



CRAIOVA



**AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE**

50^e

JÉR



Wallonie-Bruxelles



**Journée Internationale de réflexion consacrée à l'initiation
à la recherche
IV^e édition**

le 22 mars 2011

Section : Jeunes chercheurs

**La jeunesse francophone
Discours, textes, contextes culturels en dialogue.**

Rappel de la perspective et des problématiques spécifiques de chaque sous-thème

Le cadre théorique de cette édition tourne autour de(s) discours (non)littéraire(s) et des multiples interactions que le contexte mondial actuel (contexte large) met en fonction.

Un accent particulier sera mis sur le contexte étroit de l'enseignement, la classe, le groupe, de plus en plus caractérisé par la diversité culturelle, linguistique et ethnique. L'école actuelle est également confrontée à une diversité sociale tout aussi difficile à gérer. Les interrogations porteront sur les programmes d'études proposés aux jeunes de tout âge, sur le contenu et sur les difficultés que les jeunes enseignants rencontrent, sur la complexité des discours associés à ces textes, sur l'inter/multi/culturel lié à la classe de français, langue maternelle, étrangère ou seconde.

Le contexte large, celui de la société dans son ensemble, sera également le support d'un type de réflexion qui touche cette fois-ci d'autres acteurs que les enseignants, mais qui est issue d'un regard attentif aux mouvements et aux changements de la société. Les participants sont invités à s'interroger

sur les interactions de toutes sortes et sur les manifestations (non)linguistiques des échanges, sur leur mode de compréhension, sur la manière de les traduire pour les comprendre et les interpréter.

Réponses à l'appel : communications proposées pour une soutenance « en présentiel »

(1)-Contexte linguistique –

Rappel de l'encadrement théorique

la réflexion portera sur le parler des jeunes, sur les composants discursifs, les phénomènes d'ancrage, de cohésion et cohérence de leur discours, les types de communications des jeunes (par exemple le SMS, les messages électroniques, les journaux pour les jeunes ou la radio pour les jeunes), les caractéristiques graphiques (les néographies). Les projets peuvent également aborder les manières de rapporter le discours des jeunes, d'en gérer l'hétérogénéité, de distribuer les stéréotypes, de faire appel aux différents clichés, de réaliser une présentation de soi qui porte les marques de l'adolescence, ou encore de viser l'impact de la traduction de divers types de discours de/sur/pour les jeunes

Le rôle prolifère de la technologie dans la formation des futurs traducteurs

Mihaela LUPU

**Doctorante en Traduction, Université de Craiova,
1^{ère} Année de Doctorat**

**Directeur de thèse: Cristiana-Nicola TEODORESCU, professeur des universités,
Université de Craiova**

Nous nous proposons, par l'intermédiaire de cette communication, de présenter quelques problèmes didactiques de la traduction des textes de l'Union européenne et surligner le rôle prolifère de la technologie dans la traduction de ces textes, tout en remarquant que les écoles de traduction doivent se préparer afin de pouvoir relever les défis du multilinguisme puisqu'à présent l'UE doit communiquer dans 23 langues officielles, soit 506 combinaisons linguistiques par rapport aux 12 combinaisons linguistiques il y a 50 ans.

Nous centrerons notre attention sur l'évolution de l'activité traduisante ainsi que des techniques de traduction utilisées par les institutions de l'UE afin de palier leurs nouveaux besoins linguistiques. Puisque nous-mêmes nous portons trois chapeaux : celui du chercheur, du formateur et du traducteur, nous aborderons ce problème de ces 3 points de vue afin de voir quel serait le chemin que ces trois entités devraient emprunter pour qu'elles puissent, par l'intermédiaire de leur travail, soutenir l'épanouissement linguistique de l'UE, « la diversité des langues » étant celle qui « nourrit celles des civilisations » (Claude Hagège, 1987 : 13).

Pour commencer nous remarquerons que le métier du traducteur s'est beaucoup informatisé. Nous démontrons par la suite qu'au moins au niveau des traductions des textes législatifs et non-législatifs de l'UE, l'utilisation de la technologie par les futurs traducteurs que nous formons n'est plus du tout une option, mais une nécessité absolue. Cette nécessité est régie surtout par les raisons de cohérence terminologique. A ce propos, nous voudrions présenter plusieurs exemples édificateurs qui démontreront que seulement par l'intermédiaire de la technologie, les futurs traducteurs pourront

assurer la cohérence terminologique intra et interinstitutionnelle, que nous considérons comme étant la pierre angulaire de l'activité de traduction et communication de l'Union européenne.

Il nous semble donc important de souligner que dans le contexte actuel de l'immersion de l'informatique dans le travail du traducteur, la formation des futurs traducteurs devrait s'adapter aux nouveaux défis du métier. La parfaite maîtrise de la langue maternelle, surtout sur le plan stylistique, ainsi que la connaissance parfaite de deux langues officielles de l'UE dont une des trois langues-pivot (l'anglais, le français ou l'allemand) ne suffisent plus. A présent, les formateurs et les enseignants devraient veiller à ce que les traducteurs-apprentis acquissent non seulement des compétences linguistiques aussi exhaustives que possible dans les nombreux domaines d'activité de l'Union européenne (e.g. économique, financier, technique, juridique ou scientifique), mais aussi des compétences technologiques avancées qui leur permettent de se servir efficacement et rapidement des outils de recherches terminologiques, ainsi que des outils de traduction assistée par l'ordinateur. L'intervention de plusieurs spécialistes de la traduction des textes communautaires ou l'insertion des périodes obligatoires de stage de traduction auprès des institutions européennes ou dans des agences de traduction spécialisées s'avèrent ainsi nécessaires afin d'ouvrir l'appétit des jeunes traducteurs-apprentis.

Lors de notre communication nous voudrions aussi souligner l'importance du développement d'une méthodologie et pédagogie de la révision des textes unilingues et multilingues de l'UE. Les formations universitaires continuent malheureusement d'être centrées sur la pratique de la traduction et pas suffisamment ou pas du tout sur l'enseignement de la révision professionnelle et l'évaluation de la qualité des traductions. Nous voudrions souligner que, dans le contexte actuel du développement technologique continu de la traduction automatique ainsi que de la traduction assistée par l'ordinateur, la perspective de l'enseignement de la post-édition et de la révision professionnelles devrait être prise en compte.

Bien sûr, la traduction automatique est une notion aporétique à présent, mais les écoles de traductions roumaines devraient prendre en compte dans leurs projets pédagogiques l'essor technologique actuel, et préparer les futurs traducteurs dans cette direction. A ce propos, nous voudrions nous lancer dans l'analyse d'une hypothèse, peut être un peu audacieuse pour le moment, c'est-à-dire envisager, dans la perspective de l'évolution de la traduction automatique, de commencer déjà par former aussi des post-éditeurs. Nous nous proposons d'analyser comment cette formation pourrait être donnée, quelles compétences professionnelles linguistiques et technologiques le post-éditeur de demain devrait avoir et par quels moyens celles-ci pourraient être acquises.

Enfin, nous voudrions rappeler que la recherche joue elle aussi un rôle très important dans l'épanouissement de la traduction multilingue des textes de l'UE. En tant que chercheur-linguiste nous-mêmes, nous voudrions aussi souligner l'importance d'un nouveau paradigme du développement technologique centré plutôt sur l'utilisateur final, le traducteur. Nous considérons que lors du processus de développement de tout logiciel de TAO/TA ou bases terminologiques, les traducteurs devraient être impliqués davantage, le savoir technique des informaticiens n'étant pas suffisant pour développer un logiciel qui puisse répondre aux besoins surtout ergonomiques des traducteurs.

Nous présenterons aussi quelques conclusions concernant les aspects cognitifs de l'interaction traducteur/technologie que nous avons pu tirer grâce aux constatations faites lors des ateliers de traduction assistée par l'ordinateur que nous avons coordonnés et qui visaient la traduction des textes multilingues de l'Union européenne, tels que des amendements, des questions écrites, des communications aux membres ou des projets de rapports du Parlement européen.

Par la suite, nous illustrerons l'impact négatif d'une ergonomie inadéquate des logiciels de traduction ou de gestion terminologique, qui risque d'engendrer une perte de la concentration de l'utilisateur, et voire l'augmentation du risque que celui-ci commette des fautes de traduction. A ce propos, nous rappellerons les tests d'oculométrie réalisés par Gary Massey et Maureen Ehrensberger-

Dow, professeurs à l'Institut de traduction et d'interprétation de l'Université des Sciences Appliquées de Zurich, qui, au cours de leur recherche, ont pu constater que dans certains cas l'évolution technologique n'est plus un allié des traducteurs, et surtout des traducteurs-apprentis qui n'ont pas encore acquis les compétences nécessaires quant à l'utilisation de la technologie dans la traduction.

Nous voudrions rajouter que les tests du type TAP (*think aloud protocol*) ou d'oculométrie (*eye-tracking*) devraient être faits aussi bien sur des traducteurs expérimentés que des traducteurs-apprentis afin de pouvoir extraire des données aussi pertinentes que possible sur l'efficacité et l'ergonomie d'un certain logiciel qui serait censé faciliter le travail du traducteur.

Pour conclure, nous nous proposons d'analyser comment nous, en tant que chercheur et formateur, pourront encourager l'épanouissement ainsi que l'enseignement et l'utilisation efficace des nouvelles technologies auprès des futurs traducteurs afin d'encourager et soutenir l'essor linguistique de l'Union européenne, une communauté unie dans la diversité de ses cultures, ses langues et ses peuples.

Bibliographie :

- Hagège, Claude, *L'homme de parole*, Paris, Fayard, 1985 ;
Emma Wagner, Svend Bech et Jesús M. Martínez, *Translating for the European Union institutions*, Manchester, UK: St Jérôme Publishing, 2002 ;
Gianmaria Ajani, Ginevra Peruginelli, Giovanni Sartor, Daniela Tiscornia, *The Multilanguage complexity of European law, Methodologies in comparison*, Florence, European Press Academic Publishing, 2007 ;
European Commission Directorate-General for Translation, *Programme for Quality Management in Translation, 22 Quality Actions*, 17 décembre 2009 ;
Wolton, Dominique, Hermès 56, Traduction et mondialisation, CNRS EDITIONS, Paris, 2010 ;
Correia, Renato da Costa, *Translation of EU Legal Texts*, in Arturo Tosi (ed.), *Crossing Barriers and Bridging Cultures: The Challenges of Multilingual Translation for the European Union*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003 ;
Harvey, Malcom, *What's so Special about Legal Translation?*, in *Meta*, vol. XLVII (2), 2002, pages 177-85 ;
Sager, Juan C., *Language Engineering and Translation: Consequences of Automation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1993 ;
Šarčević, Susan, *New Approach to Legal Translation*, La Haya, Kluwer Law International, 1997.

Sites internet:

- http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_fr.pdf
http://ec.europa.eu/dgs/translation/workwithus/staff/profile/index_fr.htm
http://www.zhaw.ch/fileadmin/php_includes/popup/publikation-detail.php?publ_id=5790

Hétérogénéité énonciative dans le discours du jeune Adrien Zograffi

Mihaela Geanina VERDE -POPESCU
Université de Craiova, Université Spiru Haret,
Doctorante: 3e année d'étude
Coordination: Ion TOMA, professeur des universités,
Université de Bucarest

Notre réflexion – qui se situe dans le cadre de l'analyse du discours actuelle – vise l'étude des traces de l'hétérogénéité énonciative dans le discours d'un jeune personnage istratien et relève le rapport dialogique, mutuel, qui s'installe entre le discours de celui-ci et le discours d'autrui, en s'appuyant sur un corpus constitué de deux récits de la littérature francophone du XIX^e siècle, *Oncle Anghel* et *Mort de*

l'oncle Anghel. Le but de la présente communication sera de constater comment les perspectives discursives de Jacqueline Authier-Revuz et de Jacques Bres, que nous considérons essentielles pour tout discours, peuvent servir de cadre pour l'analyse du discours littéraire des écrivains étrangers d'expression française. Il s'agit du cadre théorique de l'hétérogénéité discursive et du dialogisme, concepts linguistiques qui se trouvent en étroite relation. De nombreux faits discursifs qui se dévoilent sous nos yeux, tels : gloses, autonymes, modalisations autonymes, discours rapportés seront exemplifiés et décrits à l'aide des instruments linguistiques spécifiques au champ de recherche. Nous allons démontrer ainsi le caractère divisé et dialogique du discours narratif soumis à l'analyse, qui n'est presque jamais linéaire et, donc, l'importance fondamentale de la constitution du discours dans la saisie de différentes marques d'hétérogénéité énonciative.

Références bibliographiques

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline, 1982, « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours », in *DRLAV*, n°26, p. 91-151
- , 1984, « Hétérogénéité(s) énonciative(s) », in *Langages*, n° 73, p. 98-111
- , 1994, « L'énonciateur glosateur de ses mots : explication et interprétation », in *Langue française*, n°103, p. 91-102
- , 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et noncoïncidences du dire* (tome II), Paris, Larousse
- , 1996, « Remarques sur la catégorie de l' "îlot textuel" », in *Cahiers du français contemporain*, n°3, p. 91-115
- , 2003, « Le fait autonymique : langage, langue, discours. Quelques repères », in *Parler des mots (le fait autonymique en discours)*, textes réunis par J. Authier-Revuz, M. Doury et S. Reboul-Touré, Paris, Sorbonne Nouvelle, p. 67-96
- , 2004, « La Représentation du discours autre : un champ multiplement hétérogène », in *Le discours rapporté dans tous ses états*, textes réunis par J.-M. Lopez-Munoz, S. Marnette et L. Rosier, Paris, L'Harmattan, p. 35-53
- BRES, Jacques, VERINE, Bertrand, 2002, « Le bruissement des voix dans le discours : dialogisme et discours rapporté », in *Faits de langues*, n°19, p. 159-169
- BRES, Jacques, 2005, «Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie...», in *Dialogisme et polyphonie - approches linguistiques*, J. Bres et al. (éd.), Bruxelles, Duculot, p. 47-61

Techniques de décodage des structures implicites dans la classe de langue

Bianca-Laura CIOBANU

Master – Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone

Université de Craiova

Année d'étude: II-eme

Coordinateur : Alice IONESCU, chargée de cours, Université de Craiova

Le sujet de ma recherche est l'implicite, un concept qui a de multiples significations et qui a connu un traitement complexe dans la littérature de spécialité. À la base de cette recherche, il y a deux objectifs et un plan méthodologique privilégié d'une méthodologie qualitative. Premièrement, définir le concept d'implicite, et deuxièmement, analyser les techniques de décodage pour ces structures implicites de textes des manuels de FLE.

Pour découvrir le sens implicite véhiculé par un énoncé, il est nécessaire d'établir des relations entre les informations actuelles du texte et les connaissances anciennes. Les contenus implicites ont une grande importance dans le message, et l'interprétation correcte de l'implicite exige une connaissance linguistique supplémentaire.

Presque tous les messages contiennent un aspect explicite et un aspect implicite. Cette division est, en réalité, plus complexe parce que le contenu implicite peut être créé tout en parlant, dans les interstices du langage, de sorte que deux récits, l'un implicite, l'autre explicite peuvent être délivrés simultanément. L'implicite et l'explicite agissent comme une mélodie et son ombre harmonique. Laquelle est la mélodie et laquelle est l'ombre dépend de ce sur quoi on porte son attention. Ce sont des présentations différentes du même thème, l'un verbalisé, l'autre mis en acte et vécu. Il y a une autre façon de relier l'implicite et l'explicite. C'est lorsque quelque chose se passe qui est compris implicitement par deux partenaires. On peut y faire référence à l'aide d'un simple label linguistique : "cela" ou "ce qui s'est passé quand...". Toute l'expérience implicite est ainsi condensée en un seul mot ou une phrase. Cela évite le voyage souvent périlleux et difficile de la traduction, cependant cela rend l'expérience disponible pour devenir un référent verbalisé en vue d'une élaboration linguistique ultérieure.

Les différents types de contenus implicites ont été classés par C. Kerbrat-Orecchioni en : présupposés, inférences (des conclusions implicites), allusion, implication, ironie, illocutoire dérivé (actes de langage indirects) et les figures de style.

Les textes des manuels de FLE sont constitués essentiellement de passages explicites et mais contiennent certains aspects implicites.

