

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ГОДИШЊАК

ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА У НОВОМ САДУ

КЊИГА L-3

Посебно издање

ФРАНЦУСКЕ СТУДИЈЕ ДАНАС

САВРЕМЕНИ ПРИСТУПИ У ФРАНЦУСКИМ И
ФРАНКОФОНИМ СТУДИЈАМА

Научни скуп Одсека за романистику



ISSN 0374-0730
e-ISSN 2334-7236
doi: 10.19090/gff.v50i3

Нови Сад, 25-26. октобар 2024.

Издавач
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НОВИ САД

За издавача
проф. др Миливој Алановић, декан

Уређивачки одбор

проф. др Милан Ајдановић; проф. др Едита Андрић; проф. др Тамара Валчић Булић;
проф. др Невена Варница; проф. др Ана Генц; проф. др Алексеј Кишјухас; проф. др
Бојана Ковачевић Петровић; проф. др Милена Летић-Лунгулов; доц. др Борка
Малчић, проф. др Олга Панић Кавгић; проф. др Драгана Поповић; проф. др Дејан
Пралица; проф. др Марина Пуја Бадеску; доц. др Марица Рајковић; проф. др Гордана
Ристић; проф. др Бојана Стојановић-Пантовић; проф. др Марина Шимакова
Спевакова

Инострани чланови Уређивачког одбора

проф. др Давид Астори (Парма), доц. др Шандор Бордаш (Баја), Јао Дзи, (Беј Вај,
Кина), проф. др Уго Влаисављевић (Сарајево), проф. др Александер Воел
(Франкфурт на Одри), проф. др Јурај Гловња (Њитра), проф. др Богуслав Зиелински
(Познањ), проф. проф. др Звонко Ковач (Загреб), др Силвија Мартинез Фереиро
(Гронинген), проф. др Михаил Мозер (Беч), проф. др Дејвид Норис (Нотингем),
проф. др Николај Попов (Софија), др Владислава Рибникар (Нотингем), проф. др
Ангела Рихтер (Хале), проф. др Данијел Сорин Винтила (Темишвар), проф. др Жан-
Жак Татен Гурије (Тур, Француска), доц. др Слађан Турковић (Загреб), проф. др
Лејла Турчило (Сарајево), проф. др Бјорн Хансен (Регенсбург).

Уредници

проф. др Александра Блатешић
проф. др Снежана Божанић

Секретари редакције

проф. др Невена Варница
проф. др Милена Летић-Лунгулов

Технички секретари

Зоран Милошевић, Маја Ховањски

Прелом и дизајн корица

проф. др Ивана Иванић

Аутори су одговорни за језичку исправност својих радова.

Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду штампа се уз финансијску помоћ
Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

UNIVERSITÉ DE NOVI SAD

ANNUAL REVIEW

OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY VOLUME L-3

Volume spécial

LES ÉTUDES FRANÇAISES AUJOURD'HUI

APPROCHES CONTEMPORAINES DANS LES ETUDES FRANÇAISES ET FRANCOPHONES

Colloque du Département d'études romanes



ISSN 0374-0730
e-ISSN 2334-7236
doi: 10.19090/gff.v50i3

Novi Sad, 25-26 octobre 2024

Издавач / Éditeur
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ / FACULTÉ DE PHILOSOPHIE
НОВИ САД / NOVI SAD

За издавача / Pour l'éditeur
проф. др Миливој Алановић, декан
Prof. Milivoj Alanović, doyen

Уређивачки одбор посебног издања

проф. др Тијана Ашић, проф. др Никола Бјелић, проф. др Тамара Валчић Булић, доц.
др Ивана Вилић, доц. др Милица Винавер-Ковић, проф. др Љубица Влаховић, проф. др
Татјана Ђурин, проф. др Снежана Гудурић, проф. др Иван Јовановић, проф. др
Катарина Мелић, проф. др Диана Поповић, проф. др Татјана Самарџија, проф. др
Ружица Седер, проф. др Селена Станковић, проф. др Веран Станојевић, проф. др
Биљана Тешановић

Инострани чланови уређивачког одбора посебног издања

проф. др Сања Бошковић-Данојлић (Поатје), проф. др Фредерикос Валетопулос
(Поатје), проф. др Франо Вранчић (Задар), проф. др Валерио Кординер (Рим), проф. др
Ксенија Ђорђевић Леонар (Монпелје), проф. др Елизабет Гавоал (Тур), проф. др
Светлана Јакимовска (Штип), проф. др Мета Лах (Љубљана), доц. др Патрик Левачић
(Задар), проф. др Радана Лукајић (Бања Лука), проф. др Морис Нивезе (Бордо), проф.
др Снежана Петрова (Скопље), проф. др Лејла Текешиновић (Сарајево), проф. др Јасна
Татар-Анђелић (Никшић)

Comité de Rédaction du volume spécial

Tijana Ašić, Nikola Bjelić, Tamara Valčić Bulić, Ivana Vilić, Milica Vinaver-Ković, Ljubica
Vlahović, Tatjana Đurin, Snežana Gudurić, Ivan Jovanović, Katarina Melić, Diana Popović,
Tatjana Samardžija, Ružica Seder, Selena Stanković, Veran Stanojević, Biljana Tešanović

Membres étrangers du comité de rédaction du volume spécial

Sanja Bošković-Danojlić (Poitiers), Freiderikos Valetopoulos (Poitiers)
Frano Vrančić (Zadar) Valerio Cordiner (Rome), Ksenija Đorđević Léonard (Montpellier),
Élisabeth Gavaille (Tours), Svetlana Jakimovska (Štip), Meta Lah (Ljubljana), Patrick
Levačić (Zadar), Radana Lukajić (Banja Luka), Maurice Niwese (Bordeaux)
Snežana Petrova (Skopje), Lejla Tekešinović (Sarajevo), Jasmina Tatar-Anđelić (Nikšić)

Уредници посебног издања / Éditeurs du volume spécial

проф. др Татјана Ђурин, проф. др Диана Поповић
Tatjana Đurin, Diana Popović

Лектори / Lecteurs

Флоријан Фере, Инес Радовановић Кербуа
Florian Ferré, Inès Radovanović Kerboua

РЕЦЕНЗЕНТИ ТРЕЋЕ СВЕСКЕ

проф. др Јелена Бакалуца, Универзитет у Београду
проф. др Никола Бјелић, Универзитет у Нишу
проф. др Тамара Валчић Булић, Универзитет у Новом Саду
доц. др Ивана Вилић, Универзитет у Новом Саду
доц. др Небојша Влашкалић, Универзитет у Новом Саду
проф. др Ана Вујовић, Универзитет у Београду
проф. др Нермин Вучељ, Универзитет у Нишу
проф. др Драгана Дробњак, Универзитет у Новом Саду
проф. др Ксенија Ђорђевић Леонар, Универзитет Пол Валери-Монпелје III
проф. др Светлана Јакимовска, Универзитет Гоце Делчев-Штип
доц. др Јелена Јаћовић, Универзитет у Нишу
проф. др Иван Јовановић, Универзитет у Нишу
проф. др Радана Лукајић, Универзитет у Бањој Луци
проф. др Милица Мирић, Универзитет у Београду
проф. др Јелена Новаковић, Универзитет у Београду
доц. др Марија Панић, Универзитет у Крагујевцу
проф. др Наташа Поповић, Универзитет у Новом Саду
проф. др Наташа Радусин Бардић, Универзитет у Новом Саду
проф. др Татјана Самарџија, Универзитет у Београду
проф. др Мила Самарџић, Универзитет у Београду
проф. др Ружица Седер, Универзитет у Новом Саду
проф. др Весна Симовић, Универзитет у Нишу
проф. др Селена Станковић, Универзитет у Нишу
проф. др Веран Станојевић, Универзитет у Београду
проф. др Биљана Тешановић, Универзитет у Крагујевцу

COMITÉ DE LECTURE

Jelena Bakaluca, Université de Belgrade
Nikola Bjelić, Université de Niš
Tamara Valčić Bulić, Université de Novi Sad
Ivana Vilić, Université de Novi Sad
Nebojša Vlaškalić, Université de Novi Sad
Ana Vujović, Université de Belgrade
Nermin Vučelj, Université de Niš
Dragana Drobnjak, Université de Novi Sad
Ksenija Đorđević Léonard, Université Paul Valéry-Montpellier III
Svetlana Jakimovska, Université Goce Delčev-Štip
Jelena Jačović, Université de Niš
Ivan Jovanović, Université de Niš
Radana Lukajić, Université de Banja Luka
Milica Mirić, Université de Belgrade
Jelena Novaković, Université de Belgrade
Marija Panić, Université de Kragujevac
Nataša Popović, Université de Novi Sad
Nataša Radusin Bardić, Université de Novi Sad
Tatjana Samardžija, Université de Belgrade
Mila Samardžić, Université de Belgrade
Ružica Seder, Université de Novi Sad
Vesna Simović, Université de Niš
Selen Stanković, Université de Niš
Veran Stanojević, Université de Belgrade
Biljana Tešanović, Université de Kragujevac

AVANT-PROPOS

C'est en octobre 2024 que le Département d'études romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad a organisé le déjà traditionnel, dix-septième colloque scientifique Les Études françaises aujourd'hui. Plus de quarante chercheurs francoromanistes y ont pris part et l'édition spéciale des Annales qui est devant les lecteurs aujourd'hui contient seize travaux sélectionnés, issus de ce colloque.

Le thème de la rencontre scientifique de 2024, ainsi que de ce numéro, suffisamment large pour accueillir des réflexions variées, a été *Approches contemporaines dans les études françaises et francophones*. Le volume est divisé en trois sections : la première est consacrée aux recherches littéraires au sens le plus large du mot, la seconde aux recherches linguistiques, et la troisième aux recherches didactiques.

La section littéraire commence par les articles consacrés à la littérature française du XVII^e siècle, explorant le comportement et le sort des personnages féminins dans l'œuvre de Madame de Lafayette (Ž. Janković) et la transgressivité de la jouissance de Don Juan à travers la psychanalyse lacanienne (M. Simonović). Suit un travail sur la critique (politique) du siècle des Lumières à travers le personnage du prince dans les contes de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (N. Vlaškalić). Deux articles sont consacrés à la littérature française du XXI^e siècle : N. Bjelić étudie la mondialisation inversée dans le roman uchronique *Civilizations* de Laurent Binet, alors que K. Melić traite de l'enquête postmémorielle et de la judéité retrouvée dans *La Collection disparue* de Pauline Baer de Pérignon. La section littéraire se clôt par l'étude de la pensée mythique dans le roman *Les Soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma (D. Ćurko), ainsi que par l'analyse comparative et intertextuelle d'un recueil de poésie de Jelena Dimitrijević (V. Đurić).

La section linguistique commence par l'analyse contrastive de l'usage météorologique de la préposition *par* et de ses équivalents serbes (T. Ašić, M. Simović, F. Torterat). Suit un article qui traite des notes explicatives sur les paronymes et les homonymes français dans les dictionnaires bilingues français-polonais (W. Ucherek, M. Grabowska). La dernière contribution porte sur la linguistique cognitive, explorant la métaphore conceptuelle dans les expressions érotiques rabelaisiennes (T. Đurin).

La section didactique s'ouvre par une analyse consacrée aux éléments d'organisation et de structuration textuelles dans le cadre de l'enseignement du

FLE (I. Vilić, N. Popović). Les enjeux de l'intégration des jeux d'évasion dans l'enseignement de la grammaire en classe de FLE sont étudiés par A. Porumb, alors que M. Niwese se penche sur le problème de la baisse drastique des effectifs d'apprenants du français dans les écoles albanaises, roumaines et serbes. Suit une analyse comparative des points de vue des enseignants et des apprenants albanais concernant l'enseignement et l'apprentissage du français écrit (E. Nasufi, D. Rira). L'évolution de l'apprentissage du français langue étrangère dans le système scolaire tchèque est présentée par M. Lemonnier. Notre volume se clôt par une analyse de la position du français comme deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire en province autonome de Voïvodine (V. Manić Matić, N. Radusin-Bardić, S. Gudurić).

Nous espérons que ce bref compte rendu des contributions contenues dans le volume incitera le lecteur à s'engager avec curiosité et esprit de recherche dans sa découverte, et qu'enfin il souhaitera lui-même donner sa contribution à nos prochaines éditions spéciales.

Bonne lecture !

