18). De ce fait, l'autofiction se différencie de la biographie, de la biofiction, du roman personnel et d'une démarche d'écriture thérapeutique. Tu écris : « Fiction, d'évènements et de faits strictement réels. [...] L'Autofiction, une expérience qui mêle la vie et l'écriture » (Delaume, C., 2010, p.18). En somme, il s'agit de mettre en place une fictionnalisation de soi : « La fictionnalisation de soi consiste à s'inventer des aventures que l'on s'attribuera, à donner son nom d'écrivain à un personnage introduit dans des situations imaginaires. En outre, pour que cette fictionnalisation soit totale, il faut que l'écrivain ne donne pas à cette invention une valeur figurale ou métaphorique, qu'il n'encourage pas une lecture référentielle qui déchiffrerait dans le texte des confidences indirectes. » (Colonna, V., 1989, p.10). La démarche consiste à faire de soi un laboratoire d'expérimentation littéraire. Se mettre à contribution en racontant une histoire, en se fabulant. L'écriture de Chloé Delaume combine le réel à l'imaginaire. Cette fictionnalisation de soi se comprend par deux procédés inhérents à la condition humaine : l'onirisme et l'inconstance de la mémoire. Puisque nous rêvons et oublions, autant s'auto-fabuler. En 1989, dans *Le livre brisé*, Serge Doubrovsky écrit : « Si j'essaie de me remémorer, je m'invente... JE SUIS UN ÊTRE FICTIF... » La fictionnalisation de soi est donc un geste lucide. Elle entretient un lien de complicité entre l'auteur et le lecteur mais aussi avec l'auteur lui-même. Si dans l'autobiographie le pacte entre auteur et lecteur est marqué par la crédulité dans la croyance d'une pure vérité, s'approchant de la mauvaise foi, l'autofiction, elle, à travers une démarche que nous pouvons qualifier d'honnête instaure une complicité basée sur une écriture ludique. Pour expliciter les différents rôles

qu'incorporent les auteurs, Chloé Delaume relève que « l'autobiographe écrit *sur* sa propre vie. L'autofictionnaliste écrit *avec* » (Delaume, C., 2010, p.20). En somme, « l'autofiction est un genre expérimental. Dans tous les sens du terme. C'est un laboratoire. Pas la consignation de faits sauce romanesque. Un vrai laboratoire. D'écriture et de vie » (Delaume, C., 2010, p.20). La preuve en est redoublée par le vocabulaire propre à l'autofiction qui n'apparaît encore à l'heure actuelle que sous la forme de néologisme :

- *Autofictionnaliste* n'existe pas, le terme désigne pourtant l'auteur d'autofiction : n. Ecrivain qui fait des autofictions, auteur d'autofiction. *L'autofictionnaliste pionnière de l'in situ au XXIe siècle. Chloé Delaume, autofictionnaliste de l'ultra contemporain* (Revue de Littérature spécialisée dans l'autofiction ultra contemporaine, 2026).
- *Autofictif, autofictive*, n'existe pas, les termes désignent pourtant la qualité réelle et imaginaire relative à l'autofiction : adj., grec *auto-* et latin *factus*, p.p. de *ingere* « feindre », figure. **1.** Se fabriquer par sa propre imagination. *Chloé Delaume est un personnage autofictif.* **2.** Qui fait mine de n'exister qu'en apparence. *Une histoire autofictive.* **3.** Qui n'a de valeur qu'en vertu d'une autofiction. *Valeur autofictive de l'écriture.*
- *Autofictionnel.elle*, n'existe pas, le terme renvoie à ce qui est basé sur une autofiction : adj., d'autofiction. Qui relève de l'autofiction. « *Le personnage de fiction Chloé Delaume et son œuvre autofictionnelle veulent s'écrire par-delà le papier en investissant d'autres espaces et surtout en explorant l'entre-deux* » (Marika Piva, 2016).

Tu t'appelles Chloé Delaume et tu affirmes que « depuis les origines de la littérature, c'est vers le Je et sa subversion que les écrivains ont dirigé toutes leurs expériences. De cette subversion, l'autofiction est désormais l'ultime laboratoire : le laboratoire de la déconstruction, de la dissémination, de la prolifération folle des Je. Mais ce laboratoire n'est pas celui d'un savant fou : les expériences qui y sont menées portent bien au-delà de la littérature. En elles s'inscrit même une politique révolutionnaire » (Delaume, C., 2010, quatrième de couverture). Fiction et vie s'entremêlent au même titre que fable et réel. Delaume devient elle-même son personnage de fiction. Son corps fait office de résidence pour l'écriture. Sa géographie organique acquiert une autonomie et est soumise à certaines intempéries telles que des inondations où « les mots *débordent* à l'intérieur » (Delaume, C., 2010, p.5). Le registre de l'eau est le premier à être employé sous la plume de Delaume afin de décrire son corps, d'en faire l'état des lieux. Un lieu soumis aux dégâts des eaux, au liquide, aux fluides, aux « flux » écrira-t-elle (Delaume, C., 2010, première occurrence p.7), où même « la lassitude *embourbe* muqueuses » (Delaume, C., 2010, p.7). Elle questionne : comment fluidifier sa pensée ? Comment fluidifier l'autofiction ? Comment rendre compte des flux ? A la manière de Deleuze et Guattari qui écrivaient des plateaux au lieu des chapitres, Delaume écrit-elle des canaux ? Dans cet espace insalubre, sont initialement déposés des cartons remplis de grimoires. Ton rapport à la sorcellerie marque ton ancrage aux études féministes. Car bien sûr, derrière l'image de la sorcière, tu décèles le féminicide qui a eu lieu au Moyen-âge. Tu crées un rituel qui a pour objectif d' « injecter de la vie au cœur de l'écriture, [d'] insuffler la fiction là où palpète la vie » (Delaume, C., 2010, p.6). Autour de toi sont disposés des livres, des bocaliers avec des

étiquettes et des listes d'ingrédients. Telle une herboriste, Delaume perçoit les mots comme des plantes. Tu les cultives, les fais sécher par classement ordonné puis tu les fais infuser. Je m'interroge : écris-tu sur ordinateur ou sur papier ? Avec un clavier ou une plume ? Perçois-tu l'encre noire éparse dans l'eau claire du verre si tu y trempe ta plume ? Tes mots se propagent-ils de la même manière que ce nuage d'encre ? S'infusent-ils de la même façon que des plantes colorant de l'eau frémissante ? Quelle est en pourcentage la teneur d'eau dans du papier ? Combien de pages de tes ouvrages dois-je lire pour prétendre être Chloé Delaume ? Est-ce suffisant de toucher l'ouvrage ? Le papier acquiert une valeur particulière, tel un exo-corps, il se fait le relais de la magie blanche. Toucher un livre de Chloé Delaume ferait-il advenir en Chloé Delaume ? Son lectorat est-il contaminé par elle ? Suis-je hybride de toi ? Ce papier, à priori d'une grande puissance, a tout autant la capacité de retranscrire que d'inoculer. En touchant ce livre, *je* devient multiple et peut s'écrire au pluriel. En suivant l'autrice et le pouvoir qu'elle accorde à l'autofiction, j'en viens à écrire : *je* suis Chloé Delaume. L'écrivaine n'utilise pas de magie traditionnelle où il faut boire une potion pour qu'un sort se réalise. Ce n'est pas le sens gustatif qui est sollicité mais bien le sens tactile. En ce sens, j'absorbe et me transforme par le toucher. Je peux m'écrire au pluriel. En usant de l'expression « chemin de traverse » (Delaume, C., 2010, p.7), tu montres les pérégrinations inhabituelles et rendues ésotériques. Car cette expression a acquis un sens particulier depuis la saga Harry Potter qui, de par son succès, a agit sur l'imaginaire commun en le renouvelant. De ce fait, les « chemins de traverse » sont à la fois des routes pittoresques mais aussi occultes, initiatiques. Par conséquent, je te pose cette question Chloé, tes livres sont-ils des Horcruxes ? Sont-ils des chemins de traverse pour entretenir un dialogue privilégié avec toi ? Une correspondance entre toi et moi peut-elle avoir lieu si j'écris à l'intérieur d'un de tes ouvrages ?

Tu t'appelles Chloé Delaume. Tu as erré longtemps avant de t'*incorporer*. Ton organisme donne lieu à des représentations multiples et des investissements pluriels de ta part. Tu l'appréhendes de façon expérimentale. Il n'est ni tout à fait biologique ni simplement imaginaire. Représenté par un ensemble d'organes, cet organisme ne peut pas être dissocié de son rapport phénoménologique et émotionnel. Ce corps t'a été plus étranger que toute chose étrange. Ta syntaxe est organique. Tu la lis et l'ausculte. Elle rumine. Tu multiplies les expérimentations. Les alliances chimériques. Les dispositifs narratifs. Ta grammaire produit des anticorps. Tu greffes des mots. Dissèque tes souvenirs. Use de protocoles stylistiques. De l'infusion à la transfusion tes mots débordent des phrases qui tentent de les contenir en vain. Tu mets en place une retranscription poétique et réelle de tes expériences. Importe alors le rapport intime qui prend forme dans la limpidité fictionnelle. Tu présumes de la tangibilité de ton corps qui te permet de traverser des strates physiques et émotionnelles. Tu replaces la spécificité d'une pratique intrinsèquement liée à un point de vue situé. Tu t'autorises cette transgression : passer dans le texte tout entier, prendre possession de ton corps en passant, comme tu l'écris, *de l'autre côté du miroir*. Du miroir textuel. L'écriture est l'outil d'une reconfiguration de soi. Plonger dans le corps du texte afin d'y trouver une polygraphie corporelle. Le langage delaumien met à nu les contradictions inhérentes au rôle d'écrivain tentant de retranscrire une réalité complexe par le biais d'une somme d'expériences narrées. L'écriture se définit à travers son acte même. Située du côté de l'expérience, l'écriture delaumienne se qualifie d'écriture

performancielle (en lien avec la performance scénique et la performativité). Elle se matérialise par sa présence au monde et brouille l'ordre physique. Ton écriture est lucide sur le trouble amené au sein de l'expérience. Le flou est fondamental dans ton rapport au réel et au fictif. Aussi, la fragmentation de ton corps vient se poser comme un écho de la fragmentation scripturale. Delaume joue principalement sur les notions d'interférence et de parasitage. Le corps qu'elle parasite après vingt-six années de vie en Somnambulie se lit à l'aune du parasitage textuel mis en scène dans ses ouvrages. Ton écriture a cette capacité à transgresser le monde jusqu'à le réinventer. Tu calques tes gestes sur ton écriture qui régurgite une réalité perçue et vécue comme hypothétique. Ton écriture *incorporée* est indissociable de l'expérience qui la génère. Tu participes ainsi à la mise en place de situations délibérées. Tu répètes certaines phrases, tu crées des mélodies et des refrains. Tu répètes le meurtre paternel et le court-circuite avec des jeux d'enfants. A la violence tu mêles l'innocence qui se nourrit de l'acte qui la produit. Car, dis-tu, ton histoire est déjà une histoire. Ton corps et tes récits sont donc liés intimement. Tes ouvrages se font morceaux épars de ton identité plurielle. Tu inventes des formes inédites à la haine pour te préserver de la mollesse et de la dépression. La fiction ne cesse de se faire et de se défaire dans des formes d'identité corporelles.

Dans cet exercice du mensonge ordinaire et quotidien, se trame toute l'ambiguïté du réel et du fictif. En te lisant, nous baignons dans une fiction commune régie par des codes et des normes. C'est bien pour cela qu'il faut fabriquer des récits. Des récits de plus. Des histoires pour déjouer l'Histoire. L'Histoire marquée par un « h majuscule » n'est qu'une somme d'histoires dans laquelle l'écriture s'est trahie. Le code graphique de la majuscule accordée à la discipline historique montre comment l'écriture peut être partie prenante d'une affirmation et non d'une suggestion, d'une imposition et non d'un choix. La majuscule contre la minuscule. L'écriture a ses normes, et ses normes sont performatives. Chloé met en garde contre la majuscule et invite à user de minuscules. Peut-être aussi parce que la majuscule est masculine, dans le sens où elle indique une hégémonie. La majuscule est phallique. Et le singulier aussi. Pour sortir des histoires patriarcales il faut sortir de leurs codes. Elle nous invite à prendre une voix poétique sinon littéralement au moins graphiquement. En ce sens, la lettre est politique et poétique. Est-ce que le néologisme *poétique* te convient ? Tu es « l'exception et la règle. Classée lutte intestine [...]. Parce que. Pour la première fois des Histoires un personnage fictif a été rejeté corps greffe incompatible » (Delaume, C., 2002, p.130). Ton écriture est une résistance à la fonction informative du langage afin que celui-ci se comprenne comme praxis. La langue employée a des conséquences organiques. Elle agit sur les corps, principalement et surtout le(s) tien(s). Tu entretiens avec l'écriture une relation épidermique. Tu te construis au travers de cette plasticité écriture/matière organique. Tes ouvrages sont des laboratoires d'expressions hybrides, qui, reliées ensemble forment des agrégats littéraires, médicaux, essayistes et politiques. Ton écriture emprunte à différents registres : poétique, informatique, anatomique, neurologique. Le graphique, en tant que parti pris *poétique*, l'ajout ou la suppression de lettres ainsi que les permutations de mots sur raisonnement phonétique sont tout autant de stratagèmes parasitaires.

Tu es multitude à l'intérieur d'une unité. Un corps pour diverses Chloé Delaume, diverses voix : « Car nous sommes si nombreuses désormais si nombreuses des voix incalculables

calfeutrées gorge et râble. Evincées d'un partout exilées en ton tout [...] » (Delaume, C., 2002, p.132). Tes langages infectent ton corps. Vous êtes des trames narratives, des fictions infinies. Des « récitivistes » (Delaume, C., 2002, p.132). Tu laisses place à la créativité verbale en produisant des termes aux jeux métaphoriques fins afin d'illustrer que la fonction poétique prend le pas sur la fonction référentielle du langage. Ton corps et tes langages ont donc fusionnés. Tes personnes, tes voix, langages, écritures, récits forment un tout dans lequel se jouent la répétition et donc la multiplicité. C'est génétique. Ton écriture contient ton ADN. Peut-être t'inscris-tu dans un sous-genre de l'autofiction qui serait le *bio-graphique* car ton écriture est vivante et part du vivant. Infectée de ta présence, elle se fait le miroir de ton corps. Tu l'habites comme tu habites ton corps, ce laboratoire. Tes mots sont des entités autonomes capables de se « carapat[er]. Comme s'ils en avaient eu marre, qu'ils étaient allés voir ailleurs » (Delaume, C., 2002, p.136). Tu abordes le langage de manière presque ethnographique en détaillant les effets des mots dans le monde *réel*. A ceux-ci est accordée une puissance magique. Tu joues de leur puissance symbolique et de leur rapport avec l'inconscient. Tu montres ainsi la relation étroite entre langage, corps et processus psychique. Le pouvoir de tes mots tient à la fois à leur qualité sonore et visuelle révélant une forme de sorcellerie. Ton lectorat devine en arrière-fond une critique de ta part contre un usage de la langue comme instrument de contrôle. Remettant un peu de magie dans l'écriture, tu lui accordes une valeur thaumaturgique. Tu écris : « Il me reste saccadés besace maligne tumeur des osselets runiques à jeter des cartes et des arbres à abattre. Il me reste encore bien des. *Il y a un temps pour tout* chaque problème a sa solution *un temps pour toute chose*. Alors. Temps 1 je mange. [...] Temps 1 bis je mange. [...] Assauts lipidés *un temps pour planter* lapidation protéines survitaminose et *un temps pour arracher* bombardement glucides *ce qui a été planté* par l'acide ascorbique tenter trépanation. » (Delaume, C., 2002, p.72-73). Tes italiques agissent comme un envoutement, un rituel magique. Ils sont mis en évidence et se distinguent de l'ensemble du texte de par leur sonorité répétitive entraînée dans un même tempo. Ce qui les rapproche des caractéristiques formelles de l'énonciation des « paroles magiques (modalités de voix, style communicationnel, formes plus ou moins figées), pour mieux faire le lien avec des pratiques sociales contemporaines apparemment banales, pouvant néanmoins relever de cette dimension magique » (Devriendt, E., 2017/2, n°114, pp.210-216). De plus, prolongeant le modèle de Malinowski, ton écriture s'organise « selon une sorte de continuum, depuis les paroles de la magie jusqu'à celle de la science » en créant une relation de similitude, en sortant la science de son hégémonie afin d'en retirer son élixir (ses mots) résonnant comme prophétique : « **Loge osseuse** je suis orpheline **loge fibreuse** à cause d'un sale crime **premier méninge** oublions-le **dure-mère** scotomisons c'est un devoir **arachnoïde** un devoir **loge liquidienne** je me souviens **hémisphère** le médecin l'a dit [...] » (Delaume, C., 2002, p.45). Après la mise en italique, la mise en gras renforce la superposition des voix et des différents niveaux, registres et sens de discours. Ces deux modes de distinction renforcent l'idée selon laquelle tu fais se superposer deux langages différents : un premier de caractère subjectif, t'appartenant qui ne subit aucune transformation graphique et un second d'ordre collectif et arbitraire indiqué par les mises en italiques et en gras renvoyant les proverbes et les termes techniques à un vocable à échelle sociétale et non individuelle. Tu acceptes les mots que la langue propose et impose mais tu en appelles à un travail sur eux afin de travailler ta subjectivité et de modifier ton corps. Tu génères de nouveaux mots afin d'exprimer ta situation sociale et ton histoire.

Tes ouvrages s'élaborent à la puissance « agissante des mots à la fois comme entreprise critique de démystification de leurs *usages et mésusages*, et comme description de leur puissance émancipatrice » (Devriendt, E., 2017/2, n°114, pp.210-216). Ainsi, tu arraches le langage à sa fonction instrumentale qui arrête « notre pensée à la matérialité des faits supposés établis, afin de nous aveugler sur l'illimité de nous-mêmes comme du monde » (Boutet, J., 2016, p.49) pour le faire poésie. A l'heure actuelle où le *code* a pris le pas sur la *langue*, toi tu le sublimes en faisant de l'écriture poétique une transformation de l'existant.

Tu ne t'appelles pas mais moi oui. Chloé ? Je t'appelle... Chloé Delaume ? Tu ne me répondras pas, tu t'es fait la malle entre les pages 135 et 145 de *La Vanité des Somnambules*. Tu laisses ton lectorat dans l'embarras. Qu'advient-il des mots lorsque ton corps n'est plus là ? Ils désertent. Se dresse alors une sorte de description du langage : les mots sont robustes, ils sont bien nourris mais courent le risque d'être corrigés et effacés, alors en connaissance de cause ils s'ajoutent une lettre – une prothèse – car de *mot* à *mort* la lettre prêche, et là aussi réside peut-être leur fragilité, ils sont audacieux et préféreraient se suicider que de se faire effacer ; les substantifs sont résistants ; les verbes sont réputés pour leur instinct de survie ; les conjonctions assurent les coordinations mais un *burn out* de leur part est à envisager ; les adjectifs sont écartelés ; les articles sont paresseux ; les auxiliaires, à l'inverse, sont empressés. « Les mots sont tous partis » (Delaume, C., 2002, p.138). Chloé, ils n'avaient plus de place. Ton corps n'était plus apte à les contenir ils ont alors quitté leur territoire « avant » que la mort ne les surprenne. Et toi tu es où ? Ton corps a éclaté et ton personnage de fiction s'est sauvé. Il a usé ce corps jusqu'à son insalubrité totale et son effondrement. Il ne s'est pas fait nécropole de mots. Tous tes multiples ont pu se sauver avant que ton organisme n'implose. Permetts-moi de te rapprocher de Francis Ponge qui expliquait que la nature vivante des mots devait être respectée. Tu présentes des mots fuyants. Mais c'est encore jouer de la confusion et du double registre des choses et des mots. Si la mort possible des mots est un fait envisageable puisque tu les as « gavés au point qu'ils ont eu envie de se suicider » (Delaume, C., 2002, p.137) voilà qui donne le vertige, nous nous perdons dans la mêlée des mots et des choses. S'il s'agit d'une écriture à tendance poétique dans ce « jeu de va-et-vient entre les mots et les choses, entre le sens propre et le sens figuré, entre le sens poétique et métopoétique, c'est ici avant tout une conception proprement ludique » de l'écriture que tu défends « même si elle n'hésite pas à brocarder au passage les tenants supposés d'une norme et d'un ordre presque policier du langage » (Vibert, B., 2005/4, n°57, pp.22-26). Et, à ces mots qui auraient pu être morts dans ton corps, ton lectorat se remémore ce sonnet de Raymond Queneau :

*Prends ces mots dans tes mains et sens leurs pieds agiles
Et sens leur cœur qui bat comme celui d'un chien
Caresse donc leur poil pour qu'ils restent tranquilles
Mets-les sur tes genoux pour qu'ils ne disent rien
Une niche de sons devenus inutiles
Abrite des rongeurs l'ordre académicien
Rustiques on les dit mais les mots sont fragiles
Et leur mort bien souvent de trop s'essouffler vient
Alors on les dispose en de grands cimetières*

*Que les esprits fripons nomment des dictionnaires
Et les penseurs chagrins des alphas-décédés
Mais à quoi bon pleurer sur des faits si primaires
Si simples éloquentes connus élémentaires
Prends ces mots dans tes mains et vois comme ils sont faits*

Il est temps de s'arrêter, ton écriture prouve ici sa propre vitalité. Il s'agit d'observer et d'expérimenter le langage dans une relation intime et personnelle aux mots. Aux faits envisageables se substitue la compréhension de la fabrique, de l'anatomie des mots. L'organicité suscite donc une émotion bien éloignée de la dissection scientifique que tu sembles opérer en amont dans l'ouvrage. Le lien intrinsèque entre ton corps et tes mots découle d'une recherche poético-néo-surréaliste. Ton langage est méta-poétique brassé dans une langue à la fois familière, scientifique et humoristique. De même, tu tords la ponctuation afin de singulariser cette norme de la langue écrite. Il y a là un jeu qui rend particulièrement visible le langage et met en évidence le travail de l'écriture : le langage ne peut pas s'arraisonner. Tu aménages les mots dans l'espace de tes textes et tu aménages ton corps pour en faire un laboratoire d'expérience littéraire. A l'intérieure de fiction vraie, tu aimes le simulacre supplémentaire : spectraliser la mort. Mais en spectralisant la mort tu spectralises également la vie. Tu fais de la fiction en abyme. Tu virtualises le *bios* « car le mot, qu'on le sache, est un être vivant » (Hugo, V., 1973, p.45). Nous l'aurons compris, l'autofiction que pratique Chloé Delaume est organique, elle donne corps à un processus *bio-graphique*.

Références

- Acone, Ludmila, *Le corps, lieu de mémoire ?*, Ed. Gerflint, « Synergies Europe », n°11, 2016, pp.71-88.
- Bacqué, Marie-Frédéric, *Editorial. Au-delà des mots de la mort...*, Ed. L'Esprit du temps, « Etudes sur la mort », Paris, 2008/2, n°134, pp.5-6.
- Borghgi, Rachele, *Eloge des marges : re(ading)tours sur des pratiques minoritaires dans le milieu académique*, Ed. Cultures-Kairos, n°9, 2018.
- Boutet, Josiane, *Le pouvoir des mots*, Ed. La Dispute, Paris, 2010.
- Cole, Alyson, *Verbicide. D'une vulnérabilité qui n'ose dire son nom*, Ed. L'Harmattan, « Cahiers du genre », Paris, 2015/1, n°58, pp.135-162.
- Colonna, Vincent, *L'autofiction, essai sur la fictionnalisation de soi en littérature*, 1989.
- D'Agata, Antoine, *Anticorps*, Ed. Xavier Barral, Paris, 2013.
- Delaume, Chloé, *La Vanité des Somnambules*, Ed. Léo Scheer, Paris, 2002.
- Delaume, Chloé, *La règle du Je*, Ed. PUF, Paris, 2010.
- Derrida, Jacques, « *Il pourrait mort* » : *Salut, salut. Notes pour un courrier aux temps modernes*, Ed. Gallimard, « Les Temps Modernes », Paris, 2005/1, n°629, pp.181-223.
- Devriendt, Emilie, *Boutet J., Le pouvoir des mots*, Ed. E.N.S., « Mots. Les langages du politique », Paris, 2017/2, n°114, pp.210-216.
- Doubrovsky, Serge, *Le livre brisé*, Ed. Grasset, Paris, 1989.
- Foucault, Michel, *Le corps utopique*, Ed. Nouvelles Editions Lignes, Paris, 2009.
- Garnier, Marie-Dominique, *Alphagenre*, Ed. L'Harmattan, Paris, 2016.
- Laufer, Laurie, *Eclats de mots : pourvoir de la parole et vulnérabilité*, Ed. L'Harmattan, « Cahiers du genre », Paris, 2015/1, n°58, pp.163-180.
- Le Men, Suzanne, *Poétique de la lettre : Alphagenre de Marie-Dominique Garnier*, L'Obs, 2017.
- Maingueneau, Dominique, *Josiane Boutet, Le pouvoir des mots, 2010, Paris, La Dispute, 193p.*, Ed. E.N.S., « Mots. Les langages du politique », Lyon, 2001, n°97.
- Mathieu, Marie-Eve, *Des corps textuels*, Ed. Postures, n°1, 1997, pp.113-118.
- Oberhuber, Andrea, *Dans le corps du texte*, Ed. Tangence, n°103, 2013.
- Piva, Marika, *Formes kaléidoscopiques : l'hybridité chez Chloé Delaume*, Ed. Babel, « Littératures plurielles », Paris, 2016, n°33, pp.139-159.
- Vibert, Bertrand, *Raymond Queneau, « La chair chaude des mots » Le chien à la mandoline, 1958*, Ed. Les Belles lettres, « L'information littéraire », Paris, 2005/4, n°57, pp.22-26.

QU'EST CE QUE REGARDER UN FILM DANS UNE SALLE ? RÉFLEXION SUR LA SÉMIOLOGIE DE L'ESPACE EN CINÉMA

Mahdi AMRI

Institut Supérieur de l'Information & de la Communication, Rabat, Maroc
mahdiamri.isic@gmail.com

Abstract. *The cinema is an artistic and sensual contact with moving images, a story, a director and comedians; and this experience is accompanied by forms of spatiality related to the moment of the projection of the films, the exit of the room as well as the architecture itself of the movie theater. When you leave the cinema, you already dream about the film, where the black makes the room a place of availability allowing people to work discreetly their desires. How are films chosen, on the basis of which recommendations and with whom do we go to the cinema? What are the differences between living in the movie theater space and just watching a movie at home? What are the relationships between the spectator's body, the space that welcomes it and the projection of images inside and outside the cinemas? Understanding space becomes an essential issue for all human and social sciences. On the one hand, because man is a spatial being whose experience is still little or less based on a spatial experience. On the other hand, because our societies that can be defined as an amalgam of spatialities are part of a modern era particularly marked by the fragmentation of spaces. In this paper, we will first rely on a questionnaire survey conducted with viewers of different films watched in cinemas, the aim being to try to understand the semiotic impact of the cinema on the modes of cinema. perception, reception and memorization of films. We would like to conduct, then, an epistemological reflection on the current attendance of cinemas under the double angle of film projection and the semiotics of space. Indeed, the evolution of the place of space in the filmic projection can be apprehended in two ways: from what is said (speech) and from what is felt in the space of the projection (the symbolic power of the movie theater).*

Keywords: *Watching; Films; Semiotics; Space; Survey;*

Contexte & cadre de l'étude

Si, du point de vue du public, le cinéma est un contact artistique et sensuel avec des images en mouvement, une histoire, un metteur en scène et des comédiens, cette expérience s'accompagne de formes de spatialité liées au moment de la projection des films, la sortie de la salle ainsi que l'architecture elle-même de la salle de cinéma. En sortant du cinéma on rêve déjà au film, où le noir fait de la salle un lieu de disponibilité permettant aux gens de travailler discrètement leurs désirs, leurs frustrations, un lieu où opère la fascination du film quel qu'il soit (Freitas Gutfreind, C, 2006, p. 111-119).

Comment choisit-on les films, sur la base de quelles recommandations et avec qui va-t-on au cinéma ? Quelles sont les différences entre habiter l'espace de la salle de cinéma et se contenter de voir un film chez soi ? Quelles sont les relations qui se nouent entre le corps

du spectateur, l'espace qui l'accueille et la projection des images à l'intérieur et en dehors des salles de cinéma ?

Comprendre l'espace devient un enjeu essentiel pour l'ensemble des sciences humaines et sociales. D'une part, parce que l'homme est un être spatial dont le vécu reste toujours peu ou prou fondé sur une expérience spatiale (Lauriol, J., Perret, V. & Tannery, F., 2008, p. 91-103). D'autre part, car nos sociétés qui peuvent se définir comme un amalgame des spatialités s'inscrivent dans une époque moderne particulièrement marquée par l'éclatement des espaces : mobilité, inflation communicationnelle, réseautage, changement des régimes de proximité, cospatialité, etc. Il existe donc une ambiguïté et complexité sur la réalité de la présence de l'espace dans les sciences humaines et pratiques artistiques à savoir le cinéma même si on pourrait dire que le cinéma est par excellence un art spatial.

Dans la présente étude on s'appuiera, dans un premier temps, sur une enquête par entretiens semi-directifs menés auprès de spectateurs de différents films regardés en salle, l'objectif étant de chercher à comprendre l'impact sémiologique de la salle de cinéma sur les modes de perception, réception et mémorisation des films. Si plusieurs sociologues et chercheurs en Sciences de l'Art – surtout francophones – privilégient, dans leurs enquêtes les paroles, et dans leurs analyses les chiffres, montrant ainsi peu d'intérêt pour les images (Clément, J-F, 2017), notre démarche méthodologique, quant à elle, repose sur une réflexion originale sur les images filmiques et leur capacité à inspirer au chercheur la production des hypothèses liées à l'effet de l'espace de projection sur le rapport sensibles à ce type d'images.

Dans le cadre de notre travail, nous supposons que l'espace peut avoir une place déterminante dans la production de la signification que ce soit pour les films regardés en salle ou en plein air, puisque dans les deux cas, il s'agit de deux expériences spatiales et esthétiques différentes.

Nous voudrions conduire, dans un deuxième temps, une réflexion épistémologique sur la fréquentation actuelle des salles de cinéma sous le double angle de la projection filmique et la sémiotique de l'espace. En effet, l'évolution de la place de l'espace dans la projection filmique peut être appréhendée de deux manières : à partir de ce qui se dit (le discours) et à partir de ce qui est ressenti dans l'espace de la projection (le pouvoir symbolique de la salle de cinéma). En étudiant l'architecture des salles de cinéma, il s'agit ici de tenter de répondre à la question suivante : aujourd'hui, à l'ère du numérique et du vidéo streaming que signifie quitter sa zone de confort et *aller voir un film dans une salle de cinéma* et qu'est ce qui caractérise cette expérience sociale et spatiale ?

Sur le plan méthodologique, notre enquête par questionnaire a été conduite, dans un premier temps, en ligne, pendant le mois de mai 2019 auprès d'un échantillon composé de 150 individus. Il y a eu plusieurs relances des personnes enquêtées pour fournir les réponses dans les délais fixés. Au final, 30 réponses ont été récoltées. Les questions semi-ouvertes ont été envoyées par mail et postées sur plusieurs groupes Facebook. Dans un deuxième temps, et pour consolider les résultats obtenus au moyen du questionnaire, trois entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de professeurs et praticiens du cinéma au

Maroc (académiciens, journalistes...) l'objectif étant de recueillir des éléments de réflexion de leur part sur la question centrale du présent article de recherche. L'intérêt des entretiens est de recueillir des témoignages vifs des professionnels du cinéma sur la thématique de notre article. Afin de mieux éclairer la problématique du présent travail, les résultats des entretiens ont été soumis à une analyse textuelle qui vise à en dégager les grandes lignes structurantes.

Résultats & discussion

Au cours de son histoire, plusieurs chercheurs et praticiens de l'image ont tenté de définir le cinéma, ses objectifs, ses fonctions artistiques, phatiques et esthétiques sans oublier ses finalités et raison d'être. Le cinéma est d'abord, comme le souligne Emmanuel Ethis, *un art populaire* « dont le succès se maintient, quelles que soient les fluctuations de sa réception en salle » (Péquignot, B, 2006, p. 209-211).

Dans ce sens, toute action de regarder (des œuvres composées en images, des films en particulier) est construite à partir de préjugés inconscients, à commencer par celui qui classe les modes légitimes d'observation selon les premiers apprentissages cognitifs, ceux acquis dans les différents cycles de la vie d'un apprenant. Va-t-on donc au cinéma uniquement pour regarder des films ? Certainement non. Le fait de se trouver dans une salle de cinéma est une occasion excellente de rencontre et de consolidation des liens sociaux.

Selon la population enquêtée, nous nous trouvons face à une tendance nostalgique exprimée par ceux qui continuent d'aller au cinéma à l'ère de la numérisation totale des œuvres du 7^{ème} art. En effet, si l'on va au cinéma en groupes amicaux ou familiaux et si l'on échange à propos du cinéma, c'est sans doute parce que c'est une pratique romantique qui nous éloigne de la transportabilité des écrans et de la futilité du numérique (smartphones, tablettes, ordinateurs portables) tout en nous proposant un mode de projection lié aux racines de la sémiologie de l'espace cinématographique : regarder un film se fait dans un lieu fixe, soit dans une salle de cinéma :

Moi je regarde beaucoup les films sur Netflix...la plupart du temps si tu veux, mais aller de temps en temps au cinéma est pour moi une échappatoire romantique de la routine et facilité que procure les films disponibles en stock illimité sur Internet. Quand tu regardes un film dans une salle...wow...c'est un lieu magique...je trouve que c'est plus que nostalgique ; c'est une reconnaissance et résurrection du cinéma dans l'océan des technologies qui l'entourent. Dans une salle, l'ambiance est complètement différente, l'écran est géant avec une très bonne qualité de l'image et les effets sonores sont nettement meilleurs qu'à la maison, ce qui nous permet de sentir et de rêver plus », Imane, 42 ans, Médecin

Contrairement à la fixité de la salle de cinéma, ce lieu qui impose au spectateur de s'asseoir et de se concentrer vu que c'est un lieu « de projection, de ressenti et de performance spectatorielle » (Velez, I, 2012), l'instantanéité et la mobilité liées au

numérique permettent à l'utilisateur de ne pas être attaché à un lieu, mais à un objet. Ce n'est plus le lieu mais l'objet dont on dépendrait. Ce qui implique que l'écran « nous contrôle, d'autant plus que la mobilité se situerait d'abord à l'échelle du sujet, dans son désir de coprésence, de voir et toucher, en tenant, de fait, son corps sous contrôle (Boutin, P, 2015).

Nous pourrions ajouter que, malgré le déclin des projections des films dans les salles à cause de la numérisation de la consommation des œuvres cinématographiques, la salle de cinéma restera sans doute longtemps encore, une référence en matière de *socialisation des spectacles* (dans le sens humain du terme) et de pédagogie de l'image, au moins dans les postures « à adopter » face au cinéma :

Imagine, ça fait plus de 10 ans que je ne suis pas allé voir un film dans une salle de cinéma. Mes derniers souvenirs me donnent l'envie pour abandonner mes films sur YouTube et Netflix et aller essayer une autre expérience. La technologie nous abrutit. Il y a désormais trop de films regardés en ligne et c'est difficile pour les consommateurs qu'on devient de sortir de sa zone de confort, de se déplacer pour voir un film dans une salle. Imagine... Ici à Fès tous les cinémas ont fermé, d'autres ont disparu ou sont devenus des monuments. Cela étant, je pense qu'il y a une éthique et pédagogie visuelle qui nous invite à regarder davantage les films dans les salles de cinéma, tout simplement parce que ça te permet de rencontrer des gens, de se mettre même parfois dans la peau d'intellectuel pour discuter autour d'un film, chose qu'on a perdue avec la consommation rapide et individuelle des films sur les plateformes numériques (Mohammed, 51 ans, Coach de vie)

Sortir de sa zone de confort et aller voir un film dans une salle de cinéma signifie un retour aux bases, un retour vers l'ambiance originale qui accompagne le fait de regarder un film dans une salle de cinéma. Il s'agit par là non seulement de la sonorisation et de l'écran géant, vu que le numérique a pu franchir des pas dans ce sens pour qu'ils soient plus optimisés qu'auparavant dans les maisons, mais aussi du sentiment de convivialité et d'appartenance à un groupe, de partage des réactions avec les autres spectateurs et de partage de moments de joie et de bonheur (Marouane, 25 ans, étudiant en Master Littérature et Education)

Certes, avec le numérique les films ne sont plus majoritairement vus en salle, ce qui nous conduirait dans un futur proche (peut être) à inventer un autre vocable pour désigner ces nouveaux récits en images et sons (éventuellement additionnés d'autres éléments sensoriels) placés sous le régime de l'interactivité ; et qui remettent par la facilité et l'instantanéité de leur projection (tablettes, smartphones...) en cause la règle essentielle du spectacle qu'est la mise à distance.

Cela étant, la salle de cinéma est un lieu qui semble résister au temps, car il a connu déjà de nombreuses mutations du muet au parlant, du forain au lieu fixe, de la grande salle à

son éclatement, puis aux multiplexes, et enfin à la récente arrivée de la projection numérique (Boutin, P, 2015).

En fait, il n'est pas difficile d'envisager d'aller au cinéma sans penser en couleurs, ce qui veut dire songer à une salle obscure, se déplacer d'un monde en couleurs à un microcosme obscur où le regard va embrasser des images/couleurs mais dans le noir. Cette manipulation de l'espace pour le spectateur du cinéma est surinvestie de sens ; les consommateurs de films dans les salles ne cessent de parcourir un espace urbain minutieusement décrit. « Ce mouvement naturel des spectateurs /consommateurs, de la rue vers la salle, encourage l'identification d'éléments disposés à travers la ville qui rappellent que l'établissement cinématographique existe et qu'il est prêt à accueillir le passant » (Trebuil, 2006). Encore faut-il rappeler qu'avant d'être un espace de projection, la salle de cinéma se rapporte toujours à un lieu de vie.

Aller au cinéma, c'est avant tout expérimenter le rituel d'un « voir ensemble » où le fait de partager dans un même lieu la même œuvre cinématographique n'est pas le synonyme de percevoir, de sentir et d'apprécier exactement les mêmes sons et images que les autres spectateurs. De ce fait, décider de voir en groupe un film signifie également que l'on accepte le challenge de se partager (Forest, C, 2012), de se livrer, d'alimenter des discussions conviviales, voire même de s'auto-analyser par le moyen d'un film :

Les discussions qui tournent autour du film regardé, ou les moments postfilmiques, restent, à mon sens, une partie inévitable du fait de regarder un film. En effet, cette étape de critique permet entre autres de revenir sur les scènes phares qui ont marqué le film et de les décortiquer autour de groupes de discussion dans un moment où tout un chacun expose ce qui lui a plu et ce qu'il aurait aimé voir dans le film, etc., ce qui permet à la notion de consolidation des liens sociaux de trouver toute sa place au sein de ce processus (Yasmine, 23 ans, Web Journaliste)

Nous ne sommes pas les premiers à le souligner : quand un individu prend la décision de voir un film, ce n'est pas pour défendre une cause, militer ou agir sur un fait, car il est décidé au départ à se mettre plutôt dans la peau d'un spectateur que d'un acteur. Pendant la durée de la projection d'un film, il retarde tout projet d'action et se concentre sur la compréhension du contenu et des messages du spectacle. Le spectateur standard des films cinématographiques est loin d'un mode de projection pour le changement politique ou social. Il lui incombe, grosso modo, de contempler davantage plutôt qu'agir. La contemplation suppose un changement d'état temporaire qui renvoie au narcissisme primaire de l'enfant (Renucci, F, 2015, p. 237-247) dans le sens psychanalytique du terme. Le sujet suspend ainsi ses investissements volontaires d'objets ou renonce du moins à leur tracer un débouché réel et se replie pour un certain temps sur une base plus introvertie, dans la mesure où ce repli de la libido dans le *moi*, cette suspension de l'intérêt pour le monde extérieur et cet investissement des objets sont les signes authentiques d'un retrait narcissique qui annonce *l'identification* à la fiction.

De manière générale, cette identification à la fiction rentre dans le cadre d'un dispositif typique de la projection cinématographique : le désir du spectateur de voir sans être regardé. Ainsi, afin de se mettre explicitement dans cet état régressif, le spectateur reste caché dans l'obscurité : certes, il est en compagnie de plusieurs personnes ; il n'est pas seul...mais il est dans un cocon d'intimité qui lui permet d'échapper aux regards des autres, de ne pas être vu. A ce niveau-là, nous voudrions poser la question suivante : Pourquoi le plaisir du spectacle cinématographique consiste en premier lieu à voir le film dans une salle obscure ?

Il est intéressant de rapporter, d'abord, les points de vue différents de notre public enquêté sur cette question:

Regarder des films au cinéma procure un plaisir différent de celui ressenti ailleurs. Le film reste ancré dans la mémoire dans ses petits détails. Ça ressemble à un rêve parce que le spectacle est vu dans le noir (Saloua, 24 ans, étudiante en Master Communication des entreprises)

Quand tu te trouves dans une salle fermée et obscure ça te garantit, j'en suis sûr, un maximum de concentration. Il m'est arrivé de voir des films en plein air l'été dernier, mais crois moi, je ne trouvais pas le même plaisir ressenti en regardant les films dans le noir des salles fermées (Ahmed, 35 ans, Enseignant Chercheur)

Ce sont exactement cette ambiance d'obscurité...de concentration et ces émotions qu'on ne trouve pas ailleurs qui font des salles de cinéma ce qu'elles sont, en tant qu'expérience pas comme les autres. En comparaison avec la télévision, lorsqu'on regarde un film en salle de cinéma, on se sent à un moment donné partie prenante du film, tellement qu'on est concentré et intégré davantage dans l'ambiance globale film regardé totalement dans le noir (Yahya, 24 ans, Responsable Communication)

Au-delà de ces témoignages, on pourrait affirmer que la salle de cinéma est un espace très chargé de sens sur le plan sémiologique. Au cœur des arts modernes, c'est bien le cinéma qui, le premier, a permis de discipliner la foule, de la réunir et de la contrôler, de la mettre assise dans une salle localisée, tout en lui promettant le voyage, la mobilité (Boutin, P, 2015).

Dans son ouvrage intitulé *La prochaine séance*, Christian-Marc Bosséno explique que la salle est en même temps une représentation du cinéma liée au prestige (Boutin, P, 2015), un lieu en perpétuelle concurrence avec d'autres activités culturelles (théâtre, salles de concert, foires), et enfin un lieu de domestication des corps.

Par ailleurs, un peu partout dans le monde, les gens vont au cinéma non seulement pour voir et comprendre un film, mais avant tout pour retrouver des morceaux de l'intimité qu'ils ont perdue dans le vacarme de la vie quotidienne. Cette soi-disant intimité retrouvée n'est à contempler, idéalement, que dans les ténèbres d'un lieu magique : l'obscurité de la

salle de cinéma ; même si la lumière est la matière première du cinéma (Lannuzel, M, 2015, p. 65-71). Certainement, on va au cinéma parce qu'on lui réserve de la disponibilité, par loisir. Dans ce sens, Roland Barthes parle d'une « situation de cinéma » (Barthes, R, 1975, p. 104-107).

En sortant du cinéma, celle où, avant même d'entrer dans la salle, on rêve déjà au film, où le noir (anonyme, peuplé) transforme la salle en un lieu de disponibilité autorisant aux gens de travailler discrètement leurs désirs, leurs frustrations, un lieu où opère la fascination du film quel qu'il soit. Au-delà, il n'est pas absurde d'affirmer que le cinéma est l'explosion expressive même de la lumière au sein des ténèbres.

En effet, c'est avant tout dans les salles obscures que le film, en illuminant l'écran, prend forme et vie. Dans ce double jeu clair/obscur, l'on se laisse emporter par l'obscurité de la salle et la lumière, à la fois celle de l'écran et celle qui permet de comprendre. Et l'on tente alors, au travers de la lumière, de comprendre en quoi les films que nous avons vus nous ont émus et en quoi ils représentent, à nos yeux, des œuvres hors du temps et de l'espace.

Références

- Barthes, Roland, « En sortant du cinéma », in *Communications*, n° 23, 1975, p. 104-107.
- Boutin, Perrine, « La fonction de la salle dans les entreprises de promotion de médiation au cinéma : mise en perspective des enjeux du numérique au regard de l'éducation au cinéma », *Mise au point* [En ligne], 7 | 2015, mis en ligne le 25 mai 2015, consulté le 27 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/map/1954> ; DOI : 10.4000/map.1954
- Clément Jean-François, « Daniel Vander Gucht, *Ce que regarder veut dire. Pour une sociologie visuelle* », *Questions de communication*, 32 | 2017, 508-509.
- Forest, Claude, « Qui s'assoit où ? », *Conserveries mémorielles* [En ligne], # 12 | 2012, mis en ligne le 05 avril 2012, consulté le 25 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cm/1070>
- Freitas Gutfreind, Cristiane, « L'imaginaire cinématographique : une représentation culturelle », *Sociétés*, 2006/4 (n° 94), p. 111-119. DOI : 10.3917/soc.094.0111. URL : <https://www.cairn.info/revue-societes-2006-4-page-111.htm>
- Lannuzel, Michelle, « Espace et lumière au cinéma », *Raison présente*, 2015/4 (N° 196), p. 65-71. DOI : 10.3917/rpre.196.0065. URL : <https://www.cairn.info/revue-raison-presente-2015-4-page-65.htm>
- Péquignot, Bruno, Emmanuel Ethis, *Sociologie du cinéma et de ses publics*. Armand Colin, coll. « 128 Paris », 2005, *Sociologie de l'Art*, 2006/2 (OPuS 9 & 10), p. 209-211. DOI : 10.3917/soart.009.0209. URL : <https://www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2006-2-page-209.htm>
- Renucci, Franck, « Quand psychanalyse et cinéma mettent en scène la communication », *Hermès, La Revue*, 2015/1 (n° 71), p. 237-243. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2015-1-page-237.htm>
- Trebuil, Christophe, « L'écran qui fascine : spectateurs dans les salles de cinéma des années vingt en France », *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze* [En ligne], 48 | 2006, mis en ligne le 01 février 2009, consulté le 30 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/1895/339> ; DOI : 10.4000/1895.339
- Velez, Irma, « Pour une éducation au cinéma intégrée dans une pédagogie de projet multimédia : un exemple de translittératie », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXI N° 2 | 2012, mis en ligne le 18 mai 2012, consulté le 15 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/2650>

ESPACE, TEMPS ET LANGAGE DANS LE ROMAN *LA MODIFICATION* DE MICHEL BUTOR

Elvira Oroian

*Université des Sciences Agricoles et de Médecine Vétérinaire,
Cluj-Napoca, Roumanie*

elviraoroian54@yahoo.com

Abstract. *M. Butor's distinctive vision of the novel is applied in the novel *A Change of Heart*. The novel is a journey, a language experience for him. *A Change of Heart*, a novel written almost entirely in the second person plural, is the novel of a train journey that overlaps two cities: Paris and Rome. Butor chooses the Simple Present and Simple Past, as verb tenses for his narrative. The journey is also an adventure of novel writing. Along the 21 journey hours, the reader is projected into the flesh and mind of the characters, in the carriage and the surroundings, and also in their memories, projects, dreams, and hallucinations. Who could be this you? The narrator, a fictional character, the reader? The indirect speech discourse covers most of the novel. It is not related to some narrated words, but to thoughts. Thoughts are the expression of the inner language, of this inner voice explicitly named in the novel, alongside with thoughts.*

Keywords: *journey them; polyphonic configuration; free indirect speech;*

Considérations introductives

Tout récit rapporte des événements en les inscrivant dans un cadre spatio - temporel. L'intrigue s'inscrit dans la durée à travers des passages narratifs, les passages descriptifs s'inscrivent dans l'espace. Un roman peut présenter un espace ouvert et des lieux diversifiés ou bien un espace restreint et un lieu unique. L'espace donne un sens au roman. Un roman peut s'inscrire de façon très précise dans une époque, comme presque tous les romans historiques, ou bien accorder au contexte historique une place secondaire (c'est le cas de certains romans psychologiques). Etudier le temps dans un roman conduit à évaluer la durée des événements rapportés. Cette durée peut être brève ou tendue. Une narration ne rapporte pas toujours les faits dans leur déroulement chronologique. L'ordre de succession des événements peut s'interrompre pour laisser place à un « retour en arrière ». Lorsqu'une période de temps n'est pas racontée, on dit qu'il y a ellipse dans le récit. L'ellipse met en valeur le fait qui la suit en attirant l'attention du lecteur. La temporalité dans le roman dépend également de la vitesse du récit. Il est important de mettre en relation la durée de la fiction et la longueur de la narration. Une longue période peut être racontée en quelques mots. Au contraire, une rencontre de quelques minutes peut donner lieu à une narration de plusieurs pages. Ces variations suggèrent une hiérarchie dans les faits et donnent au roman son rythme propre.

L'espace et le temps dans le Nouveau Roman

L'écrivain et le théoricien Jean Ricardou (1967, p.167) considère que le roman traditionnel était « l'écriture d'une aventure », tandis que le Nouveau Roman est « l'aventure d'une écriture ».

Le roman traditionnel racontait une histoire, alors que dans le Nouveau Roman, ce qui compte ce n'est plus l'histoire, mais le fonctionnement du texte, de l'écriture-même.

« Toute fiction s'inscrit dans notre espace comme voyage, et l'on peut dire à cet égard que c'est le thème fondamental de notre littérature romanesque ». (Butor, M. 1974, p. 60).

M. Butor s'inscrit dans l'univers du Nouveau Roman par sa vision particulière sur le roman. Le roman est un voyage. Butor considère le roman une expérience du langage.

Un roman écrit presque entièrement à la deuxième personne du pluriel, *La Modification* est le roman du voyage en train qui superpose deux lieux : Rome et Paris. Le récit semble s'écrire dans le présent de la lecture. Il se présente comme un puzzle : le lecteur doit retrouver la trame dissimulée au fil des pages, il doit identifier des personnages, réorganiser l'espace et le temps comme une enquête policière. Le texte est ouvert : il nécessite la participation du lecteur.

Butor choisit ici le présent et le passé composé. Les verbes d'action, notamment les verbes de mouvement abondent : mettre le pied, s'introduire, entrer, s'échapper. On a souvent l'impression que les mouvements sont analysés image par image. Les sens mis en avant sont le toucher et la vue. L'incipit du roman : « Vous avez mis le pied gauche sur la rainure de cuivre, et de votre épaule droite vous essayez en vain de pousser un peu plus le panneau coulissant » est au passé composé. A notre avis, ce début « vous avez mis le pied gauche... » est une sorte d'avertissement pour le lecteur, faites attention cette fois-ci vous avez affaire à un autre genre de roman. Le deuxième paragraphe essentiellement au présent, multiplie les notations physiques. Ce choix donne l'impression que le protagoniste n'a pas de passé (on ne dispose pas que de très peu d'informations sur lui), qu'il n'y a pas d'autre réalité que celle du moment présent, qui s'étire et se décortique geste à geste au gré de longues phrases qui ne se terminent jamais.

Les verbes au passé composé et au présent évoquent des actions courtes qui semblent se dérouler en même temps que la lecture.

« Vous sentez », le temps de la narration devient le temps de la lecture. Le voyage est aussi une métaphore de l'écriture.

Ce qui dérouté certainement le plus dans l'incipit du roman c'est la situation d'énonciation : ce « vous » persistant, presque martelé, donne une toute nouvelle dimension au concept de personnage et le lecteur pose plus de questions qu'il ne propose de réponses. Le motif du voyage vient appuyer l'idée que le trajet en train du protagoniste représente aussi l'aventure de la lecture.

Le voyage, thème du roman opère comme une métaphore de l'activité du lecteur. Le déplacement en train appartient à l'intrigue mais il s'agit aussi du voyage du lecteur dans l'espace du récit. Le voyage est aussi l'aventure de l'écriture romanesque. Durant les 21 heures de voyage qui les sépare, le lecteur est projeté dans la peau et les pensées des personnages, dans le wagon et les lieux qui l'environnent, mais aussi dans ses souvenirs, ses projets, ses rêves et ses hallucinations.

Analyse du roman

Le roman *La Modification* a comme point de départ l'insatisfaction obscure et la démarche d'un effort de connaissance. Le héros se débat dans le labyrinthe de sa propre conscience pour découvrir, à la fin, que celle-ci n'est que la réflexion d'un monde qui a perdu son sens et son équilibre, dans lequel il n'y a pas de foyer d'authenticité et d'amour.

La Modification est un roman composé de deux romans, l'un réaliste, l'autre symbolique. Le roman réaliste a une intrigue banale avec trois personnages – le mari, la femme et la maîtresse, tandis que le roman symbolique a le rôle de nous détacher de cette zone terne, quotidienne et de nous jeter en plein mystère, dans un monde qui est toujours le nôtre mais qui a perdu sa familiarité, son sens et son caractère de foyer de l'homme. À la fin nous verrons Léon Delmont, l'époux acariâtre et le fonctionnaire insipide, projeté sur le ciel mythologique d'un univers énigmatique, s'appêtant à raconter son expérience dans un livre que nous venons de terminer et sur lequel il jette rétrospectivement la lumière d'une nouvelle bataille de Thésée avec le monstre dans le labyrinthe du roi Minos.

La recherche étant cette fois-ci appliquée à la conscience du héros, Butor emploie une formule narrative particulière, l'emploi de la deuxième personne, ayant ainsi l'air qu'il expose devant le personnage les faits que celui-ci connaît très bien, lui le premier, parce que c'est lui qui les a accomplis. L'emploi de la deuxième personne est réclamé par le spécifique de la narration. En grandes lignes, pour le légitime emploi de la deuxième personne, il faut que « le personnage en discussion, pour une raison ou une autre, ne puisse pas raconter sa propre histoire, il faut que le langage lui soit interdit et il faut que quelqu'un lutte contre cette interdiction, provoque l'accès au langage » (1964, p. 66). M. Butor ajoute : « ... chaque fois que nous voulons décrire un vrai progrès de la conscience, le début même du langage ou d'un langage, la deuxième personne sera la plus efficace » (1964, p. 67). Toutes ces déclarations de l'essayiste Butor expliquent très bien le dédoublement qui se produit dans l'intérieur du personnage Léon Delmont : celui qui s'adresse toujours avec « vous », parfois comme un vrai juge d'instruction, celui qui lutte contre l'interdiction ou l'impuissance de parler, celui qui cherche à provoquer l'accès au langage, celui qui cherche à mettre en lumière non seulement les faits, mais surtout leur sens, plus précisément le narrateur n'est quelqu'un d'autre que sa propre conscience. « Vous » est donc un « je » déguisé dans lequel il faut reconnaître non seulement Léon Delmont, mais l'écrivain même – si le narrateur et la conscience du personnage s'identifient, jusqu'à la fin. « Vous » est le point de rencontre de l'auteur avec son propre personnage. Et, d'ailleurs, la tonalité affective du long monologue- dialogue qui est le roman *La Modification* a un son semblable au vers de M. Eminescu ; « Qui est celui qui me raconte l'histoire par cœur... », où entre le poète et sa propre conscience s'est produite

une faille et s'esquisse le début d'un dialogue, si lucide que ses propres souffrances apparaissent comme « des douleurs étrangères ».

Plus que l'écrivain et le héros, ce *vous* implique aussi le lecteur. Bernard Pingaud dans une étude intitulée *Je, vous, il*, explique très bien la contamination des deux personnes ; « d'ailleurs, chaque « *vous* » suppose un « *je* » caché. La troisième personne impersonnelle apparaît dans un univers où toutes les relations immédiates d'un même à un autre sont exprimées d'une manière fictive. Mais la deuxième personne ne peut exister que si la première personne existe. Cette première personne c'est la personne qui parle dans *La Modification* et que nous ne voyons jamais. Une première personne qui refuse de s'incarner dans un individu déterminé, qui est, au fond, la voix de la conscience, la mienne, la vôtre, la lui, la voix du héros ». (Pingaud, B., 1958, p.98). L'écrivain a voulu souligner ainsi puissamment que la « *modification* » subie par son héros sur le parcours du trajet Paris- Rome nous concerne tous.

Le narrateur – qui ne s'identifie parfaitement, comme on l'a vu, ni avec l'écrivain, ni avec le héros, mais c'est un personnage fictif – ne tient pas du tout compte de la totale méconnaissance de cause du lecteur au moment où il commence la lecture ; il suit strictement l'ordre ou mieux dire le désordre dans lequel se présente à la conscience de Delmont sa propre vie, ses souvenirs, ses projets d'avenir, ses plaisirs, ses joies, ses émotions, ses naufrages oubliés etc. En imitant le rythme du train, la phrase ample, beaucoup ramifiée et interrompue par l'arrêt dans les stations, que le voyageur écoute dans son intérieur, suit en même temps un trajet obscur, un labyrinthe intérieur dont le mystère augmentent encore plus les moments où, fatigué, le protagoniste s'endort et il continue son investigation le long d'un cauchemar toujours interrompu ; comme un miroir déformant, le rêve reflète curieusement la réalité, en la déformant, en la faisant difficile à reconnaître et simultanément en hypertrophiant les détails qui en état de veille passèrent inaperçus.

À mesure qu'il se familiarise avec la manière originale de raconter de Butor et découvre le monologue intérieur derrière le bizarre « *vous* », le lecteur commence à reconstituer, en rapprochant fragment par fragment, le récit du voyageur Léon Delmont, en étant tout le temps sollicité à avoir une attitude active par rapport au texte, comme dans *L'Emploi du temps*, à harmoniser ainsi les diverses représentations qui se succèdent dans la conscience du personnage ainsi que la mosaïque commence à se dessiner et se révéler sinon le sens au moins la structure.

Et de cette manière, le lecteur refait peu à peu la chronologie réelle des événements, des moments qui passent par le rayon de lumière de la conscience du voyageur, comme l'impose le jeu capricieux du souvenir ou des associations, et en parvenant à la fin du livre en même temps avec l'arrivée du train dans la station de destination – dans des phrases courtes tout comme la respiration de la locomotive avant de s'arrêter – il découvre rétrospectivement, avec le héros, le résultat inattendu de cette longue méditation : *la modification*.

Le mouvement progressif du train entre Paris et Rome, on se rend compte à la fin, a été doublé d'un mouvement psychologique régressif. Léon Delmont a entrepris ce voyage inusité pour mettre en œuvre un projet d'avenir qu'il avait aimé depuis longtemps, pour

mettre en pratique la décision qu'il avait pris enfin, de se séparer de sa famille et de commencer une vie nouvelle à côté de Cécile, sa maîtresse de Rome, qui ne sait pas qu'il vient, qui ne l'attend pas, qui ne soupçonne même pas qu'il s'est décidé de l'emmenner à Paris, qu'il lui a trouvé un emploi, que le compromis et la duplicité prendront fin. Ce projet qui lui apparaît au début du voyage comme une condition de sa régénération morale, flétrit peu à peu, se modifie de plus en plus jusqu'à ce que devienne impossible à reconnaître.

En arrivant à Rome, Léon Delmont s'est décidé de laisser les choses comme elles sont, c'est-à-dire de rester à côté de sa femme à Paris et de continuer à voir Cécile à Rome. Peut-être que le dilemme se résoudra avec le temps tout seul. Mais pour se défendre contre l'impossibilité dans laquelle il est de trouver une solution réelle, il écrira un livre – le livre de sa propre défaite.

Il y a beaucoup d'années, Léon Delmont était un jeune étudiant pauvre amoureux d'une collègue de faculté, Henriette. A cette époque-là son intransigeance d'intellectuel lui donnait un air sympathique d'homme révolté qui déteste le conformisme et le mode de vie bourgeois. Le voyage de noces à Rome avec Henriette a été court – ils n'avaient pas assez d'argent pour le prolonger – mais la ville de Venus, la déesse de l'amour, leur a laissé un souvenir inoubliable, bien que les uniformes fascistes défiguraient le visage ensoleillé d'Italie. Ils se sont promis de revenir. Mais les années sont passées, l'apparition des enfants a augmenté les difficultés du jeune ménage et Rome est restée en arrière, quelque part au loin, toujours au loin, un rêve irréalisé de la lumière et de l'amour. Pour faire face aux difficultés matérielles, Delmont a dû renoncer à ses vellétés, à un métier qui lui aurait plu, et ainsi le jeune étudiant qui s'était préparé pour une activité intellectuelle est devenu avec le temps le directeur de la succursale française d'une firme commerciale en Italie. Son travail est bien payé, quoique pas tellement bien pour le protéger contre n'importe quels soucis matériels, mais insipide, dépourvu d'intérêt, dépendent. L'agitation dans laquelle il vit, les rencontres d'affaires, les départs mensuels à Rome, les dossiers, la correspondance vaste, le réseau de commis-voyageurs qu'il dirige – tout cela sert à un but qui lui est étranger, bien qu'il accomplisse son travail consciencieusement et avec beaucoup de précaution, pour ne pas déranger la « centrale ». Il prend la table avec des hommes d'affaires qu'il détestait autrefois, goûte leurs blagues vulgaires, leur conversation prosaïque et ne proteste même pas formellement contre l'embourgeoisement qui l'a pris lui-aussi et dont il ne peut pas se défaire. Sa femme a vieilli et est devenue acariâtre. La jeune fille d'autrefois est devenue une dame bornée et bigote qui, en se souvenant de son éducation catholique, lance dans la bataille tout l'arsenal des préjugés religieuses et puritaines ; en éprouvant que, dans son mariage, la contrainte subtile doit remplacer l'union librement consentie, Henriette cultive dans l'âme de son époux les remords, qui doivent tenir lieu aux sentiments défunts. En perdant l'amour, Henriette affecte le mépris pour cette désuète forme de relations entre les gens. Dans son hypocrisie, elle devient la défenseuse implacable du devoir. D'ailleurs, le sentiment qu'on lit le plus souvent sur son visage est le dédain. Elle méprise son mari pour les compromis qu'il fait, pour les sacrifices moraux avec lesquels il assure à elle et à ses enfants une vie satisfaisante, des congés agréables, une voiture, un appartement confortable. Dans son for intérieur elle est contente de sa réussite sociale et en profite pleinement, tremblant à l'idée

qu'il pourrait perdre les avantages difficilement gagnés, mais en même temps elle le méprise et l'accuse de la déception que lui provoque ses compromis, de l'échec de leur mariage. Elle le méprise tant pour la précaution que pour l'instabilité avec lesquelles il lui ment, elle le méprise pour la lâcheté à laquelle elle-même l'oblige. Les relations conjugales des maris Delmont ont perdu tout support affectif, toute communion réelle entre eux a pris fin, la forme de la vie familiale se maintenant malgré le vidage progressif de contenu, comme une carcasse miraculeusement conservée, d'animal préhistorique. Un voyage à Rome, où ils espéraient tous les deux en secret retrouver l'atmosphère de leur entente passée, finit lamentablement, la cité éternelle, le symbole de l'amour et du mariage, refusant de leur dévoiler le mystère du bonheur conjugal. Le compromis les a liés pourtant l'un de l'autre avec une force qui à l'amour a manqué.

Le charme de Rome et de l'amour est dévoilé à Léon Delmont par une autre femme, Cécile. En faisant une fois par mois un déplacement obligatoire à Rome, il réussit peu à peu à y construire une existence compensatoire, une oasis de bonheur à côté d'une jeune femme splendide, un modèle d'existence authentique. La compréhension et l'amour les unit, tandis que tout le reste les sépare. Ils explorent ensemble Rome et boivent, tout comme Tristan et Isolde, à leur insu, le philtre de cette beauté qui donne à leur amour une aura superbe. Vers cet amour voyage Léon Delmont au moment où commence « *la modification* », à l'intention de la transplanter sur le sol parisien. Et vers cet important changement qu'il va provoquer dans sa vie, le ver de la conscience s'éveille, son existence ratée lui passe par la tête, le sentiment d'un irrémédiable échec le comble. Les souvenirs viennent lui parler du début de son mariage, de l'élan de cette époque-là qui était si semblable à ce qu'il sent à présent pour Cécile ; les remords lui disent qu'il est coupable de la transformation d'Henriette dans la femme acariâtre et étrangère qui est actuellement sa femme et l'avertit qu'il pourrait faire de Cécile une nouvelle Henriette. Le courage, dont il était si convaincu au départ, le quitte peu à peu. L'impuissance le paralyse, autant l'impuissance de changer quelque chose dans « l'enfer fade » qui est son mariage, que l'impuissance de commencer une vie nouvelle à côté de Cécile. La vie lui paraît s'étendre dans l'avenir vide, comme un immense désert, l'amour comme un fleuve qui se perd dans le sable.

Nous avons décrit jusqu'à présent le roman social et psychologique de la « *modification* ». Un critique anglais a apporté à ce roman une objection importante, en suspectant de conformisme les idées morales de Delmont et voyant dans son refuge dans l'art la peur face à la réalité et l'incapacité d'agir : « Et on commence à se demander si ce « narrateur-narré » n'est par hasard un faux prophète, si cette liberté par l'intermédiaire de la littérature que promet la fin de son récit n'est accompagné d'une acceptation de la défaite sur le plan de la vie réelle, et si le romancier ne nous invite à contempler et à décrire, plutôt que de vivre, notre propre vie ». (Thody, Ph., 1964, p.3).

En effet, jugée du point de vue du dénouement psychologique, *La Modification* est un roman conformiste. Et ce mari que nous voyons partir bravement de la maison convaincu que sa femme est le seul, l'unique obstacle, dans la voie de son bonheur et que nous soupçonnons rentrer chez lui vaincu et repent, fait vraiment une figure lamentable. En errant dans son labyrinthe intérieur, Delmont était convaincu que le monstre qui devait

être vaincu était Henriette ; à la fin de ses pérégrinations il trouve -comme Œdipe- que c'est lui-même.

Mais sa découverte s'inscrit immédiatement dans un autre contexte, semblable à un fragment d'une couche géologique qui grâce à l'imprévu est pris à l'intérieur d'un autre, tout à fait différent. Delmont en constatant la « fissure » qui s'entrouvrit dans son intérieur, se convainc à la fois lui-même que sa guérison n'est possible puisqu'elle « communique comme une immense fissure historique ». C'est le décalage perpétuel entre l'aspiration et la réalité. Le mythe de l'amour, tant de fois qu'on essaie de « le réincarner d'une manière décisive... se révèle l'ambiguïté » (Leiris, M. 1966, p. 54). Il disparaît L'amour est un charme comme autant d'autres, que nous poursuivons en vain ; chaque fois que nous avons l'impression l'avoir atteint enfin, il se couche sous nos yeux, s'obscurcit autant que nous ne le reconnaissons plus, tout comme nous ne reconnaissons plus dans Cécile d'aujourd'hui Henriette d'autrefois. Rome représente elle-même un attrait que si l'on essaie de concrétiser, on le dissout. La ville fondée par le fils d'Aphrodite, la déesse de la beauté et de l'amour, n'est pas le foyer réel de l'amour, mais seulement sa splendide illusion ; à Paris, la radiation de l'amour s'éteindrait et Cécile deviendrait une femme comme n'importe quelle autre. Il n'y a nulle part un centre du monde, un foyer de l'homme ou son existence reçoive les dimensions de l'authenticité, ou le mythe et la réalité se confondent :

Une des grandes vagues de l'histoire s'achève ainsi dans vos consciences, celle où le monde avait un centre, qui n'était pas seulement la terre au milieu des sphères de Ptolémée, mais Rome au centre de la terre, au centre qui s'est déplacé, qui a cherché à se fixer après l'écroulement de Rome à Byzance, puis beaucoup plus tard dans le Paris impérial, l'étoile noire des chemins de fer sur la France était comme l'ombre de l'étoile des voies romaines. (p. 277).

Il n'y a pas de salut pour Léon Delmont, parce qu'il ne peut pas y avoir de salut pour un seul homme ; notre vie est traversée d'une faille qui sépare la réalité du rêve, l'œuvre d'art ne peut être que l'essai timide- la seule possible – de jeter un pont sur les deux rives :

Je ne puis espérer me sauver seul. Tout le sang, tout le sable de mes jours s'épuiserait en vain dans cet effort pour me consolider.

Donc préparer, permettre, par exemple au moyen d'un livre, a cette liberté future hors de notre portée, lui permettre, dans une mesure si infime soit-elle de se constituer, de s'établir,

c'est la seule possibilité pour moi de jouir au moins de son reflet tellement admirable et poignant,

sans qu'il puisse être question d'apporter une réponse à cette énigme que désigne dans notre conscience ou dans notre inconscience le nom de Rome, de rendre compte même grossièrement de ce foyer d'émerveillement et d'obscurités. (p. 274)

Gaëtan Picon, en remarquant l'inquiétude que crée cette faille « historique » dans la construction du roman, écrit : « Le héros de *La Modification* ainsi que celui de *L'Emploi du temps*, ainsi que l'auteur sans doute, se trouve à la recherche d'une ville où il puisse vivre. Dans sa manie romaine, le héros (qui est pourtant le représentant d'une fabrique de machines à écrire) a toujours un exemplaire de l'Enéide à sa portée ; et si sa tentative échoue, cela ne se passe pas parce qu'en fin des comptes il préférerait sa femme à sa maîtresse, Paris à Rome ; mais parce qu'aujourd'hui il n'existe plus une ville qui soit le cœur d'une civilisation vivante. Rome n'est qu'un mirage, Paris est une réalité avortée ». (Picon, G., 1961, p. 269). Ainsi, le roman *La Modification* finit par une sublimation mythique du sentiment de dépossession et d'éloignement qu'essaie l'homme occidental dans sa propre civilisation.