La présupposition est inscrite dans l'énoncé lui-même. Les présupposés sont des informations qui sont données, non comme nouvelles, mais comme déjà connues ou admises de l'interlocuteur ; elles sont présentées sur le mode du *cela va de soi*. Les présupposés ne sont pas l'objet de l'échange et échappent aux enjeux interlocutifs.

Il y a aussi dans les manuels des textes repris de quotidiens, par exemple un texte intitulé « Entre filles », d'après Okapi qui commence avec la phrase : « Je sors avec un garçon ». Cela présuppose que l'interlocutrice a une relation avec un garçon.

Le sous-entendu nécessite une interprétation de la part du destinataire et est largement tributaire du contexte.

Ex.: *Il est huit heures* peut signifier suivant la situation : il faut manger, allumer la télévision, sortir, etc.

Le sous-entendu peut toujours être dénié par le locuteur (*je n'ai jamais dit ça, c'est toi qui prends tout de travers!*)

Il peut avoir une forte dimension culturelle:

Ex. : *Ouvert le lundi* (sur la devanture d'un salon de coiffure)

Un français comprendra tout de suite le sous-entendu, alors qu'un roumain ne comprendra pas forcément. La pertinence de l'énoncé n'est valable que lorsqu'on connaît l'environnement socio-culturel dans lequel le message est produit (en France, les salons sont fermés le lundi).

L'allusion est une figure se fondant sur l'implicite et sur l'analogie à une chose connue: un événement, un personnage, un ouvrage, etc. pour illustrer le discours. La reconstitution du sens et de la portée de la figure nécessite un partage des mêmes référents culturels et une connaissance du contexte. Et aussi dans le texte de L. Aragon, *Le paysan de Paris*: « C'est là (dans les zones mal éclairées de l'activité humaine) qu'apparaissent les grands phares spirituels, voisins par la forme de signes moins purs ».

L'ironie désigne un décalage entre le discours et la réalité, entre deux réalités ou plus généralement entre deux perspectives, qui produit de l'incongruité. L'ironie recouvre un ensemble de phénomènes distincts dont les principaux sont l'ironie verbale et l'ironie situationnelle. Quand elle est intentionnelle, l'ironie peut servir diverses fonctions sociales et littéraires. Soit cet exemple de Montesquieu : « Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres. Le sucre serait trop cher, si l'on ne

faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves. Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête ; et ils ont le nez si écrasé qu'il est presque impossible de les plaindre. »

La litote (procédé par lequel on essaie de minimiser les dégâts provoqués par la critique). Dans un texte d'un manuel paru aux éditions Corint, il y a la phrase : « On ne peut pas dire que la France soit une grande nation en ce qui concerne le golf. »

Nombreux sont les cognitivistes et psycholinguistes actuels qui ont concentré leur attention sur le langage figuratif (la métaphore, la métonymie, l'ironie et les oxymores) plutôt que sur le langage littéral usuel. Par exemple, dans une étude, il a été trouvé que les gens utilisent nouvelles métaphores par minute. Les métaphores requièrent, en général, deux images qui soient superposées et des caractéristiques communes qui soient captées. Fondamentalement, les éléments du langage figuratif sont des schémas, des images ou des concepts non-verbaux qui apparaissent naturellement lors de la rencontre avec la nature ou avec des expériences inédites. Exemples d'expressions employées dans de telles situations : « C'est comme... », « On dirait ... ».

Dans le texte « Le bourgeois gentilhomme », du manuel paru aux éditions Rao, il y a une question : « Sont-ce des vers que vous lui voulez écrire ? » qui présuppose que l'interlocuteur écrit des vers. La langue française ne prévoit pas de réponse simple dans le cas contraire. Si l'interlocuteur n'écrit pas des vers, ou encore s'il n'en a écrit jamais, les deux réponses standard à ce qui semble une question fermée, « oui » et « non », sont inappropriées : « oui » implique qu'il a écrit des vers, et « non » implique qu'il n'écrira pas des vers.

Texte du manuel Rao, de G. de Nerval, « Sylvie ». A la rubrique *Activités* il y a la question : « Trouvez l'expression poétique par laquelle Nerval parle du sentiment de l'amour » et la réponse se trouve dans le texte sous la forme : « Je n'aimais qu'elle, je ne voyais qu'elle ».

Le rôle des images qui apparaissent à côté d'un texte ne doit pas être oublié non plus. Les apprenants arrivent à mieux comprendre le message d'un texte publicitaire ou d'un article de presse s'ils voient l'image rattachée. Dans les manuels de français il y a beaucoup d'images, de dessins, et l'analyse des textes est complétée par des activités du type : „Observez le dessin et décrivez-le”.

En conclusion, les constructions implicites sont néanmoins d'une grande importance dans la communication et le fait qu'ils jouent un rôle crucial dans le fonctionnement de la machine interactionniste est évident et une interprétation correcte de ces contenus implicites exige des efforts linguistiques supplémentaires de la part de l'apprenant.

Bibliographie:

DUCROT, Oswald. Le Dire et le Dit. Paris : Minuit, Propositions édition, 1984.

DUCROT, Oswald. Dire est n'est pas dire. Paris: Hermann, 1972

ORECCHIONI, Catherine-Kerbrat. L'implicite. (2nd édition). Paris : Armand. Colin, 1998

ORECCHIONI, Catherine-Kerbrat. L'énonciation de la subjectivité dans le langage. Paris, Armand Colin, 1980

FUCHS, Catherine. Les ambiguïtés de français. Paris: Ophrys, 1996

Corpus: manuels de FLE pour les élèves roumains

Le « je » dans les manuels roumains de FLE

Veronica-Ramona BOBOIU

Master - Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone

II ème Année

Université de Craiova,

Coordinateur : Cecilia CONDEI, maître de conférences

Introduction

Notre recherche se cantonne sur les domaines de l'analyse du discours et de la (socio)linguistique. Nous nous proposons d'analyser le discours des textes (non)littéraires afin de mettre en évidence les situations où les auteurs des manuels roumains de FLE préfèrent introduire des textes contenant des énoncés à la première personne du singulier.

Hypothèses visées, corpus de travail

Cette analyse est censée de montrer quelle est la mesure dont on fait recours aux textes en « je » ou contenant des structures à la première personne du singulier. Dans lesdits textes, nous cherchons à définir la fonction du « je » : soit l'instance énonciative qui accomplit un acte de langage, soit il représente la marque de la subjectivité. Au cas où le « je » souligne l'identité par rapport à l'autrui, on s'appuie sur la définition de l'interculturel, de l'altérité et du contraste culturel dans la conception illustrée par Luc Collès dans son livre « Interculturel. Des questions vives pour le temps présent » : « L'interculturel, entendu au sens de situation de rencontre avec l'altérité, autorise tout autant les notions de culture italienne, française, chinoise, que de culture familiale et de culture des jeunes, des enseignants, etc. » (2007 : 18).

On s'intéresse également aux types des documents authentiques où apparaît le pronom personnel « je » (extraits de revues, chansons, poèmes, fragments littéraires, interview).

Le corpus de travail visé par notre démarche est constitué de quatre manuels roumains de FLE de la maison d'édition *Corint* qui recouvrent les quatre années d'étude – un pour chaque année d'étude - de la langue française en tant que deuxième langue étrangère au lycée (étudiants de 14 à 18 ans), donc le niveau L2.

Méthodologie de recherche

En tant que méthodes de recherche, pour déterminer les occurrences du « je » dans les textes (non)littéraires nous faisons recours à la méthode de l'observation des manuels et, ensuite, nous procédons à l'analyse (quantitative et qualitative), la comparaison et l'interprétation des exemples de notre inventaire.

En ce qui concerne le parcours de l'analyse, tout d'abord, on procède à la définition des concepts importants sur lesquels s'appuie notre recherche : analyse du discours, subjectivité, instance énonciative, acte de parole, véridicité/ authenticité. En ce sens, on souligne en première instance l'affirmation de D. Maingueneau : « Il est pratiquement impossible de trouver un texte qui ne laisse pas affleurer la présence du sujet parlant. » (1996 : 78).

Analyse du corpus.

La fonction du « je » comme instance énonciative qui accomplit un acte de langage.

Les sections de nos manuels appelés « Communication » ne contiennent que très peu d'exemples d'actes de langage. Parmi ceux-là, on enregistre : « Exprimer l'accord/ le désaccord » (9^e: 94), « S'excuser/ Répondre à des excuses » (ibid : 105), « Remercier/ Répondre aux remerciements » (idem). Le manuel de classe de la 12^e ne présente pas une situation différente au sens où les actes de langage se retrouvent dispersés à l'intérieur des phrases offertes comme exemples pour illustrer une toute autre question de grammaire. Par exemple, les phrases choisies pour illustrer la subjonctif contiennent l'acquiescement et le désaccord : « Quel que soit ton projet, je l'accepte ! » (12^e: 71), « Quelle que soit ton opinion, je ne l'approuve pas ! » (idem).

La fonction du « je » en tant que marque de la subjectivité.

À l'intérieur des textes non-authentiques, on remarque dans la plupart des cas des situations discursives où des jeunes expriment leurs opinions à l'égard des sujets divers, leurs préférences ou leurs expériences :

« Pour moi, l'adolescence est une drôle de période : on n'est pas encore adulte, mais on n'est plus enfant. On se pose des questions, on veut tout savoir. (...) » (9^e: 47) ;

« J'habite à Lille, et je me rappelle avec plaisir l'année 2004, quand ma ville a été désignée *Capitale européenne de la culture*. Je ne savais plus où donner de la tête. Les rues, les façades, ont été transformées par des peintres, des expositions organisées dans les lieux les plus insolites (...) » (12^e: 56) ;

« Moi, j'adore Lara Fabian, c'est un véritable coup de foudre. Sa voix est sublime, toutes ses chansons sont plus belles les unes que les autres. (...) » (12^e: 76).

Par contre, dans les énoncés des exercices, les exemples ou les illustrations des problèmes de grammaire, on a affaire à l'occurrence d'un « je » strictement grammatical, envisagé en tant que première personne du singulier et sa présence ne sert qu'à justifier une telle conjugaison du verbe en question (par exemple, lorsqu'on veut illustrer la conjugaison d'un verbe à un certain temps, on exemplifie par la première personne du singulier – une convention grammaticale) :

« Le passé composé. Il marque l'antériorité = une action terminée et limitée dans le passé.

Verbe AVOIR (au présent) + participe passé

• Gr I : j'ai dessiné

• Gr II : j'ai fini

• Gr III : j'ai voulu, j'ai pris, j'ai dit, j'ai dormi

avoir – j'ai eu

être – j'ai été

Forme négative

Je n'ai pas dessiné cette carte. » (9^e: 30).

En ce qui concerne la présence du « je », on retient dans le livre de classe de la 9^e - 41 textes non-authentiques et 13 textes authentiques marqués par l'occurrence du « je ». De même, il y a une série de textes où apparaît « nous » (personne grammaticale contenant le locuteur de la première personne du singulier) ou des formes pronominales dérivé du « je ». Par exemple, dans l'extrait de la chanson de Céline Dion « Ne partez pas sans moi » (9^e: 9), le pronom personnel « moi » compte cinq occurrences.

Le manuel scolaire de la 12^e compte 37 textes fabriqués et 15 textes authentiques où « je » apparaît effectivement.

« Je » peut représenter un jeune comme dans les exemples qu'on vient d'exposer, une personne réelle (dans une interview), un personnage (des textes fabriqués ou authentiques) ou l'auteur.

« R: Qu'est-ce qui vous pousse à faire vos films?

Luc Besson: Je crois que c'est l'envie de communiqué. Très petit, j'ai dû souffrir de la non-communication. Le cinéma, c'est un moyen de s'exprimer. C'est de l'art, le septième art, le plus petit, mais de l'art quand même. (...) » (9^e: 20) ;

« Et si tu n'existais pas/ Et moi pourquoi j'existerais (...) (Joe Dassin) » (ibid, 83).

Conclusions préliminaires. Nous avançons déjà une constatation première : les textes authentiques présents dans les manuels de notre corpus ne sont que très rarement écrits à la première

personne du singulier, mais il est à souligner la variété des documents employés, c'est-à-dire des extraits de revues, des chansons, des poèmes, des fragments littéraires, des interviews. Par contre, on remarque une présence assez pauvre des actes de langage à l'intérieur des manuels scolaires de notre corpus.

Bibliographie provisoire

- BOYER, Henri, *Eléments de sociolinguistique*, Paris : Dunod, 1996.
COLLÈS, Luc, *Interculturel. Des questions pour le temps présent*, Fernelmont : E.M.E., 2007.
KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin, 2005.
KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris : Armand Colin, 1980.
MAINGUENEAU, Dominique, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Seuil, 1996.
VION, Robert, *Les sujets et leurs discours*. PU Provence, 1998.

Corpus

- GROZA, Doina, BELABED, Gina, DOBRE, Claudia, IONESCU, Diana, (2004), *Limba Franceză*, București : Corint (manuel pentru clasa a IX-a, limba moderna 2- abrégé : 9^e)
GROZA, Doina, BELABED, Gina, DOBRE, Claudia, IONESCU, Diana, (2008), *Limba Franceză*, București : Corint (manuel pentru clasa a X-a, limba moderna 2- abrégé : 10^e)
GROZA, Doina, BELABED, Gina, DOBRE, Claudia, IONESCU, Diana, (2008), *Limba Franceză*, București : Corint (manuel pentru clasa a XI-a, limba moderna 2- abrégé : 11^e)
GROZA, Doina, BELABED, Gina, DOBRE, Claudia, IONESCU, Diana, (2007), *Limba Franceză*, București : Corint (manuel pentru clasa a XII-a, limba moderna 2- abrégé : 12^e)

L'influence de la presse sur la formation de la compétence culturelle des jeunes

REZEANU Ioana Cătălina

Master - Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone

Première année d'étude

Université de Craiova

Coordinateur : Cecilia Condei, maître de conférences

Le développement des médias favorise la communication à tous les niveaux de la vie quotidienne et entre locuteurs de différents coins du monde. Le plurilinguisme prend désormais sens étant donné que la maîtrise de plusieurs langues est devenue une priorité pour tous. Dans ce contexte, les jeunes, attirés par l'opportunité de voyager vers des territoires inconnus, au moins virtuellement, cherchent à s'informer davantage et à élargir leurs compétences communicationnelles et culturelles.

La presse jeunesse manifeste une influence majeure sur la conscience sociale des lecteurs. Ce que nous voulons mettre en évidence par l'étude de cette influence, est qu'elle peut avoir des effets positifs ou négatifs sur notre comportement et sur nos jugements. En général, les jeunes lisent un journal sans savoir trier à leur bénéfice les informations qui y sont livrées. Ainsi, leurs connaissances sur un tel sujet sont conformes au contenu et au subjectivisme (plus ou moins visible) de l'article lu. Dans ce cas, nous considérons qu'il est important de voir quelle est la proportion entre l'importance que la presse accorde à son rôle d'informateur et au rôle de commentateur : vise-t-elle à fournir plus d'informations utiles pour compléter les connaissances culturelles des jeunes lecteurs, leur aptitude à l'empathie, à la communication, l'ouverture vers les autres ou, par contre, elle ne fait que transmettre les jugements personnels d'un journaliste qui promeut ses convictions ?

Prenant comme point de départ le cadre fourni par la théorie de l'analyse du discours de Patrick Charaudeau ainsi que les études réalisées par Henri Boyer au sujet de la diversité culturelle, le but de ce

travail de recherche est d'analyser la manière dont la presse française transmet les événements qui ont lieu au niveau national et mondial, ce qui détermine la formation de la compétence culturelle des jeunes. Cela suppose avoir des connaissances sur la culture de leurs voisins, la constatation, des différences et la manifestation du respect et non en dernier lieu, la mise en œuvre d'un axe commun dans la diversité de leurs préoccupations.

Nous partons de l'hypothèse que parmi les articles de presse on trouve des informations dont les jeunes auraient besoin pour élargir leurs compétences linguistique et culturelle et nous essayons de les repérer et de les analyser à partir des questions suivantes : Comment la presse attire-t-elle les jeunes lecteurs ? Quelles sont ses stratégies discursives ? Trouve-t-on plus d'informations neutres/exactes ou plusieurs opinions personnelles ? Pour atteindre notre but, nous nous sommes fixé des objectifs particuliers que nous avons poursuivis sur un corpus de recherche constitué par le quotidien français « L'actu dès 14 ans », 2007.