Tatjana Đurin et Diana Popović

САДРЖАЈ

TABLE DE MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	10
-------------------	----

ÉTUDES LITTÉRAIRES

Željka Janković.....	19
-----------------------------	-----------

L'HONNÊTETÉ FÉMININE À L'ÉPREUVE DE LA GALANTERIE
DANS L'ŒUVRE FICTIONNELLE DE MADAME DE LAFAYETTE

Marija Simonović	33
-------------------------------	-----------

JOUISSANCE DE DON JUAN À TRAVERS LA PSYCHANALYSE
LACANIENNE

Nebojša Vlaškalić.....	49
-------------------------------	-----------

LE CONTE COMME OUTIL DE LA CRITIQUE (POLITIQUE)
DE L'ÉPOQUE : ÉTUDE DU PERSONNAGE DU PRINCE
DANS LES CONTES DE JEANNE-MARIE LEPRINCE DE BEAUMONT

Nikola Bjelić.....	63
---------------------------	-----------

LA MONDIALISATION INVERSÉE DANS LE ROMAN
UCHRONIQUE *CIVILIZATIONS* DE LAURENT BINET

Katarina Melić.....	77
----------------------------	-----------

LA COLLECTION DISPARUE DE PAULINE BAER
DE PÉRIGNON OU (EN)QUÊTE POSTMÉMORIELLE

Daniela Ćurko.....	90
---------------------------	-----------

LA PENSÉE MYTHIQUE DANS *LES SOLEILS*
DES INDÉPENDANCES D'AHMADOU KOUROUMA

Vladimir Đurić.....	102
----------------------------	------------

UN RECUEIL DE POÉSIE À DÉCOUVRIR:
AU SOLEIL COUCHANT DE JELENA J. DIMITRIJEVIĆ

ÉTUDES LINGUISTIQUES

Tijana Ašić.....125

Marija Simović

Frédéric Torterat

SUR L'USAGE MÉTÉOROLOGIQUE
DE LA PRÉPOSITION *PAR* ET SES
ÉQUIVALENTS SERBES

Witold Ucherek.....141

Monika Grabowska

LES ENCADRÉS PORTANT SUR LES RELATIONS
FORMELLES ENTRE LES MOTS DANS
LES DICTIONNAIRES BILINGUES

Tatjana Đurin159

VOICY MAISTRE JAN CHOUART QUI DEMANDE LOGIS : LA MÉTAPHORE
CONCEPTUELLE DANS L'ÉROTIQUE RABELAISIEUNE

ÉTUDES DIDACTIQUES

Ivana Vilić177

Nataša Popović

ORGANISATION DU TEXTE, UN DÉFI DANS L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Anca Porumb191

LES ENJEUX DE L'EMPLOI DES JEUX D'ÉVASION DANS
L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE.
UNE ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS EN
FORMATION À L'ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ
BABEŞ - BOLYAI DE CLUJ-NAPOCA

Maurice Niwese.....209

LA NOTION DE RAPPORT À DANS L'ENSEIGNEMENT ET DANS
L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Eldina Nasufi 224

Drita Rira

REGARDS CROISÉS SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS ÉCRIT EN ALBANIE

Moïse Lemonnier 237

L'ÉVOLUTION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE TCHÈQUE : DÉFIS DANS
UN CONTEXTE MULTILINGUE EN RECOMPOSITION
DEPUIS LA GUERRE EN UKRAINE

Vanja Manić-Matić 253

Nataša Radusin-Bardić

Snežana Gudurić

POSITION DU FRANÇAIS COMME DEUXIÈME LANGUE
ÉTRANGÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
EN PROVINCE AUTONOME DE VOÏVODINE

Consignes aux auteurs..... 269

ÉTUDES LITTÉRAIRES

Željka Janković*
Faculté de Philologie
Université de Belgrade

UDK 141.72:821.133.1.09 Lafayette
DOI: 10.19090/gff.v50i3.2602
ORCID: 0000-0002-0339-9059

L'HONNÊTÉTÉ FÉMININE À L'ÉPREUVE DE LA GALANTERIE DANS L'ŒUVRE FICTIONNELLE DE MADAME DE LAFAYETTE**

Résumé : Cet article examine le comportement et le sort des personnages féminins dans l'œuvre fictionnelle de Madame de Lafayette face aux dangers de la « galanterie », entendue comme une liaison amoureuse illicite. Dans un premier temps, nous aborderons les spécificités genrées des définitions de l'honnêteté et de la galanterie, en mettant en lumière les caractéristiques d'une *honnête femme* (chasteté, pudeur, modestie) par opposition à une *femme galante*. Ensuite, nous démontrerons qu'une éducation insistant sur le strict respect de la vertu a enraciné dans la conscience des jeunes héroïnes de Mme de Lafayette une méfiance envers les « galants » et un devoir de préserver leur réputation à tout prix. Cela les pousse à se défendre en adoptant une communication évasive et troublée. Enfin, nous concluons que la maladie (se terminant presque toujours par la mort) symbolise dans l'univers romanesque de l'autrice l'agitation de l'esprit, rongé de remords et de honte, ou encore de tristesse, de langueur et de désillusion.

Mots clés : Madame de Lafayette, honnêteté, galanterie, honnête femme, vertu.

INTRODUCTION : LA GALANTERIE « BLANCHE » ET « NOIRE »

Les définitions que l'histoire littéraire fournit de l'idéal français de l'honnêteté au XVII^e siècle, s'appuyant sur de nombreux traités de civilité de l'époque, comprennent souvent la notion de galanterie : l'honnête homme, « pieux sans être dévot, galant sans être libertin, [...] incarne un idéal de mesure et de juste milieu » (Landry & Morlin, 1993 : 84). Son élégance extérieure et morale consiste en ce qu'il est « cultivé sans être pédant, distingué sans être précieux, réfléchi, mesuré, discret, galant sans fadeur, brave sans forfanterie » (Lagarde & Michard,

* zeljka.jankovic@fil.bg.ac.rs.

** Le présent travail représente une version traduite et remaniée des chapitres 2.7. et 5.2.4. de notre thèse de doctorat (non publiée) « Pristup delu gospođe De Lafajet iz ugla ženskih studija » [Analyse de l'œuvre de Madame de Lafayette à la lumière des études féminines], Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, 2019.

1985 : 8–9). Dans *Les Loix de la galanterie* (1644) de Charles Sorel sont énumérées les caractéristiques communes à un homme galant, un honnête homme et un gentilhomme de la Cour¹ : propreté, civilité, politesse, éloquence, adresse, accortise, prudence mondaine (Sorel, 1644 : 1). De même, *Le Dictionnaire universel* de Furetière témoigne que le galant homme, l'honnête homme, l'homme de bien et l'homme « qui a l'air de la Cour » ou « qui a pris l'air du monde » sont pratiquement une seule et même chose (v. Furetière, 1690 : 138, 269). La définition de l'honnêteté dans le même dictionnaire comprend les qualités de celui-ci : « L'honnêteté des hommes, est une manière d'agir juste, sincère, courtoise, obligeante, civile » (Furetière, 1690 : 270). La galanterie d'un honnête homme renvoie donc en premier lieu aux manières délicates, que lui inspire surtout la fréquentation des dames raffinées². Le *Dictionnaire de l'Académie française* souligne que « celui qui est galant » est honnête, civil, de bonne compagnie, de conversation agréable, habile en sa profession, gentil et il « cherche à plaire aux dames » ; la galanterie comprend « les devoirs, les respects, les services que l'on rend aux Dames » (1694 : 508).

Cependant, nombreux sont aussi les textes, tout au long du siècle, prévenant les jeunes filles contre les soins des « Galants », c'est-à-dire des séducteurs qui, comme l'affirme Jacques du Bosc dans son traité *L'Honneste femme*, « ne cherchent que leur plaisir & la perte de celles qui les écoutent » (Du Bosc, 1634 : 240). Furetière note que « *galant*, se dit aussi [...] de celui qui entretient une femme ou une fille, avec laquelle il a quelque commerce illicite », et ajoute : « au féminin, quand on dit, C'est une *Galante*, on entend toujours une Courtisane » (Furetière, 1690 : 138). Les définitions et les exemples d'utilisation

¹ Cf. Sorel, 1644 : 4 : « Il faut que chacun sçache que le parfait Courtisan, qu'un Italien a voulu descrire, et l'Honeste Homme, que l'on nous a despeint en françois, ne sont autre chose qu'un vray Galand [...] ».

² Cf. Magendie, 1925a : 88 : « Rien ne peut mieux polir les mœurs des hommes, qu'un commerce suivi avec les dames, à la condition qu'ils recherchent en elles autre chose que la satisfaction matérielle de leurs désirs, et qu'elles mettent leur amitié à un prix assez haut, pour ne pas l'accorder, sans délai, après quelques démonstrations de pure forme. Ils tâchent de les gagner par l'aisance aimable des manières, l'agrément des paroles, la délicatesse des sentiments, et mille prévenances dont les menus événements de la vie mondaine renouvellent à chaque instant l'occasion. Ces pratiques contraignent et, à la longue, réforment les tempéraments grossiers. » Pour plus de détails sur le sujet, v. Magendie, 1925a : 88–105 et Magendie, 1925b : 851–853. Pour les orientations bibliographiques sur « la galanterie des anciens » en général, v. le numéro 77/1 de la revue *Littératures classiques*, 2012 : 333–335. Parmi les études plus récentes, celle de Viala, 2019 dépasse les limites de l'Ancien Régime pour suivre l'évolution de la notion jusqu'à nos jours.

des substantifs *galanterie* et *galant*, ainsi que de l'adjectif *galant*, fournis par le *Dictionnaire de l'Académie française* confirment l'existence des connotations négatives, surtout liées au « commerce amoureux » auquel succombent les femmes : « Cette femme a une galanterie avec un tel », « On dit, d'Une femme coquette, qu'Elle est galante ». Le substantif *galant* désigne « celui qui fait l'amour à une femme mariée, ou à une fille qu'il n'a pas dessein d'espouser » (1694 : 508). Ainsi, une honnête femme doit impérativement éviter d'avoir une *galanterie* ou de devenir *galante*, pour éviter de salir sa réputation, vu que la chasteté et la pudeur figurent parmi les composantes indispensables de l'honnêteté féminine : « honneste femme », comme le note Furetière, « se dit particulièrement de celle qui est chaste, prude & modeste, qui ne donne aucune occasion de parler d'elle, ni même de la soupçonner » (Furetière, 1690 : 269)³.

Il existe donc au XVII^e siècle, selon Philippe Sellier, une galanterie « blanche » et une galanterie « noire » (Sellier, 1999 : 325), ou, pour emprunter la distinction d'Alain Viala, une galanterie « belle » et une autre « débauchée » (v. Viala, 2008 : 203–225). À partir des exemples et des définitions cités ci-dessus, nous pouvons conclure que le concept mérite d'être analysé sous le prisme des études féminines ou des études du genre. C'est pourquoi nous nous donnons pour tâche d'en examiner les occurrences dans les romans et les nouvelles de Madame de Lafayette afin d'analyser le comportement des héroïnes⁴ face aux dangers d'une liaison amoureuse adultère et le sort de celles qui s'y sont abandonnées⁵.

³ Cf. Furetière, 1690 : 270 : « L'honnesteté des femmes, c'est la chasteté, la modestie, la pudeur, la retenue ».

⁴ Il faut souligner que le dénouement de *Zayde*, favorable pour le couple des jeunes héros, constitue une exception dans la peinture pessimiste de l'amour chez Mme de Lafayette, mais que l'ensemble des histoires secondaires intercalées offrent de nombreux parallèles avec le reste de son œuvre. C'est pourquoi nous aurons recours à des exemples portant non seulement sur l'héroïne de ce roman, mais aussi sur les autres personnages féminins emportés par un amour irrésistible.

⁵ Vu la longueur préconisée de l'article et le volume du corpus, nous avons décidé de comparer les comportements « genrés » des personnages masculins et féminins chez Madame de Lafayette dans un article à part et de nous limiter ici à l'analyse de la problématique touchant l'éducation, l'évolution et les décisions des personnages (principaux) féminins.

LES PÉRILS DE LA GALANTERIE

La table ci-dessous, résumant les sens du substantif *galanterie* et de l'adjectif *galant* dans les deux nouvelles de Madame de Lafayette – *La Comtesse de Tende* (1718)⁶ et *La Princesse de Montpensier* (1662), ainsi que dans ses deux romans – *Zayde* (1670–1671) et *La Princesse de Clèves* (1678) – permet de tirer deux conclusions importantes quant à la perception des comportements genrés dans son œuvre. En ce qui concerne les personnages masculins, les notions se réfèrent, pour la plupart des cas, à la séduction et à une liaison illicite. Ces personnages ne se voient pourtant pas critiquer sévèrement ni de la part du narrateur⁷ ni des autres personnages. Pour ce qui est des personnages féminins, les deux termes ont toujours des connotations négatives associées à la coquetterie et à une liaison adultère à laquelle succombent les femmes jugées faibles :

Table 1 : Occurrences des mots *galanterie/galant* dans l'œuvre de Madame de Lafayette

	<i>Galanterie/galant,-e</i>		<i>La Comtesse de Tende</i>	<i>La Princesse de Montpensier</i>	<i>Zayde</i>	<i>La Princesse de Clèves</i>
Personnages masculins	Gentillesse, politesse raffinée		/	/	/	4
	Tendance à chercher la compagnie des femmes et à leur plaire		/	1	/	11
	Liaison amoureuse (adultère)	sans connotation négative	/	1	4	8
		à connotation négative	/	/	/	/
	Gentillesse, politesse		/	/	/	/

⁶ La nouvelle, publiée posthument, a d'abord vu le jour sans nom d'auteur dans *Le Nouveau Mercure*, septembre 1718, pp. 35–56, sous le titre « La comtesse de Tende, Historiette ». Six ans plus tard, *Le Mercure de France* publiera « La comtesse de Tende, nouvelle historique par Mme de Lafayette ». Les critiques sont partagés quant à la période de création de la nouvelle : certains la situent dans les années 1660 (Niderst, 1997 : XLVIII ; Duchêne, 2000 : 14, 221 ; Plazenet, 2003 : 7 ; Esmein-Sarrazin, 2014 : XXI), tandis que d'autres avancent qu'elle a été écrite dans les années 1680 (Haussonville, 1891 : 193 ; Wilson, 1991 : 1295 ; Dallas, 1977 : 207).

⁷ Ou de la narratrice. Nous utilisons uniquement la forme masculine pour alléger le texte.

Personnages féminins	raffinée					
	Coquetterie		/	1	/	4
	Liaison amoureuse (adultère)	sans connotation négative	/	/	/	/
		à connotation négative	1	2	2	6

Ainsi, l'héroïne de *La Princesse de Montpensier* persuade le comte de Chabannes que sa passion pour le duc de Guise, qu'elle aimait avant d'épouser le prince de Montpensier, s'est (presque) éteinte ; celui-ci la croit, voyant chez elle « des dispositions si opposées à la *faiblesse de la galanterie*⁸ » (Lafayette, 2009a : 23)⁹. Dans la même nouvelle, le narrateur décrit la marquise de Noirmoutier, à laquelle le duc de Guise tournera ses espoirs après la maladie de la princesse, comme « une personne qui prenait autant de soin de faire éclater ses galanteries que les autres en prennent de les cacher » (*PDM* : 64). En effet, non seulement la norme de la bienséance impose aux femmes une vertu austère afin qu'elles évitent de ternir leur réputation et celle de leurs maris, mais elle dicte encore le comportement des jeunes filles non mariées : celles-ci se doivent de garder une rigueur froide devant les hommes qui leur plaisent et/ou qui leur font des avances pour mériter leur estime. Par exemple, Félimé, cousine et compagne fidèle de Zaïde et amoureuse d'Alamir, qui courtise cette dernière, s'insurge avec peine et regret contre la sévérité des normes dans un aveu à don Olmond : « je le vis pour elle comme j'eusse été pour lui, *si la bienséance m'eût permis de faire voir mes sentiments* » (Lafayette, 1970¹⁰ : 171). La vertu « féminine » est donc associée surtout à la chasteté, à la pudeur et au respect des bienséances, tandis que la vertu « masculine » désigne principalement le courage et le sens de l'honneur.