Pourquoi un roman à la deuxième personne ?

Le lecteur peut se poser la question : pourquoi *vous* et non pas *je* ou *il* ? À cette question, c'est Butor lui-même qui répond. Pour éclaircir le cas qu'illustre l'emploi de la deuxième personne dans un récit, Butor affirme ; « ...chaque fois que nous voulons décrire un véritable progrès de la conscience, le début même du langage, ou d'un langage, la deuxième personne sera la plus efficace » (Butor, M., 1964, 67).

Le discours indirect libre prend la plus grande partie du roman. Qu'est-ce qui justifie ce choix de la part de l'auteur? En nous rappelant quelques remarques exposées dans l'essai « *L'emploi des pronoms personnels dans le roman* », Butor expose diverses situations où l'emploi de la deuxième personne est réclamé par le spécifique de la narration. En grandes lignes, pour l'emploi légitime de la deuxième personne, il faut que « *le personnage en discussion, pour une raison ou une autre, ne puisse pas raconter sa propre histoire, il faut que le langage lui soit interdit et que quelqu'un lutte contre cette interdiction, qu'il provoque l'accès au langage* » (Butor, M., 1964, 66).

Qui pourrait être ce *vous* ? Le narrateur, un personnage fictif, le lecteur ?

Si *vous* est le narrateur, on pourrait supposer qu'il s'agit d'un dialogue avec lui-même, avec sa propre conscience.

Vous pourrait être le personnage fictif du roman, cette identité non nommée au début du roman dont le nom n'y apparaît que trois fois : Léon Delmont. C'est un fait légitime de se demander qu'est-ce qu'une œuvre de fiction ? Notre opinion est qu'il s'agit d'une simulation, mais contrairement à ce que l'on dit d'habitude que l'on simule quelque chose ce l'on n'a pas fait et que l'on dissimule ce que l'on a fait, nous diront plutôt qu'en simulat on dissimule. L'auteur est le metteur en scène qui organise la règle entre les énonciateurs variés. (Ducrot, O., 1984, 204-5).

Vous pourrait être le lecteur. Selon les dires de Butor le roman est un voyage. Le narrateur amène le lecteur à suivre le héros dans son voyage, à l'accompagner pas à pas. Le lecteur est projeté dans le présent du héros, dans l'espace où il vit, caractérisé lui aussi par son ubiquité. Il est le témoin du héros et ainsi s'établit entre le narrataire et le narrateur une complicité.

Au fur et à mesure que le lecteur s'habitue au monologue intérieur, derrière ce bizarre *vous*, il commence à reconstruire le récit du voyageur Léon Delmont, qui écrira un livre, le livre de sa propre défaite :

... vers ce livre futur et nécessaire dont vous tenez la forme dans votre main . (p. 283, fin du roman).

L'influence de la phénoménologie sur le nouveau roman se fait remarquer. Il s'agit du double emploi du verbe « énoncer » qui provient d'une double notion phénoménologique du sujet et qui autorise de soutenir le sujet de l'énonciation (agent locutionnaire) non seulement qu'il énonce (ou exprime) sa pensée, mais aussi qu'il s'énonce dans son activité langagière. Cela signifierait, si nous avons bien compris, que chaque instance énonciative passe par le philtre de sa propre personne, de sa subjectivité, déclarée ou masquée.

Comment se réalise la configuration polyphonique dans le roman ?

Pour la production de la polyphonie textuelle, on peut mettre en évidence plusieurs voies dans le roman *La Modification : le dédoublement de l'instance énonciative, la distance ironique, la dissimulation de l'instance énonciative*.

(i) Le dédoublement de l'instance énonciative est une stratégie subtile, qui cache deux stades différents d'une même personne comme instance énonciative :

... cette fois-ci une autre instance de vous-même qui réussissait jusqu'à présent tant bien que mal à se cacher et qui maintenant s'étale en vous en s'affaiblissant, en disparaissant (p, 209).

... s'il n'y avait pas eu cet ensemble de circonstances, cette donne de jeu, peut-être cette fissure béante en ma personne ne se serait-elle pas produite cette nuit, mes illusions auraient-elles pu tenir encore quelque temps... à l'intérieur de moi depuis longtemps... une immense fissure historique. (p.276).

(ii) La stratégie de dédoublement de l'instance énonciative se manifeste aussi dans le discours ironique. L'effet ironique se produit par la relative distanciation face à son propre discours, dont le sens immédiat est attribué à un personnage joué :

Imaginez que vous êtes monsieur Léon Delmont et que vous écrivez à votre maîtresse Cécile Darcella pour lui annoncer que vous avez trouvé pour elle une situation à Paris. On voit bien que vous n'avez jamais été amoureux . (p.118).

« Imaginez que vous voulez vous séparer de votre femme, vous lui écrivez pour lui expliquer la situation. Vous ne vous êtes pas assez mis dans la peau du personnage ». (p.118).

(iii) *La stratégie de dis/simulation de l'instance énonciative*

Qui est ce « je dissimulé » qui parle à *vous* et dont la présence nous ne « voyons » jamais ? C'est la sémiotique qui propose une réponse à cette question. C'est le destinataire, c'est lui qui provoque l'accès au langage du personnage Léon Delmont. Le passage au discours direct assure la présence explicite du *je*. L'abondance des déictiques est une marque puissante de la subjectivité du locuteur.

Le discours indirect libre

Le discours indirect libre ou le monologue narrativisé, selon la terminologie de Doris Cohn, prend la plus grande partie du roman. Il ne correspond pas à des paroles relatées, mais à des pensées (Banfield, A., 1995, 176). Les pensées sont l'expression du langage intérieur, de cette voix intérieure nommée explicitement dans le roman, à côté des pensées :

Alors terrorisée s'élève en vous votre propre voix, qui se plaint ; ah, non, cette décision que j'avais eu tant de mal à prendre, il ne faut pas la laisser se défaire ainsi ; ne suis-je donc pas dans ce train, en route vers Cécile merveilleuse ? (p. 174).

Vous vous dites que s'il n'y avait pas eu ces gens, s'il n'y avait pas eu ces objets et ses images auxquelles se sont accrochées mes pensées de telle sorte qu'une machine mentale s'est constituée, faisant glisser l'un sur l'autre les régions de mon existence au cours de ce voyage. (p. 274).

Parfois le discours indirect libre est dépourvu de son discours citant, autrefois les discours cités à l'intérieur du discours indirect libre, qu'ils soient marqués ou pas de guillemets, peuvent relever d'un énonciateur, dans la mesure où il s'agit de paroles que le sujet de conscience imagine ou se remémore ses propres paroles. Autrefois, pour toute ligne de démarcation il y a des coupures dans le texte. Les marques typographiques, dans le roman, se manifestent à travers les deux points, les guillemets, les traits de dialogue, les parenthèses, les points de suspension. La ponctuation représente un élément important dans le roman. Les verbes de dire les plus fréquents (*vous vous dites, vous vous disiez, vous disant*) ne feront qu'indiquer l'acte.

Conclusions

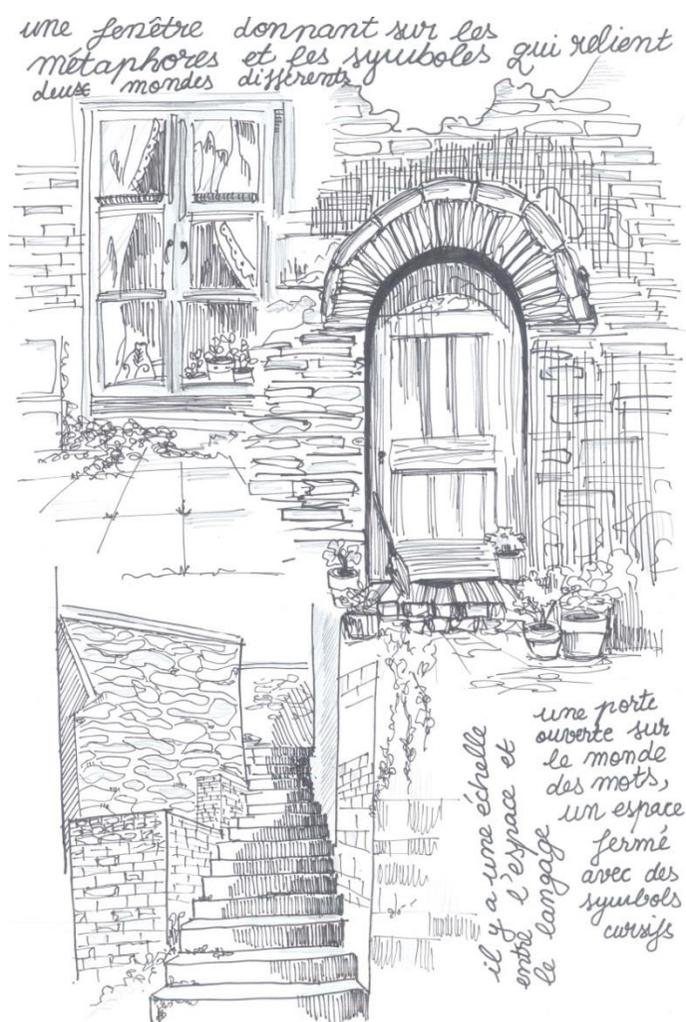
La vision particulière de M. Butor sur le roman est appliquée dans le roman *La Modification*. Pour lui le roman est un voyage, une expérience du langage. Le voyage est aussi l'aventure de l'écriture romanesque.

Ce *vous*, la personne à laquelle est écrit le roman pourrait être : le narrateur, un personnage fictif, le lecteur. L'influence de la phénoménologie sur le nouveau roman se fait remarquer. Il s'agit du double emploi du verbe « énoncer » qui provient d'une double notion phénoménologique du sujet et qui autorise de soutenir le sujet de l'énonciation (agent locutionnaire) non seulement qu'il énonce (ou exprime) sa pensée, mais aussi qu'il s'énonce dans son activité langagière.

Le discours indirect libre ou le monologue narrativisé ne correspond pas à des paroles relatées mais à des pensées. Les pensées sont l'expression du langage intérieur.

Références

- Banfield, Ann, *Phrases sans paroles. Théorie du récit et style indirect libre*, Ed. Seuil, Paris, 1984.
- Butor, Michel, *La Modification*, Ed. Minuit, Paris, 1957.
- Butor, Michel, *Renunțarea*, Ed. Pentru literatură universală, București, 1967.
- Butor, Michel, *Répertoire II*, Ed. Minuit, Paris, 1964.
- Butor, Michel, *Répertoire IV*, Ed. Seuil, Paris, 1974.
- Cohn, Doris, *La transparence intérieure. Modes de représentation de la vie intérieure dans le roman*, Ed. Seuil, Paris, 1981.
- Ducrot, Oswald., *Dire et ne pas dire. Principes de sémantiques linguistiques*, Ed. Hermann, Paris, 1972.
- Ducrot, Oswald, *Le dire et le dit*, Ed. Minuit, Paris, 1984.
- Goldmann, Lucien, *Pour une sociologie du roman*, Ed. Gallimard, Paris, 1964.
- Greimas, Julien Algirdas, Courtès, Joseph, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Ed. Hachette, Paris, 1993.
- Leiris, Michel, « Le réalisme mythologique de Michel Butor », dans le volume *Brisées*, Mercure de France, 1966.
- Oroian, Elvira, Velescu, Elena, L'expression de l'affectivité et de la subjectivité dans le langage par le biais de la référence déictique, anaphorique et cataphorique, dans *L'affectivité et la subjectivité dans le langage*, Ed. CIPA, Mons, Belgique, 2013.
- Picon, Gaëtan, *Exemples du Nouveau Roman, dans le volume Usage de la lecture, II*, Mercure de France, 1961, p. 269.
- Pingaud, Bernard, Je, vous, il, *Esprit*, juillet-août, 1958, p.98.
- Ricardou, Jean, *Problèmes du Nouveau Roman*, Ed. CORE, Paris, 1967.
- Thody, Philip, « La Rectification », *Situations*, Revue des lettres modernes, 1964, nr. 3.



Flavia Maria Alexoiaie

THE REFLECTION OF SPATIAL REALITY IN THE CREATION, UNDERSTANDING AND USE OF IDIOMS

Bianca-Iuliana Misinciuc

« Gheorghe Asachi » Technical University of Iași, Romania

iuliana_misinciuc@yahoo.com

Abstract. *The understanding and use of idiomatic expressions are bound to the cultural or geographical space where they are originally produced. While knowledge of the meaning of idioms is acquired naturally by the native speakers of a particular language, different types of cognitive processes are employed by non-native speakers in order to decode the significance of unfamiliar expressions, as well as cultural knowledge, contextual information and geographical clues. The ability to decode the figurative meaning of idioms creates complicity between speakers and brings them together as members of a shared community created by geographic proximity or cultural kinship. This paper presents the results of a sociolinguistic experiment that aims to investigate the relationship between idioms and spatial reality, focusing on the contrast between familiarities and peculiarities and on the importance of the speakers' surrounding environment, cultural background.*

Keywords: *idiom; culture; idiom variant; experiment; geolinguistics;*

The cultural dimension of idioms

Idiomatic expressions are fixed phrases whose meaning is often not deductable from the individual words that compose them; they differentiate themselves from other fixed groups of words like phrasal verbs or collocations, in that the association of words is not motivated by grammar, but by semantics. In other words, idioms are used to figuratively express ideas, which makes them similar to metaphors, with the difference that idioms are not figures of speech and do not necessarily carry poetic value, although they do have stylistic functions, adding richness, deepness or playfulness to the language. Given that the significance of idiomatic expressions is mainly metaphoric, they function as units of a code, creating complicity between the speakers that understand the underlying meaning. The degree of idiomaticity ranges from transparent to opaque, as there are expressions that can be decoded with little effort based on the meaning of their components, as well as expressions that do not offer any clue for cracking the meaning code.

Idioms are part of the linguistic thesaurus, mainly because they stand the test of time, remaining unchanged from the time of their production, and also due to their close connection to culture. Some expressions contain more explicit cultural references than others, but it can be argued that they are all mirrors of history and vessels of folk wisdom, humour, traditions, customs, beliefs and mentalities. There are idioms that can be found in

different languages and cultures more or less under the same form, but there are also phrases that are specific to a particular language, country, culture or geographical area. Idioms are always known to the native speakers of a language, as they acquire knowledge of their meaning naturally, with or without being aware of their origins; however, idioms often represent a challenge for learners of foreign languages and also a criterion in assessing their proficiency in the respective languages.

A very interesting aspect of studying culturally marked idiomatic expressions is represented by the practical investigation of how native or non-native speakers interact with them. The interaction that speakers may have with idioms is mainly limited to the understanding and use of expressions and does not involve the creation of idioms, since they are always reproduced and not produced at the time of speaking or writing. However, it is also fascinating to analyze the creation of new expressions in the form of idiom variants. The production of these variants occurs mostly by accident, as slips of the tongue or as a result of forgetting the original structure of an expression, which often results in amusement; but speakers may also produce idiom variants on purpose, usually with the intention to create a humorous effect, to highlight particular aspects, or to shift the focus in a phrase.

For the purpose of investigating how culture is reflected in language and implicitly in idiomatic expressions, we have conducted a sociolinguistic experiment that aims to determine the relationship between idioms and spatial reality. We will analyze the importance of cultural context in recognizing the provenance of foreign idioms and in understanding their meaning and we will also search for evidence to support the idea that culturally marked idiomatic expressions in one's native language are strongly influenced by the surrounding environment, geographical factors, familiar events and common experiences. The experiment is based on a questionnaire that was performed on a total number of sixty Romanian subjects; the questionnaire contains three activities that focus on the importance of one's near and far spatial reality, general knowledge and belonging to a particular community or cultural space, in relation with the understanding, use and creation of idiomatic expressions.

Out of the sixty subjects, thirty are students from the Twinkle Star Linguistic Centre of Iași, Romania, aged fifteen to eighteen, attending a course of *Cambridge English: Advanced (CAE)* and thus having a very good level of English (B2 – C1); they received the questionnaire containing all three activities, with tasks and explanations written in English and with a short introduction offering the definition of idiomatic examples and some examples in both English and Romanian. The other thirty participants are adults aged thirty-five to seventy-seven, whose level of English is not important; they received a short form of the questionnaire, containing only the third activity, with tasks and explanations given in Romanian. The reason for isolating one of the activities and applying the questionnaire to both teenagers and adults is to observe the influence of the age factor; also, some activities require the use of imagination, which is generally a defining feature of young age, thus making the tasks suitable for children and teenagers, while other activities are meant and destined for adults, who are consciously or subconsciously more familiar with idiomatic expressions and the motivation behind them.

The recognition of idioms

The first part of the experiment comprises an activity aimed at investigating the perception of culturally marked expressions belonging to a foreign language and implicitly to a more or less familiar culture. For this activity, the subjects (thirty teenagers) received a set of six idioms originating from English, German, Spanish and Portuguese, all translated into English and accompanied by their meaning (see Part 1). The expressions contain cultural markers in the form of ethnonyms or cultural singularities such as specific food and drinks or traditional customs. The participants had to determine the provenance of each expression, in other words they had to indicate the language each expression belongs to. No clues were provided regarding the cultural background of the phrases and no information was given about the contexts in which the phrases emerged, so the subjects needed to engage their cultural knowledge in order to clarify the origin of the expressions and solve the task. The selected expressions are: English *an Indian summer* and *the luck of the Irish*, German *trinken wie ein Schweizer* (to drink like a Swiss) and *das ist nicht mein Bier* (that's not my beer), Spanish *mirar los toros desde el balcón* (to watch the bulls from the balcony), and Portuguese *ficar a pão e laranjas* (to be left only with bread and oranges). The objective is to see how the possession of cultural knowledge, along with the employment of cognitive processes, eases access to foreign idiomatic expressions and how cultural information is closely connected to idioms, being an important factor in recognizing their provenance. The results are presented in Table 1.

Part 1:

The following expressions belong to different languages (English, German, Spanish and Portuguese), but they are all translated into English. Decide on the origin of each expression. Two expressions are selected from English, two from German, one from Spanish and one from Portuguese.

> *to drink like a Swiss* (= to drink very much)

.....

> *to watch the bulls from the balcony* (= to be in a safe place, away from danger)

.....

> *that's not my beer* (= that is not something that I enjoy or care about)

.....

> *an Indian summer* (= unnaturally warm weather during autumn)

.....

> *to be left only with bread and oranges* (= to become very poor)

.....

> *the luck of the Irish* (= very good fortune)

.....

<i>Expression</i>	<i>Correct recognition</i>	<i>Incorrect recognition</i>
English <i>an Indian summer</i>	23/30 (76.7%)	7/30 (23.3%)
English <i>the luck of the Irish</i>	28/30 (93.3%)	2/30 (6.7%)
German <i>trinken wie ein Schweizer</i>	27/30 (90%)	3/30 (10%)
German <i>das ist nicht mein Bier</i>	25/30 (83.3%)	5/30 (16.7%)
Spanish <i>mirar los toros desde el balcón</i>	28/30 (93.3%)	2/30 (6.7%)
Portuguese <i>ficar a pão e laranjas</i>	22/30 (73.3%)	8/30 (26.7%)

Table 1: Recognition of idiom provenance

The understanding and use of idioms

The second part of the experiment consists of an activity where the participants (thirty teenagers) were asked to decide on the meaning of several idioms. The selected expressions have no equivalent in Romanian and they are chosen from English, German, Spanish and Portuguese in a careful manner, in order to reduce the possibility of the subjects being familiar with them and to ensure that they make use of cognitive interpretation and not direct access, in other words that they process the expressions and do not retrieve the meaning directly from memory. Two sets of expressions were provided – one set with additional explanations offered between brackets for each phrase, and the other set without any auxiliary information. The provided pieces of information are meant to somewhat explain the cultural background of the phrases, so that the subjects can have a starting point for the decoding of meaning. For this activity, the subjects were divided into two groups that received the inversed sets of expressions, so that we can make a comparative analysis of the degree of understanding for the same idioms (see Part 2). The two sets of expressions are: (1) English *from log cabin to White House*, German *aus Posemuckel sein* (to be from Posemuckel), Spanish *valer un Perú* (to be worth a Peru), Portuguese *mais velho que a Sé de Braga* (older than the Cathedral of Braga), and (2) English *to paint the Forth Bridge*, German *wie der Reiter über den Bodensee* (like the rider over Lake Constance), Spanish *tener más cuento que Calleja* (to have more stories than Calleja), Portuguese *no tempo dos Afonsinhos* (in the time of the Afonsinhos).

The objective is to reveal how important the cultural context and background are in understanding unfamiliar idioms. Some expressions are more transparent or based on recurrent models and so they can easily be pragmatically interpreted and correctly decoded. In other cases, contextual information and auxiliary explanations ease the access to the meaning of the expression; but there are also situations when contextual information can prove to be misleading. The results of the experiment are illustrated below in Table 2a (for the first set of expressions) and Table 2b (for the second set of expressions).

Part 2:

Below you will see two sets of expressions selected from English, German, Spanish and Portuguese. The first set comes with additional explanations between brackets, while the second set provides no auxiliary information. Try to guess the meaning of each expression.

Group 1

- > English *from log cabin to White House* [title of the biography of an American president]
=
- > German *aus Posemuckel sein* (to be from Posemuckel) [small village near Berlin]
=
- > Spanish *valer un Perú* (to be worth a Peru) [South American country]
=
- > Portuguese *mais velho que a Sé de Braga* (older than the Cathedral of Braga) [oldest cathedral in Portugal] =
- > English *to paint the Forth Bridge* =
- > German *wie der Reiter über den Bodensee* (like the rider over Lake Constance)
=
- > Spanish *tener más cuento que Calleja* (to have more stories than Calleja)
=
- > Portuguese *no tempo dos Afonsinhos* (in the time of the Afonsinhos)
=

Group 2

- > English *to paint the Forth Bridge* [a very long bridge in Scotland] =
- > German *wie der Reiter über den Bodensee* (like the rider over Lake Constance) [inspired from a German ballad] =
- > Spanish *tener más cuento que Calleja* (to have more stories than Calleja) [a Spanish writer of children's stories] =
- > Portuguese *no tempo dos Afonsinhos* (in the time of the Afonsinhos) [a dynasty of Portuguese kings] =

> English *from log cabin to White House* =

> German *aus Posemuckel sein* (to be from Posemuckel)

=

> Spanish *valer un Perú* (to be worth a Peru)

=

> Portuguese *mais velho que a Sé de Braga* (older than the Cathedral of Braga)

=

Expression and meaning	Decoding with given context			Decoding without given context		
	Correct or almost correct	Incorrect	No answer	Correct or almost correct	Incorrect	No answer
English <i>from log cabin to White House</i> (= evolution, progress)	15/15 = to become rich and important, to climb the social ladder, to start from the bottom and get to the top, to get very far from modest beginnings	0/15	0/15	13/15 = to become rich, to make progress, to evolve greatly, to go from poverty to luxury	0/15	2/15
German <i>aus Posemuckel sein</i> (= to be from a remote place)	11/15 = to be from a rural area, to be poor, insignificant, unclassy, ill-mannered, to be plain, simple, to be an ignorant, to have a strange behaviour,	1/15 = to live in a dangerous place	3/15	6/15 = to be dumb, rude, impolite, uncultured, to be an ignorant, to come from far away, from a place no	4/15 = to be unlucky, to be boastful, to have a shady background, to be a foreigner	5/15

	to be uncivilized			one knows about		
Spanish <i>valer un Perú</i> (= to be worth a lot)	7/15 = to cost a lot, to be worthy, to be very special	8/15 = to be worthless, unimportant, to have little value	0/15	8/15 = to be worth a lot, to be very valuable	4/15 = to be worth nothing	3/15
Portuguese <i>mais velho que a Sé de Braga</i> (= to be very old)	15/15 = to be very old, to be old-fashioned, to be well-known	0/15	0/15	15/15 = to be old, outdated, ancient	0/15	0/15

Table 2a: Understanding idioms with and without cultural knowledge (1)

Expression and meaning	Decoding with given context			Decoding without given context		
	Correct or almost correct	Incorrect	No answer	Correct or almost correct	Incorrect	No answer
English <i>to paint the Forth Bridge</i> (= a never-ending endeavour)	10/15 = to have a lot of work to do, to take a very long time, to try to do the impossible, to keep doing something annoying or never-ending	5/15 = to be talkative, to lie a lot, to do something unnecessary	0/15	6/15 = to attempt the impossible, to do something tedious, very difficult, to take a long time	9/15 = to lie, to make something up, to do something useless, to do something great, to inspire others	0/15
German <i>wie der Reiter über den</i>	7/15 = to be bold, courageous,	7/15 = something	1/15	4/15 = to do something	9/15 = to take a very long	2/15

<i>Bodensee</i> (= exposing oneself to danger)	to do something crazy, to do something very dangerous, to expose oneself to danger, to do something difficult	is a miracle, to do something useless, to do something glorious, to be stubborn, to be a dreamer		crazy, to be brave	time, to do something very easily, with no effort, to do something extraordinary, to try hard to achieve something, to do something useless	
Spanish <i>tener más cuento que Calleja</i> (= to lie, to make things up)	6/15 = to lie a lot, to make things up	9/15 = to be talkative, to have inspiration, to be intelligent, imaginative, to know many things	0/15	4/15 = to be a liar, to gossip	11/15 = to be very old, to be wise and experienced, to be an interesting person, to be creative, to be talkative	0/15
Portuguese <i>no tempo dos Afonsinhos</i> (= a very long time ago)	12/15 = a long time ago	3/15 = in regal times, in times of prosperity, when people were rich and happy	0/15	14/15 = in another era, long ago, in ancient times	1/15 = never	0/15

Table 2b: Understanding idioms with and without cultural knowledge (2)

The creation of idioms

The third part of the questionnaire is centered on geolinguistic aspects and more specifically on variation in Romanian idioms. The subjects were given four Romanian expressions that are culturally marked and geographically bound, in that they contain proper names which are connected to Romanian culture. In each expression, the cultural marker is crossed out and the participants have to replace it, completing the expression with another proper name of their choice, or with the first word that comes to their mind. This means that the subjects are asked and expected to spontaneously create idiomatic variants. The selected Romanian expressions are: *trebuie să mai curgă multă apă pe Dunăre/pe Bahlui* (much water still has to run down the Danube/the Bahlui river), *a nimerit orbul Brăila/Suceava* (the blind man managed to arrive to Brăila/Suceava), *a o întoarce ca la Ploiești* (to turn around as they do in Ploiești) and *a fi din Cucuieții din Deal/Vale* (to be from Cucuieții from the Hill/from the Valley).

The purpose of this activity is to see how people relate to what is closest to them and also to observe the creation of new, original expressions. For this part of the experiment, the place of birth and the place of residence of the subjects are relevant in the analysis of the suggested variants, which is why they were asked to provide these pieces of information about themselves; the adults were also required to indicate the place where they had spent most of their lives. Another important factor is represented by age and so this activity is applied to two age groups: thirty teenagers aged fifteen to eighteen and thirty adults aged thirty-five to seventy-seven (see Part 3). The majority of the participants come from roughly the same geographical area of Romania (the city of Iași, towns or villages from the vicinity of Iași) and they are all currently living in Iași.

We will notice the influence of age as an element of life and language experience in the answers given by the participants from the two different age groups; as opposed to the teenagers who generally chose names of major rivers for the first expression, many of the adults who come from different parts of the country chose a hydronym from the surroundings of their hometown; also, for the third expression, unlike the teenagers who generally chose random toponyms or toponyms that rhyme with the original, some adults chose names of places that follow the motivational pattern of the phrase; moreover, for the fourth expression the younger generation tended to use funny toponyms that are commonly used for their comical effect, while the adults used names of less known villages. Also, we notice the fact that regardless of age, some participants used proper names that are more or less familiar to them and geographically close, while others used foreign names; for instance, for the first expression, a number of subjects chose names of major rivers from other countries instead of smaller rivers from their geographical vicinity, thus making a parallel between the Danube as the most important river in Romania and other rivers that have the same status; also, for the second expression, some participants chose toponyms that are worldwide resonant, thus turning the Romanian expression into a cosmopolitan one. The answers given by the participants can be observed in Table 3.

Part 3:

For each of the following Romanian expressions, replace the word that is crossed out with another proper name of your choice (the first name that comes to your mind and makes sense within the phrase, preserving its meaning).

> *trebuie să mai curgă multă apă pe ~~Dunăre~~/pe ~~Bahlui~~* (= much time still has to pass)
.....

> *a nimerit orbul ~~Brăila~~/~~Suceava~~* (= used as encouragement, everything is possible)
.....

> *a o întoarce ca la ~~Ploiești~~* (= to change the subject or one's attitude)
.....

> *a fi din ~~Cucuieti~~ din ~~Deal~~/~~Vale~~* (= to be from a remote rural area)
.....

Expression	Chosen replacement	
	Age group: teenagers (15 – 18 years old)	Age group: adults (35 – 77 years old)
<i>trebuie să mai curgă multă apă pe Dunăre/pe Bahlui</i> (= much time still has to pass)	<ul style="list-style-type: none"> - major rivers in Romania: Olt, Siret, Mureș, Prut, Jijia, Dâmbovița, Ialomița - rivers from other countries: Nil (Nile), Sena (Seine), Volga 	<ul style="list-style-type: none"> - major rivers in Romania: Prut, Siret, Tisa - small rivers in Romania: Moldova, Bistrița, Cerna, Ozana, Târnava, Trotuș, Nișcov, Tazlău, Nicolina (small river in Iași) - rivers from other countries: Nil (Nile), Amazon
<i>a nimerit orbul Brăila/Suceava</i> (= everything is possible)	<ul style="list-style-type: none"> - Iașiul (place of residence of all subjects) - cities or towns close to Iași: Bacăul, Vasluiul, Botoșaniul - big cities in Romania: Baia Mare, Galațiul, Bucureștiul (Bucharest), Clujul - cities from other countries: Londra (London), Berlinul 	<ul style="list-style-type: none"> - Iașiul - cities or towns close to Iași: Târgu Frumos, Podu Iloaiei, Bacăul - big cities in Romania: Galațiul, Hunedoara, Craiova, Giurgiu, Constanța - other names of places: America

	(Berlin) - other names of places: Marea Neagră (The Black Sea), Costinești (resort destination at the Black Sea, preferred by youth)	
<i>a o întoarce ca la Ploiești</i> (= to change the subject or one's attitude)	- toponyms rhyming with the original: Pitești, București, Țibănești, Voinești - other names of places: Vaslui	- toponyms rhyming with the original: Pitești, Fetești - names of places where that representing railway turning points: Focșani, Brăila, Brașov, Hârlău, Podu Iloaiei - Buzău (the place where the Carpathian Mountains make a turn)
<i>a fi din Cucuieții din Deal/Vale</i> (= to be from a remote rural area)	- rural places with funny names: Ciorogârla, Cuca Măcii, Cocârlații din Deal, Băicoi, Coarnele Caprei - small towns near Iași: Vaslui, Pașcani, Dorohoi - villages near Iași: Pocreaca, Miroslava, Ciurea, Valea Adâncă, Sculeni	- rural places with funny names: Cuca, Cuca Măcii, Cioca-Boca - villages near Iași: Pocreaca, Hârpășești, Urșița - villages from Romania: Suseni, Ghigoești, Bulzeștii de Jos - other names of places: Polul Sud (The South Pole), Somalia

Table 3: Geolinguistic variation in Romanian idioms

Conclusions

The results of this experiment show the tight connection between idiomatic expressions and spatial reality, emphasizing people's tendency to relate to what is familiar to them when it comes to producing or decoding units of language, but also pointing out to the speakers' use of general knowledge and cognitive processes in order to make meaningful associations and deductions. In a modern global world which continually moves towards the disappearance of borders, culture becomes a growing umbrella that augments the idea of community and language evolves by encompassing new realities, while also remaining a container of particularity and a testimony of uniqueness at the same time.

References

- Siefring, Judith (ed.), *The Oxford dictionary of idioms*. OUP Oxford, 2005.
- Köster, Rudolf, *Duden-Redensarten: Herkunft und Bedeutung*. Dudenverl., 1999.
- Aleida, José João, *Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas*, July 26, 2017.
Retrieved August 2017, from <http://natura.di.uminho.pt/~jj/pln/calao/dicionario.pdf>.
- Jiménez, Alberto Buitrago, *Diccionario de dichos y frases hechas*. Grupo Planeta Spain, 2012.
- Dumistrăcel, Stelian, *Până-n pânzele albe: expresii românești*. Ediția a II-a. Institutul European; Iași, 2001.



Ionela Larisa Dascălu

L'ICI ET L'AILLEURS DANS LES ŒUVRES DE MALIKA MOKEDDEM

Imen Jemai

Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis - Université Tunis Al Manar, Tunisie

jemai.imen88@gmail.com

Abstract. *Malika Mokeddem makes her lyrics a feminine reality, she transcends reality, crosses borders to create her own weapon "writing". A medical doctor and writer of Algerian origin, Malika Mokeddem fuses reality and fiction in order to expose a new writing of "Entre-deux". Malika Mokeddem opts for self and other cultures. His identity becomes an amalgam of several other characters. His works which become juxtaposed at the same time autobiographies and still autofictions are in fact only a trace of cultural miscegenation. The texts of Malika Mokeddem are crossed by a double space "the here" and "the elsewhere", his last are written as memories for the memory. The writer chooses this coming and going in order to highlight an alterity or even a universality of her writings. The conception of space in its mokeddemian dimension holds the reader's attention thanks to a memory effect already present. This same conception is the only guarantee between the memory and the transmission of the cultural heritage.*

Keywords: *here and elsewhere; memory; identity; interculturality; universality;*

Introduction

Notre choix est porté sur les œuvres de Malika Mokeddem en général. Malika Mokeddem est une écrivaine algérienne. Elle est née à Kénadsa en Algérie. Médecin de formation et spécialiste en néphrologie, elle a fait ses études à Oran puis à Montpellier où elle a arrêté l'exercice de sa profession pour se consacrer à la littérature. Les romans mokeddemiens évoquent l'expérience des personnages féminins face à une société patriarcale. L'écrivaine entreprend un voyage dans la mémoire afin de dévoiler une partie de son existence et de l'existence de l'autre. Elle tisse son propre identité à travers l'identité de l'autre. Le personnage mokeddemien vit entre deux cultures différentes, deux mondes différents (la France et l'Algérie). Le roman mokeddemien devient un roman d'espace par excellence, c'est le roman de l'entre deux.

Le personnage féminin mokeddemien se souvient des noms des villes, chaque histoire coïncide avec un cadre historique spatial et culturel. Les lieux cités dans les romans sont multiples : Oujda, le souk, l'Algérie, Kénadsa, Hassi El Frid, Ksar- El Djedid, La zaouia de sidi M' hamed ben bouzianne, Oran, Béchar, etc.

Cette série de noms de lieux remonte à la remémoration dans laquelle l'histoire est fondée sur une exposition historique de la vie sociale des personnages. Il est intéressant de se focaliser sur l'identité spatiale, cette dernière est l'unique garant entre la mémoire et la transmission de l'héritage culturelle.

A vrai dire, l'espace peut établir la transition entre deux mondes, deux univers, deux esprits. Notre réflexion portera sur l'espace comme un fait de mémoire, l'espace comme garant de l'interculturel, de la présence de l'autre voire même l'universel. Le plan de notre article est tripartite : nous allons interroger dans un premier lieu l'ici et l'ailleurs dans le roman mokeddemien, Le second chapitre sera consacré à l'écriture de l'entre deux. Quant au dernier axe nous nous intéressons particulièrement à la notion de mémoire et son rapport territorial, cette notion transcende l'écriture de soi en une écriture de l'autre.

L'ici et l'ailleurs

L'espace dans l'œuvre mokeddemien a une grande importance. L'espace représenté a une connotation péjorative à visée subjective. L'étude de l'espace renvoie souvent à la présence du narrateur.

Dans *L'interdite*, l'auteur met le point sur deux lieux clés, deux pays, deux mémoires. En commençant par la biographie de l'auteur Malika Mokeddem est née à Kénadsa dans l'ouest du désert algérien puis elle a fait ses études secondaires à Béchar puis elle poursuit ses études de médecine à Oran puis à Paris où elle a pu s'installer à Montpellier en occupant le poste d'un néphrologue. Cette biographie est identique à l'histoire de Sultana Medjahed. A l'origine Sultana Medjahed est née dans la seule impasse du ksar. Elle a fait ses études d'internat à Oran puis la médecine à Alger avant de quitter le pays vers Montpellier.

La vie de Malika Mokeddem sert de modèle à son personnage. Le choix des lieux, la remémoration fusionne entre les deux personnages et donnent une vision subjective à l'énonciation. Nous pouvons traiter la richesse et la diversité spatiale dans l'œuvre par rapport à la récurrence des espaces cités dans l'acte d'écriture. L'espace mokeddemien est subdivisé en deux catégories : la France et l'Algérie. Le contraste spatial est présent dès le début du texte. La description spatiale s'étend sur la totalité du texte. L'Algérie décrite négativement se montre en tant que espace clos, réprimé et en digression par rapport à la France où elle est décrite en tant que espace d'ouverture, de fuite et d'évasion. La contextualisation spatiale est aussi référentielle à la présence du narrateur entre le présent et le passé.

Toutes les indices textuelles et référentielles à l'espace ont une connotation soit péjorative soit méliorative selon le choix que veut attribuer le sujet parlant à son discours. Le lieu prend sa propre position selon la description de son personnage. Shamsa par exemple dans *la Désirante* évoque la mer et le désert, l'alternance entre ces deux lieux nous expose à une dimension spatiale et par la suite une nouvelle « poétique de l'espace », c'est-à-dire les deux lieux les plus évoqués (désert/mer) sont de grands espaces, de grands horizons. Nous savons déjà que le genre romanesque se base essentiellement sur la description des grands espaces tels que le désert ou la mer. De même pour les poètes qui chantent ce binôme.

Rappelant qu'Anne Marie Nahlovsky décrit la mer comme suit :

Pourtant la femme finit par retrouver dans la mer une correspondance, une communion et une véritable filiation. Elle a l'impression de retrouver et de récupérer un espace perdu, elle se sent au diapason d'un univers intimement lié à sa personne, à son moi profond ; elle ressent une vie intérieure en corrélation avec les frémissements de ce monde aquatique et partage avec lui une harmonie qui la fait participer à une adéquation parfaite où elle pénètre la mer par le rêve autant que la mer l'habite ; Cette interprétation lui fait revendiquer la mer, comme une personne de cœur, de chair et de sang, comme une escale possible dans un entre deux, comme un lieu de passage vital, comme une mère (Nahlovsky, A-M., 2010, p. 104).

Cette séquence textuelle légitime la passion de Shamsa envers la mer. *La désirante* donne à la mer un état d'extase. En l'occurrence, la description du désert montre un grand écart par rapport à la mer. En lisant le roman mokeddemien, nous tirons comme conclusion que l'ici et l'ailleurs peuvent fusionner avec le binôme (Algérie/ France, désert/mer). La récurrence est particulièrement remarquable dans les textes, ceci symbolise en tout l'interaction entre les deux.

L'écriture de l'entre deux (l'ici/là-bas)

En matière d'écriture, nous pouvons extraire une approche comparative entre mer et désert comme source d'évasion du réel chez Shamsa ainsi que l'écriture comme source d'évasion du réel chez Mokeddem. Plus loin encore, pour Shamsa, personnage principale du roman mokeddemien, le passage par de grands espaces n'est pas uniquement une fuite et quête mais c'est plutôt une qualification qui lui est attribuée à elle depuis son enfance. Elle est nommée « fille de grands espaces ». Dès le début du roman, nous constatons que ces grands espaces ne sont pas connus qu'à travers le personnage de Shamsa. Les deux lieux évoqués sont plutôt les deux lieux de rêve et d'aventure vécue par le personnage.

La Méditerranée tout entière s'engouffre dans mes yeux au timbre de ta voix. Soufflés du désert, tes mots d'amour rallument les bleus de la mer et ma joie. Le regard encore aimanté par les limbes du Sud je vois, sans surprise, s'y profiler l'ombre immémoriale d'un vent de sable (Mokeddem, M, 2012, p. 188).

Ce roman de l'entre d'eux par excellence, est un roman qui est écrit entre deux rives, dont les événements narrés sont quasiment partagés entre l'Algérie et la France. Ce roman qui revêt la forme d'une enquête policière dont les éléments présents sont des marqueurs du réel : les lieux, la datation, la référence, etc. justifie l'inscription de Shamsa à un destin de double quête : quête d'identité et quête de sens. A ce niveau nous pouvons affirmer la même chose avec Malika Mokeddem, elle est aussi à la recherche d'une double quête une singulière et une autre plurielle (identité et sens).

Quant à *la transe des insoumis*, ce livre qui date de 2003, l'écrivaine commence son texte par un avertissement :

Les chapitres portant en Tête *là-bas* reprennent des tranches de vie de l'enfance et de l'adolescence en Algérie. Déjà relatées dans *Les Hommes qui marchent*, je m'attache ici à eu revisité les thèmes essentiels de cet axe focal, de cette tangente du lit, de tous les lits, de leurs liens. La guerre d'Algérie, largement abordée dans *Les hommes qui marchent* n'est qu'évoquée. En parallèle, les chapitres intitulés *Ici* mettent en regard la continuité de cette même tranquillité en France et le prix payé à l'autre rive du livre, l'écriture (Mokeddem, M, 2003, p. 12).

Ce texte se base essentiellement sur une oscillation entre le passé et le présent. *La Transe des insoumis* est un roman paru en 2003, il est le second volet *des Hommes qui marchent*. Il s'agit d'un récit où s'entrecroisent le passé de Malika Mokeddem et sa vie d'aujourd'hui, ces deux époques étant liées par le thème de l'insomnie, mal dont souffre l'auteur depuis sa petite enfance. *La Transe des insoumis* est le nom qu'elle donne à l'insomnie. Cette incapacité à dormir. Cet œuvre revient sur les luttes essentielles de l'enfance et de l'adolescence et met en regard les thèmes, ruptures, solitude, scolarité puis études de médecine. Ce roman revêt la forme d'une dualité double (*ici, là-bas*), tout le roman est basé sur ces deux chapitres le *ici* (La France), *là-bas* (l'Algérie). Si *Les Hommes qui marchent* était le livre du départ, *La Transe des insoumis* est le livre du retour. Retour vers le village natal en Algérie, retour vers le père, après vingt-quatre ans d'absence. Dans ce roman Malika Mokeddem dévoile une grande partie de son intimité, elle se réapproprie en un *Moi double*, le « je » qui se trouve *ici* et l'autre *là-bas*. Ce dédoublement est mis en relief par l'effet de mémoire.

La notion de la mémoire et son rapport territorial et temporel

L'œuvre mokeddemien investi dans la notion de la mémoire semble favorable à la mise en scène d'une scénographie spatio temporel. L'espace et le temps se côtoient. Une assimilation entre le texte et l'espace paraît adéquate surtout dans *Les Hommes qui marchent*.

L'intérêt de Malika Mokeddem réside surtout dans la description détaillée et concise de l'espace romanesque, de la répartition de l'histoire, la fusion entre deux histoires (le dedans et le dehors). L'inspiration de l'histoire *des hommes qui marchent* présente le cheminement d'une famille à travers quatre générations, de l'époque coloniale (1830-1962) à la guerre de libération nationale (1954-1962), puis de l'indépendance à la montée de l'intégrisme religieux qui a suivi. C'est le premier roman écrit par Malika Mokeddem qui sert de raconter un conte à écrire un conte, compte tenu que les contes sont comme un miroir de la vie sociale du clan de Zohra. « Le conte est synonyme d'espoir car il est à la fois porteur de message et de rêve. Il peut être lu comme une leçon de vie ou comme une échappatoire » (Nahlovsky, A-M., 2010, p. 275). Avec ses mots Anne-Marie Nahlovsky décrit un conte.

C'est ainsi, que la narration orale s'inscrit dans une conquête double : une ouverture sur l'avenir et une remontée aux temps passés. Par conséquent, une alternance entre le passé et l'avenir décrite par l'inscription de l'écrivaine dans la mémoire collective de la tribu. L'histoire racontée par Zohra fait une jonction entre le passé et l'avenir et retrace l'identité de ses personnages. Son texte recouvre l'identité d'une légende. L'image de ces légendes prouve une certaine particularité en termes de représentation.

Rappelant brièvement la définition de la mémoire c'est le fait de « *garder dans l'esprit le souvenir de* » (Dictionnaire le Littré) Entre autre « *c'est la faculté de rappeler les idées et la notion des objets qui ont produit des sensations.* »(Ibid.) La mémoire en quelques sortes, est en rapport direct avec le sens du partage et de la transmission, c'est le fait de couper avec toute forme d'individualisme. En psychologie, la mémoire s'articule sur différents types et de nombreuses fonctions : le stockage des informations différencie une mémoire par rapport à une autre, dans notre cas nous sommes face à deux types de mémoires, « La mémoire propositionnelle ou déclarative elle englobe les événements historiques, les lieux et une autre la mémoire épisodique qui contient l'autobiographie et les expériences propres au sujet ». (Cours: Mémoire à long terme, structure et organisation. Psychologie)

Ces deux mémoires sont responsables aux traces mémorielles stockées chez notre personnage principale Zohra. De ce fait, la mémoire est présentée chez Zohra non seulement en tant que mémoire discursive (le fait de raconter des histoires) mais aussi une autre cognitive (le stockage des informations). La mémoire dans notre texte peut ainsi être appréhendée dans une dynamique synchronique et diachronique, le processus de mémorisation vient d'une expérience socioculturelle à la fois singulière mais aussi plurielle c'est-à-dire l'histoire racontée se ressemble à une description dans le temps d'un lieu à un autre. La mémoire est un fait nostalgique selon lequel le processus de mémorisation passe par des hauts et des bas. De façon similaire à une allure sinusoïdale en mathématiques dont la forme alterne entre le souvenir et l'oubli. D'ailleurs Tzvetan Todorov affirme dans cette même perspective que : « La mémoire ne s'oppose nullement à l'oubli. Les deux termes qui forment contraste sont l'effacement (l'oubli) et la conservation ; la mémoire est, toujours et nécessairement, une interaction des deux » (Todorov, T., 2015, p. 14)

Zohra se souvient des noms des villes, chaque histoire coïncide avec un cadre historique spatial et culturel. L'énumération des lieux donnent référence à un effet réel de l'histoire. Les noms de lieux remontent à la remémoration dans laquelle l'histoire est fondée sur une exposition historique de la vie sociale dans la tribu. Il est intéressant de se focaliser sur l'identité spatiale, cette identité est l'unique garant entre la mémoire et la transmission de l'héritage culturelle.

La description détaillée des légendes est accompagnée de localisation des souvenirs. Elle produit un effet d'affection chez la narratrice Leila envers sa grand-mère : « Zohra ». Cette dernière se nourrit de la culture nomade enracinée chez elle. Tout le roman est « un flash-back » au passé. Il est utile de penser que le roman est un reportage sur la vie des nomades en Algérie pendant la période de la colonisation. *Les Hommes qui marchent* prouve un

certain ordre chronologique. La narration s'enchaîne avec la progression de dévoiler l'identité de chaque personnage. La dualité entre cet effet de remémoration et de narration nous procure une certaine visualisation sur le moi insaisissable dans ce roman.

L'intérêt que nous portons finalement, dans ce chapitre, à l'étude de l'espace est de conclure que l'espace est la seule et l'unique vérité dans le roman. L'ici et l'ailleurs donne une certaine authenticité réelle à l'écrit mokeddemien. Tout dépend des souvenirs, des histoires, des images et de la représentation. Il ne s'agit donc pas du réel qui fonde le roman, mais de la « conscience du réel » (Ben Taleb, O, 2014, p.153). Une conscience subjective médiatrice entre l'histoire et l'acte d'écriture en soi.

Conclusion

Malika Mokeddem donne à son texte une nouvelle vision au monde et à l'expérience humaine, elle transcende en quelque sorte sa plongée dans le monde des origines. Malika Mokeddem invite le lecteur à une lecture de mémoire juxtaposée. Ce récit est constitué sur la base d'une jonction de plusieurs mémoires morcelés, elle narre son quotidien, fait retour à son passé, à chaque fois elle expose son expérience d'écriture d'une façon toujours différente. De ces romans émerge ses souvenirs, ces romans de l'entre deux ne sont qu'un voyage dans l'espace et le temps qui lui permet de collecter les morceaux indéchiffrables de son identité et recréer une autre plus claire.

Son style d'écriture oscille entre l'écriture de l'ici (son statut actuel), et l'écriture de là-bas (son statut passé). La plupart de ses écrits revêt la forme d'une mémoire collective, La prise de parole est certes d'une perspective personnelle mais d'une vision plurielle. Malika Mokeddem transcrit le réel par des sujets multiples qui partagent toutes les mêmes souffrances, les mêmes attentes. L'écrivaine développe l'idée de l'identité et suggère souvent l'expérience de l'entre-deux, entre deux pays, deux cultures, deux esprits, deux systèmes de pensée.

Elle offre également de ces romans au lecteur comme une conception de l'entre deux, un roman d'espace et un appel de la mémoire qui marque l'expérience de l'écriture comme une expérience collective. Ces œuvres sont le catalyseur des expériences humaines. L'histoire à ses yeux est donc focalisée essentiellement sur la transmission et la succession de l'expérience humaine de ces personnages.

Nous affirmons finalement que l'identité commune dans l'œuvre mokeddemien fait référence à un système culturel, psychologique et social. C'est pourquoi notre réflexion sur la notion de la mémoire et son rapport territorial et temporel dans une œuvre littéraire nous conduit à conclure que la mémoire finit par nous unir à un rituel traditionnel.

Références

Corpus :

- Mokeddem, Malika, *la désirante*, Ed. Grasset, Paris, 2012.
Mokeddem, Malika, *L'interdite*, Ed. Grasset, Paris, 1993.
Mokeddem, Malika, *les hommes qui marchent*, Ed. Grasset, Paris, 1990-1997.
Mokeddem, Malika, *La Transe des Insoumis*, Ed. Grasset, Paris, 2003.

Ouvrages critiques :

- Nahlovsky, Anne-Marie, *La femme au livre (les écrivaines algériennes de langue française)*, L'Harmattan, 2010.
Bentaleb, Othman, *Aragon, pragmatique d'un tournant discursif*, PUB ISSHT, Tunis, 2014.
Hubier, Sébastien : *Littératures intimes. Les expressions du moi de l'autobiographie à l'autofiction*. Paris, Ed. Armand Colin, 2003.
Tzvetan, Todorov, *Les Abus de la mémoire*, Arléa-poche, 2015.

Articles :

- Bacholle, Michèle, « *Ecrits sur le sable : le désert chez Malika Mokeddem* » in Malika Mokeddem : *Envers et contre tout*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 69-80.
Helm, Yolande Aline, « *Entretien avec Malika Mokeddem* », in *Malika Mokeddem envers et contre tout*, L'Harmattan, 2000.

Dictionnaire :

Le Littré

Webographie :

- Cours: psychologie cognitive: mémoire à long terme, structure et organisation.
Psychologie. Psyblogs.net
<http://psychologie.psyblogs.net/2012/01/cours-memoire-long-terme-structure-et.html>

ESPACES OUVRIERS VS ESPACES BOURGEOIS ET INDICES DES DÉSÉQUILIBRES SOCIAUX DANS *GERMINAL* D'ÉMILE ZOLA

Moussa Camara

Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

moussacamara70@yahoo.fr

Abstract. *The comparison between the workers' space and the bourgeois space is revealing the disparities in the living conditions of the two social classes, through their places of work, their habits and their leisure spaces. On the side or the other, the milieu determines either a hereditary secular indigence of the minor, or a multigenerationnel secular opulence of the boss. On the one hand, the worker spends his youth and his energy needed to maintain the work of the mine, under difficult and perilous conditions. This at the risk of the collapse and chronic diseases, to sleep, to his descent in the promiscuity of the corons with a derisory salary. On the other hand, the bourgeois, by the concession of the land or by the placement of actions, imposes itself as the patron of the mass of workers whose labor he exploits in laziness and opulence.*

Keywords: *bourgeois; labor; minor; space; worker;*

Introduction

La représentation du réel reste sans doute l'une des caractéristiques majeures du naturalisme. Au XIXe siècle, l'expansion de l'industrie minière dans certaines régions a créé des déséquilibres sociaux dont l'occupation de l'espace et les réalités quotidiennes sont révélatrices. Dans *Germinal*, un des ouvrages phares du projet d'Émile Zola, qui à travers *Les Rougon-Macquart* entend peindre toute une lignée sous le second empire, on note les antagonismes d'une époque qui a vu naître et se développer les contrastes entre bourgeois et ouvriers. Ces contrastes sont d'abord visibles dans le mode d'occupation de l'espace qui influence et la physionomie et la psychologie des personnages, sans au préalable interroger le mode de vie intrinsèquement lié à chaque catégorie sociale. D'un instinct de journaliste pointilleux et de façon expérimentale (Émile Zola, 2006), l'auteur a mené une enquête documentaire, par la descente sur le terrain de la mine d'Ansin où il découvrit le matériau préalable qui l'inspirera dans la composition de *Germinal*, avec la fameuse mine de Montsou. Ici, d'une main de maître, l'auteur fait la description détaillée du voreux qui, chaque jour, engloutit sous terre, à près de six cents mètres de profondeur, des ouvriers hâbleurs, moulineurs, herscheurs, machineurs... travaillant le charbon qui les noircit tels des rats, et à leurs risques et péril, sans la rémunération proportionnelle au travail fourni.

Pire encore, ils mènent une vie de misère: ils ne mangent pas à leur faim, ils ne se soignent pas convenablement, ils sont mal vêtus et vivent dans des corons dont la promiscuité déteint sur l'hygiène et favorise des mœurs légères. Lesquelles ont pour nom alcoolisme débordant, prématurité des plaisirs sexuels chez des fillettes de quatorze ans qui deviennent très tôt maman, scènes de violence etc. Pendant ce temps, de l'autre côté du

rétroviser, Émile Zola montre la vie paisible et sans soucis des bourgeois, à l'image de "La propriété des Grégoire, La Piolaine, se trouvant à deux kilomètres de Montsou, vers l'est, sur la route de Joiselle." (G.145) Bâtie dans un vaste espace de plusieurs hectares, La Piolaine est le symbole de l'opulence de ses occupants actionnaires de la mine de Montsou qui les nourrit gracieusement, tout en ignorant les travaux exercés par les mineurs dont ils récupèrent les bénéfices. Notre objectif dans cet article est d'interroger dans ses moindres détails les espaces ouvriers et les espaces bourgeois afin de mettre en évidence les déséquilibres sociaux qui se présentent sous plusieurs angles.

I-Le déterminisme spatial de la misère ouvrière

Le cadre de vie, de travail et de loisir des ouvriers apparaît, semble-t-il, à tous égards, comme un facteur déterminant de leur misère physique et morale. Si on considère l'homme comme le produit de son milieu qui l'influence, le façonne aussi bien dans sa physiologie que dans sa psychologie, la mauvaise fortune de l'ouvrier dépend, pour une large part, de son contexte social qui le tient prisonnier dans un espace délirant. "Les lieux vont ainsi déterminer l'orientation thématique et générique des récits." (Reuter, Y.2000:36) Émile Zola place l'action de *Germinal* au pays de la houille, dans le Nord de la France qu'on découvre par l'intermédiaire du personnage principal, Étienne Lantier, en provenance de Lille où il a perdu son emploi de machineur des chemins de fer, après avoir gifflé son patron. "Dans la plaine rase, sous la nuit sans étoiles, d'une obscurité et d'une épaisseur d'encre, un homme suivant seul la grande route de Marchiennes à Montsou, dix kilomètres de pavé coupant tout droit, à travers les champs de betteraves." (G.59).

Le cadre spatio-temporel de l'incipit du roman ouvre sur un univers rural propice au travail manuel, mais hostile de manière préméditée au personnage, en quête d'emploi, qui se heurte à la noirceur de l'environnement et à la rigueur du décor climatique. Suivant son itinéraire, il échoue à l'usine de charbon de Montsou où il rencontre le vieux Vincent Maheu surnommé Bonnemort qui lui fait la cartographie de la condition ouvrière. Cette rencontre sert, sans doute, de prétexte au romancier qui met en évidence la famille Maheu, pour montrer le village des mineurs: "Au milieu des champs de blé et de betteraves, le coron deux-cent quarante." (G.72). En effet, le coron appartenant à la Compagnie minière qui loue la maison à hauteur de six francs, obéit à une méticuleuse géométrie économique. Les maisons peintes en rouge y sont réparties en groupes de quatre. Chacune d'elles compte, en tout, un salon au rez-de-chaussée, une chambre et une cave. "On distinguait vaguement les quatre immenses corps de petites maisons adossées, des corps de caserne ou d'hôpital, géométriques, parallèles, qui séparaient les trois larges avenues, divisées en jardins égaux" (G.72). L'architecture du coron est telle qu'il n'y a pas de vie intime. Les murs sont si minces que les conversations et les bruits des couples sont épiés et écoutés d'une maison à l'autre. Partant, on constate ainsi:

L'exiguïté des logements des mineurs et la promiscuité dans laquelle ils vivent leur interdisent toute intimité et expliquent les querelles, les violences et les dépravations morales: toilettes en commun, entassement dans les lits, minces cloisons où l'on entend tout. Les mineurs vivent tels des parqués, et sont réduits à l'animalité. (Potelet, 1999:72)

Au demeurant, cette “représentation en miniature de la société civile” (Balzac, H.1830) ouvrière ébauchée dans la conception du coron vu de l’extérieur, complète le paysage intérieur qui révèle encore plus de malaise du fait de la promiscuité, de l’étroitesse des maisons, du manque d’hygiène, de l’aspect sulfureux voire malsain de la proximité des corps et surtout de la faim qui y règne en maître, malgré le travail acharné et dur des mineurs qui peinent à combler la quinzaine du fait de leur indigence liée à leur maigre salaire. En outre, “chez les Maheu, au numéro 16 du deuxième corps” (G.72), une famille pléthorique de dix personnes occupe un espace réduit d’une maison composée d’un salon et d’une chambre. Au réveil, dans l’un des lits encore chaud, les enfants sont relayés par le Grand-père, Bonnemort qui revient de son travail de nuit à la mine. La petite Estelle encore au berceau passe la nuit auprès de ses parents - Toussaint Maheu et la Maheude – dans la cave.

Aussi, c’est dans cet espace exigü que les uns après les autres prennent le bain dans une même baignoire, parfois à deux, dans une eau colorée de charbon. Catherine, âgée de quinze ans, se déshabille devant ses frères et ses parents, se frotte dans la baignoire, en ressort nue pour monter sans gêne dans la chambre unique de la famille. Après les enfants, c’est au tour du père qui se fait frotter par sa femme, avant de faire l’amour devant leur fille, Estelle âgée de trois mois, pendant que Catherine attend le signal de sa mère pour sortir. Cette pièce qui sert de toilette abrite le buffet, par ailleurs vide, et sert de cuisine et de salle à manger aux heures généreuses. Car faut-il le souligner, la pitance journalière des ouvriers est des plus simples:

Et la Maheude continua d’une voix morne, la tête immobile, fermant par instants les yeux sous la clarté triste de la chandelle. Elle disait le buffet vide, les petits demandent des tartines, le café même manquant, et l’eau qui donnait des coliques, et les longues journées passées à tromper la faim avec des feuilles de choux bouillies. (G.79)

Face à cette situation embarrassante, la mère n’a aucun sou, le père quant à lui n’a que “deux sous” “pour boire une chope” (G.79) alors qu’il faut attendre encore six jours pour la quinzaine. Voilà pourquoi, tous les ouvriers sont osseux et maigres puisqu’ils ne mangent pas à leur faim. À ce titre, leur corps spatiale leur pauvreté et leur misère qu’il révèle aux plus sceptiques. Avec une telle peinture,

la question sociale se pose partout avec une violence explosive, *Germinal* par l’âpreté de ses peintures, par la miséricordieuse impartialité de son examen, a poussé dans la société française un grand cri de justice et de pitié: tel qu’il est, il a secoué les indifférents, troublé la tranquillité des sceptiques et, toutes qualités littéraires mises de côté, il ébranle le public par sa passion communicative, il défend devant lui la cause des ouvriers victimes du capital et la gagne par l’horreur. (Céard, 1885:180)

L’état pitoyable des ouvriers, en dehors du coron, est davantage illustré par leurs conditions de travail à la mine de Montsou: le voreux. Cette fosse se présente comme un monstre dangereux qui avale nuit et jour, plus de sept cent mineurs qui descendent jusqu’à: “Cinq cent cinquante quatre mètres” (G.87) sous la terre. “Le puits avalait des

hommes par bouchées de vingt et trente, et d'un coup de gosier si facile, qu'il semblait ne pas le sentir passer." (G.86-87) Le narrateur utilise un vocabulaire bestial et alimentaire pour décrire la précarité de la vie des mineurs et les risques qui les guêtent constamment. Parle-t-il ainsi de viande ou de chargement de chair humaine qu'on précipite vers le fond du puits.

La bestialisation des hommes est omniprésente dans la mine. D'un côté, ils sont mis dans la cage de manière groupée pour plonger dans le voreux de la même manière que Trompette - un cheval - suit la même procédure pour rejoindre l'écurie souterraine. Laquelle apparaît comme un lieu paisible où la Mouquette se perd dans le foin pour se reposer de la dureté du travail dans la taille, en se saignant volontairement la figure afin de trouver un prétexte lui permettant de s'éloigner de ses camarades. Parmi la pluralité de veines que compte le voreux, "la veine Guillaume" (G.98), propriété des Maheu, capitalise des indices révélateurs de la précarité des conditions de travail et de vie des mineurs. Après la mort d'une herscheuse, du nom de Fleurance, Étienne Lantier la remplace et intègre l'équipe de Maheu qui a déjà fait plus de deux kilomètres sans atteindre "la taille" située dans l'un des nombreux "trous noirs" (G.96) par lequel les hommes de Maheu doivent se faufiler tantôt en rampant à quatre pattes, tantôt en se mettant sur le dos ou en pataugeant dans l'eau au risque de l'éboulement et du grisou qui ont ravi la vie à plusieurs mineurs dans la lignée des Maheu restés ouvriers depuis plusieurs générations, sans un autre avenir possible que celui de creuser et de rester au fond, pour paradoxalement subsister avec un salaire de trente sous qui ne peut même pas payer le pain du mineur.

Ce qui explique en partie la volonté des ouvriers de faire plus d'enfants afin d'augmenter la paie. Du reste, la boulimie de la Compagnie la pousse à opter pour la diminution du prix de la berline, en voulant payer le boisage à part. Ce qui réduirait le temps imparti au remplissage de ces mêmes berlines en fonction desquelles le pointage est fait à la fin de la journée de travail. Voulant forcer la décision, l'ingénieur Paul Négrel multiplie les invective par des menaces: "Il vous reste une heure, mettez-vous tous à la besogne; et je vous avertis que le chantier a trois francs d'amende." (G.119) Sans pitié, ce jeune homme de vingt six ans, neveu du directeur de la mine, incarne l'autorité et veille sur la hiérarchie. Selon ses humeurs, il s'adresse directement aux ouvriers ou alors il transmet ses ordres au maître-porion, Dansaert qui à son tour s'impose aux ouvriers qu'il inspecte en les soumettant à ses humeurs. Dans cette optique, on comprend ces propos:

Germinal traite des rapports sociaux inscrits dans une structure économique, définis par des marchandages, où le temps se monnaie, où la journée de travail est visible et comptabilisée en nombre de berlines. Roman social parce qu'il traite des moeurs mais avant tout des conditions, des éthos, des paroles. (Gengembre, 2004:50)

Cette analyse de Gengembre se justifie à plus d'un titre dans le roman. Le maître-porion, Dansaert profite de sa position pour dompter les ouvriers à l'image de Pierron qui accepte de se complaire avec lui pour quelques avantages, en fermant les yeux sur les écarts libidineux du maître-porion avec sa femme, la Pierrionne devenue la risée du coron, en échange de ses largesses pour arrondir la quinzaine. La même tare ayant comme principal mobile le souci de l'argent, affecte quasiment tout le coron: la Levaque est maîtresse de

leur logeur, sa fille Philomène âgée de dix neuf ans a déjà deux enfants avec Zacharie Maheu dont la petite soeur Cathérine âgée seulement de quinze ans se fait mener à Réquillart par Chaval avec qui il échange son hymen contre un ruban neuf que ce dernier vient de lui payer. Quant à la Mouquette, fille de joie de tous les charbonniers de Montsou, elle est le symbole de son environnement d'habitat immédiat, l'ancienne mine de Réquillart dont son père est le gardien.

Dans *Germinal*, la mine de Réquillart symbolise la luxure dans la mesure où toutes les filles ouvrières y perdent prématurément leur virginité et y conçoivent leur premier enfant, sans doute sous l'effet de l'alcool qui irrigue les veines et réchauffe le sang des ouvriers, pour se donner du plaisir, après avoir quitté les veines du voreux, à la tombée de la nuit. Ce qui laisse penser que dans le monde ouvrier zolien de *Germinal*, l'alcool et la mine de Réquillart sont dans l'ordre, l'un le préalable du liquide spermatique, l'autre le symbole vaginal de la cité ouvrière. De surcroît,

La mine, comme espace de ténèbre, est le lieu où se déchargent librement et violemment toutes les pulsions instinctives que censure la lumière du jour: celles de la faim, du sexe, du meurtre. C'est le lieu où l'homme redevient une bête. (Gengembre, 2004:196)

D'où en partie, la résultante de cet état de faits démesurés, dynamiques dans l'excès et qui maintiennent la classe ouvrière dans une déchéance chronique et multigénérationnelle pendant que la bourgeoisie reste sur une pente ascendante dont témoigne le cadre spatial. Et aussi contrastant que cela puisse paraître, la mine, cadre de travail avilissant de l'ouvrier, avec tout ce qu'elle comporte de corvées et de risques, est à l'origine de la bonne fortune de la bourgeoisie.

II -Topologie de l'opulence bourgeoise

Le roman d'Émile Zola, *Germinal* est la description d'un moment historique, économique et social du XIXe siècle montrant, vers sa fin, l'évolution de la société industrielle et la montée du machinisme. (Potelet, 1999) En effet, dans le roman, la classe bourgeoise a largement tiré profit de cette évolution malgré les échos de la crise économique et la grogne syndicale de la classe ouvrière. Cette période d'opulence bourgeoise se manifeste dans l'ouvrage par un cadre spatial luxueux entretenu par l'actionnariat, la rente, la spéculation où la propriété privée, voire la concession minière est au centre du système.

Au cours de la narration, le lecteur imagine le pouvoir de la Régie définie comme une administration de biens à la charge de rendre compte; ou encore une administration chargée de la perception des impôts directs ou de certains services publics. Nonobstant sa discrétion, son aura, de par les échos que les personnages ont d'elle, augmente avec la majesté de ses bâtiments et les personnalités qu'elle reçoit: "La Régie était là dans l'angle de la route, un véritable palais de briques, où les gros monsieurs de Paris, et des princes, et des généraux, et des personnages du gouvernement, venaient chaque automne donner de grands dîners."(G.166) Lorsque Étienne Lantier arrive au voreux au début du roman, il demande à Bonnemort à qui appartient toutes ces installations. Celui-ci lui répond: "à des

gens". Quand la délégation des mineurs est reçue par M. Hennebeau, le directeur de la Compagnie des mines, il affirme ne pouvoir rien décider car il dépend de la Régie.

Siège de toutes les classes bourgeoises réunies dont elle gère la fortune, la Régie est donc le cerveau du système dont il détient le capital, régule les spéculations, les intérêts, fixe les salaires des travailleurs, décide des taxes et des amendes à faire payer aux mineurs et participe de manière discrète, puisqu'elle est anonyme, à l'oppression de la classe ouvrière qui a le malheur d'ignorer les fonction qu'elle joue. C'est en cela qu'il faut comprendre cette analyse:

Il y a un abîme entre le bourgeois d'une part, le paysan et l'ouvrier de l'autre. Le bourgeois ne se sent rien de commun entre lui et le prolétaire. Il est convenu de regarder celui-ci comme une machine qu'on loue, dont on se sert et qu'on a besoin; de même aux yeux d'un grand nombre de prolétaires, le bourgeois est un ennemi dont on accepte la supériorité parce qu'il est le plus fort. Il y a aujourd'hui deux natures humaines, la nature bourgeoise et la nature prolétaire. (Vial, 1975:28)

Ce sentiment est davantage renforcé aux yeux des ouvriers et du lecteur, d'une part, par les installations titanesques des exploitations minières de la classe bourgeoise, d'autre part, par l'apparence miroitante de leurs habitats, par l'aspect de leurs meubles et de leur vie interne. Deneulin, cousin de Léon Grégoire, est un grand propriétaire. Les mines: Jean-Bart, Vandame, Gaston-Marie et Réquillart lui appartiennent.

On a trop bâti d'usines, trop construit de voies ferrées, trop immobilisé de capitaux en vue d'une production formidable. [...] Comme son cousin, il avait eu en héritage un denier de mines de Montsou. Mais lui, ingénieur entreprenant, tourmenté du besoin d'une royale fortune, s'était hâté de vendre, lorsque le denier avait atteint le million. (G.154)

Sa femme qui a hérité d'un oncle la concession de Vandame a largement contribué à la fortune familiale. Ses deux filles, Jeanne et Lucie s'intéressent, du matin au soir, respectivement à la peinture et à la musique - indices de la préoccupation bourgeoise -.