La méthodologie de recherche sur ce corpus vise, tout d'abord, l'entreprise d'une analyse quantitative des pays (de l'Europe, de l'espace Francophone, du monde entier) qui font le sujet du journal choisi et des thèmes y abordés. Combien d'articles nous informent-ils sur les grands pouvoirs mondiaux et combien de nouvelles lit-on sur la Mauritanie, le Togo, l'Amérique du Sud, etc. ? Quels sont les thèmes prédominants ? Ensuite, nous ferons une analyse qualitative de ces thèmes ainsi que des stratégies discursives employées par les journalistes pour attirer les jeunes lecteurs : actualité des données, tonalité du discours, registre de langue, recours aux images, interdiscours, etc. Enfin, nous construirons des réflexions sur les stéréotypes créés par la presse et leur intégration parmi les connaissances culturelles des adolescents.

La structure de notre projet de recherche s'organise en trois grandes parties correspondant aux objectifs que nous venons de citer et en sous-thèmes correspondant à des cas spécifiques :

1. Autour du discours médiatique

Premièrement nous allons voir la situation du discours médiatique en définissant le message médiatique, pour arriver ensuite à présenter une typologie des journaux en fonction de leurs sujets et d'analyser leurs stratégies discursives.

Le message médiatique peut être considéré comme un discours général qui rassemble des connaissances antérieures, actuelles et/ou futures. Ce type de discours n'est pas toujours fondé sur la réalité (ajout ou omission d'information, d'images, etc.), mais il offre, pourtant, un schéma de l'univers socioculturel contemporain du pays/des pays auxquels il fait référence.

La presse attire les lecteurs par le traitement de toutes sortes de sujets visant des thèmes divers. Nous allons donner quelques exemples de journaux français classifiés selon les thèmes principaux: journaux diversifiés (*Le Monde, Le Figaro*), journaux économiques et/ou politiques (*La Tribune, Les Echos*), journaux de mode (*Elle*), journaux sportifs (*L'équipe*), journaux éducatifs (*Le Monde de l'éducation, Science et avenir*). Nous remarquons que la principale tendance du journalisme contemporain est l'intérêt humain. Tous les thèmes traités sont en concordance avec les demandes du public : nouvelles qui le touchent la personne (hausse de prix, baisses de salaires, etc.), invocation des célébrités bien qu'il s'agisse d'une vedette de musique, d'un politicien ou d'un acteur, énumération des statistiques (en économie, en sport...), toutes sortes de conflits, témoignages des personnes méconnues ou bien d'autres sujets d'actualité.

D'une manière générale, le concept de « stratégie » porte sur le choix dont les locuteurs disposent en situation de communication. Chaque journal produit ses propres stratégies qui le distinguent des autres. D'après nous, la tonalité du discours, les thèmes abordés, les images, l'interdiscours, l'intertexte ou le registre de langue sont des stratégies que les journalistes emploient dans leurs articles de presse pour capter le public et pour gagner en crédibilité.

2. Autour de la compétence culturelle

Nous nous proposons de présenter plusieurs définitions attribuées au concept de *compétence linguistique*, ainsi que la prise de conscience de cette notion et ses composantes.

La compétence culturelle consiste non seulement dans l'apprentissage d'une langue, mais aussi dans l'étude d'une culture, c'est-à-dire être capable de « percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale ». (L Porcher, 1988).

Le rôle de la presse dans la prise de conscience de la compétence culturelle s'affirme d'une part, dans la présentation des différences entre des groupes sociaux, religieux, politiques afin d'arriver à constater et à valoriser les ressemblances, le renvoi aux fêtes, coutumes, cuisine, etc. spécifiques pour chaque pays et d'autre part, dans la création des stéréotypes et des préjugés. Ceux-ci ne sont pas envisagés directement, mais le style de langage propre, les sujets abordés, l'analogie ou les différences traitées dans un journal sont des moyens qui dirigent les lecteurs et plus particulièrement les jeunes vers des conceptions pré-fondées.

Le repérage des stéréotypes passe par l'analyse des représentations, du processus de catégorisation. Selon Henri Boyer (1990, 73), on parle de : représentations du patrimoine historico-culturel (les « grandes » œuvres, les « grands » artistes, etc.), représentations du patrimoine national identitaire (emblèmes, devises...), images du vécu communautaire (la vie, la mort, l'argent), attitudes et évaluations dominantes réalisées par les médias (slogans, thèmes « porteurs »...).

Nous considérons qu'il est important de savoir repérer les différences entre chaque culture, les stéréotypes et les préjugés qui leur correspondent pour admettre l'existence d'autres perspectives, d'autres manières d'être et d'agir. Par les stratégies discursives propres, la presse contribue aussi bien à la mise en évidence des différences, des stéréotypes qu'au meilleur repérage des similitudes et des capacités à se mettre à la place des autres. Tous ces « ingrédients » participent à la formation de la compétence culturelle.

3. Analyse du corpus

Nous adapteront les informations théoriques acquises dans les premiers chapitres aux particularités du corpus choisi. De ce fait, nous allons effectuer l'analyse des stratégies discursives employées dans le quotidien *L'actu dès 14 ans*, des stéréotypes qu'il produit sur l'image de la France et des autres pays/peuples, tout en nous penchant sur l'influence qu'il exerce sur la formation et le développement des connaissances culturelles de ses lecteurs.

Le journal en question ne décrit pas les cultures, mais il analyse ce qui se passe entre des individus/groupes qui appartiennent à des cultures différentes, expose leurs usages sociaux et communicationnels et met en comparaison des réalités françaises et mondiales pour que les jeunes français se familiarisent avec le spécifique culturel des autres et trouvent un axe commun dans la multitude de leurs intérêts.

En conclusion, ce projet de recherche nous permet de constater la réaction de la presse lors de divers sujets mondiaux et la manière dont elle les interprète afin d'accomplir la tâche de médiateur interculturel.

La nouveauté de notre projet consiste en une proposition qui aide les adolescents à distinguer parmi la multitude d'informations fournies par la presse, celles qui leur sont utiles, qui contribuent au développement de leur culture générale. Nous voulons que la connaissance d'un autre pays ne se réduise pas à la vision journalistique et que les jeunes apprennent à analyser ce que la presse expose, à auto-éduquer leur regard, leurs jugements. Il est nécessaire de savoir trier l'information de sorte que les stéréotypes et les différences présentés indirectement dans la presse soient assimilés positivement,

dans le sens que les jeunes acceptent les usages sociaux des autres et s'intègrent dans le tout de la culture mondiale.

Notre recherche visant les éléments qui contribuent à formation de la compétence culturelle des jeunes ouvre d'autres pistes de recherche dans les domaines de la (socio)linguistique ou de la didactique, tels que la découverte de nouvelles causes, stratégies, moyens qui peuvent influencer l'acquisition de connaissances culturelles des jeunes et leur ajout aux composantes actuelles de la compétence culturelle. Une autre perspective pourrait être l'approche didactique de la compétence culturelle, ce qui signifie la recherche de ses composantes dans les manuels et leur mise en évidence par des exercices de fixation, de lecture, d'approfondissement.

Bibliographie :

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Éduquer et former en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos, 2003.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'éducation interculturelle*. Paris: 8^e mille, 2005.
- BARBE-GALL, Françoise. *Comment parler d'art aux enfants*. Paris : Adam Biro, 2002.
- BATESON, Gregory et al. *La nouvelle communication*. Paris : Le Seuil, trad. franç., 1981.
- BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966.
- BOYER, Henry; BUTZBACH, Michèle; PENDANX, Michèle. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International, 1990.
- BUFFET, Françoise. *Entre école et musée, le partenariat culturel d'éducation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.
- CHARTIER, Lise. *Mesurer l'insaisissable, Méthode d'analyse du discours de presse*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2003.
- CICUREL, Francine; LEBRE Monique; PETIOT Geneviève. *Discours d'enseignement et discours médiatiques: pour une recherche de la didacticité*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1993.
- COLLÈS, Lus et al. *Espaces francophones, Diversité linguistique et culturelle*. Proximités, 2005.
- DEMORGON, Jaques. *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos, 1996.
- DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- KHATIBI, Abdelkebir. *L'interculturel: réflexion pluridisciplinaire*. Paris : L'Harmattan, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette, 1976.
- , *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil, 1996.
- OUELLET, Fernand. *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris : L'Harmattan, 1991.
- PORCHER, Louis. *Manières de classe*. Paris : Hatier-Didier, 1988.
- REUCHLIN, Maurice. *Cultures et conduites*. Paris : PUF, 1976.
- TAYLOR, Charles. *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier, 1994.

Corpus

Journaux : *L'actu dès 14 ans*, (n° 2121, 2220, 2262, 2347, 2356, 2374, 2380, 2382, 2396, 2414, 2432, 2439), Paris, 2007.

(2)-Contexte littéraire

Rappel de l'encadrement théorique

la position de la littérature de jeunesse dans les cursus scolaires, ses spécificités, sa mise en voix et sa mise en texte, la traduction de la littérature de jeunesse, les valeurs qu'elle véhicule (morales, religieuses). Le contexte discursivo-textuel de la littérature de jeunesse : type de texte et de discours, caractéristiques de la trame textuelle, traits stylistiques et néologismes littéraires, marques de l'interculturalité, Les contributions visant les figures du discours littéraire sont aussi bienvenues.

Toto versus Bulă. L'apparition et le développement des personnages dans les blagues des jeunes

Cristian NEDELCU,
Doctorant, Université de Craiova,
Ire année d'étude.

Directeur de thèse: Cristiana Nicola TEODORESCU, professeur des universités

L'humour est une des formes de prédilection d'expression des jeunes, indifféremment de leur aire culturelle. Quoique peu étudiées, les blagues représentent un segment important dans le cadre du discours comique. Toto et Bulă sont les personnages les plus représentatifs des blagues créées par les jeunes français, respectivement roumains. Quoiqu'elles apparaissent dans des zones culturelles similaires (les blagues avec et sur les écoliers), l'évolution des deux personnages sera différente – Toto restera cantonné dans la même aire de représentation, pendant que Bulă migrera vers les blagues politiques.

1. Les blagues – marginal dans le cadre du marginal

La blague représente un des plus intéressants mais aussi un des phénomènes linguistiques le moins étudiés. Située dans une zone marginale du discours comique, elle-même un type marginal dans la rangée des typologies du discours, la blague est liée indissolublement au développement urbain et à la catégorie des jeunes (particulièrement l'école) qui est une des premières catégories dans laquelle elle prolifère.

Il existe peu d'études dédiées aux blagues et celles qui existent visent davantage la zone des pays de l'ex bloc soviétique, car cette forme d'humour subversif a représenté un des principaux moyens de résistance à la pression totalitaire.

La présente étude se propose de suivre l'évolution de deux personnages emblématiques pour les blagues dans les aires linguistiques roumaine et française – Bula et Toto.

Les deux personnages apparaissent dans les blagues des jeunes, spécialement celles liées à l'école. Mais leur évolution ultérieure sera différente.

2. Toto – du vaudeville à la BD

Toto, ainsi que son homologue roumain, s'impose dans le paysage de la culture populaire française après la deuxième guerre mondiale. L'histoire de Toto a, par contre, des racines plus

anciennes. Quand Emile Durafour publie en 1892, « Les farces de Toto : folie vaudeville en 1 acte », le terme circulait déjà et désignait le type d'élève impertinent et légèrement hooligan.

Nous lisons dans « Chronique parisienne » du « Le Journal Amusant », de 14 août 1875 : « J'oubliais qu'ils n'y a plus d'enfants que le collégien de douze ans à la prétention de culotter des pipes, avec accompagnement de grog américain au Peter's. Ils ne veulent même plus être jeunes, les Totos d'aujourd'hui ». La description de ces élèves est identique à la manière d'évolution ultérieure de Toto et d'ailleurs à la manière dans laquelle on le retrouve dans les blagues d'aujourd'hui.

Toto vient de se faire prendre par son papa en train de boire de l'alcool en cachette. Le papa a décidé de lui faire une leçon de morale. Le papa entraîne Toto dans le jardin. Il emmène un verre de whisky et un verre d'eau. Il prend un verre de terre et le laisse tomber dans l'alcool. Puis il prend un autre verre et le laisse tomber dans l'eau. Le lombric dans l'eau reste vivant alors que celui du whisky se tord sur lui-même quelques instants et meurt. À la fin de l'expérience, le papa demande:

- *Alors Toto, qu'est-ce que je viens de te montrer?*

Et Toto lui répond fort justement:

- *Heu, ça montre que quand on boit de l'alcool, on ne risque pas d'avoir des vers.* (http://humour.cote.azur.fr/liste-blagues-toto-et-ecole-8_16.htm)

Les blagues de Toto prolifèrent mais restent cantonnées dans la zone des blagues scolaires ou dans la zone des blagues licencieuses.

C'est une conversation entre une maîtresse d'école et Toto.

Toto :

- *Madame, madame, est-ce que je peux être puni pour quelque chose que je n'ai pas fait?*

La maîtresse :

- *Mais bien sûr que non Toto, on ne va pas te punir pour quelque chose que tu n'as pas fait.*

Toto :

- *Eh bien, ça va alors... je n'ai pas fait mes devoirs hier !* (<http://humour-laque.com/blague/toto.php>)

C'est la prof à Toto qui demande, comment on fait de la compote, Toto lève le doigt et la maîtresse dit:

- *Si c'est pour dire des conneries, tu ne dis rien ! Alors, Toto comment fait-on de la compote?*

- *Avec des moules Madame*

La prof dit :

- *Mais n'importe quoi on ne fait pas de la compote avec des moules !*

Toto dit alors :

- *Si c'est possible, ma soeur est revenue de voyage de noce et elle a dit à ça copine qu'elle avait ça moule en compote !*

<http://humour-blaque.com/blague/toto-blaques-4.php>

Si le personnage n'évolue pas au delà de la zone dans laquelle il apparaît, en revanche, les formes d'expression se diversifient – il apparaît dans des BD, séries télé, etc. Mieux encore, il est repris par des divers auteurs qui lui valorisent le potentiel humoristique. En 1937, Robert Velter, crée la série des BD qui a comme personnage principal Toto. La série s'interrompra en 1940, mais le personnage sera repris dans les années 2000, d'un autre créateur BD, Thierry Coppée. Cette nouvelle BD sera adoptée pour la télévision dès 2010, et elle est diffusée actuellement chaque semaine sur M6 Kid. Dans la même période, le personnage est repris par la littérature – dans le roman pour adolescentes. Le démon de la console écrit par Katherine Quenot, Toto est un héros d'un jeu vidéo qui quitte le virtuel pour pénétrer dans la réalité.

3. Bulă, un Păcală (post)modern

Dans le cas de Bulă, en revanche, il est plus difficile d'établir le moment d'apparition. Certainement, le personnage s'impose après la deuxième guerre mondiale, car il n'existait aucune mention en ce qui le concernait avant ce moment.

D'ailleurs, seulement après 1989 le sujet a pu être abordé et, évidemment il était beaucoup trop tard pour établir son évolution, dans les conditions d'absence de toute référence. George Astaloş, un des peu nombreux écrivains qui se sont penchés sur l'argot, dit que le personnage Bulă apparaît sous la forme « Bulică » dans une chanson licencieuse qui circulait à l'époque : « la chanson faisait des fureurs dans les chambres des casernes, constituant un moyen de défoulement sexuel des hommes de la troupe (...) ».