Vu qu'une réputation irréprochable est ce qu'une honnête femme a de plus précieux, le substantif *galanterie* dans l'œuvre de Madame de Lafayette est presque toujours lié, dans le contexte du comportement des personnages féminins, au champ lexical du malheur, de la honte et du danger. Les jeunes femmes mariées souvent contre leur gré sont l'objet des avertissements de la part des autres personnages, le plus souvent des mères, maris ou protecteurs : le comte de

⁸ Sauf indication contraire, c'est nous qui soulignons en italique les parties des exemples.

⁹ Dans la suite du texte, nous nous servirons des sigles suivants : *PDM* (= *La Princesse de Montpensier*), *CDT* (= *La Comtesse de Tende*), *PDC* (= *La Princesse de Clèves*).

¹⁰ Dans la suite du texte : *Zayde*.

Chabannes tente de dissuader la princesse de Montpensier d'une rencontre avec le duc de Guise en lui présentant « tous les périls où elle s'exposerait par cette entrevue » (*PDM* : 54). Madame de Chartres conseille à sa fille de trouver de la force pour éviter de « tomber comme les autres femmes » (*PDC* : 60) en s'abandonnant à son inclination pour le duc de Nemours :

[V]ous êtes sur le bord du *précipice*, il faut de grands efforts et de grandes violences pour vous retenir. Songez ce que vous devez à votre mari ; songez ce que vous vous devez à vous même, et pensez que vous allez perdre cette réputation que vous vous êtes acquise et que je vous ai tant souhaitée. [...] ne craignez point de prendre des partis trop rudes et trop difficiles ; quelque affreux qu'ils vous paraissent d'abord ; ils seront plus doux dans les suites que *les malheurs d'une galanterie*. (*PDC* : 60)

Ces paroles résonneront fort dans l'esprit de la princesse après l'aveu qu'elle fera à son mari : « Elle trouva qu'elle s'était ôté elle-même le cœur et l'estime de son mari et qu'elle s'était creusé *un abîme* dont elle ne sortirait jamais » (*PDC* : 139). La même métaphore est employée dans *La Comtesse de Tende* – après s'être rendu compte de la passion que le chevalier de Navarre ressent envers elle, l'héroïne est prise de remords parce que celui-ci devrait épouser son amie, la princesse de Neufchâtel, et de honte en se voyant sur le point d'entrer dans une liaison adultère, fatale à sa réputation : « Cette trahison lui fit horreur. La honte et *les malheurs d'une galanterie* se présentèrent à son esprit, elle vit *l'abîme* où elle se précipitait et elle résolut de l'éviter » (*CDT* : 67–68).

Les figures d'autorité susmentionnées – parents, maris, protecteurs – racontent également aux héroïnes les histoires des femmes galantes, c'est-à-dire celles qui entretiennent une ou plusieurs liaisons illicites, afin de leur présenter de manière plus efficace les dangers auxquels elles sont exposées. Madame de Chartres présente à sa fille les galanteries de Diane de Poitiers, maîtresse d'Henri II, blâmant son comportement infidèle et intéressé, contraire à celui d'une honnête femme :

[C]e n'est ni le mérite, ni la fidélité de Mme de Valentinois qui a fait naître la passion du roi, ni qui l'a conservée, [...] car si cette femme avait eu de la jeunesse et de la beauté jointes à sa naissance, qu'elle eût eu le mérite de n'avoir jamais rien aimé, qu'elle eût aimé le roi avec une fidélité exacte, qu'elle l'eût aimé par rapport à sa seule personne sans intérêt de grandeur, ni de fortune, et sans se servir de son pouvoir que pour des choses honnêtes ou agréables au roi même, il faut avouer qu'on aurait eu de la peine à s'empêcher de louer ce prince du grand attachement qu'il a pour elle. (*PDC* : 41)

L'autre femme galante dans le roman – madame de Tournon – est surtout critiquée par le prince de Clèves, qui manifeste à sa femme la joie de l'avoir épousée au lieu

des autres femmes, « incompréhensibles ». La dissimulation de madame de Tournon, veuve qui entretenait deux liaisons en même temps, pousse le prince à donner à sa femme un conseil qui va favoriser la décision de celle-ci de lui avouer son inclination pour le duc de Nemours : « je crois que si ma maîtresse, et même ma femme, m'avouait que quelqu'un lui plaît, j'en serais affligé sans en être aigri. Je quitterais le personnage d'amant ou de mari, pour la conseiller et pour la plaindre » (*PDC* : 68).

Les femmes galantes sont aussi jugées rigoureusement de la part des autres personnages, tant féminins que masculins, et souvent même de la part du narrateur. Dans *La Comtesse de Tende*, le mari de l'héroïne parle de la maîtresse du prince de Navarre, sans savoir qu'il s'agit de sa propre épouse :

Il faut que ce ne soit pas une personne fort estimable de vous aimer et de conserver avec vous un commerce, vous voyant embarqué avec une personne aussi belle que Mme la princesse de Navarre [...]. Il faut que cette personne n'ait ni esprit, ni courage, ni délicatesse et, en vérité, elle ne mérite pas que vous troubliez un aussi grand bonheur que le vôtre [...] (*CDT* : 77)

Le commentaire du narrateur sur l'état d'esprit de l'héroïne au moment où elle apprend qu'elle attend un enfant du prince de Navarre va dans le même sens, lui reprochant implicitement son imprudence : « Il ne faut que faire réflexion à la réputation qu'elle avait acquise et conservée, et à l'état où elle était avec son mari, pour juger de son désespoir » (*CDT* : 79). Le même désespoir face à la réputation menacée accable la princesse de Montpensier, qui, à l'occasion d'un bal masqué révèle, sans le vouloir, au duc d'Anjou son inclination pour le duc de Guise : « La princesse de Montpensier demeura affligée et troublée [...] Voir sa réputation et le secret de sa vie entre les mains d'un prince qu'elle avait maltraité [...] étaient des choses peu capables de lui laisser la liberté d'esprit » (*PDM* : 45).

TROUBLE ET EMBARRAS : DÉFENDRE UNE VERTU CHANCELANTE

L'idéal de l'honnêteté féminine, comprenant non seulement les qualités intellectuelles et sociales mais encore celles morales, exige, comme nous l'avons déjà souligné, un respect rigoureux de la vertu, inculqué aux filles dès leur plus jeune âge. Mademoiselle de Mézières, future princesse de Montpensier, est admirée non seulement pour sa beauté et son esprit, mais encore pour sa « vertu extraordinaire » (*PDM* : 23). De même, l'esprit et la vertu de Zaïde inspirent à Consalve l'amour et « l'adoration » (*Zayde* : 223). Madame de Chartres cherche à « donner [à sa fille] de la vertu et à la lui rendre aimable » ; pour ce faire, elle lui

apprend les dangers de la galanterie tout en lui faisant voir « quelle tranquillité suivait la vie d'une honnête femme, et combien la vertu donnait de l'éclat et d'élévation à une personne qui avait de la beauté et de la naissance » (*PDC* : 19). Elle lui explique en même temps qu'il est très difficile de conserver la vertu dans un monde des apparences et de l'infidélité des hommes, lui conseillant « une extrême défiance de soi-même » et l'attachement à son mari.

La peur de « s'embarquer dans une galanterie » (*PDC* : 95) dirigeant donc les actions des jeunes héroïnes, lorsque celles-ci commencent à éprouver de l'inclination envers un homme, elles cherchent à tout prix à le cacher. Le déséquilibre genré à l'égard des moyens de communication est judicieusement remarqué par Christian Garaud, dans sa célèbre analyse de la communication verbale et non verbale dans *La Princesse de Clèves* : il souligne que « l'homme tente de s'exprimer et que la femme ne peut que se trahir » (Garaud, 1978 : 231). La conclusion peut s'appliquer à l'ensemble du corpus : l'état d'esprit des personnages féminins « se trahissant » face aux avances des hommes est décrit par le champ lexical de la gêne et de la confusion, ainsi que par leurs marques extérieures, surtout la rougeur – en témoigne le nombre d'occurrences des mots suivants qui reviennent dans ce contexte dans les deux nouvelles et les deux romans de l'autrice :

Table 2 : Champ lexical de la gêne et de la confusion

Mot	Nombre d'occurrences
trouble/troubler/trouble	61
embarras/embarrassée	42
agitation/agitée	11
rougir/rougeur	25

Ainsi, le duc de Nemours juge que la princesse de Clèves l'aime « malgré elle » par sa confusion, voyant « dans toutes ses actions cette sorte de trouble et d'embarras que cause l'amour » (*PDC* : 94). Lorsque la princesse de Montpensier rencontre le duc de Guise, « sa vue lui apporta un trouble qui la fit rougir » (*PDM* : 29). De même, dans la scène où le prince de Montpensier la surprend en train de

parler au duc, qui vient de lui avouer qu'il l'aime encore, le narrateur souligne que « le trouble et l'agitation étaient peints sur [son] visage [...] ». La vue de son mari acheva de l'embarrasser, de sorte qu'elle lui en laissa plus entendre que le duc de Guise ne lui en venait de dire » (*PDM* : 37). Après l'aveu d'amour du chevalier de Navarre, on voit la comtesse de Tende dans « une agitation qui lui ôta le repos » (*CDT* : 67). Quand son mari la surprend seule avec lui, « tremblante et éperdue », elle « cacha son trouble par l'obscurité du lieu où elle était » (*CDT* : 75).

Même Zaïde, qui n'est pas mariée et qui aime Consalve, mais qui croit que son père ne donnera pas son consentement à leur union car il l'avait destinée à un autre homme, réagit de la même manière devant l'admiration que Consalve manifeste en la (re)voyant : « elle en rougit et demeura dans un embarras de modestie qui lui donna de nouveaux charmes » (*Zayde* : 220). Par obéissance au choix du mari effectué par son père, elle n'osera écrire une lettre à Consalve qu'avant de s'en aller de chez Alphonse :

[E]lle dit à Félimé qu'elle était résolue de lui écrire tous ses sentiments et de ne lui donner ce qu'elle aurait écrit que dans le moment qu'elle s'embarquerait. Je ne veux lui apprendre, ajouta-t-elle, l'inclination que j'ai eue pour lui que dans un temps où je serai assurée de ne le voir jamais. [...] J'aurai cette douceur, sans manquer à mon devoir. (*Zayde* : 212)

À l'occasion d'une rencontre fortuite, lorsque Consalve apprendra à Zaïde qu'il connaît ses sentiments parce qu'il a entendu son aveu à Félimé, la jeune femme réagit avec une grande agitation et cherche à échapper la présence de l'homme qu'elle aime :

[J]'avoue que la honte de ce que vous avez entendu sans que je le susse, et la honte de ce que je viens de vous dire sans en avoir eu le dessein, me donnent une telle confusion que, si j'ai quelque pouvoir sur vous, je vous conjure de vous retirer. (*Zayde* : 222)

L'intensité de la crainte, de la honte ou des remords est renforcée tantôt par les hyperboles, tantôt par les litotes : la comtesse de Tende se décide à avouer son adultère à son mari « avec des agitations mortelles » (*CDT* : 82) ; à la nouvelle que le duc de Nemours cherche à la voir dans sa retraite, la princesse de Clèves, résolue de conserver la mémoire de son mari défunt, se sent « extrêmement troublée » (*PDC* : 213). Dans le deuxième tome du roman, au moment où elle se rend compte que le duc de Nemours a volé son portrait, elle « n'était pas peu embarrassée » (*PDC* : 93) et, en rencontrant celui-ci à Coulommiers, sa vue « ne lui causa pas un médiocre trouble » (*PDC* : 183–184).

CONCLUSION : LES CONSÉQUENCES DE LA GALANTERIE

Madame de Lafayette dresse dans ses œuvres une peinture pessimiste de l'amour, le présentant comme une passion violente que même la volonté la plus ferme ne peut surmonter. Alors que la comtesse de Tende et la princesse de Montpensier cèdent à l'amour-passion et entament des liaisons illicites avec les hommes aimés, la princesse de Clèves choisit de fuir la présence du duc de Nemours, allant jusqu'à se retirer complètement de la société. Comme Zaïde, elle n'osera lui avouer ses sentiments que lorsqu'elle sera certaine de ne plus jamais le revoir (*PDC* : 200–208). De même, Bélasure confiera à Alphonse qu'il est le seul homme qu'elle ait aimé seulement après avoir décidé de se retirer au couvent pour préserver sa réputation, ternie après qu'Alphonse a tué don Manrique (*Zayde* : 123).

Les héroïnes de Mme de Lafayette sont confrontées à de profonds conflits intérieurs, dont l'intensité se manifeste souvent par la maladie. Celle-ci est principalement causée par le remords et la honte, même en l'absence de l'adultère. Ainsi, Félimé tombe malade après avoir exprimé trop ouvertement ses sentiments à Alamir : « Je m'en allai sans jeter les yeux sur lui, mon corps ne put soutenir l'agitation de mon esprit, je tombai malade dès la même nuit, et ma maladie fut très longue » (*Zayde* : 202). La princesse de Montpensier, face à son mari qui a découvert son adultère, est envahie d'une fièvre violente et « avec des rêveries si horribles que, dès le second jour, l'on craignit pour sa vie » ; sa santé ne se rétablit qu'« avec grande peine, par le mauvais état de son esprit » (*PDM* : 63). La comtesse de Tende mourra de honte, « la plus violente de toutes les passions » (*CDT* : 85) après s'être assurée que l'enfant qu'elle mettra au monde ne survivra pas. Quant à la princesse de Clèves, elle languit d'une maladie provoquée par la grande agitation de son esprit, « qui ne laissait guère d'espérance de sa vie » (*PDC* : 212).