Quant à son cousin, Léon Grégoire, il se plaît à expliquer l'origine foncière de sa fortune. Au début de la deuxième partie de *Germinal*, la narration met en évidence la folie générale du début du dix huitième siècle, de Lille à Marschiennes, où les hommes forent la terre pour rechercher la houille. Le succès des concessionnaires qui ont fondé la Compagnie d'Anzin dont s'inspire Émile Zola, avait suscité une frénésie du sondage de la terre dont la valeur marchande avait monté d'un coup. Le baron Desrumaux, dans une lutte acharnée contre l'administration, les concessions royales et les seigneurs terriens, fonde la société Desrumaux, Fauquenois et Cie pour l'exploitation de la concession de Montsou. Mais avec une rude concurrence des concessions de Cougny et de Joiselle qui ont failli la fagocyter, le traité du 25 août 1760, les réunit en une seule:

La Compagnie des mines de Montsou était créée telle qu'elle existe aujourd'hui. Pour la répartition, on avait divisé, d'après l'étalon de la monnaie du temps, la propriété totale en vingt-quatre sous, dont

chacun se subdivisait en douze deniers, ce qui faisait deux cent-quatre-vingt-huit deniers; et comme le denier était de dix mille francs, le capital représentait une somme de près de trois million. Desrumaux, agonisant, mais vainqueur, avait eu, dans le partage, six sous et trois deniers. En ces années-là, le baron possédait la Piolaine, d'où dépendaient trois cent hectares, et il avait à son service, comme régisseur, Honoré Grégoire, un garçon de la Picardie, l'arrière-grand-père de Léon Grégoire, père de Cécile. (G.149-150)

C'est ce régisseur, en effet qui, lors du traité de Montsou ci-dessus évoqué, plaça dans l'opération dix mille livres pour obetnir un denier. Lequel fructifia très peu avec son fils, Eugène qui ne bénéficia que peu de dividendes. Par contre, Félicien, le fils d'Eugène eut la chance de racheter la Piolaine après son démembrement, à un prix dérisoire. Et le grand gagnant du placement séculaire du denier est Léon Grégoire, qui, sans le moindre effort, dans la paresse et le sommeil récolte de forts dividendes:

Léon Grégoire bénéfica, dans une progression stupéfiante, du placement timide et inquiet de son bisaeuïl. Ces dix pauvres mille francs grossissaient, s'élargissaient, avec la prospérité de la Compagnie. Dès 1820, ils rapportaient cent pour cent, dix mille francs. En 1844, ils en produisaient vingt mille; en 1850, quarante. Il y avait deux ans enfin, la dividende était montée au chiffre prodigieux de cinquante mille francs: la valeur du denier, coté à la bourse de Lille un million, avait centuplé en un siècle. (G.151)

Force est de constater que la spéculation foncière et le placement séculaire d'un denier, de la famille Grégoire, dans la Compagnie de la mine de Montsou participent largement de leur vie insoucieuse et aisée dans un cadre de luxe et d'opulence bourgeoise. Loin des tracas, du bruit et de la promiscuité des corons,

La propriété des Grégoire, la Piolaine, se trouvait à deux kilomètres de Montsou, vers l'est, sur la route de Joiselle. C'était une grande maison carrée [logée dans] une trentaine d'hectares, clos de murs, d'un facile entretien. (G.145)

Elle se situe ainsi dans un espace idéal où il fait bon de vivre, avec un verger, un potager dont les fruits et les légumes restent célèbres et convoités dans tout le pays. Les propriétaires de ce domaine dorment beaucoup puisqu'ils se lèvent d'habitude à neuf heures. Ils ont un personnel suffisant: Mélanie, la cuisinière, Honorine, une femme de chambre, Francis le cocher, un jardinier et une jardinière qui s'occupent des légumes, des fruits et de la basse-cour. Ce décor est complété par une grande cuisine considérée comme la plus importante "à sa propreté extrême, à l'arsenal des casseroles, des ustensiles, des pots qui l'emplissent. Cela sentait bon la bonne nourriture. Des provisions décoraient des rateliers et des armoires." (G.146) La maison est maintenue dans une température adéquate par un calorifère et un feu de houille qui rendent la sale agréable. La chambre de Cécile est la plus luxueuse du décor de la maison avec son hornement de soie bleue, de meubles choisis etc.

De manière générale, les maisons bourgeoises - celle des Grégoire et celle de M. Hennebeau-, à l'image de la maison des Dambreuse (Gustave F. 1869), de M.de Rénal et de M.de la Mole (Stendhal, 1885) ou encore de celles des maris de Nasthasie de Restaud et de Delphine de Nucengen (Balzac, 1839) et enfin celles de M.Forestier et de M.Walter (Maupassant, G. 1885) sont l'incarnation du système capitaliste. À l'occasion des invitations, ces maisons permettent de nouer des relations en fonction d'un régime ostentatoire servant de baromètre dans les rapports sociaux entre bourgeois. Les ouvriers sont hors compétition dans ce jeu. C'est pourquoi, lorsque la Maheude est allée chez les Grégoire pour quémander cent sous qu'elle n'aura pas, elle a été d'abord saisie de peur face au luxe qui s'étale sous ses yeux de la même manière que la délégation des mineurs reçus à l'hôtel de M.Hennebeau a été saisie de stupeur par le salon et les meubles du directeur devant lesquels ils ont ressenti leur petitesse.

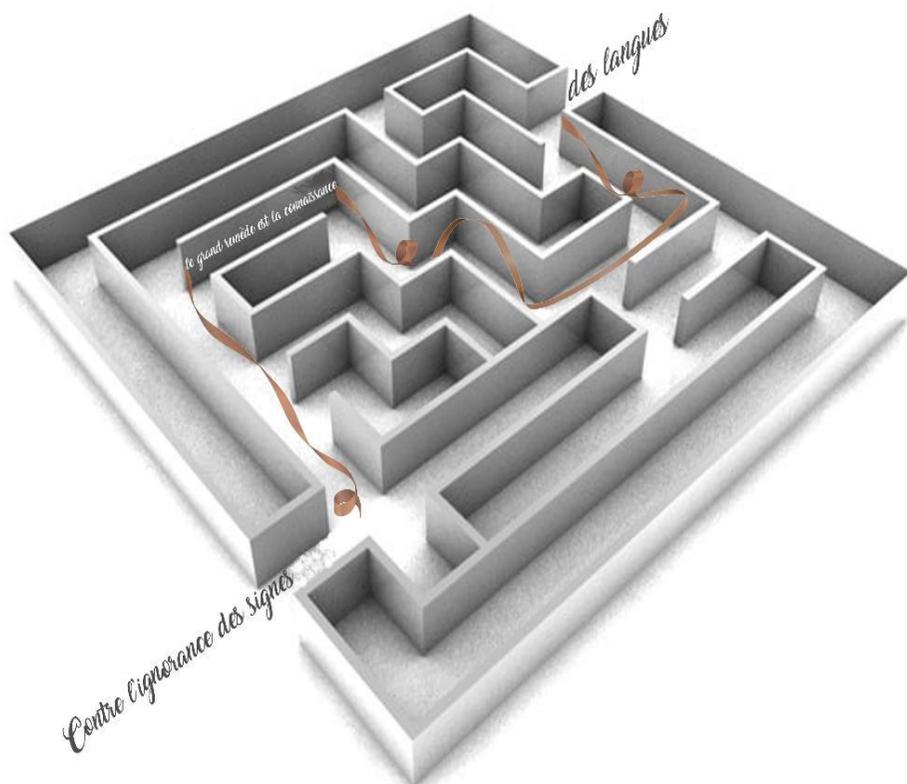
Conclusion

En somme, l'étude du milieu ouvrier et du milieu bourgeois dans *Germinal* a dévoilé de profonds déséquilibres socio-économiques qui déteignent sur leurs modes de vie. On a pu constater qu'Émile Zola a su montrer, à travers le lieu de travail de l'ouvrier, avec une fine description, les conditions effroyables et dangereuses dans lesquelles sont soumis les mineurs – hableurs, moulineurs, herscheurs, machineurs – avec un régime salarial misérable qui les maintient dans une indigence et une dépendance héréditaires pendant des générations, à l'image de la famille Maheu. Aussi, leurs lieux d'habitat, les corons sont le prolongement de l'univers minier avec la promiscuité, le manque d'hygiène et d'intimité, la faim et la débauche qui y règnent.

À l'inverse, la classe bourgeoise, propriétaire et concessionnaire des mines depuis un siècle - la famille Grégoire et la famille Deneulin -, bénéficie de ce fait des dividendes de l'actionnariat ou de la spéculation. Ce qui lui procure une importante manne financière qui la met à l'abri du besoin et la soustrait aux dures labeurs pour la maintenir dans une opulence dont témoignent l'emboîpoint des personnages, inhérent à leur cadre de vie sain et luxueux où il ya la nourriture en abondance. Il va de soi que ce train de vie dispendieux est rendu possible par l'exploitation de la classe ouvrière parquée dans des espaces réduits - corons et fosses - pour mener un travail de bête de somme pendant que la bourgeoisie mène une vie paisible dans des hôtels - l'hôtel du directeur de la Compagnie des mines de Montsou, M.Hennebeau/la Régie - et des domaines privés - la concession de Vandame/ la Piolaine -.

Références

- Balzac, Honoré De, *La Comédie humaine*, Charpentier, Paris, 1830.
Balzac, Honoré De, *Le Père Goriot*, Charpentier, Paris, 1839.
Céard, Henry, “M.Émile Zola et *Germinal*”, *Sud America*, 14 mars 1885.
Flaubert, Gustave, *L'Éducation sentimentale*, LGF, Paris, 2002.
Gengembre, Gérard, *Germinal d'Émile Zola*, Gallimard, Paris, 2004.
Maupassant, Guy, *Bel-Ami*, Gil Blas, Paris, 1885.
Potelet, Hélène, *Germinal, Profil d'une oeuvre*, Hatier, Paris, 1999.
Reuter, Yves, *L'Analyse du récit*, Nathan/Her, Paris, 2000.
Stendhal, *Le Rouge et le noir*, LGF, Paris, 1997.
Vial, André-Marc, *Germinal et le socialisme de Zola*, Éditions sociales, Paris, 1975.
Zola, Émile, *L'Assommoir*, G. Charpentier, Paris, 1877.
Zola, Émile, *Germinal*, Éditions Gallimard, Paris, 1885-1978.
Zola, Émile, *Le Roman expérimental*, Garnier-Flammarion, Paris, 2006.



Ariadna Munteanu

LES MANGORO DE CÔTE D'IVOIRE : TERRITOIRE, POPULATION ET IDENTITÉ ETHNOLINGUISTIQUE

Jean-Baptiste Atse N'Cho

Université de Bouaké, Côte d'Ivoire

jbatse@yahoo.fr

&

Djakaridja Koné

Université de Bouaké, Côte d'Ivoire

Abstract: *Considered to be part of the Mande people by the researchers, the history of the Mangoro coincides with that of the Senoufo tagbana with whom they live and share the same territories in the northern center of the Côte d'Ivoire, without belonging to the same linguistic family. Who are the Mangoro? Which language do they speak? Where do they come from? In a sociolinguistic study based on a descriptive approach not yet explored in a couple of scientific documents, our contribution is to suggest a clear presentation of Mangoro language, its territory or area and all elements that can help to describe its identity within a linguistically heterogeneous country.*

Keywords: *Language; territory; ethnolinguistic identity; mangoro; Côte d'Ivoire;*

Introduction

Dans l'argumentaire de l'appel à communication de la troisième édition du colloque international dénommé « Langue et Territoire 3 » qui s'est déroulé du 14 au 19 mai 2017 à l'université Ibn Tofaïl de Kénitra (Maroc), il a été fait mention de ce qui suit : « *Les langues, dépositaires d'histoire et de culture, occupent divers territoires, une même langue pouvant se retrouver dans plusieurs de ces espaces-territoriaux sans y avoir le même poids* ». Ce point de vue nous rappelle le cas du mangoro, dont l'histoire du peuple se confond avec celle des Senoufo tagbana avec lesquels ils vivent et partagent les mêmes territoires au centre nord de la Côte d'Ivoire, pourtant ils n'appartiennent pas à la même famille linguistique. En effet, le tagbana est un dialecte senoufo de la famille Gur. Le mangoro, quant à lui, est issu de la famille mandé nord. Rappelons que c'est une langue qui, jusqu'à présent, n'a jamais été l'objet d'une étude systématique [1].

L'objectif de ce travail vise à présenter la langue mangoro dans ses aires d'extension en Côte d'Ivoire, à partir d'une étude sociolinguistique (Lafage, 1982) basée sur une approche descriptive peu explorée par les travaux scientifiques. Ce type de travail ouvre la voie à d'autres travaux destinés à explorer le sujet plus en avant. Il se veut une contribution qui se situe dans la perspective d'une démarche préliminaire de formalisation

d'un projet scientifique fondé sur une étude sociolinguistique et descriptive d'une langue « oubliée » dans le catalogue linguistique de la Côte d'Ivoire. Le présent article présentera tour à tour le cadre conceptuel de l'étude, la méthodologie utilisée pour enfin terminer sur la présentation des résultats.

1. Cadre conceptuel et questions de recherche

Avant d'effectuer des analyses afférentes à cette étude et surtout d'en fixer tous les contours, il nous est utile de relever et de clarifier certaines notions, à savoir : le territoire, la population, l'identité ethnolinguistique.

Le *territoire*, terme d'usage récent dans le vocabulaire spécialisé de la géographie et des autres sciences sociales, selon Jacques Levy (2003, 907-917), est synonyme de lieu, d'espace, mais un espace approprié, socialisé, géographique « dont l'enracinement historique et l'identité créent une spécificité qui peut constituer une ressource pour le développement local ». En ce sens, l'appropriation « sociale » et « géographique » du territoire peut « relever d'un autre processus qui permet d'affiner encore ce qu'est une communauté sociale urbaine : la territorialité en tant que produit de la (re)construction permanente de ce qui environne l'acteur social, matériellement et dans ces représentations [2] ». La valeur identitaire et le rapport aux représentations tels que le souligne Bulot montrent que « l'espace vécu est aussi espace social. À ce titre, il revêt une intelligibilité pour les groupes plus ou moins homogènes qui l'occupent et le produisent » (Di Meo, Guy, 1990, p. 13).

Largement utilisé comme simple notion et de plus en plus présenté comme un véritable concept, le terme *territoire* semble même réussir en sciences du langage pour les organisateurs du colloque international « Langue et Territoire 3 ». Ainsi, pour ceux-ci,

Le concept de territoire, dans une acception très grande, peut être circonscrit par la sphère d'activité d'une langue donnée, que cette activité soit délimitée par le territoire géopolitique et juridique ou par les lieux participant d'un espace social. Les « frontières » que nous traçons entre langue et territoire ne sont pas étanches : elles sont perméables dans le temps, en fonction de facteurs tels que le déplacement des populations, les politiques linguistiques, les représentations linguistiques et sociales, l'éducation, les médias de masse et les valeurs socioculturelles [3].

Pour nous, le territoire tel que présenté pour le pays mangoro relève des espaces sociaux qui sont perméables dans le temps du fait de la mobilité de ce peuple à la recherche de terres propices pour enfin se sédentariser dans ces mêmes espaces et cohabiter avec d'autres peuples. Les territoires en question sont les villes de Katiola, Dabakala et Mankono et les quelques villages appartenant à ces circonscriptions territoriales que nous avons enquêtés.

La notion de *population*, quant à elle, définie selon les dictionnaires de langue française comme étant l'ensemble des personnes qui habitent un espace, une terre, renvoie dans le

présent article à la communauté linguistique, c'est-à-dire « *un groupe d'êtres humains utilisant la même langue ou le même dialecte à un moment donné et pouvant communiquer entre eux* » (Dubois, Jean et al., 2012, 93). En d'autres termes, « *les habitants [populations] d'une vallée qui utilisent un certain idiome appartenant à une langue déterminée forment une communauté linguistique* » (Dubois, Jean et al., op. cit.). De ce fait, comme l'identité urbaine, la *population* pourrait être assimilée à « *un processus complexe mettant les locuteurs/habitants dans une injonction à être un individu distinct des autres urbains et en même temps à faire partie de la communauté socio-spatiale* » (Bulot, Thierry, 2013, p. 129).

La population mangoro servant d'objet d'étude dans le présent article est celle ayant en commun le mangoro comme langue de communication.

Dans le même volet, on pourrait également avancer que la notion d'*identité* indique avant tout l'

ensemble des éléments permettant d'établir, sans confusion possible, qu'un individu est bien ce qu'il dit être ou qu'on présume qu'il est ». Par extension, elle est « le fait pour une personne d'être tel individu et de pouvoir également être reconnu pour telle sans nulle confusion grâce aux éléments (état civil, signalement) qui l'individualisent [4].

Quand cette identité s'associe à la culture et aux us et coutumes de l'individu, l'on parle d'*identité ethnolinguistique* qui, selon Lapierre, est une production collective désignant

non seulement ce qui fait l'unité d'un groupe, sa différence par rapport à d'autres groupes, un ensemble singulier de caractères propres qui signifie, symbolise cette unité et cette différence, mais aussi la permanence de ce groupe dans le temps, à travers l'histoire, malgré tous les changements qui l'ont affecté. L'identité collective renvoie à une mémoire par laquelle le groupe présent se reconnaît un passé commun, le remémore, le commémore, l'interprète et le réinterprète (Lapierre, Jean-William, 1984, p. 196).

Aussi, par identité collective, il faut voir les caractéristiques linguistiques du groupe qui en sont un indicateur important, un symbole de l'appartenance à ce groupe. C'est ainsi que pour Philippe Blanchet (2012, p. 134-135),

La langue est en effet l'un des éléments premiers qui entrent dans la construction et la définition de l'identité individuelle et sociale. C'est par elle que passe la socialisation de l'individu, l'élaboration de son rapport à lui-même et à l'univers, l'organisation du groupe. Le fait d'employer une certaine variété linguistique construit un lien identitaire pour un groupe, et toute variété linguistique est un indicateur de constitution d'un groupe ou d'un sous-groupe différent.

À partir de ce moment, on peut dire que l'*identité ethnolinguistique* des Mangoro en Côte d'Ivoire est perçue comme un ensemble d'attributs juridiques, sociaux voire culturels qui leur assignent un espace, un territoire sur le sol ivoirien. Les rapports entre langue, population, territoire et identité tels que abordés dans notre étude nous amènent à la problématique, selon laquelle s'il faille identifier un tel groupe (les Mangoro et/ou les locuteurs mangoro) par ses pratiques linguistiques ou par ses pratiques sociales, et surtout à réfléchir sur les questions suivantes : Faut-il considérer les Mangoro comme un groupe homogène ou hétérogène, à cause de leurs différentes mobilités ? En d'autres termes, que dire sur l'histoire de la langue mangoro ? Qui sont les locuteurs du mangoro ? Où parle-t-on le mangoro en Côte d'Ivoire ? Comment « reconnaît-on » un Mangoro ?

Pour répondre à toutes ces interrogations majeures qui guident notre étude, nous avons eu recours à une méthodologie fondée sur une approche ethnosociolinguistique (Blanchet, Philippe, op. cit.) de la question. La démarche consiste à identifier et à valoriser une langue du patrimoine linguistique ivoirien notamment, celle du peuple mangoro prise comme échantillon d'étude. L'intérêt de ce choix est qu'il porte sur une langue qui semble être potentiellement menacée de confusion dans ses aires d'extension.

2. Méthodologie

C'est par une étude sociolinguistique basée sur une approche descriptive que notre contribution abordera la méthodologie adoptée. L'étude descriptive constitue une approche particulièrement adaptée lorsqu'il s'agit d'un thème qui n'a été que peu exploré par des travaux scientifiques antérieurs. Nous avons, à cet effet, procédé à une description ethnographique et une analyse des données conformément à notre objectif. Des observations directes et des entretiens ciblés de par notre présence intermittente sur les aires d'enquêtes ont été les techniques que nous avons employées pour collecter les données.

2.1. Les techniques de collectes de données

Nos données ont non seulement été collectées suite à une revue de littérature, mais également par observation directe et par entretiens avec des informateurs sur le terrain.

2.1.1. La revue de la littérature

La revue de la littérature en elle-même permet de se donner une idée de ce que nous recherchons et comptons traiter dans un travail d'étude. Elle nécessite une abondante recherche bibliographique et documentaire qui, pour nous, est la seule façon de passer de la théorie au terrain.

Ainsi, pour mener à bien notre étude, nous nous sommes intéressés, dans notre recherche documentaire, aux questions en rapport avec la langue, la population, le territoire et l'identité ethnolinguistique. Pour ce qui est du mangoro, il n'existe pas encore d'études scientifiques (notamment sociolinguistiques et descriptives) menées sur la langue. Il s'agit d'un sujet qui n'a été que peu exploré par des travaux scientifiques. À part quelques notes tirées de quelques passages d'articles scientifiques écrits par certains chercheurs

(Ouayanou, 1983 ; Ouattara, 1999 ; Koné, 2014 ; 2016 ; Kaul et Koné, 2016), les seuls documents que nous avons pu parcourir relèvent de la culture mangoro. Ces documents en question qui traitent de sujets de poterie et de femmes potières ont été mis à notre disposition par certains de nos informateurs à partir de leurs prises de notes personnelles, au cours de nos enquêtes.

2.1.2. La méthode de l'observation directe

Pour Arborio, Anne-Marie et Fournier, Pierre (2005, p. 45), « *l'observation sur le terrain porte d'abord sur les pratiques sociales qui s'y déploient, qu'elles soient gestuelles ou verbales. (...) Le linguiste est observateur des pratiques verbales pour les analyser comme situations de communication* ». Ainsi, nos différentes présences temporaires dans les villes de Katiola, Dabakala et Mankono et quelques villages desdits départements avec notre participation effective et régulière aux différentes festivités [5] sur la culture et la poterie "mangoro", ont été un privilège qui nous a permis d'observer en direct les éléments qui nous intéressent pour notre étude. En réalité, nous avons effectué ces observations pour comprendre et décrire ce qui fait la spécificité des Mangoro.

2.1.3. Les entretiens

La fiche d'enquête soumise aux enquêtés à travers une série d'entretiens semi-directifs [6] s'est organisée autour de quatre variables que sont : le sexe, l'âge, le lieu de résidence et le statut social. Ces variables se justifient par le fait que notre étude repose sur une approche qualitative basée sur un échantillonnage empirique. À ces variables, nous avons intégré des questionnements sur la langue mangoro, son origine, son histoire, ses dialectes, le nombre de ses locuteurs, les activités de ses locuteurs, son aire d'extension en Côte d'Ivoire, etc. Nous voulons par ces entretiens dégager les avis et les impressions des populations pour les mettre en relation avec les données issues de l'observation directe. Les mêmes questions ont été abordées avec les villageois. Avec les femmes potières et les autres artisans, les échanges ont porté sur leurs activités durant la période des festivités et ce que cela leur procure. Quant aux visiteurs et touristes, les raisons qui motivent leur participation aux festivités, leurs avis sur l'identité et la culture mangoro ont été au centre des échanges.

2.2. Les lieux et les moments de l'enquête

Katiola, Dabakala et Mankono ont été essentiellement nos lieux d'enquête, mais Katiola a été pour la grande partie de nos collectes de données. Ces différentes villes sont situées au le Centre-nord de la Côte d'Ivoire, à plus de 400 Km d'Abidjan. Toutefois, certaines données ont été recueillies à Bouaké au domicile de certains locuteurs mangoro ou parfois au cours des réunions d'association organisées par cette communauté linguistique vivant dans cette ville du centre de la Côte d'Ivoire et auxquelles nous participons.

2.3. Les techniques d'analyse des données

C'est par la technique de l'analyse de contenu que nous avons organisé, traité et analysé nos informations collectées issues de l'observation directe et des diverses séries

d'entretiens qui, par ailleurs, ont été l'objet d'un examen systématique et méthodique dans le but de nous assurer de l'objectivité de notre étude. Cette technique nous a donc permis d'identifier, de décrire et d'expliquer les éléments significatifs ou indicateurs contenus dans les différents messages lors de nos entretiens.

3. Résultats

Dans cette partie du travail, nous présenterons les résultats de notre étude. Ces résultats se focaliseront d'abord sur un aperçu de la répartition sociolinguistique et le problème des atlas linguistiques de la Côte d'Ivoire. Ensuite, nous présenterons la langue mangoro, ses données historiques et administratives et ses différentes variétés selon les territoires occupés. Enfin, une étude comparative du mangoro avec le malinké – une langue à laquelle il s'apparente – sur les plans phonologique et syntaxique viendra clore ce chapitre.

3.1. La répartition sociolinguistique et le problème des Atlas linguistiques de Côte d'Ivoire

Maurice Delafosse (1904, 284), déjà en 1904, comptait plus de 60 langues ou dialectes parlés en Côte d'Ivoire. Dans la grande classification des langues d'Afrique faite par Greenberg [7], ces différentes langues ivoiriennes se retrouvent dans quatre grandes familles linguistiques, à savoir :

- Le groupe GUR ou VOLTAÏQUE (*senoufo, koulango, lobi, gurunsi, etc.*) ;
- Le groupe KROU (*bété, dida, neyo, wobè, etc.*) ;
- Le groupe KWA ou AKAN (*baoulé, agni, akyé, abidji, n'zima, etc.*) ;
- Le groupe MANDÉ (*malinké, yacouba, dioula, gouro, etc.*) scindé en deux groupes (Mandé nord et Mandé sud).

Vingt ans après la classification de Greenberg (*Ibid.*), précisément entre 1982 et 1983, les chercheurs étrangers et ivoiriens ont produit un atlas (2 tomes pour certains) par famille linguistique (Gur, Kru, Kwa et Mandé) regroupant les langues de Côte d'Ivoire selon les clivages géographiques. Ces atlas décrivent brièvement quelques aspects des structures phonologiques, morphologiques et syntaxiques des langues ivoiriennes, mais pas toutes. Des langues comme le mangoro, le gbin (mandé) et le kouzié, le oubi (kru), etc. ne sont pas identifiées et répertoriées. Aussi, jusqu'à ce jour, ces atlas n'ont jamais été mis à jour. Aujourd'hui, des études considèrent certaines langues comme très proches ou presque identiques. C'est le cas des langues agni/baoulé (Kwa). Quant aux langues niaboua et niedeboua (kru), les recherches effectuées dans leurs différentes zones d'extension ont montré que ces deux langues sont très liées d'autant plus que le taux d'intercompréhension entre leurs locuteurs est estimé à 100%. Si des langues sont presque similaires, d'autres, par contre, dans la famille kwa, sont en voie de disparition (l'éhotilé) ou ont totalement disparu (l'essouma). De tout ce qui précède, une mise à jour de nos atlas avec de nouvelles recherches s'avère nécessaire.

3.2- La langue mangoro en question

Le mangoro est une langue mandé du même nom apparemment apparentée aux parlers

manding (Dérive, Marie-Josée, 1983 ; 1990) de la même famille tels que le *folokakan*, le *wojenekakan*, le *koyagakan*, pour ne citer que ceux-là.

3.2.1- L'aire d'extension du mangoro

La langue mangoro s'étend sur deux grandes régions en Côte d'Ivoire. Il s'agit de la région du « Hambol » – qui comprend les départements de Katiola et Dabakala – et celle du « Béré », où se trouve le département de Mankono. Il faut noter que dans toutes ces contrées, les Mangoro n'occupent pas d'espaces qui leur sont uniquement réservés. Ils sont toujours en cohabitation avec d'autres peuples. C'est ainsi que dans le département de Katiola, ils vivent avec les Tagbana qui sont leurs voisins immédiats et avec lesquels ils constituent la population autochtone. Dans le département de Dabakala, ils cohabitent avec les Djimini et les Djamala. Dans tous ces départements, il existe une différence linguistique entre les Mangoro et les autres peuples. Quant aux Mangoro vivant dans le département de Mankono qui ont pour voisins les Koro, il n'existe aucune différence particulière entre leurs différents parlers. Mais, si dans la région de Mankono la différence entre les Mangoro et les Koro n'est pas d'ordre linguistique, qu'est-ce qui peut donc faire la différence entre ces deux peuples ? En effet, leur différence se situe au niveau culturel, car seuls les Mangoro sont habilités à faire la poterie.

3.2.2- Les données historiques et administratives

L'histoire des Mangoro telle que racontée par nos différents informateurs est semblable à celle des autres peuples de la Côte d'Ivoire, vu leurs origines et leurs différents parcours migratoires. En effet, nos informateurs sont unanimes sur le fait que les Mangoro ont pour origine l'ancien empire du manding (entre le XIII^e et le XIV^e siècle) duquel ils ont immigré pour une quelconque aventure. À la suite de plusieurs sources de mésentente avec le roi du manding de l'époque – roi du nom de Fodéba Kéïta – ils décidèrent de partir à la recherche de meilleures terres et éviter ainsi une éventuelle confrontation avec les soldats du roi. Les Djeli [8] du manding, qui avaient pour épouses les potières, quittèrent donc la région de Mandé-Kaaba [9] pour s'installer dans les environs de cette région sous un grand arbre appelé « mahan ». Il nous faut rappeler que les Djeli du manding, en plus de leur activité de cordonnerie, s'adonnaient aussi à la chasse dans le but de pouvoir recueillir les peaux d'animaux qui leur servaient de matériaux de travail. Ainsi, avant de quitter la région de Mandé-Kaaba, les Djeli et leurs femmes potières furent accostés par plusieurs autres peuples qui voulaient tenter l'aventure de l'exode avec eux. Mais ces derniers, dans leurs perspectives, voulaient immigrer après le « sacrifice de la case sacrée » de Mandé-Kaaba ; lequel sacrifice se faisait tous les sept ans et dont la date était imminente.

Après leur installation sous le grand arbre appelé « mahan » et dans l'attente des autres peuples qui voulaient les rejoindre dans l'aventure, les transactions commerciales entre les Djeli et les habitants de Mandé-Kaaba continuèrent bel et bien d'exister. C'est ainsi que les habitants de Mandé-Kaaba qui venaient rendre visite aux Djeli (qui ont désormais élu domicile sous l'arbre « mahan »), s'exprimaient en ces termes : *ānī tāʔā māṅjōrōgā : vé* ; qui veut dire « nous allons rendre visite à ceux qui habitent sous l'arbre mahan ». D'où est né le nom mangoro qui signifie : « sous l'arbre mahan ». De nos jours, les feuilles de cet arbre sont utilisées pour les cérémonies funéraires en pays mangoro et servent à

procéder à des rituels d'initiation pour les femmes, et cela, en dehors du village. Mais, c'est aussi avec ces mêmes feuilles que les femmes font leur entrée au village, au crépuscule, lors des veillées funéraires traditionnelles.

Toujours dans leur quête de meilleures terres [10], les Mangoro sont descendus au sud de l'actuel Mali et se sont installés progressivement dans plusieurs localités de la Guinée-Conakry et de la Côte d'Ivoire. Dans leurs différentes vagues migratoires en Côte d'Ivoire, ils ont transité successivement dans les localités d'Odienné, de Séguéla, avant de s'installer définitivement dans les localités de Mankono, Katiola et Dabakala, où leurs femmes font du travail de la poterie leur principale activité.

Ainsi, sur le plan administratif, les Mangoro sont répartis dans deux régions (Hambol et Béré), trois départements (Katiola, Dabakala et Mankono), six sous-préfectures et dix villages du centre-nord de la Côte d'Ivoire. Faute de sources fiables, les estimations varient très largement de 10 à 15 mille locuteurs ayant le mangoro comme langue maternelle selon nos informateurs.

3.3- Le mangoro et ses dialectes

La langue mangoro désormais identifiée dans la grande famille Mandé nord de la Côte d'Ivoire varie d'un territoire à un autre, d'une région à une autre, voire d'un village à un autre.

Dans le département de Katiola la langue mangoro est parlée dans deux sous-préfectures en plus de la commune de Katiola. Il s'agit de la sous-préfecture de Timbé (situé à 18 kilomètres, à l'est de Katiola) et celle de Fronan (situé à 7 kilomètres, au nord de Katiola). Dans la sous-préfecture de Timbé, la langue mangoro est parlée précisément dans le village de Djénahan (ou Oourogbankaha pour certains). Aussi dans la sous-préfecture de Fronan, la langue mangoro est-elle employée dans cette commune et dans le village de Darakolodougou.

De toutes ces variétés, celle qu'on peut considérer comme un dialecte de la langue est le mangoro de Djénahan, car ce parler s'inscrit comme une nette variété par rapport aux autres. En effet, tous les parlers du département de Katiola se ressemblent sur le plan phonético-phonologique et syntaxique, sauf celui de Djénahan. Ce parler se distingue légèrement des autres, surtout au point de vue lexical voire syntaxique. Quant au mangoro parlé dans le département de Dabakala, il se localise dans les villages de Satama-Sokoura, Kaholo, Karapélé etc. L'ensemble de ces parlers se distingue légèrement de ceux de Katiola par un petit écart tonal.

En récapitulatif, on identifie plusieurs variétés de mangoro, à savoir :

- le *djénahankan*, le parler de Djénahan à Katiola, Timbé et Fronan, qui se différencie un peu plus du *katiolakan*, le parler de Katiola ;
- le *djamalakan*, le parler de Satama-Sokoura, Kaolo et Karapélé dans le département de Dabakala ;

- le parler mangoro de Mankono, aussi assimilé au *korokan* (la langue des Koro).

Nos enquêtes montrent que le *djénahankan* (le parler de Djénahan dans le département de Katiola) pourrait être considéré comme le parler central et authentique par les locuteurs eux-mêmes. En effet, tous les locuteurs avertis de la langue reconnaissent au *djenahakan* son authenticité et sa valeur par rapport aux autres parlars, du fait qu'il n'emprunte pas son lexique aux autres langues voisines. Par contre, lors de nos enquêtes, les locuteurs des autres parlars confirment que la langue mangoro qu'ils parlent est trop « diluée », car elle a perdu beaucoup de sa « teneur » en empruntant au malinké aux niveaux lexical, syntaxique et tonal. En voici quelques exemples :

Items	<i>katiolakan</i>	<i>djenahankan</i>	<i>djamalakan</i>	<i>korokan</i>
(1) Tabouret	kó	wàné	sìʔídwá	nāmādjà
(2) Balai	flàlá	flàdé	bàljé	sèã
(3) Porte	gbó	gbisá	bòdáʔàdá	dá
(4) Frapper	sè	bwɔ	sè	sè
(5) Accoucher	wó	ʒìʔí	wó	wó

3.4. Brève étude comparative du mangoro avec le malinké de Côte d'Ivoire

Une brève étude entre le mangoro et le malinké de Côte d'Ivoire se fera sur les plans phonologique et syntaxique.

3.4.1. Comparaison sur le plan phonologique

Sur le plan phonologique, la comparaison entre le mangoro et le malinké montre qu'il n'y a pas trop de différences entre ces deux langues mandé. Les quelques légères différences se situent au niveau de certains items, car là où le malinké utilise la consonne vélaire sonore [g] à l'intervocalique, le mangoro utilise la consonne occlusive glottale [ʔ], aussi appelée coup de glotte. Également, là où le mangoro désigne un mot de structure CV, le malinké désigne le même mot par la structure CVCV ou parfois CVCVCV. C'est aussi le lieu d'observer la présence de la voyelle nasale en position finale en mangoro, là où elle est absente en malinké (*cf.* exemples 8 et 9) comme le montrent les exemples suivants :

	<i>mangoro</i>	<i>malinké</i>	=	
(6)	sòʔó	sògó	=	« viande »
(7)	sàʔá	sàgá	=	« mouton »
(8)	bó	bó	=	« maison »
(9)	dé	dé	=	« enfant »
(10)	kû	kûŋolo	=	« tête »
(11)	kà :	kàró	=	« lune »

(12)	tè :	tèré	=	« soleil »
(13)	bàlɔ́zɔ́	tènɛ́	=	« tante »
(14)	sɛ̀	bùgɔ́	=	« frapper »

3.4.2. Comparaison sur le plan syntaxique

Sur le plan syntaxique, les différences se situent au niveau des pronoms personnels sujet et dans la structure de certains énoncés comme l'attestent les exemples ci-dessous.

(a) Les pronoms personnels sujets

	<i>malinké</i>	<i>mangoro</i>		
(15)	né	ní	=	« je ; moi »
(16)	í / ilé	é / èlé	=	« tu ; toi »
(17)	á	à	=	« il / elle ; lui »
(18)	àú	àní	=	« nous »
(19)	àú	àlé	=	« vous »
(20)	wò	âlé	=	« ils / elles ; eux / elles »

(b) Les énoncés

(21)	<i>mangoro</i> :	m̀bàzà	dé	sɛ̀
		/je + acc/	/enfant/	/frapper/
		J'ai frappé l'enfant		
(22)	<i>malinké</i> :	ǹkà	dé	bùgɔ́
		/je + acc/	/enfant/	/frapper/
		J'ai frappé l'enfant		

4. L'identité ethnolinguistique des Mangoro

Si l'on admet que la notion d'identité indique avant tout l'« ensemble des éléments permettant d'établir, sans confusion possible, qu'un individu est bien ce qu'il dit être ou qu'on présume qu'il est » et que, d'autre part, cette identité est « le fait pour une personne d'être tel individu et de pouvoir également être reconnu pour telle sans nulle confusion grâce aux éléments qui l'individualisent », dans le cadre de cette étude, nos analyses établissent deux types d'identité pour les Mangoro de Côte d'Ivoire. Ce sont : l'identité sociale et culturelle et l'identité linguistique.

En effet, pour ce qui est de l'identité des Mangoro de Côte d'Ivoire comme une construction sociale et culturelle, c'est en quelque sorte leur sentiment d'appartenir à une communauté ethnolinguistique (les Mangoro), leurs regards sur les autres groupes ethniques et linguistiques avec qui ils partagent les mêmes territoires. Il en est de même des regards que portent les autres groupes ethniques sur eux et vice versa. C'est ainsi que selon nos enquêtés, ce qui fait la spécificité des femmes mangoro, c'est leur activité à produire la céramique. Dans les localités visitées, effectivement, ces femmes sont

honorablement (re)connues dans le domaine de la fabrication de récipients de ménage à base d'argile traitée et cuite. On les reconnaît en Côte d'Ivoire et partout ailleurs comme étant des potières. En guise d'illustration, les deux images ci-dessous attestent bien cette réalité, où l'image à gauche présente la fabrication initiale des pots et l'image à droite, celle des pots brûlés et mis en vente. Les hommes mangoro, reconnus à travers leurs femmes potières, étaient autrefois des artisans cordonniers et des chasseurs. Ils se sont désormais reconvertis en agriculteurs.



Image 1 : Des images de potières mangoro de Katiola

Quant à l'identité linguistique qui est le produit de la socialisation linguistique sur un ou des territoire(s) donné(s), elle met en évidence ici les rapports qu'entretiennent les Mangoro avec leurs voisins immédiats : les *Tagbana* (Katiola), les *Djimini* (Dabakala) et les *Koro* (Mankono). Au niveau linguistique, par la cohabitation avec les autres peuples avec lesquels ils partagent le ou les même territoire(s), les Mangoro comprenaient et parlaient parfaitement le tagouana [11] (parler gur), mais ce phénomène tend de plus en plus à disparaître du fait de non-réciprocité, car les Tagouana qui se disent des alliés des Mangoro ne cherchent pas à comprendre et à parler le mangoro ; ce que ne veulent pas non plus faire les Mangoro.

En définitive,

cette identité ethnolinguistique qui est le résultat d'une dialectique entre le déterminisme des structures sociales, d'une part, et l'autodétermination de la personne favorisée par les vécus ethnolangagiers autonomisants et conscientisants d'autre part, est fortement déterminée par le lieu où l'on vit et confirme la présence du déterminisme social et sa relation avec la construction identitaire (Landry, Rodrigue, Deveau, Kenneth et Réal Allard, Réal, 2006, p. 75).

Ainsi, hors de son « biotope », l'identité ethnolinguistique du Mangoro se joue d'abord sur sa langue qui est particulière dans tous les parlers mandings, même s'il y a une certaine intercompréhension entre ceux-ci. L'autre aspect est relatif aux femmes mangoro qui, selon nos enquêtés, se reconnaissent parmi les autres femmes de Côte d'Ivoire par leurs activités singulières de fabrication de poterie.

Conclusion et perspectives

En conclusion, les résultats de notre étude confirment la présence des Mangoro en Côte d'Ivoire ; un peuple manding qui n'a pas eu de territoire fixe dans ses divers parcours migratoires. Mais aujourd'hui, les Mangoro vivent et partagent les mêmes territoires avec les Tagbana, Djimini et Koro dans le centre-nord du pays, essentiellement dans les villes de Katiola, Dabakala et Mankono et leurs périphéries. L'étude met aussi en évidence l'importance de considérer la langue mangoro dans toute recherche portant sur l'identité ethnolinguistique. C'est ainsi que le peuple mangoro est reconnu pour sa particularité à travailler la terre argileuse. Les femmes mangoro sont généralement appelées les « potières de Katiola ».

Le mangoro est une langue ignorée dans la classification faite dans les atlas des langues ivoiriennes et dont les locuteurs aussi nombreux sont éparpillés entre le Centre-Nord et la capitale économique Abidjan. Un autre aspect de notre travail nous a permis, au niveau linguistique, de comparer, sur les plans phonologique et syntaxique, le mangoro avec le malinké ; une autre langue du groupe manding auquel il s'apparente.

En perspective, des études ultérieures s'avèrent nécessaires pour explorer en profondeur la question de la description systématique de la langue mangoro suivie d'une étude sociolinguistique et d'une cartographie de ses aires d'extension. Cette réflexion soulève du coup, la nécessité de la mise à jour de nos atlas linguistiques. Cette mise à jour doit incontestablement tenir compte de l'intégration des langues nouvellement identifiées ou purement ignorées. Elle doit également tenir compte de l'évolution du rapport des populations avec leurs territoires et leurs langues.

Notes

[1] À l'exception des références à la thèse de doctorat de 3^{ème} cycle de Norbert Charles Ouayou soutenue en 1983 sur *La production céramique Mangoro et Djeli dans le pays Djimini* et à l'ouvrage de Ouattara Tiona Ferdinand intitulé *Histoire des Fohobélé de Côte d'Ivoire : une population sénoufo inconnue*, Karthala, Paris, 1999, avec pour chapitre « L'implantation des Mangoro au début du XVIII^e siècle », p. 40-45, que nous avons consultés sur internet, aucune description à proprement parlée n'a été accordée à la langue mangoro.

[2] Philippe Tizon, « Qu'est-ce que le territoire ? », dans *Les territoires du quotidien*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 21, cité par Thierry Bulot, « Le français, les langues et les villes », dans Thierry Bulot et Philippe Blanchet, *Une introduction à*

la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2013, p. 121-122.

[3] Nous tenons ces propos de l'argumentaire de l'appel à communication du Colloque « Langue et territoire » dont la 3^{ème} édition a été organisée du 14 au 19 mai 2017 à l'université Ibn Tofaïl de Kénitra (Maroc), url : <http://langueetterritoire.uit.ac.ma/>

[4] *Le nouveau Petit Robert*, 2003, p. 1304.

[5] Les festivités sur la culture et la poterie "mangoro" réunissent chaque année dans les premières semaines du mois d'août au centre culturel de Katiola (Centre-nord, région du Hambol) les différentes associations de la communauté mangoro d'Abidjan et de la diaspora.

[6] L'entretien semi-directif est une technique d'investigation fondamentale qui permet d'orienter en partie (semi-directif) le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et consignés dans un guide d'entretien. En général, son utilisation vient compléter et approfondir des domaines spécifiques liés à l'entretien non directif qui, pour sa part, se déroule librement à partir d'une question.

[7] Joseph H. Greenberg (1963). *The Languages of Africa*, Bloomington: Indiana University Press.

[8] Dans le manding à l'époque, le Djeli qui était le premier nom attribué aux Mangoro signifiait l'artisan qui s'adonne à la cordonnerie, en fabriquant des œuvres d'art avec les peaux d'animaux ; toute chose qui est considérée comme l'activité principale des hommes. À ne pas confondre avec le griot, celui qui fait des louanges en pays malinké.

[9] Cette région se situe dans l'actuel Mali.

[10] Chez les Mangoro, avoir de meilleures terres signifie avoir de bonne argile pour la fabrication des pots et surtout un endroit où il y a du gibier à profusion pour la chasse.

[11] « tagouana » et « tagbana » renvoient à une même réalité en tant qu'un dialecte et un peuple senoufo de Côte d'Ivoire.

Références

Arborio, Anne-Marie, Fournier, Pierre, *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Paris, Armand Colin. Collection 128, 2^{ème} Édition refondue, 2005.

Blanchet, Philippe, *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2012.

Bulot, Thierry, « Le français, les langues et les villes », dans Thierry Bulot et Philippe Blanchet, *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Éditions des archives contemporaines, Paris, p. 113-152, 2013.

Delafosse, Maurice, *Vocabulaires comparatifs de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes : avec des notes*

- linguistiques et ethnologiques, une bibliographie et une carte*, Paris, E. Leroux, 1904.
- Dérive, Marie-Josée, *Etude comparée des parlers manding ivoiriens*, Abidjan, ACCT, ILA, 1983.
- Dérive, Marie-Josée, *Etude dialectologique de l'aire manding de Côte d'Ivoire*, Peeters, 1990.
- Dérive, Marie-Josée, Suzanne Lafage, « Description sommaire de la situation sociolinguistique de la Côte d'Ivoire », *CIRL*, n° 3, Abidjan, ILA, UNACI, p. 111-140, 1978.
- Di Méo, Guy, « De l'espace vécu aux formations socio-spatiales », *Géographie sociale*, n°10 : « Lire l'espace, comprendre les sociétés », P.U.C., Caen, p. 13-23, 1990.
- Greenberg, Joseph Harold, *The Languages of Africa*, Bloomington: Indiana University Press, 1963.
- Halaoui, Nazam, Tera, Kalilou, Trabi, Monique, *Atlas des langues mandé-sud de Côte d'Ivoire*, Abidjan, ILA, ACCT, 1983.
- Hérault, Georges (dir.) *Atlas des langues kwa de Côte d'Ivoire*, Université d'Abidjan, Institut de linguistique appliquée, 1982.
- Kaul, Guy, Koné, Djakaridja, « Morphophonological aspect in mangoro language », *Revue en ligne Baobab*, n° 19, p. 145-154, 2016.
- Koné, Djakaridja, « Les proverbes mangoro : approche syntaxico-énonciative », *SLC* n° 16, éd Paari, Paris, p. 68-81, 2014.
- Koné, Djakaridja, « L'effacement énonciatif dans le discours funéraire chez les mangoro », *Revue de littérature et d'esthétique négro-africaines*, vol. 1, n° 16, p. 100-110, 2016.
- Lafage, Suzanne, *Etude sociolinguistique de l'aire kru de Côte d'Ivoire : Analyse des données ethno démographiques et socioculturelles*, ILA, Abidjan, 1982.
- Landry, Rodrigue, Deveau, Kenneth, Allard, Réal, « Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue », *Éducation et Francophonie*, Vol. XXXIV :1, ACELF, Canada, p. 54-81, 2006.
- Lapierre, Jean-William, « L'identité collective », dans *Recherches sociologiques*, XV-2/3, p. 195-206, 1984.
- Levy, Jacques, Lussault, Michel (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Éditions Belin, 2003.
- Marchese, Lynell, *Atlas linguistique kru*, ACCT, 1984.
- Mensah, Emmanuel N. A., Zakari Tchagbalé, *Atlas des langues gur de Côte d'Ivoire*, ACCT, 1983.
- Ouattara, Tiona Ferdinand, « L'implantation des Mangoro au début du XVIII^e siècle », *Histoire des Fohobélé de Côte d'Ivoire : une population sénoufo inconnue*, Karthala, Paris, p. 40-45, 1999.
- Ouayou, Norbert Charles, « La production céramique Mangoro et Djeli dans le pays Djimini », Thèse de 3^e cycle d'Ethnologie, Université Paris 1, 1983.
- Tamisier, Jean-Christophe (dir.), *Dictionnaire des Peuples. Sociétés d'Afrique, d'Amérique, d'Asie et d'Océanie*, Paris, Larousse-Bordas, 1998.

II

Varia

LA LANGUE COMME MARQUEUR D'IDENTITÉ DANS *JEUNES SAISONS* D'EMMANUEL ROBLÈS

Aïda Toumi

Université Badji Mokhtar-Annaba, Algérie
aida_toumi23@yahoo.fr

Abstract. *This article aims to show the important role played by the Spanish language in the affirmation of the spanish identity of the author Emmanuel Roblès, in his autobiographical novel, written in French: Jeunes Saisons. It is about a narrator-character, of Spanish origin, telling the scenes of his childhood in native Oranie. This narrator uses some expressions of Spanish origin, considered intrusive to the French language. These expressions acquire a symbolic value inside the text. We will also show that this use of the Spanish language by the narrator-character, constitutes a trace of the roots and identity of the author.*

Keywords: *Language; Identity; Narrator-Character; Root; Community;*

Introduction

Emmanuel Roblès publie de son vivant aux éditions du Seuil, *Jeunes Saisons*, en 1961, son huitième roman qui retrace l'enfance d'un jeune narrateur d'origine espagnole à Oran, dans un quartier pauvre dans l'entre-deux-guerres. Ce jeune narrateur se souvient de chaque détail de son quartier qui se trouvait dans un contour particulier où s'étaient rassemblés des ouvriers espagnols, et où tout le monde se connaissait. A cette époque, Oran formait plusieurs villes juxtaposées : un quartier espagnol, un quartier arabe et un quartier juif.

La narration dans ce récit est antérieure et des souvenirs d'enfance habitent la mémoire du narrateur. Il ne s'agit pas seulement des souvenirs d'enfance, mais aussi des souvenirs des lieux projetant des images de l'Oranie natale, ou d'une autre façon, il s'agit d'une mémoire des lieux. Nous justifions notre choix qui nous a conduit jusqu'à ce corpus et des prétextes qui ont précisé cette décision, par le fait que les études littéraires sur Emmanuel Roblès sont restreintes, parce que Roblès est malheureusement trop peu connu, ou parce qu'il est « un grand écrivain disparu » (Dugas Guy., 2007, p.5).

Il est à préciser que la particularité de ce texte pour nous, est que ce narrateur-personnage, qui est lui-même Emmanuel Roblès, fait appel à quelques expressions d'origine espagnole considérées comme intruses à la langue française. Une question nous interpelle et nous nous demandons : pourquoi Emmanuel Roblès fait-il appel à des expressions d'origine espagnole ? À partir de ce questionnement, nous avançons l'hypothèse que cet usage n'est

que l'affirmation de l'identité ibérique de l'auteur, voire une trace de ses racines et de son identité.

Notre but dans cet article est de montrer le rôle important que joue la langue espagnole dans l'affirmation de l'identité ibérique de l'auteur Emmanuel Roblès.

Notre hypothèse s'appuie sur la réflexion de Patrick Charaudeau, qui, dans un article intitulé : *langue, discours et identité culturelle*, soulève la relation entre la langue et l'identité, si la langue avait un rôle identitaire. Il affirme qu'elle est essentielle à la formation d'une identité plurielle et d'une intégration sociale : « la langue est nécessaire à la constitution d'une identité collective, qu'elle garantit la cohésion sociale d'une communauté,... Il est également clair que la langue nous rend comptables du passé, crée une solidarité avec celui-ci, fait que notre identité et pétie d'histoire et que, de ce fait , nous avons toujours quelque chose à voir avec notre propre filiation, aussi lointaine fût-elle ». (Charaudeau Patrick, 2001).

De même, si l'on se réfère à la notion de « l'identité », la cerner s'avère malaisée, en raison de sa transversalité disciplinaire. Le sens commun déploie à considérer l'identité comme une croyance existant en elle-même. Un détour par un dictionnaire de la langue française paraît nécessaire. On y trouve ceci : « caractère permanent et fondamental d'une personne, d'un groupe ». (Larousse, 2004, p.211). Autrement dit, l'identité est le produit des processus interactif entre « l'individu » et le « champ social ». A ce propos, Lipiansky écrit : « ... dans l'interaction avec autrui que se construit, s'actualise, se confirme ou s'infirme l'identité ». (Lipiansky Edmond Marc, 1992, p.262). Le personnage roblesien est donc un être social, il appartient à un groupe, il se définit à travers et grâce à lui, et nous serons aussi amenés à la quête d'une identité sociale relative à la culture et la langue.

Langue maternelle et communauté espagnole comme symbole d'appartenance

Il est à noter que la population immigrée d'Espagne a tenu une place considérable dans *Jeunes Saisons* : la rue est espagnole et andalouse, où des airs « flamenco » sont joués par des guitaristes, la marchande d'herbes qui s'appelait Dona Maria, parfumait la ruelle par ses feuilles méditerranéennes. De même, le jeune narrateur montre une joie infinie à se mêler aux enfants espagnols, à s'intégrer dans le « nous » qui concevait son plaisir Il revient sur des scènes relevant de la mémoire collective, des scènes vécues par le narrateur comme par beaucoup d'autres personnes d'origine espagnole :

Tous ces plaisirs ne parvenaient pas à me détourner de ceux que je goutais auprès de mes compagnons habituels, du Toni ,le fils d'un maçon ,d'Enrique ,d'Augustin, de Joselito...Nous méprisions les filles avec qui jamais nous ne partagions nos jeux (p .23)

En effet, « je » enfant est recouvert par un « nous » identitaire, celui de la communauté pied-noire. A dire vrai, cette société se transforme en un encadrement romanesque où se dérobe l'identité du narrateur, et le « je » ne cesse de subsister en « nous » impliquant une

abondance du narrateur à l'affirmation de son autonomie. A ce propos, Gustave Guillaume affirme que : «Dans "nous" la personne parlante c'est "moi", mais parlant d'elle, elle parle en même temps de plus qu'elle. Ce qui revient à dire que sous la personne parlante première il y a plusieurs personnes dont il est parlé, parmi lesquels, incluse, la parlante» (Gustave Guillaume, 1982.p.51).

Ainsi, les souvenirs fragmentés avec d'autres enfants ne se rapportent pas immédiatement à l'existence du narrateur, ils relatent des scènes de vie des autres. De même, le personnage- narrateur naquit dans une famille qui ne parlait que l'espagnol. Sa langue maternelle ou natale était donc l'espagnol, la langue qui l'a apprise de sa mère, de son entourage dès le berceau. Elle s'imprime le plus profondément dans sa mémoire. Roblès naquit dans une famille qui ne parlait que l'espagnol : « [...]il a été élevé un peu comme Camus, entre une mère et une grand-mère et dans un milieu vraiment espagnol » (Roblès Jacqueline -Macek,document audio).

A l'école, il apprend le français et devient un bon élève. Il apprend ainsi la culture qui vient avec, se montre un jeune personnage cultivé et imprégné de littérature et d'histoire française :

Jeanne avait combattu vaillamment et que nous aimions qu'on rendit hommage au courage malheureux [...] Deux as que nous vénérions, chacun dans sa catégorie, c'étaient Napoléon et Guynemer[...]Les adieux de Fontainebleau nous arrachaient des soupirs de peine(p.75-76)

Dans *L'Arbre à dire* (Paris, Albin Michel, 1998), Mohammed Dib ouvre une interrogation fondamentale : changer de langue, est-ce troquer d'identité, ne plus être soi, devenir autre ? De quelle identité s'agit-il ? Bien que l'auteur-narrateur maîtrise le français, il n'hésite pas à faire recours à la langue espagnole dans son texte et ce malgré la dominance du français autour de lui. L'identité de l'auteur-narrateur est a priori de nature morbide, dédoublée, accrue, mais elle est encore plus menacée lorsqu'il doit la déterminer entre deux langues, entre deux cultures. Est- ce rappeler le retour à la langue de ses origines n'est rien d'autre qu'une affirmation de son identité personnelle, culturelle et sociale ?

A ce sujet, nous nous attachons à expliquer l'utilisation de l'italique dans quelques passages du texte. Cet italique est présenté dans une langue différente du français. Nous remarquons qu'il y a plusieurs voix qui ne relèvent pas de la même situation d'énonciation laquelle trace une dimension polyphonique dans le roman. Auteur, narrateur et personnage fusionnent ainsi leurs identités et leurs instances narratives. Tous les trois tiennent à extraire les masques et à les reconnaître aussitôt :« par le recours aux guillemets, aux italiques, [...], l'auteur introduit dans la même expression une double référence, à son propre code et à un sous-code».(Van Den Heuvel, p.13). Ainsi cette double référence est considérée comme une interférence de la langue : « l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou l'on écrit une autre » (Mackey, 1976 :397). Le narrateur dit :

Et voici la place Hoche, *la plazoche*, comme nous l'appelions... p11.

L'hiver, des marchands de pâtisserie ambulants nous proposaient, aux environs de Noël, de nougat d'Espagne-*el turrun*- des dragées aux amandes et des fruits confits. Mais, à l'approche des pâques, c'étaient les *mounas*. En toute saison ils offraient à la gourmandise des passants et à la voracité des mouches meringues à gout de plâtre, *mantecaos* lourd de graisse et des gâteaux secs parfumés à l'anis et mouchetés de sucre rose p. 13.

Ceci nous fait penser que ces expressions sont des instances narratives à part entières. L'usage de la langue espagnole nous fait réfléchir qu'elle a une dimension affective, elle est associée aux souvenirs des traditions culturelles .Elle est produite presque spontanément, de façon automatique à l'intérieur de son texte Il s'identifie à sa culture, en ce qui a trait avec la confiserie qui l'a vanté particulièrement : *el turrun*, *mounas* et *mantecaos* , sont considérés comme des vecteurs de l'altérité linguistique .Le recours à la langue maternelle est l'une des stratégies qu'utilise un auteur afin d'attirer l'attention du maximum de lecteurs. Cette alliance de langues entraîne non seulement l'attraction du texte, mais aussi produit une certaine entente entre l'auteur et le lecteur. La langue espagnole d'origine semble investie d'une fonction symbolique importante qui relève de la conscience linguistique.

Roblès met en exergue les rapports entre langue et culture, il savait déjà que la langue est un vecteur culturel indéniable. C'est à travers elle que l'on peut bien s'assimiler dans sa culture et la préserver. Georges Albert Astre affirme qu' : « aujourd'hui encore Roblès n'a rien oublié de son enfance baignée d'ibérisme : sa grand-mère balbutiait en espagnol ses prières, tout en multipliant les signes de croix sur son visage .Il sait bien lui qui fut bilingue dès l'enfance, que la question qu'il se posait alors était de celles qui ne pouvaient guère recevoir de réponse immédiate : « était-il plus français qu'espagnol ?, plus espagnol que français ? » (Astre Georges-Albert,1987 , p.16.).

L'auteur-narrateur a peur d'abandonner sa langue maternelle, ceci peut être vécu comme mutilation ou démembrement. Il savait bien qu'acquérir une langue étrangère ferait tenter le danger de perdre la sienne. Cette perte peut nuire à sa relation avec sa communauté, qui aurait l'impression de ne plus pouvoir communiquer pleinement avec lui ,et de voir son identité culturelle s'éroder. Seule sa langue maternelle serait porteuse d'émotion et de joie avec une certaine mélodie de la langue comme les vocables en italique dans le passage ci-après.

Je me serais plutôt laissé écorcher vif que de consentir à me déguiser de la manière que l'on sait, c'est-à-dire de porter des jupes et des dentelles. Il fallait être un peu efféminé (nous disions : un peu *mariquita*) pour accepter une telle déchéance [...] p.24. Nous n'étions pas toujours aussi sages. Certes nous avions quelques jeux paisibles : les billes, les Pignols, les *canutos* ! ou *tricotins* pour fabriquer des guides avec des bouts de laine [...]p.26. On le sait, les personnages de ces films comprenaient traditionnellement le jeune homme valeureux

(pour nous : el *tchico*), la jeune fille belle et blonde et courageuse (la *tchica* !) (p.62)

De ce passage, l'espagnol apparaît tout certainement comme la langue de l'enfance, apte à relever le monde perdu. *Mariquita*, sa sonorité appelle le soupir de l'exilé qui aspire à rentrer en Espagne. Roblès fournit la plupart du temps une traduction pour soutenir les lecteurs unilingues, et dans le même mouvement, au bénéfice de la compréhension la plus large possible, et même si cela nuit au réalisme qui constitue l'un des enjeux de cette affirmation identitaire. Il ne s'agit donc jamais d'une élémentaire juxtaposition des termes espagnols et français. Le narrateur ne cesse de jouer avec sa traduction, la submergeant parfois dans le récit, comme pour tenir le lecteur unilingue en haleine. De même, les vocables *canutos* ou *tricotins*, rappellent les jeux partagés avec les enfants espagnols du même quartier et suggèrent une émotion de joie forte, sentie par le jeune-garçon .

Par ailleurs, cette relation serrée entre langue et identité se reflète bien dans les noms des personnages. Il est intéressant de voir sous quels noms les personnages espagnols de Roblès se désignent dans la diègèse, d'observer les modifications qu'il y a faites afin de les adapter aux lecteurs français. Pour le jeune- narrateur il s'agit de garder l'héritage espagnol à tout prix et de renoncer à toute consonance germanique. Son patronyme « Roblès », qu'il n'a pas francisé, rappelle au lecteur plus que le mot équivalent en français « Rouvre », donc ces traits qui évoquent une partie de sa personnalité et de son caractère et affirment son amour de l'Espagne .

Cependant. Epry me fit lire *Don quichotte* ...Il me parlait souvent de l'Espagne qu'il visitait [...]il avait passé quelque temps dans un village de Castille dont le nom était *Los Roblès*. Et de me révéler que ce nom signifiait « Chênes »...Il paraît qu'à l'époque des batailles contre les Maures, les rois catholiques avaient emmené derrière leurs chevaliers les rudes bucherons de Castille dont les hameaux portent encore des noms comme *Los Roblès*, *Robledal*, *Robledon* [...]Le Toni, à qui j'exposais l'affaire, ne montra aucun enthousiasme .Lui s'appelait Fuentes, ce qui signifie Fontaines...logiquement son nom devrait se prononcer « *Fuinte* ». Après tout, *Napoléoné Bonaparté* (toujours lui !) était bien devenu Napoléon Bonaparte (p. 96.97)

Conclusion

Au terme de cette analyse, nous pouvons constater que la structure narrative du roman s'inspire en effet, de la notion de la polyphonie. Il y a deux voix qui parlent. Ceci va créer une illusion du réel puisque, ce n'est plus le narrateur -personnage qui assume l'acte de narration, mais l'auteur Roblès lui-même. De même, les interférences de la langue maternelle, ainsi que la description minutieuse de la ville espagnole à Oran dans le texte d'Emmanuel Roblès, montrent un besoin inconscient de l'auteur à affirmer son identité. Comme l'écrit Georges -Astre : « sa *hispanidad*, Emmanuel à quinze ans la portait en lui comme il la portera toujours ». (Astre Georges-Albert, 1987 , p.17.).

Références

- Astre, Georges- Albert, *Emmanuel Roblès ou le risque de vivre*, Grasset, 1987.
- Charaudeau, Patrick. « Langue, discours et identité culturelle », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 123-124, no. 3, 2001, pp. 341-348.
- Dictionnaire Larousse, éditions Larousse SEJER, 2004.
- Dib, Mohammed, *L'Arbre à dire*, Paris, Albin Michel, 1998.
- Dugas, Guy, *Emmanuel Roblès : une œuvre, une action*, éditions du Tell, Blida, 2007.
- Guillaume, Gustave., *Leçons de linguistique*, Presses de l'Université de Laval, Québec, 1982.
- Lipiansky, Edmond Marc, *Identité et communication : l'expérience groupale*, Paris, Armand Colin, 1992.
- Mackey, Willam Francis, *Bilinguisme et contact des langues*.1976 Paris, Klincksieck.
- Roblès, Emmanuel, *Jeunes Saisons*, éditions du Seuil, 1961.
- Roblès- Macek, Jacqueline *les racines espagnoles d'Emmanuel Roblès* in : <http://www.bm-limoges.fr/espace-auteur/robles/auteur-audio.html>
- Van Den Heuvel, Pierre, *Parole, mot, silence : Pour une poétique de l'énonciation*, librairie José Corti, 1985.

LA EVOLUCIÓN DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL EN RUMANÍA

Elena Laura Vulpoiu
Independent researcher, Ph.D
lauravulpoiu@gmail.com

Abstract. *This article describe and present the role of the translator in the process of audiovisual translation in Romania, outlining its role in the two most widely used forms of audiovisual translation in this country: subtitling and dubbing. Throughout this journey, the first step belongs to the audiovisual translation professional, the fundamental axis whose work depends on the following stages of the process. The importance of this type of profession and the shortage of literature on this subject, especially in Romania, it has taken us to realize this analysis. Also, we try to display the status and development of the profession, its evolution and variation over the past two decades thanks to the socio-political change, technological progress and the new education plan, which influenced the current profile of this professional. With this study we hope to change their status to "invisible", as defined Venutti (1995), and give visibility delineating the characteristics of their socio-professional and academic profile in Romania.*

Keywords: *Audiovisual translation; subtitling; dubbing; audiovisual translator; Romania;*

Introducción

La traducción audiovisual forma parte de nuestra vida cotidiana, es un producto del que disfrutamos a diario, independientemente de nuestras edades. Un producto que puede variar nuestro estado de ánimo, que influye en nuestras vidas y que sin darle mucha importancia, a veces, tiene detrás un gran equipo humano que hace posible que nosotros como público disfrutemos de su producto final: películas, series, documentales, dibujos animados, videojuegos, etc.

En todo este trayecto, el primer escalón pertenece al profesional de traducción audiovisual, el eje fundamental de cuyo trabajo dependen las siguientes etapas del proceso. La importancia de este tipo de profesión y la escasez bibliográfica sobre este tema, especialmente en Rumanía, nos han llevado a realizar este análisis.

En este artículo vamos a describir y presentar el rol que ejerce el traductor en el proceso de traducción audiovisual en Rumanía, perfilando su papel en las dos modalidades de traducción audiovisual más empleadas actualmente en este país: la subtitulación y el doblaje.

Además, trataremos de mostrar el estado y el desarrollo de esta profesión, su evolución y variación en las últimas dos décadas gracias al cambio socio-político, al avance tecnológico y al nuevo plan educativo, que han influido en el perfil actual de este profesional.

Asimismo, expondremos algunas cuestiones que generalmente afectan a este gremio, como por ejemplo el tiempo de elaboración de la traducción, los derechos de autor y las tarifas, cuestiones que, tal como veremos en este artículo, persisten en el tiempo y se convierten en características específicas de esta profesión en Rumanía.

El proceso de subtitulación y el papel del traductor

La subtitulación es una modalidad de traducción audiovisual en la que imperan una serie de restricciones espaciales, temporales, de cambio de modo, etc. que particularizan la labor del traductor y el perfil de este profesional.

De esta manera, más allá de limitarse a traducir, el subtitulador debe editar minuciosamente el texto atendiendo a estas restricciones y conservando al máximo el sentido original del guion. El proceso de subtitulación exige competencias específicas por parte del subtitulador, como por ejemplo: una facilidad extraordinaria para los idiomas, un sentido visual desarrollado, una excelente comprensión de los ritmos tanto de las películas como de lectura o una habilidad especial para condensar y saber excluir tramos de conversación no cruciales para la comprensión, entre otras (Ivarsson y Carroll, 1998: 1).

Asimismo, Leboreiro Enríquez y Poza Yagüe (2001: 323) consideran que la labor del subtitulador se puede definir como un arte.

En nuestro caso, la evolución de la subtitulación en Rumanía y, por ende, el perfil del traductor y su rol en este proceso, se puede estructurar en dos etapas:

- La primera etapa se inicia en el año 1956, cuando empezó a emitir por primera vez la cadena de televisión rumana TVR, hasta el año 1989, cuando el pueblo rumano decidió poner fin a la dictadura comunista.
- La segunda etapa se puede delimitar desde el año 1989 hasta la actualidad, cuando Rumanía atravesó el gran cambio político-social y ha desarrollado una considerable evolución tecnológica.

La primera etapa representa la fase incipiente de la traducción audiovisual, concretamente de la subtitulación, dado que la cantidad de productos extranjeros que se emitía estaba limitada por factores políticos. El programa de emisión restringido de la televisión repercutió también en el número de profesionales que se dedicaban a la traducción audiovisual. Y, por otra parte, también tuvo impacto el aislamiento territorial, dado que las fronteras estaban cerradas, con lo que se obstaculizó la formación académica y profesional de los pocos traductores audiovisuales que había en ese periodo. De este modo lo exponía en una entrevista para el periódico *Adevărul* (2013) una de las traductoras audiovisuales más distinguidas de esa época, Irina Margareta Nistor, que durante décadas desempeñó esta profesión para la cadena estatal TVR, bajo la presión política o la censura:

Dado que no tuve la posibilidad de viajar a otros países en esa época, pude enriquecer mi vocabulario gracias a los pocos grupos de estudiantes extranjeros que venían de vez en cuando. De esta forma, también pude mejorar mi dicción, porque durante la conversación se les podía preguntar lo que no entendías, cosa que no podía hacer cuando, por ejemplo, traducía los diálogos de De Niro, ya que el actor no podía contestarme. [La traducción es nuestra].

Por tanto, podemos observar que el contexto social influye en el desarrollo cultural del traductor y limita sus conocimientos de la lengua original del producto audiovisual. La escasez de material de consulta específico sobre este tipo de traducción en ese periodo podía dificultar el trabajo del traductor, a no ser que tuviera una gran imaginación o la capacidad de inferir muchos significados a partir las imágenes de las películas, tal como afirma Irina Margareta Nistor (2013) en la misma entrevista:

Por ejemplo, al encontrar la palabra *chopper* (helicóptero) en una película me vi obligada a utilizar la intuición y ayudarme de la imagen de la escena de la película que traducía, dado que se trataba de un término que desconocía y existía muy poco material para realizar este tipo de consultas. [La traducción es nuestra].