A notre connaissance, seulement deux strophes sont connues, mises en circulation par Grigore Bită, le fils d'un des pionniers du rugby roumain, (...) « Mon amoureux m'a écrit de la frontière /qu'il n'a pas un sous /dans les poches/ que j'aïlles me coucher avec n'importe quel fou/ pour lui apporter de la tzuica et du tabac/ sinon il me tue// là dedans je ne me suis pas lavée/ afin que le brave soldat me tire des langues/ Gheorghe Bulica.../ de tant de fromage que j'avais/ le pauvre il se demandait si je n'avais pas aussi de la polenta » (Astaloş, 2002:60). Si cette chanson a eu la circulation dont parle Astaloş, alors il n'est pas exclu que Bulă soit l'héritier de ce Gheorghe Bulica. D'autant plus que les blagues naissent là où on suppose que le texte a eu la plus grande prise – dans les milieux caserne et écolier. « Surtout les blagues de la vie caserne et écolière, popularisées par les journaux et les calendriers, ont été réceptionnées davantage, comme on peut le voir dans certaines collections de narrations courtes. » (Bîrlea, 1984:231)

En effet, les premières blagues montrent Bulă à l'école ou à l'armée : „Initialement, dans les premières blagues qui circulaient, il est pris en dérision pour sa bêtise effective, en continuant exactement la tradition du folklore roumain, du con du village. Représenté comme un enfant d'école, même s'il dépasse de loin l'âge de ses collègues de classe primaire, car il est éternel redoublant, grand mais idiot, plein de bonne volonté, marchant sur des bouts de verres, il éveille l'hilarité, mais supporte avec sérénité cette situation. (Grasso, 1999: 198)

Ci-dessous une blague impossible de traduire vu le jeu de mot qui n'est pas traduisible (reproductible) en français. (Le sujet est celui qui fait l'action, ici le verbe « venea » est pris pour sujet car dans le jeu des mots on peut comprendre qu'il tue « siret » qui en fait est le nom d'une rivière – les mots sont pris à la lettre...

Doamna la şcoală :

- Bulă, care este subiectul în Venea o moară pe Siret?
- Venea! - răspunde Bulă.
- Cum "Venea", mă?
- Păi, punem întrebarea la predicat: cine omoară pe Siret? Venea!

Les peu nombreux chercheurs qui se sont intéressés à ce sujet ont établi une descendance folklorique : „...le personnage Bulă n'est autre chose qu'une continuation de la galerie des personnages Pepelea, Păcală et Tândală du folklore traditionnel roumain.” (Grasso, 1999:194)

En effet, les caractéristiques de deux personnages paraissent ressemblantes : Bulă est en même temps bête et intelligent, dans nombreuses blagues il n'est qu'un personnage faible d'esprit sur le compte duquel se construit la blague ; dans d'autres blagues il simule la bêtise et ainsi il soumet les autres à la dérision, particulièrement les représentants de l'autorité, car la deuxième hypostase de Bulă se trouve dans les blagues politiques.

Ce n'est pas la même chose en ce qui concerne Păcală, qui témoigne de la même combinaison d'éléments contradictoires. Ovidiu Bîrlea pense que cette chose est le résultat d'une superposition

temporelle ; pratiquement, le personnage est créé en rajoutant des caractéristiques sur un fond préexistant – d’ici l’incongruité à laquelle je faisais référence. Un mécanisme similaire fonctionne dans le cas de Bulă – créé d’abord pour qu’il soit le personnage autour duquel la blague se construit (comme dans la littérature populaire, les narrations satiriques courtes se centrent sur un personnage négatif), devient le prétexte afin de démasquer l’incongruence entre le discours et la pratique du pouvoir quand il glisse vers les blagues politiques.

Bulă part dans l’Allemagne Fédérale en échange d’expérience et il envoie aux collègues une carte postale : « J’ai choisi la liberté. Bulă » Toute de suite une réunion de parti est convoquée et Bulă est démasqué comme agent étranger, etc. A la fin de la réunion, la porte s’ouvre et Bulă rentre.

- Bulă, toi ici ? demandent les collègues étonnés. Mais tu avais dit que...
- Je voulais savoir ce que vous comprenez par liberté.

4. Toto versus Bulă – racines communes, destins différents

Il est évident que la manière dans laquelle ils apparaissent et dans laquelle ils évoluent, jusqu’à un point, fait que les deux héros soient similaires. D’ailleurs, plusieurs blagues avec ces personnages se ressemblent, jusqu’à l’identification.

La maîtresse demande à Toto, lors d’une leçon sur les [rimes](#), de donner un exemple.

Toto dit alors:

- *Dimanche, je suis allé à la chasse aux grenouilles, et dans le ruisseau j’avais de l’eau jusqu’aux... genoux.*

- *Mais Toto ça ne rime pas du tout!*

- *C’est pas ma faute, y’avait pas assez d’eau ! (http://fr.wikipedia.org/wiki/Blague_de_Toto)*

Bulă apprend la rime à l’école.

-Les enfants... dites-moi une rime.

Bulă :

- Feuille verte de patate je suis dans l’eau jusqu’à la taille !

- Mais, Bulă, où est la rime ?

- Sous l’eau. (<http://www.mioritice.com/banc/21051/#ixzz1CXIZold3>)

Initialement, la plus importante différence entre les deux personnages a été leur nom. Bulă est le métagramme du plus connu terme argotique de la langue roumaine qui désigne le sexe masculin. Cette chose n’est pas due au hasard – le personnage a été créé en ayant une importante composante licencieuse.

Comment s’appelaient Bulă quand il avait :

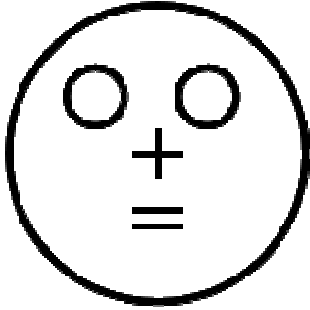
5 ans : Buta

14 ans : Bulă

20 ans : Benis

(« B » (benis) à la place de « P » pour insinuer « Pénis »)

Nous ne retrouverons rien de ce côté licencieux dans le cas de Toto. Ici, définitoire est seulement la bêtise et l’expression „tête à Toto” est déjà rentrée dans le langage familier français comme une périphrase qui définit le niveau „zéro”. Même plus, elle est devenue le sujet d’un jeu graphique, connu par tous les enfants français : « zéro plus zéro égale... la tête à Toto ! »



Encore un détail lié au nom de Toto. La grammaire française demande que l'expression correcte soit „tête de Toto”, mais elle a été modifiée dans la formule „tête à Toto” par des besoins euphoniques.

Si la modalité et la zone dans laquelle apparaissent les deux personnages sont similaires, dès fois identiques, les modalités d'évolution sont totalement différentes.

Toto reste dans la même zone des blagues avec et pour les jeunes et donc, elles préservent encore aujourd'hui leur actualité. En revanche, Bulă a glissé presque immédiatement après l'apparition dans la zone du politique, devenant, surtout dans les dernières années du régime communiste le plus connu personnage underground.

Avec la chute du régime communiste, Bulă disparaît presque instantanément du paysage mental roumain, et les jeunes d'aujourd'hui, ne l'ont pas repéré dans leur humour.

Bibliographie

ASTALOȘ, George. *Pe muche de șuriu*. București: Tritonic, 2002

BÎRLEA, Ovidiu. *Folclorul românesc, vol.I*. București: Minerva, 1981

NICULESCU, Grasso Dana Maria. *Bancurile politice*, București: Fundația Culturală Română, 1999

DROZDYNSKI Alexander. *Der politische Witz im Ostblock*. Dusseldorf: Droste Verlag, 1976

LARSEN Egon. *Wit as a Weapon, The Political Joke in History*. London : Frederick Muller Ltd, 1980

XXX - Chronique parisienne, *Le Journal Amusant*, 14 august 1875, pg. 2

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5501737z/f2.image>, consultat pe 20.02.2011

<http://fr.wikipedia.org>, consultat pe 21.02.2011

Corpus

ȘTEFANESCU, Bogdan. *10 ani de umor negru românesc*. București: Metropol Paideia, 1991

<http://humour.cote.azur.fr/liste-blagues-toto-et-ecole>

<http://humour-blague.com>

<http://www.mioritice.com>

Réinterpréter la jeunesse dans *Pélleas et Mélisande* de Maeterlinck

IONICA Loredana

Master - Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone, I-ère année

Université de Craiova

Coordinateur : Camelia MANOLESCU, chargée de cours

Notre travail, *Réinterpréter la jeunesse dans **Pélleas et Mélisande** de Maeterlinck*, est une étude centrée sur le domaine de la littérature, sur la littérature francophone (belge) et spécialement sur le

théâtre symboliste dont le représentant le plus notable est Maurice Maeterlinck. Nous avons choisi comme corpus d'analyse la pièce de théâtre *Pelléas et Mélisande* de Maurice Maeterlinck.

Le but de notre recherche vise une nouvelle interprétation de la représentation de *jeune/jeunesse* dans la variante proposée par Maeterlinck dans sa pièce de théâtre *Pelléas et Mélisande* et une nouvelle analyse des symboles qui en découlent.

À l'aide d'une méthode analytique dans le sens du choix du domaine à étudier, du choix du thème, de la recherche du corpus, de la documentation, de la formulation de la question et de l'hypothèse, et d'une méthode synthétique dans le sens de définir le plan de l'expérience, d'y tirer les résultats et de formuler les conclusions, nous nous proposons *deux volets* d'analyse. Le premier, *Réinterpréter la jeunesse dans la vision de Maeterlinck*, insiste sur le message que Maeterlinck adresse à la jeunesse de son temps à l'aide de la pièce de théâtre *Pelléas et Mélisande*. Le volet suivant, *Pelléas et Mélisande, les jeunes et leurs symboles*, fait une analyse des thèmes et des symboles à travers la pièce de théâtre de Maeterlinck. Nous envisageons faire une nouvelle analyse de la pièce *Pelléas et Mélisande* de Maeterlinck et insister sur l'univers symbolique de la jeunesse de ce temps-là.

1. Réinterpréter la jeunesse dans la vision de Maeterlinck

Maurice Maeterlinck, auteur belge d'expression française, s'impose avec un vaste ouvrage qui est fondé sur un mélange de genres littéraires: *poésie*: «Serres chaudes», «Douze chansons», *dramaturgie*: «La princesse Maleine», «Pelléas et Mélisande», «La Mort de Tintagiles», *essais*: «L'intelligence des fleurs», mais il reste le chef du mouvement symboliste au théâtre.

Son théâtre est une transposition de l'inconscient, du silence qui s'installe souvent dans ses pièces: le comportement étrange des personnages, les espaces blancs entre les scènes. Son théâtre est divisé en *deux parties*: *Le premier théâtre* (La Princesse Maleine, Alladine et Palomides, La Mort de Tintagiles) et *Le deuxième théâtre* (La Vie des Abeilles, L'Oiseau bleu).

Les pièces de Maeterlinck constituent un théâtre de l'attente, du mystère, car il laisse le lecteur à deviner la suite. Son univers théâtral est formé de reines, de roi, des princesses comme dans un conte, des personnages qui actionnent sans conscience et qui ne comprennent jamais ce qui se passe autour d'eux: «Ce sont des êtres inconsistants qui ne comprennent jamais ce qui se passe et ne cherchent même à le savoir»¹. D'ailleurs sa première pièce, *La Princesse Maleine*, se fonde sur le mystère, sur un mélange de tragique et de grotesque. L'inconnu y apparaît sous la forme de *la Mort*. Avec *Alladine et Palomides* il développe un drame d'amour et de mort tout comme dans *Pelléas et Mélisande* où l'amour se laisse vaincu par la mort. Dans *La Mort de Tintagiles* dominant la conspiration, la tyrannie. Dans *La Vie des Abeilles* Maeterlinck développe le thème de la religion, de l'intelligence. *L'Oiseau bleu* se fonde sur l'acceptation du monde, l'auteur y associe l'enfance à la sagesse de l'homme mur.

Pelléas et Mélisande, la pièce de théâtre qui constitue le nœud de notre étude, annonce des personnages qui apparaissent sans un passé connu, leur histoire étant seulement un élément du silence, une histoire où tout n'est que suggéré.

Selon *De Anninck Benoît-Dusausoy et Guy Fontaine* «L'œuvre de jeunesse de Maeterlinck est d'une importance capitale pour le symbolisme.....Il a doté le symbolisme d'un théâtre qui se joue toujours»². Cette affirmation confirme notre idée vis-à-vis du fait que Maeterlinck a renouvelé le théâtre par l'apparition de ce type de personnages; il renonce au personnage classique qui se dévoile

¹Camelia MANOLESCU et ali. *Le théâtre français au XIX-siècle*. Craiova: Reprografia Universitatii din Craiova, 1995, p. 65.

²[www. books.google.ro](http://www.books.google.ro) (*Lettres européennes: manuel d'histoire de la littérature européenne de Annick BENOIT-DUSAUSOY, Guy FONTAINE*, p. 592).

entièrement devant le lecteur et crée des personnages mystérieux, dont la personnalité, le corps, le passé ne sont que suggérés, en laissant le lecteur à en deviner lui-même le rôle et la psychologie.

La tradition littéraire commence à être remplacée par la modernité, par une ascendance vers le nouveau. Un rôle essentiel dans l'innovation de la littérature a eu le groupe belge constitué autour de la revue *La Wallonie* et formé d'*Albert Mockel*, *M. Maeterlinck*, *Georges Rodenbach* et d'autres, des auteurs qui ont adopté la doctrine symboliste, une doctrine définie par une parole rare, mais riche, par l'absence des dates et des faits précis, en un mot par la modernité.

Maeterlinck a écrit dans un temps où l'innovation pose l'empreinte sur la littérature, mais ses pièces apparaissent plutôt comme une représentation du Moyen Age où l'univers littéraire était peuplé des rois, des princesses, des châteaux. Mais on voit dans son écriture une représentation de la jeunesse des doctrines littéraires. Les pièces de Maeterlinck s'encadrent dans la doctrine symboliste qui a adopté un langage suggestif et très peu descriptif. Cette doctrine est une conception symboliste qui met l'accent sur le symbole, sur la signification cachée des mots, des espaces blancs et non pas sur la description minutieuse comme chez les romantiques ou les réalistes.

Le symbolisme de Maeterlinck se fonde sur l'archétype, sur le mythe et sur l'inconscient grâce à son univers peuplé par des personnages stéréotypés, typiques au Moyen Age, des personnages dont l'inconscient s'affirme par le labyrinthe parcouru par les personnages.

Le théâtre de la jeunesse symboliste, spécialement celui de Maeterlinck, se caractérise par des dialogues construits sur l'absence des liens logiques entre les phrases et les actes, l'abondance des exclamations, les répétitions, c'est un théâtre où les mots sont riches non par leur abondance, mais par leur signification cachée.

Pour mieux distinguer les éléments qui contribuent à l'évolution de son théâtre, renouvelé et jeune, on va faire une analyse approfondie des symboles de sa pièce de théâtre *Pelléas et Mélisande*.

La notion d'enfance, apparue au XIXe siècle, influence l'apparition de la notion de jeunesse, surtout au XXe siècle. Mais *la jeunesse* du temps de Maeterlinck, le XIX-e siècle, apparaît comme une catégorie qui veut cerner la réalité mais elle n'y arrive jamais. Ce concept met en valeur un sentiment d'incertitude, de silence, de solitude. Incertitude sur les propos généraux, sur le partage des espoirs et des inquiétudes auxquels ils se confrontent. Face aux discours du passé, le présent, partagé entre l'ancien et le nouveau, œuvre dans le silence. C'est pourquoi les jeunes sont considérés conservateurs, insociables; ou ils semblent être enthousiastes et généreux ou égoïstes et bornés³.

Il faut donc s'interroger sur cette définition de la jeunesse, car dans la variante proposée par Maeterlinck dans sa pièce de théâtre mise en discussion, les jeunes sont des êtres balayés entre le désir de tout voir, tout comprendre et le silence imposé par les autres ou par eux-mêmes. Ils échouent dans leur tentative de se libérer car la jeunesse est la catégorie qui subit le plus les effets d'une crise en général.

2. Pelléas et Mélisande, les jeunes et leurs symboles

Pelléas et Mélisande est une pièce de théâtre en cinq actes qui fait partie du « premier théâtre » de Maurice Maeterlinck. C'est une pièce qui apparaît sous forme de drame à cause de l'amour qui se laisse vaincu par la mort. C'est aussi une pièce riche en éléments symboliques qui contribuent au développement de l'action.