Cependant, la maladie, qui conduit à la mort de tous les personnages principaux féminins (à l'exception de Zayde), qu'elles aient accepté ou non les avances, ne révèle pas seulement un esprit rongé de remords et de honte. Cette faiblesse est également alimentée par les sentiments refoulés (notamment chez Félimé et la princesse de Clèves), la langueur et la tristesse, ou encore par les attentes déçues. La comtesse de Tende ne reçoit la mort « avec une joie que personne n'a jamais ressentie » (*CDT* : 86) qu'après la mort du prince de Navarre. La princesse de Montpensier meurt après avoir appris que le duc de Guise s'est

attaché à la marquise de Noirmoutier. Les troubles de santé de la princesse de Clèves ne proviennent pas seulement de la culpabilité ou du devoir qu'elle s'est imposé de préserver la mémoire de son mari, mais aussi de la désillusion : elle sait qu'elle sera constamment déchirée par la jalousie si elle accepte d'épouser le duc de Nemours. Le fait que la passion de celui-ci finisse par s'éteindre corrobore son idée que l'amour absolu n'existe pas. Néanmoins, elle se plaint de « l'obstacle invincible du destin » (*PDC* : 207) qui la sépare de l'homme aimé. Le devoir et la « tranquillité d'esprit » que sa mère lui a présentés comme l'idéal auquel il faut aspirer se révèlent, dans sa solitude à la fin du roman, « contraires à son bonheur » (*PDC* : 196) et ressemblent à un « triste repos » (*PDC* : 195).

Les jeunes femmes qui réussissent à se défendre contre la « galanterie noire » subissent donc le même sort que celles qui s'y adonnent. En revanche, aucun des personnages masculins principaux n'est « puni » pour ses relations illicites. La princesse de Clèves, qui, par sa conduite, « laissa des exemples de vertu inimitables » (*PDC* : 214), meurt à la fleur de l'âge, tout comme la princesse de Montpensier, qui « aurait été la plus heureuse si la vertu et la prudence eussent conduit toutes ses actions » (*PDM* : 64). Ainsi, la romancière semble non seulement mettre en garde les jeunes filles contre les dangers de la galanterie, mais aussi critiquer les mariages arrangés, ainsi que le monde de la dissimulation et du règne de l'amour-propre, avec lequel l'idéal de l'honnêteté féminine n'est nullement conciliable.

RESPECTABLE WOMEN PUT TO THE TEST OF GALLANTRY IN THE
FICTIONAL WORK OF MADAME DE LAFAYETTE*Summary*

The concept of *honnêteté* in 17th-century France often encompasses the notion of gallantry (*galanterie*). Antoine Furetière's first monolingual dictionary of the French language (1690) and *The Dictionary of the French Academy* (1694) provide almost identical attributes for both *honnête homme* and *galant homme*: civility, politeness, eloquence, etc. The gallantry of an honest man thus refers above all to the delicate manners (largely inspired by the company of refined ladies). On the other hand, the characteristics of *l'honnête femme* emphasize chastity, modesty and restraint, whereas the expression *une femme galante* refers to debauchery. Moreover, numerous texts of the time caution young women regarding the attentions of "Gallants", defined as seducers who, as Jacques du Bosc articulates in his *L'Honnête Femme: The Respectable Woman in Society* (1632–1636), "seek only their pleasure and the ruin of those who listen to them." Consequently, it is apparent that the two concepts offer a fertile field of analysis through the lens of gender. This paper examines the conflict between women's *honnêteté* and *galanterie* in the fictional works of Madame de Lafayette — the novellas *La Princesse de Montpensier* and *La Comtesse de Tende*, as well as the novels *Zayde* and *La Princesse de Clèves*. Initially, it is indicated that an education emphasizing strict adherence to virtue has engendered in the young heroines of Madame de Lafayette a profound distrust of "gallants" and an obligation to preserve their own (irreproachable) reputation at all costs. The term *galanterie* is consequently associated with the lexical fields of misfortune, shame, and danger. The psychological state of the female characters, betraying through evasive communication their feelings and dilemmas in response to male advances, is characterized by the lexical fields of embarrassment and confusion, as well as by external manifestations (notably blushing). Finally, the analysis leads us to the conclusion that all heroines of Madame de Lafayette, regardless of their succumbing to the temptations of gallantry, experience significant internal conflicts. Illness, which frequently culminates in death, serves to symbolize in the author's fictional oeuvre the turmoil of the mind, consumed by remorse, shame, sadness or deception.

Key words: Madame de Lafayette, *honnêteté*, gallantry, respectable woman, virtue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Dallas, D. (1977). *Le Roman français de 1660 à 1680*. Genève : Slatkine.
- Dictionnaire de l'Académie française, tome premier (A–L)*. (1694). Paris : Jean-Baptiste Coignard.
- Du Bosc, J. (1634). *L'honneste femme, seconde partie*. Paris : Pierre Aubovin.
- Duchêne, R. (2000). *Madame de Lafayette*. Paris : Fayard.
- Esmein-Sarrazin, C. (2014). Introduction. In : Lafayette, Madame de. *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard, IX–XXXV.
- Furetière, A. (1690). *Dictionnaire universel contenant generalement tous les mots françois, tant vieux que modernes, & les termes de toutes les sciences et des arts. Tome second*. Haye/ Rotterdam : Arnout et Reinier Leers.
- Garaud, Ch. (1978). Le geste et la parole : remarques sur la communication amoureuse dans *La Princesse de Clèves*. *XVII siècle*, XXX, 4, 257–268.
- Haussonville, Le comte de (1891). *Mme de La Fayette*. Paris : Hachette.
- Lafayette, Madame de (1970). *Zayde, histoire espagnole*. In : *Romans et nouvelles*. Paris : Garnier, 37–235.
- Lafayette, Madame de (2009a). *La Princesse de Montpensier*. In : *Histoire de la princesse de Montpensier et autres nouvelles*. Paris : Gallimard, 19–64.
- Lafayette, Madame de (2009b). *La Comtesse de Tende*. In *Histoire de la princesse de Montpensier et autres nouvelles*. Paris : Gallimard, 65–86.
- Lafayette, Madame de (2012). *La Princesse de Clèves*. Paris : Hatier.
- Lagarde, A.–Michard, L. (1985). *Littérature du XVII^e siècle : les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas.
- Landry, J.-P.–Morlin, I. (1993). *La littérature française du XVII^e siècle*. Paris : Armand Colin.
- Magendie, M. (1925a). *La politesse mondaine et les théories de l'honnêteté en France au XVII^e siècle de 1600 à 1660. Tome premier*. Paris : F. Alcan.
- Magendie, M. (1925b). *La politesse mondaine et les théories de l'honnêteté en France au XVII^e siècle de 1600 à 1660. Tome II*. Paris : F. Alcan.

Niderst, A. (1997). Introduction. In : Lafayette, Mme de. *Romans et nouvelles*. Paris : Dunod, VII–XLIX.

Orientations bibliographiques. (2012). *Littératures classiques*, 77(1), 333–335.
doi : 10.3917/licla.077.0333

Plazenet, L. (2003). Préface. In : Lafayette, Madame de. *Histoire de la princesse de Montpensier, suivi de Histoire de la comtesse de Tende*. Paris : Librairie Générale Française, 5–27.

Sellier, Ph. (1999). Se tirer du commun des femmes : la constellation précieuse. In : Heyndels R.–Woshinsky B. (éd.). *L'Autre au XVII^e siècle*. Tübingen : Gunter Narr Verlag/PFSCL, Biblio 17, 117, 313–329.

Sorel, Ch. (1644). *Les Loix de la galanterie*. Paris : Auguste Aubry.

Viala, A. (2008). *La France galante. Essai historique sur une catégorie culturelle, de ses origines jusqu'à la Révolution*. Paris : PUF.

Viala, A. (2019). *La Galanterie, une mythologie française*. Paris : Le Seuil.

Wilson, K. (ed.) (1991). *An Encyclopedia of Continental Women Writers*, vol. 2. London: Routledge.

Marija Simonović*
Faculté de Philologie
Université de Belgrade

UDK 159.964.2 Lacan J.:821.133.109-2 Molière
DOI: 10.19090/gff.v50i3.2603
ORCID: 0009-0003-0942-2592

JOUISSANCE DE DON JUAN À TRAVERS LA PSYCHANALYSE LACANIENNE**

Résumé : Bien que la thèse principale et subversive de Jacques Lacan sur Don Juan soit qu'il représente un fantasme féminin, et non masculin, cet article se propose de démontrer en quoi consiste la transgressivité de la jouissance associée au séducteur mythique, offrant ainsi une illustration éloquente de certains concepts fondamentaux de la psychanalyse lacanienne. Si la diversité des incarnations de cette transgressivité à travers les siècles est analysée par le biais de la notion de libertinage, l'instance de « l'au-moins-un » qui dit « non » à la castration – que Lacan constitue dans le cadre des formules de la sexuation masculine – en révèle la raison structurale. Or, la spécificité du Don Juan moliéresque, notamment en comparaison avec ses homologues espagnol (Tirso de Molina) et italien (Da Ponte-Mozart), réside dans l'introduction de la jouissance dans le champ symbolique de la parole et du langage, faisant ainsi basculer la transgression initialement charnelle dans la sphère de la trahison. À travers le renversement du sens attendu des signifiants, l'illusion de l'amour émerge du déguisement de la jouissance sous les traits du désir authentique.

Mots clés : Don Juan, Jacques Lacan, Molière, jouissance, transgression, libertinage, illusion.

CHAMP DE CROISEMENT ENTRE LITTÉRATURE ET PSYCHANALYSE

Parler de la figure du séducteur mythique, telle que créée par Tirso de Molina (1630) et magistralement caractérisée dans les œuvres de Molière (1665) et de Da Ponte-Mozart (1787), n'est pas en soi une grande nouveauté. Même pour

* m.simonovic993@gmail.com

** Ce travail, qui représente une version adaptée du second chapitre de mon mémoire de Master 2 intitulé *La jouissance de Don Juan et de ses victimes* et soutenu le 18 septembre 2024 au Département de psychanalyse à l'Université Paris 8, France, a été présenté au Dix-septième colloque international « Les Études françaises aujourd'hui », qui, sous le titre *Approches contemporaines dans les études françaises et francophones*, a eu lieu les 25 et 26 octobre 2024 à la Faculté de philosophie et lettres de Novi Sad, Serbie.

Jacques Lacan, connu en sciences humaines pour ses interprétations subversives fondées sur le renversement psychanalytique des vérités communes, un déplacement de l'accent de l'homme-séducteur vers les femmes séduites était nécessaire pour préserver la fraîcheur de la perspective. En effet, en postulant Don Juan comme un rêve, mythe ou fantasme *féminin* (Castanet, 2016 : 62), Lacan implique que, si la problématique de la séduction est réductible à la question de la jouissance,¹ ce n'est pas la jouissance du conquérant qui est en jeu ici, mais avant tout celle de la victime. La femme devient alors victime de son propre fantasme : elle se crée l'illusion d'un homme tout-puissant, qui, par son exceptionnalité et l'intérêt inédit qu'il lui porte, lui confirmerait qu'elle *est* une femme (Castanet, 2016 : 62).

C'est ainsi que, sous l'impulsion du psychanalyste français le plus contesté, on réalise que, derrière le rêve portant sur Don Juan, s'en cache un autre, encore plus fondamental : le rêve autour de « *La femme* », « celle qui sait ce qu'il faut pour la jouissance de l'homme » (Lacan, 2006a : 387), mais qui n'est jamais *moi*, c'est toujours une « Autre femme ». C'est précisément ce savoir précieux, recelant « le mystère de sa propre féminité » (Lacan, 1966a : 220)² – secret dont l'Autre femme est détentrice (Fajnwaks 2022-2023, leçon du 18 novembre 2022) – qui constitue le noyau de l'appel de la victime à Don Juan, censé, à son tour, résoudre « l'énigme » (Castanet, 2016 : 62) de manière miraculeuse, en consentant à jouer le rôle d'un homme éperdument attiré – ne serait-ce que le temps d'un instant...

¹ Concept-clé de la psychanalyse lacanienne, la jouissance désigne les forces vitales qui nous poussent tout en nous détruisant, par leur tendance à la transgression. Ces forces, singulières à chacun, procèdent du poids déterminant du « signifiant-maître » (Miller, 2015 : 138), entendu comme le « dit premier » qui, par son « obscure autorité », fait de l'oracle (Lacan, 1966d : 808).

² J'emprunte ici la formule que Lacan utilise dans son analyse du célèbre cas Dora de Sigmund Freud, dans lequel la victimisation de Dora dans le contexte de la relation adultère entre son père et Mme K. s'avère n'être rien d'autre que le résultat de la fascination de la jeune fille pour Mme K., cette fascination la faisant participer activement à la réalisation de la relation dont elle se plaint elle-même, et, d'un point de vue structural, reposant sur la supposition d'un savoir sur la féminité en la personne de l'Autre femme (Lacan, 2006a : 387-388).

Mais enfin, si le drame donjuanesque se tisse entre *l'hystérique*³ en tant que femme en manque de féminité, l'Autre femme, fantasmatiquement dotée de ces atouts au point même d'être « phallique » (Lacan, 1994 : 418), et Don Juan, dont la fonction est de faire passer la première à la seconde, pourquoi parler de sa jouissance à lui ? C'est précisément à ce point de retour à la perspective stéréotypée du « séducteur invétéré » (Leguil, 2023 : 8) que se cristallise le champ d'intersection entre littérature et psychanalyse : la figure de Don Juan s'avère être le dispositif le plus vivant pour illustrer certains des concepts fondamentaux de la psychanalyse lacanienne, tant au niveau de la jouissance brute de la satisfaction corporelle que de la jouissance langagière de l'abus des signifiants, tout en démontrant leur pertinence sociale à travers les siècles. Ainsi, la thèse selon laquelle l'artiste – par sa vision perçante, mais plus ou moins discursive, plus ou moins rationalisée – précède toujours l'analyste (Lacan, 2001a : 192-193) se trouve une fois de plus confirmée.