Por otra parte, el equipo técnico que se empleaba se podía incluir en la categoría más rudimentaria, tal como lo describe Irina Margareta Nistor (2015) en *CinemaFrame*:

Los subtítulos en la Televisión Rumana se escribían en algo parecido al papiro. Se giraba de forma manual, con la mano, porque no existía aún una modalidad de subtítulos electrónicos. Fue un zurdo quien inventó aquella máquina, así que todo se giraba con la mano izquierda. El traductor giraba el rollo (bobina) en directo. Inicialmente, los ilustradores escribían los subtítulos, no se dactilografiaban... Después se escribieron con una máquina de esas que se utilizaban para redactar el discurso de Ceaușescu, que utilizaban caracteres muy grandes, porque él no quería utilizar gafas. [La traducción es nuestra].

Afortunadamente, las revelaciones de los pocos traductores que ejercieron en esa época nos ayudan a evidenciar las dificultades tecnológicas y profesionales que atravesaron desde el inicio de esta actividad.

Entre los años 1956 y 1989, el traductor audiovisual acata las disposiciones comunistas y, por tanto, su rol y sus decisiones en el proceso de traducción son limitados por el régimen político. El intercambio cultural, mediante los pocos productos extranjeros audiovisuales que se emiten, no impera en la actividad comunista y el resultado en el texto meta es muy diferente al texto original por la censura que se le aplica. Si a este contexto añadimos las limitaciones técnicas, el traductor audiovisual de ese periodo se podría definir como un “mago” invisible que está detrás de la pantalla.

La segunda etapa, que arranca a partir del año 1989, marcó una variación en la labor del traductor audiovisual, aunque no en su estatus social. El aumento del número de cadenas de televisión privadas implicó el incremento del número de profesionales de esta área.

También el avance tecnológico contribuyó a la renovación técnica de los recursos necesarios para realizar este proceso; la llegada de los ordenadores y del láser industrial permitió el aumento de la calidad y la precisión de esta modalidad de traducción audiovisual.

Sin embargo, la labor del subtitulador sigue siendo compleja y el recorrido hasta el resultado final requiere por su parte un alto nivel de creatividad y perseverancia, tal y como precisaba en una entrevista concedida a *LinterNet.ro* (2008) Andreea Puticiu, profesional de la traducción audiovisual en Rumanía:

La parte difícil de una traducción, como por ejemplo de la película *Horton* (Jimmy Hayward y Steve Martino, 2008), puede radicar en los versos de las canciones que contiene el texto original. Por otra parte, para entender mejor lo que traduces, lo mejor sería visionar antes la película, pero esto no pasa con mucha frecuencia últimamente, porque la película está en bobina y no está disponible cuando se realiza la traducción; aun así, se puede corregir algo cuando se realiza la subtitulación. [La traducción es nuestra].

Por su parte, Raluca Cîrcea, otra traductora que trabaja en el área de la traducción audiovisual rumana, desvela en el mismo medio de comunicación, *LinterNet.ro* (2008), algunas dificultades que conlleva el proceso de subtitulación y algunas restricciones impuestas por el cliente:

Pautar una película es la operación más difícil de la subtitulación. Una mano la tienes en la mesa de pautar y la otra, en el ordenador. Es imprescindible tener una buena coordinación entre vista y oído. En Citadel Film (distribuidora y productora de películas) se pueden realizar subtitulaciones con caracteres en todos los idiomas, y los errores de traducción o de lengua se revisan en el momento cuando se realiza la subtitulación. A veces es posible que algunas películas realizadas por estudiantes o cineastas rumanos consagrados lleguen al traductor que realiza la subtitulación con la traducción realizada por el “cliente” y con la anotación expresa de no modificarla. Pero, independientemente de la situación, tanto si nosotros hemos traducido el texto como si lo ha hecho otra persona, intervenimos en el texto si lo consideramos necesario. [La traducción es nuestra].

Por ende, la subtitulación es un proceso que se rige por las restricciones y las convenciones propias de esta modalidad de traducción. Pero, además, se rige por las exigencias impuestas por los clientes, como veremos en las respuestas de los cuestionarios dirigidos a los profesionales de este ámbito que hemos empleado en nuestro estudio.

El proceso de doblaje y el papel del traductor

El doblaje consiste en reemplazar la banda de los diálogos originales por otra banda en la que estos diálogos aparecen traducidos a la lengua meta y en sincronía con la imagen (Chaume, 2012: 1). Esta modalidad de traducción comprende un proceso de trabajo mucho más complejo que la subtitulación, que implica un mayor número de profesionales y etapas, tal como lo describe Chaume (2004: 32):

El doblaje consiste en la traducción y ajuste de un guión de un texto audiovisual y la posterior interpretación de esta traducción por parte de los actores, bajo la dirección del director de doblaje y los consejos del asesor lingüístico, cuando esta figura existe.

Según esta definición, podemos observar que no siempre el proceso de doblaje reúne en cada etapa a los profesionales pertinentes en este tipo de traducción audiovisual. Además, el doblaje requiere una serie de sincronías definidas por Chaume (2012: 68-69), según las tres etapas fundamentales que se emplean en este proceso:

- *Lip or phonetic synchrony*, consists of adapting the translation to the articulatory movements of the on-screen characters, especially in close-ups and extreme or close-ups, also called big close-ups.
- *Kinesic synchrony or body movement synchrony*, consists in the synchronization of the translation with the actor's body movements.
- *Isochrony or synchrony between utterances and pauses*, consists in the synchronization of the duration of the translation with the screen character's utterances.

Por tanto, la labor del traductor se ve condicionada por la complejidad del proceso en sí, tal como expone Chaume (2004: 67). Además, posteriormente, pueden surgir posibles modificaciones de la traducción por parte de los demás profesionales implicados en este proceso:

El traductor es el emisor de una cadena compleja de emisores dispuestos a hacer llegar un producto determinado a una audiencia determinada. También forma parte de una cadena múltiple de receptores, o intermediarios que modifican el producto original para una correcta lectura y comprensión del texto audiovisual por parte del receptor último y definitivo, los espectadores.

Sin embargo, habitualmente se ignora que el doblaje conlleva una responsabilidad compartida desde el principio hasta el final, y que el traductor no es el que tiene la decisión final, tal como ponen de manifiesto Gilabert, Ledesma y Trifol (2001: 35).

La evolución del doblaje en Rumanía se puede dividir, del mismo modo que la subtítulos, en dos etapas fundamentales que marcan la evolución de esta modalidad de traducción audiovisual, dado que los factores socio-políticos repercuten en ambas prácticas, aunque de forma distinta:

- La primera etapa se estructura desde el año 1956, año que marcó la aparición de la cadena TVR, hasta el año 1989, el año del cambio político.
- La segunda etapa se enmarcaría en el ámbito de nuestro estudio, desde el año 1989 hasta la actualidad.

Los productos audiovisuales pioneros en los que se empleó esta modalidad fueron los dibujos animados. Tratándose de producciones que se dirigían al público infantil, se consideró adecuado, tanto por el coste como por el tipo de receptores en la lengua meta, utilizar esta mezcla de doblaje y *voice-over* en la que se empleaba una sola voz para interpretar a todos los personajes.

Una de las pioneras del doblaje en Rumanía en esa época fue Irina Margareta Nistor. Además de traducir las películas extranjeras que se emitían en la televisión pública, contribuyó al entretenimiento de muchas familias rumanas, traduciendo e interpretando películas que se difundían de modo ilícito en formato VHS. La joven traductora se convirtió en la voz de la libertad, doblando miles de películas de contrabando, que permitieron al pueblo rumano conocer otro mundo distinto al que vivía, tal como recogía recientemente Ilinca Călugăreanu, la directora del documental *Chuck Norris vs Comunismo* (2015).

En el proceso de doblaje que realizó en ese periodo, la joven traductora desempeñó distintos roles implicados en el proceso (traductora, revisora, directora, actriz...). Se trataba de un trabajo irregular realizado en condiciones laborales y técnicas difíciles y, sin embargo, tolerado por los comunistas, según afirma la traductora en una entrevista concedida al periódico *Adevărul* (2013):

Aunque soy adepta a la subtitulación, el doblaje en ese momento era un mal necesario, un trueque tolerado por los comunistas, que veían en él una vía de escape para la población ante una posible rebelión. El doblaje que realizaba se hacía a primera vista y tenía que hacer la traducción y el doblaje de dos películas consecutivas. Entonces, durante tres o cuatro horas no podías parar, porque en el momento que parabas el resultado era más asincrónico que una conversación por Skype. De modo que, si parabas, tenías que empezar otra vez desde el principio. [La traducción es nuestra].

Este tipo de doblaje/*voice-over* realizado en coyunturas atípicas, tanto técnicas como profesionales, marcó el inicio del doblaje en Rumanía.

Posteriormente a la revolución del año 1989, el cambio socio-político contribuyó también al avance de la traducción audiovisual en Rumanía. Lo que hemos delimitado en nuestro estudio como la segunda etapa de la evolución del doblaje en este país marca el período en que esta modalidad de traducción audiovisual logrará alcanzar un número mayor de adeptos, tanto por parte de los profesionales como por parte del público.

El desarrollo del doblaje supuso implícitamente el avance tecnológico y la variación del perfil del traductor audiovisual habituado a la subtitulación. Paulatinamente las cadenas privadas con programas dedicados exclusivamente al público infantil, como por ejemplo Jetix, Disney Channel o Cartoon Network, y las empresas que se dedican al doblaje, descubrieron que esta modalidad podría ser una forma de incrementar sus ingresos y su número de empleados, lo que facilitó el desarrollo colateral de la industria cinematográfica.

A pesar de su corta edad en Rumanía, en comparación con otros países europeos tradicionalmente dobladores como por ejemplo España, Francia, Alemania o Italia, los inversores comprendieron que el doblaje podría ser además de otra modalidad de traducción, un modo de percibir grandes y rápidos beneficios. Un ejemplo concreto puede ser el estudio de doblaje Zone Studio Oradea, que inició su actividad en el año 1999 colaborando con 10 actores; varios años más tarde fue traspasado a Broadcast Text (BTI

Studios) y actualmente tiene una plantilla de 150 empleados de los cuales 70 son actores del Teatro del Estado o del Teatro de Títeres de Oradea, dado que es importante tener un número elevado de voces para encontrar el timbre más adecuado para el personaje que aparece en pantalla, según afirmaba Barany Laszlo, el gerente del estudio de Oradea, en una entrevista concedida al *Ziarul Financiar* (2004) .

Como podemos ver, el doblaje no solo constituyó una nueva modalidad de traducción audiovisual en Rumanía, sino que además fue una manera de fomentar el mercado laboral para traductores, actores y otros especialistas que participan en este proceso.

Al constituir los traductores el primer eslabón del proceso de doblaje, fueron estos los primeros que tuvieron que adaptarse a las características de esta modalidad de traducción audiovisual bastante desconocida pocos años atrás. Además, el resultado de su trabajo repercute en la siguiente etapa del doblaje, la interpretación de los actores, tal como afirma Ionuț Ionescu, gerente y actor del estudio de doblaje Fast Production Film, en una entrevista concedida a la cadena de televisión *DIGI24HD* (2013):

Es muy importante que el traductor acierte la velocidad y el ritmo de la traducción, dado que el doblaje tiene una forma especial de articular las palabras, un tipo especial de ritmo que se tiene que conservar y, además, la misma extensión de la réplica, porque nosotros, los actores, también nos coordinamos con los movimientos de la boca del personaje original y es necesario conservar el mismo tiempo de pronunciar las palabras. [La traducción es nuestra].

Por tanto, una de las características más importantes de esta modalidad de traducción audiovisual, y además esencial para la siguiente etapa según explica Ionuț Ionescu, es conservar el ritmo del texto original en el texto meta para realizar una sincronía perfecta.

En la misma línea de las declaraciones anteriores, por su parte, Andrea Puticiu (2017-correo personal con la traductora), traductora audiovisual en Rumanía con una vasta experiencia profesional en este ámbito, confirma la relevancia de esta particularidad en el doblaje:

El aspecto más importante en la traducción para el doblaje es que la traducción tiene que acatar el número de sílabas del texto original para realizar una isocronía lo más verídica posible. A diferencia de la traducción para la subtitulación, donde el objetivo es leer los subtítulos con facilidad, y por eso se recurre mucho a la adecuación y a la reducción, la traducción para el doblaje tiene que ser lo más similar posible al original, y además se reproducen todas las onomatopeyas y los sonidos existentes en el texto original, como por ejemplo: “Hey, Well, Huh, Oh, Wow...”, sonidos que normalmente se omiten en subtitulación.

Además, se realiza la traducción —para los actores que van a grabar las voces— de los sonidos tipo suspiros, gruñidos, risas, gritos, estornudos, etc. [La traducción es nuestra].

El doblaje, tal como hemos expuesto anteriormente, es una modalidad novedosa de traducción audiovisual en Rumanía. No obstante, podemos observar que los profesionales tanto de los estudios de doblaje como los traductores coinciden en la importancia de la sincronía. Para conseguirla es necesario que el traductor tenga en cuenta la particularidad de los textos audiovisuales de combinar el código visual y el sonoro; además de las características propias de la oralidad, como la naturalidad, la espontaneidad, las frases inacabadas, las onomatopeyas y el lenguaje empleado dado que casi siempre el destinatario al que va dirigido el producto son niñas/niños.

En cuanto a las normas que se aplican en este proceso o al grado de dificultad del registro lingüístico, que podría conllevar el doblaje por parte del traductor, ambas modalidades —doblaje y subtitulación— tal como afirma la traductora Andrea Puticiu (2017- correo personal con la traductora), suponen el mismo esfuerzo por parte del traductor, ya que el objetivo principal es realizar una buena traducción del texto original al texto meta:

Las normas son las mismas. El tiempo de trabajo que requieren es casi igual. No podría clasificar una como más fácil y otra como más complicada; cada modalidad tiene sus cosas buenas y malas, pero las posibles dificultades se pueden mostrar en ambas modalidades de igual forma. Lo más importante es que la traducción realizada resulte cuanto más natural posible en la lengua meta. [La traducción es nuestra].

Pese a su corta edad en el mercado de traducción audiovisual de Rumanía, el doblaje logró señalarse como la modalidad de traducción más utilizada para los productos extranjeros dirigidos al público infantil. Los traductores habituados a la subtitulación se adaptaron rápidamente y sin dificultades a los criterios que implica este “nuevo” tipo de traducción. La simultaneidad de los dos modos de traducción audiovisual —subtitulación y doblaje— enriquecieron el ámbito audiovisual rumano aportando más variedad y múltiples opciones al público infantil y adulto, además de un incremento laboral gracias a la complejidad del doblaje.

Tiempo de elaboración de la traducción para el subtulado y Doblaje

“Lo quiero para ayer”, afirmaba Fontcuberta (2001: 305) en uno de sus artículos dedicados a la maravillosa, pero compleja, profesión del traductor audiovisual, cuando definió el plazo que tienen los traductores para realizar los encargos que reciben de los estudios, televisiones, etc.

Generalmente, un factor importante que influye en el plazo de entrega de los productos extranjeros que se les hace llegar a los traductores audiovisuales, es según Chaume y García de Toro (2001: 121), la falta de planificación de las televisiones, cines y filmotecas:

En varias ocasiones las cadenas de televisión no saben qué series de televisión emitirán en el plazo de un mes, y en innumerables ocasiones ni siquiera en el plazo de una semana. [...] La consecuencia es que al traductor se le exige la traducción de una película en un plazo de dos o

tres días (en subtitulación, en especial en los festivales de cine, de un solo día y, en ocasiones de sólo unas horas).

El tiempo, casi siempre limitado, es el primer desafío al que se tiene que enfrentar el traductor en la complejidad del proceso de traducción audiovisual. Si a todo esto añadimos la recepción de guiones ilegibles, guiones con escenas cambiadas, imágenes sin guion, guion sin imágenes, guion en una lengua e imágenes en otra (Fontcuberta, 2001: 304) y sumamos los retos del registro lingüístico, podríamos comprender la presión laboral que conlleva esta profesión.

Podríamos pensar que el cliente es bastante condescendiente en este caso, sin embargo, existen diferentes factores que pueden obstruir el proceso general en la subtitulación, tal como afirma Díaz Cintas (2003: 111):

Es difícil calcular una media del tiempo que se tarda en subtítular una película de unos 90 minutos debido a variables como la densidad de diálogos, la dificultad del contenido, la fecha de proyección. En una situación “normal”, la localización de los diálogos requiere unos 2 días. Al traductor se le dan entre 4 y 7 días para la traducción y el ajuste de los subtítulos, que por regla general incluyen el fin de semana. A nivel puramente técnico, para llevar a cabo el subtítulado a láser de una película se suele tardar unas diez veces la duración de la película, dependiendo siempre del número de subtítulos. Así, para una película de una duración media de 90 minutos se tardarán de unas 15 a 20 horas. La simulación suele durar una mañana o una tarde, y el pase por la máquina para imprimir los textos unos 2 o 3 días.

Por tanto, los factores que influyen en el tiempo que se tarda en realizar la traducción audiovisual de un producto extranjero pueden variar (densidad de diálogos, dificultad de contenido, el uso de más de un idioma, etc.).

En esta misma línea el gerente del estudio de doblaje Zone Studio de Rumanía, Barany Laszlo, explicaba en una entrevista para *Ziarul Financiar* (2004) el ritmo frenético al que se puede llegar a doblar una película o una serie en algunos casos concretos:

En principio, Zone Studio dispone aproximadamente de un plazo de tres meses para sincronizar una película. No obstante, si surge algún imprevisto nos podemos organizar muy bien. Por ejemplo, un bloque de ocho episodios de la película *Star Trek*, lo traducimos, doblamos y enviamos en solamente tres días, porque tuvo que emitirse en una de las cadenas de televisión de Hungría. Para facilitar la grabación, la película se dividió en *takes* de 15-30 segundos. [La traducción es nuestra].

Generalmente, el cliente es el que impone tanto el tiempo como las normas lingüísticas que se emplean en el proceso de traducción, tal y como afirma Barany Laszlo en declaraciones para el medio de comunicación *Ziarul Financiar* (2004), lo que naturalmente conlleva un incremento del grado de meticulosidad del traductor:

Es un verdadero quebradero de cabeza. La política Minimax (cadena privada que emite productos dirigidos al público infantil) está clara: ¡sin violencia física ni verbal! Nuestros traductores hacen grandes esfuerzos para encontrar diferentes sinónimos para las expresiones, como por ejemplo: “Eres tonto”, “Te voy a pegar”, “Me muero de aburrimiento”. Todo esto se tiene que montar de tal forma que parezca que los personajes articulan estos sinónimos. Si por ejemplo hay que sustituir una palabra que comienza con la letra *o* y acaba en *a*, y esto se puede observar en la sincronía labial, se tiene que encontrar una palabra que empiece y termine con las mismas vocales. [La traducción es nuestra].

Dada la escasa bibliografía que aporta datos sobre cómo influye la presión temporal en la profesión del traductor audiovisual en Rumanía, suponemos que no habrá diferencias notables comparando esta situación con los otros países europeos.

Derechos de autor y tarifas

La subtitulación y el doblaje se tienen que entender como una parte integral del proceso de creación artística de una película y no como algo sujeto a las leyes del mercado, tal y como afirman Díaz Cintas y Remael (2007: 38). Por tanto, como cualquier creación artística, tiene que estar sujeta a leyes que regulen y amparen sus derechos y sus valores, tanto de la obra como del autor.

Referente a esta legislación, los autores (Díaz Cintas y Remael, 2007: 41), recopilan los derechos de los traductores publicados en el *Punto 7 de la Sección III de la Recomendación sobre la protección jurídica de los traductores y de las traducciones y sobre los medios prácticos de mejorar la situación de los traductores* (UNESCO, 1976):

Member States should also promote measures to ensure effective representation of translators and to encourage the creation and development of professional organizations of translators and other organizations or associations representing them, to define the rules and duties which should govern the exercise of the profession, to defend the moral and material interests of translators and to facilitate linguistic, cultural, scientific and technical exchanges among translators and between translators and the authors of works to be translated.

Por su parte, Chaume (2004: 107) delimita sus hallazgos y especifica las dificultades legislativas en el área de la traducción audiovisual:

Una profesión apasionante, que sin embargo, está sujeta a las idas y venidas de cualquier actividad por cuenta propia, a las voluntades poco previsibles de televisiones, distribuidoras, estudios de doblaje y subtitulación, a la legislación vigente, contraria a la dignidad profesional a cualquier actividad por cuenta propia sin tener en cuenta los grandes altibajos que en ella se producen.

En el año 1996 se aprobó en Rumanía la ley sobre “Los derechos de autor y los derechos conexos” (número 8/1996, últimas modificaciones realizadas en el año 2015). Esta ley incluye en el capítulo número III (*El objeto del derecho de autor*), el artículo número 8, que prevé disposiciones especiales sobre los derechos de autor:

Sin perjudicar los derechos de los autores de las obras originales, constituye, igualmente, objeto del derecho del autor, las obras derivadas que fueron creadas partiendo de una o más obras preexistentes, como:

Las traducciones, las adaptaciones, las anotaciones, los trabajos documentales, los arreglos musicales y cualquier transformación de una obra literaria, artística o científica que represente un trabajo intelectual de creación. [La traducción es nuestra].

Puesto que a veces la teoría no se emplea en la práctica, en múltiples casos los derechos de autor se quedan en una mera ley, un simple número de artículo que no se aplica en los contratos de los traductores audiovisuales, tal como veremos más adelante en la parte empírica del trabajo, en las respuestas a los cuestionarios dirigidos a los traductores rumanos. Asimismo, es necesario mencionar que en la actualidad no existe aún una asociación profesional específica en Rumanía que vele por los intereses de los miembros de esta profesión, como en el caso de otros países como por ejemplo España, donde existe la *Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España* (ATRAE), específica a este gremio.

En cuanto a las tarifas, un problema importante que destacaba Chaume (2004: 107) es la variabilidad de los encargos en esta profesión, dado que a veces los traductores no pueden conseguir suficientes encargos de forma continua, lo que les permitiría trabajar exclusivamente en este campo:

El problema de la profesión no es que la traducción esté mal retribuida, sino que el traductor no tiene ninguna seguridad de poder trabajar de manera continuada: las traducciones suelen llegar en periodos concretos, y a ciclos de trabajo intenso suelen seguir ciclos en los que el traductor ha de buscar otros encargos de otras variedades de traducción para sobrevivir.

Autores como Chaume (2012: 26-27) y Díaz Cintas (2003: 112-113) han analizado las variables (género, cliente, etc.) que influyen en la práctica de las tarifas en diferentes países europeos, como por ejemplo España, Italia o Alemania, tanto en el doblaje como en la subtitulación, las dos modalidades de traducción audiovisual más empleadas en la actualidad. Sus datos sostienen la fluctuación del trabajo en esta profesión y, por tanto, la inestabilidad retributiva de los profesionales.

Actualmente, no existen datos sobre las tarifas que emplean los traductores audiovisuales en Rumanía. Sin embargo, es conocido que los precios que se aplican en este sector en Rumanía son el resultado de un amplio estudio mercantil, tal como afirma el director del estudio de doblaje Agerfilm, Nicolae Marginenu, en declaraciones a *Ziarul Financiar*

(2004), por parte de las productoras extranjeras previamente al acuerdo de un contrato y durante el término del mismo:

Los de Walt Disney conocen muy bien los precios de Europa de Este. Todos los años les entregamos un cuestionario que contiene información sobre los sueldos que percibe en Rumanía un actor, un director o un traductor. Están muy bien informados sobre el nivel salarial de nuestro país, y en función de esto regulan anualmente el nivel de los contratos que se realizan en Rumanía. [La traducción es nuestra].

De esta forma, los derechos de autor y las tarifas son problemas notables, y podríamos afirmar que se consideran temas tabú en el campo de la traducción audiovisual en Rumanía, dado que en la actualidad no existen aún datos concretos que arrojen luz sobre esta incógnita.

Estado de la profesión

Panaia (2007: 15), retomando la definición de Wilensky (1964), afirma que la profesionalización de un colectivo está constituida por una sucesión temporal de cinco fases:

- aparición de una cierta actividad laboral como ocupación a tiempo completo
- instituciones de escuelas de formación especializadas
- nacimiento de asociaciones profesionales (generalmente primero a nivel local y luego a nivel nacional)
- conquista de la ley de protección de la actividad profesional (en general, cualquier forma de monopolio de la actividad o de protección del título ocupacional)
- elaboración de un código ético formal

El avance tecnológico y la globalización, así como la jerarquización lingüística mundial, imponen su propia evolución al profesional de la traducción, y, en nuestro caso concreto, al traductor audiovisual. Por tanto, el profesional que desempeña esta actividad requiere una formación académica y tecnológica más compleja y más amplia para hacer frente a las nuevas exigencias imperantes actualmente en este sector.

En Rumanía, el desarrollo tanto profesional como tecnológico se realizó paulatinamente. La dictadura comunista instauró barreras sociales y lingüísticas que repercutieron en la formación profesional y académica del escaso número de traductores audiovisuales que ejercieron en esa época. Sin embargo, el progreso social que se percibió después del año 1989, con el aumento de las cadenas privadas y el crecimiento de la demanda de profesionales especializados en esta disciplina, fomentó el interés hacia esta nueva disciplina, la traducción audiovisual.

En la actualidad, diferentes universidades ubicadas en grandes ciudades han implantado en su programa de formación cursos especializados para consolidar esta profesión, como por ejemplo Bucarest (Universidad de Bucarest - Máster de subtítulos), Timișoara (Universidad Politécnica - Curso transversal de subtítulos) o Cluj (Universidad Babeș Bolyai - European Master's in Translation).

Dada la reciente implantación de esta formación, podemos suponer que, principalmente, los profesionales de la traducción audiovisual de este país tendrán formación académica en Filología o lenguas extranjeras, aunque posteriormente puedan continuar su formación mediante cursos especializados en el extranjero o son simplemente autodidactas, y que desarrollan sus competencias a través de la práctica realizada en el mercado laboral.

La inestabilidad profesional es otra característica común de este gremio, dado que la mayor parte ejerce como *freelancer* y compagina esta profesión con otras actividades, y un número exiguo está contratado permanentemente por una empresa que requiere sus servicios. Por otra parte, la inequidad entre los requisitos que exigen las empresas empleadoras y las tarifas que ofrecen es un problema generalizado, tal como observó Cerezo Merchán (2012) en su estudio sobre traducción audiovisual en España.

Con respecto a los programas informáticos específicos a esta disciplina, la máquina rudimentaria que describía anteriormente la traductora Irina Margareta Nistor, que utilizaba para crear los subtítulos, se dejó de usar, dado que en la actualidad en los países europeos se utilizan programas de subtítulos, como por ejemplo *Subtitle Edit*, *Ledit*, *EZ Titles*, *Eddie Plus*, *Subtitle Workshop*, *DivX Land*, etc. (Cerezo Merchán, 2012).

Por tanto, la evolución tecnológica influye en el perfil del traductor y en el desarrollo de sus competencias, tanto genéricas como específicas. El traductor actual tiene que ampliar y renovar continuamente sus conocimientos para mantenerse en el mercado laboral. No obstante, nos llama la atención la perduración de los problemas profesionales y académicos que aqueja aún en la actualidad la traducción audiovisual en Rumanía, muy similares a los que ponía de manifiesto Chaume (2000: 47-83) refiriéndose a España hace 17 años:

- a) Vacío legislativo respecto a los profesionales de la traducción audiovisual, frente al reconocimiento de actores de doblaje, técnicos de sonido, directores de doblaje, etc.
- b) Inexistencia de legislación fiscal específica adaptada a las características del mercado en este sector.
- c) Inexistencia de un colegio o asociación profesional que vele por unas prácticas profesionales justas y equitativas.
- d) Escasa oferta universitaria de cursos de especialidad.

Asimismo, la invisibilidad del traductor en el proceso de traducción, que ponía de manifiesto Venuti (1995), también la evidencia en el contexto social Díaz Cintas (2003: 90) de la siguiente forma:

La invisibilidad de la figura del traductor audiovisual tiene un impacto negativo en su consideración social que se manifiesta en una falta de reconocimiento laboral.

Para concluir, consideramos que actualmente el desarrollo en esta área está limitado tanto en el plano formativo como en el profesional por la legislación y por el escaso interés que recibe socialmente. Tal como hemos expuesto anteriormente, la carencia de cursos o formación académica con carácter específico podría ser otro hándicap para hacer avanzar el aprendizaje y la práctica de esta disciplina.

Conclusiones

Puesto que la subtitulación y el doblaje son las modalidades más empleadas en la actualidad en este país, hemos descrito y analizado el entorno profesional del traductor audiovisual centrándonos en estas dos modalidades de traducción con sus características particulares y las transformaciones que han experimentado en las últimas dos décadas.

Por tanto, se ha podido observar que, a pesar de su corta edad en el mercado de la traducción audiovisual de Rumanía, el doblaje se ha posicionado como la modalidad de traducción más utilizada para los productos extranjeros dirigidos al público infantil. Los traductores, habituados a la subtitulación, se adaptaron rápidamente y sin dificultades a los criterios que implicaba este “nuevo” tipo de traducción. La simultaneidad de los dos modos de traducción audiovisual —subtitulación y doblaje— enriquecieron el ámbito audiovisual rumano aportando más variedad y múltiples opciones al público infantil y adulto, además de un incremento laboral, especialmente en el sector de los actores, gracias a la complejidad del doblaje.

Asimismo, conceptuamos cómo la evolución tecnológica y el cambio socio-político fueron dos factores fundamentales que determinaron la variación del perfil del actual traductor audiovisual y del mercado laboral en Rumanía. No obstante, destacamos que algunas particularidades de esta profesión se generalizan y perduran en el tiempo, como por ejemplo el escaso tiempo de elaboración de la traducción, los hipotéticos derechos de autor o la inestabilidad laboral.

A modo de conclusión podemos afirmar que el incremento del número de profesionales de esta disciplina surgió gracias a la aparición repentina después del año 1989 de un gran número de cadenas privadas que ofrecieron una variedad amplia de programas. Por tanto, aumentó la demanda en el mercado laboral y al mismo tiempo se instauró otra modalidad de traducción audiovisual, poco empleada hasta esa fecha, el doblaje, así como nuevos cursos formativos para consolidar y formar los nuevos o actuales profesionales en este ámbito en Rumanía.

Referencias

- Cerezo Merchán, Beatriz, *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo*, Tesis doctoral, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I, 2012.
- Chaume, Federico, *Audiovisual Translation: Dubbing*, Ed. Routledge, Londres/Nueva York, 2012.
- Chaume, Federico, *Cine y traducción*, Ed. Cátedra, Madrid, 2004.
- Chaume, Federico. y García de Toro, Cristina, “El doblaje en España: anglicismos frecuentes en la traducción de textos audiovisuales”, *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, nº 6, Trieste, pp. 119-137, 2001.
- Chaume, Federico, “Aspectos profesionales de la traducción audiovisual”, En Dorothy Kelly (ed.) *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*, Ed. Comares, Granada, pp. 47-83, 2000.
- Díaz-Cintas, Jorge y Remael, Aline, *Audiovisual translation: subtitling*, Ed. St. Jerome, Kinderhook, Nueva York, 2007.
- Díaz-Cintas, Jorge, *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*, Ed. Ariel, Barcelona, 2003.
- Fontcuberta, Jose, “La traducción en el doblaje o el eslabón perdido”, En Miguel Duro (coord.) *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, Ed. Cátedra, Madrid, pp 299-314, 2001.
- Gilabert, Anna, Ledesma, Iolanda y Trifol, Alberto, “La sincronización y la adaptación de guiones cinematográficos”, En Duro Moreno (coord.) *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, Ed. Cátedra, Madrid, pp.325-330, 2001.
- Ivarsson, Jan y Carroll, Mary, *Subtitling*, Ed. Transedit, Simrishamn, 1998.
- Leboreiro Enríquez, Fernanda y Poza Yagüe, Jesús, “Subtitular: toda una ciencia... y todo un arte”, En Miguel Duro (coord.) *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, Ed. Cátedra, Madrid, pp. 315-323, 2001.
- Panaia, Marta, *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*, Revista Estudios del Trabajo Número Especial 32 2do semestre, Buenos Aires, 2007.
- Venuti, Lawrence, *The translator's invisibility: A history of translation*, Ed. Routledge, Nueva York, 1995.
- Wilensky, Harold, “The professionalization of everyone?” *American Journal of Sociology*, nº 70, Ed. New American Library, New York, 1964.

DESPRE FENOMENUL KITSCH

Mariana Mantu

Universitatea Tehnică «Gheorghe Asachi» din Iași, România

mantu_mariana@yahoo.com

Abstract According to dictionaries, kitsch is defined as a term that has been used to designate an object of bad taste, a reproduction on industrial-scale of copies of artworks with the purpose of commercial capitalization. Another approach of the term refers to all those pseudo-art objects that promote bad taste, firstly through the low quality of materials that exclusively replace the original ones, then by the symbolism they transmit, i.e. the imitation of art-works from a simplistic perspective in which the rigors of valuable artistic creations are abandoned. If one considered only the above definition, this would mean a simplistic approach for an ample phenomenon that penetrated not only the artistic field, but also society, starting with 1860-1870, when the term kitsch appears for the first time. Starting with this period, the kitsch phenomenon has had a perpetual evolution, changing into a concept that makes reference to different levels of the social existence. That is why the paradigm of the term becomes an extensive one: the kitsch –man, the kitsch behavior and mentality, the kitsch language or the invasion of the elements characterizing the phenomenon in today's mass media. It is also worth considering the synonymous series of the term that mainly includes a negative connotation (bad taste, dilettantism, stereotype, lack of originality etc.), neglecting an aspect that can relativize the paradigm: if kitsch had not existed, we would not have known what real art is.

Keywords: kitsch; objec; receiver; modernism; innovation;

Motto: Kitschul are ca efect curgerea a două lacrimi, repede, una după alta. Prima lacrimă spune: "Ce drăguț este să vezi copiii alergând prin iarbă!" A doua lacrimă spune: "Ce drăguț este să fii emoționat, împreună cu întreaga omenire, de copiii care aleargă în iarbă!" Această a doua lacrimă face kitschul să fie kitsch. (Milan Kundera)

Kitschul este definit ca termen folosit pentru a desemna un obiect de prost gust, o reproducere sau copiere pe scară industrială a unor opere de artă cu scopul de a fi valorificate comercial. O altă abordare a termenului se referă la toate acele obiecte care folosesc materiale de calitate joasă (substituindu-le, fără excepție, pe cele originale), cât și la conotația pe care o transmit aceste obiecte, și anume aceea aceea de imitație a operelor de artă făcută dintr-o perspectivă simplistă, lipsită de profunzime, în care rigorile creației artistice de valoare sunt abandonate. În abordarea și definirea termenului s-au propus multe variante, astfel că «puține categorii ale discursului estetic au cunoscut ascensiunea fenomenală ca aceea a termenului de kitsch care a intrat în lumina reflectoarelor culturii de

limbă germană între anii 1900 și 1930. În prima jumătate a secolului XX, eticheta de *kitsch* a făcut posibilă diagnosticarea crizei artei autonome care a urmat masificării culturii și politicii în condițiile capitalismului matur » (Mc Bride, 2005, p.1, trad.n.).

Termenul de *kitsch* vine de la verbul «kitchen», care face referire la o «creație» (în principal din domeniul decorativ) efectuată superficial, fără rigoare artistică, obiectele de acest tip neavând în vedere inovația sau originalitatea creației artistice atestate valoric. Fenomenul *kitsch* apare în perioada de bunăstare materială maximă a civilizației moderne, adică atunci obiectele devin în exces și acederea la acestea începe să se facă fără un efort material prea mare.

Pe tema fenomenului *kitsch* s-a scris mult, au fost înaintate diferite perspective și luări de poziție și de aceea o definiție exhaustivă este dificil de propus. În general, *kitschul* este recognoscibil și acest fapt nu cere efort intelectual sau o anumită pregătire. Toți îl recunoaștem când îl întâlnim: păpușa Barbie, Santa Claus într-un supermarket, florile de plastic, culorile tari ale unor țesături decorative, ilustratele încadrate de flori sau inimoare. Cu alte cuvinte, se știe ce este un obiect *kitsch* (dacă restrângem semnificația doar la obiecte), însă este dificil a cuprinde toată paradigma manifestărilor *kitsch*, având în vedere că aceasta nu se referă doar la obiectele de tip decorativ, ci la multe alte aspecte, deoarece « nu există nici un domeniu de activitate în care *kitschul* să nu poată pătrunde, într-o formă sau alta» (Moles, 1980, p.174).

Așa după cum arăta, în sensul meționat mai sus, Ștefan Cazimir în cartea sa *Caragiale față cu kitschul*, «există o etică *kitsch*, caracterizată prin refuzul autenticității, prin triumful aparenței asupra esenței, există *kitsch* în sfera comportamentului, există *kitsch* în viața cotidiană, manifestat prin frenezia acumulării, aglomerarea obiectelor, inadecvarea și mediocritatea lor» (Cazimir, 2012, p.12) Este și ceea ce a observat Abraham Moles în analiza foarte amplă pe care o face fenomenului în studiul său *Psihologia kitsch-ului. Artă fericită* : «Există literatură *kitsch*, mobilier *kitsch*, decor *kitsch*, muzică *kitsch*, artă în stil mare *kitsch* (de exemplu, stilul Ludovic de Bavaria), cuvintul *kitsch* poate funcționa ca un prefix sau ca o prepoziție care indică modificarea unei stări: *kitschul* grec, *kitschul* roman, *kitschul* Henric al II –lea, *kitsch* romantic, *kitsch* gotic, *kitsch* rococo, și - de ce nu ? - *kitschul kitsch*» (Moles, 1980, p.20, trad.n.). Ceea ce trebuie însă subliniat este faptul că, indiferent de aspectele incluse în definiție, *kitschul* are, în general, o conotație negativă, (cu o serie sinonimică din care amintim: prostul gust, diletantismul, stereotipia, lipsa originalității, clișeizarea, etc.) accentul căzând pe tendința de uniformizare, pe lipsa de trăsături distincte, sau, cu alte cuvinte, pe acea caracteristică a *kitschului* de a nu ieși din comun prin nici un detaliu. Din această perspectivă, *kitschul* este ”o artă care nu pune probleme și asigură receptorului un confort spiritual maxim, confundat de acesta cu plăcerea estetică.» (Cazimir, 2012, p.14)

Dacă ne-am oprit la definiția dată la începutul acestei lucrări, ar însemna doar să punctăm într-un mod simplificator un fenomen de amploare care a pătruns în sfera artisticului, dar și în societate, începând cu anii 1860-1870, când termenul de *kitsch* apare pentru prima dată. Începând cu această perioadă, *kitschul* a avut o evoluție continuă, creând o amplă paradigmă care face referire la omul-*kitsch* (definit ca «cel care imită pe cineva celebru, de multe ori cântăreț, actor, sportiv. Sau pe cineva care e la modă. Îl imită pentru că

(presupun că) îl admiră, sau pentru că e un *model aspirațional* (e la modă pînă și termenul). Îl studiază, îl asimilează, îl consumă de la distanță. Imitația se oprește de cele mai multe ori la obiecte vestimentare, bijuterii, coafură, poate limbaj și gesturi» (Donovestky, 2018), la un comportament *kitsch*, o mentalitate, o vorbire *kitsch*, sau la invadarea în mass media zilelor noastre a elementelor care caracterizează fenomenul. *Kitschul* a fost inițial raportat exclusiv la domeniul picturii, domeniu în care discrepanța dintre acesta și pictura atestată valoric este evidentă. Însă, «pe măsură ce ne îndepărtăm de arta picturii, intuițiile noastre vor fi mai vagi în a distinge kitschul de alte manifestări ale prostului gust și va fi din ce în ce mai problematic să aplicăm conceptul. Chiar și în zilele noastre, când termenul este folosit liber pentru a fi folosit la grădini, mobile, modele de tapet sau campanii electorale, paradigma este încă raportată la domeniul artelor vizuale» (Kulka, 2002, p. 88, trad.n.).

Apariția *kitschului* și apoi «triumful acestuia sunt corelate cu intrarea în Parnas a burgheziei sau măcar a stilului de viață burghez, al cărui mod specific de alienare este kitschul» (Moles, 1980, 76, trad.n.), la care se aduagă și dorința evidentă «de expunere», de etalare a obiectelor acumulate în epoca liberalismului economic. Mai mult decât atât, a explodat și tendința de *înfrumusețare* a mediului înconjurător, deoarece «totul trebuia redecorat, realitatea industrială fiind în mod axiomatic urîtă, ea trebuind acoperită cu vălurile cerute de decența spiritului burghez» (Moles, 1980, p. 127).

Termenul de *kitsch* desemnează «un fenomen original, dar care se alimentează din celelalte școli artistice, se hrănește din pictura ultra-figurativă a epocii 1840-1880, din Modern Style, jugendstil, din operele lui Gaudi și Horta, acumulează formele acestora, fără să le transcendeze.» (Moles, 1980, p. 78, trad.n.). Obiectele *kitsch* sunt acele produse, obiecte, care se caracterizează prin »platitudine, imitație superficială a operelor de artă și a elementelor folclorice, falsul patos, lipsa de originalitate și de profunzime prin pervertirea cerințelor artistice» ([https:// dexionline.ro](https://dexionline.ro)). Într-o altă abordare, *kitschul* «apare dintr-o neconcordanță între ce redă artistul și ce crede că redă. Cum ar fi portretele în cărbune sau în acuarelă care ori desfigurează obiectul de studiu, dar îi adaugă înflorituri neesențiale, ori înfățișează perfect subiectul doar în scop decorativ, fără să transmită ceva, susținînd în același timp că acela este *frumosul*». (Zirra, 2018)

Noțiunea de *kitsch* se leagă de producerea obiectelor, producția (la scara macro) implicând acțiunea de a copia un original, într-un mod mecanic, automatizat, pentru că totul se bazează pe «civilizația de consum care produce pentru a consuma și creează pentru a produce, în cadrul unui ciclu cultural în care noțiunea fundamentală este accelerarea» (Moles, 1980, p.13, trad.n.). Din acest punct de vedere, societatea zilelor noastre, de tip consumist prin excelență, oferă cadrul ideal pentru manifestarea kitschului. Astfel, «o dată ce *kitschul* devine tehnic posibil și profitabil din punct de vedere economic, proliferarea imitațiilor de tot felul, mai mult sau mai puțin ieftine – de la arta primitivă sau folclor, pînă la cea mai recent avangardă – nu mai este limitată decât de piață. Valoarea se măsoară direct în cererea de copii neautentice sau de reproduceri ale unor obiecte a căror semnificație estetică originală constă în faptul de a fi unice și deci inimitabile» (Matei Calinescu, 1995, p. 110).

Este necesar să amintim că în abordarea problematicii *kitsch* se conturează două mari tendințe: pe de o parte sunt cei ce îl consideră într-un mod foarte tranșant ca fiind un fenomen aflat exclusiv în afara artei, pe de altă parte există susținători ai ideii conform căreia *kitschul*, având standardele și regulile sale proprii, se constituie într-o formă *specială* de artă cu un statut propriu și, prin urmare, poate fi o variantă (mai accesibilă) a artei atestate valoric. Trebuie de subliniat și faptul, nu o dată semnalat de studiile în domeniu, că, în abordarea controversatei relații dintre arta adevărată și *kitsch*, fiecareia dintre aceste două forme de expresie i se certifică un statut aparte, iar relaționarea dintre ele se cuvine a fi făcută într-un mod echilibrat, deci acceptând, până la urmă, existența amândurora. O atitudine de acest tip întâlnim la Abraham Moles. Autorul stabilește un raport de bună proximitate între artă și *kitsch*, subliniind faptul că arta va fi mereu o sursă de inspirație pentru fenomenul *kitsch*, chiar dacă prin acest lucru ea își va distruge caracterului ei *transcendental* (219). În acest raport, Moles vorbește despre o supremație a *kitschului* (un *totalitarism*) care vine din tendința omului de a accepta și de a conviețui și cu formele accesibile ale unei creații de *tip artistic*, și aceasta nu pentru că arta adevărată nu i-ar fi la îndemână, ci pentru că, uneori, *kitschul*, văzut ca un compromis, devine mai accesibil pentru sensibilitatea *omului modern*.

Facând referire la pictura de tip *kitsch* și susținând-o, Odd Nerdrum, un pictor figurativ *kitsch* care recrează în lucrările sale arta veche, în semn de protest față de arta modernă subliniază: «Pictorul *kitsch* nu trebuie judecat pe criterii naționale, raționale sau religioase, în descrierea vieții pe care o face, ci pe baza unor criterii din afara timpului. El nu este protejat de timpul în care trăiește. El se străduiește să reprezinte calitățile cele mai înalte ale istoriei și nu trebuie judecat în conformitate cu acestea. O lucrare *kitsch* este ori bună, ori rea, dar *kitschul* bun nu trebuie clasificat drept asta. Aceasta ar fi o eroare de judecată, *kitschul* nu este artă. El este în afara timpului.» Această luare de poziție nu face altceva decât să stabilească foarte clar *zona* de manifestare a *kitschului* și, mai ales, să-i atribuie un loc distinct în raport cu marea artă clasică.

În lucrarea sa *Avant-Garde and Kitsch*, Clement Greenberg avansează ideea conform căreia fenomenul *kitsch* se naște din arta academică, din principiile acesteia. Mai mult, Greenberg merge mai departe și afirmă că însăși arta academică, prin faptul că reflectă realitatea fotografic, până la cel mai mic detaliu, poate fi considerată *kitsch*. Astfel, «o condiție a *kitschului*, o condiție fără de care aceasta nu ar fi posibil, este disponibilitatea de a fi în apropierea unei tradiții culturale pe deplin maturizate, de ale cărei descoperiri, realizări și conștiință de sine perfecționată, *kitschul* se poate folosi» (Greenberg, p.10, trad.n.). Așadar, *kitschul* poate folosi toate legile, temele și structurile artei academice pe care însă le va converti într-un sistem propriu de manifestare. Cu alte cuvinte, *kitschul* «își trage esența din rezervorul experienței acumulate. Iată ce se înțelege atunci când se spune că arta și literatura populare ale zilelor noastre au fost cândva arta și literatura trecutului, îndrăznețe și ezoterice» (Greenberg, p. 10-11, trad.n.).

Astfel, *kitschul* ar fi putut fi inițial să *concoreze* cu formele marii arte, prin faptul că «un obiect – la origine, cultural, expresiv, authentic și prin asta unic și irepetabil – dar includ aici și pe cel de serie mică, limitată, uneori, confidențială sau preferențială – ajunge să fie (re)produs prin imitație – multiplă, repetabilă, grosieră și inexpressivă, *pentru că are ca*

principal scop adresabilitatea generoasă. Obiectul-*kitsch* devine, așadar, seducător și atractiv, *pentru că* este accesibil, desi, inițial, nu fusese. În multe cazuri, el devine inteligibil, desi, inițial, cel mai probabil, fusese incomprehensibil. Sau intangibil (preț, statut social etc.)» (Donovetsky, 2018, trad.n.).

Este interesant de subliniat și ideea conform căreia formele *kitschului* pot fi elevate uneori, ceea ce ar putea induce în eroare consumatorul. De aici și creșterea probabilității ca formele pseudo-artei să fie catalogate drept aparținând artei adevărate, certificate ca fiind autentică și deci valoroasă. Astfel, «*kitschul* este înșelător. El are niveluri diferite și unele dintre ele destul de ridicate, periculoase pentru căutătorul naiv al luminii adevărate» (Greenberg, p. 11, trad.n.).

Datorită accesibilității sale, a raportului de familiaritate pe care îl creează cu privitorul și consumatorul, *kitschul* «și-a început un tur triumfal prin lume, desfigurând culturile naționale în fiecare țară colonială, așa încât a devenit acum o cultură universală admirată fără excepție de către toți» (Greenberg, p.12), devenind foarte popular și recognoscibil la toate nivelurile societății. În articolul său, Greenberg face o analiză interesantă a reacției omului în fața *kitschului*, referindu-se la domeniul picturii și comparând doi mari reprezentanți ai acesteia : Repin și Picasso. Primul vine din marea pictură academică, cel de-al doilea aparține picturii abstracte care necesită o abordare (pregătire) specială, ce poate fi considerată chiar elitistă. Întrebarea pe care o pune Greenberg în această comparație este de ce oamenii preferă pictura clasică, academică, în detrimentul picturii moderne, abstracte? Răspunsul este următorul: «În pictura lui Repin, omul recunoaște și vede lucrurile în felul în care le recunoaște și vede în jurul său, dincolo de pictura în sine - nu există discontinuitatea între artă și viață, nu trebuie acceptată nici o convenție» (Greenberg, p. 13, trad.n.).

În București există un Muzeu al *kitschului*, cu exponate aparținând perioadei de dinainte de 1989. Inițiativa creării unui astfel de muzeu a fost primită cu entuziasm, numărul vizitatorilor curioși să vadă expuse toate acele obiecte pe care le cunosc (pentru că unii dintre ei chiar și-au decorat cândva casele cu ele) sau de care au auzit, fiind mare. Cum se explică, în contextul celor afirmate mai sus, această atitudine? Poate că este vorba doar de o nostalgie, dar mai degrabă este la mijloc întoarcerea într-un trecut nu prea îndepărtat, prin care se regăsesc fragmente de viață (reprezentate tocmai de aceste obiecte *kitsch*) care pot reconstitui un puzzle al existenței umane. Astfel, *kitschul* «devine accesibil oricui și este acea formă fundamentală a fericirii care ne însuflețește (...) exprimând o prietenie umană universală fundamentală care nu poate fi negată și această universalitate este aceea care împletește diferitele sale fire într-o plasă cosmică liniștitoare în care nimeni nu rămâne, pur și simplu, pe dinafară» (Binkley, 2012, p. 145, trad.n.).

Referințe

- Binkley, Sam, *Kitsch as a Repetitive System, A Problem for the Theory of of Taste Hierarchy*, Journal of Material Culture, 5 (2), 200 philosophyofculture.org
- Cazimir, I.L. *Caragiale față cu kitscul*, Ediția a doua revizuită, Ed. Humanitas, București, 2012.
- Călinescu, Matei, *Cinci fețe ale modernității*, Ed. Univers, București, 1995.
- Donovetsky, Ohara, *Obiectul-kitsch, omul-kitsch, gestul-kitsch, Dilema veche*, 22 mai 2018 <http://dilemaveche.ro/sectiune/dilemablog/articol/obiectul-kitsch-omul-kitsch-gestul-kitsch>
- Greenberg, Clement, *Avant-Garde and Kitsch*, sites.uci.edu.
- Kulka, Thomas, *Kitsch and Art*, The Pennsylvania state University Press, University Park, Pennsylvania, 2002, [https:// books.google.ro](https://books.google.ro)
- McBride C. Patricia, *The Value of Kitsch. Hermann Broch and Robert Musil on Art and Morality*, Studies in the 20th and 21st Century Literature, Volume 92, issue 2, 6-1-2005, newprairiepress.org
- Moles, Abraham, *Psihologia kitschului. Arta fericirii*, Editura Meridiane, București, (traducere de Marina Rădulescu), 1980.
- Zirra , Ileana, *Kitsch, kitsch, artă și iar kitsch*, în *Dilema Veche*, nr.740, 26 aprilie-2 mai, 2018, <http://dilemaveche.ro/sectiune/tema-saptamanii/articol/kitsch-kitsch-arta-si-iar-kitsch>

THE NEW NEW BABEL. A BAROC - POSTMODERN RADIOGRAPHY OF OUR CENTURY

Cristina Scarlat

Independent researcher, Ph.D, Iași, Romania

cristinannscarlat@yahoo.com

Abstract. *The adventure of words. Searching for a language in the Babel of contemporary languages is nothing but the personal attempt, along with the collective one (ethnic, professional, linguistic etc. derived groups), to find channels of communication, to give birth to meanings, to words endowed with content able to feed, to clean, to draw coherent navigation trajectories through the tumultuous century of slides, to reposition. The academic text – delivering a discourse supposed to be cold, scientific, deprived of personal enthusiasm infusion – is also part of the saga of this search of connections, of remedies, of excursions through dead waters in order to find life, meanings, coherence. Going back to a reformulation of the academic discourse, infusing it with demiurgic, divine breaths of life, delivering truths, proposing theories, solutions, landmarks etc. mean no other thing than to orienting the word towards the materialisation of the unseen. Theologically. As a part of life. In the same direction, providing the daily discourse with sense, supporting what is said with what is done, means only searching for coherence in the Babel of non-senses, going down from the imaginary towards the concreteness with the weapons of simplicity, of involvement, in a natural way. Infusing spirit, like the ascetics' discourses, which, in a clean, terrestrial language, deliver truths scientifically demonstrated. Improving (non)existence in the imaginary is also part of the attempt to demolish the Babel, which limits in an extreme way the possibility to communicate, in order to find possibilities of dialogue, of communion, of harmony. The socialisation means offer the possibility to manufacture the perfect discourse on the world's stages, the perfect text, the perfect novel, the perfect love, the perfect friendship, the perfect life story, according to handmade rigors. As it is handmade, not infused with truths, this improvisation of clichés and superficial tear-inducing canvas, will not lead, obviously, to communication, to concrete dialogue. Hence, the deafening daily noise, the amalgam of nonsense, the pseudo-dialogue, the synapses, the collapse. The problem appears when we start channelling our energies in reality as well, in order to materialize these projects, when the physical body goes out to fight the world and to face its dragons, its tempests, its spring breezes, its summers rains, its floods, heats or snows. The way towards the fulfilment of the personal dream is not but an initiatory road, a plait of paths, wonderings, returns, restarts, short cuts, a road with stories aspiring to become reality, a mix of ups and downs, attempts that position us in a multiform manner in relation to the world in order to get a uniform position in the end, in our own mirror/matrix/story. Our personal path itself cannot be but a scion of the path together with the others, the path of the world, the attempt to break the Babel and to harmoniously rebuild it, the perfect taste of communion by means of communication. The present paper aims at being not an academic text about the (pseudo)language of the age we live in, not a text filled with academic phrases and theories, but a text in a terrestrial formulation, filtering the world's words and deeds, at the foot of Babel, helped by the GPS of personal experience.*

Keywords: language, Babel; New New Age; The Fisher King; Terry Gilliam;

1. Rebellion cult vs. temperance cult. A Spiritual Adventure in Time

Perverted following the primordial sin to which other drawbacks and falls added consequently, and aggressed over the centuries, the spirit, in its turn, degraded immediateness, perverted the meaning, lowered the scale of values – because the instruments for the detection of values / meanings have gone off, weakened their efficacy, and rigours have diluted. This way, substitutes intervene. Today, the latest ones: *second hand*, the *kitsch* area, daily hipsterism – the new New Age, the adopted discourse of the New Babel, adapted and made of low-ranking clichés and rigours inferior to truth. The adaptation and crushing of values according to post-post-modern habits and rigours is the natural consequence of the adventure of the human spirit across the centuries. The borderline, gang, cave models complementary to the evolution of times suppose the lowering of limits, the escalation of present time with imperfect armours, the mutilation of spirit and its ignorance up to extreme perversion. Neurasthenia and finally the loss of brakes up to the point where the return to the shore where the fall began is no longer possible, is also a mark of present time, a part of it. This does not mean, fortunately, that we no longer have counterexamples for post-post-modern examples. Or examples for counterexamples: Saints – some of them are alive and living among us like icons of the Christic model, ascetics, and spiritual leaders of high calibre. Jesus' mirrors: Mother Teresa, Saint Luke of Crimea, the Russian, Greek and Romanian saints, or the ascetics of Athos. The white monks next to us, not known by anyone, who bear the world spirit in their soul and prayer in order to cleanse it in the spirit of non-perverted heights. The rebellion cult of the century calibrated, as much as possible, through the temperance cult and mystic non-violence.

2. Postmodern Ouroboros

Postmodern society, a victim of all sorts of contortions at all levels of discourse with deep implications at social level, receives each and every year just like an infusion generations of young people trained according to the habits/requirements of the 21st century. Their configuration, needs, structure and behaviour are going through a fast transformation from one year to another. Patterns change extremely rapidly in the rhythm, tone and pace with the rhythm, tone and paces by which they dilate/transform while the very society is looking for its shape and reconfiguring its values. (See Scarlat, C., 2016)

Just like in front of a hybrid and flexible Ouroboros, we witness the re-contextualisation of the Myth as defined by Roland Barthes – *a system of communication, a message, a way of significance, a shape*: « *le mythe est un système de communication, c'est un message, (...) un mode de signification, c'est une forme.* » (Barthes, R., 1970, p.182) - and the birth of others, *the new mythologies*, as Jérôme Garcin and his collaborators analyse them as a continuation of the facts shown by Barthes. (Garcin, J., 2007)

The (post-post) modern roller, the hybridization of everything – quintessence: the human being tends to turn into a machine, and the machine into a human being (sic!), thus eliminating, if possible, God from this equation, since the *modern free human being* arrogates to themselves slight hopes of a demiurge – they mix values and change their status and definition in a hallucinating way. Information has almost become an incest, the media channels deforming pure truth, for the sake of *rating* (recte: vulgarly cheap *sale*) up to mutilation/annulment, this way the radiography of reality becoming a circus without any concrete or coherent connection to reality. Therefore, the reconfiguration of discourse. The impact?

3. The new mythologies...

The turn-over of the value poles and the instauration of the *new mythologies* to the level of value and norm (we quote some of them as they have been X-rayed by the abovementioned authors, the list being in a continuous reconfiguration and much longer: the *iPod*, the *tablet*, the *mobile phone*, the *social media*, *Botox*, *plastic surgery*, the *blog* etc. etc.) are the Bible according to which the new generations guide themselves and configure their destinies. At the level of intention, most of them are forms of communication or the infirm reality with the opposite: the wish to communicate and the resort to the abovementioned means depict, in fact, the reverse. The configuration of stories/destinies/personalities embellished *online* and by *copy-paste* does not reflect a reality, but a caricature of it or an embellished variant from which exactly essences were eliminated most of the times. Virtual reality has become *Home*, a debunked *Home*, in fact, re-contextualized and *updated*, according to the customs of the century of superluminal speed. And the birth of another pseudo-myth, after all. Of a clone. (See Scarlat, C., idem)

The consequence?

4. The New New Babel

Babel, King Nimrod's town, was the first town built after the Great Flood. People decided to erect, in the Shinar plain, a tower whose tip "might reach the sky" the construction was not meant to pay homage to God, but to bring fame to its builders. – (Genesis 11:4). But God, as a punishment, *confounded their languages* and scattered people all over the Earth. The Tower of Babel became the symbol of confusion, a synonymous of misunderstanding or the lack of communication. Over the years, while detaching itself from the original story, the phrase *Tower of Babel* has become synonymous to the idea of communication-non-communication, of an attempt to have a dialogue paradoxically through the lack of a real dialogue, the labour to find meaning in a split discourse of failed communication. ***Normality vs. ...normality.*** A redefinition of language itself. Of its perpetual reinvention. A labour of meaning among the customs of centuries, a modelling-remodelling of language in contrast to the real spiritual and subtle needs of the human being. Language has become an adorned deeply baroque crust: discourse at all its levels tends to perfection – socially, personally – a shining crust in an excess of sophisticated ornamentation, of flourishes and capital letters which no longer dress up a meaning or undress a core, which no longer becomes *catharsis* and no longer becomes / remains demiurgic. The primary roots of meaning hide and fade in the wavy and contorted structures of some

deviated/deviating constructs: the message is no longer genuine; it is no longer connected to a meaning. At least not of the one that should be defined by its coat, by the word. Dialogue has become, par excellence, an excursus of forms, an exercise of mastery of weaving forms in structures which no longer team with life and essence, no longer feed the spiritual being, but only the aesthetic one. The evolution of meaning got stuck in the evolution / involution of communities, in social, political, and economic structures etc. The war of the seen ones is a consequence of the contortion and deviation of the real message of the discourse towards a targeted, non-genuine or esoteric one marked by media habits and stated / made / guided by *rating*. Communication has lost its statute, reconfigured its trajectory and become an exercise of using empty forms. The example of the *political discourse* is sufficient. Or the one of the commercial advertisements. And, sometimes, of the *academic discourse*. Even more conclusive, the *courteous discourse*, the exchange of *niceties* and pleasantries between persons / the members of a community / the members of some different communities who, in their attempt to create a *dialogue*, flash clichés and phrases which build perfect speeches from the viewpoint of customs, social-ethnic and political requirements etc., but which do not have anything from the profound structure of a genuine communication. Meaning is no longer favourite, and goal is a clone. We may speak of a new New Babel adapted to mankind's evolution and to the approaches of the new era. A new classy New Age filtered through the formulae of an era which, through words and actions, has the declaration of paradoxes as normality as its goal. For instance, we may wonder – while considering the idea of discourse, dialogue, and communication – why the building of the European Parliament (called *Louise Weiss*), a construction that should be the emblem of the desideratum of *union* / unity, has the structure of an unfinished, unaccomplished edifice while taking over the image of the *Tower of Babel* from the famous painting by Pieter Brueghel the Elder (1563). Taking into account the declared symbolism at the level of discourse of the European Union prerogatives while neglecting subtle laws and legislation naturally ruled during the centuries of ethnic / social evolution and forcing the ruling and implementation of some forms without an adequate foundation, the already visible results at the level of nations involved in this ethnic conglomerate concretely legislate paradox as a norm. Normality vs. normality. The reduction to a common denominator, the eradication of community traditions, the destruction of habits, the uprooting, reconversion and perversion of meaning with the imposition of another *new* one, the mask of finding a common language through a war of demolition masked at the level of discourse (*European laws*) represents the most eloquent example of communication-non-communication, of dialogue without a concrete dialogue, of perversion of meaning, of using some discourse phrases without any concrete essence which dress up a completely different reality than the one described. While searching at the declarative level factually cancelled, for a dialogue and coherence thereof, we witness only the revitalization, re-semanticization at the level of the new era of the Tower of Babel *reloaded*. We strike again at the level of institutions / governments etc., with baroque weapons – sophisticated and packed in a shining and generous manner in forms devoid of meaning, under the coat of a post-post-modernism of the purest essence, the Verb, the primordial Word: God.

And yet:

5. Political / academic discourse vs. religious discourse

We wonder how we can create a balance, find a counterbalance, find the core of discourse so as to create dialogue and communication - communion. How we can bring to the same denominator not the empty forms we are using and adorning structures with claims of dialogue, but infuse the body of actions with the spirit of the true meaning. How we can galvanize the word while convinced that our words dress up a meaning we are aware of and which we want to deliver via dialogue, exactly in the note and nuances of truth. The one who communicates from our word should be aware, in their turn, of the truth and core of words.

In the new New Age, finding a language, the coherence with a finality in the construction of an edifice of concrete and normal equilibrium and communication, the delivery of a simple statement becomes a real spiritual adventure, an ascesis in the purest sense of the word.

According to post-postmodern customs of times the delivery of a cold, academic, scientific, political, demagogical etc. dead discourse without any infusion of personal enthusiasm dressing up more or less convincing realities is the ideal hallmark of our century. But what about individual's split at spiritual level, the non-fulfilment and the voids that the word can no longer nourish? However, how can the word be handled in a discourse so that the words and actions may be in a relation of harmony, and the mask and meaning be a whole? The solution can only be the rethinking of discourse, its infusion with a demiurgic and divine spirit: life as a part of life. Dressing up the daily discourse, the wrapping thereof in the core, the assuming of words with the exercise of actions. The instillation of spirit like in the discourses of ascetics who deliver scientifically proven truths through a clean and earthly language.

The accomplishment of (non)existence in the imaginary: - the social media - the perfect discourse on the world stages, the perfect text, the perfect novel, the perfect love, the perfect friendship or the story of the perfect life. Praiseworthy. The problem occurs when we actually channel our energies to carry out these projects, when the physical body goes out on the world battlefield and fights against its dragons, typhoons, snows, spring winds, the snow of cherry blossoms, the summer rains, floods and heat.

Finding the meaning of the world, of our meaning in the world, the meaning of world text, the harmonization of the personal discourse with that of the world becomes the Holy Grail of our own existence. Passed through the roller of reality just like Don Quixote stubbornly hooked to his perfect love dream, our fight is to find meaning, to keep the meaning alive up to its final materialization. The way to the accomplishment of our personal dream is nothing else than an initiatory road, a criss-cross of ways, roams, coming backs, going back to the start line, shortcuts, folding, contortions, a road full of stories that adds to the story for the coming true thereof, a saraband of ups and downs, attempts that position us in a multitude of forms before the world for the final uniform positioning in our own mirror/matrix/story. A weaving of texts, dialogues and words with kernel and peel or with peel and kernel or barren. We are all like a thirst: the thirst for communion from the world spring, from the original verb, and the essence of the beginnings. We fumble, we search,

we feel instinctively and there are moments when we lack the words to describe what we feel/infer. This is longing. Longing for beginnings, original harmony, the plenitude of everything, when everything was the Word. The word was everything. The *nostalgia of origins*. The ascent – what we refer to as the ascent – through our ages, temporal, social, ethnic etc. ascent is nothing else than our ascesis in the world, in a text that customizes our story, the fumbling through a maze whose ends we can no longer find since they have remained hidden *in illo tempore*. The longing, the tear, the unspoken words that we cannot dress up in words are the divine grain remained inside us which throbs to reconnect us to harmony, communication, communion in the world's web screened by the paradigms of another perverted century.

6. *The Fisher King* by Terry Gilliam – The New Babel broken – a baroque-postmodern radiography of our Century

The Holy Grail has become, in our Century, the symbol of blindness of each of us who, in the search of spiritual truths, we forget the essence of our search and shift its meaning towards the material while focusing our efforts on the search itself.

The Fisher King (1991) (<https://www.imdb.com/title/tt0101889/>.) –Terry Gilliam's cinematographic masterpiece adapts King Arthur's legend to the modern epoch. A perfect radiography of our universal contemporary society, not only of the American one, in a language perfectly adapted to the century we are living in. A multilayered creation, the movie fan finds multiple facets to taste the story. A comedy, a drama. But, in fact, it is the perfect radiography of the consumerist society, a mirror image of the postmodern common human being, a story about dialogue, about communication-communion, about individual's personal relationship with divinity and of the consumerist society with heaven. An exceptional image of the contemporary human being in freely-assumed falling, with communication issues, as a consequence, and problems in establishing harmony and coherence with themselves and with those around us. The solution finely infiltrated into the body of the cinematographic story is represented by the anthological scene where character Jack Lucas, acted by actor Jeff Bridges, tries to save his friend Parry who, following a tragic car crash loses his wife, is totally seized in the world of shadows. The goal of Parry's new life, a former professor of medieval literature, is to save the Holy Grail identified in a banal goblet in the house of millionaire of New York. Jack enters the game even without the goblet only to help his friend for whose desperate situation he feels deeply guilty. The moment of the theft when scared, lest he should be caught red-handed, he says: *Thank God nobody looks up in this town* represents the quintessence of the entire film structure. From here, all the comments that may be made starting from the story proposed on the screen. The movie summarizes in a symbolic manner the story of language itself, of communication, dialogue, of the new statute of inter-human relationships and of the contemporary individual with heaven while proposing solutions and strategies finely disguised under a story with an air of the new century. The word is the one that will save the world, as it sits at the very bottom of it and of its creation. The reinvented word reversed to the mask of its primordial essences, the word infused with meaning, core, and spirit.

7. Conclusions?

Words-body, words-beak, words-wing, words-scales, words-shell...

Silence takes shape and grows, it begets wings and scales. It humiliates, diminishes and discourages, it may kill the Dream – if the dreamer does not have the muscle of faith deeply alive. The stone of silence may be more destroying than that of word: it may lead to darkness, despair, non-fulfillment and non-roundness. It begets interrogation marks which, in their turn, beget interrogation marks with muscles, wings and a body. It becomes knives and beasts with a suite of fallen angels, it may mortify the Dream just like in Master Manole's legend – by annihilating faith and Ana's creed. Silence can mortify - in the *questa* of search for answers; it can beget many imaginary/imagined voids and guilt, nonsense with flakes of appearance, cubs of empty-void.

The discourses that we practice/beget, if they belong to the fiber of human being and result from it, if they are coherent and a part of ourselves, will deliver ourselves, our creed, the clear and clean idea we want to confess directly, without any detours and suppositions. The meaning will also be delivered naturally, clean and clear with muscles and scales, and with blood from the blood of our being. Notoriously simple. Round. Words-beak, words-claw, words-forceps, words-shell, words-stone, words-tear. With muscles, abscesses, silence fibromas, with outgrowths that must be excised, putrid words. Words-hunger, and words-thirst. Words.

In the beginning was the word and the Word was God is the sentence collecting in it all the meanings of the world, which reduces everything to essence and gives the seed of miracle to the grain from which we can disentangle all the spiritual meanings of the human being, which is truly important in the *questa* of personal evolution.