Tandis que Golaud, le prince du royaume d'Allemonde cherche la voie vers sa maison, il trouve Mélisande en pleurs au bout d'une fontaine. Bien qu'il ne connaisse rien de son passé, il la prend pour femme en se dirigeant vers son château. Mélisande y rencontre son amour inattendu, le frère de Golaud, Pelléas qui devient son amant. Très vite Golaud découvre leurs sentiments à l'aide de son fils

³bordesveronique@wanadoo.fr

Yniold, sorte de témoin et complice de la jalousie de son père. Rongé par la jalousie, Golaud tue son frère et blesse son épouse qui est en train de mourir. Avant de mourir, elle met au monde un enfant, le seul souvenir de Mélisande pour Golaud.

En interrogeant ses propres représentations, Maeterlinck prend conscience que la jeunesse est devenue un enjeu mais qu'elle est aussi une ressource qui pourra évoluer grâce à la participation de nous tous. *Les symboles* qui peuplent l'univers de cette pièce et qui constituent la spécificité du théâtre de Maeterlinck sont: *l'eau, la forêt, le cercle, le silence* et pas dernièrement *l'amour* qui renvoie à la fatalité des personnages. Nous allons analyser séparément chaque symbole pour observer leur contribution à l'univers théâtral de Maeterlinck.

L'eau *L'eau* renvoie généralement à la vie, à la purification. Dans cette pièce l'eau a des significations différentes. Le symbole de l'eau est inséré par Maeterlinck du début de la pièce: ainsi les servantes veulent laver le seuil, seuil qui sépare deux mondes, la limite entre la vie et la mort: *Ouvrez la porte !/Je vais d'abord laver le seuil*⁴; dans le fragment cité, elle n'est qu'un moyen de nettoyer, *nettoyage* qui, dans la conception de Maeterlinck, signifie la purification de l'âme, de tout ce qui assombrit la vie.

La fontaine est le lieu de la rencontre entre Mélisande et Golaud, fait qui renvoie à un nouveau début, à la renaissance d'une autre vie, tant de la part de Mélisande que pour Golaud. Les deux personnages réunissent leurs vies en se dirigeant vers le château qui est situé près de *la mer*, allusion qui renvoie au voyage que Pelléas veut entreprendre.

Ce même thème est repris par la présence de *la fontaine* qui se trouve à *l'intérieur* du château, la fontaine où Mélisande perd la bague, symbole de son union avec Golaud. Si l'eau est associée à *Mélisande*, elle aussi, ressemble à une fée des eaux: ses yeux clairs, ses cheveux qui coulent et qui inondent «jusqu'au cœur»⁵ de Pelléas.

Au fond les jeunes de Maeterlinck, purifiés par tant de démarches, purifient à leur tour les autres, la cour de Golaud.

La forêt. *La forêt*, le lieu de la rencontre entre Mélisande et Golaud, est aussi l'espace des ténèbres et du silence où quelquefois des rayons de soleil pénètrent pour éclaircir la voie des passants. C'est l'espace des ténèbres, du silence ou du mystère parce qu'on ne connaît rien sur le passé des personnages. Surtout à propos de Mélisande, jeune innocente, venue d'un monde sans nom et sans identité, jeune fille qui attire sur elle et sur les autres, les malheurs de tous.

Lieu de rencontre ou de trouvailles, la forêt est la force qui déclenche le commencement.

Le cercle «Dangereuse» ou «en danger»⁶, la jeunesse subit une discrimination. Sa défense vise un retour dans le passé en vue d'y trouver les sources de la victoire. Alors *le cercle* apparaît sous la forme de la couronne perdue par Mélisande, symbole du pouvoir et du statut social; *l'anneau, perdu* lui aussi, est le symbole de l'union entre Mélisande et Golaud, de la soumission et de la fidélité que Mélisande entame en faveur de l'amour pour Pelléas.

Le silence. La jeunesse peine beaucoup de temps à trouver sa place. Elle est multiple, elle refuse la précarité et reste en capacité d'inventer de nouvelles formes de reprise de parole pour être vue et exister. Mais dans la pièce de Maeterlinck *le silence* en est des moyens d'affirmation tout au long de l'action. Tout se passe en silence: l'amour entre Mélisande et Pelléas, leurs multiples rencontres en cachette, leur mort, mêmes leurs vies; ils ne trouvent pas si vite le vrai sens de la vie et, au moment où ils le trouvent, la mort s'installe.

L'amour. La volonté d'écouter permet de donner à la jeunesse la possibilité d'être une ressource et de prendre place dans le jeu de la société et du monde. La jeunesse est, peut-être, le temps de la

⁴<http://fr.groups.yahoo.com/group/ebooksgratuits>, (Maurice, Maeterlinck, *Pelléas et Mélisande*, p. 6, 7).

⁵Idem, p.44.

⁶bordesveronique@wanadoo.fr

socialisation⁷. Ce concept nous permet de saisir les relations entre les générations. Mais la pièce marche sur une crise qui a déstabilisé cette idée de socialisation.

L'amour est le nœud de l'histoire, l'intrigue qui donne un fil à l'action. L'amour est envisagé sous plusieurs formes: l'amour paternel, l'amour interdit ou l'amour caché entre Mélisande et Pelléas; l'amour de Golaud pour Mélisande est un amour non partagé tandis que l'amour entre Mélisande et Pelléas se retrouve dans les formes d'un amour fatal qui conduit à la mort parce que Golaud n'est prêt à rien pardonner. Leur histoire d'amour n'est que suggérée par l'auteur, il ne décrit pas en détail leur relation. Dans cette histoire Golaud est assombri par la jalousie qui le détermine à tuer les personnes chères de sa vie. On apprend leur histoire d'amour par le fils de Golaud qui devient le personnage témoin.

Tous ces symboles de l'univers théâtral de Maeterlinck, d'ailleurs un théâtre statique où tout se passe en silence et où le mystère domine, ne font qu'agrandir le portrait d'une génération qui s'est voulue libre, curieuse de se connaître et de connaître le monde, c'est-à-dire les jeunes d'un siècle déjà passé, le XIX-e dans la vision d'un dramaturge belge.

L'étude de la pièce de théâtre *Pelléas et Mélisande*, envisagée à travers une bibliographie assez ample, a réussi à nous faire entrer dans l'univers théâtral de Maeterlinck et d'y tirer les éléments symboliques qui ont assuré son succès. Son théâtre, caractérisé par des dialogues étendus qui quelquefois ne transmettent rien, par un comportement étrange de la part de ses personnages qui quelquefois sont même infantiles, par des espaces blancs entre les scènes et pas dernièrement, par les thèmes qu'il développe (comme par exemple l'amour caché qui finalement a été découvert par les personnages; ou l'amour poursuivi et atteint dans la mort), fait preuve d'un symbole tant discuté et analysé à travers les siècles: les jeunes, leurs statuts et leurs problèmes. Homme et dramaturge du XIX-e siècle, Maeterlinck met en discussion la représentation de la jeunesse de son temps dans une pièce de théâtre ou symbole et devoir de l'avenir parlent de la mentalité d'un siècle déjà passé. Nous nous sommes proposés d'insister surtout sur l'interprétation des symboles de son théâtre où les jeunes parlent en silence de leur avenir ou plutôt n'en parlent pas. Ils ne sont pas les révoltés de leur société mais les fatigués qui ne désirent que le silence total.

Bibliographie

MANOLESCU, *Camelia et ali*. Le théâtre français au XIX-e siècle. Craiova: Reprografia Universitatii din Craiova, 1995.

www.prospective-jeunesse.be/Edito-Rep (dernière consultation le 27 février 2011).

bordesveronique@wanadoo.fr (dernière consultation le 27 février 2011).

www.artsrtlettres.ning.com/profiles/blogs (dernière consultation le 27 février 2011).

www.users.skynet.be/fralica/refer/theorie... (dernière consultation le 27 février 2011).

Corpus

<http://fr.groups.yahoo.com/group/ebooksgratuits>, (Maurice, Maeterlinck, *Pelléas et Mélisande*) (dernière consultation le 27 février 2011).

⁷bordesveronique@wanadoo.fr

Le Tour du Monde en 80 jours, la traduction d'une œuvre initiatique du français vers l'arabe

**Doaa SOLIMAN SOBEIH,
Université Française d'Égypte**

**Doctorante en cotutelle à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 et l'Université de Helwan au Caire
3^{ème} année d'étude**

Directeurs de recherche : Professeur Sahar MOHARRAM, Professeur Jean-Patrick GUILLAUME

Pourquoi traduire ? Pour qui traduire ? Deux questions que je me suis posées en lisant les traductions du *Tour du monde en 80 jours* en langue arabe. Ayant terminé une thèse de magistère analysant la traduction d'une œuvre qui a déjà fait le tour du monde et deux de ces traductions en arabe, à savoir *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, je vise une autre œuvre initiatrice qui m'a accompagnée dans un tour autour du monde à savoir *Le Tour du Monde en 80 jours*. Roman d'aventures en 37 chapitres, 10^{ème} de la série des *Voyages extraordinaires*, paru en volume in 18 chez Hetzel, à Paris, le 30 janvier 1873. Les deux textes figurent sur les listes des livres les plus lus au monde, étudiés par les enfants et les adolescents, relus par les adultes, les introduisant dans un voyage extraordinaire au tour du monde. Les traductions de l'œuvre, *Le Tour du Monde en 80 jours*, de Verne en arabe se multiplient dans les différents pays arabes. Deux traductions forment mon corpus : la première est proposée par une maison d'édition syrienne : « Dar El Mada pour la culture et l'édition », par les traducteurs Ahmed Mohamed Reda et Ahmed Safey El Din Khater, révisée par Abdel Hamid El Dawakhly, parue pour la première fois en 1963 et réimprimée jusqu'en 2003. Cette traduction fait partie d'une série de livres sélectionnés et distribués gratuitement dans plusieurs pays arabes dans le cadre du projet « Le Livre pour tous » faisant preuve de l'importance de l'œuvre de Jules Verne. Cette traduction est l'une des plus complètes par rapport au texte initial ; la deuxième proposée par l'Organisme National pour le Livre en Egypte dans le cadre d'un projet national « la lecture pour tous », traduite par Sabry El Fadl, édition préfacée par la 1^{ère} Dame à l'époque Mme Suzanne Moubarak, traduction destinée aux jeunes Egyptiens.

Deux questions qui vont guider mon étude et qui mènent à soulever le rôle du traducteur et celui du lecteur dans le processus de traduction. Mais traduire la littérature de jeunesse n'est pas traduire la littérature pour la jeunesse. L'œuvre de Verne reste particulière : à la base il s'agit d'une œuvre cadre, d'une œuvre née elle-même dans le cadre d'un projet entre Hetzel l'éditeur de Verne et l'auteur. *Le tour du Monde en quatre-vingts jours* est la réalisation du rêve et de l'objectif que s'est fixé Verne autant dicté par son éditeur Hetzel : *Dépeindre le monde entier sous la forme du roman géographique et scientifique* (Verne à Hetzel fils, 1888). Le roman fut publié pour la première fois à Paris en feuilleton dans le Temps, du 6 décembre au 22 décembre 1872 comme c'était l'habitude au XIX^{ème} siècle. Il obtient un succès triomphal : des paris s'engagent parmi les lecteurs. L'édition en volume aura le plus fort tirage : 108000 exemplaires¹ Puis le roman parut en volume chez Hetzel en 1873. L'œuvre de Verne ne visait pas uniquement les jeunes, son projet était beaucoup plus universel.

Qu'est ce que Verne a voulu dépeindre et pour qui ? et qu'est ce que la traduction transmet puisque la traduction a toujours pour rôle la transmission d'un message entre deux langues ? Suite à un pari lancé au Reform-Club, Phileas Fogg a parcouru le monde pour tenir à sa parole. Donc, le roman commence déjà par un jeu faisant partie des signes sociaux formant la culture d'un peuple. Voilà, Jules Verne commence sa parodie où il prête à la vie du XIX^{ème} des personnages, des rites, des modes et des jeux. Même les noms propres de ses personnages gardent leurs significations très particulières. Le titre,

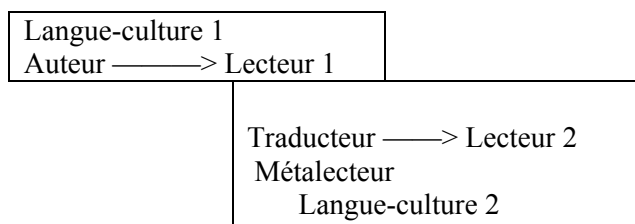
¹ Vierne, Simone, Jules Verne, Editions Balland, Poitiers, 1986, p.20

d'ailleurs très explicite, reflète les deux dimensions du voyage à savoir l'espace et le temps. Or, si les dimensions de l'espace et du temps sont clairement mentionnées dans le titre, une autre dimension, résultant plus au moins directement de la conjugaison des deux premières, constitue à nos yeux le troisième caractère fondamental de cette aventure. Il s'agit du caractère initiatique du voyage². L'objectif de Verne est de décrire la géographie et l'histoire des pays visités dans son roman répondant ainsi aux intérêts de l'époque et mettant en valeur le progrès technique des transports qui a permis ce voyage. Les pays, les régions, les lieux traversés de l'empire britannique servent aussi de prétextes à l'auteur pour faire une critique du monde observé : Passepartout est d'ailleurs celui par qui la critique est exprimée³ les noms propres dans *Le Tour du monde en quatre vingts jours* gardent des significations bien précises qui reflètent les caractéristiques du voyage effectué par les héros de Verne : Phileas Fogg, Passepartout, Mrs Aouda et Fix. Quant au temps dans le roman, il reste étroitement lié à l'espace : les notions de précision et d'exactitude prégnantes dans le roman sont directement liées au caractère de Phileas Fogg. Le temps reste aussi un prétexte d'une description géo-historico-politico-ethno-sociologique des changements dans les pays traversés. Le temps s'arrête à des moments précis dans l'histoire de ces pays tels l'Inde. Les héros s'arrêtent sur les coutumes, sur les mœurs et les habitudes de ces peuples qui étaient les leur des siècles au passé. La conjugaison de ces deux dimensions, comme le confirme Dupuy, est la dimension initiatique surtout pour Passepartout qui cherchait à trouver un emploi stable pour profiter du calme et de l'exactitude du personnage de Fogg. Le voyage est également initiatique pour le lecteur à qui sont introduits les différents peuples des différents pays notamment à travers la traduction qui sera le miroir reflétant toutes ces dimensions.

La traduction des signes sociaux qui englobent les signes d'identité, les signes de politesse, les rites, les modes, les jeux, etc⁴ préoccupent les traducteurs car signes posent le problème de compréhension pour les lecteurs de culture différente, d'abord pour le traducteur, puis pour le lecteur proprement dit.⁵

Dans son livre poétique du récit traduit, Geneviève Roux-Faucard résume bien mon objectif de l'analyse de la traduction où *un assez large consensus se fait autour de sa définition comme transmission d'un énoncé avec passage d'une langue à une autre dans le respect d'un seul invariant : le sens.*⁶

Dans la perspective de la pragmatique du texte, on peut représenter comme suit la situation de traduction⁷ :



L'auteur écrit pour un lectorat qui lui partage maints éléments : il lui partage la langue et la culture. Le lecteur du *Tour du monde en 80 jours* partage la langue et la culture de Verne. Issu du même milieu, le lecteur de l'œuvre originale ne serait pas exposé aux mêmes problèmes de langues ou de culture. Il partage par exemple le même regard colonialiste que le lecteur arabophone ignore. Le héros de Verne

² Dupuy, Lionel, *En relisant Jules Verne. Un autre regard sur les Voyages Extraordinaires*. Dole : La Clef d'Argent, 2005, pp. 47-70.

³ Dupuy, Lionel, *En relisant Jules Verne. Un autre regard sur les Voyages Extraordinaires*. Dole, La Clef d'Argent, 2005, pp. 47-70.