LE CONTEXTE DU LIBERTINAGE

La transgressivité comme moteur de la jouissance (séductrice) prend différentes formes depuis la naissance du séducteur mythique jusqu'à nos jours. Si le libertinage, en tant que mouvement de pensée né au XVII^e siècle, se caractérise par la fusion de trois dimensions de la libération – spirituelle, morale et sensuelle (Aron-Saint-Jacques, & Viala, 2004 : 343) – la première étant originaire et la dernière s'imposant dès ce même siècle (Le Robert, 2000 : 1206), la désacralisation religieuse est nettement perceptible dans les trois grandes représentations de Don Juan. « Je crois que deux et deux sont quatre, Sganarelle, et que quatre et quatre sont huit » est, dans la pièce de Molière, la formule d'athéisme donnée par le protagoniste lui-même (Molière, 2023 : 82). Chez Tirso, le leitmotiv « vous me laissez bien long répit » (De Molina, 2012 : 163, 273-275, 319, 323), ainsi que l'invitation de la Statue au souper – suivie, chez le créateur du

³ Le lien structurel entre hystérie et féminité est établi par Lacan dans son Séminaire III, *Les psychoses*, où est explicitée la question fondamentale que se pose l'hystérique : « *[Q]u'est-ce que c'est que d'être une femme* » (Lacan, 1981 : 193). Cette question provient essentiellement du *manque* qui marque le sexe féminin, d'abord sur le plan anatomique, mais surtout au niveau symbolique (*Ibid.*, 198-199) : face à ce manque, la femme doit se sexuer dans sa singularité, en dehors des standards conventionnels dont la provenance est phallique (la « norme m[â]le » comme ce qui établit la *normalité*, selon le jeu de mots de Lacan (Lacan, 2001b : 479)) – une problématique au cœur même de l'hystérie.

mythe, de l'arrachage de la barbe (*Ibid.*, 255) – seront repris comme des éléments indispensables dans les versions ultérieures. Enfin, accentuant davantage les traits originaux du personnage, l'interprétation mozartienne du siècle suivant met en exergue le rire caractéristique donjuanesque – le rire qui résonne au milieu du cimetière, troublant la paix des morts (Da Ponte, 1994 : 171, 179) – ainsi que la détermination de ne pas se repentir, répétée quatre fois face à la mort (*Ibid.*, 211).

Dans ce glissement de l'impiété à la débauche dans l'évolution de la manifestation du phénomène du libertinage, le XVIII^e siècle joue un rôle décisif : il érige la figure de « l'homme du plaisir » avec sa pratique de « l'affranchissement naturaliste du désir », comme la nomme Lacan dans le Séminaire VII sur *L'éthique de la psychanalyse* (Lacan, 1986 : 12). C'est précisément ici, à l'époque de Laclos et de Sade, que la metteuse en scène Macha Makeïeff déplace le protagoniste moliéresque (*Dom Juan* de Molière, mise en scène Macha Makeïeff, 2024a), en le recontextualisant dans une société « au bord du gouffre » (*Dom Juan* de Molière, mise en scène Macha Makeïeff, 2024b : 3). Alors qu'à ce point d'écrasement de l'Ancien Régime, des *Liaisons dangereuses* (1782), qui précèdent la Révolution française, et de *La philosophie dans le boudoir* (1795), qui la suit, Makeïeff trouve l'entourage radical pour situer Dom Juan, Lacan y discerne le mécanisme d'intensification qui, à l'horizon final, fait de tous les acteurs – tant sur le plan individuel que sociétal – les victimes de leur propre jouissance. Il s'agit de *l'épreuve ordalique*⁴ que, dans le sillage du Séminaire VII (Lacan, 1986 : 12), la philosophe et psychanalyste lacanienne Clotilde Leguil reconnaît dans la rivalité entre la marquise de Merteuil et le vicomte de Valmont, anciens amants qui ne cessent de s'affronter autour de leurs projets de séduction. Ainsi, Valmont devant toujours se prouver « à la hauteur des exigences de la jouissance » imposées par sa maîtresse (Leguil, 2022-2023, leçon du 28 novembre 2022) – censée être la récompense ultime de ses efforts manipulateurs – finit non seulement anéanti en duel, mais aussi dans la mort absolue de son esprit, à travers le renoncement à la seule émotion qu'il ait jamais éprouvée pour une femme : la vertueuse présidente de Tourvel, qu'il avait d'abord stratégiquement dupée. Suivant la même matrice « d'aller toujours plus loin dans la transgression libertine » (*Ibid.*) pour se reconnaître digne du titre de maître de la séduction, Dom Juan – mû par son ambition de conquérant sur le modèle

⁴ L'ordalie, pratique judiciaire médiévale en Occident, consistait à soumettre l'accusé à une épreuve corporelle dont l'issue révélait sa culpabilité ou son innocence. Essentiellement religieuse, elle reposait sur la croyance que Dieu sauverait toujours l'innocent (Leguil, 2022-2023, leçon du 28 novembre 2022 ; Trial by ordeal, n.d., para. 1 ; Larousse, n.d., Ordalie).

d’Alexandre le Grand (Molière, 2023 : 65-66) – se trouve réduit à la *main* qui a jadis cherché tant d’autres – la phrase « [d]onnez-moi la main », par laquelle la Statue l’introduit dans sa punition (*Ibid.*, 129), faisant contrepoint à cet « épouseur à toutes mains » (*Ibid.*, 63) – à cette main dans laquelle, chez Macha Makeïeff, le poison sera enfin posé, et dont l’effet d’intoxication démontrera sous nos yeux ce qu’est le *toxique de la jouissance*.⁵

Ce point d’autodestruction auquel aboutit le XVIII^e siècle ouvre un chemin qui, tout au long du siècle suivant, préparera le terrain à la découverte freudienne de la *pulsion de mort* dans *Au-delà du principe de plaisir* (1920). L’articulation de l’au-delà de toutes limites dans la quête du plaisir, qui – à travers l’insatisfaction inhérente à cette quête (Lacan, 1986 : 37 ; Leguil, 2023 : 100-101) – ne mène qu’à l’anéantissement de la subjectivité, s’opère, comme l’explique Lacan dans « Kant avec Sade », l’écrit contemporain au Séminaire VII, par la « montée insinuante à travers le XIX^e siècle du thème du ‘bonheur dans le mal’ » (Lacan, 1966c : 765), dont le recueil de poèmes de Charles Baudelaire, *Les fleurs du mal* (1861), et la nouvelle de Jules Barbey d’Aurevilly, « Le bonheur dans le crime », ne sont que les expressions les plus explicites. C’est justement sous la plume de Barbey d’Aurevilly – et dans le même cadre du recueil *Les Diaboliques* (1874) – que réapparaît une version renouvelée de la figure donjuanesque, depuis une perspective qui dépasse toutes les attentes.⁶ « Le plus bel amour de Don Juan » met en scène le séducteur (sous le nom de comte de Ravila de Ravilès) dans son crépuscule, mais entouré de « douze de ses anciennes maîtresses, toutes de la noblesse » (Castanet, 2016 : 62), toujours ravies de le recevoir au souper et curieuses de savoir qui – au terme de ce long parcours de conquérant – a été son plus bel amour. Cependant, la réponse qu’elles entendent les frappe d’un « petit tonnerre inattendu » (D’Aurevilly, 1966 : 68) : ce titre prestigieux, auquel chacune d’elles prétend silencieusement, n’est accordé à personne d’autre qu’à l’enfant de treize ans de la maîtresse du comte de Ravila de Ravilès – à « une enfant chétive, parfaitement indigne du moule splendide d’où elle était sortie, laide, même de l’aveu de sa mère [...] une petite topaze brûlée [...] une espèce de maquette en bronze, mais avec des yeux noirs... » (*Ibid.*, 72), qui, jalouse de l’amour de sa

⁵ L’intoxication littéraire et amoureuse d’Emma Bovary, à laquelle fait écho cette évocation de l’empoisonnement donjuanesque, est remarquablement décrite par Clotilde Leguil dans *L’ère du toxique*, au chapitre consacré à l’héroïne de Flaubert (Leguil, 2023 : 113-133).

⁶ Bien que Lacan ne se réfère pas explicitement à Barbey sur le thème du bonheur dans le mal, « [l]es prêtres démoniaques qu[e celui-ci] excellait à peindre », évoqués dans le Séminaire XIV *La logique du fantasme* (Lacan, 2023 : 259), le rangent incontestablement de ce côté-là (Castanet-Cnockaert, & King, 21 mai 2020, para. 4).

mère et éprouvant la plus grande répugnance pour son amant... s'imagine un jour enceinte de lui, simplement parce qu'elle lui a succédé dans le fauteuil où il s'était assis (*Ibid.*, 78). Ainsi, cet accouplement d'une beauté exceptionnelle (*Ibid.*, 62) avec son homologue inversé – sans même aucun contact physique – forme un pacte *diabolique* qui – par le renversement de tous les critères esthétiques et moraux – constitue un paradigme authentique de la transgression.⁷

Enfin, la dernière incarnation de cette transgressivité libertino-juanesque à travers les siècles sort du monde de la littérature pour imprégner la réalité sociale brute – celle du XX^e siècle, contre laquelle le mouvement #MeToo commence finalement à s'insurger à partir de 2017. Cette incarnation repose sur la conviction du droit d'un homme – considéré comme tout-puissant – à posséder une femme sans son consentement, ou bien avec le consentement, mais qui rétrospectivement apparaît comme manipulé (Leguil, 2023 : 6). Ainsi, de nombreux témoignages de femmes abusées confirment la justesse de l'équation lacanienne mettant en corrélation « Il n'y a pas » du rapport sexuel avec « Y a de l'Un » de « l'*Un-individualisme* moderne » (Miller, 2011, La quatrième de couverture, para. 6) : « A cause de ce qu'elle parle, ladite jouissance [la jouissance de « l'Un-tout-seul »], lui, le rapport sexuel, n'est pas » (Lacan, 1975 : 57). Autrement dit, la jouissance qui transgresse les limites du champ de l'Autre – par quoi son existence se trouve niée (Miller, 2010-2011, leçon du 25 mai 2011) – dépasse aussi toute possibilité d'établissement d'une relation amoureuse et humaine.

LA JOUISSANCE DE LA TRANSGRESSION

Si, dans le chapitre précédent, une approche analytique a été adoptée afin de déplier les différentes modalités d'un même phénomène fondamental, une démarche inverse s'impose ici : celle qui, par une perspective synthétique, viserait à saisir la racine de la problématique à l'origine de ses multiples réactualisations. Selon Jacques-Alain Miller, le plus éminent messenger de l'enseignement de Lacan, il s'agit du troisième des six paradigmes de la jouissance qu'il distingue, celui qui correspond à l'époque du Séminaire VII (1959-1960) et de l'écrit « Kant avec Sade » (1963), où la notion du *réel* commence à s'articuler comme l'un des trois registres de la réalité, dans lequel, sans aucun intermédiaire symbolique, repose toute la brutalité de la vie. *Das Ding*, la Chose – « ce lieu inaugural des pulsions » (Leguil, 2023 : 171), dont la proximité est insupportable mais qui réside pourtant

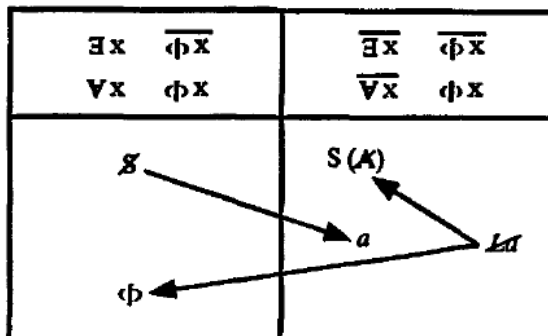
⁷ Pour une analyse de la transgression aurevillienne dans une perspective lacanienne, dont s'inspire l'interprétation présentée, v. Villiers, n.d.

en chacun de nous (Lacan, 1986 : 87, 167) – est « structurellement inaccessible » du fait des barrières protectrices qui l’entourent, mais une fois ces barrières franchies, on accède « à la zone de l’horreur » où « tout est permis » – ce qui constitue un acte de transgression par excellence (Miller, 1999b : 8-9 ; Leguil, 2023 : 7 ; Симоновић, 2024 : 279).

Ce principe d’accès à la jouissance par le *forçage* (Miller, 1999 : 8) a d’abord été théorisé par Freud, qui, dans le quatrième essai de *Totem et tabou* (1913), postule l’existence du Père de la horde primitive en tant que « père violent, jaloux, qui garde toutes les femelles pour soi et évince les fils qui arrivent à l’âge adulte », mais contre lequel les frères s’insurgent un jour, mettant ainsi irrémédiablement un terme à son régime autocratique (Freud, 2009 : 360). Or, ce qui, dans les théorisations de Freud, apparaissait comme le sens historique de la jouissance pure, absolue et originelle (Lacan, 2006b : 159, 177), acquiert, chez Lacan, une signification structurelle (Lacan, 2011 : 203 ; Vinciguerra, 2022 : 103). « Pourquoi ne pas voir le Père du meurtre primitif comme un orang-outang ? » (Lacan, 2011 : 203-204), c’est ainsi que, dans le Séminaire XIX, Lacan remet en question la vraisemblance des hypothèses freudiennes. « Ici se touche ce qui n’est pas de mon cru à dire, à savoir la parenté de la logique et du mythe. Cela marque seulement que l’une puisse corriger l’autre » (*Ibid.*, 214). La réécriture du mythe par la logique – qu’entend exactement Lacan par là ?