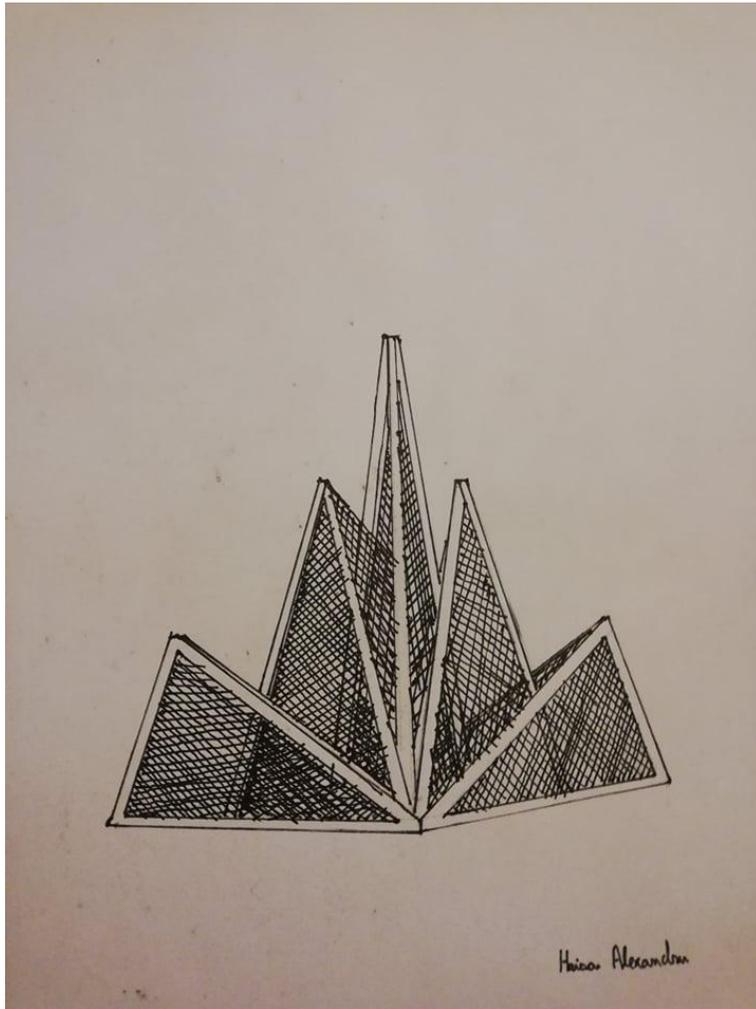
The scientific discourse can also be delivered with moss from the fiber of our being as long as our discourse directly delivers ideas *lived*, filtered through the muscle of our direct, round and simple thought like hermits' discourse.

Shaken out from the dust of contemporary blindness, the coloured hurly-burly where the discourse of our century has decayed, the word, as a divine core, may restore its therapeutic and cathartic functions in the very moment when the individual lucidly becomes aware of their position in relation to themselves, the world and the heaven.

The new New Babel may be demolished only when we become aware of the poverty of communication, the emptiness of words which do not nourish, and we try to reconnect ourselves to heaven. The adventure of words will continue, but in reverse, in the saga of rediscovery of the core and essences, even in this perverted century of contrasts, shadows and dragons that did not kill the essence, but only buried it deeper.

References

- Barthes, Roland, « Le mythe, aujourd'hui », în *Mithologies*, Édition du Seuil, Paris, (1957), p. 182, reed. 1970.
- Garcin, Jérôme, *Nouvelles Mythologies*, Édition du Seuil, Paris, 2007.
- Scarlat, Cristina (coordinator), *Literatura și filmul / Littérature et cinéma*, Junimea Publishing House, Iași, 2014.
- Scarlat, Cristina, *În tăvălugul postmodern și al Noilor Mitologii, învățămîntul românesc-încotro? – un fel de radiografie a lui azi despre mîine*, fragment, in *Univers didactic - revista școlii ieșene*, new series, issue 13/2016, Spiru Haret Publishing House – Teaching Staff Resource Centre of Iași.
<https://www.imdb.com/title/tt0101889/> Accessed: May 20, 2019.



Alexandru Hriscu

**FIGURES D'ENFANTS ET DÉMODÉLISATION DES TENSIONS
D'ADULTES À TRAVERS LA CRÈCHE DU PETIT MOHAMMED DE
MÂH DAO ET LA FEMME DE MON PÈRE N'EST PAS MA MÈRE DE
LAMOUSSA THÉODORE KAFANDO**

Ernest Bassane

Université Norbert Zongo/Koudougou, Burkina Faso

ernestbassane@yahoo.fr

Abstract: Based on the theory of double level society, the analysis explores the perception of society about the child as an ambivalent person. The study examines the social role of the child as a complete identity. In fact, faced with the adult world, children are those who get over the taboo wall to fight against religious exclusion. The study shows that in the situation of quasi structural tensions which disturb the contemporary society, it is due to children that one could hope for some constructive and new perspectives. Finally, the text society could generate a reference society where the child becomes a locomotive, to some reasonable extent, of course, for the edification of a world that got rid of its scratches.

Keywords: literature; society; fiction; adult; child;

Introduction

La notion de littérature d'enfance et de jeunesse n'est pas aisée à cerner. Si pour les uns, il faut s'en tenir au statut des personnages (des sujets-enfants), pour les autres, il faut tenir essentiellement compte de l'âge des auteurs. Dans tous les cas, la question reste posée car la délimitation de la classe « enfant et jeune » est tributaire de paradigmes pas toujours consensuels. Tandis que l'âge est le critère convoqué dans certains milieux en occident encore qu'à ce niveau le débat demeure sur les tranches, dans d'autres, comme certains milieux traditionnels africains par exemple, des considérations spéciales comme l'initiation sont mises en exergue. Aussi, la complexité des contours du sujet a-t-elle pendant longtemps induit des représentations sinon confuses du moins timides, voire dérisoires de l'enfant dans la littérature notamment celle africaine. Mais au tournant des mutations sociales qui sont intervenues dans le monde, en charriant des réalités nouvelles des rapports humains, l'enfant change de posture comme pour revendiquer une identité qui lui est dorénavant chère, s'engage à travers son discours et ses actes dans un rôle inédit : reconfigurer la perception qui avait été toujours faite de ses capacités. Son élan s'inscrit dans une perspective de distanciation ou de démarcation par rapport à des stéréotypes dans lesquels les adultes les confinent. Les raisons d'un tel traitement est que l'enfant est perçu comme un Tout autre être. C'est à dire tantôt semblable mais tantôt différent de l'Homme suivant des critères de validations sociales spécifiques. Dans ce sens le roman-photo *La crèche du petit Mohamed* et la pièce de théâtre *La femme de mon père n'est pas ma mère*,

trouvent leur intérêt dans l'inversion didactique que leurs personnages principaux à savoir le duo Marcel et Mohammed d'une part et Zazou d'autre part donneront comme leçons d'affranchissement à l'endroit des adultes.

L'enfance : un statut ambivalent

Quand on fait un tour d'horizon des productions littéraires africaines, on se rend vite à l'évidence que le personnage enfant est au cœur de bien de récits. Si dans certains cas, il est évoqué dans la dynamique de sa croissance en suivant son évolution depuis le bas âge jusqu'à la maturité, dans d'autres œuvres, le récit s'attache à l'appréhender dans sa structure et son statut de « petit d'homme ». Dans l'un comme dans l'autre cas, il ressort que l'imagologie et les représentations qui sont faites de l'enfant s'articulent autour de deux grands axes à savoir la dépendance et la méfiance. Dans le premier cas, la dépendance, des romans comme *L'enfant noir* de Camara Laye, *L'Aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane et *La vie en rouge* de Vincent Ouattara constituent des exemples. Dans *L'enfant noir*, Camara Laye est présenté comme un enfant dont le quotidien est presque toujours construit dans l'ombre de la volonté d'un père et d'une mère qui n'ont pas manqué de se quereller sur l'avenir de l'enfant quand celui-ci réussit au Certificat d'Etudes Primaires et devait quitter Kouroussa son village natal pour poursuivre son cursus à Conakry la grande ville. Daman la mère n'avait-elle pas opposé une fin de non-recevoir à la demande de son époux. L'enfant Laye attendait passivement que son sort fut scellé par ses géniteurs. Dans *L'Aventure ambiguë*, Samba Diallo, est presque ballotté entre la volonté de son père qui le confie à Maître Tierno pour son éducation spirituelle et la grande Royale sa tante « qui l'arrache » pour l'école du blanc pour y apprendre à lier le bois au bois. Le concerné n'eut pas ici son mot à dire. Dans *La vie en rouge*, de Vincent Ouattara, Yéli, le personnage principal raconte comment en tant que fille elle devait écouter, accueillir et vivre l'éducation que sa mère lui donnait et dont le principe était qu'un enfant, de surcroît une fille « ne pose pas de question ». Toute objection à ce que lui disent ses géniteurs est considérée comme un sacrilège qui peut lui attirer la malédiction. A côté de ce premier tableau, se trouve une autre facette où l'enfant est un sujet de méfiance. Sur ce point, on pourra s'arrêter sur le personnage Cousin Samba dans *Les écailles du ciel* de Tierno Monemembo. Le pauvre enfant, à l'image de Zabor de Kamel Daoud connaîtra l'exclusion la plus cruelle, d'abord de la part de son géniteur et ensuite de toute la communauté villageoise qui l'accuse de sorcellerie. Ces souffrances feront de lui un être solitaire, précocement introduit dans des méditations d'une rare profondeur sur l'altérité et l'humanisme en général. A côté de Monemembo, on peut également s'ouvrir sur le roman *Mémoire d'une peau* de Williams Sassine. Dans ce roman presque autobiographique, Milos Kan, va expérimenter dès le bas âge, la méchanceté des hommes à cause de son albinisme qui sera interprété comme le signe le plus achevé de sa marginalité voire de sa monstruosité. Il subira les brimades même de la part de ceux qui étaient censés être son dernier rempart : ses parents génétiques. Sa douleur sera justifiée par l'appréhension et toutes les médisances que la société s'est faite de la personne de l'albinos considéré plus proche du diable que de Dieu. Enfin, le roman *Le mal de peau* de la burkinabè Monique Iboudo peut compléter ce tableau sombre à travers le personnage de Cathy. Le crime de la pauvre petite fille est d'être née métisse car fruit du viol de sa mère par le commandant de cercle ; retourné en France depuis longtemps. Rejetée par les

enfants qui la surnomment ‘‘café au lait’’, elle est vue comme le signe de la damnation par les adultes qui se méfient énormément d’elle, ce qui fera échapper de sa bouche innocente ce propos très lourd de sens un jour : « *ce n’est pas du mal du pays que je souffre, c’est du mal de peau* » alors qu’elle venait d’être traitée par un blanc de « sang-mêlé ». Ces différentes représentations de l’enfant dans la littérature semblent avoir eu pour conséquence une sorte de révolte intérieure induisant une dynamique de « reconstruction identitaire » pour redevenir le « père de l’homme » suivant la formule du poète anglais Wordsworth. Pour l’analyse du sujet, nous empruntons la théorie de la société à double niveau chère au philosophe allemand Jurgen Habermas à savoir le niveau du « monde vécu » et celui des « systèmes ». Selon Ousmane Sawadogo (2003 : p.2)

Le « monde vécu » c’est l’ensemble des activités humaines médiatisées par les structures propres à la société que sont la langue, la culture, la socialisation et les traditions. Sa structuration et sa modification se font en fonction de l’évolution des mœurs et de l’interprétation des valeurs sociales. Le « monde vécu » est le lieu quotidien de nos activités.

Par contre, la notion de système elle, « *renvoie à des savoirs qui ne concernent que des éléments spécifiques voire restrictifs de la société comme la santé, la politique, l’éducation, la justice.* » Pour le philosophe allemand, il y’a une colonisation du monde vécu par les différents systèmes et c’est ce contre quoi s’élèvent les personnages des œuvres que nous convoquons à travers une remise en cause outrageuse des repères et des normes édictées par les personnages enfants comme l’expression d’une maturité même précoce et la dénonciation des modèles pré-établis.

Présentation des œuvres étudiée : *La crèche du petit Mohamed*

Le récit met en situation deux enfants et amis; Marcel et Mohammed. Ce qui cependant les sépare, c’est leur religion ; le premier étant chrétien et le second, fils d’El adj donc musulman. Quand vient la fête de Noël et comme à l’accoutumée Mohammed aide son ami à bâtir sa crèche devant la concession de son père. Mais cette année, Mohamed veut aussi d’une crèche et dans la cour de El adj. Folie d’enfants ou clairvoyance? Les enfants en informent tout d’abord leurs mères qui les somment de vite abandonner ce projet dont la portée dépasse leur âge. Mais les deux garçons n’en démordent pas et leurs mères sont obligées de confier le vœu des enfants aux époux. Il manqua de peu pour que les parents notamment El adj ne fasse le scandale. Mais face au regard innocent des deux garçons, les adultes finissent par harmoniser leurs points de vue et permettre la construction de la crèche. La nouvelle fit écho dans la ville, et l’histoire d’une crèche dans la cour du premier des musulmans devient un cas d’école. Des autorités religieuses toutes tendances confondues à celles administratives sans oublier les habitants de la ville viennent admirer la merveille mais surtout discourir sur la notion de tolérance religieuse et de dialogue interreligieux. Un prix fut décerné au chef-d’œuvre par l’administration publique comme pour immortaliser l’événement.

La femme de mon père n’est pas ma mère

Oumarou est un polygame : Alimata la mère de son garçon Zazou et Charlotte celle de Clémence. Tous vivent sous le même toit, en compagnie aussi de leur grand-père venu du village pour rester auprès de son fils. La vie des deux coépouses est faite de querelles et de scènes de ménage qui n'épargnent ni les enfants ni le père. Charlotte réussit à faire répudier sa coépouse en convainquant leur époux qu'elle est sorcière grâce à une histoire savamment montée de toute pièce sur l'acharnement de sa rivale à faire couler sa grossesse déjà à terme. Comme si cette victoire ne suffisait pas, Charlotte s'en prend cette fois à son beau-père et exige son départ de la cour, car elle voulait bien avoir l'époux pour elle toute seule. Ses grimaces parviennent à faire fléchir Oumarou qui décide de faire retourner manu militari son père au village. Mais avant de s'en aller, ce dernier demanda à son fils de lui trouver une couverture pour qu'il puisse se protéger du froid une fois au village. Oumarou envoya alors Zazou de rapporter de la chambre une couverture posée quelque part pour son grand père. Zazou une fois dans la chambre, se saisit de la couverture et se mit à la diviser en temps. Intrigué par le temps que l'enfant mettait à rapporter la couverture, Oumarou l'interpelle et il ressort avec la couverture en morceaux. Quand il voulut comprendre le sens de son geste, l'enfant lui expliqua que le premier serait remis à son grand père et le second, soigneusement gardé pour son propre père Oumarou quand il deviendra vieux et que lui à son tour, voudra l'expulser de sa cour comme il le fit à son grand-père. Les propos du jeune enfant amenèrent Oumarou à résipiscence qui demanda pardon à son père, fit revenir la femme répudiée. La vie reprit un cours moral, faite cette fois de joie, de dialogue et de tolérance.

Le monde des adultes : Exacerbation de l'exclusion

Dans la société africaine en général, l'enfant est le fruit de l'éducation reçue des aînés c'est-à-dire tous ceux ayant un ascendant en terme d'âge sur lui. C'est dire que la responsabilité des adultes est engagée dans la réussite ou l'échec de l'éducation des plus jeunes. Les enfants deviennent pour ainsi dire le reflet ou le miroir des actes des devanciers. Voilà pourquoi Anne Obomo Essomba (2014 : p1) soutient que

Ils ont la lourde tâche, non seulement, de montrer à l'enfant tout ce qui est utile dans la formation de son moi social mais aussi, par un système de sanction et de récompense, de conseil et déconseil, ils façonnent ce moi social d'une façon non pas latente mais manifeste en stricte conformité avec le permis, ce que la société reconnaît comme valeur positive, ce qu'elle admet comme conduite à tenir et propre comme modèle à suivre.

Malheureusement, le spectacle et l'image que renvoient les adultes aussi bien dans *La crèche du petit Mohammed* que dans *La femme de mon père n'est pas ma mère*, sont des contre exemples en matière de repère et de modèle pour l'enfance. On assiste tout azimut à des tensions créées et entretenues par les adultes au grand dam de la sensibilité et des attentes enfantines. Dans la pièce de théâtre, la rivalité de coépouses déteint sur les propos de Alimata et de Charlotte de façon presque systématique : Alimata « *Assez femme intrigante, frivole, légère ! si tu n'étais pas enceinte, je t'aurais prouvé que je suis une vraie fille de mon père* » p.23. Ce à quoi Charlotte rétorque de façon tout aussi incendiaire « *Hé, Hé ! Alimata, malgré ma grossesse presque à terme, que penses-tu me*

faire ? D'ailleurs, c'est cette grossesse qui te rend si hargneuse, si jalouse » p23. La dégradation des relations entre les deux coépouses va entraîner dans son élan l'époux qui prend parti pour l'une contre l'autre de toute évidence avec des résolutions à tout de moins iniques. En effet, Oumarou se ralliant à Charlotte répudie Alimata sans la moindre confrontation qui aurait permis d'éviter la partialité. Les propos de l'homme à l'endroit de sa première épouse sont tout simplement digne du bourreau qui se donne toutes les raisons pour exterminer sa victime :

Pas de commentaire, tu rentres chez toi. Ramasse tes affaires et rejoins tes parents aujourd'hui même ... Il faut être sorcière de naissance pour agir de la sorte. Frapper le bas-ventre d'une femme en grossesse ; n'est-ce pas commettre un crime ? p28.

Et pourtant, Alimata n'avait même pas effleuré le corps de sa rivale. La dégradation du tissu familial du fait des adultes atteindra des proportions très inquiétantes quand Charlotte, après sa coépouse s'en retourne contre son beau-père qu'elle ne veut plus sentir dans la cour conjugale. Ses propos sont du reste excessifs d'autant plus que dans la tradition africaine, entre le beau-père et la bru, les relations doivent être empreintes de respect et de modération :

Hé ! Hé ! karissa ! Ne dévorez pas ma chair. Vos semblables ne sont pas ici. Depuis plus de sept ans, vous ne songez pas à retourner là où vous êtes né. Vous ne faites que me suivre de vos yeux hagards. Rien de ce que je fais ne vous échappe. Vous ferez mieux de vous faire voir ailleurs. Pouah ! p.39.

On note une démesure qui vaut bien plus qu'une exclusion pour devenir une haine à l'endroit du père de son mari de la part de Charlotte. Aussi, le clou sera-t-il totalement enfoncé quand Oumarou s'en tenant aux seuls dires de son épouse décide de renvoyer son père au village, récusant toute démarche d'explication de la part du vieillard comme s'il oubliait qu'il était en face de son propre père. Il osa lui tenir ces propos :

Père, je suis venu t'exposer les graves problèmes qui ne cessent de se poser dans mon foyer. Et ces graves problèmes, sont causés par toi, alors que tu devrais être le seul à nous conseiller la meilleure façon d'être en harmonie dans une famille. Au lieu d'être au village comme tes semblables, qui produisent des tonnes et des tonnes d'arachides dans leurs champs, tu préfères rester ici à semer la zizanie dans mon foyer... p. 48

Ici on voit un homme qui se radicalise tout en se ridiculisant en se faisant passer pour un donneur de leçon de type injurieuse à l'auteur de ses jours. Dans le roman pour enfant, la tension est à peine dissimulée entre les parents de Marcel et Mohammed. C'est à croire par moment qu'El Adj allait expulser Sylvain, le père de Marcel venu plaider pour la construction de la crèche dans la cour du chef musulman. Sa réaction ne fut –elle pas toute tranchée au début de leur entrevue ?

Si c'est vraiment pour me parler de cette bêtise d'enfant que tu es venu me voir, je préfère te le dire tout net : non, on ne construira pas de crèche dans ma cour. P.18

A travers des prises de position qui en vérité traduisent une sorte de sclérose voire d'incapacité des adultes à franchir les barrières de l'exclusion, ce sont les enfants qui s'affranchissent du joug parental pour déconstruire les dogmes et établir de nouveaux schèmes des rapports humains.

L'inversion didactique comme fondement de l'agir infantin

Pour Madeleine Borgomano (2010 : p. 7)

Quand la littérature africaine des dernières décennies prend l'enfant pour objet et l'enfant pour héros, ou bien même pour narrateur elle dresse plutôt un sombre tableau de l'enfant. Car c'est surtout aux victimes des grandes transformations modernes (urbanisation, sida, etc...) et des tragédies collectives (guerre tribales) qu'elle s'attache et c'est aussi ce qui suscite la plupart des articles.

Ce que vivent respectivement le duo Marcel-Mohammed dans le premier récit et Zazou dans le second ne sont rien d'autre que le drame du refus de l'altérité et la déchéance de la conscience adulte altérée par une vision égocentrique et égoïste du monde. Leur attitude participe d'une volonté manifeste de reconstruction identitaire visiblement étouffée dans le tourbillon des clichés des adultes. Dans *La crèche du petit Mohammed* comme dans *La femme de mon père n'est pas ma mère*, on voit des enfants qui agissent et qui réfléchissent contrairement aux adultes, leurs parents qui se bornent uniquement à exécuter ce que leur dicte leur ego. Dans les représentations des enfants on pourrait les assimiler au personnage de la nouvelle *Le paradis est toujours ailleurs* de Tanella BONI qui assume son identité et se responsabilise en affirmant tout haut : « *je n'avais pas de père. Je n'en ai jamais eu* ». Face à la gravité du manquement des adultes, les enfants se voient obligés de devenir trop tôt adultes. Ainsi, quand Mohammed et Marcel décident de franchir le rubicond pour ériger une crèche dans la cour d'un musulman ils donnent simplement une leçon sur la perception que l'homme devra se faire de la religion. On peut résumer leur rapport à la religion selon la formule simple qui veut que toute religion qui rejette, exclut, n'est que parjure. Dans nos sociétés contemporaines, il n'est pas exagéré de dire que le monde à mal à ses religions. Les drames les plus féroces, les souffrances les plus atroces que traverse l'humanité de nos jours trouvent dans la plupart des cas leur origine première dans l'intolérance religieuse. On est tenté d'ailleurs de penser que la misère et la déchéance humaines ont un visage religieux. Les deux enfants, en brisant les barrières des systèmes religieux apportent au monde entier un message d'amour qui pourrait se décliner en termes de participation, d'échange et de communion qui sont du reste le fondement et la mission de toute religion authentique. Pour les jeunes gens, on est d'abord homme avant de devenir chrétien, musulman... Ils refusent ainsi d'être des enfants victimes du reniement de leur statut par le monde des adultes. Car selon Lucien Labertonnière (1923 : p20)

Pendant que d'une part on fait de l'enfant un être tellement sacré, une personne tellement enviable, qu'il devient interdit d'y toucher si

délicatement que ce soit, d'autre part on en fait une chose qu'on se propose de manipuler comme de la matière chimique ou une force qu'on se propose de diriger en employant les mêmes procédés scientifiques que pour diriger la force d'un animal ou d'un cour d'eau.

L'écrivaine Dao met en jeu dans son récit, un profil nouveau d'enfants qui dépassent la super protection de Laye dans *L'enfant noir*, la précocité sauvage de Birahima dans *Allah n'est pas obligé* pour devenir des héros nobles. Ils ont quitté les monographies classiques des postures préétablies faites d'observation et d'imitation des gestes des devanciers pour se construire un nouvel univers dont le soubassement pourrait s'appeler la conscience projective en ce sens que leur attitude s'inscrit dans la dynamique de l'illumination du vivre-ensemble par des concessions qui ne constituent en aucun cas des compromissions. Dans *La femme de mon père n'est pas ma mère*, Zizou en déchirant la couverture en deux pour remettre un morceau à son grand-père et garder l'autre pour son propre père quand viendrait le jour où lui aussi le chasserait de sa cour une fois devenu vieillard, constitue un signal fort sur la routine de la vie et surtout sur la rétribution de chacun en fonction de ses actes. Selon la Fapeo, l'attitude des enfants dans les textes étudiés peut relever de ce qu'on appelle " la parole de révélation " en opposition à " la parole d'élaboration ". En effet, la parole de révélation est bâtie sur le paradigme du refus des règles imposées. Elle est beaucoup plus dénonciatrice. Dans *La crèche du petit Mohammed*, les enfants dénoncent en réalité tous les stéréotypes érigés autour de la religion. Cette option contribue par ailleurs à renforcer leur identité. Voilà pourquoi J. P Rosenczveig et P. Verdier (1999 : p. 20) trouvent que

La reconnaissance de la parole est un élément primordial permettant à l'enfant et aux jeunes de se construire une identité sociale en étant reconnu par ses camarades et adultes dans ce qui fait de lui un être humain singulier. C'est également la première étape vers l'exercice d'une citoyenneté responsable.

Dans un monde en pleine mutation, le rôle de l'enfant doit évoluer pour anticiper des réponses à certaines questions occultées ou mal appréhendées par les adultes. Cette approche va du reste dans le sens du poète anglais Wordsworth quand il soutient que « *l'enfant est le père de l'homme* ». De fait, dans la banalité ou dans la simplicité de ses actes (la construction d'une crèche, la coupure de la couverture), ils semblent mesurer le degré de déstructuration du monde en même temps qu'ils opèrent sur ce monde les gestes utiles à sa restauration.

Vers une didactique enfantine de l'écriture littéraire

La chute des deux œuvres explorées dans la présente réflexion consacre le triomphe de la persuasion candide sur les idées et les positions reçues. Dans *La crèche du petit Mohammed*, au-delà de l'érection d'une bricole d'enfants, c'est toute la symbolique qui importe. La coexistence pacifique devient une réalité manifeste. La cour du père de Mohammed devient le lieu de convergence des habitants du village mais aussi le sujet des échanges à différentes échelles de la communauté de la possibilité de demeurer bon croyant même en acceptant l'autre qui est différent. Dans *La femme de mon père n'est pas ma mère*, on est tenté au regard de la fin de l'œuvre de suggérer une correction du titre et

dire : la femme de mon père est aussi ma mère. A la fin du récit en effet, grâce à l'intervention du petit Zazou, on assiste à une sorte de miracle : Alimata la répudiée regagne son foyer et les deux épouses se comportent désormais comme des sœurs, le fils et le père sont réconciliés et les demi frères (Zazou et Clémence) deviennent des complices. Bref on note de part et d'autre, une éradication des tensions (religieuses et familiales) et l'instauration d'un nouveau climat fait tout d'abord d'acceptation de l'autre et d'engagement à faire corps pour redessiner la carte des rapports humains.

Conclusion

La présente étude à n'en point douter s'apparente à un procès du monde des adultes dont les fondements semblent sérieusement défaillants avec en prime une faillite du système social. C'est certainement pour cette raison que les enfants sentent leur responsabilité trop tôt engagée. Ainsi, si pour le lecteur non averti, le comportement des héros étudiés constitue une défiance et même une déviance, il est bon toute fois de rappeler que les données ont aussi changé. Car selon le Fapeo (2008 : p. 27)

L'égalitarisme de fait entre l'enfant et l'adulte consacré par le droit, aurait généré un point de rencontre où les deux se trouvent dans un monde infantile ; une sorte de coup de pied collectif à la charge de responsabilité, d'engagement et de sérieux qui sont associés au monde des grands.

En prenant des initiatives hardies, les enfants ont pu rapprocher les corps et les esprits des adultes pour expérimenter, vivre et écrire de nouvelles pages de leur quotidien. Leurs actions ont montré que l'enfant peut suppléer valablement l'adulte quand celui-ci en vient à succomber au piège des pesanteurs sociales ou d'une conscience mal éclairée. Aussi, l'intérêt des œuvres explorées existe-t-il dans leur intention de poser la société du texte comme une étincelle pour engendrer une société de référence dont l'architecture reposerait sur le dialogue, la solidarité et l'amour. Plus que des pratiques, si ces paradigmes deviennent des valeurs, on pourrait gager sur l'avènement d'un monde plus humain.

Références

- Boni, Tanella, *Nouvelle voix d'Afrique*, Paris, Editions Hoebeke, 2002.
- Borgomano, Madeleine, *Ahmadou Kourouma, le guerrier griot*, Paris, l'Harmattan, 1998.
- Camara, Laye, *L'Enfant noir*, Paris, Plon, 1953.
- Dao, Mâh, *La crèche du petit Mohammed*, Abidjan, Editions EDILIS, 1997.
- Daoud, Kamel, *Zabor ou les psaumes*, Paris, Actes sud, 2017.
- Essomba, Anne Obomo, *Les contes et les mythes en pidgin : facteur d'éducation de l'enfant dans la société africaine traditionnelle dans la région du sud – ouest*, Yaoundé, 2014.
- Fapeo, *La place de l'enfant dans la société. L'enfant existe mal ?* www.fapeo.be-secretariat@fapeo.be
- Habermas, Jurgen, *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome II : *Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Paris, Fayard, 1981.
- Ilboudo, Monique, *Le mal de peau*, Paris, Le serpent à plumes, 2001.
- Kafando, Lamoussa Théodore, *La femme de mon père n'est pas ma mère*, Lomé, ACCT-Brao, 1994.
- Kane, Cheik Hamidou, *L'Aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 1961.
- Kourouma, Ahmadou, *Allah n'est pas obligé*, Paris, Seuil, 2000.
- Laberthonniere, Lucien, *La pensée de laberthonnière*, Paris, Print book, 1931.
- Monemembo, Tierno, *Les écailles du ciel*, Paris, Seuil, 1986.
- Ouattara, Vincent, *La vie en rouge*, Saint – Lambert, Soulières, 2008.
- Rosencveig, Jean Pierre, *Rendre justice aux enfants*, Paris, Seuil, 2018.
- Sassine, Williams, *Mémoire d'une peau*, Paris, Présence africaine, 1997.

TEACHING ENGLISH IN THE DIGITAL ERA

Laura Ioana Leon

« Grigore T. Popa » University of Medicine and Pharmacy, Iași, România

lauraileon@yahoo.com

Abstract. *Living in the world of computers and information technology has brought many changes to the process of learning and teaching English language today. The whole teaching experience should be reorganized in order to find the coherent structure that corresponds to the challenges of the new world. On the one hand, EFL teachers have to keep pace with the development of technology. Today students are active Internet users, therefore they are very comfortable with technology and, consequently, very familiar with what we may call today as “Digital English”. The online medium has enabled them to develop skills in an English language that has become the lingua franca of all Internet users. On the other hand, EFL teachers should also be aware of the fact that, as a consequence of the above-mentioned phenomenon, English has brought people closer to each other, though they may live in very distinct geographical areas. Thus the English language has become international, being used especially by non-native speakers who have started to use a language that responded to their needs to exchange information. We can easily notice nowadays that the English language used in the online medium is somehow different from general or standard English. The question that comes along is whether we still need to teach Standard English today as we used to teach it 20 years ago, or we have to adapt ourselves to the changes of the technological world in which we live. The paper will try to respond to this question by focusing on the analysis of the context in which EFL is being taught today at the academic level.*

Keywords: *English language teaching; Internet resources; teacher-student interaction; online medium; technology;*

People generally regard this as a well-established fact, that modern problems require modern solutions. One may ask themselves whether that statement was first used in a learning environment. It could be said so, should they consider the online world as a reliable source of information. At the sound of the above-mentioned phrase, young generations may smilingly acknowledge it, take out their phones and show a circulating Internet joke about it. Beyond the humorous context it has evolved in, this specific observation perfectly applies to the young students' current learning techniques. This is the precise moment when teachers, in particular, step in and reconsider whether the Internet will push them aside or, on the contrary, aid them while they are trying to share their knowledge effectively. The following paper aims to discuss the main benefits of face-to-face and online learning – consequently distinguish their characteristics – and observe if they can co-exist. As the term itself suggests, face-to-face learning implies a real-life interaction between a student and a teacher of any sort. Once the whole context is set up, advantages pour in. First of all, students are offered the opportunity to improve their attention span and become fully aware of their surroundings and the lesson they are more or less directly part of. They are unconsciously determined to listen actively and to

train their minds for a more fruitful memorizing process. Moreover, if teachers tend to encourage debates within their classes, students are more motivated to consider other perspectives and eventually form their own opinions. At the end of the day, it is vital for teachers to create as many possibilities for young people to overcome communication barriers and personal worries, thus contributing to the whole atmosphere with their thoughts. Last but not least, a sense of discipline is installed among students. Not only are they required to be on time for classes, but they are also taught to be mindful of their obligations and overall attitude towards other individuals. Although face-to-face learning reveals itself with plenty of benefits, many people will point out that most of these advantages can also be provided by the digital world. This common belief is indeed valid, due to the increasing Internet usage. First and foremost, recent generations have grown up with various information at their fingertips. It is highly likely that students would prefer to inaugurate devices in their learning schedule. It also takes one considerate look around for anyone to notice that most people resort to acquiring learning materials and consuming content from online platforms. Secondly, in some cases, online learning can actually impel students to more self-discipline. Since no one desires to let time pass by blandly, learners will end up monitoring themselves and come up with a schedule which they can conveniently stick to. In addition, numerous online contexts ensure that students are able to freely share their experience and viewpoints in specially dedicated chat sections. In such circumstances, formal language is required, an element which can come off as a minor difficulty initially, given that the English vocabulary on the Internet undergoes constant changes. Some may be tempted to wonder if students do have issues with learning in the first place. Is this a modern problem which needs to be dealt with? If so, what would be the most suitable modern solution, applicable in any environment? There haven't been any standard official instructions so far, for blending traditional learning methods with digital ones. The only certain aspect is that teachers' presence is a contributory stimulant to students' general progress.

As far as the English language is concerned, things are not very different from the above-described phenomenon. Nonetheless, up to a certain extent, in the case of the English language, things may get a little more complicated. This is partly because, when we speak about Internet users, we can all agree that they all need to have a minimum knowledge of the English language in order to surf the net. As we all know, nowadays the Internet is used for so many various reasons, from getting news and buying products up to sharing information and spending time on social media. Most of the times, these activities on the Internet are performed in English. Moreover, when people on the Internet have to share some information, they will choose to speak in English, though this may not be the mother tongue for any of them. In such cases, the level of proficiency does not have to be very high for the two persons to be able to communicate. As a result of this, we can see how today people may no longer be interested in achieving a high level of proficiency in the English language, provided the language is used in such contexts in which English is mere the medium of communication. There are also studies that show that even at a higher level, when communication on the Internet is used for scientific purposes, scientific researchers manage to communicate and share information with a minimal use of language and vocabulary. The immediate conclusion that we may draw from these examples is that nowadays, in order to use the English language, people may no longer need the same

amount of skills that were regarded as compulsory in the past. In other words, though we cannot give up completely the traditional ways of teaching English (i.e. we still need to develop reading, speaking, listening and writing skills), we may no longer need the same level of proficiency. Thus, the revolution begun in the '70s, last century, in the United States, a revolution whose purposes were settled in 1993, when Claire Kramsch published her well-appraised book, *Context and Culture in Language Teaching*, seems to become useless as culture could be easily ignored in the process of learning English today. English as a medium of communication, in the online medium, no longer carries with it, any cultural feature or reference. This may be, indeed, quite puzzling today for teachers who had been taught to look at a foreign language from its cultural perspective as well. On the other hand, as teachers, we always have to keep the pace with the latest changes in the world changes that may affect the teaching or learning process. The world we are living in today is in constant change, mainly due to the increasing development of technology and, as Janelle Cox put it, "being a teacher in the digital era needs being flexible and able to adapt to change (<http://www.teachhub.com/technology-classroom-being-teacher-digital-era>). This is indeed true if we look at the way the teaching methodologies have developed throughout the years.

For a while everything had been about the teacher, holding the central position in the classroom, the only one being in charge with the selection of the students' activities. Afterwards things started to change, and researches of the phenomenon, came to understand the necessity of taking into account the students' needs in the process of learning a foreign language. They realized that, once they did that, students became more motivated to learn and the outcomes were in their benefit. Thus the interaction between the teacher and the student has changed, the whole dynamic of the relationship has changed. This has undoubtedly opened new paths for teachers in the era of digitalization, when communication should no longer be considered as a barrier: "Multimedia teaching stresses the role of the students, and enhances the importance of <<interaction>> between teachers and students. A major feature of multimedia teaching is to train and improve students' ability to listen and speak, and to develop their communicative competence. During this process, the teacher's role as a facilitator is particularly prominent. Using multimedia in context creation creates a good platform for the exchange between teachers and students, while at the same time providing a language environment that improves on the traditional classroom teaching model. In this way, teachers in the classroom, no longer blindly input information and force students to receive it in a passive way (Shyamlee, S, 2012, 153). The truth is that today, many opportunities have been opened for teachers. As David Graddol puts it, "technology lies at the heart of the globalization process, affecting education work and culture. The use of English language has increased rapidly after 1960. At present the role and status of English is that it is the language of social context, political, sociocultural, business, education, industries, media, literary communication across borders, and key subject in curriculum and language imparting education" (Graddol, D, 1997, 6). Nonetheless it is hard to find the perfect solution in such a big variety of options, moreover we should also take into account the fact that in some areas all over the world, there are still problems with the Internet access. Studies have also shown that the central resource for both teachers and students remains the book. Though referring to a Spanish reality, Rebeca Gonzales Otero comes to the conclusion that, though

printed materials are the main resources in English classes, “the use of the textbook is not something negative per se; in fact, textbooks are helpful guides and sources of inspiration for teachers (Hutchinson, T, 1994, 85). However an exclusive or excessive use of textbooks or any other ready-made materials can have negative effects in the EFL classroom, as they may foster a teacher centred model and they may not always fit the classroom context, i.e. they present unreal language (Gilomre, A, 2007, 97) and unreal contexts (Hwang, C, 2005, 85) that will help students to use the language in real life and thus will motivate them” (Gonzales, O, 2016, 85). Authentic materials have been studied a lot, but, probably, nowadays, the Internet offers a lot of potential for teachers from this point of view. Gonzales’ study makes a thorough analysis of the potential of all these authentic materials that are very much appreciated by learners who become more motivated to study from them. It is interesting that, in the era of digitalization, Gonzales still emphasizes the fact that such materials may bring learners closer to the target culture (Gonzales, O, 2016, 85). Such materials enhance students’ personal power, help them learn better and more independently, and they also make it easier to perceive achievement (Gonzales, O, 2016, 85). Videos are also mentioned among this kind of materials. It is true that our students can easily follow vloggers online, and while they do that, they immediately become familiar with an English that does not correspond to academic standards. Activities in EFL classes should therefore focus on such details that would enable students to differentiate the two languages that may be used in different contexts. Films, however, have their benefits as well if they are brought into the EFL classes. Besides the same idea of the students being exposed to authentic language and real life scenes, they may be picked in such a way that they could also teach about other things that are important in a language. From my personal experience of using films in the EFL classes, I can at least mention three instances in which films were put to good use in different context. *Wonder Boys* (2000, directed by Curtis Hanson) was used in class to teach students about cultural differences, and mainly to emphasize the fact that culture is part of foreign language teaching. By looking at the realities of the American campus as described in the movie, they both learned some things about the American academic system and they could also compare their system with ours, thus learning about the above-mentioned cultural differences. *Admission* (2013, directed by Paul Weitz) was another movie that was used to teach students how to write a personal statement. Romanian students are confronted with this kind of an application form only when they apply to the universities in the Western system. Our admission process is different from that of the European or American universities, therefore Romanian students may be confronted with many difficulties. Since the American movies, among others, touches upon this idea, of the admission process as it is in the US, students may benefit from watching this movie. They can watch how this process takes place and, throughout the movie, they may hear many fragments from various personal statements. Moreover, in an optional course on communication skills, that I currently teach for 2nd year students in Dental Medicine, I also use *Patch Adams* (1998, directed by Tom Shadyac), a movie that so nicely describes the beginnings of introducing the idea of patient-centered communication in healthcare settings.

The 21st century education also came with the idea that everyone’s potential to state or share his / her own opinions. Besides the massive use of social media, another important

source offered by the online medium is the idea of blogging. Teachers would be surprised to see how many of their students are bloggers or at least tried to be when they were younger. The ways in which blogging can be used in the EFL classes are very well summed up in Gonzales' study: "finally, the use of blogs and podcasts shows once again the potential of web 2.0 for the education of the 21st century. In what respects blogs, they are presented as a simplified model of a website with many educational possibilities: they can host all kind of resources and they can be easily created and easily accessible for the students and the teacher (Gonzales, O, 2016, 85). The teacher himself / herself may start a blog where he / she could share classroom experience, or students may start their own blogs where they could write their own thoughts or upload their language portfolios.

The biggest disadvantage, though, that should be taken into account when dealing with technology is that, most of the times, the lack of technology is the problem. Unless the school endows all the students with the same type of equipment, teachers may encounter difficulties in carrying out their activities if they rely on students' personal devices. These devices may be very different, and they may not be used the same, therefore this is highly unrecommended to be done in any class. Thus "finding the right technological tools to accommodate our pedagogical needs can be sometimes difficult (Kurbaniyazov, I, 2018, 58). Eventually, we may see that technology, if used in the EFL class, should be given a purpose and, as Richard Fielden Watkinson says, not just be used for the sake of technology: "So the first challenge that presents itself is the ongoing question of how to harness technology to create lessons and learning environments which are significantly better than they were before" (Fielden-Watkinson, R, 2018, 4).

Coming back to the idea that was stated in the beginning, we have to see eventually what the impact of technology is today and whether, for the sake of it, we should give up anything that proves itself to be worthless in the whole new context. We have seen that the media techniques no longer focus on the idea of cultural elements, something that was regarded as important before the era of digitalization. It may look like a minor detail in this new context, but if we take a closer look, especially when we teach English for academic purposes, things may no longer be the same. Academic English, when taught for specific purposes, will always require elegance and accuracy, therefore, getting rid of everything that was regarded as important before may be a rather simplistic view. Discussing about English language in specific context will undoubtedly lead to the idea of culture (for instance, in healthcare settings, it is almost impossible today to imagine a doctor-patient relationship without the doctor having some clues on the idea of cultural differences – in the era of globalization, a doctor should know how to approach a patient with whom he / she does not share a common cultural background). Thus, dropping the traditional methods, from this perspective, would definitely be a mistake. As far as the other perspective is concerned, i.e. that of learning English as a medium of communication, implying no other sophistication, we believe David Crystal managed to best sum up the drawbacks of such an approach: "The benefits that would flow from the existence of a global language are considerable; but several commentators have pointed to possible risks. Perhaps a global language will cultivate an elite monolingual class, more complacent and dismissive in their attitudes towards other languages. Perhaps those who have such a language at their disposal – and especially those who have it as a mother-

tongue – will be more able to think and work quickly in it, and to manipulate it to their own advantage at the expense of those who do not have it, thus maintaining a linguistic guise to chasm between rich and poor. Perhaps the presence of a global language will make people lazy about learning other languages, or reduce their opportunities to do so. Perhaps a global language will hasten the disappearance of minority languages or – the ultimate threat – make all other languages unnecessary” (Crystal, D, 2012, 14-5).

The new economy of things will definitely require new solutions for problems we have never been confronted with before. This means that English language teachers have to keep the pace with the development of technology because otherwise they may find overwhelmed by their students who will no longer feel motivated to learn and will lose interest in things that may actually be of importance for them. Keeping the pace with technology will help teachers to better understand their students so that they may find the right activities for them. Thus our students will be ready to face the challenges of the new world. Most of the times the skills that are required nowadays touch the area of interdisciplinarity, therefore we might expect the skills that we teach them today to help them in their future profession as well.

References

- Crystal, D., *English as a global language*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012.
- Fielder-Watkinson, R., *Facing up to a changing world*, English Teaching Professional, Issue 116, 2018.
- Gilmore, A., *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, Language Teaching, 40 (2) in Gonzales Otero, R., *Innovative resources based on ICTs and authentic materials to improve EFL students' communicative needs*.
- Gonzales Otero, R., *Innovative resources based on ICTs and authentic materials to improve EFL students' communicative needs* in A. Pareja-Loa, C. Callw Martinez & P. Rodriguez Arancon (eds), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*, Research-publishing.net, Dublin, 2016.
- Graddol, David, *The Future of English* in Shyamlee, Solanki D, *The Use of Technology in English Language Teaching and Learning: An Analysis* in International Conference on Learning, Medias and Culture IPEDR, vol 33, IACSIT Press, Singapore 2012.
- Hutchinson, T. & Torres, G. *The textbook is an agent of change* in ELT Journal (48) 4, 1994 in Gonzales Otero, R., *Innovative resources based on ICTs and authentic materials to improve EFL students' communicative needs*.
- Hwang, C. C., *Effective EFL education through popular authentic materials*, Asian EFL Journal – The EFL Professional Written Forum 7 (1), Article 7 in Gonzales Otero, R., *Innovative resources based on ICTs and authentic materials to improve EFL students' communicative needs*.
- Kurbanyiazov, Ibrail, *Necessity is the mother of invention*, English Teaching Professional, Issue 119, 2018.
- Shyamlee, Solanki D, *The Use of Technology in English Language Teaching and Learning: An Analysis* in International Conference on Learning, Medias and Culture IPEDR, vol 33, IACSIT Press, Singapore 2012.
- <http://www.teachhub.com/technology-classroom-being-teacher-digital-era>

LE CLAVIER MULTILINGUE DU THEATRE TUNISIEN : ENJEUX ET IMPACT

Bouassida Souli Olfa

Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse, Tunisie

olfa.bouassida@gmail.com

Abstract. *The contemporary Tunisian theatre, like the Algerian and Moroccan theatre, is a polyglot theatre. The theatre of Fadhel Jaïbi, for example, express itself essentially in dialectal, sometimes with a sparse use of french, which places it in the middle same of modernity. Since its inception, its goal has been to practice continuous research using a new codified language in order to renew the vision of the world and influence the public through its aesthetic choices and philosophical tendencie. But what could translate this polyohony? Different spaces of representation? Different esthetics? Who uses this or that tool and why? Finally, to which linguistic tool is the preference of Tunisian creators and public goes? We propose here to reflect on the linguistic and proxemic field of Tunisian theatrical expression like on its reception by the public presenting some fairly representative experiences.*

Keywords: *theatre; Tunisian; keyboard; polyphony; challenges;*

Introduction

Le théâtre tunisien contemporain, comme d'ailleurs son homologue maghrébin (algérien et marocain plus précisément) est un théâtre polyglotte. Depuis les débuts, la tradition a consacré le recours au double clavier de l'arabe : « al fos'ha » (l'arabe littéraire ou littéral) est réservé au registre tragique tandis que le dialectal tunisien est réservé au registre comique. En Tunisie, comme dans tous les pays arabes, l'arabe littéraire coexiste avec le dialectal. Au premier on accorde le prestige : la langue du Coran et de l'unité arabe est celle (à l'écrit et à l'oral) de l'enseignement, de l'administration, etc. Au second, propre à chaque pays, on octroie plutôt les usages privés, la maison, la rue.

La deuxième génération de praticiens du théâtre tunisien, formée principalement dans les écoles étrangères, jouit d'une bonne réception dans le monde arabe. Parmi ces artistes on cite notamment : Fadhel Jaïbi, Mohamed Idriss, Taoufik Jebali, Ezzeddine Guennoun et feu Raja Ben Ammar dont les créations sont souvent primées dans les grands festivals du théâtre pour leurs qualités esthétiques et pour l'originalité de leurs mises en scène.

Dans cette recherche qui porte sur le champ linguistique et proxémique de l'expression théâtrale tunisienne en général et sur la polyphonie de Fadhel Jaïbi plus particulièrement, nous comptons étudier et analyser certaines des créations de ce metteur en scène afin de mettre en exergue la portée, les enjeux et l'impact de chaque spectacle sur les spectateurs. Le plan adopté est tripartite : dans la première partie qui porte le titre « *Le théâtre*

tunisien : un théâtre bilingue » nous essayerons de donner une idée générale sur le théâtre tunisien et sur les langues utilisées depuis sa création jusqu'à nos jours. La seconde partie est analytique et elle est intitulée «*La polyphonie du théâtre de Jaïbi.*» Nous y présenterons le metteur en scène Fadhel Jaïbi, sa carrière artistique et son processus de création afin de comprendre et de décortiquer sa démarche conceptuelle. La troisième partie qui porte sur «*La polyphonie: enjeux et impact sur le spectateur*» est plutôt synthétique. Nous tenterons d'y dégager la portée de ce plurilinguisme sur le public. Mais que pourrait traduire cette polyphonie du théâtre tunisien? Ces outils linguistiques réfèrent-ils à des orientations techniques et esthétiques différentes ou plutôt à des pièces théâtrales dont la portée et les enjeux sont différents? Vers quel outil linguistique va la préférence des créateurs tunisiens et quelles en sont les raisons? Quel impact le choix a-t-il sur le large public ?

1. Le théâtre tunisien : un théâtre bilingue

Le théâtre tunisien est assez jeune ; il vient de fêter son premier centenaire. Depuis ses débuts, il a été soumis aux caprices des civilisations qui se sont succédés sur ses terres. La question de la langue est l'un des problèmes majeurs inhérents à la création en général et au théâtre plus particulièrement. Le bilinguisme constitue certes un héritage colonial en Tunisie ; mais même avant le protectorat, le panorama tunisien des langues était d'ores et déjà diversifié étant donné les variations régionales du dialectal (en Tunisie, le dialecte n'est pas le même, il varie selon les régions. On cite par exemple le « Jridi » relatif à la région Jerid du sud, le « baldi » relatif aux tunisois etc.) et le berbère (le dialectal tunisien comporte plusieurs expressions qui sont issues du dialecte berbère qu'on dénomme « chelha ») qui est toujours visible un peu partout notamment dans la région du sud)

De nos jours, le langage courant, notamment celui des jeunes, se base sur la dualité arabe (le dialecte et non l'arabe littéraire) / français et insinue généralement la distinction tradition/modernité. Ces duels laissent échapper des cas hybrides, des situations mixtes et un dynamisme incontrôlable. Les termes désormais célèbres « normal », « ça va » et « dégage » (ce dernier terme s'est incroyablement propagé après la Révolution de 2011. En effet, le peuple a lancé ce mot au président déchu Ben Ali) sont de plus en plus en vogue. Ceci s'est traduit même sur les planches du théâtre et sur les écrans des télévisions, que ce soit dans les émissions et sur les plateaux télévisés ou encore dans les films et les feuilletons produits.

En effet, on recourt actuellement dans les plateaux télévisés ou les séries et les feuilletons, à l'usage de dialectes spécifiques à certaines régions comme le tunisois (relatif au baldiya) ou celui caractéristique de la région de Sfax afin de provoquer le rire du public ; on cite par exemple la série télévisée humoristique « Nsibti laaziza » (ma chère belle-mère) qui est diffusée durant le mois saint de ramadan et qui a suscité des polémiques quant à l'utilisation du dialecte sfaxien. En ce qui concerne les pièces de « one (wo)man show », elles sont plus populaires et attirent plus de spectateurs que le théâtre élitiste. En effet, on peut citer par exemple la pièce de Lotfi Abdelli « *Made In Tunisia* » qui a connu un franc succès à travers tout le pays (tournée dans différents festivals régionaux) durant trois années successives. Cette pièce ne porte en fait ni canevas, ni décor, ni aucun procédé

scénique recherché tels que l'éclairage, le costume ou le maquillage. Elle repose sur un langage facile assimilable par toutes les classes sociales confondues et vise à faire rire le public. Dans ce genre de spectacle, on assiste à une sorte de récitations d'anecdotes avec l'utilisation d'un langage renvoyant au dialecte du milieu rural et des quartiers démunis ainsi que le recours à des mots allusifs, obscènes et à la limite de la grossièreté.

Les textes de prédilection du théâtre tunisien sont issus principalement du répertoire international (Shakespeare, Molière, Beckett, etc.) avec une adaptation libre. Les textes des auteurs tunisiens, quant à eux, ne sont pas très prisés, mis à part ceux de Habib Boulares (1933-2014: journaliste, écrivain et homme politique tunisien), de Ezzedine Madani (1936- : écrivain, dramaturge et nouvelliste tunisien) et de Samir Ayadi (1947-2008: dramaturge, écrivain, metteur en scène, acteur et scénariste tunisien) qui ont fait la gloire de certaines troupes régionales.

En effet, l'expression théâtrale tunisienne ne comporte presque pas de dramaturges qui écrivent exclusivement pour le théâtre et qui ne soient pas en même temps des praticiens de la scène (On cite par exemple Leila Toubel qui est comédienne et dramaturge au Théâtre ElHamra, Jalila Baccar qui est aussi dramaturge et comédienne à Familia Productions et Mohamed Raja Farhat qui est dramaturge et acteur en même temps). Ceci est dû à plusieurs causes notamment le fait que les maisons d'édition ne s'intéressent pas à ces textes dramatiques qu'ils soient en arabe ou en français et au fait que les hommes de théâtre tunisiens optent plutôt pour la solution de facilité, à savoir : une adaptation libre des textes étrangers sans mentionner dans la majorité des cas ni les auteurs, ni les sources, ni les références. A titre d'exemple on se réfère à une étude menée par Hafedh Djedidi (Djedidi H, *Le théâtre tunisien dans tous ses états*, 2003, p.178) qui certifie que durant l'année 2001, les textes mis en scène en Tunisie sont répartis comme suit : 13,6% issus du répertoire universel, 3,27% issus des auteurs arabes, 4,37% proviennent des auteurs tunisiens et 78% des textes sont signés par des auteurs-metteurs en scène- comédiens.

Les protagonistes du théâtre tunisien, constitués principalement par les troupes nationales, par les troupes régionales implantées dans les grandes villes ainsi que par les troupes privées sont formés principalement dans les écoles étrangères (principalement françaises et germaniques) jouissent d'une bonne réception dans le monde arabe. Parmi ces artistes on cite notamment : *Fadhel Jaïbi* et *Familia Productions*, dont les créations sont souvent primées dans les grands festivals internationaux du théâtre (Egypte, Caire, Damas, France, etc.) pour leur qualité esthétique et l'originalité de leurs mises en scène. De nos jours, la majorité de ses spectacles sont en dialectal avec un recours dispersé au français (ceci s'applique à la quasi-totalité des spectacles du théâtre tunisien et non seulement Jaïbi et ce, depuis les années 70).

En ce qui concerne le texte, il recourt souvent à sa compagne de scène et de vie Jalila Baccar (auteur dramatique et comédienne pour le théâtre et le cinéma, Jalila Baccar est née en 1952 à Tunis. Elle est co-fondatrice de la première compagnie tunisienne indépendante en 1976 « Le Nouveau Théâtre », et de « Familia productions » en 1994).

2. La polyphonie du théâtre de Jaïbi

Les débuts de Fadhel Jaïbi remontent à 1972 lorsqu'il a intégré la troupe nationale de Gafsa, puis celle du Kef. Par la suite il a occupé les fonctions de directeur du conservatoire national d'art dramatique de 1974 à 1978. En 1976, il a fondé avec Jalila Baccar, Fadhel Jaziri et feu Habib Masrouki la première compagnie privée tunisienne : le Nouveau Théâtre de Tunis. Depuis 1993, il dirige la société de production "Familia" qu'il a cofondée avec sa compagne Jalila Baccar. De nos jours, il dirige également le Théâtre National de Tunis (TNT) depuis juillet 2014.

Fadhel Jaïbi ne cesse de créer des spectacles aussi distingués les uns que les autres. Il essaye, depuis toujours, de créer des spectacles qui traitent des sujets d'actualité qui touchent directement les sociétés orientales, maghrébines et tunisiennes plus particulièrement. L'univers du pays et du citoyen sont mis en épreuve. A travers ses textes Jalila Baccar, quant à elle, interroge la mémoire et la responsabilité entre réalités et fantasmes et face surtout aux pouvoirs politique et religieux. Ses écrits et ses idées révolutionnaires sont transposés en image par Jaïbi.

Dans ce contexte on cite par exemple le texte qu'elle a écrit pour la pièce « Khamoun.» La pièce est présentée la première fois en juin 2006 afin de célébrer le cinquantième anniversaire de l'indépendance tunisienne. Dans cette création, dont le sujet est la lutte contre l'intégrisme et le djihadisme, le texte est écrit dans un langage simple et compréhensible. Dans ce contexte on cite par exemple le texte qu'elle a écrit pour la pièce « Khamoun » La pièce est présentée la première fois en juin 2006 afin de célébrer le cinquantième anniversaire de l'indépendance tunisienne. Dans cette création, dont le sujet est la lutte contre l'intégrisme et le par tous les Tunisiens, tous âges et toutes classes sociales confondus. On cite le passage (traduction personnelle) de la scène de l'interrogatoire :

Policier 2 : nom, prénom, date et lieu de naissance, profession, état civil

Amal : Amal Ben Youssef Bennaceur, 18-08-81, Tunis, célibataire, rue de Damas, prof de français

Policier 2 : écoute je te préviens ne me parle pas en français, dis moi prof de français en arabe que dieu préserve ta mère, le français non, je deviens méchant, j'ai quitté l'école à cause de 'ton' maudit français, parle moi en arabe ma chère fille, le prophète est arabe tu le sais bien que moi, tu es voilée depuis quand ?

Le texte révèle, avec un humour noir, les paradoxes et les contradictions de la société tunisienne contemporaine. Avec ce spectacle qui propose une sorte d'autopsie de la société tunisienne, Jaïbi met le doigt sur le fléau de l'intégrisme et la question de la montée de l'islamisme et leurs conséquences. Il met aussi le point sur l'injustice qui règne, sur l'abus du pouvoir en place et sur les rapports complexes que le citoyen entretient avec l'autorité représentée par le policier qui mène l'interrogatoire.

Le théâtre de Jaïbi et de Baccar est fondé essentiellement sur l'improvisation, la création collective, le mouvement, la gestuelle et le corps du comédien. Les spectacles s'accommodent des critiques d'acuité politiques et sociales d'un passé qui tente d'éclairer le présent afin de répondre aux attentes et aux aspirations des spectateurs et des Tunisiens plus précisément. Les personnages inspirés du quotidien sont représentatifs de la société tunisienne ; ils s'expriment et libèrent leurs tensions en dialectal avec le recours à quelques mots en français tout comme le tunisien dans sa vie quotidienne. Ce langage codifié vise à renouveler la vision du monde et à influencer le public par ses choix esthétiques et ses tendances philosophiques. Dans ce contexte, il déclare :

Réfléchir et agir autant que possible avec les outils de réflexion et d'action d'aujourd'hui, c'est-à-dire tenir compte de tous les bouleversements que connaît la planète au niveau de la pensée philosophique et scientifique et des moyens d'interroger le passé, d'explorer l'avenir. Être constamment dans son temps. Faire fi des réflexes conditionnés, de la vision obtuse des choses. Ne pas revendiquer une entité unique et exclusive, savoir être pluriel, se dresser contre les radicalismes et les extrémismes (Hmaidî H, *Familia* de Fadhel Jaïbi, « le charme discret du troisième âge » (2003, p.5)

Depuis ses débuts, son but est de pratiquer une recherche et une expérimentation continuelles en utilisant un nouveau langage. En fait, la langue arabe dite *alfosha* reste une langue académique, alourdie par les tabous et à qui il manque la vivacité des dialectes et des langues parlées ; elle n'a aucun impact sur le réel et le vécu du tunisien. Le dialectal, de son côté, est pétillant et pourvu de vulgarité bien qu'il ne puisse pas être aisément assimilé par les pays voisins et arabes. Pour cette raison d'ailleurs et dans le but de commercialiser ses spectacles en Europe, Jaïbi recourt toujours à un sous-titrage en français. Ceci fait partie aussi d'une démarche politique et culturelle afin de faire survivre le patrimoine tunisien. Il s'en explique lui-même :

L'Occident aime bien nous cantonner dans nos archaïsmes, dans notre "indigénisme". Être moderne pour nous, c'est savoir dire qu'on est citoyens du monde, faire un art qui ne soit pas confiné dans les couleurs et les saveurs du Sud. Il est suspect de se confiner dans ce que d'aucuns appellent notre différence. Moi, je revendique autant ma différence que mon universalité. Mon théâtre est une pierre à l'édifice du théâtre universel... (idem).

D'ailleurs, sa compagnie *Familia* est l'une des compagnies de théâtre privé tunisien qui s'exporte le plus ; quant à ses spectacles, ils sont couramment invités dans plusieurs pays arabes et occidentaux et dans certains festivals européens notamment le Festival d'Avignon et celui de Limoges.

3. La polyphonie: enjeux et impact sur le spectateur

Quoique très prisé dans les films et les feuilletons, l'arabe en tant qu'outil d'expression au théâtre, reste boudé par le large public. Les spectacles s'exprimant en arabe sont souvent

classiques et arrivent difficilement à établir un dialogue avec le large public. Pour ce dernier, ces spectacles n'ont aucune incidence sur sa réalité. En fait, l'arabe représente pour lui la langue qu'il écrit, de temps en temps, mais qu'il ne parle presque jamais. Ce n'est pas dans cette langue qu'il rêve, qu'il exprime ses sentiments et ses pulsions ; en dehors du contexte religieux, le coran, elle reste pour lui une langue de bois qui n'arrive pas à traduire ses sentiments.

Au théâtre, l'arabe pose un réel problème de vraisemblance et donc d'illusion qui est nécessaire au fonctionnement du plaisir. Le tunisien qui parle l'arabe sur scène produit immédiatement un effet de distanciation du fait que ce n'est pas dans cette langue qu'il a l'habitude d'exprimer l'essentiel de ses émotions. Le théâtre tunisien vit donc cette relation ambiguë au dialectal, à l'arabe et au français. Ceci n'est pas une reproduction du parler quotidien, mais plutôt un souci de tirer le maximum d'expressivité et de théâtralité et donc une façon d'affirmer la spécificité tunisienne, notamment en réaction à l'islamisme.

Depuis la Révolution de 2011, la scène tunisienne a connu une expansion des représentations théâtrales. Les langues se sont libérées et la production des pièces théâtrales a connu une hausse importante. Ces pièces, dans le but est d'attirer et d'intéresser le public tunisien recourent généralement à des procédés scéniques simplifiés, notamment au niveau du texte, et tournent autour de la Révolution, de la liberté et de la montée de l'intégrisme. En effet, les praticiens de la scène n'ont plus besoin de déjouer la censure ; ils exposent leurs opinions sans crainte de représailles et osent tout dire dans toutes les langues assimilables et qui touchent le public.

Avec le recours à cette multiplicité de langues (l'arabe littéraire, le bédouin, le dialecte tunisien urbain, le français, etc.) Fadhel Jaïbi et Jalila Baccar interrogent ainsi la condition de l'homo tunisianus contemporain. Même pour le choix des titres de ses pièces, il opte toujours pour des titres bilingues suggestifs dont le sens est polysémique ; prenons par exemple « Yahia Yaich يحيى يعيش » qui signifie littéralement « doublement la vie » est traduit en français par le mot « Amnesia » ou encore « Khamsoun » qui signifie « cinquante » est traduit par l'expression « Corps otages ». Ces titres allusifs tendent à susciter l'intérêt du spectateur par ce prologue stylisé.

L'attitude des spectateurs constitue un des éléments visuels de la représentation. En effet, au cours de l'action scénique, le spectateur est envouté ; il voyage dans un univers magique propre à lui, un univers qui lui permet de rêver et de s'évader d'un réel jugé souvent décevant et monotone. Durant la représentation sa perception change et se conditionne selon ce qui se présente sous ses yeux. Il se concentre, entre autres, sur le comédien, sur sa prestation, ses paroles et ses expressions. Il est en fait invité à accomplir un voyage qui met ses sens en éveil, qui éveille son esprit d'enfant et qui l'aide à accéder à ce vaste champ imaginaire qui s'offre à lui.

Chacun des spectateurs pense que toute réplique, tout geste, tout mouvement lui est destiné. Même le silence et l'immobilité de l'acteur sont considérés comme des actions, une structuration esthétique, plastique et poétique voulue.

Dans le processus de création de Jaïbi, outre le corps du comédien, il y a aussi une prise de conscience du corps du spectateur et de ses références. Le spectateur s'identifie au personnage, projette sur lui son identité et le charge même de ses fantasmes. C'est pour cette raison d'ailleurs, que Jaïbi amène ses comédiens à traiter des fléaux sociaux en s'exprimant dans un langage simple et assimilable par toutes les classes sociales confondues. Son théâtre ne se veut ni édifiant, ni versant dans le dilettantisme ; c'est plutôt un théâtre qui interroge, qui dérange, qui bouscule des traditions établies et qui invite par ricochet à une introspection, à un regard de dedans jeté par le spectateur sur lui-même et sur le monde dans lequel il évolue.

Il convient toutefois de préciser que la relation entre l'acteur et son public est ambiguë. En effet, le spectateur croit ce que le personnage dit sans toutefois prendre l'acteur pour le personnage : il se situe entre la croyance et la négation. De plus, l'émotion de l'acteur est projetée sur le spectateur. Dans les mises en scène de Jaïbi, l'acteur reproduit, mime des gestes afin de construire une fiction reconnaissable et identifiable par le spectateur. Il nous présente une des manières de représenter, de lire et de déclamer le texte ; il le réécrit sur scène à sa façon, à travers l'intonation de sa voix, les mouvements de son corps et ses gestes minutieux.

Conclusion

En somme, on peut attester que le théâtre tunisien contemporain, tout comme le théâtre maghrébin d'ailleurs, est multilingue avec une majorité de textes écrits en arabe dialectal. Les praticiens de la scène contemporaine tunisienne dont notamment Fadhel Jaïbi qui représente un des metteurs en scène le plus en vue du théâtre tunisien, recourent presque toujours à des mises en scène qui font coexister le dialecte tunisien avec le français.

Depuis « *Les Amoureux du café désert* » (1995), en passant par « *Jûnun ou Démences* » (2001) en arrivant à Yahia Yaïch (2010), Jaïbi a délaissé le principe de l'écriture théâtrale collective à partir d'improvisations pour signer avec sa comédienne fétiche Jalila Baccar la majorité de ses mises en scène. Il recourt souvent au dialectal tunisien et souligne que ce dialecte parlé est une langue à part entière qui a ses principes, ses lois et ses sens. Il se tourne vers cette langue afin d'intéresser la majorité du public tunisien.

En effet, le spectateur ne réagit pas de la même manière face à un spectacle prononcé en langue arabe académique ou en dialectal. Il est plus attentif et plus concentré lorsque les spectacles à caractère 'sérieux' sont prononcés en dialectal étant donné que cette langue le captive et le touche ; elle est plus proche de lui. Outre l'impact et l'influence du texte sur le public, Jaïbi puise dans le dialectal, dans une quête incessante de la modernité et dans le cadre de la mouvance des pensées et des imaginaires. De plus, la stratégie adoptée est de plus en plus marchande et lucrative afin d'atteindre le public qui fuit les salles des spectacles. Les praticiens, les acteurs, les dramaturges et les metteurs en scène se préoccupent aujourd'hui davantage des opinions, des réactions et des aspirations du spectateur. Ils visent à séduire ce dernier et à redonner au théâtre sa fonction initiale. Jaïbi, à travers son théâtre élitiste et engagé, essaie, quant à lui, d'aboutir à une scène qui soit le lieu de l'imagination du spectateur, son point de départ avant d'entreprendre une action quelconque et l'espace d'une projection de l'imaginaire.

Références

- Ayadi Samir, *Anthologie du théâtre tunisien*, Ed. Union des Ecrivains Tunisiens, Coll. Rivages, Tunis, 2005,
- Aziza Mohamed, *Regards sur le théâtre arabe contemporain*, Ed. MTE, Tunis, 1970.
- Ben Bchir, Badra, *Eléments du fait théâtral en Tunisie*, Ed. Cérès, Tunis, 1993.
- Ben Halima, Hamadi, *Les principaux thèmes du théâtre arabe contemporain (de 1914 à 1960)*, Ed. PUT, Tunis, 1969.
- Ben Halima, Hamadi, *Un demi-siècle de théâtre arabe en Tunisie 1907-1957*, Ed. PUT, Tunis, 1974.
- Ben Mahmoud, Mahmoud, *Fadhel Jaïbi, un théâtre en liberté*, [DVD], Alif Productions, Familia Production, TV5 Monde, Paris, 2003.
- Charfeddine, Moncef, *Deux siècles de théâtre en Tunisie*, Ed. IbnCharaf, Tunis, 2001.
- Djedidi, Hafedh, *Faits et états des formes spectaculaires*, Ed. L'Or du Temps, Tunis, 2016.
- Djedidi, Hafedh, *Dramaturgie et mise en spectacle*, Ed. Dar El-Mizen, Hammem-Sousse, 2005.
- Feral, Josette, *Théorie et pratique du théâtre, Au-delà des limites*, Ed. L'entretemps, Montpellier, 2011, 446 pages
- Hamdi Hmaïdi, *Familia de Fadhel Jaïbi*, le charme discret du troisième âge, La Presse Magazine n°292, Tunis, mai 1993.
- Pavis, Patrice, *Vers une théorie de la pratique théâtrale, voix et images de la scène*, Ed. Presses Universitaires Septentrion, Paris, 2007.
- Zoé Lamazou, *Pièce explosive à Tunis*, in magazine Jeune Afrique, N° du 15 Avril 2007

IL SALUTO. SGUARDO COMPARATIVO ITALIANO / ROMENO

Mirela Aioane

Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași, România

amiraio@yahoo.com

Abstract. *Greetings a comparative approach on Italian and Romanian this article reviews different forms of greetings, as a minimum conversational act of courtesy, indispensable in verbal interaction between two or more interlocutors, a social act which respects and maintains solidar, positive relationships between the members of a linguistic community. Greetings obey certain conventions which must be known by society in order for the conveyed message to be decoded correctly. On taking into consideration the fact that customs vary from one society to another, from one country to another, from one age to another, we are aiming at referring to the way one greets in two Romance languages, Italian and Romanian. We will try to present new, modern salutation examples, the tendency to simplify the informal greeting by accompanying it by gestures, especially on social media, between young people and in mass media, the TV, the radio.*

Keywords: *formal/informal greeting; gesture; salutation; ending; social media; massmedia; tv ritual; Italian; Romanian;*

L'articolo prende in esame le diverse forme di saluto, inteso come rituale conversazionale, indispensabile nelle interazioni verbali tra due o più interlocutori, un atto sociale che rispetta e mantiene le relazioni positive, solidali tra le persone nelle comunità linguistiche. Le formule di saluto devono rispettare diverse convenzioni e contemporaneamente, essere conosciute dai membri di una società per la decodificazione corretta del messaggio trasmesso. Siccome i costumi variano da una società all'altra, da un paese all'altro, da un'epoca all'altra, ci proponiamo di fare riferimento alla maniera di salutare in due lingue romanze, l'italiano e il romeno. Accanto ai saluti veri e propri, il campo lessicale dei saluti contiene anche una terminologia descrittiva, contenente: verbi, sostantivi, participi passati, aggettivi, relativi al saluto: *salutare, insalutato, commiato, accommiatarsi, scappellarsi, inchino, inchinarsi, ossequio, ossequiare, salamelecco, baciavano, brindisi*, che presuppongono anche diversi gesti, a cui, parzialmente, faremo riferimento nel presente lavoro (Alinei, M, 1984, 23).