⁴ Xinmu, Zhang, Les signes sociaux et leur traduction, *Meta*, 1999, vol.44, n°1, p. 112

⁵ Ibid. p.4

⁶ Roux-Faucard, Geneviève, *Poétique du récit traduit*, Caen : Lettres Modernes Minard, 2008, (, Cahiers Champollion) p.6

⁷ Jacqueline Henry, *De l'érudition à l'échec : la note du traducteur*, Henry, Jacqueline, *De l'érudition à l'échec : la note du traducteur*, in *Meta*, vol. 45, n° 2, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal p.236.

n'a pas pratiquement pas quitté le territoire anglais, sauf rarement, tout au long de son voyage. Le traducteur lui est considéré comme le premier lecteur qui ne partage pas forcément ces éléments avec l'auteur. Il essaie de construire sa propre interprétation de l'œuvre pour la transmettre par la suite à son lectorat. C'est à lui de choisir les moyens de combler les lacunes entre les deux cultures. Les composantes du sens seront donc *l'information, l'effet, le style, l'implicite et la figure du lecteur*⁸. Pourquoi donc traduire une œuvre ? Plusieurs traductions d'un même texte peuvent exister reflétant les priorités du traducteur et la définition du lecteur. La retraduction peut également être diachronique, de différentes traductions à de différentes époques et de différentes façons de traduire. *De ce fait, l'histoire des traductions d'une œuvre est une perspective précieuse pour observer la lecture de cette œuvre, « la fortune » de son auteur dans une autre culture, car la traduction les matérialise*⁹ Il s'agit de notre cas. Les deux traductions étudiées représentent deux époques différentes, pour deux publics différents, s'inscrivant dans des conditions politiques différentes, répondant *au point de vue du lecteur réel du texte consommateur situé, avec son bagage cognitif déterminé par des paramètres individuels et collectifs*¹⁰. Plusieurs propositions de traitement sont examinées à travers mon étude prenant en considération le lecteur jeune d'aujourd'hui

La traduction et la mondialisation sont étroitement liées : la traduction est un acte de communication qui, à son tour, se développe assez rapidement pour répondre aux changements de son destinataire final. Les sciences de l'information et ses outils viennent au service de la traduction pour lui offrir de nouvelles formes. Notre proposition est d'aboutir à un texte traduit mis en ligne et profitant de nouveaux outils à savoir l'hyperlien dans notre cas. Le développement de l'informatique s'impose de plus en plus sur notre vie et surtout sur la vie des jeunes. Avec l'apparition de la littérature électronique, l'informatique est considérée comme un moyen d'accès aux œuvres littéraires. Elle assure la tendance actuelle vers une littérature numérique d'origine récente. Jean Clément distingue trois genres de cette littérature récente mais pourtant jouissant d'une histoire importante. Il distingue entre trois familles dans la littérature numérique : *celle qui met l'accent sur la combinatoire, celle qui privilège la dimension visible (et ou audible) des signes linguistiques, celle qui recherche d'abord le dialogue avec le lecteur*.¹¹ Si Jules Verne est imprimé aujourd'hui dans deux éditions : de poche et complète, plus nombreux et variés sont les sites internet qui lui sont dédiés, officiels ou officieux. A l'ère de la mondialisation, la version électronique d'une œuvre ne serait pas moins importante que la version imprimée de celle-ci concernant la version électronique disponible sur le lien suivant <http://www.fourmilab.ch/etexts/www/tdm80j>, le taux de consultation du roman en ligne s'élève à 55 mille visites consultant 40 millions dossiers en moyenne pour le mois de janvier par exemple¹².

Jules Verne est l'un des auteurs les plus traduits, on compte plus de 100 langues. C'est la preuve de la richesse de l'œuvre vernienne qui instruit tout en divertissant. Il occupe la quatrième place sur les listes des auteurs traduits de l'Unesco. Proposer une version électronique de l'œuvre ne serait-elle pas un moyen pour assurer une meilleure propagation dans le monde arabe voire auprès des arabophones dans le monde entier. Si la traduction que nous avons choisie était publiée dans le cadre du projet « Lire pour tous » pour introduire les chefs d'œuvres, donc une version électronique remplirait mieux cet objectif. Le monde arabe n'est pas une entité isolée du reste du monde et les projets culturels se multiplient pour une meilleure intégration des jeunes dans un monde universel. Pour résoudre les problèmes rencontrés lors de la traduction quelques traducteurs optent pour les notes de pas de pages, solutions que je qualifie de traditionnelles vu la nature du support: la traduction en version papier dans

⁸ Termes emprunté à G. ROUX-FAUCARD.

⁹ Roux-Faucard, *Poétique du récit traduit*, Caen : Lettres modernes Minard, 2008, (collection cahiers Champollion 11).p.7.

¹⁰ Ibid. p.7

¹¹ Clément, Jean, *De la littérature numérique*, Séminaire colloque du 13 novembre 1998, *Interdisciplinarité des arts numériques*, (site consulté le 29 mars 2010) <<http://www.ciren.org/ciren/colloques/131198/clement.html>>

¹² Site consulté le 25 février 2011.

notre cas. Les nouvelles technologies nous proposent une solution différente, à mon avis, moins contestée puisqu'elle n'impose rien au lecteur. Il s'agit de l'hyperlien qui pourrait remplir des fonctions variées selon le genre et le style de l'écrivain. Reste à soulever la question de la formation du traducteur qui s'adresse à la nouvelle génération. Quelles formations pour le traducteur de l'an 2000. Outre la place de la théorie dans la formation du traducteur, la compréhension du texte et du contexte, l'outil informatique constitue un élément important.

Les exemples tirés de l'œuvre et le traitement de leur traduction seront donnés à travers le power point lors de ma présentation.

Corpus :

Verne, Jules, *Le Tour du Monde en quatre-vingts jours*, Paris : Hachette, 1977.

Et deux de ses traductions en arabe :

- حول العالم في ثمانين يوماً، ترجمة أحمد محمد رضا، أحمد صفي الدين خاطر، مراجعة و تقديم عبد الحميد الدواخلي، دار المدى للثقافة و النشر، دمشق، 2003 الطبعة الأولى 1963.

Traduction proposée par Ahmed Mohamed Reda et Ahmed Safei Eldin Khater, révisée et introduit par Abdel Hamid El Dawakhli, Damas : Dar El Mada, 2003 1^{ère} édition en 1963

حول العالم في ثمانين يوماً، ترجمة صبري الفضل، الأدب العالمي للناشئين، الهيئة العامة للكتاب، 1997.

Traduction proposée par Sabry El Fadl, Le Caire : Organisme Général du Livre, 1997

Bibliographie préliminaire :

CLEMENT, Jean, *De la littérature numérique*, Séminaire colloque du 13 novembre 1998, *Interdisciplinarité des arts numériques*, (site consulté le 29 mars 2010) <<http://www.ciren.org/ciren/colloques/131198/clement.html>>

DUPUY, Lionel, *Le tour du monde en 80 jours : itinéraire d'un voyage initiatique, 2001* (page consultée le 15 avril 2009), <jules-verne.pagesperso-orange.fr/Analyse2.PDF>

DUPUY, Lionel, *En relisant Jules Verne. Un autre regard sur les Voyages Extraordinaires*, Dole, La Clef d'Argent, 2005, pp. 47-70.

ECO, Umberto, *Lector in fabula*, 3e éd., Milan: Bompiani, 1985.

HENRY, Jacqueline, De l'érudition à l'échec : la note du traducteur, *Meta*, vol. 45, n° 2, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 2000, p. 228-240.

IBERT, Jérôme, LEBTAH, Yannicke, Traducteurs dans la société de l'information Évolutions et interdépendances, *Meta*, 2004, Volume 49, numéro 2, p. 221-235

LEDERER, Marianne, « Implicite ou explicite », *Interpréter pour traduire* (Marianne Lederer et Danica Seleskovitch), Paris : Didier Érudition, 1984.

MOUNIN, Georges, *Les problèmes théoriques de la traduction*, préf. Dominique Aury, Paris : Gallimard, 1963.

MOUNIN, Georges, *Introduction à la sémiologie*, Paris : Les Editions de Minuit, 1970.

PEETERS, Jean, *La médiation de l'étranger, Une sociologie de la traduction*, Arras : Artois Presses Universitaire, 1999, (collection Traductologie).

ROUX-FAUCARD, *Poétique du récit traduit*, Caen : Lettres modernes Minard, 2008, (collection cahiers Champollion 11).

VIERNE, Simone, *Jules Verne*, Poitiers : Editions Balland, 1986.

XINMU, Zhang, Les signes sociaux et leur traduction, *Meta*, 1999, vol.44, n°1, p. 110-120.

L'image de l'adolescente maghrébine dans le discours littéraire de Malika Mokeddem et Maherzia Bournaz

Ionela PIPERA

Master : Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone,

I-ère année

Université de Craiova,

Coordination : Cecilia CONDEI, maître de conférences

Le thème que nous avons choisi concerne l'analyse du rapport homme-femme dans un espace littéraire francophone construit à partir des discours ayant comme support le roman maghrébin écrit par des femmes. Ce qui nous intéresse particulièrement c'est l'image de l'adolescente ainsi que les interactions discursives que celle-ci a avec le monde masculin.

Nous remarquons déjà que les écrivaines maghrébines parlent presque unanimement d'une solitude qui traverse les années de l'adolescence.

« Peut-on parler de la solitude de l'adolescente arabe? » est la question à laquelle on essaiera de répondre en étudiant les interactions verbales et les positions sociales, ainsi que le statut des filles par rapport aux garçons, sur la base du discours proposé par l'œuvre.

Le corpus sera constitué par les romans de Malika Mokeddem: « Mes hommes », « L'interdite », « La transe des insoumis », auxquels on ajoute « C'était Tunis 1920 » écrit par Amira Bournaz. Le contexte historico-social est celui de l'espace maghrébin avant l'indépendance.

Le but est de constater comment se manifeste cette solitude sur plusieurs plans (verbal, non-verbal), quelle est son origine, comment et qui l'entretient. La démarche est soutenue par les concepts « stéréotype » et « cliché » que nous avons appliqués à l'étude de la société maghrébine à travers l'évolution des personnages et l'organisation du discours littéraire. Nous observerons leurs gestes, mais aussi les attitudes qu'ils déclenchent, leurs paroles dans différentes situations de communication ou contextes socio-culturels. Bref, nous nous sommes proposé de fixer le statut des adolescentes dans le monde maghrébin à partir de l'analyse de discours.

Le parcours de notre analyse est double : analyse des images, des représentations, et analyse des interactions. En ce qui concerne les interactions verbales, nous allons voir en quelle mesure le verbal et le non-verbal contribuent à concrétiser l'image des adolescentes maghrébines. Le dialogue, les silences, les gestes seront observés, classifiés, analysés. On analysera d'abord les rapports à l'intérieur de la famille (où le père joue un rôle essentiel, représentant de l'autorité, garant de l'éducation parfaite) et ensuite on observera la situation de l'adolescente au sein de la société pour voir en quelle mesure peut-on parler de sa participation à la vie sociale.

Une première partie de notre travail de recherche vise le statut de l'adolescente maghrébine au sein de la famille, l'accent étant mis sur les relations avec les autres membres.

On constate que la figure du père domine, comme dans « La transe des insoumis » : « Mon père et mon oncle surveillent dehors, devant la maison. » (Mokeddem, 2003 : 59)

Le père surveille la maison, mais aussi sa fille. Il impose son autorité sous différentes formes : il décide si sa fille suivra les cours d'une école, parce que cela signifie affaiblir la surveillance.

Même les frères ont des droits sur leurs sœurs en leur interdisant de sortir, de parler :

« Tu sors pas !, Travaille avec ta mère !, Baisse les yeux quand je te parle ! » , en leur donnant des ordres « Apporte-moi mes chaussures ! ». (Mokeddem, 1993 : 36)

On constate l'existence d'un culte pour les êtres masculins qui assurent l'honneur des filles : «Ma mère et les gens disent tous que les frères te protègent, qu'ils sont un rideau contre la h' chouma,

la honte ». Le fait qu'elles, par leur nature, sont penchées à la honte, est un cliché très bien établie dans le monde arabe.

On remarque une évidente préférence pour les garçons. Ils sont ceux qui bénéficient de l'affection de leurs parents qui lui rappellent tout le temps qu'elle n'est pas un garçon : « L'abandon du sommeil me la [sa mère] rendait peut-être plus accessible. Mais c'est un petit frère qui dort contre son flanc. Dans la journée, c'est toujours un petit frère qui a le privilège d'occuper son giron ». (Mokeddem, 2003 : 29) Tous les droits dont ils bénéficient, tous les scènes d'injustice et d'humiliation auxquelles ils provoquent, même enfants, ne font qu'encourager « l'arrogance des garçons, petits monarques en puissance ». (idem : 116)

La relation avec la mère est limitée à l'éducation, aux conseils que celle-ci lui donne pour devenir une bonne épouse, c'est-à-dire, d'être soumise, de ne pas regarder les hommes, d'avoir honte. L'espace réservé aux êtres féminins est la cuisine ; elles y apparaissent souvent. Nous avons observé une certaine résignation, acceptation de la part des femmes. Les vrais hommes ne cuisinent pas, parce que « c'est dégradant » pour eux nous dit dans « C'était Tunis 1920 ». Elles connaissent leurs rôles et l'image sur leur propre personne est celle fournie par les hommes, c'est-à-dire, celle d'un être inférieur. La conclusion de la mère est que : « tu [sa fille] n'aurais jamais du quitter le rang des femmes » (Mokeddem, 2003 :144). Nous observons l'existence d'un rapport entre les dominés, les manipulés, les filles et les dominants, les garçons.

La famille, cette institution sacrée aux arabes, se présente comme une collectivité : « au quotidien nous continuons à entasser à seize » où, paradoxalement, l'adolescente se sent seule, étant réduite au silence : « Comme s'il fallait de la densité humaine pour se sentir vivant. C'est le désert. » (ibid). Le cadre contextuel est celui du désert. On a identifié plusieurs références à cet espace qui est en concordance avec l'idée de solitude.

Sur un deuxième axe, on analyse l'image de l'adolescente au milieu de la société maghrébine.

Dès l'enfance, la famille, la société en général, encourage les garçons à se considérer supérieurs aux filles-cela constitue un cliché constant. Nous considérons qu'il s'agit d'une double supériorité : d'un côté, quantitative, et de l'autre côté il s'agit d'une supériorité par rapport à la nature humaine. Les mâles sont toujours représentés réunis dans des groupes, ou même sous forme de «foule », ce sont eux qui forment l'agglomération des rues, pendant que l'adolescente est individualisée, premièrement par rapport aux groupes de garçons et deuxièmement, par rapport aux femmes voilées : « La foule sombre des hommes. Ma sœur cadette et moi avons les seules têtes dévoilées ». Dans ce monde d'interdiction pour les filles, l'adolescente – nous soulignons le fait qu'il s'agissait d'une jeune fille- ne portant pas le voile, risquait d'être « lynchée ».

Cette singularité est suggestive, elle renforce le sentiment de solitude. Le fait que l'être féminin n'a pas une vie sociale est évident à cause de cette disproportion entre les deux sexes. Le droit d'étudier est réservé aux garçons ; l'adolescente des livres de Malika Mokeddem était la seule fille du village qui allez continuer ses études dans une autre ville. L'audace de la mère de Maherzia Bournaz attire « les tracasseries de mon père, les sarcasmes et les moqueries des parents et des voisins ». Les préjugés, la mentalité empêchent les filles d'être appréciées, ainsi, le père ne peut pas être fier de sa propre fille lorsqu'elle lui montre les notes : « A quoi bon? Tu n'es qu'une fille! ». (« Mokeddem, 2005 :22) L'ironie des garçons lorsqu'ils voient des filles à l'école, suggère leur attitude contre les filles qui ne connaissent pas leur statut : « C'est ça l'indépendance! ». (idem : 25) Le rejet des filles n'a aucun rapport avec leurs compétences. Ainsi, le père encourage son fils à étudier, en lui disant: « Tu vas laisser une fille (cette fille était aussi son propre enfant) te dépasser? »(ibid.).

La séparation entre les filles et les garçons caractérise l'organisation sociale et familiale et elle est responsable de l'absence, de la solitude de l'adolescente qui « devrait éviter la compagnie des garçons, dangereuse pour moi, selon les dires de ma mère. », dit Maherzia Bournaz dans « C'était Tunis 1920 ».