La réponse nous est donnée sous la forme des formules de la sexuation – la schématisation spécifiquement lacanienne de la prise de « position sexuelle » (Lacan, 1981 : 191) aussi bien chez les hommes que chez les femmes, dont la formalisation définitive s’établit dans le Séminaire XX, *Encore* (1972-1973). Le septième chapitre de ce Séminaire s’ouvre sur le tableau suivant :

Graphique 1 : Les formules de la sexuation (Lacan, 1975 : 73)



Le tableau est divisé en deux côtés – gauche, masculin, et droit, féminin – la fonction phallique, Φx , étant l'élément qui les unit en un ensemble. Cet opérateur – qui met en jeu la castration (Vinciguerra, 2022 : 72) – trouve son origine mythique dans l'acte de meurtre du Père de la horde primitive, le lien entre castration et meurtre étant précisément la *prohibition* (Leguil, 2021-2022, leçon du 9 mai 2022) de l'inceste découlant de ce dernier, règle que les frères se sont imposée afin de prévenir le déclenchement de la rivalité entre eux et d'éviter ainsi la destruction de l'organisation sociale dont ils ont posé les bases en se liguant contre le Père (*Ibid.*, 363). Alors qu'avant le meurtre, la communauté n'était régie par aucune autre loi que celle de la jouissance du Père – il « joui[ssai]t de toutes les femmes », et était « celui qui [était] capable de satisfaire à la jouissance de toutes les femmes » – une fois l'acte accompli, les fils se soumettent volontairement à la prohibition, ce qui signifie que désormais plus personne n'occupera la place paternelle (Lacan, 2006b : 143, 158-159 ; Leguil, 2021-2022, leçons du 9 et du 23 mai 2022). Que tous les fils soient castrés, c'est-à-dire empêchés dans leur tentative d'accéder à la jouissance absolue, est ce que Lacan exprime par le quantificateur universel – « pour tout x , ϕ de x », $\forall x \Phi x$ – et que le Père soit le seul pour qui la règle de la castration ne tient pas est ce que montre le quantificateur existentiel : « il existe un x tel que non ϕ de x ». C'est sur la base de ces deux formules propositionnelles que se constitue la partie supérieure du côté gauche du tableau.

Graphique 2 : « Il existe un x tel que non ϕ de x »

$$\exists x \quad \overline{\phi x}$$

Or, jouir de toutes les femmes « est manifestement le signe d'une impossibilité », ne cesse de nous avertir Lacan (Lacan, 2006b : 106). « [I]l n'y a pas de *tout* des femmes » (Lacan, 2011 : 46), puisque – contrairement aux hommes – elles ne peuvent être englobées dans un ensemble homogène (Marret-Maleval, 2012-2013 : 94). C'est précisément ce que démontre la négation du quantificateur universel du côté droit des formules de la sexuation : en raison du fait qu'une femme n'est pas nécessairement toute prise dans la fonction phallique, « pas-tout x , ϕ de x », les femmes, en tant qu'ensemble imaginaire, ne se dénombrent que « une par une » (Lacan, 1975 : 15), et non pas comme « toutes ».⁸

⁸ La nécessité d'aller au-delà de la fonction phallique, dans le contexte de la sexuation féminine, constitue le défi principal de la féminité, évoqué dans la note de bas de page 3.

Graphique 3 : « Pas-tout x, phi de x »



On se retrouve ici face à une contradiction : le Père, en tant qu'exception, jouit de ce qui n'existe pas (Lacan, 2011 : 46). Mais une issue se dessine à travers la question suivante : quelle est la valeur logique de cette figure exceptionnelle ? C'est à ce point précis que la réécriture du mythe par la logique s'impose avec évidence. Le Père tout-puissant n'a pas existé, il est une construction artificielle (Lacan, 2006b : 143), « un réquisit du type désespéré », qui sert d'exception confirmant la règle (Lacan, 2011 : 108) : sa nécessité (*Ibid.*, 207-208) se justifie dans la mesure où elle permet à l'ensemble des hommes de se constituer. Il est cet « au-moins-un » qui, par sa position d'exclu (Vinciguerra, 2022 : 74), *réunit* le reste des hommes en un tout homogène – le tout de ceux qui ont consenti (Lacan, 2011 : 204 ; Leguil, 2021-2022, leçon du 9 mai 2022) à la castration :

Graphique 4 : L'exception qui fonde le tout (Miller, 1999a : 19)



Conformément à ce que Rose-Paule Vinciguerra explicite encore plus clairement,

[d]ans la logique classique, l'existence de l'exception, interdit la formation de l'universel. Selon Lacan, l'exception constitue au contraire la condition de la constitution de l'universel. C'est lié à la distinction Symbolique et Réel [...]. L'Un d'exception réel du 'dire que non' autorise le 'tous' symbolique comme possible (Vinciguerra, 2022 : 76-77),

l'au-moins-un, en tant qu'articulation logique de la figure du Père mythique, se révèle comme l'opérateur *réel* qui, bien qu'inexistant, constitue le modèle suprême de la transgression sexuelle – modèle sur lequel s'aligne Don Juan, précisément en tant que porteur du mythe.⁹

⁹ L'étude de Jean Rousset, *Mythe de Don Juan*, postule notre protagoniste comme porteur du mythe dans le sens que, parallèlement à toute la richesse des manifestations diachroniques parues sur le sujet (outre les œuvres clés d'Espagne, de France et d'Italie, citons encore George Gordon Byron, Alexandre S. Pouchkine, E. T. A. Hoffmann et Charles Baudelaire, entre autres), les « éléments structurels fondamentaux » du récit restent les mêmes (Forestier, 2012 : 11), ce qui fait de Don Juan « un bien commun que tout le monde s'approprie sans jamais l'épuiser » (Rousset, 2012 : 17).

LA JOUISSANCE DE LA TRAHISON

Or, la mise en évidence de la racine de la transgressivité sexuelle dans l'instance de l'au-moins-un ne constitue pas l'ultime horizon dans l'articulation de la problématique de la jouissance donjuanesque. Bien au contraire, un tout nouveau monde s'ouvre avec l'œuvre de Molière, qui – par rapport à celle de Tirso – nous initie à la dimension de la trahison comme forme particulière du phénomène de la transgression. Tout d'abord, le franchissement dans la sphère de trahison correspond au dépassement de l'immédiateté de la satisfaction du but corporel par l'usage raffiné d'outils symboliques, par quoi naît l'approche *séductrice*. Par conséquent, ce qui, chez le créateur du mythe, apparaissait comme un forçage physique dans toute sa grossièreté – « se glisse[r] », dans la nuit, « dans le lit des femmes » (Lacan, 2004 : 224) sous l'apparence de leur fiancé ou amant (De Molina, 2012 : 23-27, 151-153, 173-177) – se transforme, dans le contexte mondain de la courtoisie française (Forestier, 2012 : 10), en une contrainte imperceptible : une tromperie d'autant plus décevante qu'elle se dépouille des traits formels de l'agressivité. Autrement dit, l'introduction au champ moliéresque « de la parole et du langage » (Lacan, 1966b : 237-322)¹⁰ coïncide avec l'entrée dans un monde *hypocrite* où le renversement du sens attendu des signifiants devient la règle, de sorte que la possession charnelle d'une femme n'est plus possible sans la jouissance tirée de la création d'une illusion d'amour.

[B]elle Charlotte, je vous aime de tout mon cœur [...] ; cet amour est bien prompt sans doute ; mais quoi, c'est un effet, Charlotte, de votre grande beauté, et l'on vous aime autant en un quart d'heure, qu'on ferait une autre en six mois [...]

c'est ainsi que le séducteur français courtise la paysanne qu'il vient de rencontrer – celle-là même qui, bien que consciente que ses mains sont noires (Molière 2023 : 81), n'en tombe pas moins dans le piège de la promesse de mariage, prononcée par celui pour qui le mariage n'est qu'une valeur vide (*Ibid.*, 63) : « Non, non, ne craignez point, il se mariera avec vous tant que vous voudrez », assure Sganarelle

¹⁰ En dehors même de l'approche psychanalytique, Rousset distingue deux méthodes de tromperie chez les personnages donjuanesques : celle qui passe par le geste ou le déguisement, dont les modèles sont Tirso de Molina et Da Ponte-Mozart, et celle, inaugurée par Molière, qui repose sur l'usage abusif de la parole, entraînant toute une complexification des rapports, tant au niveau des moyens que des effets (Rousset, 2012 : 83-85). Toutefois, l'apport lacanien sur le rapport entre désir et jouissance – qui sera traité dans la suite du texte – donne une nouvelle profondeur à l'élaboration de cette reconfiguration moliéresque.

à la fille naïve (*Ibid.*, 82). Le cas extrême de Done Elvire atteignant, en ce sens, le point culminant – sous l’effet des doux empressements (*Ibid.*, 62), elle rompt les liens sacrés avec Dieu – une question se pose : existe-t-il un outil à l’aide duquel ce procédé d’implantation d’une confiance artificielle pourrait être dénoncé ?

La distinction que Lacan opère entre jouissance et désir offre justement une perspective suffisamment puissante pour articuler la structure de la manipulation séductrice. La jouissance en tant que négation de toute limite s’oppose radicalement au désir comme ce qui se constitue dans l’acceptation de limite. « Avoir mené à son terme une analyse n’est rien d’autre qu’avoir rencontré cette limite où se pose toute la problématique du désir », est-il dit dans le Séminaire VII (Lacan, 1986 : 347). D’une part, la jouissance annule le désir si la limite n’est pas respectée ; d’autre part, seul le désir – si son ascèse est bien menée (Leguil, 2022 : 30) – est à même de maîtriser la jouissance en lui imposant la limite : « La castration veut dire qu’il faut que la jouissance soit refusée, pour qu’elle puisse être atteinte sur l’échelle renversée de la Loi du désir. » (Lacan, 1966d : 827). Or, le cas Juan dépasse la simplicité de cette binarité : si ses actes relèvent de la jouissance, ils se donnent pourtant à voir comme l’expression d’un désir authentique. C’est précisément cette dimension du *déguisement* que Lacan pointe dans le Séminaire X *L’angoisse* :

La trace sensible de ce que je vous avance concernant Don Juan, c’est que le rapport complexe de l’homme à son objet est pour lui effacé, mais c’est au prix d’accepter son *imposture radicale*. Le prestige de Don Juan est lié à *l’acceptation de cette imposture*. Il est toujours là à la place d’un autre. Il est, si je puis dire, l’objet absolu (Lacan, 2004 : 224, l’italique est de mon fait).

Le donjuanisme n’est rien d’autre que « l’imposture par rapport au désir », c’est ainsi que Clotilde Leguil interprète ce constat de Lacan. En allant droit au but avec ses propositions de mariage – surtout lorsqu’il s’agit d’« une jeune fiancée » (Molière, 2023 : 68) – le Don Juan séducteur fait croire aux femmes qu’il n’est pas embarrassé par son désir, qu’il est libre de l’assumer, malgré le manque qui le constitue et qui met en jeu le facteur de castration (Leguil, 2022-2023, leçon du 28 novembre 2022 ; Leguil, 2023 : 9, 13-14). Ainsi, l’illusion d’un partenaire, établie dans le premier Don Juan par le déguisement physique, se transforme avec Done Elvire en illusion d’un mari, qui – à travers l’institution *symbolique* du mariage – se forme sur fond de la perversion¹¹ fondamentale de la garantie du désir.

¹¹ Sur la perversion des Lois de la parole et du langage dans le cadre des énoncés performatifs – dimension illustrée de manière paradigmatique par la rhétorique donjuanesque de la promesse de mariage – v. Felman, 1980 : 29-80.

Jouissance masquée en tant que désir, telle est la formule de la manipulation donjuanesque dont la transmutation dans le registre de la rencontre prend la forme de *l'éthique du célibataire masquée sous les traits de l'éthique de la rencontre*. Alors que cette dernière se construit autour du désir de l'Autre – autour d'une véritable ouverture à ce que l'Autre désire, ce qui suppose une certaine *coupure* dans la jouissance propre – c'est précisément ce que la première conteste, en imposant le règne de la jouissance de l'Un : ici, l'utilitarisme l'emporte, car l'Autre n'est reconnu comme tel que dans la mesure où il procure de la jouissance (Goumet, 2013, La quatrième de couverture, para. 2 ; Naveau, 2014 : 72, 80-81). Or, toute la spécialité de la séduction donjuanesque repose sur l'*effacement* des traces de cet utilitarisme, faisant ainsi passer au premier plan une fausse importance accordée à la personne de l'Autre. Ainsi, ce qui, du côté de la victime, apparaît comme un consentement¹² courageux au « miracle de la rencontre » (Leguil, 2023 : 12) – l'abandon du couvant par Done Elvire pour réaliser le potentiel d'un amour extraordinaire – s'avère, du point de vue réel du séducteur, comme une sale réussite de l'*abus* de la remise de soi à celui qui prétend s'impliquer sur le même plan.

¹² Sur la beauté de l'acte de consentement reposant sur la confiance dans le désir de l'Autre, v. Leguil, 2021 : 27.

DON JUAN'S JOUISSANCE THROUGH LACANIAN PSYCHOANALYSIS

Summary

Despite Lacan's main and subversive thesis that Don Juan represents a feminine fantasy rather than a masculine one, this article explores the transgressive nature of jouissance associated with this mythical seducer, thus offering a compelling illustration of some of the fundamental concepts in Lacanian psychoanalysis. While the various incarnations of this transgressivity are analyzed through the notion of libertinage – from the 17th to the 21st century, we observe a shift from the term's religious to its sexual meaning, alongside the intrusion of the death drive into the reality of sexual abuse – their structural foundation emerges through the figure of the “at-least-one” who says “no” to castration, which – within the formulas of masculine sexuation – Lacan grounds in Freud's theorization of the mythic Father, “who possesses all women” (Naveau, 2014 : 122). However, the specificity of Molière's protagonist, particularly in comparison with his Spanish (Tirso de Molina) and Italian (Da Ponte-Mozart) counterparts, lies in his introduction of jouissance into the symbolic field of speech and language, whereby an initially carnal transgression shifts into the sphere of betrayal. Through the reversal of the expected meaning of signifiers, the illusion of love takes shape, grounded in the concealment of jouissance beneath the guise of authentic desire – ultimately dismantling the very magic of the encounter.