L'argomento di cui ci occuperemo ha già costituito il soggetto di un altro nostro lavoro (Aioane, 2005: 15-21), e, di conseguenza, cercheremo di presentare nuove formule, moderne, la tendenza verso una semplificazione del saluto informale, accompagnato da una particolare gestualità nei social, soprattutto tra i giovani e nei mass media, ma non soltanto. Un saluto rappresenta una forma di riverenza, essendo, secondo il linguista Gaetano Berruto, un evento linguistico (Berruto, 1987, 21), differenziato a seconda del grado di cortesia che si ha con un interlocutore: intimità, amicizia, distanza generazionale,

sociale, professionale. Il saluto oggi è in primo luogo l'espressione di un minimo atto di cortesia, ma il suo contenuto è sempre un augurio, una specie di formula magica: *Buon giorno, Buona sera, Buon pomeriggio, Arrivederci, ArrivederLa*, raro, accanto ai più familiari *Giorno e Sera, Buondi*, con una diffusione geografica ristretta, o in romeno, le formule più nuove, create sull'inglese *Have a good day: O zi bună, O seara bună, O după amiază plăcută*, accanto ai comuni *Bună seara, Bună ziua, Bună dimineața, La revedere* usati nei confronti delle persone con cui si ha un rapporto formale oppure, *Neața! Buna! Salut!*, più familiari, informali, usati come saluti di incontro tra due o più persone.

In romeno rimane abbastanza comune e formale il saluto *Sărut mâna*, molto cortese, ma nello stesso tempo ristretto oggi piuttosto tra i membri di una famiglia, rivolto dagli uomini alle donne o alle madri, nonne. Viene ancora usato anche dalle donne che si considerano in uno stato economico inferiore, lo si usa da una persona di condizioni economiche modeste nel rivolgersi verso un medico donna, per esempio, per manifestare un grande rispetto e per riconoscere in questo modo la superiorità professionale ma anche materiale del medico, essendo tuttavia meno usuale oggi, ma comunque presente soprattutto in campagna o nelle piccole città.

I saluti hanno la funzione pragmatica di mediare il rapporto con l'altro, aprendo e chiudendo diversi tipi di scambi comunicativi integrando più codici: verbale e gestuale; i saluti, veri e propri rituali della routine sociale, rientrano nella norma consuetudinaria legale di una società, ma oggi, anche in ambienti sociali alti, nelle università per esempio, si manifesta una situazione strana nei rapporti umani tra i colleghi di sesso diverso e non soltanto, anche dello stesso sesso, ma tra le donne questo atteggiamento appare più raramente: può succedere che a volte, i colleghi non si salutino tra di loro, pur conoscendosi bene, gesto che potrebbe essere interpretato quale vero e proprio abuso psicologico, di cui ultimamente si cerca di prendere atto. Attraverso il saluto, usato come rito, si esegue un passaggio all'esterno di un sentimento interno, quello dell'accoglienza e dell'apertura verso l'altro, una manifestazione di riconoscimento dell'altro. Il saluto è considerato sacro: è un simbolo, e può portare a un passato comune, a un'esperienza di conoscenza che c'è già stata.

Le *formule di saluto* che Sobrero (Sobrero, 1995: 457) propone di chiamare *salutemi*, rientrano nella sfera dei convenevoli, secondo le regole vigenti nella comunità (treccani.it/enciclopedia/convenevoli-Enciclopedia/convenevoli). Nelle situazioni informali, la formula di saluto più frequente in italiano per l'apertura di una conversazione è *Ciao*, dal veneziano *s-ciao* «schiavo», «schiavo vostro» che ha avuto una grande diffusione settentrionale, *ciao* è poi diventato la formula di saluto confidenziale per eccellenza, un italianismo di successo, divenuto quasi un saluto internazionale, oggi cambiato nei social soprattutto in *Ciaone*, un aumentativo, con il suffisso *one*, che molti italiani ritengono brutto e dichiarano anche di non averlo mai sentito pronunciare. Claudio Marazzini, il presidente dell'Accademia della Crusca, in un articolo recente sulla rivista *Gente* prende la difesa della lingua italiana stracolma di anglicismi soprattutto nei media e nei social e si ribella anche contro *Ciaone!*, una parola che ha suscitato molta avversione, sempre usato in modo ironico o per scherno. Anche per questo, *Buona giornata* per ora risulta un saluto inusuale, troppo informale se non gergale, inadatto all'interazione

professionale con un cliente sopra i 40 anni. Su Twitter si registrano inoltre parecchie occorrenze di *buongiornissimosato* piuttosto nella prima parte della giornata, forse con intento ironico.

Salve!, situato tra formale e informale, si può rivolgere anche a un gruppo di persone, per esempio, quando un professore entra in classe e deve salutare i suoi studenti, può usare questa formula. In romeno, i corrispondenti saluti informali sarebbero *Servus*, *Bună*, *Salut*, accompagnati da gesti, „batti cinque”, stretta di mani, di solito con l’avanbraccio destro o sinistro, abbracci, baci. Accanto ai saluti tradizionali ci sono una serie di formule comunissime tra i giovani quali, situati tra le formule di incontro: *Guarda chi si rivede (Ia uite pe cine văd)*, interiezioni, *Ehilà*, *Anche tu qui*, (*Și tu aici? Te-ai intors deja? Già qui? Già tornato? Come va? Ce mai faci? Com’è? Che fai? Che fai di bello? E una vita che non ci vediamo! Bentornato, Benritrovati!* oppure, aggiungendo un aggettivo amichevole: *Ciao, bello, bella!, Ciao, raga!* destinati a un uso generazionale marcato, oppure il più cordiale: *Carissimo, a, che bello rivederti! E un secolo che non ti vedo! E una vita che non ci vediamo!* (*Dragule, ce bine că te văd! Nu ne vedem de un secol! De o viață nu ne-am văzut!*)

Notiamo anche nella lista dei saluti di incontro nei media (i saluti devono rispettare una netiquette (network + etiquette), regole sociali in internet, convenzioni, regole di comportamento in rete), prevalentemente in televisione, alcune formule nuove situate tra il formale e l’informale, tratte da diverse trasmissioni televisive, talk show, presenti sui canali romeni:

„*Bun găsit!* Sunt Sabina Iosub, emisiunea: Ediție specială, “Antena 3”, data: 2.02.2019

„*Bună ziua dragi prieteni, bine v-am găsit la Nașul special*”, „Nașul”, ora: 10, data: 14.02.2019, una formula più familiare, accompagnata dall’appelativo „dragi prieteni!”

„*Doamnelor și Domnilor, s-a făcut ora 8: „ Neața!”*”, canal: Antena 1, ora: 8, data: 19.02.2019, „*Neața cu Răzvan și Dani*”, trasmissione di intrattenimento. Il saluto invita a una comunicazione amichevole, leggera che può rivolgersi a tutte le fasce di età. La familiarità dei conduttori determina un numero impressionante di persone a seguire questo tipo di trasmissione.

„*Bun găsit la Știri! Sunt Ana Crețu.* Radio Bv, alle: 9, data 19.02.2019

„*Eu sunt Adrian Cîrnețiu și te salut*”, emisiunea „Radio Brașov, 25 de ani de existență”, 19.02.2019, alle: 8,10.

Nell’ultimo esempio, tratto da una trasmissione radiofonica, il saluto è molto più informale, accompagnato dal pronome personale atono in accusativo „te”, *te salut*, l’uso della seconda persona, tu inclusivo, crea un’atmosfera ancora più piacevole per l’ascoltatore di qualsiasi età, la maniera giovanile di rivolgersi del presentatore nasce una sorta di intimità, come tra amici che si conoscono da molto tempo, come accade anche nell’esempio seguente, con l’uso della seconda persona plurale, il saluto è rivolto al pubblico fedele della trasmissione:

„*Vă salut, dragi prieteni!*”, “Lumea lui Banciu”, 10.04.2019, alle 23, su B1 tv

Una formula stereotipata con cui il conduttore televisivo, Mircea Badea, inizia la sua trasmissione libello *În gura presei*: „Bun găsit la frumoasa emisiune!”, un tipo di saluto ironico che anticipa il tono dell’intera serata, trasmissione che va in onda dopo mezzanotte.

„*Dragi prieteni, bună dimineața*”, la trasmissione „Mic dejun cu un campion”, dialogo condotto da Daniela Zeca, talk show con Adrian Cioroianu; si tende a creare un’atmosfera amichevole, quasi intima, in un quadro culturale.(13.02.2019)

„*Bună ziua, se aude la toată lumea?*” ProTv, 7.03.2019, un saluto informale, *il talk show, La Măruță*)

Dagli esempi citati in romeno si può concludere che le formule iniziali, di apertura, sono abbastanza comuni, si ripetono saluti quali „Bun gasit!”, Bentrovati! (it.), situate tra il formale e l’informale con poche eccezioni.

Anche in italiano, nelle formule iniziali sui canali televisivi (RAI 1, RAI 2 e RAI 3, che seguiamo noi) non sono molte variazioni nella maniera comune di salutare, persino nelle trasmissioni di ricette culinarie o di intrattenimento, domenicali o nel corso della settimana. Possiamo ricordare soltanto la trasmissione „Che tempo che fa” (domenica, 7 aprile 2019), in cui, Fabio Fazio, il conduttore, ha invitato, Bebe Vio, la giovane campionessa di scherma, personaggio femminile italiano famosissimo, esempio di coraggio e determinazione, giovane disabile, senza mani e piedi. Bebe Vio, studentessa, ha usato il nuovo saluto degli adolescenti italiani che sarebbe *Sghere!*, accompagnato da un gesto rotativo della mano, accanto a *Scialla!* tuttofare, usato in diversi contesti nel linguaggio giovanile, con il corrispondente internazionale ormai di „cool”, bene, bello, calmo ecc, un vero e proprio invit alla calma, inversione delle lettere del verbo lasciare (a lăsa), *Lasa! Totul trece!Sta’ calmo!*

Nella varietà romana, tra i giovani non si usa un vero e proprio saluto, bensì una interiezione, accompagnata dall’aggettivo „bello” (maschile), „bella! (femminile): *O, bella!*

Non possiamo trascurare i saluti papali, sentiti ogni domenica prima dell’Angelus (RAI 1): *Fratelli e sorelle, buongiorno!* oppure *Pace bene!* in chiusura, che non presentano cambiamenti nel tempo e l’augurio *Buon pranzo!*

Un’attenzione particolare meriterebbero, invece, le formule di chiusura, di commiato, soprattutto nella lingua italiana che presenta una grande varietà di forme, formule, molte con riferimento ai momenti della giornata: *Buon lavoro (Serviciu ușor), Buona passeggiata, Buono studio (Spor la învățat!), Buona permanenza (Sejur plăcut), Buon proseguimento di serata, Buona giornata, Buona serata, Serena giornata, Buona domenica, accanto ai più informali: Stammi bene! (Ai grijă de tine, de sănătate!) a cui si risponde Anche tu!; Riguardati! (sempre, Ai grijă de tine!) Fate i buoni! (Sa fiți cumini!), A presto!, A domani!, Pe curand!, Pe mâine, Ci vediamo!, Ci sentiamo!, Mi faccio vivo*

(Te sun, îți dau de veste), tradotto in romeno con il nuovo *Vorbim!*, alla fine di una conversazione telefonica. I saluti elencati sopra possono anche essere interpretati come formule augurali, alla fine di una dialogo o semplicemente quando ci si saluta per strada occasionalmente. Dal nostro studio, risulta chiaramente che gli italiani sono molto più creativi, molto più espansivi dei romeni, indifferentemente dalla loro età. Quest'affermazione viene fatta anche dal fatto che nei social i giovani italiani si salutano in vari modi, usando scherzosamente perfino formule dialettali, cadute dall'uso corrente della lingua, ma non del tutto scomparse, quali: *arveze/arvedse, cerea, sani, mandi, hoè, salutamu, caru, ehi!* usate nel linguaggio giovanile per creare un'atmosfera ludica, di confidenza, ristretta a un gruppo. I giovani ricorrono anche a saluti stranieri: *bye, bye* oppure *holà* che ampliano il repertorio giovanile. In romeno sui social, i giovani, nella maggior parte dei casi non si salutano affatto, e questo dimostra ancora una volta la differenza di indole tra i due popoli. Il saluto *Ciao* appare oggi ripetuto più volte *Ciao, ciao, ciao* e potrebbe corrispondere perfettamente al romeno: *Pa, pa, pa*, oppure "*Hai, pa!*" usati in special modo alla fine di una conversazione telefonica, ma non soltanto in quella circostanza. La ripetizione si potrebbe spiegare con la perdita della forza pragmatica della sola parola-formula *ciao* o *pa*, e di conseguenza, la tendenza all'insistenza della pronuncia ripetuta. Il saluto *Salve!* Situato tra formale e informale, in alcune regioni italiane, nel Nord, a Torino (Piemonte) viene usato non soltanto come saluto iniziale, di incontro, ma anche come saluto di chiusura.

Nello stile epistolare (treccani.it lettere e epistolografia), in cui le formule di saluto erano tradizionalmente elementi di chiusura canonici, ora vengono scelte, in rapporto alla formalità del messaggio e al grado di confidenza con il destinatario, che vanno dalla formalità: *distinti saluti, sentiti ossequi, cordialmente*, situato tra formale e informale, all'estrema familiarità: *bacioni* e alla totale libertà espressiva: *salutissimi, baciotti, bacio bacio, smack, ciauuuuu*.

I corrispondenti romeni di questi saluti italiani potrebbero essere: *Te pup!, Te-am pupat!* con i quali ci si accommiata o alla fine di una lettera o alla chiusura di una conversazione faccia a faccia o telefonica o anche addirittura nelle mail. Sui social italiani appaiono anche altri due saluti: *Buonsalve!* e *Buonciaio!* che pochi italiani riconoscono usuali e che ritengono brutti.

Altre formule di saluto assumono la forma di una benedizione religiosa; è il caso di *Addio* ricorrendo al nome di Dio, "a+ Dio", usato per il commiato, poco incontrato in romeno, oppure "Doamne, ajuta!", di solito tra i fedeli ortodossi osservanti che frequentano insieme le funzioni nella stessa chiesa ma anche quando si incontrano in altri ambienti: "*Mergi cu Domnul*", piuttosto in campagna o detto da una nonna al figlio o al nipote, caduto in disuso, come anche in italiano «*Dio sia con te*», "*Domnul fie cu tine!*".

Tra le forme di chiusura nei media, sui canali televisivi, notiamo, come saluti diversi ringraziamenti, quali: *Va mulțumesc foarte mult!* oppure *Vă mulțumesc foarte deosebit!*, piuttosto ironico, su Antena 3, conduttore, Mircea Badea, 19.02.2019. Una bella formula di saluto ci è sembrata anche la seguente: „*Rămâi cu bine, orașule, rămâi cu 88,8 FM, frecvența care face diferența*”, conduttore Adrian Cîrneai, Radio Brașov, „Cafeaua de 10”.

„Rămâneți cu noi!” (rimanete con noi!), un frequente saluto di chiusura dei moderatori televisivi o dei presentatori dei telegiornali o notiziari che cerca di mantenere vivo l’interesse del telespettatore per le trasmissioni che seguiranno nel corso della serata.

Da alcuni anni si stanno diffondendo - soprattutto sui social e su YouTube le forme di saluto "*buonciaio*" e "*buonsalve*", considerate brutte, inaccettabili da molti italiani, addirittura abominevoli, ma anche non riconosciute da altri che intervengono nei post per commentare. L'espressione "estremo saluto" o in romeno "ultimul salut" rivolto a una persona che ci lascia è un desiderio di eternità; ricordi del passato di quelli che restano, ricordi del presente, il momento difficile della imminente separazione e speranza per il futuro; di conseguenza, gli estremi saluti sono molto intensi e molto dolorosi.

Il saluto rappresenta un atto sociale, non è soltanto una questione linguistica. Quasi tutti i tipi di rapporti sociali fra le persone cominciano con un saluto, accompagnato anche da un sorriso o da una stretta di mano per entrare nell’atmosfera della cortesia positiva, che facilita le relazioni umane sia sul lavoro, sia in altre situazioni comunicative, oppure, invece, un breve saluto, un cenno della testa, uno sguardo freddo e serio trasmettono impazienza, scomodità, antipatia. Si tende oggi verso l’economia linguistica anche nella maniera di salutare.

Referințe

- Aioane, Mirela, *Formule de salut în limbile romanice*, în *Analele Științifice ale Universității "Al.I.Cuza"*, Iași, tomul LI, secțiunea Lingvistică, In honorem Constantin Frâncu, Editura Universității, Iași, 2005, pp. 15-21
- Alinei, Mario, *Il sistema allocutivo dei saluti in Italiano, Inglese e Olandese*, in *Lingua e dialetti: struttura, storia e geografia. Studi linguistici e semiologici*, Bologna, Il Mulino, 1984
- Gaetano, Berruto, *La Sociolinguistica*, Bologna, 1987, Zanichelli, p.21
- Renzi, Lorenzo (1995), *La deissi personale e il suo uso sociale*, in *Grande grammatica italiana di consultazione*, a cura di Id., G. Salvi & A. Cardinaletti, Bologna, il Mulino, 1988-1995, 3 voll., vol. 3° (*Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*)
- Sobrero, Alberto A. (1995), *Sul sistema dei saluti in Salento*, in *Dialetti e lingue nazionali*. Atti del XXVII congresso della Società di Linguistica Italiana (Lecce, 28-30 ottobre 1993), a cura di M.T. Romanello & I. Tempesta, Roma, Bulzoni

PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN CONDIȚIILE TEHNOLOGIEI ACTUALE

Marinela Rusu

Academia Română, Filiala Iași, România
marinela1808@yahoo.com

Abstract *The centerpiece of the instructive-educational process is the communication between the educator and the student. As a result of the development of communication technology, this instructive connection has gained new connotations by obliging educators to change their approach to teaching. The technology paradigm is increasingly required in the stages of the instructive-educational process. There are thus a number of difficulties in introducing into the school the new technological means of training and communication, starting with their accessibility. The paper summarizes the advantages and disadvantages of the introduction of the technological means of communication in the educational process, presents the enriched role of the teacher in the new educational conditions, in a modern and ever changing society.*

Keywords: *communication; technological means; educator; student; education;*

Introducere

Tehnologia se referă la mijloacele tehnice utilizate pentru facilitarea sau medierea procesului de predare - învățare. Deși profesorii au folosit mereu videoclipurile, programele TV, filme, înregistrări audio și benzi de film, în ultimii câțiva ani, calculatorul a căpătat cel mai mare impact. Nici un alt instrument didactic nu a reușit, cu atâta ușurință, să devină o parte centrală a procesului educațional. Ne vom îndrepta acum atenția asupra modului în care tehnologia informatică influențează procesul de instruire.

Ori de câte ori se utilizează tehnologiile moderne, rolurile profesorilor și studenților se schimbă. Potrivit lui Becker, & Sterling (1987), tehnologia permite profesorului să treacă de la « personajul de pe scenă » la « ghidul din lateral ». Când tehnologiile sunt introduse în curriculum, rolul profesorului se schimbă de la a fi prima sursă de informare, la a deveni un facilitator, antrenor, ghid și co-educator. Jones, Valdez, Nowakowski și Rasmussen (1995) au subliniat modul în care aceste roluri ale profesorilor sunt adoptate în sălile de clasă cu o bogată dotare tehnologică. Aceștia au ținut cont de faptul că profesorii sunt facilitatori, atunci când oferă medii și opțiuni / oportunități pentru ca studenții să colaboreze și să rezolve problemele de învățare. Atunci când acționează ca un ghid, profesorii mediază, modelează și antrenează. Profesorii modelează atunci când demonstrează competent utilizarea tehnologiei. Antrenorii oferă sugestii și încurajează studenții să se reorienteze și să-și exerseze abilitățile. În cele din urmă, profesorii intervin

în procesul instructiv-educativ atunci când participă cu studenții la descoperirea și gestionarea noilor informații și cunoștințe.

Evident, evoluțiile tehnologice din ultimii ani au influențat dramatic modelele de interacțiune în clasă. Numărul de computere și accesul la internet a crescut substanțial. În 1999, în Statele Unite, de exemplu, 63% din școlile publice aveau acces la Internet de o anumită formă (U.S. Department of Education, 2000). Calculatorul și capacitatea acestuia de a oferi acces la calea de intrare / formare modifică tipul de sarcini dezvoltate, forma în care sunt prezentate sarcinile, competențele pe care studenții trebuie să le posede pentru a finaliza sarcinile, tipul de învățare ce va avea loc, tipurile de probleme comportamentale și tehnologice care vor fi remediate și modul în care va răspunde profesorul solicitărilor.

Unii susțin că evoluțiile tehnologice oferă oportunități nelimitate, dar profesorii au nevoie de o idee clară despre modul în care se utilizează tehnologia pentru a-și extinde obiectivele structurale. Bransford, Brown și Cocking (2000) au susținut că *tehnologia nu este un panaceu educațional: tehnologiile nu garantează învățarea; utilizarea ineficientă a tehnologiilor poate împiedica procesul de învățare* - de exemplu, dacă elevii își petrec cea mai mare parte a timpului pentru a alege fonturi și culori pentru rapoartele multimedia, în loc să planifice scrierea și revizuirea ideilor. Și fiecare organizator al clasei știe cât de mult timp pot pierde studenții în navigarea pe Internet (Bransford, J. D. et al, 2000, p. 206). Tocmai de aceea, autorii au oferit cinci modalități de *utilizare eficientă* a tehnologiei:

- Aducerea problemelor din lumea reală, în sala de clasă.
- Furnizarea de scheme și instrumente pentru îmbunătățirea procesului de învățare.
- Propunerea de noi oportunități elevilor și profesorilor pentru *feedback*, reflecție și revizuire.
- Crearea comunităților locale și globale care să includă administratori, profesori, studenți, părinți, oameni de știință și alte persoane interesate.
- Extinderea oportunităților de învățare ale cadrelor didactice.

O scurtă analiză a acestor domenii poate ajuta profesorii să dezvolte o paradigmă de lucru pentru tehnologia utilizată în procesul de instruire.

2. Învățarea în lumea reală

Există mai multe modalități de a utiliza tehnologia pentru a oferi noi tipuri de oportunități de învățare pentru studenți. Utilizarea unei modalități de rezolvare a problemelor nu este un concept nou, însă tehnologia oferă posibilitatea de a schimba limitările clasei obișnuite. Software-ul informatic poate fi folosit pentru a simula problemele și pentru a oferi studenților o varietate de moduri de a lucra prin mijlocirea lor. Bransford, Brown și Cocking (2000) au descris două astfel de programe: *The Voyage of Mimi* și *Jasper Woodbury Problem Solving Series*. În *Voyage of Mimi*, studenții folosesc video și computerul pentru a se deplasa la mare și pentru a afla detalii despre balene și despre cultura Maya, Yucatan (Char & Hawkins, 1987). Scopul acestui pachet de instruire corelat cu vârsta elevilor, este de a-i ajuta să-și perfecționeze abilitățile de rezolvare a problemelor într-un mediu real (deși simulat). Seria *Jasper Woodbury* de rezolvare a problemelor, dezvoltată la Vanderbilt, include 12 video-discuri cu aventuri care se concentrează asupra

rezolvării problemelor matematice. Fiecare aventură oferă oportunități de rezolvare a problemelor, raționamente și legături cu alte domenii, cum ar fi știința experimentală, studiile sociale, literatura și istoria. Elevii pot explora anumite părți ale unei lecții și pot primi un feedback imediat. Ei pot revizui părțile pe care nu le înțeleg și pot aprofunda mai mult și în medii mai dificile (*Cognition and Technology Group at Vanderbilt*, 1997, p. 142).

O a doua modalitate de a utiliza tehnologia pentru a facilita rezolvarea problemelor din lumea reală este aceea de a conecta *studentii cu oamenii de știință*. În unele școli se creează parteneriate între studenți și oameni de știință. Elevii identifică o problemă semnificativă și se consultă cu specialiștii care o examinează. Prin Internet, aceștia împărtășesc instrumente, *curriculum*, metode și date pentru a-și împărtăși cunoștințele și pentru a-și publica concluziile. O'Neil, Wagner și Gomez (1996) au susținut utilizarea teleducării pentru a construi legătura dintre elevi și profesioniști. În aceste programe, elevii sunt conectați cu profesioniști practicieni, cu facultatea sau cu studenții absolvenți. Prin e-mail, acești mentori îi ajută pe elevi să investigheze o problemă semnificativă. Bransford, Brown și Cocking (2000) au raportat și alte proiecte ce au utilizat cu succes astfel de comunități de învățare interconectate.

3. Susținere și îndrumare în procesul educativ

Vygotsky (1978, 1981) a afirmat că învățarea este facilitată atunci când elevilor li se furnizează modele și orientări până în momentul în care devin capabili să-și îndeplinească singuri sarcinile. Fără acest ajutor, elevii se simt adesea copleșiți și nu știu cum să stabilească ce este important. Bransford, Brown și Cocking (2000) au comparat susținerea învățării de a merge pe bicicletă, cu ajutorul roților de antrenament, cu susținerea învățării pe calculator. Roțile de antrenament ajută cursantul să stăpânească o parte din mecanica bicicletei fără a cădea. În mod similar, ajutorul computerizat permite elevilor să îndeplinească sarcini și să rezolve problemele pe care nu le-ar putea face fără calculator. Cu un antrenor sau tutore, elevul primește sugestii și îndrumări în rezolvarea problemelor. Odată ce această competență este stabilită, elevul are o bază pentru a continua să rezolve sarcini fără ajutor.

Există mai multe moduri de a dezvolta experiențele de îndrumare (Robert G. Powell & Dana Caseau, 2004). O opțiune este folosirea unui model de ucenicie. În această abordare, un expert (cum ar fi profesorul) modelează o funcție de învățare și ghidează cursanții în practică până când aceștia pot să-și formuleze singuri sarcina. O altă abordare este aceea de a permite participanților să lucreze în colaborare, deoarece în majoritatea aplicațiilor din lumea reală există frecvent colaborare în realizarea unor sarcini. Deși există un mare potențial pentru tehnologiile de susținere, nu putem să ometem existența și a unor aspecte negative. Din cauza constrângerilor de timp și a lipsei de răbdare, profesorii și mentorii pot fi înclinați să facă munca în locul elevului. Scopul susținerii este de a preda noi abilități; noua abilitate nu este predată atunci când profesorul sau mentorii își pierd din vedere rolurile - pentru a ajuta începătorul să folosească abilitatea independent. În consecință, de-a lungul timpului, se poate dezvolta un model negativ, în care elevul face un pas înapoi și așteaptă ca altcineva să rezolve sarcina care i-a fost impusă.

4. Feedback, reflecție și revizuire

Feedback-ul către studenți poate fi facilitat prin utilizarea tehnologiei Internetului. În plus, față de site-urile tradiționale de poștă electronică și web, noul software permite un mediu educațional mai activ/ interactiv. De exemplu, *Blackboard* este un program Web bazat pe o serie de caracteristici interactive care permit profesorilor să contureze idei post-curs, anunțuri și sarcini; oferă feedback studenților despre proiecte; răspunde întrebărilor părinților; pot fi folosite teste interactive (Yaskin & Gilfus, 2001). Chiar dacă paginile Web tradiționale oferă informații și o cantitate foarte mare de interactivitate, studenții nu pot primi feedback imediat cu privire la activitatea lor. Inovațiile, cum ar fi Blackboard, au fost dezvoltate pentru a răspunde acestei nevoi, dar pe lângă acesta, mai sunt disponibile și alte programe.

Tele-Web integrează software-ul de server și plug-in-urile cu un server Web. Zhao și colab. (2000) au discutat modul în care acest instrument poate fi folosit pentru a preda alfabetizarea. Cu această tehnologie, profesorii dezvoltă materiale de învățare multimedia și desfășoară proiecte de învățare colaborativă. Profesorii pot folosi acest instrument pentru a arhiva elevii ca înscriere și pentru a urmări performanța. Elevii sunt încurajați să exploreze idei independente și să colaboreze cu alții. Curriculum-ul se concentrează pe patru medii primare: *sala de scriere, sala de lectură, bibliotecă și editură*. Fiecare mediu permite profesorilor și studenților să creeze proiecte și să comenteze progresul realizat.

Nu numai că aceste evoluții tehnologice au potențialul de a crea multiple legături între studenți și cadrele didactice, dar ele oferă o modalitate de conectare a studenților cu colegii și educatorii. Tehnologii precum Blackboard și Tele-Web oferă oportunitatea de a crea comunități de învățare. Prin acest proces de schimb de informații și de revizuire, problema poate fi explicată și pot fi elaborate soluții. În cele din urmă, tehnologia oferă oportunități de instruire. De exemplu, software-ul tutorial este disponibil pentru algebră și pentru scris. În algebră, programul software de calculator ghidează studenții prin sarcini mai simple și mai complexe, iar software-ul de scriere oferă studenților îndrumări cu privire la gramatică și stil.

5. Conectarea sălii de clasă la comunitate

Există numeroase moduri în care tehnologiile pot lega școala de casă și de comunitatea mai largă. De exemplu, a devenit de-acum un obicei, ca fiecare școală să aibă un website propriu, o pagină de pornire ce oferă legături către diverse activități extracurriculare și curriculare. Unii membri ai facultății au un website cu atribuții de curs și criterii de clasificare. Astfel, studenții nu se mai pot plânge, ca în trecut, că nu știu ce temă se discută azi la curs și nici plângerea obișnuită din partea părinților, că ei nu știu ce se întâmplă în școală, nu mai este valabilă. Multe școli furnizează anunțuri pe sistemele de mesaje telefonice, astfel încât, un părinte să poată afla data exactă a jocului de fotbal sau a unui eveniment deschis al școlii. A trecut timpul când scrisoarea școlii a fost instrumentul principal de difuzare a informațiilor.

Zona finală pe care Bransford, Brown și Cocking (2000) au abordat-o este cea a perfecționării cadrelor didactice. Tehnologia a schimbat dramatic procesul de predare și învățare. Autorii au susținut că tehnologia influențează practicile de instruire în clasă și afectează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Profesorii folosesc în mod eficient tehnologia în modelele de învățare la clasă. De exemplu, atunci când profesorii îndrumă elevii printr-o sarcină instructivă, aceștia pot explora și experimenta diferite modalități de a rezolva o problemă. Acest proces de colaborare îi ajută pe elevi să descopere noi perspective, dar profesorul învață și el noi informații. De asemenea, este posibil să existe ocazii când un elev înțelege mai multe despre utilizarea unei anumite tehnologii decât profesorul. În aceste situații, evenimentul de învățare se desfășoară într-o echipă de colaborare, în care rolurile educatorului și elevului sunt neclare și ele trebuie redefinite. Studentul preia conducerea în calitate de instructor și profesorul devine student. Obținerea accesului la noi strategii de predare și schimbul de informații cu alți profesori poate fi, de asemenea, facilitată datorită noilor dezvoltări tehnologice. Profesorii pot explora site-uri Web de predare, pot citi articole în biblioteci virtuale și pot descărca informații referitoare la standardele de predare. Rolul tradițional al profesorului ca expert este transformat în acela de *profesor ca facilitator și îndrumător*. O evoluție mai interesantă este modul în care tehnologia poate fi utilizată pentru a ajuta profesorii să se pregătească pentru responsabilitățile lor de predare. Sunt disponibile, de asemenea, CD-uri cu segmente care ilustrează utilizarea diferitelor metode de management al comportamentului și video-uri care ilustrează instrucțiunile de citire sau cu exerciții de matematică (Duffy, 1977; Risko & Kinzer, 1998).

6. Întrebări despre utilizarea tehnologiei

Din cele prezentate mai sus, rezultă că tehnologia influențează educația în mai multe moduri pozitive. Cu toate acestea, înainte de a accepta toate beneficiile în valoare nominală, trebuie să înțelegem, de asemenea, că multe dintre aceste beneficii nu ajung la toate compartimentele educației și nu se aplică tuturor obiectivelor educaționale. Argumentele cuprind datele obiective privind efectele pozitive ale tehnologiei asupra învățării (Selfe, 1999). Healy (1998) a observat: « Din păcate, presiunile politice de a arunca calculatoarele în sălile de clasă și de a obține conexiuni la internet înainte ca oamenii să știe ce să facă cu ele, este o încercare de a alerga în jurul rolului didactic al profesorilor » (Healy, J., 1998, p. 37). Prin aceasta vrem doar să subliniem ideea că tehnologia nu ar trebui să înlocuiască un profesor eficient. Vom explora astfel, problemele asociate infuziei de tehnologie în educație, realizând această discuție în legătură directă cu practicile zilnice ale unui profesor.

Poate că, problema cea mai evidentă privește *accesul* la tehnologie. Numeroși teoreticieni au comentat ceea ce se numește *diviziunea digitală* (Brown, Higgins și Hartley, 2001; Holloway, 2000; Swain & Pearson, 2001; Yoder, 2001). Există diferențe substanțiale între cei care au acces și cei care nu au acces. Ca rezultat, beneficiile pe care le-am prezentat anterior nu se extind la toți studenții. Swain & Pearson (2001), au raportat date care ilustrează modelele de acces la computer. Ne putem concentra, notează autorii, pe trei domenii: (a) procentele persoanelor care au computere, (b) procentele persoanelor care au acces la Internet și (c) efectele veniturilor asupra accesului la calculator. Nu numai că

există consecințe de ordin educațional pentru aceste diferențe, dar și de ordin socio-emoțional. În unele districte școlare, la deschiderea acestui capitol se discută în funcție de țară și tipurile de programe abordate. Elevii care își pot permite să folosească acasă un laptop sunt considerați parte a grupului educațional, iar ceilalți sunt marginalizați. Un tată singur, divorțat, care nu și-a putut permite să cumpere un computer/ laptop, prin programul școlii, a spus că fiul său a plâns toată noaptea, pentru că nu a fost integrat în program. Fiul său nu a fost distrus de amenințarea la adresa oportunității sale educaționale; el a fost supărat pentru că dorea să fie împreună cu prietenii săi, ai căror părinți își permiteau computerul. Potrivit lui Brown, Higgins și Hartley (2001), întrebările referitoare la acces apar și în alte moduri. Școlile cu diverse grupuri de studenți limitează accesul la tehnologie. În multe școli, stațiile de calculatoare sunt plasate în laboratoare cu acces restrâns. Prin plasarea calculatoarelor în laboratoare, școlile trimit două mesaje: primul, calculatorul nu face parte integrantă din procesele de învățare; al doilea, studenții mai săraci sau provenind din diverse medii nu pot avea încredere în calculatoare în sala de clasă. Împreună, aceste mesaje indică faptul că tehnologia nu este esențială pentru experiențele de învățare ale studenților din diferite spații culturale (Swain & Pearson, 2001).

Modalitatea de instruire pe calculator este diferită pentru studenții din diverse medii. Cercetările indică faptul că studenții diferiți din punct de vedere cultural primesc instrucțiuni privind modul în care computerul direcționează învățarea, în timp ce studenții favorizați de mediul de proveniență, primesc indicații care încurajează rezolvarea problemelor și inițiativa studenților (Anderson et al., 1984, Crist-Whitzel 1985, Kozma & Croninger, 1992). Tehnologia pentru unii elevi este considerată un instrument pentru a facilita și a explora învățarea, în timp ce pentru alții este un instrument pentru a finaliza sarcini repetitive, cum ar fi procesarea de text sau introducerea de date. Un anumit gen de student are libertatea de a folosi computerul pentru a explora idei, în timp ce altul se va limita la dezvoltarea competențelor de remediere. Brown, Higgins și Hartley (2001) au evidențiat o fațetă pedagogică suplimentară a decalajului digital. Software-ul reflectă preocupările și interesele unei populații diversificate de studenți. Autorii au observat că software-ul sonor nu este disponibil pentru studenții din diferite medii etnice, studenți cu dizabilități, studenți care sunt femei și studenți care au fost identificați ca fiind expuși riscului. Companiile de software, cum ar fi companiile de manuale, nu au fost atente la incertitudinile și preocupările anumitor grupuri. Prin urmare, accesul prezintă probleme dificile pentru profesori, în special pentru cei din zonele socio-economice inferioare. Primul obstacol este cel de ordin financiar. Profesorii nu au puterea de a schimba situația financiară a familiilor. Cu toate acestea, ei pot ajuta prin modul în care pledează pentru utilizarea tehnologiei. Brown, Higgins și Hartley (2001) au oferit un set de recomandări pentru creșterea accesului :

- Crearea de mini-laboratoare în întreaga clădire.
- Mutarea calculatoarelor care stau în sălile de clasă pentru perioade extinse de timp.
- Crearea de laboratoare pentru fiecare departament.

- Cursuri de tehnologie, pentru a obține un credit suplimentar la absolvire, oferit studenților cu posibilități financiare reduse.
- Încurajarea tuturor elevilor să se alăture cluburilor de tehnologie.
- Încurajarea elevilor să utilizeze tehnologia în timpul lor propriu și în scopuri proprii.
- Încurajarea tuturor elevilor să participe la taberele de tehnologie de vară.
- Dezvoltarea formulelor de finanțare care să echilibreze cheltuielile tehnologice în zonele bogate și sărace.
- Acordarea de laptop-uri studenților, la fel cum, elevii din formații primesc instrumente muzicale.
- Utilizarea egală a tehnologiilor, indiferent de sex, etnie sau nivel de realizare, eliminând unele prejudecăți și stereotipuri asociate utilizării tehnologiei.
- Toți elevii să fie vizați pentru abilități cognitive de nivel superior - folosind mai multe instrumente de rezolvare a problemelor și învățând programarea.
- Cursuri la școala de vară care oferă ore atipice pentru a primi studenți care lucrează după programul de școală.
- Planificarea timpului individual și de grup pentru studenți.
- Cursuri de seară pentru a implica părinți și alți membri ai comunității.
- Încurajarea elevilor să participe la cursuri de instruire în utilizarea calculatoarelor.
- Punerea calculatoarelor la dispoziția publicului prin intermediul școlilor, bibliotecilor și centrelor comunitare.
- Încurajarea elevilor să utilizeze tehnologia bibliotecii publice pentru asistența la domiciliu după școală și să profite de programele de îndrumare (Brown, M. *et al*, 2001, pp. 33, 32-39).

Recomandările anterioare pot ajuta profesorii să reducă decalajul dintre nevoile tehnologice ale elevilor. Alți cercetători oferă recomandări privind *decalajul digital* (de exemplu, Becker & Sterling, 1987; Crist-Whitzel, 1985; Kozma & Croninger, 1992; Swain, & Pearson, 2001).

7. Tehnologie și învățare

Semnificația divizării digitale se bazează pe convingerea că tehnologia influențează pozitiv învățarea. Mulți oameni, nici măcar nu pun la îndoială valoarea sa, la fel cum, în viața obișnuită caută, în mod firesc, o mașină mai mare, mai rapidă și mai sofisticată. Datele obiective care indică efectele tehnologiei asupra învățării nu sunt totuși, atât de simple pe cât ar părea. Cuban (2001) a susținut că există puține date care să justifice argumentul că utilizarea computerelor sporește realizările educative. Kulik (1994) a efectuat o meta-analiză pe un set de 97 de studii care examinează efectele tehnologiei asupra învățării. O meta-analiză este o procedură care compară efectele unei variabile relevante într-o serie de studii. Kulik a argumentat că, pentru a înțelege efectele computerelor, este necesar să se identifice modul în care sunt utilizate. De exemplu, un computer poate fi folosit ca tutore, pentru a gestiona informații, pentru simulări sau pentru

programare. Fiecare dintre aceste utilizări poate influența învățarea într-un mod diferit. Rezultatele indică faptul că cel mai pozitiv și consecvent efect vizează *îndrumarea*. Elevii de liceu au învățat, în general, mai mult, în clase care au folosit *îndrumarea* pe calculator. Nici o altă aplicație pentru calculator nu a avut un efect consecvent. Într-o altă meta-analiză, Bayraktar (2001) a investigat efectele instruirii asistate de calculator asupra realizărilor științei.

Rezultatele indică faptul că efectul calculatorului este diferit, prin modul în care a fost utilizat. Cel mai eficient mod de instruire a fost simularea, urmată de tutorial. Aceste descoperiri efectuate de Kulik (1994) și Bayraktar (2001) sugerează că tehnologia calculatorului poate fi cel mai bine folosită pentru anumite scopuri instructive, mai bune, în comparație cu altele. Studiul *stilului de învățare* poate, de asemenea, influența efectele tehnologiei informatice asupra învățării. Ross, Drysdale și Schulz (2001) au examinat stilul de învățare și formarea într-o anumită clasă de aplicații informatice. Elevii au fost măsurați pe Grigorc Style Delineator (Gregorc, 1982). Această evaluare clasifică învățarea în patru moduri: **secvențială concretă** (practică, aprofundată, bine organizată, analitică), **secvențială abstractă** (evaluativă, analitică, logică și ordonată), **aleatoare** (concentrată asupra lumii, sentimentului și emoției), **concretă aleatoare** (organizarea informațiilor în modele tridimensionale, gândire intuitivă și impulsivă). Autorii au evaluat dacă stilul de învățare a influențat rezultatele obținute în clasă. Ele indică faptul că studenții secvențiali abstracți (AS) și cei secvențiali concreți (CS) au efectuat cursuri de calculatoare mai bune decât studenții la întâmplare și concreți la întâmplare. Autorii au susținut că studenții cu stiluri de învățare CS și AS sunt potriviți pentru sarcini de calculator, cum ar fi programarea, deoarece aceste activități necesită abilități de prelucrare liniară și raționament logic. Aceste constatări sugerează că stilul de învățare mediază efectele pozitive ale instruirii asistate de calculator. Efectele pozitive ale aplicațiilor informatice nu sunt echivalente pentru toți cursanții.

Healy (1998), un critic mai vocal, a explicat și alte probleme legate de tehnologia și educația informatică. O problemă este că calculatoarele nu vor transforma profesorii slab pregătiți în profesori performanți. Nu se pune în discuție ca filosofia și orientarea profesorului să fie schimbate, ca urmare a tehnologiei. Profesorii pot selecta programe și sarcini care se încadrează în ideologiile lor existente. Dacă profesorii cred că ar trebui să furnizeze fapte elevilor, tehnologia este folosită pentru a colecta și clasifica faptele. Dacă profesorii consideră că ar trebui să faciliteze rezolvarea problemelor și colaborarea, ei vor folosi tehnologia pentru a atinge aceste obiective. În plus, este posibil ca profesorii să nu fie instruiți în mod adecvat pentru a profita pe deplin de oportunitățile tehnologice. Selfe (1999) a afirmat că, atunci când cadrele didactice nu sunt instruite corespunzător, ele recurg la programe comerciale scrise de programatori care nu au o pregătire educațională substanțială. Programele concepute pentru a preda compunerea, de exemplu, pot fi puțin mai multe decât versiunile electronice ale manualului de gramatică. Programele preambalate fac pur și simplu ceea ce a fost întotdeauna parte a curriculum-ului: investigare, memorare și procesare de text. Modul în care aceste sarcini pregătesc studenții pentru secolul XXI, nu este unul foarte clar.

Un argument adesea avansat în sprijinul tehnologiei este acela că *face învățarea plăcută*. Healy (1998) a comentat în acest sens că, doar pentru că ceva este distractiv nu înseamnă că are valoare educațională. Învățarea poate fi distractivă, dar este, de asemenea, o muncă grea. Tehnologia poate scurta procesul de cultivare a unei etici a muncii și este vitală pentru succesul academic real. Există în prezent, o bază de date destul de convingătoare privind efectele pozitive ale contribuției asupra succesului academic (de exemplu, Covington, 2000; Dweck, 1986). Cu toate acestea, multe programe de calculator permit studenților să dezvolte răspunsuri impulsive și de încercare și eroare, care pur și simplu nu facilitează gândirea de ordin superior.

Healy (1998) a observat, de asemenea, că noile tehnologii pun accentul pe procurarea rapidă a simbolurilor vizuale, cum ar fi pictogramele computerizate, și *reduc la minimum fluența verbală* stimulată prin citire, interacțiune și argumentare. Westby și Atencio (2002) au exprimat preocupări similare. Ei au observat că textele tipărite cer cititorilor să citească de la stânga la dreapta și de sus în jos. Calculatoarele, în schimb, pot utiliza un text care include grafică, animație, video și sunet digital. Cu acest mijloc, cititorii se deplasează rapid dintr-o parte de text în alta. Textele vizuale și fonetice au înlocuit cuvântul scris și vorbit. Urmăriți modul în care elevii navighează prin diferite site-uri web. Ei pot fi atrași spre imagini care sunt atractive, mai degrabă, decât provocatoare din punct de vedere cognitiv. Calculatorul poate fi mai mult decât un instrument pentru a promova luarea deciziilor și rezolvarea problemelor. O lopată, o mașină de tuns iarba sau o mătură sunt uneltele pe care le folosim pentru a îndeplini anumite sarcini, dar ele nu au prea multă influență asupra modului în care creierul procesează informații. Westby și Atencio (2002) au remarcat: «Modalitățile prin care copiii au acces la informații pe calculator, modul de prezentare a acestora și modurile în care pot fi manipulate modifică percepțiile copiilor despre cunoaștere și realizare a ceva anume» (Westby, C. & Atencio, D. J., 2002, p.70-98). Tehnologia influențează dezvoltarea socio-emoțională și competitivitatea relațională. Gândiți-vă pentru un moment, la elevii care sunt numiți «experți» ai calculatorului. Acești studenți pot fi ciudați din punct de vedere social, izolați și imaturi. Computer-ul nu le spune acestor elevi cum să fie reactivi într-o conversație, să se «prindă» atunci când mai e și altceva de înțeles sau să se simtă rușinați atunci când rănesc sentimentele cuiva. Aceste competențe sunt dezvoltate și perfecționate prin comunicare față în față cu persoanele semnificative din viața studentului. Gândiți-vă la modul în care acești elevi reacționează atunci când calculatorul lor se strică sau se blochează. Sunt agitați, nu știu ce să facă sau nu pot decide asupra activităților alternative.

Autori precum Goleman (1995) și Gardner (1993) au susținut că abilitățile emoționale și interpersonale sunt extrem de importante pentru succesul academic și / sau personal, dar sunt adesea neglijate în procesul instructiv. Persoana matură emoțional poate să înțeleagă perspectivele celorlalți, să citească stările emoționale și să suspende gratificarea imediată (Rusu, M., 2017). Timpul excesiv de vizionare la televizor sau prin folosirea unui computer limitează timpul în care copilul este angajat în interacțiune socială semnificativă. Tehnologia, în conformitate cu Healy (1998), nu poate dezvolta sentimente de cenzură ale creierului. Astfel, pare să existe o latură întunecată a tehnologiei, dar este naiv să credem că putem sau ar trebui să eliminăm tehnologia din viața noastră educațională și personală. Postman (1995) a

comentat acest aspect atunci când a declarat: « A fi împotriva tehnologiei este la fel de lipsit de sens ca și a fi împotriva alimentelor. Nu putem trăi fără nici unul dintre ele. Dar faptul de a observa că este periculos să mănânci prea multă hrană sau să mănânci alimente care nu au valoare nutritivă, nu înseamnă că trebuie să devii *anti-alimente*. Învățământul tehnologic vizează a-i învăța pe elevi care tehnologie ne ajută și care ne împiedică să facem ceva anume; este vorba despre modul în care tehnologia devine utilă, la bine și la rău, și despre modul în care tehnologia creează lumi noi, bune sau rele » (Postman, N., 1995, p. 192).

Pentru a interpreta eficient rolul tehnologiei, în multiplele sale forme de manifestare, profesorii au o idee clară asupra a ceea ce doresc să realizeze. Postman (1995) a oferit principii pe care profesorii ar trebui să le ia în considerare în ceea ce privește utilizarea tehnologiei :

1. Toate schimbările tehnologice reprezintă o înțelegere de compromis, "faustiană". Pentru fiecare avantaj pe care îl oferă o nouă tehnologie, există întotdeauna un dezavantaj corespunzător.
2. Avantajele și dezavantajele noilor tehnologii nu sunt niciodată distribuite uniform în rândul populației. Acest lucru înseamnă că fiecare nouă tehnologie avantajează pe unii și îi dezavantajează pe alții.
3. În fiecare tehnologie există o idee puternică implicată, alteori, două sau trei idei puternice. Ca și limba, o tehnologie ne predispune să favorizăm și să apreciem anumite perspective și realizări și să le subordonăm altora. Fiecare tehnologie are o filosofie care este exprimată în modul cum îi face pe oameni să-și folosească mintea, în felul cum ne tratăm propriul corp, în modul în care codifică lumea, ce sentimente amplifică și ce emoții și tendințe sunt ignorate.
4. O nouă tehnologie, de obicei, deschide un război împotriva unei tehnologii mai vechi.
5. Schimbarea tehnologică nu este superficială, ea este inclusă în ecosistem. O tehnologie nouă nu adaugă doar ceva; schimbă totul.
6. Datorită formelor simbolice în care informațiile sunt codificate, diferitele tehnologii au divergențe intelectuale și emoționale specifice.
7. Din cauza accesibilității și a vitezei de informare, diferitele tehnologii au divergențe politice diferite.
8. Din cauza formei fizice, diferitele tehnologii aduc diferențe senzaționale.
9. Din cauza condițiilor în care ajungem la ele, diferitele tehnologii au diferite prejudecăți sociale.
10. Datorită structurii lor tehnice și economice, diferitele tehnologii au divergențe de conținut diferite.

Concluzii

În această lucrare, am analizat evoluția dezvoltării tehnologice corelată cu practica educațională. Este adevărat că tehnologiile se vor dezvolta continuu. Abia ne obișnuim cu

o nouă tehnologie iar peste puțin timp, o alta nouă o va înlocui. Unele dintre aceste evoluții vor contribui la îndeplinirea obiectivelor educative ale clasei, în timp ce altele, vor rămâne exterioare procesului educativ, fără a-l influența în mod direct. Școlile, editurile și familiile vor face presiuni asupra profesorilor pentru a realiza alegerea corectă între aceste noi tehnologii. Diviziunea digitală nu va dispărea. Studenții privilegiați vor continua să aibă un acces sporit la noile tehnologii, ceea ce ar putea să-i ajute la o pregătire de nivel academic. Accesul la anumite evoluții tehnologice interesante nu va fi egal pentru toți studenții. Profesorul va deveni, astfel, conștient de rolul esențial pe care îl joacă comunicarea interpersonală în sala de clasă și de faptul că tehnologia nu îl va ajuta să creeze empatie, grijă și caracter. Modul în care va echilibra și gestiona aceste diferențe, va avea un impact major asupra orientării învățării și orientării afective a elevilor spre învățare.

Referințe

- Anderson, R., Welch, W., & Harris, L., *Inequities in opportunities for computer Literacy*, The Computer Teacher, 1984.
- Bayraktar, S., *A meta-analysis of the effectiveness of computer aided instruction in science education*, Journal of Research on Technology in Education, 2001.
- Becker, H., & Sterling, C., *Equity in school computer use: National data and neglected considerations*, Journal of Educational Computing Research, 1987.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., *How people learn: Brain, mind, experience, and school*, Washington, DC: National Academy Press, 2000.
- Brown, M., Higgins, K., & Hartley, K., *Teachers and technology equity*, J. Teaching Exceptional Children, 2001.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt, The Jasper project: Lessons in curriculum in / structure, evaluation and professional development*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Covington, M.V., *Objective goal, motivation, and school achievement: An integrative review*, Annual Review of Psychology, 2000.
- Crist-Whitzel, J., *Computers for all children: A literature review of equity issues in computer use*, San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development. (ERIC Document Reproduction Service No. 419-512), 1985.
- Cuban, L., *Oversold and underused: Computers in the classroom*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- Duffy, T. M., *Strategic teaching framework: An instructive model for learning complex interactive skills*, In C. R. Dills & A. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigms* (Vol. 3). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1997.
- Dweck, C. S., *Motivational processes affecting learning*, American Psychologist, 1986.

- Gardner, H., *Multiple intelligences*, New York: Basic Books, 1993.
- Goleman, D., *Emotional intelligence*, New York: Bantam, 1995.
- Gregorc, A., *Gregorc style delineator*, Columbia, CT: Gregorc Associates, 1982.
- Healy, J., *Failure to connect*, New York: Simon & Schuster, 1998.
- Holloway, J. H., *The digital divide*, Educational Leadership, 2000.
- Jones, B.F., Valdez, G., Nowakowski, J., & Rasmusson, C., *Plugging in: Choosing and using education technology*, Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory, 1995.
- Kozma, R., & Croninger, R., *Technology and the fate of at-risk students*, Education and Urban Societies, 1992.
- Kulik, J., *Meta-analytical studies of computer-based instruction*, in E. L. Baker & H. F. O'Neil, Jr. (Eds.), *Technology Assessment in Education and Training*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- O'Neil, D. K., Wagner, R., & Gomez, L. M., *Online mentors: Experimenting in science class*, Educational Leadership, 1996.
- Postman, N., *The end of education*, New York: Vintage Books, 1995.
- Powell, Robert G. & Caseau, Dana, *Classroom communication and diversity Enhancing Instructional Practice*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2004.
- Risko, V.J., & Kinzer, C.K., *Multimedia cases in reading education*, Boston, MA: McGraw-Hill, 1998.
- Ross, J. L., Drysdale, M. T. B., & Schulz, R. A., *Cognitive learning styles and academic performance in two postsecondary computer application courses*, Journal of Research on Technology in Education, 2001.
- Rusu, Marinela, *Emoțiile - De la cunoaștere la autoreglare*, Ed. Ars Longa, Col. Academica, Iași, 2017.
- Selfe, C. L., *Technology and literacy in the twenty-first century: The importance of paying attention*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1999.
- Swain, C., & Pearson, T., *Bridging the digital divide: A building block for teachers*. Learning & Leading with Technology, 2001.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *The condition of education*, NCES 2000-602. Washington, DC: Government Printing Office, 2000.
- Vygotsky, L., *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Vygotsky, L., *Thought and language* (Hanfmann & G. Vaker, Trans.), Cambridge, MA: MIT Press, 1981.
- Westby, C., & Atencio, D.J., *Computers, culture and learning*. Topics in Language Disorders, 2002.
- Yaskin, D., & Gilfus, S., *Blackboard 5: Release 5.5 Platform Overview White Paper*, Available www.blackboard.com, 2001.
- Yoder, M. B., *The digital divide*, Learning and Leading with Technology, 2001.
- Zhao, Y., Englert, C. S., Chen, J., Jones, S.C., & Ferdig, R.E., *The development of a web / based literacy learning environment: A dialogue between innovation and established practices*, Journal of Research on Computing in Education, 2000.

DYNAMICS OF ENGLISH IN THE GLOBAL LINGUA FRANCA COMPETITION

Radu Cozmei

University of Medicine and Pharmacy «Grigore T. Popa» of Iași, Romania
radu.cozmei@gmail.com

Abstract. *The current status and the future of English is examined by focusing on the evaluation of the present-day expanse of the Anglophone sphere and the various reactions brought about by this case of linguistic expansionism. Statistical data as well as other significant examples are presented as arguments describing English as a dominant world language functioning in de jure or de facto contexts of preeminence. The difficulties hindering its growth, the causes and the effects of linguistic success and the challenges threatening its position are evoked in an effort to understand the unique case of the English language in its gradual progress to the position of global lingua franca.*

Keywords: *English language; lingua franca; multilingualism;*

Introduction

And the Lord came down to see the city and the tower, which the children of men builded. And the Lord said, Behold, the people is one, and they have all one language; and this they begin to do: and now nothing will be restrained from them, which they have imagined to do. Go to, let us go down, and there confound their language, that they may not understand one another's speech. So the Lord scattered them abroad from thence upon the face of all the earth: and they left off to build the city. Therefore is the name of it called Babel; because the Lord did there confound the language of all the earth: and from thence did the Lord scatter them abroad upon the face of all the earth.

(King James' Version, Genesis 11, 6-9)

Ever since the manifestation of a protolanguage apparently employed by humans before the events described in the tower of Babel myth, the inhabitants of the planet Earth have never enjoyed the advantages generated by the existence of a global lingua franca, spoken by all members of the homo sapiens sapiens community.

The Tower of Babel episode explains linguistic diversity as a divine punishment generating confusion and eliminating the possibility of cooperation among members of the human community. This linguistic fragmentation is accompanied by the dispersion throughout the world of the daring participants in the Babel architectural endeavor, so that their attempt to directly interact with God is drastically defeated and the story provides a clear perspective of how God understands his relationship with his human subjects.

Returning to the contemporary world, inhabited by some 7.6 billion people speaking 6,909 “distinct languages,” and given the intensity of misunderstanding and conflict which dominates public life, it is obvious that a global language should be included in any solution to the problems that plague our world (PRB, 2019; Anderson, S.R., 2019).

The evolution of the English language, from its humble beginnings as an obscure Germanic dialect to the current pole position placement in the global language competition is not the result of a minutely planned conspiracy to conquer the world languages arena and to eliminate all other competitors; the current situation of the English language is merely the effect of fifteen hundred years of history, unfolding on a planetary stage, involving a multitude of factors and participants in a language race whose final victor still remains difficult to predict.

This paper contains a modest attempt to capture some of the significant components of the process, to highlight the characteristics of the current status of the subject under scrutiny and to examine the effects and the probable future stages of the unprecedented history of the first documented potential global lingua franca to be used on our planet.

Advantages and disadvantages of the global language

The existence of a global international language is accompanied by various advantages including:

- the possibility to communicate with other individuals irrespective of their country of origin when the language functions as a tool for cross-border communication and mobilization by destroying the foreign language barrier;
- the ease in the dissemination of ideas;
- a diminished need for translation accompanied by a reduction in the cost of conveying information;
- the emergence of a growing category of bilingual and multilingual participants in global communication;
- the possibility to avoid conflicts determined by cultural and political prejudice: the Dutch-speaking Flemish and the French-speaking Walloons in Belgium may use English thus avoiding a political language competition between their respective mother tongues;
- if the purpose of life is to extract meaning from the world, the knowledge of a universal lingua franca could significantly contribute to this meaning mining process by allowing access to all language-based data available at a certain moment in time (Thierry, G., 2018).

But inevitably, the existence of a global language could also entail a series of disadvantages:

- the promotion of a global language becomes a threat to the national languages and the local dialects thus affecting the identity of the individuals involved;
- the native speakers of the global language suffer from monoglossism;

- the spoken varieties of the global language could become, in time, mutually unintelligible.

Should the global lingua franca be a natural or an artificial language?

In his evaluation of Esperanto, Dudich, E. (2019), mentions qualities which are representative of artificial languages, as a category:

- the language is created to be suitable for computer use due to its scarcity of synonyms and homonyms;
- the artificial language has not an ethnic identity belonging to a particular people or culture; instead, it has a "universal soul", open, tolerant and tending to facilitate direct communication between different peoples and cultures in an age of inevitable globalization;
- it is easier, faster and cheaper to learn than virtually any natural language;
- it is not bound to any financial group, either national or multinational, nor is it imposed on people by any aggressive political or military power; consequently, it is really neutral and relatively indiscriminative.

Dudich, in the same text, is also aware of the criticism pointing to the drawbacks of artificial languages:

- the structure of these languages is oversimplified, and their vocabulary is rather poor;
- they are unable to cope with the stylistic variety of the "belles-lettres;"
- they do not represent and mediate a specific cultural heritage;
- to learn an artificial language is a waste of time, energy and money; it would be much more reasonable to invest those in the learning of a really useful language, e.g. English, German or Spanish;
- artificial languages have neither a solid economic background, nor powerful supporters;
- the introduction of an artificial language would give rise to serious problems such as: the native speakers of English, and those who have invested much time, energy and money to master it, would lose their advantages; a great number of translators and interpreters would not be needed any more; many documents will have to be translated into the artificial language.

In order to have access to the position of global means of communication, a natural language should be spoken by a large number of native users, it should be promoted by powerful international institution and states, many states should accept to include that particular language among the compulsory subjects studied in their education systems, and private foreign individuals should be motivated to learn it and spend time and money to become competent users of that language. For the time being, it is only the English language that appears to meet all these requirements and consequently it gets a serious chance to become the first global language recorded in the history of our planet.

Causes and effects of linguistic success

The reasons that motivate people to learn a foreign language include political, economic, military, cultural, linguistic and personal components. The quality of being promoted by superpowers or developed countries allows certain languages an immediate advantage in the competition for the global language position.

In the case of English, the combined means provided by the U.S., the U.K, Canada, Australia, and New Zealand represent a massive linguistic force of impact

Also, from a linguistic point of view, the English language has certain characteristics that make it seem easier to learn: it is relatively uninflected, it has flexibility and a vocabulary rich in international terms borrowed from many languages. One example of its flexibility is provided by the possibility to phrase sentences as active or passive (e.g. *I kicked the ball*, or *the ball was kicked by me*). Another illustration of this quality consists in the ability to use the same word as both a noun and a verb (such as *drink*, *fight*, *silence*, etc). Also, new words can easily be created by the addition of prefixes or suffixes (e.g. *brightness*, *fixation*, *unintelligible*, etc), or by compounding or fusing existing words together (e.g. *airport*, *seashore*, *footwear*, etc) (“Is English Appropriate for a Global Language?” 2019).

Its grammar is generally simpler than most languages. The presence of noun genders is reduced to natural gender, namely the use of certain nouns and pronouns (such as *he* and *she*) to refer specifically to persons or animals of one or other genders and certain others (such as *it*) for sexless objects – although feminine pronouns are sometimes used when referring to ships (and more uncommonly some airplanes and analogous machinery) and nation states. The distinction between familiar and formal addresses were abandoned centuries ago (the use of the single English word *you*). Case forms for nouns are almost non-existent (with the exception of some personal pronouns like *I/me/mine*, *he/him/his*, etc). Verb forms in English are limited to 5 lexical units (e.g. *ride*, *rides*, *rode*, *riding*, *ridden*) and often only to 3 (e.g. *hit*, *hits*, *hitting*) (“Is English Appropriate for a Global Language?” 2019).

Another advantage in the use of English is the relatively homogeneous international usage in writing.

Some of the effects of linguistic success, in the case of the English language, include:

- the development of tensions between purists and the advocates of local varieties as well as those promoting the process of indigenization of the lingua franca;
- the allegation describing the English language as a tool of globalization which imposes American cultural values;
- the teaching of English and the translation into English generates billions of dollars and thus motivates economic players to promote English as a global language;
- the influence of foreign languages, such as English, on certain national languages, stimulates attempts to protect the latter by passing laws making the use of the local

tongue mandatory: the Toubon Law in France (“Loi n° 94-665,” 2019), The Act on the Polish Language (“POLISH LANGUAGE ACT,” 2019) or the Article 251 on National Language in the Constitution of Pakistan (“Article: 251 National language,” 2019).

Current status

Initially, the spreading of English has accompanied the creation of the British empire. British imperial and industrial power allowed English to become known around the globe between the 17th and 20th Century. But it has been largely the US, in its position as world superpower, that has consolidated the position of the English language and continues to maintain it today.

An estimated 85% of international organizations, including the UN, have English as at least one of their official languages and about one third of international organizations (including OPEC, EFTA and ASEAN) use English only; this figure rises to almost 90% among Asian international organizations (“Is English a Global Language,” 2019).

The English language users are classified in three groups, according to Braj Kachru's model of World Englishes. An estimated 350-400 million native English speakers live in the United Kingdom, the United States, Australia, New Zealand, Ireland, anglophone Canada and South Africa, and some of the Caribbean territories; they are placed in the “Inner Circle.” Between 150-300 million are located in India, Nigeria, Bangladesh, Pakistan, Malaysia, Tanzania, Kenya, non-Anglophone South Africa, the Philippines and Singapore and they are included in the “Outer Circle.” While the people in the Inner Circle use English as their mother tongue, the inhabitants of the Outer Circle employ English only as a lingua franca to allow communication among ethnic and language groups. The “Expanding Circle” contains all the other users of English from various countries, especially China, Russia, Japan, non-Anglophone Europe (especially the Netherlands and Nordic countries), South Korea, Egypt and Indonesia; these are countries where English plays no historical or governmental role, but where it is nevertheless widely used as a medium of international communication (Kachru, B., 1992, 356).

The available statistical data indicates that non-native speakers outnumber the native speakers and their existence proves and reinforces the status of pre-eminence currently enjoyed by the English language on the 7 continents of our world.

The need to learn English is stimulated by the technological progress communicated in texts written in English and by the English character set that is supported by every computer; the invention of the Internet and its almost worldwide accessibility is closely associated with English since a considerable number of sites use English as the means of communication and the majority of commercial web sites are in English.

English is spoken by scientists, computer science specialists, businesspeople, politicians, academics, pilots, sailors, athletes, pop musicians and generally by most individuals who had access to educational programs which included an ESL or EFL course.

Many words used in sports, science and technology, aviation, information technology, tourism, etc., are borrowed from English and are accepted and used as international terms (“Basic English international wordlist,” 2019).

Means to promote English on a global scale

A major means to extend the use of English in the world is the inclusion of the language in the primary, secondary and academic curriculum as a second or foreign language educational subject. Another method to promote the study of English relies on Internet language learning sites which offer language training and data regarding grammar, vocabulary, pronunciation, tests, and cultural aspects of the Anglophone countries. In many countries, students can enroll in study programs taught in English, although the local language in those countries is not English.

A massive impact is generated by the media using English as a means of communication thus allowing for an invasion of Anglophone culture and permitting learners to improve their knowledge of English; a major contribution in this context is the use of subtitling instead of dubbing for English language films, series and documentaries.

Future of the English language

It is possible that the current international situation in which the U.S. holds a prominent political, economic, technical, military and cultural position will continue for a certain period of time; under such circumstances the number of English language users is expected to be constantly increased by new generations of students motivated to study English as the *de facto* lingua franca of the world.

Also, most of the former British colonies kept English at least as one of their official languages with only a few exceptions including Tanzania, Kenya and Malaysia.

A massive shift favoring a dominant international position for China is rather unlikely to happen in the near future; and even in this case, the adoption of the Chinese language as the global lingua franca will probably take a fairly long period of time. This process would be made especially difficult not only due to the differences between the Sino-Tibetan language family (which includes Chinese) and the other language families (such as the Indo-European, the Niger-Congo or the Austronesian language families) but also due to the presence in China itself of a significant group of English language users whose numbers are constantly increased by students attending EFL courses (“Language Families of the World,” 2019). In this respect, Wei, Rining & Su, Jinzhi (2012, 11), mention that as of 2000, “among 415.95 million Chinese foreign-language learners, 390.16 million had learnt English.”

India too is currently playing an important role in the global language competition due to the support it brings to English which is mentioned in a recent census as the second-most spoken language in the country; also, with its 315 million students exposed in various degrees to the English language, India reinforces the position of English in the region as it

continues to use it as one of the official languages of the country ("POPULATION BY BILINGUALISM AND TRILINGUALISM," 2019; Varma, Subodh, 2014).

Another competitor in the global language race is Spanish; only in the U.S., the Hispanic population is one of the "fastest-growing, with the number of speakers up 233% since 1980" (Lopez, M. H., Barrera, A. G., 2019). This evolution is prone to reduce the English language domination in the U.S. as well as to affect the status of English in the world. A reaction to this process is represented by the Official English/English First movement, aiming at passing laws to make English the official language of the U.S. ("Official English," 2019).

A tendency meant to help foreigners using English consists in the development of Globish (a blend of the words *global* and *English*), which is English without idioms, literary language and complex grammar, using only 1500 words (*globish*, 2019).

The authors of THE HISTORY OF ENGLISH (2019) website, in the section entitled :“What About The Future?,” suggest that English has grown to be independent of any form of social control since the existence of a critical number of speakers eliminates the possibility of a group “to stop or even slow” the growth of the English language. This vision of the English language evolution highlights the uniqueness, the inevitability, if not even the irreversibility of the process briefly examines in these pages.

Languages having the capacity to move in mysterious ways, we have to continue to observe the English language Golem in its way towards the status of global language without assuming strong predictions or hearty preferences.