Le stéréotype de la « vraie » maghrébine a comme base le sentiment de soumission : « Ma mère, elle, est retournée à ses besognes. Une servitude telle que jamais aucun amant ne pouvait s’y prendre. C’est pourquoi mon père, lui, a du se contenter d’une seule épouse ». (Mokeddem, 2003 : 41)

Par leur nature, les filles sont des êtres inférieurs, elles ne comptent pas : à la question « Combien d’enfants as-tu ? », la réponse n’inclue pas les filles. (Mokeddem, 2005 : 12)

Les préjugés sont visibles dans l’attitude adoptée par les autres à l’égard d’une fille qui ne porte pas le voile ; ils lui mettent l’étiquette de prostitué et de pécheresse. Tout comportement qui ne correspondait pas à la mentalité masculine maghrébine, était considéré étranger : « comportement d’Occidentale », « l’américaine ». (Mokeddem, 2003:116)

Elles n’allaient pas à l’école parce que leur chemin était dessiné d’avance : le mariage qui était établi par la famille : « J’ai failli d’être mariée. Personne n’a jugé utile de me demander mon avis.» (idem : 127) Les filles se mariaient très jeunes avec des musulmans et non pas avec des étrangers.

L’hypothèse a été confirmée ; la solitude de l’adolescente maghrébine est prouvée par les préjugés d’une société entière, les clichés fournis et développés par le contexte familial et socio-culturel. Nous avons remarqué l’existence d’une certaine image des jeunes maghrébines promue et acceptée par cet espace dominé par les mâles : celle de l’être féminin soumis. Tout comportement qui contredit leur autorité est immédiatement jugé comme étant un péché et puni. Les conversations entre les deux sexes, qui pourraient être considérées plutôt comme un monologue de la part des dominants, les attitudes des hommes, mais aussi des femmes contre une fille « nue », nue à cause de l’absence du voile, contre une fille qui va à l’école ou qui parle avec les garçons, tout montre une isolement des filles, une condamnation au silence et à la solitude dans ce territoire des mâles. En leur rappelant, soit directement par des paroles, par des insultes, soit indirectement par des gestes, tout le temps qu’elles ne sont pas des garçons, ils contribuent à leur solitude et montrent leur autorité, leur supériorité.

Bibliographie et textes de référence

AMOSSY, Ruth ; ROSEN, Elisheva. *Les discours du cliché*. Paris : Éditions CDU et SEDES, 1982.

AMOSSY, Ruth ; ADAM, Jean-Michel ; MAINGUENEAU, Dominique et al. *Images de soi dans le discours. La construction de l’ethos*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1999.

AMOSSY, Ruth ; HERSCHBERG PIERROT, Anne. *Stéréotypes et clichés*. Paris : Éditions Nathan, 1997.

Corpus

AMIRA BOURNAZ, Maherzia. *C’était Tunis 1920*. Tunis : Cérès Éditions, 1993.

MOKEDDEM, Malika. *Mes hommes*. Paris : Éditions Grasset et Fasquelle, 2005.

---, *La transe des insoumis*. Paris : Éditions Grasset et Fasquelle, 2003.

---, *L’Interdite*. Paris : Éditions Grasset et Fasquelle, 1993.

(3)-Contexte didactique

Rappel de l’encadrement théorique

les approches interculturelles dans l’univers francophone de la scolarisation, les discours du manuel, comme principal moyen de construire l’image de l’Autre. La réflexion peut également porter sur le besoin des jeunes d’avoir un modèle adulte, sur leurs rapports agressifs/harmonieux avec l’autorité (par exemple les manifestations discursives de la violence anti-policière, anti-institutionnelle ou, par contre, manifestations de l’harmonie), sur les rapports qui s’instaurent entre eux (constitution des groupes et d’une micro-culture, besoin de dialogue rationnel, manifestations de l’esprit coopératif).

Expérience interculturelle d'étudiant voyageur en Russie

Daniela Florentina NICHITA

Master: « Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone »

Année d'étude: II^{ème} année

Université de Craiova

Coordinateur : Cecilia CONDEI, maître de conférences

Motivation personnelle du choix du thème

Etant étudiante au master « Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone », où j'ai eu la chance de collaborer avec des professeurs exceptionnels, j'ai considéré comme une composante nécessaire à ma future carrière de professeur un stage de pratique dans un pays étranger. D'où la décision d'aller enseigner la langue française et la langue anglaise en Russie, un pays excentrique et incitant à la fois.

Le contexte de la recherche :

L'encadrement théorique de cette recherche est constitué par quelques opinions concernant les représentations sociales auxquelles nous allons ajouter les jalons de l'analyse de contenu, puisque l'apparition de la théorie des représentations sociales est liée, historiquement, à elle. Cette méthode a été employée par Serge Moscovici, qui distingue trois types d'éléments dans le contenu d'une représentation sociale : les opinions, les attitudes et les stéréotypes (Moscovici, 1976). Cette relation n'est pas arbitraire. Premièrement, l'objet de l'analyse de contenu est la communication, qui est le processus fondamental de la formation de la représentation sociale, selon Moscovici. Deuxièmement, les représentations sociales fournissent le matériel pour alimenter la communication sociale.

Laurence Bardin affirme que l'analyse de contenu est

« un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés » (Bardin, 1977, p. 43).

Pour Claude Flament, les représentations sociales sont « un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet » (Flament, 1994, p. 37-58). Selon cette définition, il existe trois niveaux d'interférence possible des représentations sociales avec le discours qui est l'objet de l'analyse de contenu : le niveau du contenu (cognitions ou éléments), le niveau de la structure (ensemble organisé) et le niveau des conditions de production (qui et dans quel contexte produit l'énoncé).

Une autre opinion est celle de Willem Doise, qui a montré que les représentations sociales sont des constructions créées dans les dynamiques du champ social (Doise, 1990).

Serge Moscovici, distingue trois types d'éléments dans le contenu d'une représentation sociale : les opinions, les attitudes et les stéréotypes (Moscovici, 1976). Elizabeth Murphy-Lejeune présente dans son livre « L'Etudiant européen voyageur, un nouvel étranger » des expériences vécues par des jeunes qui sont partis à l'étranger, plus spécifiquement en Europe, pour étudier ou faire un stage de pratique. Au début, elle fait la différence entre l'expérience d'un étudiant mobile et celle d'un migrant :

« les motivations initiales sont de l'ordre d'une volonté affichée de découverte d'un nouveau territoire, l'expérience avant même d'être vécue est considérée comme une expérience à valeur ajoutée importante, la

durée du séjour différencie aussi cette mobilité étudiante à celle des migrants, les séjours durant en moyenne l'équivalent d'une année universitaire ».

En même temps elle réalise une classification, en décrivant les caractères de l'étranger selon quelques critères : l'espace, le temps, la position sociale, la position symbolique et l'identité fragmentée.

Tenant compte de quelques éléments déjà énumérés dans cet ouvrage, je peux affirmer donc que mon expérience en Russie a été celle d'une étudiante mobile, qui a eu un statut social très bon, celui du professeur respecté pour la manière d'enseigner, qui a socialisé parfaitement avec les autres enseignants mais aussi avec les étudiants et qui n'a pas eu de problèmes d'adaptation.

Avant de procéder à l'analyse quantitative et qualitative il faut préciser la distinction entre l'analyse de contenu et l'analyse du contenu d'une représentation sociale. Le contenu d'une représentation sociale est formé par l'ensemble des éléments d'une représentation (Flament, 1994). L'analyse du contenu est la méthode par laquelle on examine ces éléments. Si l'analyse du contenu se réfère à la représentation sociale, l'analyse de contenu se réfère au discours.

But de la recherche :

Notre recherche vise l'analyse d'une expérience enrichissante en Russie afin de discerner les représentations qu'un professeur de français (qui exerce son métier dans un autre milieu scolaire) se fait. Et encore, pour distinguer quelles sont les stratégies d'interaction sociale et didactiques qu'il doit utiliser pour enseigner une langue étrangère dans un pays étranger, quelles sont les difficultés qu'il rencontre et les solutions qu'il trouve. En plus on présentera l'impact que ce pays a sur la jeune étudiante et enseignante à la fois, mais surtout le changement qu'elle a produit sur les personnes avec lesquelles elle a interagi. A la fin, on cherche à repérer quelles sont les connaissances et les qualités que l'enseignant doit posséder avant d'y aller.

Objectifs visés :

Le problème envisagé peut se formuler à l'aide des questions suivantes :

Quelles sont les représentations qu'on se fait chez soi et quelle est la situation sur le terrain ? Les attitudes, les stéréotypes cultivés en Roumanie sont-ils détruits en contexte étranger ?

Quel a été le contexte de la recherche ?

Quels ont été les stratégies utilisées par l'enseignant dans le processus d'enseignement pour éviter l'impact culturel choquant ? Et dans le processus d'apprentissage ?

Quels sont les dangers avec lesquels une étudiante roumaine peut se confronter en Russie ?

Quels ont été les problèmes d'une jeune enseignante dans un pays étranger ? Est-ce que le fait d'être femme influence les relations ? Mais le fait d'être jeune ?

Est-ce que la culture roumaine s'est avérée utile/inutile dans cette expérience ? Que doit faire un professeur roumain de français avant de partir dans cette expérience interculturelle ?

Corpus envisagé Méthode(s) de recherche employée(s) :

Nous avons choisi comme corpus de travail notre expérience culturelle et d'apprentissage en Russie dans un centre linguistique en partant de quelques points de vue théoriques. Les méthodes employées seront l'observation, la comparaison, l'analyse et l'entretien.

Parcours de l'analyse :

Pour trouver les réponses aux hypothèses déjà exposées nous allons premièrement partager l'analyse du corpus en trois sous-chapitres : « Le contexte interculturel », « Action-Interaction », « Autoanalyse et autoévaluation ».

Dans un premier temps nous décrirons le pays d'histoire et de légendes qui incite la curiosité de tout voyageur. Ensuite la région : « Bashkortistan » qui inclut une partie de la montagne Ural, nous impressionne par ses ressources de pétrole et ses paysages magnifiques mais aussi par sa diversité culturelle. Les russes, les tatars et les bashkirs partagent cette région depuis des années sans avoir des conflits majeurs. En plus, ils tiennent compte de toutes les célébrations de ces trois ethnies. Pour continuer on présente la ville, Ufa, la capitale de Bashkortostan, un centre industriel et culturel. Finalement on insiste sur le groupe de travail qui est formé des jeunes et adultes de nationalité russe. Les acteurs de la pièce seront les étudiants étrangers et un voyageur (nous-mêmes). Nous mettrons aussi l'accent sur les stratégies employées, d'un côté pour enseigner le français et l'anglais et de l'autre côté pour enrichir mes connaissances théoriques et pratiques.

Quant à la deuxième partie, nous analyserons les types d'interactions avec les étudiants (tenant compte de l'âge), les autres professeurs et les autres interlocuteurs. En même temps on indique la manière qu'une enseignante roumaine adopte pour agir pendant les cours et la modalité de se faire comprise sans s'exprimer en russe.

Dans une troisième partie, on présentera les difficultés d'une jeune professeure en Russie, comme par exemple l'impossibilité d'acheter un billet de train sans aide parce que le personnel de la gare ne connaît que le russe. Pour aller plus loin, on met l'accent sur l'utilité ou l'inutilité de la langue roumaine dans ce pays. Il est nécessaire de souligner que même si à première vue on a l'impression que la langue roumaine ne se ressemble pas à la langue russe je peux dire que ce n'est pas vrai. Il y a tellement des mots pareils qu'on reste étonné. Finalement on offre des conseils/suggestions pour d'autres courageux.

Conclusions préliminaires

En conclusion je peux affirmer que partir toute seule en Russie, sans maîtriser la langue, pour enseigner le français et l'anglais a été une expérience inoubliable. J'ai eu la chance de mettre en pratique mes connaissances et en même temps d'apprendre de nouvelles techniques et méthodes d'enseignement et de gagner des amis pour la vie.

Il est vrai que j'ai rencontré des situations difficiles mais j'ai eu toujours la chance de trouver une personne disponible à m'aider. J'ai beaucoup appris mais je peux aussi affirmer que j'ai eu de l'impact sur mes étudiants et les autres professeurs. Nous avons continué à communiquer même si la distance nous sépare.

Bibliographie et Sytographie

- Bardin Laurence, 2007, « Analyse de contenu », Paris : PUF.
Bronckardt, Jean-Paul, « Le fonctionnement du discours »,
Mannoni, Pierre, 2006, *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
Negura, Lilian, « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », en format électronique sur <http://sociologies.revues.org/index993.html>
Moscovici, Serge, 1976, [1961], *La psychanalyse, son image et son public*, Paris : PUF
Murphy-Lejeune, Elizabeth, 2003, « L'Etudiant européen voyageur, un nouvel étranger », Paris : Didier En ligne sur http://www.rfi.fr/lffr/articles/072/article_299.asp,dernière consultation : le 1^{er} février 2011

Considérations sur la littérature proposée par les manuels roumains de Fle de lycée

Cristina Elena PARVU

Master –Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone

1^{re} année

Université de Craiova

Coordinateur : Cecilia CONDEI, maître de conférences.

Le phénomène à étudier est centré sur la littérature de jeunesse, telle qu'elle est proposée par les manuels de Français- Langue étrangère pour les élèves de lycée en Roumanie et plus précisément par les textes littéraires pour les élèves de la première année et deuxième année de lycée en Roumanie qui y apparaissent. On a choisi deux manuels de RAO, Clé International, vue la multitude et la diversité de textes littéraires et d'auteurs y proposés.

Le contexte de la recherche est bien ample, puisque la didactique est arrivée à un certain point, où on doit beaucoup réfléchir aux méthodes et stratégies utilisées dans la classe de français langue étrangère : il n'est pas suffisant de transmettre des informations et de les évaluer, mais aussi de créer des valeurs et cela n'est pas possible sans la connaissance approfondie de la langue française, des riches ressources offertes par les manuels, qui sont plus que de simples livres à étudier. Il y a des spécialistes qui ont été préoccupés par ce phénomène : Elżbieta Gajewska, de l'Université Pédagogique de Cracovie, Pologne, qui a étudié le multiethnique dans les manuels de FLE, Maria Elena de la Viña Molleda, qui étudie la polyvalence linguistique des auteurs de manuels de FLE en Espagne, Xu Yan, de l' Université Populaire de Chine, qui a publié, à l'Université de Franche- Compté, un article sur les Différences méthodologiques entre les manuels français et chinois de FLE sous l'angle de l'organisation structurelle du contenu et la liste reste ouverte, Cecilia Condei, qui a mis l'accent sur le discours véhiculé par les manuels roumains de Fle, pour ne mentionner que quelques uns.

Le but de la recherche est d'offrir une image de la littérature de jeunesse et d'élaborer une analyse statistique concernant les auteurs des textes littéraires des manuels. Les objectifs visés découlent de ce positionnement : rendre compte de l'image d'ensemble que les auteurs des manuels veulent créer auprès des lycéens, ainsi que sur les valeurs qu'ils veulent transmettre par l'intermédiaire des textes proposés, mais surtout de voir quels sont les écrivains qui prédominent, dans quelle période ils ont vécu, ainsi que le siècle où ils ont vécu et écrit. On va dévoiler aussi les origines de chacun des écrivains, pour voir quelle est leur dominante : si les manuels créent, par la somme des textes littéraires proposés, une image d'ensemble sur le monde francophone, ou bien que sur la France.

Le parcours se subordonne à ces objectifs :

Tout d'abord, il s'agit d'établir le pourcentage concernant la présence des auteurs francophones en dehors de la France, face aux écrivains français, la présence des écrivains de nos jours par rapport aux écrivains plus anciens, ainsi que d'interpréter ces données. Deuxièmement, on va classer les auteurs selon le critère de leur apparition dans le manuel de FLE (avec un, deux ou plusieurs textes littéraires), en tenant compte aussi de la rubrique où les textes apparaissent. Les textes littéraires ont préalablement été classés selon la rubrique qui indique l'exploitation didactique proposée par le manuel. Troisièmement, pour chaque auteur on va déterminer quel est le courant littéraire d'appartenance et on va tenter de l'encadrer du point de vue historique, en établissant le pourcentage du siècle qui domine, ainsi que la forme prise par chaque texte littéraire (s'il est en prose ou s'il s'agit de la poésie). En fin de compte, on va sélectionner les écrivains qui apparaissent le plus souvent dans les manuels, afin d'esquisser un schéma concernant leurs caractéristiques qui auraient influencé les auteurs

des manuels, lors de leurs choix. Ce travail se fera en parallèle pour chaque manuel, les conclusions seront indépendantes, mais à cette analyse statistique préalable se succédera une analyse comparative des deux manuels, pour déterminer les différences et les similitudes. Un dernier objectif sera de tirer des conclusions concernant la difficulté des textes littéraires qui apparaissent dans les manuels de FLE : la difficulté des tâches, des informations véhiculées et des contextes, pour le manuel de la première année de lycée face au manuel qui s'adresse aux élèves qui ont un an de plus d'expérience dans la compréhension et l'expression en langue française.