Key words: Don Juan, Jacques Lacan, Molière, jouissance, transgression, libertinage, illusion.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aron, P.–Saint-Jacques, D. & Viala, A. (eds.) (2004). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF.
- Castanet, H. (2016). Barbey d'Aurevilly avec Lacan ou Don Juan au second empire. *La Cause du Désir*, 94, 62-65, <https://doi.org/10.3917/lcdd.094.0062>
- Castanet, H.–Cnockaert, V. & King, P. (21 mai 2020). Don Juan, un mythe féminin (J. Lacan-1972) [vidéo]. Disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=djXMb0676aQ&ab_channel=Herv%C3%A9CASTANET-cha%C3%A9neMI-DIT
- Da Ponte, L. (1994). *Don Juan / Don Giovanni*. Paris : Flammarion.
- D'Aurevilly, B. (1966). *Œuvres complètes II*. Paris : Gallimard.
- De Molina, T. (2012). *Le Trompeur de Séville et l'Invité de pierre / El Burlador*

de Sevilla y convidado de piedra. Paris : Gallimard.

Dom Juan de Molière, mise en scène Macha Makeïeff. (2024a). In : Odéon Théâtre de l'Europe. Consulté le 3 mai 2024, sur <https://www.theatre-odeon.eu/fr/saison-2023-2024/spectacles-2023-2024/dom-juan-23-24>

Dom Juan de Molière, mise en scène Macha Makeïeff. (2024b). In : Odéon Théâtre de l'Europe. Consulté le 3 mai 2024, sur https://cdn.artishoc.coop/e54aa670-7d3a-4933-82b0-fb79918de9b8/v1/medias/eyJfcMfPbHMiOnsibWVzc2FnZSI6Ik1qQXI0elEyIiwZlXhwIjpudWxsLlJwdXliOiJtZWRRpYS9tZWRRpYV9pZCJ9fQ==--db925513f3924358f4b79f2561b0e2b8018562db0028289303fccddeccb e550c/77431b96980c/prog_dom-juan.pdf

Fajnwaks, F. (2022-2023). *Le Réel, Le Symbolique et L'Imaginaire* (Enseignement prononcé dans le cadre du Département de psychanalyse de l'Université Paris 8, inédit).

Felman, Sh. (1980). *Le Scandale du corps parlant : Don Juan avec Austin ou La séduction en deux langues*. Paris : Seuil.

Forestier, G. (2012). Préface. *Le mythe de Don Juan*. Paris : Armand Colin, 3-11.

Freud, S. (2009). Totem et tabou. *Œuvres complètes, volume XI*. Paris : PUF, 189-385.

Goumet, S. (2013). *Passions célibataires*. Fontenay-le-Comte : Lussaud.

Lacan, J. (1966a). Intervention sur le transfert. *Écrits*. Paris : Seuil, 215-226.

Lacan, J. (1966b). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. *Écrits*. Paris : Seuil, 237-322.

Lacan, J. (1966c). Kant avec Sade. *Écrits*. Paris : Seuil, 765-790.

Lacan, J. (1966d). Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien. *Écrits*. Paris : Seuil, 793-827.

Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, livre XX, Encore*. Ed. J.-A. Miller. Paris : Seuil.

Lacan, J. (1981). *Le Séminaire, livre III, Les psychoses*. Ed. J.-A. Miller. Paris : Seuil.

Lacan, J. (1986). *Le Séminaire, livre VII, L'éthique de la psychanalyse*. Ed. J.-A. Miller. Paris : Seuil.

Lacan, J. (1994). *Le Séminaire, livre IV, La relation d'objet*. Ed. J.-A. Miller. Paris : Seuil.

Lacan, J. (2001a). Hommage fait à Marguerite Duras, du ravissement de Loi V. Stein. *Autres écrits*. Paris : Seuil, 191-197.

Lacan, J. (2001b). L'étourdit. *Autres écrits*. Paris : Seuil, 449-495.

- Lacan, J. (2004). *Le Séminaire, livre X, L'angoisse*. Ed. J.-A. Miller. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2006a). *Le Séminaire, livre XVI, D'un Autre à l'autre*. Ed. J.-A. Miller. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2006b). *Le Séminaire, livre XVIII, D'un discours qui ne serait pas du semblant*. Ed. J.-A. Miller. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2011). *Le Séminaire, livre XIX, ... ou pire*. Ed. J.-A. Miller. Paris : Seuil.
- Leguil, C. (2021). *Céder n'est pas consentir*. Paris : PUF.
- Leguil, C. (2021-2022). *Sur la jouissance féminine et l'amour – entre obéissance et désobéissance* (Enseignement prononcé dans le cadre du Département de psychanalyse de l'Université Paris 8, inédit).
- Leguil, C. (2022). Ne pas céder sur son désir. Actualité d'un précepte lacanien. *La Cause du Désir*, 111, 18-33, <https://doi.org/10.3917/lcdd.111.0018>
- Leguil, C. (2022-2023). *Vers le désir, l'éthique au sens de Lacan* (Enseignement prononcé dans le cadre du Département de psychanalyse de l'Université Paris 8, inédit).
- Leguil, C. (2023). *L'ère du toxique*. Paris : PUF.
- Leguil, C. (2024). Don Juan, après #MeToo. *Le prince noir*. Paris : Hamarttan, 5-15.
- Le Robert (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Ed. A. Rey. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Marret-Maleval, S. (2012-2013). L'Un et la sexuation, lecture des chapitres VI et VII d'*Encore*. In : Miller, J.-A. (ed.) (2012-2013). *L'a-graphe, L'inconscient et le corps*. Rennes : Section Clinique de Rennes. 93-104. Disponible sur <http://www.sectionclinique-rennes.fr/nuevo/wp-content/uploads/2015/08/Extrait-2-La-graphe-2001213.pdf>
- Miller, J.-A. (1999a). Un répertoire sexuel. *La Cause freudienne*, 40, 5-19.
- Miller, J.-A. (1999b). Les six paradigmes de la jouissance. *La Cause freudienne*, 43, 4-21. Disponible sur http://www.lutecium.org/files/2010/11/JAM_Les-six-paradigmes-de-la-jouissance.pdf
- Miller, J.-A. (2010-2011). *L'orientation lacanienne. L'Un-Tout-Seul* (Enseignement prononcé dans le cadre du Département de psychanalyse de l'Université Paris 8, inédit). Consulté le 3 mai 2024, disponible sur <https://jonathanleroy.be/wp-content/uploads/2016/01/2010-2011-LUn-tout-seul-JA-Miller.pdf>

- Miller, J.-A. (2011). La quatrième de couverture. *Le Séminaire, livre XIX, ... ou pire*. Ed. J.-A. Miller. Paris : Seuil.
- Miller, J.-A. (2015). La logique et l'oracle. *La Cause du Désir*, 90, 133-142, <https://doi.org/10.3917/lcdd.090.0133>
- Molière (2023). *Dom Juan*. Paris : Flammarion.
- Naveau, P. (2014). *Ce qui de la rencontre s'écrit*. Paris : Michèle.
- Ordalie. (n.d.). In : Larousse. Consulté le 3 mai 2024, sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ordalie/56348>
- Rousset, J. (2012). *Le mythe de Don Juan*. Paris : Armand Colin.
- Trial by ordeal. (n.d.). In : Wikipedia. Consulté le 3 mai 2024, sur https://en.wikipedia.org/wiki/Trial_by_ordeal
- Villiers, V. (n.d.). Le choix d'écriture : pourquoi ? Comment ? – Soirée Masters 2 –. Consulté le 3 mai 2024, disponible sur <https://psychanalyse-map.org/wp-content/uploads/2018/04/soirecc81e-master-2.pdf>
- Vinciguerra, R.-P. (2022). *La sexuation sans le genre*. Bruxelles : Lettre volée.
- Симоновић, М. (2024). Између Лакана и Антигоне: етика. In: А. Марчетић, Д. Душанић, О. Жижовић, С. Калинић (eds.) (2024). *Књижевност у дијалогу: зборник радова са научног скупа посвећен проф. др Тањи Поповић (1963–2020)*. Београд: Филолошки факултет. 275-290. doi: https://doi.org/10.18485/tp_kud.2024.ch21

Nebojša Vlaškalić*
Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Novi Sad

UDK 321.61:821.133.1-93.09
Leprince de Beaumont J.M.
DOI: 10.19090/gff.v50i3.2604
ORCID: 0000-0001-6863-4534

LE CONTE COMME OUTIL DE LA CRITIQUE (POLITIQUE) DE L'ÉPOQUE : ÉTUDE DU PERSONNAGE DU PRINCE DANS LES CONTES DE JEANNE-MARIE LEPRINCE DE BEAUMONT

Résumé : Dans les contes de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711–1780) figurent de nombreux princes : Le Prince Charmant, Le Prince Désir, Le Prince Chéri, Le Prince Spirituel et bien d'autres. Qu'ils soient hasardeux, courageux, beaux mais méchants ou bien laids et vertueux, les princes de Madame Leprince de Beaumont jouent toujours un rôle important dans l'intrigue des contes. Vu que l'écrivaine présente la cour comme un endroit dépravé, rempli de tentations, de tromperies et de vanité, le personnage du prince, sous couvert de toutes ses fonctions, sert à l'autrice à inculquer des leçons morales (aux protagonistes de ses contes, et, simultanément, à son lectorat), mais aussi à présenter une critique politique souple de l'époque des Lumières. Il s'agit dans cette contribution d'explorer les différents mécanismes de la critique à travers le personnage du prince dans les sept contes moraux issus du *Magasin des enfants* (1756), œuvre la plus importante de l'écrivaine, considérée pionnière de la littérature d'enfance et de jeunesse en France.

Mots-clés : conte, personnage du prince, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, critique, Lumières

INTRODUCTION

Juste un an après la naissance du futur Roi de France et de Navarre – Louis XV (né en 1710 à Versailles) – est née à Rouen la future écrivaine, pédagogue et journaliste, l'une des pionnières de la littérature d'enfance et de jeunesse en France, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. Bien qu'appartenant à deux milieux complètement différents, les deux personnages sont contemporains : alors que Louis XV réinstalle, à l'âge de 12 ans, la Cour au château de Versailles, la future autrice acquiert ses premières expériences d'éducatrice d'enfants pauvres à l'âge de 14 ans. En 1748, année de la fin de la guerre de Succession d'Autriche,

* nebojsa.vlaskalic@ff.uns.ac.rs

Madame Leprince de Beaumont s'installe à Londres, où elle travaille comme gouvernante de jeunes aristocrates anglaises et publie son premier roman – *Le Triomphe de la Vérité*. À l'époque où Jeanne-Marie Leprince de Beaumont publie son œuvre la plus importante, *Le Magasin des enfants*, en 1756, commence la guerre de Sept Ans. En 1763, année de la fin de la guerre de Sept Ans, l'écrivaine retourne en France et commence la période la plus prolifique de sa production littéraire¹. Curieusement, même les années de décès du roi et de l'autrice sont très proches : tandis que Louis XV meurt en 1774, Madame Leprince de Beaumont décède en 1776. Donc, le règne du roi *Bien-Aimé*² dure pratiquement toute la vie de l'écrivaine, ce qui est significatif pour la compréhension du contexte socio-politique de l'époque où elle vit et écrit, mais aussi pour notre recherche portant sur l'étude de divers mécanismes de la critique à travers le personnage du prince dans les contes moraux issus du *Magasin des enfants* (1756).

Il faut souligner que notre dessein n'est pas de retrouver de possibles allusions aux personnages historiques de l'époque dans laquelle l'autrice écrit ses contes. Le milieu de la cour dépeint par l'écrivaine, bien que corrompu, malfaisant et immoral, n'est jamais déterminé par, ni placé dans un contexte historique précis. Il est important de noter aussi que la critique de la noblesse dans les contes du *Magasin des enfants* est exprimée avec prudence, mais d'une manière précise et concrète, pour que les idées de l'autrice soient compréhensibles pour son lectorat enfantin. Il est particulièrement intéressant de mentionner que dans la plupart des cas la critique des princes dans les contes de Madame Leprince de Beaumont est faite à travers les personnages des fées, ce que nous analyserons dans la suite de notre article.

LE MAGASIN DES ENFANTS ET LE PROJET PÉDAGOGIQUE DE JEANNE-MARIE LEPRINCE DE BEAUMONT

Même si elle est mondialement connue surtout pour sa version du *conte*

¹ Pendant cette période elle publie plus de dix ouvrages, parmi lesquelles en 1764 *Les Instructions pour les jeunes dames qui entrent dans le monde*, en 1767 *Le Magasin des pauvres, artisans, domestiques et gens de la campagne*, en 1772 *Le Mentor moderne*, en 1773 *Contes moraux*, etc.

² Dans son article *Louis XV : Le Bien-Aimé devenu le Mal-Aimé* (2017), Laroche-Signorile rappelle que le roi, perçu comme fainéant, libertin et débauché, était méprisé par son peuple à cause de nombreux sacrifices humains et financiers, des conquêtes pour rien et des dépenses énormes, mais aussi détesté par la noblesse à cause de sa relation avec la marquise de Pompadour (qui n'était pas d'origine noble).

La Belle et la Bête, la contribution de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont à la littérature française est beaucoup plus importante. Puisque l'autrice écrit de nombreuses œuvres éducatives écrites spécifiquement pour les enfants et adolescents, en adaptant « la langue et le contenu de ses ouvrages (Magasins) à l'âge respectif des élèves fictives, qui constituent en même temps les destinataires de l'ouvrage, Leprince de Beaumont peut être considérée comme l'inventeur de la littérature d'enfance et de jeunesse. » (Kulessa, 2020 : 7). L'œuvre littéraire de Madame Leprince de Beaumont a aussi un rôle significatif dans le courant philosophique des *Lumières religieuses* (ou les *Lumières de la foi*³) parce qu'elle atteste « d'un projet d'éducation chrétienne éclairée qui cherche à harmoniser la foi et la raison » (Kulessa, 2020 : 8). Donc, à travers ses œuvres, l'autrice s'engage en faveur d'une « éducation éclairée basée sur les valeurs chrétiennes et propose surtout une éducation démocratisée, libérée et accessible tout d'abord aux jeunes filles, mais aussi pour tout le peuple » (Vlaškalčić, 2024 : 386).