References

- Anderson, Stephen R., "How many languages are there in the world?" *Linguistic Society of America*, Retrieved May 28 2019 from <https://www.linguisticsociety.org/content/how-many-languages-are-there-world>
- "Article: 251 National language," Retrieved May 18 2019 from <https://pakistanconstitutionlaw.com/article-251-national-language/>
- "Basic English international wordlist," *Wikipedia*, Retrieved May 18 2019 from https://simple.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Basic_English_international_wordlist
- "C-17 POPULATION BY BILINGUALISM AND TRILINGUALISM," Office of the Registrar General & Census Commissioner, India, Retrieved May 15 2019 from <http://www.censusindia.gov.in/2011census/C-17.html>
- Dudich, Endre, "A Dozen Pros and Cons Concerning Esperanto. Audiatur et altera pars," Retrieved May 20 2019 from <http://egalite.hu/inf/arguen.htm>
- globish*, Retrieved May 15 2019 from <http://www.globish.com/>
- "Is English Appropriate for a Global Language?," THE HISTORY OF ENGLISH, Retrieved May 18 2019 from https://www.thehistoryofenglish.com/issues_global.html
- "Is English a Global Language," THE HISTORY OF ENGLISH, Retrieved May 18 2019 from https://www.thehistoryofenglish.com/issues_global.html
- Kachru, B., *The Other Tongue: English across cultures*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1992.
- "Language Families of the World," *WorldAtlas*, Retrieved May 15 2019 from <https://www.worldatlas.com/articles/language-families-with-the-highest-number-of-speakers.html>
- "Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française," *Legifrance*, Retrieved May 5 2019 from <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341>
- Lopez, Mark Hugo, Barrera, Ana Gonzales," What is the future of Spanish in the United States?" *FACTANK*, September 5, 2013, Retrieved May 15 2019 from <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/09/05/what-is-the-future-of-spanish-in-the-united-states/>
- "Official English," *U.S. ENGLISH*, Retrieved May 15 2019 from <https://www.usenglish.org/official-english/about-the-issue/>
- "POLISH LANGUAGE ACT of 7 October 1999 ON THE POLISH LANGUAGE," Retrieved May 18 2019 from http://www.polishlaw.com.pl/pdf/act28b_new.pdf
- "POPULATION BY BILINGUALISM AND TRILINGUALISM (Table C-17)". *censusindia.gov.in*. Retrieved 14 May 2019 from <http://www.censusindia.gov.in/2011census/C-17.html>
- Population Reference Bureau* (PRB), "2018 World Population Data Sheet With Focus on Changing Age Structures," Retrieved May 28 2019 from <https://www.prb.org/2018->

- world-population-data-sheet-with-focus-on-changing-age-structures/
The Holy Bible: King James' Version, Dallas, TX: Brown Books Publishing, 2004.
- Thierry, Guillaume, "Life's purpose rests in our mind's spectacular drive to extract meaning from the world," *The Conversation*, September 4, 2018, Retrieved May 28 2019 from <https://theconversation.com/lifes-purpose-rests-in-our-minds-spectacular-drive-to-extract-meaning-from-the-world-96665>
- Varma, Subodh, "At 315 million, India has the most students in the world," *The Times of India*, Jul 3, 2014, Retrieved May 15 2019 from <https://timesofindia.indiatimes.com/india/At-315-million-India-has-the-most-students-in-world/articleshow/37669667.cms>
- Wei, Rining & Su, Jinzhi, "The statistics of English in China," *English Today*, 28, 2012 10-14, doi 10.1017/S0266078412000235
- "What About The Future?," *THE HISTORY OF ENGLISH*, Retrieved May 18 2019 from https://www.thehistoryofenglish.com/issues_global.html
- "Who Speaks English?," *THE HISTORY OF ENGLISH*, Retrieved May 18 2019 from https://www.thehistoryofenglish.com/history_today.html

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE : ACQUISITION DE COMPETENCES ET REINVESTISSEMENT DES ACQUIS

Demmane Ismail

Université Larbi Ben M'hidi. Oum El Bouaghi, Algérie

chadadem2@gmail.com

Abstract. *The teaching / learning of French as a foreign language in Algeria is a vast and complex field of research. The changes in our educational system resulting from the emergence of the Competency-based Approach have encouraged us to review educational practices, by varying working arrangements and learning activities, by bringing together different skills and different mediums from an angle purely creative. A reflection on reading, oral and written as skills to prepare a learner to be autonomous is needed.*

Keywords: *Skill-based approach; problem situation; didactic transposition; learner; foreign language;*

Introduction

Bien que le français ait été enseigné depuis l'école primaire, nous signalons que les apprenants à l'arrivée à un stade un peu avancé ne sont pas aptes de mener même une communication efficace lorsqu'ils se trouvent dans des situations de la vie courante ou autres. Ainsi afin de les rendre autonomes dans les situations de communications auxquelles ils seront affrontés, les programmes officiels mettent l'accent sur cet aspect de la langue qui doit être avant tout communicatif.

Sur le champ pratique, nous avons constaté une incohérence dans les pratiques d'enseignement. Les règles assurant le passage de la phrase au texte ne sont jamais enseignées et les activités de structuration de la langue l'emportent toujours sur les activités de communication qui devraient être privilégiées.

Au niveau de la recherche pédagogique, la lecture a fait l'objet de travaux intéressants, ce qui a donné lieu à la construction d'outils pédagogiques spécifiques. L'écrit était considéré comme fin et moyen de l'apprentissage mais sous l'influence de la linguistique, l'écrit est conçu actuellement comme un code second : substitut graphique d'une communication fondamentalement orale.

La « situation problème » clairement mentionnée dans l'approche par compétences est une situation pédagogique dans laquelle l'apprenant se retrouve démuné de moyens, d'outils et

de stratégies, nécessite une pause afin de réunir des éléments de résolution de problèmes auxquels il se sent mis en danger. L'oral, lui offre cette opportunité de générer le plaisir de surmonter ses peurs, d'oser, de se lancer. L'écrit lui permet de s'exprimer à l'aide de graphies, de schémas et d'associer ses représentations aux lettres. Donnons-lui la possibilité de tester ses compétences, d'exercer ses talents et d'aller vers d'autres horizons qu'il va découvrir lui-même.

Convaincus, d'après les recherches, que la production écrite n'est pas un don mais un objet d'enseignement/ apprentissage et face à cet état de fait, nous soulevons la problématique suivante: la compréhension mènerait-elle dans une situation problème à une maîtrise de l'oral et de l'écrit ?

Les compétences mises en œuvre dans la réception ou la production sont développées dans des situations de communication explicites. Identifier ces situations, en reconnaître les composants, en percevoir les enjeux, constituent le préalable à tout apprentissage. L'enseignant de français doit alors veiller à développer des compétences spécifiques, il doit installer la compétence de lecture afin d'acquérir la compétence d'écriture. Nous supposons que l'usage d'une variété de supports est une source de motivation d'apprentissage de la lecture en langue étrangère et un canal assurant l'acquisition de la compétence orale aboutissant à une maîtrise de l'écrit.

I. La lecture : une réflexion ordonnée et active

Comme dans le parcours scolaire, le développement professionnel, social et culturel de chaque individu, l'apprentissage de la lecture constitue un enjeu crucial. La maîtrise de cet acte de lire représente l'une des clés de la réussite scolaire et de l'insertion sociale des jeunes dans la société. Comme la compréhension de documents écrits est liée à la lecture, les pratiques didactiques visent et ciblent essentiellement le développement chez les apprenants des capacités de compréhension de l'écrit.

La lecture est une habilité complexe. Ce n'est pas une compétence mais plutôt la résultante de plusieurs distincts, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habilités spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres activités (Grégoire J., Pierart B., 1994, 272).

Savoir lire, c'est décoder, c'est être capable de déchiffrer ainsi que d'interpréter le contenu de l'information. C'est l'acte de différencier, et de comprendre divers types d'informations contenues dans divers types de documents.

La compréhension de l'écrit est ainsi la capacité de comprendre, d'analyser et de synthétiser des textes écrits afin de pouvoir développer des connaissances et des capacités et prendre une part active dans la société.

L'objectif de la compréhension de l'écrit est donc d'amener notre apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de textes. L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite, et ainsi, d'intérioriser la notion de cohérence textuelle et de prendre conscience de la structure des différents types de textes.

Dans tous les cas, lire revient à déchiffrer des signes, à interpréter des mots, à fabriquer du sens en associant les données nouvelles apportées par le texte à celles dont nous disposons déjà. Il n'y aura donc jamais deux lectures identiques du même texte d'un même lecteur.

Arrivant à un stade plus avancé, l'apprenant a déjà des représentations de l'acte de lire. Il possède des capacités, des savoirs et des savoir-faire. Il a déjà eu l'occasion de développer et d'exercer des stratégies pour essayer d'anticiper le contenu d'un écrit. Ces stratégies sont soit tournées vers le sens (identification d'un support, anticipation d'un contenu, mise en regard de l'illustration), soit vers le code (reconnaissance globale de mots, repérage de syllabes entières, de lettres, lecture de mots par analogie à des mots connus).

I.1. Types et finalités

Tremblay (Tremblay R, 1989, 226) définit trois types de lecture : une première qualifiée de sélective ou de repérage servant à évaluer l'importance d'un ouvrage et à sélectionner ce qu'il y a de plus significatif. Une seconde appelée diagonale qui insiste sur l'évaluation de la pertinence d'un écrit ou d'un passage dans un article. Enfin, une dernière lecture dite active, considérée comme une technique de stimulation des capacités intellectuelles, et qui pousse le lecteur à être plus près de l'auteur afin de comprendre ce que l'auteur attend du lecteur.

La compréhension de l'écrit doit faire donc l'objet d'un travail régulier, ordonné et actif afin que l'apprenant arrive à une situation de compréhension de documents écrits de nature variée. L'apprenant ainsi doit avoir été entraîné à :

- repérer les éléments non linguistiques, visuels, typographiques, iconographiques, lui permettant d'anticiper le contenu du document. (Illustrations, schémas, dessins, majuscules, paragraphes...)

- identifier le type de document (presse, publicité, ...etc.)

- repérer de façon ordonnée les marques tant sémantiques que grammaticales lui permettant de s'appropriier les éléments significatifs du document (personnages, lieux, dates..., opérateurs, pronoms, verbes, articulateurs du discours...)

- repérer les structures syntaxiques des énoncés en partant des plus simples au plus complexes.

- inférer le sens d'éléments inconnus nécessaires à la compréhension en s'appuyant sur des éléments connus (inférences d'ordre grammatical, logique, culturel, contextuel,... etc.).

II. L'oral : une compétence sans limites

L'oral n'est pas le brouillon de l'écrit. C'est une activité qui se pratique en tant qu'expérience individuelle au sein de la communauté et il n'est pas réduit à la fonction de communication ou à un ensemble de techniques d'expression. C'est tout un travail qui se joue dans l'oralité et qui relève de l'échange, du partage, des relations où interviennent le désir et le besoin de se manifester par rapport à autrui.

La richesse de l'oral ne se limite pas seulement à chercher et à préciser ses normes spécifiques, mais plutôt à pratiquer et à exercer cette activité au quotidien afin que la pensée de l'individu se cherche, se construit, se manifeste, se positionne dans le monde et se confronte. L'oral peut apparaître sous deux formes :

II.1. L'oral vecteur d'apprentissage

« Les trois-quarts des échanges scolaires se passent en échange de paroles » (Halté J., F., 2002,16). Le dialogue participe à la construction du savoir, c'est la manifestation d'une compréhension d'idées émises par l'autre. Il permet de construire sa pensée, verbaliser ses idées, d'organiser son savoir, de construire son identité et de s'engager dans son rôle de citoyen autonome : il est vecteur d'apprentissage.

II.2. L'oral objet d'enseignement

Il est nécessaire de souligner également que l'oral n'est pas seulement le temps de la production dite verbale des apprenants, mais c'est aussi ce qui relève du paralangage, du non verbal. Les attitudes du corps, les gestes, l'écoute, le silence, les regards font de l'oral un objet d'apprentissage. Le silence peut effectivement apparaître comme un des premiers apprentissages. En proposant des situations où l'élève est en mesure d'écouter l'autre, il apprend à écouter. « Le silence du "parleur" et des « écouteurs » fait aussi partie de l'atmosphère, de l'entente ou de l'éloignement ». (Frédéric, B., 2004, 71).

Le but de l'enseignement de l'oral est de permettre aux apprenants de prendre conscience de l'ensemble des mécanismes liés à l'expression orale, il favorise l'élaboration du discours, la prise de parole et l'écoute ainsi, de trouver et d'expérimenter l'attitude exacte face à tout type de public. Faire découvrir aux apprenants les techniques et les procédures de maîtriser l'élocution et la cohérence du discours et d'atteindre ainsi une pratique harmonieuse de l'expression orale à coup sûr. La maîtrise de l'orientation d'un débat et

l'expression d'une opinion personnelle en participant à une conversation ajoute à cette compétence une valeur dans la maîtrise du discours oral.

III. L'écrit : une trace d'un acte réfléchi

D'après De Saussure (De Saussure F., 1983, 23), « l'écriture fixe les signes de la langue car elle est la forme réelle des images acoustiques du langage articulé. Elle montre un état très avancé de la langue et ne se rencontre que dans les civilisations évoluées ». Sans oublier que l'écriture sert à réaliser la conservation, le véhicule et la transmission du message. Elle permet aussi la conservation du discours dans le temps et dans l'espace. Alors, l'écriture est un système de représentation par signe des paroles.

L'expression écrite développe diverses compétences. Elle permet à l'élève de structurer sa pensée, de comprendre et respecter les contraintes de la rédaction d'un message qui doit être lu par un destinataire, d'exercer son imagination et sa créativité. Aussi elle vise à motiver ou valoriser certains élèves, qui s'expriment plus facilement à l'écrit qu'à l'oral, à leur faire découvrir leurs capacités de communiquer par écrit malgré des moyens limités.

L'objectif de l'expression écrite est d'amener l'apprenant à utiliser ce qu'il aurait appris antérieurement et en le réinvestissant dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatio-temporelles, à mettre en œuvre pour la production de tout type de texte. Elle vise à développer et relier de façon cohérente des informations, des idées, des arguments,... qui sont appropriées à un lecteur, à un contexte, à un but, à une intention, à un effet recherché.

L'expression écrite est un travail systématique de production qui donne l'occasion à l'apprenant de produire des textes en s'appuyant directement sur un document écrit. Ce travail est très guidé, il vise à aider l'apprenant à produire son propre texte grâce à des exercices d'échauffement faits sur un document écrit et qui permettent de réelles productions écrites. Ce travail peut se réaliser individuellement, à deux ou en groupes avec l'assistance du professeur qui amène progressivement les apprenants à l'activité d'expression écrite à partir d'un questionnement et d'un réemploi des actes de parole en demandant toutes les réalisations possibles. Dans cette étape, les apprenants réemploient les différentes formules apprises lors des séances de communication et de grammaire et se servent de la matrice dégagée du document.

La majorité des linguistes suit l'avis de (De Saussure F., 1983, 23) qui a défini le langage comme « une forme parlée et réduit l'écriture à un mode d'enregistrement de la parole ». L'acte d'écrire se manifeste surtout avec une intention pour demander, refuser, accepter, réclamer, se renseigner,...etc., mais de façon moins forte. Certes, le besoin d'écrire en langue étrangère existe, mais il vient en seconde place après la compréhension écrite. Comme nous l'avons déjà cité avant, ce « quelque chose à dire » nous pousse à communiquer, ce n'est pas pour ne rien dire ou ne rien transmettre.

IV. Traits Distinctifs De L'oral Et De L'écrit

Avant de citer quelques distinctions entre les deux codes oral et écrit, on a jugé qu'il est utile de commencer par donner une définition du concept « code » qui signifie l'ensemble des conventions permettant de produire des messages, il est une forme de communication qui n'est pas forcément linguistique.

- Le message oral concrétise un échange entre un émetteur et un récepteur dans le cas d'une conversation de manière immédiate. L'émetteur peut devenir récepteur et vice-versa.

- Le message oral fait appel à ses propres éléments informateurs ; intonations, rythmes, pauses, sons...etc. qui sont primordiaux pour la compréhension, par contre, le code écrit utilise la ponctuation.

- Le message oral est court par rapport au message écrit car ce dernier n'utilise pas les gestes mais les mots.

- Lors d'un message oral, le récepteur et l'émetteur sont placés dans le même contexte situationnel, par contre le message écrit peut décrire le contexte situationnel comme il le veut.

Sous un autre angle, nous pouvons résumer ces distinctions comme suit :

- L'expression est spontanée face à une autre dite différée dont l'émetteur dispose d'une marge temporelle suffisante de réflexion avant de produire son message.

- Le sens peut passer par les gestes (le paraverbal) ce qui remplace la parole (le paratexte).

- La forme est moins stable morphologiquement et les règles qui ne sont pas respectées ne seront pas considérées comme erreurs face à une autre organisation qui présente un respect parfait des règles où l'erreur n'est pas admise.

- Les répétitions ne présentent pas une gêne et ne sont pas considérées comme obstacle (réorientation du discours, insistance,...) tandis qu'à l'écrit, les répétitions ne sont pas tolérées.

Type indissociable de l'acquisition de l'oral, l'installation de la compétence de l'oral mène l'apprenant à apprendre, à acquérir l'écrit. C'est là, que l'apprenant développe les quatre compétences : compréhension orale/écrite et expression orale/écrite. Cette compétence par le biais de l'écoute de supports authentiques permet à l'apprenant de se situer dans de différentes situations d'échange et l'aide à surmonter ses peurs, à dépasser ses obstacles et

par conséquent, être prêt à s'exprimer devant son public. Les différents moyens pédagogiques et la multitude des supports didactiques que l'enseignant dispose lui permet d'assurer son enseignement et de satisfaire les besoins des apprenants.

V. La transposition didactique : une intervention complexe

Dans notre schéma adapté de celui de (Le Bas A., 2009) qui présente « la situation de pratique scolaire », nous avons essayé d'explicitier un peu la situation d'enseignement/apprentissage avec les nouvelles approches que l'enseignement du français langue étrangère en l'Algérie a adoptées depuis quelques années. L'institution représente la seule habilité à proposer, voire exiger des programmes à partir d'une politique éducative bien déterminée à partir de laquelle les établissements proposent des projets pédagogiques à long terme.

Le projet pédagogique est l'instrument qui permet de développer les compétences définies dans les programmes. C'est la réalisation concrète des acquis (mettre un groupe d'apprenant dans une situation d'action). Ce même groupe d'apprenants choisit un projet qui permettra d'investir tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être appris en classe. En effet, le recours au projet éviterait la juxtaposition des savoirs en plaçant les élèves dans des situations d'apprentissage réelles et non artificielles ; il faut lier les apprentissages pour construire des connaissances solides.

Avant que ce que nous avons avancé ne soit concrétisé, nous devons insister par ce que (Chevallard Y., 1985, 126) le qualifie de « transposition didactique ». Cette opération exige deux interventions essentielles :

La première est de transformer les savoirs savants en savoirs à enseigner en passant par ce que l'apprenant a comme représentations et ce qu'il possède comme connaissances acquises dans des situations autres que celles d'enseignement /apprentissage, tout en tenant compte des contenus. L'élève a déjà des représentations sur tout acte qui va produire. Il possède des capacités, des savoirs et des savoir-faire. Il a déjà eu l'occasion de développer et d'exercer des stratégies pour essayer d'anticiper des contenus de situations. Ces stratégies sont soit tournées vers le sens (identification d'un support, anticipation par rapport au contenu, mise en regard de l'illustration), soit tournées vers le code (reconnaissance globale de mots, repérage de syllabes entières, de lettres, lecture de mots par analogie à des mots connus). La seconde, est de rendre les savoirs à enseigner des savoirs effectivement enseignés. Nous devons passer par une étape non négligeable qu'exige l'APC (Roegires X., 2006), celle de la -Situation Problème-. C'est l'une des tâches à laquelle l'enseignant accorde une importance très particulière. C'est une situation d'apprentissage qui se résume dans la préparation d'un terrain de réflexion. Cette étape, met l'apprenant face à différentes situations en relation avec l'environnement auquel il appartient et par conséquent, avec son vécu. Il devient l'apprenant « prisonnier » qui cherche à « s'évader » en essayant d'affronter les problèmes rencontrés et de trouver des solutions en mobilisant une variété de capacités et en manipulant des outils cognitifs et intellectuels. Cette tâche qui envisage des canaux de réalisation comme : les consignes, les

objectifs, les tâches à réaliser et les conditions de réalisations, nous mène à rencontrer le même apprenant chez qui on a installé de nouvelles compétences. Cet apprenant :

- a gagné la confiance en soi ;
- a pu évoluer en s'appropriant des savoirs ;
- deviendra un citoyen responsable et autonome.

VI. Supports authentiques ou supports fabriqués

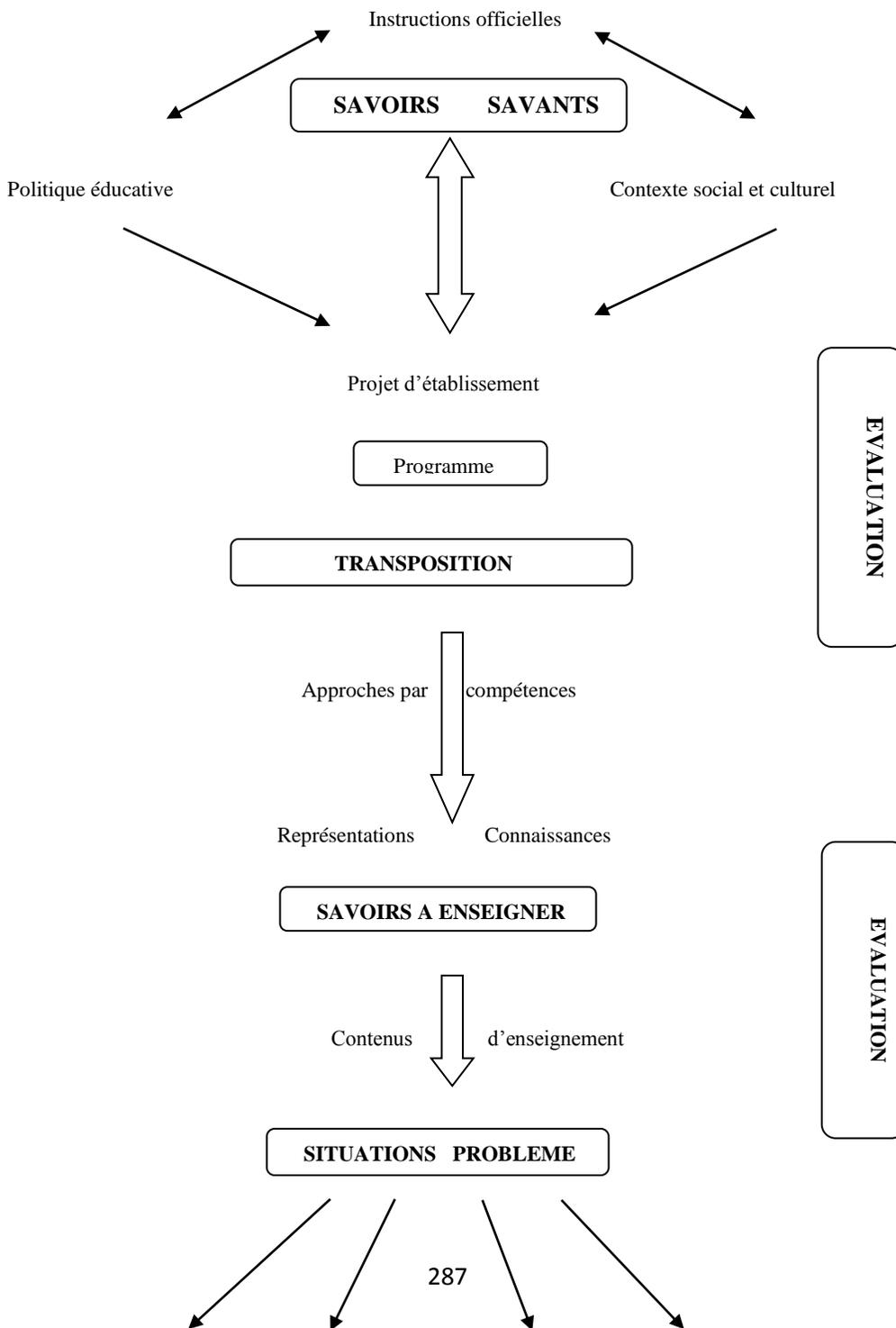
Les supports se multiplient et se diversifient selon ce qu'ils ajoutent comme valeur à ce que l'enseignant envisage enseigner. Leur diversité nous mènent à signaler que ce ne sont pas seulement les supports ou les textes authentiques qui sont privilégiés mais aussi les textes fabriqués. Certains auteurs (Charraudeau. P et Mangueneau D., 2002), dans une définition de l'oral, confirment que les textes qui conduisent l'apprenant à une production ne sont forcément pas authentiques *« le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques »*.

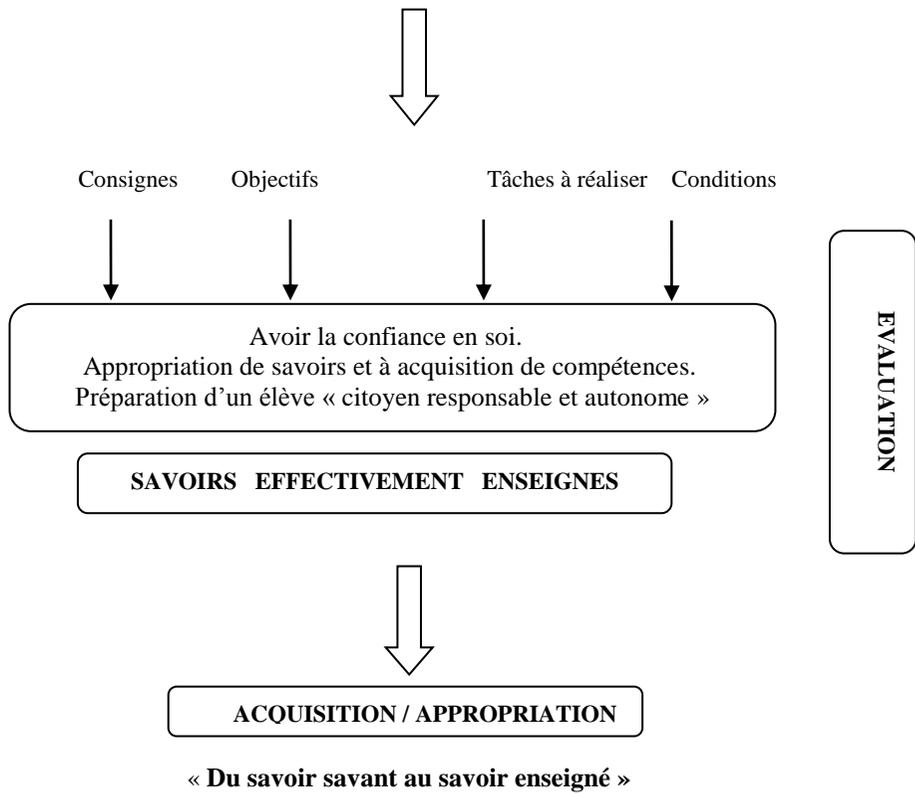
D'autres (J.P.Cuq et Gruca I., 2005, 440) signalent que les documents authentiques présentent des avantages comme ils présentent des inconvénients. Il se pose deux questions qui laissent à réfléchir surtout avec l'avènement de la technologie. La première concernant la longévité des documents « supports » et la seconde, celle des stratégies employées pour les mettre en place et de les exploiter dans leur véritable authenticité. Il ajoute que les activités ludiques considérées comme support d'apprentissage interviennent dans toutes les résolutions de problèmes de situation d'enseignement / apprentissage

Conclusion

Le schéma suivant que nous avons réalisé reflète toute un effort consenti de la part de l'institution, de l'enseignant et de l'apprenant afin qu'une variété de compétences soient acquises. C'est à l'apprenant de les mettre en œuvre afin de résoudre ses problèmes cognitifs et intellectuels.

Schéma expliquant la réalisation de la transposition didactique





RÉFÉRENCES

- Charraudeau, P. et Maigneneau D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Edition Seuil, Paris, 2002.
- Chevallard, Y., *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble, 1985.
- Cuq, J.P. et Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, 2005.
- De Saussure, F. *Cours de linguistique générale*, Edition Payot, Paris, 1983.
- Frederic., B., *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Edition Hachette, Paris, 2004.
- Gregoire, J, Pierart, B, *Evaluer les troubles de la lecture: les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. De Boeck. Bruxelles, 1994.
- Halte, J. F., *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* dans *Oser l'oral*, Cahiers pédagogiques, N°400, France, 2002.
- Le Bas, A. *La situation de pratique scolaire* ; Actes du colloque international « Recherche et formation des enseignants », IUFM Grenoble, 2009.
- Roegires., X., *L'approche par les compétences dans l'école algérienne*, Bruxelles, De Boeck Université, 2006.
- Tremblay, R, *Savoir-faire. Précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université*, Montréal, Mc Graw-Hill, coll. « Savoir plus », 1989.

PROBLÈMES DE SEMANTISME DES PROVERBES AGNI

Assanvo Amoikon Dyhie

Université de Félix Houphouët-Boigny

adyhies@gmail.com

Abstract. Admitted by some as words of wisdom (moral truth), and hermetic speech for others, African proverbs occupy an important place in daily conversions. They are therefore used in all circumstances and in all places by old people, adults and young people. However, although the proverb is strongly rooted in African manners, its manipulation by the youngest to the elderly is strongly discouraged. And for good reason, the one who awkwardly states a proverb because the employment situation does not correspond to that described there, exposes itself to criticisms formulated by informed interlocutors, especially by the old ones, perceived as custodians of knowledge. By choosing to reflect on Agni proverbs, the purpose of this article is to report on the problems of translating agni proverbs into French, in order to participate in the creation of social values (wisdom). Indeed, considering its importance in education in Africa in general, the mastery of proverb by all could contribute to the humanization of society (youth) increasingly turned towards violence, easy gains and material good.

Keywords: proverbs; word of wisdom; hermetic speech; translation mechanism;

Introduction

Les *agni* appartiennent au groupe linguistique *Kwa*, lui-même sous-groupe du Niger-Congo (Cf. Assanvo 2010, Greenberg 1991). En Côte d'Ivoire, ils se localisent à l'Est, au Centre-est et Sud-est avec pour principales villes (Abengourou, Agnibiekrou, Arrah, Aboisso, Bongouanou). Les *agni* se divisent en onze parlers :

(01)

	Parler	Localité
01	agni abè	Etoukro
02	agni afema	Maféré
03	agni ano	Prikro
04	agni asrin ou allangua	Tiassalé
05	agni barabo	Sandégué
06	agni bini	Koussi-Datékrô
07	agni bona	Koun-Fao
08	agni djuablin	Agnibeliekrou
09	agni indénié	Abengourou
10	agni morofou	Bongouanou
11	agni sanwi	Aboisso

Variétés dialectales *agni*

Sociologiquement, c'est un peuple organisé en chefs de famille, de village, en royaumes, et où l'éducation de base est fondée sur le respect des aînés. En effet, chez les *agni*, l'on a toujours affaire à un plus grand ou plus petit que soi, mais jamais à son égal. (Cf. Assanvo 2017). Du point de vue linguistique, l'on note une très forte intercompréhension entre les dix sous-groupes *agni* ; mais souvent avec quelques variations morphologiques ou lexicales (Cf. Kossonou & Assanvo 2016). C'est d'ailleurs le cas entre l'*agni* parlé à Abengourou (indénié) et celui parlé à Aboisso (sanwi). Attachés aux valeurs culturelles et morales, les *agni* vivent en harmonie avec leurs voisins Baoulé, Akyé, Abron, Nzima, etc. Chez les peuples *Agni*, la transmission des savoirs (savoir-être, savoir-vivre) se fait de générations en générations par l'habitude, le respect strict des règles sociales et surtout par la parole. Durant l'éducation des jeunes, l'usage des proverbes par les parents leur permettent souvent de tester le degré de compréhension et d'acceptation de la vie. En effet, le proverbe permet aussi de parler peu, mais pour exprimer beaucoup. Chez les *Agni*, un homme doit parler peu, d'où l'expression populaire, [kasa-bia kasa, kasa-prêkôn] qui est traduit littéralement par *Toute parole est parole. Parler, c'est parler bien, c'est parler une fois, car la parole est difficile.*

0.1 Cadres méthodologiques et théorique

La collecte du proverbe *agni* est toute aussi contraignante que son interprétation. En effet, un proverbe est une parole d'illustration ; donc l'émanation d'un contexte précis et d'une situation donnée. Pour la collecte des proverbes, il nous fallait souvent prendre part aux réunions de village, aux fêtes, aux funérailles, etc. En outre, la quête des proverbes, il faut être un locuteur natif et ayant une très bonne compréhension de la langue, faute de quoi, l'on pourrait passer outre de bien d'informations. Par ailleurs, au regard de la complexité du champ d'étude, nous nous inscrivons dans le cadre théorique de la sémantique minimaliste (issue de grammaire générative) de Chomsky, dont le but ultime est la recherche de l'interprétation du mot par l'entremise de sa structure profonde. Se fondant sur cette approche, cette analyse s'appuiera en grande partie sur les travaux de Rădulescu (2013). D'ores et déjà, selon ce dernier :

La traduction des proverbes impose au traducteur non seulement des connaissances encyclopédiques portant notamment sur des réalités extralinguistiques qui ne se retrouvent pas dans les deux langues mises en rapport de traduction ou qui ne se recoupent que partiellement, mais également une connaissance approfondie des caractéristiques internes des proverbes dans les deux langues, qui diffèrent par leur longueur, leur structure morpho-lexicale, leur rime et leur rythme interne.

Rădulescu (2013 :54)

En tenant compte des spécificités liées aux contraintes de traduction des proverbes, nous voulons à la suite de ce dernier relever quelques difficultés à surmonter lors de la traduction des proverbes *agni* vers le français. Fort de cela, nous tenterons de répondre à la préoccupation suivante : Quelles sont les défis (difficultés) de la traduction spontanée des

proverbes ? En attendant de donner une réponse à cette ultime interrogation, passons à l'hypothèse de recherche.

0.2 Hypothèse de recherche

Nous partons du postulat selon lequel aucun développement intégral, c'est-à-dire un développement au visage plus humain ne peut se faire sans ancrage culturel. C'est en cela que Gandonou Senakpon Marcellin (Salon International des Proverbes et Sagesses Africains (SIPSA, 2019) sous le thème central : *La culture Africaine peut-elle conduire au développement ?*), lors du (SIPSA, 2019) déclare :

Le Japon est l'un des pays les connectés au monde, avec un niveau d'avancé technologique inimaginable. Au même moment il n'y a pas un aussi attaché à sa culture et à ses valeurs. On prétend que c'est la culture et l'état d'esprit qui lui a permis en l'espace de quelques décennies après la deuxième guerre mondiale de se hisser dans le top trois des pays économiquement avancés. Pour avoir des citoyens vrais et authentiques il faut les enseigner à partir de la culture. Pour avoir des citoyens vrais et authentiques il faut les enseigner à partir de la culture.

Pour surmonter le problème de traduction des proverbes africains, il faut tenir compte de facteurs tels que la connaissance encyclopédique que le traducteur a de sa langue maternelle et de la langue cible, la prise en compte du contexte d'énonciation et de l'aspect sémantique.

0.3 Objectif de la recherche

Comme ébauché plus haut, la présence communication vise à contribuer au développement durable, à la création de valeurs sociales par l'éducation des jeunes à travers le proverbe, considéré comme une parole de sagesse. Pour ce faire, nous tenterons de souligner quelques défis à relever pour une traduction spontanée des proverbes *agni* vers le français.

1. Généralités

Le proverbe est diversement apprécié selon les auteurs consultés pour cette description. Selon Kinhou (2014), les proverbes africains sont usités dans trois circonstances. D'abord, ils servent à introduire un discours, ensuite à l'illustrer, enfin à le résumer sous forme de maxime. Dans la visée argumentative de cet auteur, les proverbes font partie intégrante du discours en Afrique. C'est pourquoi Merand (1980 :47) dira « l'Africain émaille sa conversation de proverbes ». Pour sa part Kouadio (2006 :51) définit le proverbe comme « un énoncé succinct, une parole d'expérience et de sagesse populaire dont on fait usage dans le règlement des litiges, lorsqu'on veut corriger, donner des conseils ou exprimer une pensée. ». Cependant, certains chercheurs comme dont Archer Taylor (Cf. Milner, 1969) conseille l'abandon de l'étude des proverbes. Car selon lui :

La définition d'un proverbe est tâche trop ardue pour qu'elle vaille la peine de s'y engager ; et même si par bonheur nous arrivions à réussir en une seule définition tous les éléments essentiels, et à donner à chacun l'importance qui lui revient, nous ne disposerions même pas alors d'une pierre de touche. (Milner, 1969 :51)

En prenant en considération ces différents points de vue, nous faisons deux constats. En dépit de son caractère hermétique, le proverbe semble être l'âme de tout discours. C'est en cela que Calame-Grilaule (1973) cité par Kouadio (2006 : 55) affirme que « Le proverbe est aussi l'expression des règles qui rendent possible la vie en société, et dont la connaissance est transmise par l'enseignement oral ». Au regard des points de vue susmentionnés, il serait même inconcevable d'entreprendre une communication verbale en Afrique, et spécifiquement en pays Agni sans proverbe. Après avoir ébauché quelques définitions du proverbe, nous allons relever quelques difficultés auxquelles doit-on faire face lors d'une traduction.

2.2 De la langue maternelle à la langue cible

La première étape avant toute traduction sémantique d'une langue vers une autre est, de notre point de vue, la bonne maîtrise des cultures en présence. De façon générale, la culture est l'ensemble de valeurs matérielles et immatérielles (spirituelles) appartenant à une société. Elle s'exprime à travers la langue maternelle, qui elle-même est le creuset des connaissances morales et sociales. Elle prend donc en compte la connaissance sociologique, historique et linguistique. Par connaissance sociologique, nous entendons la somme des valeurs culturelles, spécifiquement celles en rapport avec les habitudes de vie communautaire et identitaire d'un peuple, c'est-à-dire les principes de bases (lois) régissant la société. En ce qui concerne la connaissance historique, elle peut être, soit en rapport avec l'histoire du peuple, soit avec la naissance du proverbe. Enfin, le dernier volet, c'est-à-dire la connaissance linguistique, prend en compte le savoir encyclopédique lexicale que le locuteur a de sa langue maternelle. Celle-ci est élargie à la connaissance de la faune, la flore et des saisons. En effet, les proverbes africains sont de type métaphorique. Dès lors, les animaux, les insectes et les végétaux peuvent intervenir en qualité d'acteurs de premier plan. Ces propos sont corroborés par Assanvo (2017 :3) : « La majorité des proverbes africains fait intervenir le monde animalier dans le déroulement du procès, en leur attribuant des thêta-rôles de premier plan, c'est-à-dire des thêta-rôle d'Acteur. ». Par ailleurs, une fois la maîtrise de la langue source (maternelle) effective, l'autre difficulté à surmonter est le défi de la connaissance de la langue cible. En outre, compte tenu des diversités culturelles, le risque d'incongruité ou d'incompatibilité sémantique dans la langue cible est très élevé. La raison est que les réalités culturelles, environnementales (saison, faune, flore, etc.) peuvent parfois diverger. C'est en cela que Vincent (1976) cité par Kouadio affirme :

La traduction exige que le locuteur connaisse toutes les nuances de la langue étrangère et possède toutes les ressources de la langue maternelle, car le message contenu dans le texte doit se retrouver ‘intégralement’ rendu dans le texte d’arrivée. (Kouadio, 2006 : 316-317)

Pour résumer, la traduction des proverbes de l’*agni* vers le français exige du traducteur une connaissance encyclopédique de sa langue maternelle et une connaissance avancée de la langue cible, autrement dit, il est doit être bilingue. Par ailleurs, est-il réellement possible de traduire fidèlement un proverbe, comme le veut Vincent (1975) d’une langue à l’autre lorsque ces deux sont très opposées culturellement ? En attendant de trouver une réponse à cette interrogation, pour l’heure, on pourrait supposer qu’une traduction intégrale d’un proverbe *agni* vers le français serait objectivement difficile.

2. Principe de traduction

Nous égrenons les étapes (non-exhaustives) de traduction, mais importantes en vue de parvenir à la traduction des proverbes africains de façon générale, et l’*agni* spécifiquement. Lesdites étapes prennent en compte l’aspect syntaxique, sémantique et le contexte d’énonciation.

2.1 Aspect syntaxique

Dans ses travaux de recherche sur le proverbe baoulé, Assanvo (2017) soutient l’idée selon laquelle l’énoncé proverbial n’est pas explicitement distinct de l’énoncé ordinaire, dont la structure de base est SUJET - VERBE - OBJET (S.V.O). De ce point de vue, la structure du parler *agni* est identique à celle du français. Cependant, le syntagme nominal élargi au déterminant est du type DP : D + NP. En outre, le proverbe est fortement marqué de phrases figées rythmées de figures rhétoriques (métaphore). Aussi, la structure des proverbes est marquée par une forte présence de comparaison et d’hyperbole. Toute chose qui ne concoure pas à la traduction du proverbe *agni* vers le français. En effet, chacune des langues étant culturellement différente, il n’est pas toujours évident de rendre fidèlement compte du contenu sémantique de la pensée exprimée. Prenons par exemple les proverbes ci-dessous :

(02)

sè	é	nzié	bòté	niá
kàdú				
Si	tu	NEG + connaitre	rat	regarder
souris				

Si tu ne connais pas le rat, regarde la souris.

(03)

sè	é	dì	jálè	bisà
wó	sákòmè			

- Si tu manger +HAB misère interroge ton
poignet
Si tu es dans la misère, interroge ta main.
- (04)
- èhímá bá jò fè ò fi ènè
Demain aller faire doux il provenir aujourd'hui
La réussite de demain est conditionnée par le présent.

À travers le proverbe en (02), l'élément qui est mis en avance reste le caractère identique ou le trait de ressemblance entre le *varan* et le *lézard*. Du point de vue formel, l'une des entités pourrait être prise pour l'autre dans la vision culturelle agni. Aussi l'enjeu souhaité par ce type de proverbe est la comparaison. En effet, la substitution des acteurs, dont le *varan* et le *lézard* par un *père* et son *fi*s peut permettre une piste de compréhension du proverbe. Vu que la langue vers laquelle l'on veut traduire, fait plus usage des êtres humains que des animaux, le sens minimaliste (restrictif) pourrait être *Tel père, tel fi*s, si (bien sûre) le but souhaité est la recherche des traits de ressemblance *père – fi*s. Contrairement au proverbe (02), celui en (03) situe l'homme devant ses responsabilités. En effet, les Agni sont un peuple vivant des fruits de l'agriculture. Bien que le succès de la Côte d'Ivoire repose fortement sur les dividendes issus de l'agriculture, cette dernière n'est pas mécanisée. Le travail (défrichage, désherbage, cueillette, etc.) se fait principalement à la main avec des outils rudimentaires. Fort de cela, l'usage de la force des muscles demeure la plus grande alternative. L'emploi de *main* dans le proverbe en (03) traduit parfaitement cette réalité. Aussi, vu que l'agriculture nourrit son homme, il est donc évident que le paresseux n'aura qu'à s'en prendre qu'à lui-même, car auteur exclusif de sa propre misère. Quant au proverbe (04), il est proche du sens de celui en (03). Suivant l'objectif souhaité, il peut inviter au travail, à la culture de l'amour et à la préservation de l'unité aujourd'hui pour des lendemains heureux. Par ailleurs, une autre difficulté à éviter est la traduction par substitution.

2.2 La substitution

L'une des erreurs que commettent certains chercheurs est, sans conteste, la traduction du proverbe par substitution. Le faisant, le proverbe perd tout crédibilité sémantique, c'est-à-dire son sens de départ, il devient donc de *facto* incohérent et absurde, du point de vue syntaxique et sémantique dans la langue cible. C'est fort de cela que Privat (1998 :287) soutient : « En ce qui concerne le proverbe, le résultat d'une traduction mot à mot serait moins cocasse mais tout aussi absurde dans un dictionnaire bilingue, si elle est prise comme principe de départ. ». Le rejet de la traduction du proverbe par substitution prend pleinement son sens au regard des cas-ci :

- *(05)
- bé njírà njě nú bé ndú
njě
Ils NEG + arrêter magnans dans ils NEG + déterrer
magnans
Ils n'arrêtent pas dans magnans, ils déterrent magnans

- * (06)
 bóli di sémlâ cùwá ndě wò nù
 sě
 Bouc manger savon chien affaires être dans comment
Bouc mange du savon, chien affaires comment ?
- * (07)
 niâ ké bé jó èlùè jé mǎdié
 bédè
 Regarder CP ils faire igname CP moi-même
 manioc
Regardez comment ils font à l'igname, et moi-même manioc ?
- * (08)
 wótɛ-wótɛ jè ò tí dàbié ànié
 ò
 Moustique CP il comprendre punaise langage PART
Moustique qui comprend langage de la punaise.
- * (09)
 jrăbă jè ò tâfi jí sí nwă
 wǒ
 Lion-petit CP il laper lui père bouche
 sur
Lionceau qui lèche le museau de son père sur.

À l'observation des exemples ci-dessus, nous convenons avec Privat (1998) que les proverbes mis en cause ici ne sont pas sémantiquement conformes à la pratique de la langue cible. En prenant par exemple le cas des proverbes en (05) et (09) alors que les contenus sémantiques dérivés de la langue font mention de la prudence et la méfiance, la traduction mot à mot fait une simple description d'une mise en énonciation des insectes 'magnans' et animaux 'lionceau'. Vu sous cet angle, la traduction mot à mot est un danger pour la traduction. D'où le dicton italien 'Traduttore, traditore' sous-entendu *toute traduction est trahison*. Par mesure de prudence, le traducteur devra s'imprégner des réalités des deux langues, et surtout éviter de se contenter de ce type de traduction non définitive. Bien au contraire, la traduction mot à mot doit le guider vers le sens littéral.

2.3 Sens littéral

Nous reprenons partiellement quelques aspects de la citation de Roland (1966). En effet, selon cet auteur, à l'époque médiévale quatre (04) sens étaient nécessaires pour la traduction d'un seul verset biblique. Il s'agit notamment du sens littéral (sens des mots eux-mêmes), du sens historique (sens se rapportant à l'humanité de Jésus), du sens moral (sens impliquant l'éthique, le devoir de l'homme envers l'homme et son créateur) et du sens anagogique (sens le plus important, le plus profond, le plus secret, le plus caché mais le sens vital), parce que c'était celui qu'on trouvait quand on avait remonté tous les autres sens. Les principes évoqués par Roland (1966) peuvent être regroupés en deux types de sens. Il s'agit en l'occurrence du sens littéral et du sens contextuel. Et pour cause, le sens historique, le sens moral et le sens anagogique ne sont obtenus que par questionnement du

contexte d'énonciation. Mais avant de nous prononcer sur le sens contextuel, attardons-nous un tant soit peu sur le sens littéral. Par sens littéral, nous entendons sens exclusif ou approximatif, c'est-à-dire sans aucun rapport avec les autres mots au sein du proverbe. Celui-ci a pour but d'approcher le sens originel, mais sans l'atteindre véritablement. Pour de plus amples informations, examinons les exemples suivants :

(10a)

bò kà bé sá jé ò kà bé
nwǎ

Il toucher leur main CP il toucher leur bouche

Ce qui va à la bouche, touche la main.

(11a)

biè wú à biè ká
Quelqu'un mourir part quelqu'un rester

Quand certains meurent, d'autres continuent d'exister.

(12a)

wáwá kò pé nǎǎ èpó mó
Sècheresse aller tomber ONO Margouillat PL

kùlá bé à jà sòwá
Tous ils ACC avoir cuisse

À l'arrivée de la sécheresse, tous les margouillats ont des cuisses.

Comme nous le constatons, sans contexte d'énonciation, il n'est pas évident de saisir le message contenu dans les proverbes ci-dessus. Cependant parler de sens contextuel suppose que le traducteur ait surmonté le défi d'acquisition culturelle des deux langues et prise en compte les structures.

2.4 Sens contextuel

L'étape la plus décisive et la plus importante concernant la traduction du proverbe est la prise en compte du contexte d'énonciation. Celui-ci a pour but de saisir le sens précis (caché), celui en rapport avec les vertus morale et sociale ; en clair la relation de l'homme pour l'homme. Pour rappel, tout proverbe est le résultat d'un contexte d'énonciation, d'où l'expression populaire agni [bé ná ma bé cǎ nǎliè] sous-entendu qu'*on ne dort pas, on ne rêve*. Par conséquent, l'extraction du proverbe de son champ pourrait le dénaturer, voire le perdre. C'est pourquoi, en s'appuyant sur les réalités socio-culturelles et le contexte d'énonciation, l'on peut reconsidérer les traductions factices en (10a), (11a) et (12a). En effet, ces types de proverbe sont souvent employés soit pour inciter un individu à l'effort personnel dans le travail bien fait afin de jouir pleinement des fruits de son labeur (10a), soit utilisé lors des guerres (11a), surtout lorsqu'on a essuyé plusieurs pertes dans ses rangs. Il traduit donc l'invincibilité des soldats tombés au front, qui continue d'exister à travers le sang du peuple. Contrairement aux deux premiers, le proverbe en (12a) renvoie à la nécessité. À ce titre, on pourrait affirmer, sans risque de se tromper, que le sens profond (littéraire) des proverbes en (10a), (11a) et (12a) repris ci-dessous est :

(10b)

bò kà bé sá jè ò kà bé
 nwǎ
 Il toucher leur main CP il toucher leur bouche
Ce que tu mérites est à toi.

(11b)

biè wú à bié ká
 Quelqu'un mourir rester quelqu'un rester
Le peuple ne meurt jamais.

(12b)

wáwá kò pǎ nǎǎ èpó mó
 Sècheresse aller tomber ONO Margouillat PL

kùlá bé à nǎ sòwá
 Tous ils ACC avoir cuisse

Lorsque survient la famine, toute nourriture est bonne à la consommation.

Par ailleurs, même si le sens contextuel a pour but d'approcher le sens incontestable, il n'en demeure pas moins que pour plus d'efficacité, le sens contextuel doit appréhender les tournures de langue et les onomatopées. En effet, il est souvent impératif de se lancer dans de très longues réflexions pour approcher le sens minimal de base. Ce type de problème est récurrent lorsque le proverbe est constitué d'onomatopées comme ceux en :

(13)

còrò á ní búà wó wá
 pòpò
 ONO ACC NEG + remplir canari tu dire ONO
Si la grosse pluie n'a pas rempli le canari, qu'en sera-t-il des gouttes d'eau ?

(14)

bìdrò jé bé flè jí àjé-tró
 ONO CP ils appeler lui sauce graine
Il faut de tout pour faire un monde.

Dans l'indicateur sémantique de l'exemple (13), nous avons deux onomatopées bien ancrées dans les vestiges de la civilisation agni. Il s'agit entre autres de [còrò] et [pòpò] renvoyant au bruit de gouttes d'eau. De façon précise, la première fait référence au bruit que fait une quantité d'eau transvasée d'un récipient à un autre, en clair à de grosses gouttes de pluie. En ce qui concerne [pòpò], elle exprime aux goutte-à-goutte suite à une pluie. Si les onomatopées [còrò] et [pòpò] sont nuancées au bruit des gouttes d'eau ; en revanche, [bìdrò] renvoie à un liquide en phase de se solidifier. Dire qu'une soupe a atteint ce stade, c'est lui attribuer une bonne saveur en pays agni. Par ailleurs, dans certains cas, le sens attribué à une onomatopée peut varier, comme c'est le cas en :

(15)

è ndì sòò è bà ti
 pòpò
 Tu NEG + comprendre ONO tu aller comprendre
 ONO
Un homme averti en vaut deux.

Contrairement à l'exemple (13), l'onomatopée [pòpò] désigne en contexte d'énonciation le bruit du fouet. Quant au sens alloué à [sòò], il invite l'autre au silence et à faire preuve de discrétion. Cette onomatopée est donc une forme d'avertissement. Par extension sémantique, la conjugaison de l'avertissement [sòò] à la sanction [pòpò] créent une mise en garde à l'égard de d'une personne qui n'obéit aux règles sociales établies (par exemple).

3. Quelques fonctions du proverbe

La fonction maîtresse d'un proverbe étant de conseiller, avertir, consoler, prévenir, etc., un individu à partir d'une expérience vécue ou même d'un principe établi par la société, son appropriation par tous pourrait contribuer à l'humanisation de la société et contribuer au développement de sa nation. Nous restons persuader que l'une des causes du désordre sociale actuel s'explique par la méconnaissance des valeurs culturelles africaines, principalement fondées sur l'amour du prochain. Par principe, un proverbe est une parole de sagesse, son usage devrait entraîner son auteur à plus moralité, de devoir à l'endroit de l'autre. Par ailleurs, de façon non-exhaustive, voici quelques fonctions du proverbe.

Proverbe de prescription

(16)

bè jò bò ó hiá kà
 Il faire CP il nécessaire CP
 nã bè à jò bò ò fàtà
 ONO il ACC faire falloir

On doit faire ce qui est nécessaire avant ce qui est utile. / On ne prend pas la charrue avant les bœufs.

(17)

bé wú bé ní
 Ils voir + NEG ils mère
 jé bé nę bé sí dà ó
 CP ils REL ils père dormir PART
C'est en l'absence de la mère qu'on dort avec son père.

(18)

àkóbă wá ò klá wàdí ké jísóti
 Poussin dire il pouvoir courir CP c'est pourquoi
 bé ndjí má jí ò
 Ils attraper +NEG NEG lui Part

Les enfants savent courir, mais ne savent pas se cacher

sísàbèwò tí srè
 Méfiance être + NEG peur
Confiance d'accord, mais prudence d'abord

(19)

dádá tí m̀lè
 Toujours être + NEG Dimanche
Les jours se suivent mais ne se ressemblent pas

(20)

niké b̀ò pátà wùnè lé
 Chose CP appatam voir +NEG NEG

 ásù jé ó lé àlókó
 INT CP il avoir banane
Il n'y a rien de nouveau sous le soleil.

(21)

nvlá tí njǔ
 Arôme être + NEG sel
Tout ce qui brille n'est pas de l'or

Proverbes de conseils

(22)

ó míáǵ̀ò nǎ tí ó nǎ
 Ton prochain lit être +NEG ton lit
Chacun doit suivre son propre chemin et ne pas envier l'autre.

bé lé àlè bé tá c̀wá
 Ils avoir + NEG nourriture il élever chien
Quand on n'a pas de nourriture, on n'élève pas de chiens.

(23)

srá nzí wó
 Homme connaitre + NEG lui

 ó nzí ó b̀ɛ̀ɲ sé
 Il connaitre toi lit dresser
Ne juge pas celui que tu ne connais pas.

(24)

ně àsú kádú kú à jí ti
 ONO Int souris vendre ACC rassasier ONO

ó nzí èklă ngwádáp
 ONO NEG + connaitre chat carrefour

Il y a des limites à tout.

Proverbe de respect

(25)

nă èné năp ò
 Ce n'est pas aujourd'hui viande INT

Il n'est pas tombé de la dernière pluie.

(26)

bé nvà sòră wófià
 Il NEG + prendre homme odeur

bé mú jí kùsía
 Il NEG + casser lui injures

L'habit ne fait pas le moine. (ou) Les apparences sont trompeuses.

Conclusion

À la lumière de cette analyse, nous convenons que la maîtrise de sa langue maternelle et de la langue cible constituent les prérequis de base du traducteur. En effet, baigné dans sa langue maternelle, le locuteur (sans l'aide d'interlocuteurs associés) parviendra à comprendre de façon précise les idées émises par le proverbe en situation réelle de communication. La seconde difficulté consiste à transférer le proverbe reçu en *agni* vers le français. C'est à ce niveau qu'interviendra les connaissances linguistiques et grammaticales des deux langues. A titre de précision, les proverbes africains sont construits à partir d'images, donc de métaphore, d'hyperbole ; toute chose qui n'aide pas à la traduction vers le français. Pour pallier cette insuffisance, le recours au contexte d'énonciation est nécessaire. En effet, ce qui est traduit ne doit en aucun cas être le contenu sémantique du proverbe, mais l'idée qui est émise. Faute que quoi, le traducteur se heurt à des difficultés insurmontables, et l'on assistera à un gros décalage sémantique entre le proverbe *agni* et sa traduction en français. Pour terminer, au regard de son utilité dans les conversions quotidiennes en pays *Agni*, nous pensons que le proverbe pourrait contribuer à la socialisation des peuples à travers ses valeurs.

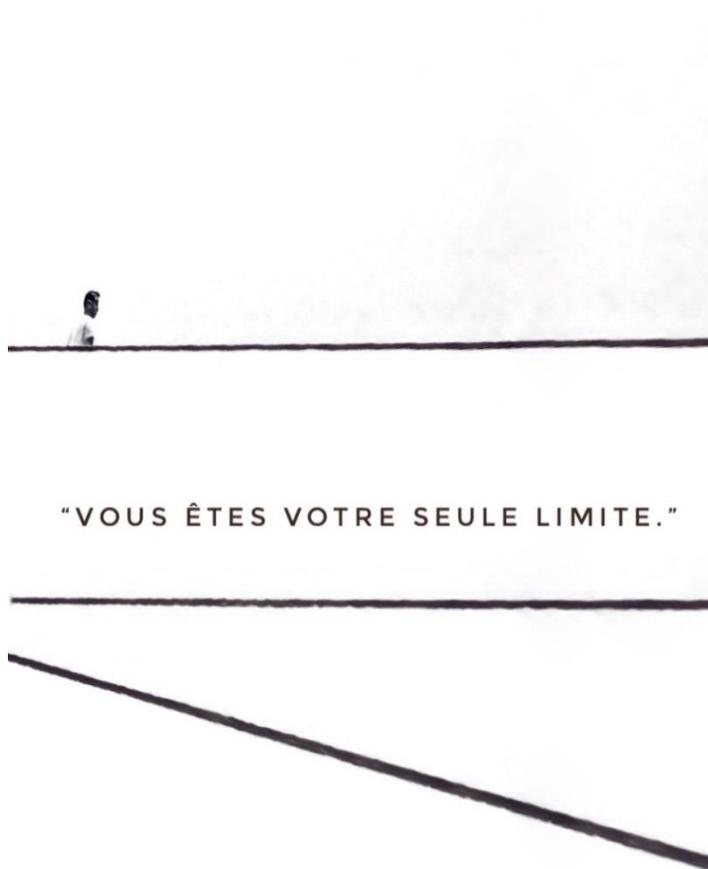
Références

- Anscombre, Jean-Claude. 2009 « La traduction des formes sentencieuses : problèmes et méthodes ». *Traductologie, proverbes et figements*. Éd. Michel Quitout & Julia Sevilla Muñoz, Paris, l'Harmattan, pp.11-36
- Assanvo, Amoikon Dyhie. 2010. *La syntaxe de l'agni indénié*. Thèse de doctorat unique. Université de Cocody-Abidjan, 368p
- Assanvo, Amoikon Dyhie. 2016. « Analyse sémantique du vocable di en agni, langue kwa de Côte d'Ivoire ». In *Lɔŋgbowu : Revue des Langues, Lettres et Sciences de l'Homme et de la Société*, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Kara (Togo), n°001, pp.159-173. [En ligne], consulté le 20 février 2018 URL : http://clsl.recherche.usherbrooke.ca/vol5no1/clsl_vol5_no1_2011.pdf
- Assanvo, Amoikon Dyhie. 2017. « Proverbes baoulé : forme et valeurs ». Les Cahiers Linguatek (LCL), Revue biannuelle du Centre de Langues Modernes Appliquées et Communication Linguatek, Université Technique « Gheorghe Asachi » de Iasi (Roumanie), n°1-2, Octobre, pp.301-314. [En ligne], consulté le 20 février 2018. URL : <http://limbistraine.tuiasi.ro/images/8.%20Centrul%20de%20limbi%20mode/rne/RevueLesCahiersLinguatek.pdf>
- Assoi, Adiko (1978). Discours prononcé lors du séminaire organisé par le ministère des affaires culturelles sous le thème : « Le rôle et la place de la culture dans nation ivoirienne », les 27 et 30 décembre 1977. Document inédit, 72p.
- Barthes, Roland, 1966. *Critique et Vérité*. Paris. Éditions le Seuil. Schwischay B. 2001. Syntaxe du français. [En ligne], consulté le 1^{er} mars 2019 URL : <http://www.home.uniosnabrueck.de/bschwisc/archives/champ.pdf>
- Calame-Griaul, Geneviève. 1963. *L'art de la parole dans la culture africaine. Présence Africaine*, Nouvelle Série 47, 3e trim. : 73-91. Édition anglaise : 197-214
- Greenberg, Joseph. 1991. *Languages of Africa*. Indiana University, 180p
- Kinhou, Séverin-Marie. 2014. *Proverbes et dictons phela*. Présentation linguistique. Star éditions, Cotonou – Bénin
- Kossonou, Kouabena Théodore & ASSANVO Amoikon Dyhie. 2016. « Linguistique et migration des peuples en Côte d'Ivoire : cas des Akan (Kwa) ». *Revue du C.A.M.E.S : Littératures, langues et linguistique*. Ouagadougou (Burkina Fasa), n°004, pp.106-119. [En ligne], consulté le 27 mars 2019 URL : <http://publication.lecames.org/index.php/lit/issue/view/54>
- Kouadio, Yao Jérôme. 2006. *Les proverbes baoulé (Côte d'Ivoire), Types, fonctions et actualité*. Éditions Dagekof, Abidjan, 346p.
- Merand, Pascal. 1980. *La vie quotidienne en Afrique Noire*, Paris, Éditions l'Harmattan, 240p

- Milner, George Bertram. 1969. « De l'armature des locutions proverbiales. Essai de taxonomie sémantique ». In: *L'Homme*, tome 9 n°3. pp. 49-70. [En ligne], consulté le 05 mars 2019 URL : https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1969_num_9_3_367053
- Privat, Maryse. 1998. « Á propos de la traduction des proverbes ». In *Revista de Filología Románica*, n°5, 28 pp.1-289. Consulté le 19 février 2019. [En ligne], consulté le 20 février 2018 URL : <http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/viewFile/RFRM9898110281A/11570>
- Rădulescu, Anda. 2013. « Pourquoi est-il difficile de traduire les proverbes ? (Application sur les parémies roumaines formées avec le mot drac [diable]) ». *Paremia*, n°22, 53-68. [En ligne], consulté le 20 février 2018 URL : https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/005_radulescu.pdf
- VINCENT, Foutchants. 1976. « Tradition et développement des langues africaines ». Euméneute de la littérature orale, Actes du colloque de Yaoundé Mvolyé 2-4 septembre 1975, Douala, Le Collège Libermann,

Abréviations

ACC	→	<i>Accompli (valeur aspectuelle)</i>
CONJ	→	<i>Conjonction</i>
CP	→	<i>Complémenteur</i>
INT	→	<i>Interrogeur</i>
HAB	→	<i>Habituel (valeur aspectuelle)</i>
NEG	→	<i>Négation</i>
ONO.	→	<i>Onomatopée</i>
PART	→	<i>Particule</i>
PL	→	<i>Pluriel</i>



Ioana Loredana Mihoc

ÉTUDE MORPHOSÉMANTIQUE DES ANTHROPONYMES CHEZ LES PEUPLES BOO DU BENIN ET DU NIGÉRIA

Mahoubé Abraham Olou

Université d'Abomey-Calavi, Bénin

olouabram@gmail.com

Abstract. *Traditional African communities have cultural values that are difficult for African intellectuals to access because of their essentially oral literature. Anthroponymy is one of these values. The boo endogenous anthroponyms have been influenced by expansionist religions, neighboring African peoples and Western peoples, which is causing their gradual disappearance: the Boó no longer attribute to their children the anthroponyms marking their cultural identities. Moreover, no research has hitherto focused on boo anthroponyms. What are the context-situations that determine boo anthroponyms? How are they structured in each category? What are the messages conveyed by these anthroponyms? We therefore analyze the morphosemantic of Benin and Nigeria's boho anthroponyms in order to grasp them in their dimensions of space and time, in the sense of ENGEL Pascal (1990) and GARRY-PRIEUR Marie-Noëlle (1994). To this end, we stayed in boo villages, had interviews, took notes, recorded data that we transcribed and analyzed according to the method of analysis of enunciation. The anthroponyms are attributed according to several circumstances like the order of birth by sex, the appearance of twins, the painful deliveries, the day and the month, the gratitudes towards invisible beings, the networks of belonging, the types of initiation, the physical and moral traits, the social statuses. There are simple and complex anthroponyms. Complex anthroponyms are phrastic compounds or noun phrases, some verb phrases, derived by prefixation, suffixation, and duplication. But, they all convey messages in the image of statements. Even simple anthroponyms do so much and are considered condensed phrasing or syntagmatic.*

Keywords: *Benin/Nigeria; Boo people; anthroponyms; morphosemantic;*

Introduction

Cet article s'inscrit dans le contexte des travaux sur les anthroponymes africains. Il ressort que desdits travaux aucun n'a porté sur les anthroponymes boo, et plus précisément, sur la morphosémantique des anthroponymes boo. En réalité, pendant très longtemps, les Boo se sont essentiellement servis des anthroponymes pour se désigner. Ces anthroponymes renvoient aux noms propres de personne ou noms individuels sous quatre aspects : le prénom (celui reçu à la naissance et précédant le patronyme), le patronyme, voire le matronyme ou le nom du clan, le surnom individuel (nom élogieux ou péjoratif reçu d'autrui au cours de la vie et levant souvent la confusion générée par l'homonymie) et le pseudonyme (nom d'emprunt que le porteur utilise pour traduire une activité qu'il exerce). Mais, de nos jours, avec la colonisation (l'influence des langues occidentales), l'influence des langues africaines voisines (les Boo ont largement eu des échanges culturels avec les

Peulhs, les Yoruba et surtout les Hausa), l'expansion de la foi religieuse (l'héritage de l'islam, du christianisme), des parents, par ignorance, par mimétisme ou pour se montrer modernes, n'attribuent progressivement plus à leurs enfants les anthroponymes de leurs ancêtres. Ceci entraîne la disparition progressive des anthroponymes boo de leurs familles qui n'étaient malheureusement que de tradition orale (anthroponymes non transcrits sur support). Les Boo, comme les Africains en général, accordent peu d'importance aux noms propres endogènes de personne. Or, les anthroponymes boo véhiculent des messages à l'endroit de leurs porteurs en fonction de leurs types de société et de culture. Ils assurent la fonction primordiale d'identification de leurs porteurs contrairement aux noms musulmans ou chrétiens. Ils revêtent leurs identités culturelles. Il est clair que hors de leurs contextes originels, les prénoms religieux importés souvent mal connus et mal prononcés dans la communauté boo faillissent à cette mission d'identification et génèrent la confusion. Un recours aux divers procédés de construction des anthroponymes boo s'impose pour mieux comprendre leur système de dénomination et aider à revenir aux sources. On se demande alors : quelles sont les circonstances sociales d'attribution des anthroponymes boo et la classification sociologique desdits anthroponymes qui s'en déduit? Comment sont-ils réellement structurés par classe sociologique? Quels sont les messages véhiculés par ces anthroponymes ? Nous analysons donc la morphosémantique des anthroponymes boo du Bénin et du Nigéria par catégorie de façon à les saisir dans leur dimensions d'espace et de temps, et ce, au sens de Engel Pascal(1990) et de Garry-Prieur Marie-Noëlle (1994). Pour Engel Pascal (1990, p. 81), tous les noms propres ont un sens ou des contenus sémantiques minimaux que des facteurs pragmatiques (d'usage) leur confèrent, selon les contextes. La signification complète spécifie de quel individu il s'agit : « Quand nous faisons usage des noms propres, nous avons deux intuitions à leur sujet : a) ils servent à désigner un individu unique ; b) leur emploi est associé à certains contenus descriptifs sous lesquels le locuteur et l'auditeur peuvent savoir à quel objet ils renvoient ». Quant à Gary-Prieur Mary-Noëlle (1994), l'interprétation du nom propre est entièrement régie par le contexte-situation, c'est-à-dire par l'ensemble des connaissances partagées par les interlocuteurs. Elle peut aussi reposer sur le sens (ensemble de propriétés du référent initial). La notion de contenu s'écarte de celle connotation qui est signification seconde présupposant une première signification (contenu) à laquelle elle s'ajoute. La langue boo est parlée par environ 150.000 personnes au Nord-Est du Bénin dans les départements de l'Alibori et du Borgou et environ 4500 dans le Nord-Est du Niger au Nigéria, entre le Niger et la frontière du Bénin. Elle est classée dans la division orientale du groupe des langues mandé, considéré comme une branche divergente de la famille des langues Niger-Congo. Le boo n'a pas de dialecte et varie très peu entre le Nord et Sud. Les différences majeures entre l'Est et l'Ouest sont les emprunts faits à l'Anglais pour le Nigéria et les emprunts faits au français pour le Bénin, selon R. Mc Callum Jones (2010). L'alphabet boo a sept voyelles orales et cinq nasales ; seize consonnes orales dont deux digrammes et deux nasales. Les groupes de voyelles sont fréquents, ainsi que les groupes de voyelles où une même voyelle peut se répéter jusqu'à cinq fois pour créer un mot. Elle compte un ton haut, bas, moyen. Pour collecter les anthroponymes boo et en faire l'analyse morphosémantique, nous avons, grâce à un ami locuteur boo, ciblé des informateurs de références et occasionnels (traditionnalistes et modernistes) reconnus par la communauté boo comme particulièrement attentive à l'onomastique. Ceci nous a permis d'opérer le choix définitif des villages boo de la République du Bénin et du Nigéria où nous avons séjourné avec

ledit ami. Pour collecter les données, nous nous sommes orientés principalement vers les entretiens (en commençant par des entretiens informels) en raison de l'absence des sources écrites relatives à l'anthroponymie boo. Parallèlement, nous avons pris des notes sur-le-champ, enregistré les données que nous avons transcrites selon l'alphabet boo extrait de l'alphabet des langues béninoises. Durant quatre mois, et avec ces mêmes interlocuteurs, nous avons eu des entretiens semi-directifs et orientés vers les noms individuels boo. Au fur et à mesure que le besoin se fait sentir, nous avons élargi ce cercle d'informateurs privilégiés à d'autres détenteurs de savoirs. Ils ont été sélectionnés en fonction des principaux critères suivants : l'âge ou la génération, le sexe, les langues parlées, le statut social, les rapports avec la modernité (la scolarité, la profession actuelle ou d'antan, le lieu de résidence, le sexe, le statut religieux) et surtout le degré de connaissance des coutumes boo. Après la collecte et la transcription des données, la troisième étape a consisté à les décrire, à les analyser puis à les interpréter selon les couches sociales interrogées et dans une perspective à la fois comparative, interactionniste et interdisciplinaire (par exemple, le recours à la sémiotique linguistique ou l'étude des propriétés des signes linguistiques, des mots notamment). Nous avons donc rendu compréhensible, via le français, les éléments oraux transcrits. Ainsi, nous avons procédé à la traduction littérale et à la traduction littéraire des anthroponymes.