L'analyse sera donc surtout synchronique (pour les écrivains de la même époque, appartenant au même courant littéraire comme c'est le cas des écrivains surréalistes qui, d'ailleurs, dominent) mais nous fournirons aussi une image diachronique.

Pour l'élaboration de cette étude on a utilisé **la méthode comparative de recherche, l'analyse de contenu des manuels et la méthode statistique**, ainsi que les graphiques.

Cette analyse essaie de suggérer la motivation du choix de tous ces textes par les auteurs des manuels, en s'appuyant sur les détails d'ordre de contenu (les idées-cible des textes proposés, les valeurs qu'on veut transmettre par l'intermédiaire de ceux-ci), lexical (la nature des mots qui sont employés dans les textes).

L'analyse portera aussi sur la place des textes dans l'unité (en suivant les différentes rubriques du manuel: Culture, Textes et idées, Grammaire, Pour aller plus loin...etc., pour se rendre compte de la direction de l'emploi de ces textes. On va déterminer quels sont les utilisations didactiques des textes pour chaque rubrique : la rubrique Texte et idées propose aux élèves des textes à comprendre et toute sorte d'exercices à résoudre, à partir des idées véhiculées dans le texte : l'accent est mis sur les idées transmises.

Pour ce qui est de la rubrique *À toi la parole*, même en proposant des textes littéraires, son but n'est pas l'enseignement de la littérature, mais de s'en servir comme support pour les questions linguistiques à enseigner : des faits de langue ou des actes de langage. Même si les textes font partie d'un ouvrage littéraire, on nous indique des sous-titres pour ceux-ci, qui nous informent sur leur but dans l'unité du manuel : « S'exprimer », « Demander, donner, refuser la permission », « Inviter, faire un compliment » etc. La rubrique *Pour aller plus loin...* propose, comme son nom nous dévoile, des textes plutôt facultatifs à découvrir en classe.

La rubrique « Civilisation » contient généralement des textes qui se proposent d'expliquer des traditions et des coutumes, ainsi que des activités de la vie quotidienne des gens ; les textes ci-proposés sont des textes journalistiques, mais il y en a quand même deux textes littéraires. La rubrique « Culture » est, elle aussi, riche en textes littéraires, puisque les auteurs du manuel proposent une culture générale variée, ayant comment point de départ la culture littéraire.

La perspective du travail est didactique et le corpus concerne les deux manuels de Français Langue étrangère pour la première et la deuxième année de lycée.

Conclusions préliminaires: Dans le manuel de FLE pour la première année de lycée les auteurs qui se retrouvent le plus souvent sont des écrivains français du XX-ème siècle. La plupart d'entre eux a un seul texte littéraire, à la différence des auteurs qui apparaissent dans le contenu du manuel plus d'une fois, situation très rare. En ce qui concerne les origines des écrivains, il est bien clair que c'est l'espace européen qui domine, mais surtout celui de l'Hexagone. Quant à la forme des textes littéraires proposés, les poésies ne remplissent qu'un seul espace du contenu du manuel, face aux textes en prose. La recherche nous mène à penser que ces aspects changent un peu pour le manuel pour la deuxième année de lycée, avec l'acquisition de nouveaux outils en langue française.

Bibliographie:

ANGHEL, Manuela- Delia; PETRIȘOR, Nicolae- Florentin. *Guide pratique pour les professeurs de français*. Pitești, Editura Paradigme, 2007

- AMADO, Gilles; GUITTET, André. *Dynamique des communications dans les groupes*. 4^e édition. Paris, Armand Colin, 2003.
- BEAUD, Michel. *L'art de la thèse- Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net* Paris: La Découverte, 2005
- BURFIN, Régine. *Savoir rédiger une possibilité pour tou*. 5^e édition, Lyon, Chronique sociale, 1992 (Collection: Éveil)
- COLLES Luc, DUFAYS Jean-Louis et Francine THYRION(éds.)(2006) *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE.S ?* Cortil-Wodon, E.M.E.
- CONDEI, Cecilia, DUFAYS Jean-Louis et Monique LEBRUN,(éds.)(2006) *L'interculturel en francophonie*, Cortil-Wodon, E.M.E
- CONDEI, Cecilia. *La Didactique du Français Langue Étrangère: -Aspects théoriques et pratiques-*. Craiova, Universitaria Craiova, 2009
- LEBRUN, Monique et COLLES, Luc (2007), *La littérature migrante dans l'espace francophone : Belgique – France – Québec – Suisse*, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes ("Proximités-didactique").

Corpus:

- COCULESCU, Steluta; FORNICA-Livada, Gabriel; RADU Florinela. *LIMBA FRANCEZĂ: Manual pentru clasa a IX-a*. București: Editura RAO, 2003
- COCULESCU, Steluta; FORNICA-Livada, Gabriel; RADU Florinela. *LIMBA FRANCEZĂ: Manual pentru clasa a X-a*. București: Editura RAO, 2003

Formes et fonctionnement des dialogues des jeunes proposés par les manuels roumains de Fle

SPATARU Alina-Marilena

Master- Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone,
2^e année d'étude

Université de Craiova

Coordinateur : Cecilia CONDEI, maître de conférences

Selon la *Nouvelle Grammaire du Français* « une phrase interrogative est une phrase par laquelle on pose une question à un interlocuteur » (p.155). Si on adresse la phrase interrogative à un interlocuteur qui est présent, on parle d'une interrogation directe (par exemple : « -Il est ton voisin ? »), mais si la phrase interrogative dépend d'une autre phrase, on dit que c'est une interrogation indirecte (ex. « Je vous demande qui est venu »¹).

Dans *Trésor de la Langue Française*, le dialogue est défini comme « communication le plus souvent verbale entre deux personnes ou groupes de personnes » .

Catherine Kerbrat-Orecchioni dans son livre *Les interactions verbales* affirme que le dialogue est la forme « à la fois primitive et basique » du langage, en citant Levinson² « Conservation is clearly the prototypical kind of language use (...) and the matrix for language acquisition ». Elle dit aussi que nous ne devons pas prendre en compte le dialogue comme une forme plus complexe du monologue, mais on doit prendre en compte les formes monologiques comme dérivées des formes dialogales.

Pour parler de dialogue nous devons avoir au moins deux personnes, qui parlent « à tour de rôle ». Selon l'opinion de Kerbrat-Orecchioni toute interaction verbale peut être interprétée comme une succession de « tours de parole » - ce terme désigne premièrement « le mécanisme d'alternance des prises de parole »³ et deuxièmement la contribution verbale d'un tel locuteur à un tel moment du déroulement de la conversation.

Le principe d'*alternance* se trouve à la base de l'activité dialogale et il doit respecter des règles linguistiques, car les locuteurs doivent respecter certains droits et devoirs tels que : « le droit de garder la parole un certain temps, mais aussi le devoir de la céder à un moment donné » ; « le droit de laisser parler l'autre, et de l'écouter pendant qu'il parle, il a aussi le droit de réclamer la parole au bout d'un certain temps, et le devoir de la prendre quand l'interlocuteur la lui cède. »⁴

À l'écrit la phrase interrogative est marquée par le point d'interrogation, à l'oral elle est marquée « par des intonations particulières, qui sont essentiellement de deux types : une courbe DESCENDANTE, une courbe ASCENDANTE »⁵. Cette distinction correspond au classement des interrogations directes en :

- Interrogation partielle (elle porte sur un mot de la phrase ex. Qui est là ?) ;
- Interrogation totale (elle porte sur la phrase en totalité ou sur un segment de la phrase ex. As-tu mangé ?)

¹ Jean Dubois, René Lagane, *La nouvelle grammaire du français*, Larousse, Paris, 1995;

² Levinson, *Pragmatics*, Cambridge, C.U.P., 1983, p.284;

³ Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, Armand Colin, Paris, 1990;1995, p.159;

⁴ Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, Armand Colin, Paris, 1990;1995, p.160;

⁵ Jean-Claude Chevalier, Claire Blanche-Benveniste, Michel Arrive, Jean Peytard, *Grammaire du français contemporain*, Librairie Larousse, Paris, 1964, p.90;

Notre recherche envisage une étude sociolinguistique des dialogues proposés par les manuels roumains de Fle. Pour cela on fait une étude quantitative et qualitative des dialogues, tenant compte des phrases interrogatives en premier lieu, puis on fait une recherche qui vise les actants qui participe aux dialogues. Qui pose plusieurs questions ? Quel est le statut, le rôle de celui-ci ? Qui interroge plus, les filles ou les garçons, les enfants ou les ados ?- se sont des questions qui orientent notre recherche.

Dans les quatre manuels les dialogues fabriqués par les auteurs des manuels sont plus nombreux que les textes authentiques sans dialogue. Pour les jeunes de 12-13 ans la communication est très importante, l'opinion des amis et des collègues est plus importante que celle de leurs parents. Les manuels viennent satisfaire ce besoin d'appartenir à un groupe social et de communiquer face à face dans l'époque où les réseaux de communication de l'Internet sont une des préoccupations des jeunes pendant leurs loisirs.

Les personnages-enfants qui dialoguent dans les textes restent les mêmes pour toutes les unités du manuel, mais il y a des dialogues qui ont deux partenaires et d'autres qui ont trois, quatre ou plusieurs.

Les thèmes de conversations sont liés à l'âge : la rentrée, la présentation et la description d'une personne, la nature, la campagne, le milieu familial, les activités scolaires, la mise en scène d'un spectacle, les fêtes, le sport et les loisirs, le français dans le monde, les formes de relief, les régions de la France, l'histoire de la France, les métiers, les moyens de transport, les projets d'échange scolaire entre les Européens, les institutions sociales.

Dans le manuel pour la VI-e, Maison d'Édition Cavaliotti les enfants ont des prénoms roumains, exception - une fille qui s'appelle Alice, mais elle a des origines françaises, dans les autres manuels les enfants ont des prénoms français.

Dans le manuel pour la VI-e, Maison d'Édition Humanitas, six unités contiennent des textes dialogués, deux en font exception : dans l'unité numéro 3 intitulée « Voyage...voyage » le texte est présenté sous forme de quatre petites lettres réunies sur la même page, l'autre unité, la huitième contient aussi une lettre comme texte à étudier. On peut considérer les lettres comme un moyen de communication, mais pas un dialogue, parce qu'on ne peut pas parler d'un tour de parole, « l'interlocuteur » répond seulement après un intervalle de temps bien défini, à savoir quand il reçoit la lettre, c'est le cas d'une énonciation différée.

À travers les dialogues du même manuel on rencontre comme interlocuteurs dans diverses situations cinq garçons (Émile, Christian, Michel, Victor, Alex) et cinq fille (Sandrine, Irène, Sylvie, Monique et Victoria), l'unique adulte qui apparaît est le professeur dont on ne connaît pas le nom. Il est l'initiateur d'un échange verbal, un seul dialogue, celui de la quatrième unité intitulée « Espace-livres », il est celui qui pose le plus grand nombre de questions, à savoir sept questions. Les dialogues de ce manuel n'impliquent pas un grand nombre de personnages, il y a seulement deux ou trois interlocuteurs.

Dans le manuel pour la VI-e, Maison d'Édition Cavallioti, les neuf unités contiennent des dialogues fabriqués. Il y a aussi des textes authentiques qui contiennent des dialogues : le texte qui se trouve dans l'unité numéro 2 intitulée « Chic! On déménage » et qui a le titre « De la campagne à la ville » d'après Michel Tournier, *La fugue du petit Poucet* est un dialogue entre Mme poucet et Pierre, mais seulement Pierre pose une question.

Dans l'unité numéro quatre on trouve aussi un extrait adapté du « Recueil général des rencontres et Questions Tabariniques », c'est un dialogue entre Tabarin et son maître. Un autre texte authentique est celui de l'unité numéro 9, d'après Mme de Sévigné, intitulé « S'amuser, au château... », le dialogue contient seulement une demande.

Les dix dialogues fabriqués contenus par ce manuels ont peu d'interlocuteurs : trois garçons (Costi, Matei, Daniel) et deux filles (Marina, Alice). Nous devons observer que les noms sont d'origine roumaine, hors Alice. Les ados qui apparaissent dans un seul dialogue, celui de l'unité numéro 2 « Chic! On déménage » sont deux hommes : Papa Pop et Papa Vicol et trois femmes : tante Aglaé, Maman Vicol

et Maman Pop. Il y a aussi un professeur qui apparaît dans le dialogue de l'unité numéro 6 « Le Kangourou des lettres ». Elle ne demande rien, elle fait cinq affirmations à travers la conversation avec les élèves et elle utilise aussi une question rhétorique.

Toutes les sept unités du manuel pour la VII-e, Maison d'Édition Humanitas contiennent des dialogues fabriqués, mais il y a deux unités qui contiennent des textes authentiques : un extrait d'un propos recueillis par Marie –Aimée Randot-Schell, « Temps futur », n°45, sept.-oct. 1995 où Marie-Aimée pose 7 questions et ses interlocuteurs Andrei Magheru et Paul Grecu répondent quatre fois, respectivement trois fois aux questions. L'autre texte authentique qui apparaît est la fable « la grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf » écrite par Jean de La Fontaine.

Ce qu'on remarque tout de suite dans ce manuel est la présence masculine qui est dominante dans les dialogues ; les interlocuteurs sont cinq garçons (Stéphane, Victor, Paul, Claude et Guy) et deux filles (Marianne et Élodie). On remarque aussi l'absence des ados de ces dialogues, ce qui peut être interprété comme une marque du désir des adolescents d'être indépendants, d'appartenir à un groupe du même âge.

Dans le manuel pour la VII-e, Maison d'Édition Cavallotti les personnages des dialogues fabriqués ont des noms étranges : les filles (Astuce, Létourdi, Asmodée) et les garçons (François -nom commun et Alix) ; dans les dialogues apparaissent aussi d'autres personnages : un enfant et un maître, ayant une réplique chacun d'entre eux. Dans le manuel se trouvent quatre textes qui ne sont pas fabriqués : « Le style enfantin » texte d'après Jean Tardieu qui se trouve dans l'unité numéro. L'autre dialogue s'intitule « Une classe de cancre » et fait partie du texte « La Guerre des Boutons » d'après Louis Pergaud et fait partie de sixième unité. Dans la dernière unité il y a un fragment d'après Antoine de Saint-Exupéry, intitulé « Apprivoise-moi ». Le dernier dialogue est celui intitulé « Clotaire a des lunettes » d'après Sempé-Gosciny, extrait de « Le petit Nicolas et les copains ».

En conclusion, dans notre corpus prédominent les dialogues entre les jeunes, garçons et fillettes et les thèmes les plus utilisés sont ceux concernant la France, la Francophonie et le français. On remarque aussi que les garçons sont plus nombreux que les filles tandis que les ados sont assez peu représentés par un professeur ou par les parents.

Bibliographie

Chevalier, Jean-Claude; Blanche-Banveniste, Claire; Arrive Michel et al., *Grammaire du français contemporain*, Librairie Larousse, Paris, 1964;
Dubois, Jean; Lagane, René, *La nouvelle grammaire du français*, Larousse, Paris, 1995;
Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les interactions verbales*, Armand Colin, Paris, 1990; 1995

Corpus

Popa, Anca-Monica; Popa Mariana; Limba franceză, Manual pentru clasa a VI-a, Limba moderna 1, Editura Humanitas, Bucuresti, 2008;
Popa, Anca-Monica; Popa Mariana; Limba franceză, Manual pentru clasa a VII-a, Limba moderna 1, Editura Humanitas Bucuresti, 2008;
Slavescu, Micaela, Soare, Angela, Limba franceză, Manual pentru clasa a VI-a, Limba moderna 1, Editura Cavallotti, Bucuresti, 2009;
Slavescu, Micaela, Soare, Angela, Limba franceză, Manual pentru clasa a VII-a, Limba moderna 1, Editura Cavallotti, Bucuresti, 2009;