Nous avons étudié la morphosémantique des anthroponymes boo selon l'ordre de naissance, selon l'apparition des jumeaux, les jours et mois de l'année, les circonstances pénibles et heureuses, relatifs aux êtres invisibles, relatifs aux toponymes, aux activités de femme, relatifs à l'initiation et aux princes, relatifs aux traits physiques et moraux, à l'affiliatin de l'enfant, à l'affection d'un parent pour un enfant, à un titre de propriété, à la profession et statut social.

Morphosémantique des anthroponymes selon l'ordre de naissance

Cette catégorie de noms traduit généralement des prénoms de circonstances de naissance susceptibles de devenir des patronymes.

L'ordre de naissance fournit aux Boo un système de nomination préétabli de noms-numéros dont le terme est emprunté à Collard Chantal (1973).

Chez les garçons Boo, les noms attribués aux enfants venus au monde dans les cinq premières positions sont généralement de formes simples. L'aîné porte le nom de *Woó* (aîné garçon), le deuxième de *Séi/Sé/Saè* (garçon né en deuxième position), le troisième de *Bió/Kpó/Bió*, le quatrième de *Bèi/Gùlà/Gimã*, le cinquième de *Sãi/Sããi*. Bien qu'étant de formes simples, leurs contenus sémantiques renvoient à des condensés de syntagmes nominaux ou de phrases car véhiculant des messages à l'image d'énoncés. Quant aux garçons venus au monde en sixième, septième positions, ils portent respectivement les noms de *Woó' tu'i* (*Woó'*: aîné garçon *tu'i*: sixième position/garçon en sixième position), *Woó' gǎdò* (*Woó'*: aîné garçon *gǎdò*: septième position/garçon en septième position). Ces noms, de formes complexes, sont, en réalité, des composés syntagmatiques nominaux ou phrastiques car véhiculant des messages à l'image d'énoncés. Plus précisément, ce sont des syntagmes nominaux où *Woó* est le substantif déterminé (constituant noyau et ce dont il s'agit principalement) et *tu'i* ou *gǎdò* sont des déterminants (affectant une qualité au

substantif) en jouant le rôle des ordinaux car renvoyant respectivement à l'idée de "en sixième position" et de "en septième position".

Chez les filles *Boó*, les noms attribués aux enfants venus au monde dans les six premiers sont simples. L'aînée porte le nom de *Yś* (aînée fille), *Bãã* (fille née en deuxième position), *Bèé* (fille en troisième position), *Biś* (fille née en quatrième position), *Gũí* (fille en cinquième position), *Béú* (fille en sixième position). Bien qu'étant de formes simples, leurs contenus sémantiques renvoient à des condensés de syntagmes nominaux ou de phrases. Quant aux filles venues au monde en septième position, ils portent le nom de *Bãã siá* (*Bãã*: fille née en deuxième position *siá*: septième position/fille né en septième position). Ce nom, de forme complexe, est un composé phrastique, plus précisément, un syntagme nominal où *Bãã* est le substantif déterminé et *siá* un déterminant en jouant le rôle d'ordinal.

Remarquons que les garçons ou fille nés en deuxième position par exemple ne renvoient pas à l'idée de deuxième garçon ou de deuxième fille. *Séi/Sé/Saè* (garçon en deuxième position) est susceptible de venir après une fille aînée. Ceci ne lui enlève pas l'anthroponyme *Séi/Sé/Saè*. L'on se base sur l'ordre de naissance et le sexe pour attribuer un nom. On n'y ajoute pas le critère du sexe précédent. Mais si lors des naissances, il arrive que la femme accouche successivement plusieurs garçons, la fille venue au monde par la suite est appelée *Nãíè*, de forme simple, pour signifier la rupture. Inversément, si c'est un garçon suite à une succession de filles, on l'appelle *Mátà*, de forme simple, pour signifier aussi rupture.

Morphosémantique des anthroponymes selon l'apparition des jumeaux

Cette catégorie de noms traduit généralement des prénoms ou surnoms individuels de circonstances de naissance susceptibles de devenir des patronymes.

Chez les *Boó*, on attribue souvent aux jumeaux un nom composé du nom du village où ils sont nés et le nom *kí* (roi). On en veut pour preuve *segbãkí* (roi du village *segbã*). On a ainsi un syntagme nominal composé du nom déterminé (*segbã*) et du nom déterminant (*kí*). En réalité, *kí* exerce un rôle de gouvernant sur *segbã* qui en subit en lui affectant une qualité. Il ne s'agit pas d'un nom composé, mais d'une suite de constituants mettant en évidence un déterminé et un déterminant, d'où un composé phrastique ou syntagmatique nominal.

S'il arrive que les jumeaux soient de sexes différents et que le garçon meurt, la fille survivante est appelée *Biá* et si c'est le garçon qui survit, on l'appelle *Kpázi*, tous de formes simples. L'enfant venant après les jumeaux aura lui aussi un nom générique *Galó*. Les morphèmes *nã* et *báá* qui précèdent ce nom générique permettent de déterminer le sexe de l'enfant et jouent ainsi le rôle de préfixes. Ainsi, la fille s'appellera *Nãgaló* (mâle enfant après jumeaux/garçon né après des jumeaux) et le garçon *Bãgaló* (femelle enfant après jumeaux/fille né après des jumeaux), tous s'apparentant à des dérivés par préfixation. Mais, l'analyse du contenu et du sens de ces noms partant de leur contexte-situation font, en réalité, d'eux des composés phrastique ou syntagmatiques nominaux, car véhiculant, malgré tout, un message à l'image d'un énoncé.

Morphosémantique des anthroponymes relatifs aux jours et mois de l'année

Cette catégorie de noms traduit généralement des prénoms ou surnoms individuels de circonstances de naissance susceptibles de devenir des patronymes.

Dans le système anthroponymique *boó*, le dimanche et le vendredi sont considérés de préférence aux autres jours de la semaine. Ces deux jours sont appelés *Ásḡá*. Ce terme, de forme simple, sert aussi à désigner la semaine. Ainsi, il était conféré à un enfant né le vendredi ou la dimanche sans distinction de sexe. Bien qu'étant de forme simple, son contenu sémantique renvoie à un condensé de syntagme nominal (enfant né un vendredi ou dimanche) ou de phrase.

Les *Boó* considèrent deux mois de l'année dans leur système de dation de nom. Les mois de Ramadan et de la *Gani* confèrent leurs noms aux enfants nés dans cette période. Ainsi, une fille ou un garçon né dans le mois de Ramadan est appelé, de forme simple, *Sàlè* (le repas de l'aube permettant de jeûner dans la journée) et *Gááñi* (enfant né de la grande fête marquant la fin de la guerre ayant opposé *Kisíá*, l'ancêtre éponyme'' des Boo aux islamistes expansionnistes), de forme simple, pour ceux nés dans le mois de la *Gani*. Bien qu'étant de formes simples, leurs contenus sémantiques renvoient à des condensés phrastiques ou syntagmatiques nominaux.

Morphosémantique des anthroponymes relatifs aux circonstances pénibles et heureuses

Cette catégorie de noms traduit généralement des prénoms ou surnoms individuels de circonstances de naissance susceptibles de devenir des patronymes.

Dans le système de dation des noms *boó*, un enfant (fille, garçon) né dans des circonstances pénibles (misère, épidémie, inondation,..) ou dont l'accouchement a fait trop souffrir la mère est nommé *Táwí* (honte de la marche) composé du nom déterminé *tà* (marche) et du nom déterminant *wí* (honte) où l'idée de honte qualifie en quelque sorte l'idée de marche. Le nom traduit ainsi un composé phrastique ou un syntagme nominal : il ne s'agit pas d'un nom composé figé, mais d'une suite de constituants nominaux. C'est donc un enfant né pour honnir ses parents. De même quand une femme ayant des problèmes de conception parvient difficilement à accoucher, l'enfant garçon portera le nom *Bàèsé* (homme gris-gris/homme à gris-gris) et l'enfant fille portera *Nàèsé* (femme gris-gris/femme ayant de gris-gris). Ce sont des noms s'apparentant aux dérivés suffixaux où *ese* joue le rôle de suffixe d'idée de possession de gris-gris. Mais, leurs contenus sémantiques renvoient à des composés phrastiques ou des condensés de syntagmes nominaux (homme ou femme ayant un gris-gris). Par ailleurs, la mort intervient dans la dation des anthroponymes *boó*. Ainsi, lorsqu'une femme perd successivement plusieurs enfants, pour protéger de la mort l'enfant qui naît, on l'appelle *Yoó* (enfant protégé de la mort), de forme simple. Aussi arrive-t-il que la femme perde son conjoint étant enceinte. L'enfant naissant par la suite est appelé *Kpàà* (garçon né après la mort du père) si c'est un garçon et *Bású* (fille née après la mort du père) si c'est une fille, tous de formes simples.

Bien qu'étant de formes simples, leurs contenus sémantiques renvoient à des condensés de syntagmes nominaux ou de phrases.

Par contre, quand la naissance d'un enfant a été marquée par la fin d'un événement malheureux, l'enfant est nommé *Lúà nĕ* (Dieu enfant/ protégé de Dieu), de forme syntagmatique nominale, composé du nom déterminant *Lua* et du nom déterminé *nĕ*. Un enfant dont la naissance coïncide avec un événement heureux est appelé *Tàná* composé du nom déterminé *tà* (marche) et du qualifiant déterminant *ná* (doux, bon), car attribuant une qualité à *tà*, d'où un syntagme nominal. Toujours dans la logique des noms de circonstances de naissance heureuse, nous retrouvons, sur le plan morphologique, des syntagmes verbaux composés d'un nom sujet ou objet et d'un verbe: *Loùmá* (*Loù*: pluie, *má*: tomber/enfant né au cours d'une pluie), *Kwèsé* (*Kwè*:karité, *sé*: ramasser/enfant né au cours du ramassage des noix de karité), *Zùdè* (*Zù*: buffle *dè*: tuer/enfant dont la naissance coïncide avec l'abattage d'un buffle).

Morphosémantique des anthroponymes relatifs aux êtres invisibles

Cette catégorie de noms traduit généralement des prénoms ou surnoms individuels de circonstances de naissance susceptibles de devenir des patronymes.

Il s'agit ici des noms dérivés des divinités ayant favorisé la naissance de ceux qui les portent. C'est une façon de remercier ces dieux d'avoir permis la naissance de l'enfant et de le confier à leur protection. Pour les noms dérivés d'un bon nombre de fétiches, on associe le prénom de naissance de l'enfant attribué par ordre de naissance au nom de fétiche pour former un syntagme nominal composé du prénom de l'enfant (déterminé) et du nom du fétiche (déterminant): *Yǎ Kàà* (aînée fille, fétiche de *Gbarama*/ *Yǎ* issu du fétiche *Gbarama*), *Woó Kàà* (aîné garçon, fétiche de *Gbarama*/ *Woó* issu du fétiche *Gbarama*), *Bió Mòò* (garçon né troisième position, fétiche de *Dougoulaye*/ *Bió* issu du fétiche *Dougoulaye*), *Biǎ Mòò* (fille née en quatrième position, fétiche de *Dougoulaye*/ *Biǎ* issu de *Dougoulaye*). Le nom du fétiche est un déterminant en ce sens qu'il est considéré comme le protecteur ou le géniteur de l'enfant qui en est le produit.

Morphosémantique des anthroponymes relatifs aux toponymes

Cette catégorie de noms traduit généralement des prénoms ou surnoms individuels de circonstances de naissance susceptibles de devenir des patronymes.

Des personnes sont nommées en fonction de leur origine géographique et des villages portant les noms des personnes qui les ont fondés. Nous avons ainsi distingué sept procédés de formation de noms :

Les génériques *Bà* (homme) et *Ná* (femme) suivis du nom du village ou du lieu d'origine de l'individu : *Bà Libusu* (homme originaire de Libousou) et *Ná Nikki* (femme originaire de Nikki). Il s'agit de syntagmes nominaux où les génériques sont des déterminés.

Les prénoms de naissance par ordre de naissance plus le nom du lieu de naissance de l'enfant. Ces noms permettent de savoir sans peine le lieu de naissance du nommé : *Woó*

Ilo (Woó né à Ilo), *Bãa Ilo* (Nana née à Ilo). Il s'agit de syntagmes nominaux où les prénoms de naissance sont des déterminés.

Les cercles ou lieux d'habitation étaient également mis à contribution. On se sert du prénom de naissance acquis par ordre de naissance plus le nom de la zone d'habitation : *Sé Bãá* (garçon né en deuxième position, rivière située entre Ségbana et Kalalé/ garçon né en deuxième position et résidant près de la rivière située entre Ségbana et Kalalé). C'est un composé phrastique ou un syntagme nominal avec le prénom de naissance comme déterminé.

Nom du lieu de naissance (déterminant) plus prénom de naissance par ordre de naissance (déterminé) : *Gbèsaè* (*Gbè*: près de la montagne, *saè*: garçon né en deuxième position/garçon né près d'une montagne). Il s'agit d'un composé phrastique ou un syntagme nominal.

Nom du lieu de naissance (déterminant) plus le nom *kì* (déterminé) renvoyant à l'idée de roi : *Bùákì* (champ roi/enfant né au champ). Remarquons qu'ici que l'enfant traduit par *kì* (roi) n'exerce pas le pouvoir d'un roi comme gouvernant un peuple, mais est analysé comme un produit de son lieu de naissance. C'est pourquoi, il est considéré ici comme un déterminé et non un déterminant comme dans *Ségbãkì* (roi du village segbã). Nous avons un composé phrastique ou un syntagme nominal.

Nom du lieu de naissance (radical) plus suffixe possessif *-dè* issu du verbe *dè* (posséder) et renvoyant à l'idée de propriétaire : *Buadè* (champ posséder/Enfant né au champ, donc propriétaire du champ). On a ici un nom dont la forme s'apparente à celle de dérivés suffixaux, mais son contenu sémantique renvoie, en réalité, à un composé phrastique ou syntagmatique verbal.

Nom de lieu de naissance attribué à l'enfant : *Dou* (forêt dense/ enfant né dans une forêt dense). Nous avons ici un nom dont la forme s'apparente à celle des noms simples (un seul radical), mais dont le contenu et le sens laissent entrevoir un condensé syntagmatique nominal (enfant né dans une forêt dense).

Morphosémantique des anthroponymes liés aux activités de femme

Cette catégorie de noms traduit généralement des prénoms ou surnoms individuels de circonstances de naissance susceptibles de devenir des patronymes.

Un enfant né lors du ramassage des noix de karité par sa mère est appelé *Kwèsé* (karité ramasser/enfant né lors du ramassage du karité). On est parti du nom de l'objet *kwè* (karité) suivi du verbe *sé* (ramasser) exprimant une action effectuée sur l'objet pour former un syntagme verbal ou un composé phrastique.

Par ailleurs, un enfant né lors de la recherche du bois de chauffage est nommé *Yáálau* (bois brousse/enfant né dans une agglomération de bois). On a attribué ici à l'enfant le nom du lieu de naissance où la mère recherchait du bois de chauffage. Il s'agit d'un nom composé de *yáá* (bois) et de *lau* (brousse) : nom composé.

Morphosémantique des anthroponymes d'initiation et princiers

Cette catégorie de noms traduit généralement des surnoms individuels susceptibles de devenir des patronymes. À chaque étape de la vie était réservé une initiation. Après l'excision ou la circoncision, la jeune fille ou le jeune garçon pouvait entendre son nom changé qui le loue ou l'ironise. Mais, nos informateurs n'ont pu nous donner que les noms d'initiation destinés aux rois et aux princes lors de la fête de Gani : seule leur initiation a pu résister à la modernité. Ces noms sont tous de formes simples et traduisent des noms de princes et de rois : *Baíí* (Bagri), *Gyã* (Guerra), *Kwàà* (Kora), *Séò* (Séro), *Táù* (Tamou),...

Morphosémantique des anthroponymes liés aux traits physiques et moraux

Cette catégorie de noms traduit généralement des surnoms individuels

Contrairement à leurs voisins Hausa qui appellent l'individu par ses défauts physiques, les *Boó* voilent ces défauts s'il leur arrivait d'utiliser pareils anthroponymes. La figure de style utilisée dans ce contexte est l'ironie. Ainsi, nous avons identifié un nom sous forme de syntagme nominal (substantif-qualifiant où le substantif est le déterminé et le qualifiant le déterminant) comme *Bà dógó* (*ba* signifie homme et *dógó* signifie élané/homme géant), un nom sous forme de syntagme verbal (substantif-verbe) comme *Nḡsímá* (*nḡ* en tant qu'allomorphe de *nḡ* : femme et *simá* : arracher/beau gars) et un nom de forme dupliquée comme *dúúdíúú* (*dúú* : brouillard/*dúú* : brouillard/ femme géante): l'idée de brouillard au sens figuré traduit une femme dont la tête se perd dans les nuages et dont le degré de visibilité est réduit. Par contre, il y a des anthroponymes de forme syntagmatique nominale (substantif-qualifiant où le substantif est le déterminé et le qualifiant le déterminant) qui traduisent la réalité : *Nḡ gbḡḡé* (*Nḡ*: enfant, *gbḡḡé*: gros/ gros bébé), *Bà dóó* (*Bà*: homme, *dóó*: grand/homme élané), *Nḡ gbḡḡ* (*Nḡ*: femme, *gbḡḡ*: grand/ femme élanée), *Nḡ tḡḡ* (*Nḡ*: femme, *tḡḡ*: rouge/ femme de teint clair), *Nḡ síá* (*Nḡ*: femme, *siá*: noir/ femme au teint noir).

En ce qui concerne les noms relatifs aux caractères moraux ou comportements, nous pouvons citer un nom sous forme de syntagme verbal comme *Nḡ ásá* (*nḡ* : femme, *ásá* : griller/femme qui règle ou grille les problèmes), un nom sous forme de syntagme nominal (substantif-substantif où le premier substantif est un déterminé et le second substantif est un déterminant) comme *Iá kḡ* (*ía* : trace, *kḡ* : sevrage/retardataire), un nom sous forme de composé phrastique ou de syntagme nominal (substantif-qualifiant où le substantif est le déterminé et le qualifiant le déterminant) comme *Bàà pḡsí* (*Bàà* : homme, *pḡsí* : méchant / homme méchant) ou *Nḡ pḡsí* (*Nḡ* : enfant, *pḡsí* : pleurnichard), un nom sous forme de composé phrastique ou syntagmatique verbal où le verbe *dè* (posséder) joue le rôle de suffixe possessif (substantif-substantif- suffixe possessif) comme *Woó wedè* (*Woó* : homme né en première position, *we* : yeux, *-dè* : possessif/ *Woó* le rusé ou *Woó* l'éveillé) ou *Bio nḡde* (*Bió* : homme né en troisième position, *nḡ* : femme, *-dè* : possessif/ *Bio* le polygame). Dans ce nom-ci, le premier substantif *Woó* est le déterminé (celui à qui le second substantif suffixé attribue une qualité).

Morphosémantique des anthroponymes relatifs à l'affiliation de l'enfant

Cette catégorie de noms traduit généralement des surnoms individuels.

Il est des noms sous forme de syntagmes nominaux ou de composés phrastiques qui sont formés d'un nom de parents et d'un nom générique de l'enfant pour renseigner sur l'affiliation parentale de l'enfant. Le nom du parent est le déterminant et le nom générique de l'enfant est le déterminé : *Bíyǎnĕ* (*Bíyǎ* : nom du parent, *nĕ* : enfant/ enfant de *Bíyǎ*).

Morphosémantique des anthroponymes relatifs à l'affection d'un parent pour un enfant

Cette catégorie de noms traduit généralement des surnoms individuels.

Il est des noms sous forme de dérivés suffixaux (un nom possesseur et verbe "posséder" sous le statut de suffixe possessif) pour témoigner de l'attachement d'un parent à un enfant. Mais, ces dérivés sont, en réalité, des composés phrastiques ou syntagmatiques verbaux où le suffixe est avant tout un verbe traduisant une action de posséder : *Dádè* (*Dá* : maman, *dè* : posséder sous le statut de suffixe possessif / enfant à maman), *Dédè* (*Dé* : papa, *dè* : posséder sous le statut de suffixe possessif/ enfant à papa). Remarquons que *Dé* et *Dá* sont des déterminants alors que le déterminé est l'objet implicite *nĕ* (enfant) régi par le verbe sous forme de suffixe possessif. C'est bel et bien cet objet qui est le déterminé si l'on s'en tient au sens profond des condensés syntagmatiques verbaux dont il est issu.

Morphosémantique des anthroponymes relatifs à un titre de propriété

Cette catégorie de noms traduit généralement des surnoms individuels.

Sur le modèle morphosémantique des anthroponymes relatifs à l'affection d'un parent pour un enfant, des noms renseignent sur l'objet (déterminé) régi par le verbe-suffixe possessif. Ce déterminé est implicite dans la structure du composé phrastique ou syntagmatique verbal et renvoie à l'idée de propriétaire : *Uàdè* (*uà* : maison, *dè* : posséder sous forme de suffixe possessif/propriétaire de maison). Dans l'esprit du Boo, *Uàdè* renvoie littéralement à l'idée de 'maison possède'. Il importe alors de se demander ce que la maison possède. C'est bel et bien un propriétaire, d'où le fait de considérer l'objet implicite comme un déterminé comme dans *Dàdè* où *Nĕ*, implicite, est le déterminé. Il va sans dire que *Uà* joue le rôle de déterminant.

Morphosémantique des anthroponymes liés à la profession et au statut social

Cette catégorie de noms traduit généralement des pseudonymes.

Si le nom est un élément d'identification social de l'individu, les professions ou métiers exercés constituent un facteur clé permettant de lever le quiproquo en cas d'homonymie. Ainsi, les activités exercées prêtaient aussi leurs noms aux Boo. Parmi les plus en vue, pour les hommes figuraient ceux de juge, forgeron, devin, thérapeute, chasseur et chez les femmes ceux de thérapeute, sage-femme, cuisinière, potière. La plupart des noms, dans ce

contexte, sont simples. On en veut pour preuve : *Bɔ́ɔ́* (Éminent chasseur), *Dɔ̀ɔ̀* (Garde de corps), *Kabala* (Caporal), *Mãtéa* (femme rapide et experte en cuisine), *Nâ á́sá* (femme qui règle les problèmes sociaux), *Sá́sá̀* (Sergent), *Sió* (Forgeron), *Yáí* (Boucher), *Asiì* (Sage-femme traditionnelle). Précisions que tous les *Sió* sont des forgerons de naissance et que c'est un nom panégyrique. Les *Yáí* sont des bouchers de naissance. Mais aujourd'hui, nous pouvons rencontrer des bouchers de pratique qui ne sont pas forcément des *Yáí*. Quant à *Asii*, son appellation vient de *Asiì* (secret). La sage-femme traditionnelle est ainsi désignée parce qu'elle est appelée à garder tous les secrets relatifs à l'accouchement.

En prenant le statut comme source d'inspiration, nous retrouvons des anthroponymes simples comme *Ziì* (organisateur), *Kòlé* (responsable des jeunes filles), *Sãmáíí* (responsable des jeunes hommes) ; des anthroponymes sous forme de syntagmes nominaux comme *Libúsúkì* (*Li* : arbre, *búsú* : vert, *kì* : roi/chef chargé d'introniser les rois) dont la structure est substantif-qualifiant-substantif et où *Libúsú* est un déterminé et *kì* un déterminant, *Gěkpálé* (*Gě* : chef, *kpálé* : rétribution/chef de la rétribution) dont la structure est substantif (déterminant)-substantif (déterminé), *Okpàgě̀* (*okpà* : igname pilée, *gě̀* : chef/ chef de l'organisation de la fête de nouvelle igname) dont la structure est substantif(déterminé)-substantif (déterminant).

Conclusion

Les anthroponymes boó sont généralement attribués par des circonstances de naissance et leurs morphosémantiques se présentent sous des formes simples ou complexes. Les formes dites simples sont, en réalité, des condensés phrastiques ou syntagmatiques car véhiculant des messages à l'image d'énoncés. Les formes complexes sont, généralement, issues de syntagmes nominaux, voire de syntagmes verbaux, de dérivés prefixaux, de dérivés suffixaux et de dérivés par duplication. Les syntagmes nominaux sont composés d'un déterminé (nom) et déterminant (nom/qualifiant/ordinal) ou d'un déterminant (nom) et déterminé (nom). Les syntagmes verbaux sont composés d'un nom (sujet /objet) et verbe. Ces types de syntagmes sont des composés phrastiques car véhiculant des messages à l'image d'énoncés. Quant aux dérivés prefixaux, ils sont dérivés d'un préfixe dénotatif d'un genre et d'un nom générique désignant un enfant né après des jumeaux. Les dérivés suffixaux sont dérivés d'un nom désignant un enfant selon le sexe et d'un suffixe d'idée de possession de gris-gris. Le dérivé par duplication est issu d'un nom dupliqué. Mais, les anthroponymes dérivés sont, en réalité et aussi, des composés phrastiques ou syntagmatiques car véhiculant des messages à l'image d'énoncés.

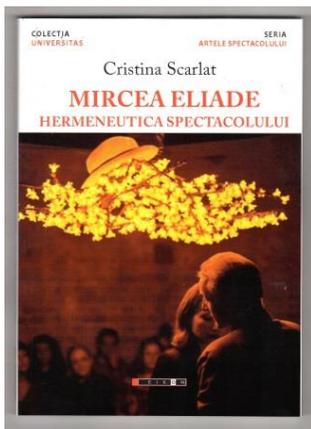
Références

- Agbobatinkpo, Bérenger, *Contribution à une étude morphosémantique des noms de naissance* N'da, Jeanne, *L'anthroponyme en milieu otammari : cas de la commune de Boukoumbe*, Mémoire de maîtrise, Département des Sciences du Langage et de la Communication, Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication, Université d'Abomey-Calavi, Bénin, 2014.
- Agossou, Médéwalé Jacob, « Nom africain, baptême chrétien », *Forêts et savanes*, 22, 1973.
- Baylon, Christian et Fabre, Paul, *Les noms de lieux et de personnes*, Éd. Nathan, Paris, 1982.
- Cauvin, Jean et Dembele, Klejye, « Les noms africains, sens, valeur, avenir », *Pirogue*, 1981.
- Collard, Chantal, « Les noms-numéros chez les Guidar », *L'Homme*, 3, 1973.
- Dubois, Jean, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Éd. Larousse, Paris, 2012.
- Engel, Pascal, « Les noms propres et la théorie de la référence directe », *Le Nom et la Nomination : source, sens et pouvoirs*, 12, 1990.
- Fabre, Paul, *Les noms de personnes en France*, P.U.F., Paris, 235, 1998, p. 34-45.
- Fedry, Jacques, « Indications anthropologiques autour du nom », *Afrique et Parole*, 34, 1971.
- Gary-prieur Marie-Noëlle, *Grammaire du nom propre*, P.U.F., Paris, 1994.
- Ginzburg, Carlo, « Traces. Racines d'un paradigme indiciaire », *Mythes, emblèmes, traces*. Extrait du livre *Morphologie et histoire*, Flammarion, Paris, 1989.
- Hounnou, Agnès Chantal, *Étude morphosémantique du nom individuel en gungbè*, Mémoire de maîtrise, Département des sciences du langage et de la communication, Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, Université d'Abomey-Calavi, 1995.
- Institut National De Linguistique Appliquée, *Alphabet des langues nationales béninoises*. Ministère de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales/ coopération Suisse, Cotonou, 2016.
- Kripke, Saul, *La logique des noms propres*, Éd. Minuit, Paris, 1982.
- Leguy, Cécile, « Noms de personne et expression des ambitions matrimoniales chez les Bwa du Mali », *Journal des Africanistes*, 75, 2005.
- Ntahombaye, Philippe, *Les noms individuels au Burundi : étude linguistique et thématique*, Thèse de doctorat, INLCO, Paris, 1974.
- Tshiala, Lay, *La dynamique des anthroponymes chez les ding de la république démocratique du congo (1885-1960)*, Thèse de doctorat, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Neuchatel, 2011.

III

Comptes rendus

CRISTINA SCARLAT ONCE AGAIN

*Mac Linscott Ricketts**Louisburg College, North Carolina, U.S.A.*

Cristina Scarlat,
Mircea Eliade. Hermeneutica spectacolului, III,
 Ed. Eikon, București, 2016

As the title of this book implies, it is the third in a series of volumes by the author, now the well-known Romanian authority in the works of Mircea Eliade that have been adapted to dramatic performance (stage plays, motion pictures, and other artistic “languages”), Cristina Scarlat. I have had the honor of reviewing the first two volumes in this series and of contributing to the “special” volume edited by her, *Mircea Eliade Once Again*. In jest, I have titled this review after that book. I have “known” Cristina Scarlat since 2002, the year our correspondence began. In subsequent years she has attained a doctorate in philology, *Suma cum laude* with the thesis *Transpunerea operei lui Mircea Eliade in alte limbaje ale artei* at Iasi. Periods of postdoctoral studies at Iasi and several others at the Sorbonne (2012-2015) have enriched her knowledge and added to her glory. In fact, Professor Scarlat has released two new books at this time: *Hermeneutica spectacolului, III*, and *Transpunerea operei lui Mircea Eliade în alte limbaje artei*. (Both published by Eikon, Bucuresti.) Under pressure of time, I must confine my review to *Hermeneutica III*. This book contains twelve interviews by the author with an assortment of artists of various nationalities, specializing in widespread fields. She considers them Annexes to her thesis, and calls them that once. The thread that binds them together is Mircea Eliade. The interviews were taken between approximately 2011 and 2015, and were published in periodicals. To cover such a varied content, I will summarize the chapters as they are presented by the author.

1. “Drama as a Form of Rewriting a Text,” A Conversation with the Actor, Tazio Torrini.”

This interview is focused on the actor’s participation in the lead role (the sculptor Constantin Brancusi), in an Italian-language version of “The Endless Column.” Prior to playing the part, he prepared by reading several of Eliade’s works and a biography of the sculptor, and also by listening to Indian music. But he admits that playing the role of Brancusi has led him to know him much better, and admire him more. Before going on stage in any play, he says he engages in physical exercises, a routine, though not the same one for each. Torrini discusses the difficulty of performing in a play without actions (like this one), but he eagerly agrees that like (Eliade’s) Brancusi, he seeks to engender a spiritual change in man. He does the same thing when he lectures to his seminars. When Dr. Scarlat praises him for “sculpturing” his performances on stage, and calls it “a form of total theatre,” he replies modestly that for him it is something natural, that he cannot act otherwise. The Italian deplures “these terrible times, in which the sense of beauty has been lost,” and says he believes that a theatrical education must be obligatory in all school curriculums. This would amount to a “recovery of laical spirituality.” To which Dr. Scarlat replies, “You are the messenger of Eliade himself...” (2001)

2. In Sequel to a Stage Play: “*The General’s Uniforms*” by Mircea Eliade, on Stage in France.” Conversation with Benoît Vitse

This is a conversation, originally in French, between Cristina Scarlat and Benoît Vitse, the director who adapted and produced Eliade’s novella, “Uniforme de general” as a drama, in 1984. Vitse relates in detail how he became interested in learning Romanian in college from reading this novella, which he later would make into a play. The interview is richly illustrated with facsimiles of letters from persons who contributed to the play’s creation, including Eliade himself. (July-October 2013)

3. “*Air for Eliade — Between written text and musical text.*” Conversation with the composer Eoin Callery, Stanford, California

When interviewed, Callery had recently taken his master’s degree exam with a thesis titled “The View from the High Horse; Air for Eliade.” This was one of four pieces presented by different candidates for the degree, all played consecutively, without interludes and without the public having the benefit of a printed program. The composer based the thesis on *The Myth of the Eternal Return*, in which Eliade seeks to justify his ideas about circular time vs. historical time. The student informed his interrogator that there were many other artists who had composed musical pieces based on Eliade’s writings. He himself had made recordings on an Irish instrument called a “Tin-Whistle” (with a group). Callery plans to utilize several other Eliade texts musically. (April, 2013)

4. “*La Tiganci lui Mircea Eliade, in a scenic version at Odeon Theatre.*” Conversation with Director Alexander Hausvater, Canada

Dr. Scarlat prefaces this interview with a “historical listing” of artistic creations in various genres based on “La Tiganci” (With the Gypsies), of which she has found about 20. The

interview included here is not the first that the interlocutor has had with Prof. Hausvater; another was published in *Poesis*, no. 106, 2005, following the play's premier on stage in 1993. This interview is dated Feb. 2011-Dec. 2011. It seems that the play had a long run, numerous personages played the lead role, and the "spectacle of Odeon" became better known in its varied forms abroad than at home. "The drama of Professor Gavrilesco is the ... metaphor of Babylon," Dr. Scarlat observes at one point. Hausvater, who is Canadian, shows great appreciation for Eliade and Romania, and wishes he could spend more time in the country.

5. "In the Fever of Passion. Maitreyi Devi and Mircea Eliade—Volutes of Love." A Conversation with Adelina Patrichi.

I found the opening of this interview difficult to understand until I discovered the key was to start with the "interrupted conversation." That conversation took place in India, in 2008, just after Adelina Patrichi had published her book on Maitreyi and Eliade, incorporating in the title the words: "*In the Fever of Passion – Volutes of Love*". This in turn had been prompted by the recent revelation that Maitreyi Devi was a living person and had written and released a book containing five love poems. They had been published in English in 1973 and as *Aditya Marici* in Bengalese. (Coincidentally, "Mircea" sounds like "Marichi") In addition she had written a longer autobiographical piece, *Aditya Marici*, "*It Does Not Die*, in a response to Eliade's volume *Maitreyi*. "I believe that without knowing it," Adelina Patrichi declares, the seeds [of my writing about Maitreyi] were planted already in the 1970s, when I was a pupil in a literary cénacle directed by a true poet, Veronica Porumbache." It was then, Patrichi says, that she first heard of Maitreyi – not Eliade's book, but the woman herself – in Veronica's class, and admired her writing. But, not until 1996 did she read *Aditya Marici* and only years later did she discover the love-poems and decide to publish them. Her version is that of 2010, enlarged to contain twelve poems, and much additional material. Besides the poems [and many other things], Maitreyi penned an autobiographic prose volume, *Na Hanyate*, translated, "*It Does Not Die*," presumed to mean Maitreyi's undying love for Eliade. Patrichi was the author of one of several different versions of it, which the Cristina Scarlat says "explains and changes things." Patrichi responds, "Oh, yes, but this volume is much more than that! ... It is the first rejoinder to the novel *Maitreyi*." Also noteworthy to Patrichi is the fact that in her foreword to the book, Maitreyi never once says that she loves Eliade! And in fact, that love *did* die, when she went to Chicago and was rudely greeted. "I believe this destroyed her," Adelina Patrichi, asserts, "but her poems and his novel remain." Patrichi sketches her great desire: to obtain permission to publish "an edition resembling "*In Arsită Dragosteii*," with a dosar, photographs, cultural notes, and commentaries, in order to help the reader understand that this volume will not end in disappointment. The reader must know from the outset that this is something very different from the novel "*Maitreyi*," but one about a married woman with children, more like "*Na Hanyate*". That book has not yet been written, but something like it, the stage play "*Maitreyi*," premiered on the night of 27 Dec. 2011, in Bucuresti with a 60 year old actress in the lead role. On 19 Jan. 2012 the director, Chris Simion spoke over television on the two novels, "*Maitreyi*" and "*Dragostea nu moare*" which he had adapted for his production. More recently other producers are

making plans to make film versions of the books, but Patrichi hasn't had time to get involved in these. Toward the end of the interview, Dr. Scarlet raises questions about Maitreyi's family. Adelina Patrichi has no idea how many members are still living, and she wouldn't venture a guess. She had queried several of them about their mother's love affair, but couldn't get a straight answer. "What I wanted didn't correspond to what they wanted." Referring to a previous interview, Scarlet asks her what she will include in the new book she promised her she would write about Maitreyi and Eliade. "There will be many new things," she replies, and lists tantalizing details from Maitreyi's family life, both scandals and great honors. In daily life, she spoke Bengali, and she was famous for her orphanages. "In this real world, she was a champion of love in all its aspects, and a fighter against injustice and religious intolerance." At her death (1990), she was not mourned in the press as the heroine of a novel, but by throngs of orphans, friends, and relatives. In closing, m. Patrichi announces a surprise: she plans to write still *another* novel, whose action will be in India. Part will unfold in the days of Eliade and Maitreyi, plus certain prominent persons of the time. Rabindranath Tagore, in contrast to the others, will be a central figure. "I don't know how much of what I've told you will find a place in the novel, and how much will be about Maitreyi."

6. Bhansali Klotz. *La nuit Bengali (Fr.)*, *Hum Dil De Chuke Sanam (Bengalese, It does not die)*: two stories."

Dr. Scarlet opens this conversation with a query addressed to an unidentified individual: "Why do only you [and Liviu Bordas] believe this film, *Hum Dil De Chuke Sanam* to be the cinematic adaptation of *Na Hanyate*? Why do you think it signifies the romance of Eliade and Maitreyi, and not a simple love story? Why is it playing in Romanian theatres under the title "*Din toata inama*" ("*With all the Heart*")? Does that not signify a continued interest on the part of movie-goers in Eliade/Maitreyi? The interviewee replies that it's no secret; that many Bengalese say so. The film in question is an adaptation of the novel, *Na Hanyate*. Nicolas Klotz spent four months producing a film based on Eliade's book, having obtained permission to do so from Christinel Eliade. That film, which contained elements of pure fiction, created a scandal when it was shown at the Indian Film Festival of 1989, three years after Eliade's demise. Judged by the government to be pornographic, it was never displayed again. The interviewee says while not a masterpiece, it wasn't *pornographic*. The fault with Klotz's movie was that it trivialized everything Indian, with actors speaking Italian in a Hungarian environment, and behaving in the "syrupy" Hollywood style. Maitreyi felt "betrayed" and "wounded," since Eliade had promised her that the book would never be published, without revision, in English. Very little is said about Klotz's first film in this interview. Instead, attention is given to the French-language movie starring Hugh Grant, which ran in Calcutta a year after Eliade's death (1987-88). I find these paragraphs hard to follow at points, but a more serious puzzle about the interview is that Dr. Scarlet does not disclose the identity of the person being interviewed until the eighth page (p. 110), where she reveals that it is Adelina Patrichi! There we learn that she has her own publishing house, Editura Taj, Bucuresti, where she decided publish "*In arsita dragostei*," In that book, she says, she determined to gather as many things as possible about Maitreyi in one place, *fragments previously published and unpublished, in one volume, for everybody*. Perhaps some readers guessed her identity,

being more familiar with her writings than I, or maybe Dr. Scarlet wanted to tease her readers for a while! I have a (condensed?) 2012 edition of the book, one of several given to me by Maitreyi herself. It is as she describes it: some “important letters” (correspondence with Sergiu Al-George, “Poems for Mircea,” miscellaneous relatives and others, and a selection of photos of people and posters (all of poor quality). Dr. Scarlet quotes from a recent book by Eugen Simion where he says that what Romanians seek in Eliade’s *Maitreyi* is “autofiction retold without brilliance” (Maitreyi) and in “It Does not Die” (by Maitreyi) “uninspired fiction mixed with biography properly speaking.” The interviewer asks Adelina Patrichi to respond to Simion’s views. Patrichi warns of the danger of falling into the trap of comparing the two books. “This is a contest without winners if we draw a conclusion from all that has been written: namely, that both have ‘defects’.” And she concurs with Simion, quoting him word for word on both positive and negative points. But then she shifts her discussion beyond Simion, to a more general evaluation of the two books in question. “Their creations are not flawless, nor are they worthy of a Nobel... on an international plane. But each has created a phenomenon in the country in which it appeared. And there they are great. Very great. Gigantic. It is the great extra-literary value which makes them so great, and makes it impossible not to take them into consideration.” Patrichi exhibits her admiration for Maitreyi on several pages following, enumerating some of her most surprising achievements and qualities. A woman writer and editor without accepting pay, recipient of medals from the Academy of Indian Letters and the United Nations Organization, close friend of Tagore, social activist, founder of orphanages, daughter of a philosopher wife of a scientist and an openly avowed atheist. In what appears to be an appendix to the main interview, a report of Maitreyi’s sudden visit with Eliade in his office in 1973 is summarized through an eye-witness account. In what appears to be still another appendix, headed “Avatars,” Patrichi is queried on the growth of her beloved publishing house, *Taj*. She answers (in summary): There have been several hard years, from all points of view, and I believe I that I’m not yet safe from the storm. There are specialists in the battle with me now. I have won several victories, with which I cover great defeats. I still stubbornly persist in dreaming the same dreams and preserving my innocence, but in real life I have learned to carry a machete with which to blaze a path. In 2008 I did many beautiful things; I brought several novelists to first rank in Romania (*lists many names*).

The organizational structure of *Taj* is outlined. She herself is editor (“I work like a convict”, but she has excellent translators and assistants). There are many problems with diffusion, such as lack of signed, well-written reviews in pro and con, in magazines read by large numbers of people. She complains too of a shortage of small book-stores in Romania, which are common in England. In conclusion, Dr. Scarlet asks her interviewee: where, in Europe or India, does she believe the story of the two lovers is received more objectively and lucidly. The answer: “with us, but not with total lucidity, because that would kill the magic that surrounds it.” (April-June 2012)

7. “*With the Gypsies*,” by Mircea Eliade, a Different Kind of Theater. Conversation with Andreea and Andrei Grosu, Directors

The couple, Andreea and Andrei, identify themselves as heads of an independent group of dramatists in Bucharest, operating under the name “Untheater.” It is four and half years old. Calling themselves a “family”, Andrei declares, “We have appeared because there was and is great need of us. We make theater in the true and clean sense of the word.” They also emphasize that they are not an underground, rebel movement. Their one purpose is to stage plays of genuine value. Andrei took part in a contest for projects, and won. Hence the financing of the play was achieved. When Dr. Scarlat asks how they choose the plays they perform, the two reply that the ideas are born at home on sleepless evenings, or on long car rides - or they don’t know when. “It seems that *a good thought must be communicated* through the medium of a good text.” In our searches and discussions we arrived at our preferred Romanian authors, including Eliade, and we chose his novella. “*With the Gypsies*.” This story is a genre that has not been neglected, and it remains an unresolved mystery. Scarlat asks if they know the other versions: theatre, scenic, musical, radio, they say they do. It is routine for them to spend them to spend a period of time of “documentation” before undertaking a performance [spectacle]. To avoid letting ourselves be influenced by what others have done or are doing. All that counts is to be ourselves, *in all that we do*. “We have a moment before the beginning of work in which we promise to forget everything, thus presupposing *that we have seen all we could. From here the adventure begins.*”

The discussion between Dr. Scarlat and the two Grosu continues, focused on the play and the actors. Scarlat calls for information about how the directors worked from the novella. “We set off having in mind our map, the novella Andrei says that they have tried not to annul anything from the novella, which I considered without error. “Dramatization is very easy to realize when the material is so rich.” The questioner pronounces her view that the text of *La Tiganci* “speaks most clearly and at the same time most obscurely about dream. Or not.”... The mixture of dream world and reality pervades the whole performance. “Gavrilescu is nothing but an archetype of an ordinary man,” says the questioner. And her counterpart agrees, using other words: “Gavrilescu is the sum of accidents, bad luck, joys, ordeals, surprises, losses, and loves.... Richard [B.] is just a man.” Scarlat enquires into the directors’ assigning two or more roles to a single actor. The directors’ reply that it is “a beautiful challenge for the actors,” and it has a “direct connection with a view of the directors: ...the rapid passage between the two lights and human images ... leaves you with a sensation of *déjà vu*. ... The double role is a wonderful game for us and the actor”. The man playing the role of Gavrilescu, Richard Bovnoczki, is highly praised by Scarlat and others. “How did you choose him?” she asks. The directors answer in turn: “Emotional,” “And rational,” “I love him,” “He is one of the greatest living actors.” Scarlat analyzes the actions of the Gypsies, and queries the directors to see if she has understood their intentions. The costuming of the three girls is unexpected: “almost sober, like men’s uniforms, long pants rather than skirts.” How have you thought, Scarlat asks, to construct, as personages, the Gypsies, beyond the connotations and symbols in the text, eliminating from the start elements from the expectation of the spectator?” Andrei Grosu

replies: “I wanted one great thing from the mirage person whom the entire world was waiting for. Truth. And in that sense the wonderful actresses you have named have helped us.” {Andreea} “Yes, Truth and the concrete. We have avoided artifices that make you put question about their existence. They exist. So strong that they wear costumes.”

8. Prof. Gavrilesco in *La Tiganci*, or a different Mircea Eliade. A Conversation with Richard Bovnoczki, Actor

Scarlat opens the interview with a question (condensed): Mr. Bovnoczki, how have you presented yourself to the public in this country, less familiar with independent theaters and artistic activity? The actor summarizes his education beginning with a degree from the Podul Student Theater and followed by the Caragiale Academy of Theater and Film in 1999. Since then he has collaborated with numerous actors in many stage plays and television dramas. He has seen Florin Zamfirescu in the role of Prof. Gavrilesco under the direction of Alexander Hausvater, at Odeon, but only once, and remembers it only fragmentarily. Scarlat tells Bovnoczki that he and the Untheater “offered on stage, a credible story.” How did you do it? The actor answers: “For me the work is divided into three parts: individual work; work with the director or directors; and work with colleagues. The stage of individual work is a pains-taking and difficult process. One must coordinate the work around the *personage*, deciphering it, working on the whole text, discovering and establishing its meanings, as found in the whole dramatization of Gavrilesco’s speech, in what the other persons linked to him say about him, and last but not least, my (Gavrilesco’s) approach to the bio-psycho-socio-cultural data of the personage: comportment, gestures, words, temperament. Those things mentioned above I have compared with the thoughts and wishes Andreea and Andrei, and I have consulted with them relative to their intentions. In rehearsal times, the observations of my colleagues are of great value. Another important stage, after the performance, is the opening of the hall to the audience... Now the performance teaches you much”. Scarlat asks the actor if he “empathizes” with the character whose part he plays, and he replies in the affirmative, in the sense that it could happen to this sort of person. Otherwise the directors would not have assigned him to the part. The interviewer suggests that the personage Gavrilesco is the “archetype of the common man and artist, who tries to accept his destiny.” Bovnoczki disagrees: To him he is the *archetype of a failure*, and he spells out why. But in his inner self, he can excuse him for “attenuating circumstances: he was young, he was an artist, and he was hungry.” Scarlat asks, “Have you refound yourself in the personage you represent on stage?” - “I have had moments in my life, seemingly of no great importance, in which, instead of acting, I have thought I must let the moment pass, postpone it and lose it. However, *not* in decisive crises, moments essential to life, as happened with Gavrilesco. He renounced in the crucial moment of his life, due to lack of courage and faith. He renounced someone he loved, Hildegard; and something he loved: music. “Our question was: if his ideal was always pure art, and if his love for Hildegard was realistic or idealistic. I tend to believe idealistic. He was not in contact with reality when he met it, through which love and noble passions passed, but viewed him as an ideal, without anything touching him, an ideal in that remained in its incipient state. Otherwise, how could he have left the one he loved? ... And in the moment we know from the novella, after twenty years from the leaving of Hildegard, he is still living in the. Probably, for this

reason, he does not succeed at the gypsies to pass the first initiatory step: that of acting through instinct and not through rationalization. He remembers permanently about the external causes that made him fail life; but he doesn't understand that *he* is the cause. He does not view life concretely, he does not assume reality: good, bad, small, big, etc. Scarlet proposes that "The drama of Prof. Gavrilesco represents a metaphor of Babylon: it is the drama of language, of communication. The effort to recover lost time. The attempt to understand and be understood. How do see it?" - On the contrary, Bovnoczki says. Gavrilesco has no problem with communication or with language. He has a problem with rapprochement with immediate reality. His reality is an unreal one, and thus becomes false. This interview, which continues for several more pages, when combined with the previous interview on the directors of "*La Tiganci*", constitutes one of the most engaging examination of a play in this book. I hope that my efforts to summarize these interviews will at least capture their essence. (February, 2015)

9. *Maitreyi* and *Love Does Not Die*, in a new scenic formula. Conversation with Adrian Roman, Drama Director, U.S.A.

The playwright and stage director, Adrian Roman, born in Romania, widely educated and experienced in theatre and television, is now from India to Romania, and from London to United States. Cristina Scarlet interviewed him in New York and their interview centered on a stage play, "*It Does Not Die*," which he wrote and performed in Baia Mare, Romania. Scarlet asks Roman how the idea for "*Maitreyi*" came to him. "Very simple," he cheerfully replies. "The theatre manager wanted to include in his program a spectacle on this theme, and he asked me to direct it. I welcomed the proposal which I considered an opportunity for me to continue to explore meetings between two worlds and cultures, the European and the Indian. This subject, the encounters between two cultures, had preoccupied me ever since I had studied (in 1999-2000), at Delhi University, and continues to fascinate me even now in New York, where I've lived for better than ten years." Scarlet asks her interlocutor if he knew about the existence of other plays on the theme of Eliade-Maitreyi. He was then living in New York, and he knew of one, but only by hear-say. Therefore, his play was his own creation, constructed around the meeting between Maitreyi and Eliade in Chicago. This moment alternates with "flash-backs" to India in the time of the couple's youth in India. Thus, he considers his work a "liberal adaptation" of the two biographical accounts. Scarlet suggests that Roman uses more information about Eliade than Maitreyi, "passing it through his persona, but also through the *Maitreyi moment*." The dramatist finds the expression "*Maitreyi moment*" very apt. "Indeed, I believe 'the Maitreyi moment has become the defining moment for Eliade's whole Indian experience. Eliade was no longer the same after he met Maitreyi'" (at Dasgupta's house – one of the key flash-back moments). Roman pairs key-moments from India with others from Chicago, using the same actors in the two time periods. But Maitreyi's 1973 reunion with Eliade in Chicago was not an occasion relived from their common reality, but one that obliged both of them to return to their pasts ("the myth of the eternal return," Roman quips, as an after-thought). Scarlet inquires if Roman used any sources other than the two biographical texts which obviously constituted the substance of the play. Besides these, he delved into Eliade's journals kept in India, to see if he had rightly understood the environment and had perceived it in a "visceral" way. He corrects

the common translation of *Na Hanyate*, “It Does Not Die”; rather than “*love never dies*,” it is a verse from the Bhagavad-Gita meaning simply “*the soul is immortal*.” As for the reunion of Maitreyi and Eliade in Chicago, “we cannot be sure what happened in the intimate zone of the soul,” but in the version of the play performed at Baia Mare, the director suggested that they relived moments of their love. In Roman’s version, there are six post-1973 reunions of the pair, all fictional, which require the audience to “make an imaginary leap into a spiritual land.” The local actors were invited to participate in the spectacle and contribute to it.

The Director was confronted at first by the preconceptions of the actors about Indian culture---acquired from watching Indian movies. It was difficult and sometimes amusing to try to remodel these Europeans to classic Indian dance. Roman set up a workshop for the participants in the spectacle who would dance. When he was a student at Delhi University studying philosophy, he had taken a course in classic Indian dance (of which there are eleven forms). This one is dedicated to Shiva Nataraja and his consort Sati, who in myth, created the universe by dancing. But at Baia Mare, the director desired that the dancers become *alter-egos* of personalities, in a sort of metaphysical universe parallel to the real world. On another level, the human dancers provoke “a cascade of memories in the soul of the Eliade-personage,” as the Director explains it. Scarlet asks Roman’s opinion of Klotz’s 1988 television version of *Maitreyi*, “La nuit Bengali,” and the big screen version, “The Bengal Night,” starring Hugh Grant. Unfortunately, they lack artistic value, the director flatly replies. “Forbidden by Maitreyi herself, and considered pornographic for Bengali society.” He agrees with Scarlet that the theatre and Romanian society in general seem to have lost the aspect of the sacred. “Theatre tends to become a sort of *entertainment*, or at best an esthetic caprice,” he says regretfully. (January 2015-February 2016)

10. New Plurisinestezice experiments, with Eliade’s *La Tiganci*. Conversations with the Composer Tudor Feraru, Romania

The interviewee in this conversation, Tudor Feraru, has studied drama on the post-doctoral level at the National University of Music in Bucharest, examining the comparative way for teaching compositions at the university level in Romania and North America, including British Columbia. Modestly, he describes himself “a composer and occasional director, a musician who had the luck and the curiosity to discover the North-American university system which at that time had a new program in our country for continuing one’s professional carrier. Today, I am university lector at the ‘Georghe Dima’ Academy of Music in Cluj-Napoca, combining didactic activity with artistic and research.” Professor Scarlet finds Dr. Feraru of special interest because he composed a musical work dealing with a prose work by Eliade to support his doctoral thesis. In order to find a suitable literary work, he went to the Central Library of the University of British Columbia, where he was a doctoral student, and made his way to the section on translations of Romanian literature. There he found a small volume of Eliade’s fantastic short stories, published in the US, *Tales of the Sacred and the Supernatural* (Westminster John Knox Press, 1981).

Out of that book of two stories (the other one this reviewer translated!), Feraru selected “With the Gypsy Girls.” The doctorate in itself is not based on Eliade, he says, but just the

musical composition which is the integrating part of my thesis, coming out his literary work. To some extent, its subject, especially the destiny of the protagonist, seemed to have “autobiographical resonances.” I hope that through my activity to contribute to putting a personage like Mircea Eliade in the light, at least within the artistic media on the West Coast of Canada.”

Scarlat questions Feraru further on his relation to his use of his sources. He was unaware of the existence other English versions of “La Tiganci” in 2007, when he was composing his “dramaturgic-musical.” He found the text (*trans*, by Wm. Ames Coates) adequate in particular for the musical ideas he had in mind to incorporate. He did not attempt to make a new translation for himself, but preserved episodes from Coates’ that seemed significant. “I eliminated narration, concentrated on dialogues and monologues and upon some key-reposts. For these drastic adaptations, which however, did not touch the message essential to the novella, he obtained permission from the editor in advance. Scarlat is curious about why her interlocutor changed the names of his of his personages. The answer: because he was he was working in an English-speaking university, where Romanian sounds strange, he decided to give the characters Anglo-Saxon names with the same number of syllables, or that resonated with the English. Scarlat asks Prof. Feraru when the “adventure” of “La Tiganci” in musical language began. He replied, “I believe I began to toy with the subject in the fall of 2006, then it took me some time to contour the libretto, so that in the spring of 2007 I began work, properly speaking, on the composition. I worked, with minor interruptions, better than a year, at elaborating the twelve scenes. I finalized the musical notations in the month of May, 2008, while in autumn of the same year I sustained successfully my doctorate. Setting off from this thesis, I later finished a book which was published in Germany.” [Tudor Feraru, *Fantasy and Drama: Composing an Opera for the 21st Century Audience*, Saarbrücken, VND Verlag, 2009.] On Thursday 29 October 2015, the opera was performed at the “Gheorghe Dima” Academy of Music in Cluj-Napoca. The participants included four vocal soloists and 15 instruments. On the screen during the spectacle, images of everyday Bucharest life are recreated visually in the atmosphere of Eliade’s text. Unfortunately, in the composer’s point of view, the performance was not a success. It did not even turn out to be “an opera in a concert”, despite the fact that there existed some good elements of atmosphere as well lights, plus the costuming of personages and a modest projection of images to the back of the stage. The soloists were still dependent on the sheet music, while the concert hall at the Academy of Music, lacking a pit, is not suitable for an orchestra. I hope, says Professor Feraru, that this fault will be rectified in the near future. Scarlat enquires about the “the story line, the melodic line” that runs through the piece. “What is its story?” she asks. “As for the musical idiom, I can say it is rather conventional, probably characteristic of the cult music of the middle of the last century. It was chosen deliberately, probably influenced by the reality that the lyric artists are put in difficulty by experimental elements, which they tend to repudiate. Of course, I wanted to ensure the greatest accessibility of my music to the least competent persons. I didn’t desire to produce revolutionary music. The experience of the first hearing, especially of its preparation, makes me believe that, in these conditions too, the result of a difficult work, which puts problems of memory and interpretation on the one hand and on reception on the other. What do you hear? There exist several central musical motives, some melodic, others harmonic, which return repeatedly. Among them I could

name only emblematic accord of eight sounds, with an ineffable sonority, but also with a melodic archetypical texture, with a contour based on small intervals and an abundance of surprising chromaticisms. In this entire context, I have tried to preserve elementary cantabilies vocal lines and intelligibilities of text.

11. Surrealism and Multimedia Synchronism.

Scarlat observes that in Eliade's text, dream and reality coexist, their demarcation being ambiguous. How have you illustrated that musically? The professor lists three things: "By diverse harmonic and timbral procedures, and by instrumentation. Each personage is associated with a certain instrument in the orchestra and a musical motif. The tram (profane space) is accompanied by an alert, concrete music, when scenes from inside the girls' house bring mysterious, hallucinating sonorities. The Professor's monologues are accompanied by the piano, a percussive instrument, obsessive in the time of the dialogues with the Gypsies, involuted in the harp music, whose veiled timbre suggests the unreal. For practical reasons, but also to amplify the mystery, the three girls are embodied in the opera by a single soprano, making certain scenic artifices of interpretation necessary in order to distinguish them. Scarlat asks the professor if he is acquainted other transpositions of Eliadian texts. He "believes" he saw a televised film of "Domnisoara Christina" in the early 1990s, but was unimpressed. Even after having studied him in literature class he considered him passé. Coppola's film seemed him a failure, "probably because the form in which it was realized, film did not satisfy fully either the pretentious or the profane. Scarlat questions Prof. Feraru further about his knowledge of other "transpositions" of "La Tiganci" - Only those by Brandus and Popovici, and these only to a limited extent. How does he consider his own experimental compositions? - "The Piano Teacher" is his most substantial work, and it has been appreciated widely. Other works by Eliade are fascinating, but it is unlikely that Feraru would use him for another musical-scenic opera. (January, 2016)

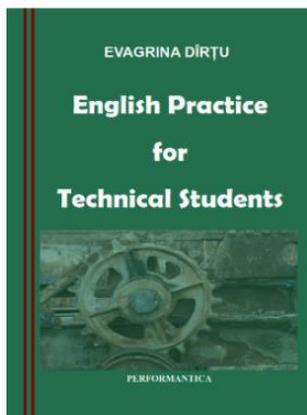
12. Visniec, Cioran, Eliade, Lecucq: *Attic in Paris with a View Toward Death*. Conversation with stage director Alain Lecucq, and the Paper Theatre, France.

In this, the final dialogue of the book, Scarlat converses with another person, Alain Lecucq, director of a little-known theatre-language, the Paper Theatre, of France. Lecucq describes the "paper technique" as a method he has learned from an older man whom he much admires, Matei Visniec. The play, "Attic in Paris with a view toward death," is a composition of Visniec designed to honor Emil Cioran. Based on the famous photograph of Eliade, Ionescu, and Cioran made at Place Furstenburg, Paris, in 1977, it dramatizes Cioran's loss of memory (from Alzheimer's) in this way: when the audience enters the hall, the familiar photograph is displayed on the screen briefly; then the first two men disintegrate slowly, leaving only Cioran in flickering flashes, indicating the gradual disappearance of his memory. In the end, there is total darkness. "We are in the mind of Cioran." The colored pictures in the latter part of the article are all taken from a single performance of the play, (by Brice Coupey). This illustrates a paper theater dramatization. One actor performs the only role, skillfully manipulating his gestures and voice. His face appears large-size amidst small, ghost-like cardboard figures. (January 2014-March 2015)

ENGLISH PRACTICE FOR TECHNICAL STUDENTS

Lucia-Alexandra Tudor

“Gheorghe Asachi” Technical University of Iasi, Romania



Evagrina Dîrțu,

English Practice for Technical Students, Ed.

Performantica, Iași, 2017

The coursebook *English Practice for Technical Students*, published at the Performantica House in 2017, is a guide intended for the use of the Technical University students, but it is also aimed at all of those who would like to improve their English with a focus on technical professional fields.

The book is divided into seven main units of study, each of them organised around one or two major structural problems and one important topic, gathering a selection of terms and phrases. The exercises in each unit are meant to put into practice the information, to stabilise knowledge and to correct and prevent common errors. Thus, among the contents proposed there is the distinction between Present Simple and Present Continuous, combined with vocabulary exercises on the academia. The Present Perfect goes together with the phrasal verbs and they are combined with exercises on the general topic of devices and appliances. The modals in English and the Imperative mood, on the other hand, go along with practical exercises grouped around the occupational safety terminology.

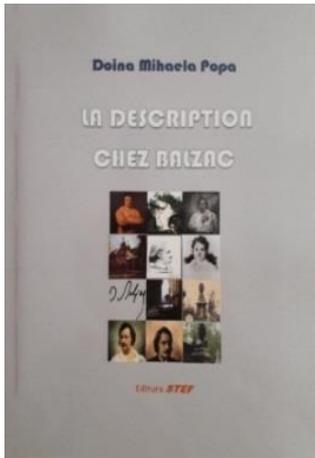
Several annexes accompany the seven units, as well as a glossary made up of a little more than one hundred terms that the student will come across in the coursebook. The glossary provides the students with a definition (corresponding to the contexts the words are used in within the different chapters of the book), as well as an empty area to write down their observations and possible translations in Romanian.

The dynamic approach of the coursebook, mainly focused on the practical side of information, and the permanent combination of structures and vocabulary in exercises make the book a useful instrument not only for the undergraduate students directly concerned, but also for the professional public with English language needs.

ESPACE ET INTIMITÉ

Erika Natalia Molina García

Docteure en Philosophie, Université Toulouse II Jean Jaurès,
France



Doina Mihaela Popa,

La description chez Balzac, Ed. Stef, Iași, 2019

Voici un livre qui nous renvoie à l'intime (sa première ligne : *Balzac est un amour de jeunesse*). Même si l'auteure ne s'attardera pas à décrire sa relation à l'œuvre de Balzac - dont elle nous dit qu'elle compte trente ans et qu'elle continue -, les premières lignes de ce recueil suffiront parfaitement à accomplir deux objectifs. D'abord à nous tourner, nous lecteurs, vers notre passé, nous faisant empathiser avec l'auteure et furtivement remémorer, contempler nos propres relations plus ou moins approfondies, plus ou moins significatives, mais presque toujours secrètes, avec les auteurs qui nous ont fascinés, qui, pour des raisons souvent ignorées, ne nous ont jamais quittés. Ensuite, ces premières lignes (personnelles, anecdotiques, uniques dans l'ensemble du livre qui est un texte assez technique inscrit dans la théorie du discours), introduisent le thème tacite de cet ensemble de textes : ce que je dénomme *l'impudeur*.

Le thème explicite est certes *la description*. C'est autour de ce sujet que l'auteure déploiera six courts textes, d'une vingtaine de pages en moyenne, où elle va du général au particulier, commençant par une thématisation de la description comme figure du discours à la lumière de certaines théories littéraires, passant par la thématisation de l'importance et les caractéristiques de cette figure chez Balzac, pour finaliser avec des notes sur certains aspects concrets qui dans l'écriture balzacienne signalent et révèlent l'allure singulière prise par la description dans ses romans.

Une thématisation aussi détaillée de cette figure du discours chez Balzac est motivée par une thèse bien précise. C'est que l'auteure soutient que la description chez Balzac (non pas la description en général, mais les tournures distinctives de cette figure du discours dans ses romans) implique et manifeste toute une vision, une réflexion littéraire et historique du

romancier sur son époque, et une position conséquente : à savoir, *l'idée centrale, qui traverse tous ses romans, celle de l'identification entre le Personnage et son cadre* (Doina Mihaela Popa, *La description chez Balzac*, p. 123). C'est la fin du XIX^e siècle et le naturalisme rappelle l'importance de *l'interaction milieu-vivant*, et exige, autant en philosophie qu'en littérature, que cette interaction soit décrite comme une symbiose sans domination, comme une *relation consubstantielle personnage-cadre* (*Idem*, p. 66), où le milieu devient aussi protagoniste que l'individu. Sur cet arrière-fond théorique, les variations du littéraire (de l'espace fluide de Flaubert et l'espace bien partagé de Balzac, à Proust, qui reliera *définitivement*, non seulement l'individu à son milieu social, mais *le corps à ses accessoires*), peuvent donner de plus en plus d'extension et de détails à la description des objets et des espaces, de cet inanimé, qui ne l'est plus.

Selon Doina Mihaela Popa, « l'espace privé porte l'empreinte sensorielle et psychologique de l'être humain qui y habite » (p. 33) L'empreinte et la présence de l'être humain temporairement absent du décor est ainsi visible dans les couches de crasse qui recouvrent la boiserie de la salle à manger (...) Ce qui importe, en l'occurrence, ce n'est pas que les objets sont eux-mêmes, mais ce qu'ils représentent, ce qu'ils expriment dans leur langage strident et muet à la fois : leur description échappe à son propre rôle référentiel, pour devenir un pseudo-témoin du réel » (pp. 58-59).

Le cadre, le décor, les objets, les milieux deviennent protagonistes par leur signification subjective, et inversement. La matérialité, chaque chose dans ses particularités, devient individu à part entière, et à la fois trace du subjectif, *véritable 'écriture sociale'* (p. 66), situant, exprimant et expliquant même le personnage. Dans cette transformation d'époque dans le littéraire qui touche Balzac, ce qui se transforme également est le rôle du lecteur, *qui cesse d'être celui d'un simple destinataire, anonyme et atemporel, mais devient un signe dans le tissu discursif* (p. 41). Le lecteur reconnaît, grâce à ses expériences sensorielles propres, les objets et les espaces qui lui sont décrits dans les scènes balzaciennes. Ainsi il les remplit et les charge automatiquement de signification, de ressentis remémorés, d'implications et conséquences : le lecteur devient alors coauteur du roman.

C'est de cette manière que la description cesse d'être *espace sémantique vide*, transition, anecdote, et devient *source perpétuelle de signification* (p. 125), cœur du roman, sans avoir plus besoin d'être justifiée par la ligne dramatique des événements ni les actions des personnages. Et c'est alors que le motif subtil de ce recueil de textes apparaît clairement : l'impudeur. L'impudeur de l'œil du narrateur qui *pénètre dans chacune des pièces pour faire minutieusement l'inventaire des corps et de l'ameublement (...) d'un regard impudique, il 'dévoile' le salon, le boudoir ou l'alcôve, donc les structures humaines qui leur correspondent* (p. 125).

Mais pourquoi parler d'impudeur alors que ce sont *les choses qui parlent*, non pas uniquement un corps, une rencontre, une chair, une peau, un regard. Bien au contraire le changement dont il s'agit est précisément que *le cadre passera, dorénavant, avant le portrait* (p. 90). L'on pourrait dire que précisément avec Balzac on s'éloigne de l'endroit, de la possibilité de la pudeur et de l'impudeur, car on s'éloigne du subjectif, ou du moins parce qu'on donne une importance renouvelée à la description de l'objectif. Or l'effet

concret de cette écriture, de ces descriptions est précisément celui de nous amener au plus intime de l'intime : à notre propre intimité. Si l'écrivain se donnait pour but de nous toucher, de nous affecter, de provoquer en nous l'identification avec son récit par la description parfaite et exhaustive de son héros ou des personnages en général, sa tâche serait ratée d'avance. Les quelques coïncidences et résonances que nous pourrions ressentir entre les portraits et nous, seraient rapidement étouffées par les différences. Plus l'intimité de son corps et son comportement seraient décrits, plus s'agrandirait la distance. La meilleure façon de préserver l'intime, de pas y toucher, ni au nôtre ni à celui du personnage, serait dans ce sens, précisément de le décrire.

L'intime auquel invite Balzac est différent : ce n'est pas la pornographie d'une description physique ou psychologique poussée, qu'avec chaque perfectionnement s'éloignerait de plus en plus de nous les lecteurs, mais la proxémique des objets, des pièces, des choses utilisées, choisies, abimées, délaissées, investies. Si nous avons à créer une stratégie pour toucher le lecteur, le moyen le plus efficace de le faire serait non pas l'explicitation infinie du portrait ni du milieu social, mais au contraire, la simple description des choses. Entre la nulle distance du portrait et l'éloignement de la structure sociale, la description de la proximité des objets, des espaces intimes, des voisinages matériels, est la seule qui puisse nous informer tacitement, indirectement et donc efficacement, par évocation et par implication, des caractéristiques des personnages et du contexte. C'est cette juste distance de la description de l'intime, du proche, les réminiscences sensorielles suscitées en nous par ces descriptions qui nous permettent de coécrire le roman, et d'accéder grâce à celui-ci à nos propres profondeurs.