L'ouvrage inaugural et le plus marquant dans le projet pédagogique⁴ de Madame Leprince de Beaumont est *Le Magasin des enfants*, publié en 1756. Conçu comme un ensemble de savoirs indispensables pour une vie vertueuse, le *Magasin* se distingue par une forme singulière⁵ et innovante : pendant vingt-sept jours, une gouvernante, Mademoiselle Bonne, dialogue avec ses élèves, jeunes filles de la haute société anglaise (âgées de sept à douze ans). À travers vingt-neuf dialogues se succèdent différentes leçons, des anecdotes, de nombreuses histoires et des contes. Rédigés dans un style simple et un langage clair et compréhensible, les contes racontés par Mademoiselle Bonne, bien que riches d'éléments fantastiques, sont avant tout moraux et pédagogiques. Pendant la discussion qui suit chaque conte, les jeunes filles en tirent des leçons morales, car « l'intention de l'écrivaine est d'instruire en amusant, mais surtout de faire réfléchir les jeunes

³ Montoya (2013) précise que cette tendance de notre écrivaine est l'influence du mouvement anglais *The religious Enlightenment* vu que l'autrice a vécu en Angleterre pendant quinze ans.

⁴ Jeanne-Marie Leprince de Beaumont transpose ses idées et sa longue expérience pédagogique dans un projet pédagogique structuré : un véritable cycle de livres éducatifs, écrits spécifiquement pour différents âges et divers milieux sociaux, qu'elle intitule *magasins*. Après *Le Magasin des enfants*, suivront *Le Magasin des adolescentes* (1760), *Le Magasin des jeunes dames* (1764), *Le Magasin des pauvres, artisans, domestiques et gens de la campagne* (1767), etc.

⁵ Miglio (2018 : 9) estime que *Le Magasin des enfants* « ne ressemble à aucun autre ouvrage antérieur : sa forme hybride le rend indéfinissable, proposant à la fois des dialogues, des contes moraux ou encore des abrégés de l'Histoire Sainte ; mais surtout son adresse directe et explicite au lectorat enfantin est inédite. »

élèves fictives et les lectrices auxquelles s'adresse son œuvre, en les invitant à cultiver leur esprit critique » (Vlaškalić, 2024 : 388).

La multitude d'éditions en France ainsi que les nombreuses traductions en langues européennes, dont une version en serbe⁶, témoignent du fait que *Le Magasin des enfants* était l'un des ouvrages les plus lus en Europe au XVIII^e siècle (Seth, 2013 : 7).

ÉTUDE DU PERSONNAGE DU PRINCE DANS LES CONTES DU *MAGASIN DES ENFANTS*

Parmi les quinze contes issus du *Magasin*, sept contes portent comme titre le nom de princes – les protagonistes des contes : *Le Prince Spirituel*, *Le Prince Chéri*, *Le Prince Désir*, *Le Prince Fatal et le prince Fortuné*, *Le Prince Charmant*, *Le Prince Tity*, *Roland et Angélique*. Outre ces sept contes qui sont l'objet de notre analyse, presque tous les contes du *Magasin* ont au moins un personnage lié à la cour – un roi, une reine, des courtisans/courtisanes, des nourrices, des gouverneurs, etc. – ce qui est approprié vu que les élèves du *Magasin* appartiennent à la haute société. Le dynamisme entre les personnages des contes de Madame Leprince de Beaumont est créé sur l'opposition permanente entre les personnages simples (bergers et bergères, paysans, pêcheurs) et les personnages de la cour (rois, reines, princes, courtisanes, gouverneurs). Dans la plupart des contes analysés,

l'écrivaine dépeint la cour, les bals, les carnavals, les assemblées comme des lieux de flatteries et de malhonnêteté, dangereux pour les valeurs chrétiennes sur lesquelles il faut forger une vie pleine d'esprit et de vertu. L'autrice donne une vision de la vie simple et honnête à la campagne, où elle situe des personnages simples et pieux, tandis que la cour dans les contes du *Magasin des enfants* est un miroir de menaces et vices. Contrairement à la cour, l'ambiance du village est associée à une vie simple pleine de vertus⁷ telles que la modestie, la gentillesse et

⁶ D'après COBISS (<https://sr.cobiss.net/>), la première traduction de cette œuvre en slave-serbe a été publiée par Avram Mrazović en 1800. La première traduction de quinze contes issus du *Magasin des enfants* en serbe contemporain, intitulée *Lepotica i zver i druge bajke* (*La Belle et la Bête et autres contes*), n'a été publiée qu'en 2023. Il s'agit d'une traduction collective réalisée par les étudiants du Département d'études romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad, sous mentorat de Tatjana Đurin.

⁷ Prenons comme exemple le conte de *La Veuve et ses deux filles* dans lequel la fée punit Blanche, fille égoïste, en la condamnant à devenir reine, forcée de vivre dans le milieu hypocrite de la cour, tandis que la vertu de Vermeille, la fille candide, est récompensée par

l'honnêteté. L'idée que l'écrivaine voudrait graver dans l'esprit de ses lecteurs est très simple : pour connaître le vrai bonheur, il est essentiel de se contenter des choses nécessaires et de ne pas désirer plus que cela (Vlaškalčić, 2024 : 394).

Dans les contes du *Magasin des enfants*, les vrais rois et princes ne sont pas ceux qui possèdent les grands royaumes et en acquièrent d'autres, mais ceux qui sont modestes, qui s'occupent de leur peuple et qui, surtout grâce à leurs adjuvants, travaillent sur leurs vertus. Ainsi, grâce à son gouverneur trop vertueux Sincère, le prince Charmant, protagoniste du conte éponyme, apprend que la Vraie-Gloire – la princesse au nom allégorique – ne peut être acquise que par la justice et l'honnêteté. En outre, le bon Sincère, symbole de vertu et de franchise, lui conseille de lutter contre le crime, l'ignorance et les vices de ses sujets, et surtout contre sa paresse, ses faiblesses et ses vices pour pouvoir devenir le plus grand roi au monde et digne de la Vraie-Gloire. Ainsi, Charmant ne part pas à la conquête ni à la guerre, mais rassemble des hommes sages et compétents pour instruire ses sujets, construit de grandes villes et de grands navires, apprend aux jeunes à travailler, rend personnellement justice et prend soin des pauvres, des malades et des personnes âgées, et son peuple devient vertueux et heureux. Enfin, le prince déploie tous les efforts possibles pour surmonter sa colère et son inclination vers les plaisirs⁸ et ainsi devenir doux, modeste et patient afin de conquérir la princesse bien-aimée et vaincre sa sœur maléfique – symboliquement nommée Fausse-Gloire.

Pour mettre en lumière l'idée que la gloire est souvent trompeuse, si elle n'est pas obtenue grâce aux vertus, l'autrice crée l'opposition entre la Vraie-Gloire et la Fausse-Gloire, mais aussi entre deux princes. Le rival du prince Charmant est le beau Prince Absolu, maître d'un grand royaume, qui, dans l'espoir de conquérir la princesse Vraie-Gloire, se vante des batailles qu'il avait gagnées, des villes qu'il avait prises et des princes qu'il avait fait prisonniers. N'ayant pas d'ami sincère et bienveillant, Absolu se trompe et épouse la Fausse-Gloire, qui se farde et porte une perruque pour cacher ses défauts. Trompé et furieux, Absolu meurt de chagrin,

une vie simple de fermière à la campagne. *Le conte du Pêcheur et du Voyageur*, l'histoire du voyageur qui quitte la cour après avoir été à la merci d'un prince, traite l'idée que la seule façon de vivre une vie modeste, simple et vertueuse et ainsi éviter le destin cruel des avides est le renoncement aux richesses et honneurs illusoires de la cour.

⁸ Au début du conte, élevé en prince, c'est-à-dire à faire sa volonté, le prince Charmant, prend la mauvaise habitude de faire tout ce qu'il veut et se met à s'amuser et à apprécier la chasse, négligeant ses devoirs royaux. Pour échapper aux critiques, le prince gâté écarte de la cour son bon gouverneur, Sincère, qui était trop vertueux. On retrouve le même motif dans le conte *Le Prince Chéri*.

tandis que Charmant se marie avec Vraie-Gloire et écrit sa propre histoire « afin d'apprendre aux princes [...] que le seul moyen de posséder Vraie-Gloire est de travailler à se rendre vertueux et utile à leurs sujets ; et que pour réussir dans ce dessein, ils ont besoin d'un ami sincère » (Leprince de Beaumont, 1859 : 86).

Dans la majorité des contes, ce sont les fées qui, sévères mais justes, critiquent de différentes manières (mais toujours avec franchise et clarté) les mauvais comportements des princes. Elles aident les princes à suivre le droit chemin et à franchir de nombreux obstacles sur la voie vers la vertu. Probablement pour se débarrasser du fardeau de la responsabilité et pour atténuer le ton critique, l'autrice recourt aux personnages des fées pour inculquer des leçons morales aux princes, mais surtout aux élèves et lecteurs du *Magasin*.

Dans le conte du *Prince Chéri*, l'autrice aborde d'une manière perspicace le thème du comportement arrogant et violent des hommes à la cour, ainsi que les conséquences que ce genre de comportement apporte. Bien qu'il ait un bon cœur, le prince Chéri ne réussit pas à contrôler sa colère et son orgueil. Son père – le Roi bon – un honnête et digne homme, dans l'espoir de rendre son fils le meilleur prince au monde, fait un pacte⁹ avec la bonne fée Candide¹⁰ qui protège le prince en lui donnant de bons conseils, en le réprimandant pour ses fautes et en le punissant s'il ne veut pas se corriger. Dès l'enfance, le prince Chéri subit de nombreuses mauvaises influences et, par conséquent, devient méchant. Elevé par une sotte nourrice, qui lui avait inculqué continuellement l'idée que la royauté symbolisait la puissance absolue, le respect et l'obéissance des autres sans contraintes et sans oppositions, le prince Chéri devient gâté, opiniâtre et orgueilleux. Habitué à obtenir tout ce qu'il désire, mais conscient de ses défauts, Chéri fait des efforts à plusieurs reprises pour se corriger, mais « une mauvaise habitude est bien difficile à détruire. [...] Il pleurait de dépit quand il avait fait une

⁹ Pendant la chasse, Le Roi bon sauve un petit lapin, qui se transforme en une belle dame – la fée Candide – qui, après avoir éprouvé la bonté du roi, devient son amie et lui promet d'exaucer tous ses vœux. Le Roi veut juste une chose – que son fils soit le meilleur de tous les princes : « Que lui servirait-il d'être beau, riche, d'avoir tous les royaumes du monde, s'il était méchant ? Vous savez bien qu'il serait malheureux, et qu'il n'y a que la vertu qui puisse le rendre content » (Leprince de Beaumont, 1859 : 10).

¹⁰ La fée Candide donne au Prince Chéri une petite bague en or. Même les fées sont modestes dans les contes du *Magasin* : la fée Candide ne porte ni or ni argent, mais une simple robe blanche comme la neige, tandis qu'en lieu de coiffure, elle porte une couronne de roses blanches sur la tête. Charrier-Vozel (2013) estime que le motif du blanc dans les contes de Leprince de Beaumont peut représenter un voyage initiatique, un passage entre le monde des humains et le monde féerique, un accompagnement d'une scène de révélation ou bien un renoncement aux apparences superficielles qui cachent la laideur de l'âme.

faute, et il disait : Si on m'avait corrigé quand j'étais jeune, je n'aurais pas tant de peine aujourd'hui » (Leprince de Beaumont, 1859 : 12).

Après avoir été repoussé par Zélie, une bergère belle et sage, Chéri devient furieux et, sous l'influence de ses confidents corrompus, étouffe son désir de se corriger : il emprisonne la jeune bergère, il pourchasse son bon et fidèle gouverneur Suliman, il tourmente son peuple et, par conséquent, devient tellement méprisable que ses crimes le changent en un monstre. La fée Candide le punit en le condamnant à devenir semblable aux bêtes et en le mettant sous la puissance de ses propres sujets. En changeant de perspective, Chéri commence à réfléchir à tous ses crimes.

Dans le but de corriger le prince corrompu, la fée lui offre une leçon morale sur les inégalités et la vraie royauté :

Si c'était une chose raisonnable et permise, que les grands pussent maltraiter tout ce qui est au-dessous d'eux, je pourrais à ce moment vous battre, vous tuer, puisqu'une fée est plus qu'un homme. L'avantage d'être maître d'un grand empire ne consiste pas à pouvoir faire le mal qu'on veut, mais tout le bien qu'on peut (Leprince de Beaumont, 1859 : 11).

Curieusement, l'autrice ne crée pas un personnage complètement négatif, car, manipulé par son homme de confiance – son frère de lait – Chéri devient victime de son entourage royal. Mené par ses propres intérêts et prenant Chéri par son faible, le méchant courtisan (avec trois jeunes seigneurs, aussi corrompus que lui) influence le prince, flatte ses passions et lui donne délibérément de mauvais conseils¹¹. Donc, la critique de l'écrivaine est ciblée ici plutôt contre le milieu malfaisant de la cour qui peut corrompre un jeune homme (s'il ne travaille pas à devenir vertueux), que vers le prince lui-même, car, à la fin, il prend la résolution de réparer ses fautes. Enfin, grâce au changement du cœur, il retrouve sa forme humaine, s'améliore et parvient ainsi à conquérir la vertu et le cœur de Zélie.

Puisqu'il « aide à comprendre les différences entre le bien et le mal, en créant une tension narrative permanente qui, par conséquent, rend la lecture plus animée et plus intéressante pour les enfants » (Vlašalić, 2024 : 390), le contraste¹² est l'un des procédés préférés de Madame Leprince de Beaumont. De

¹¹ Ils font boire beaucoup Chéri pour lui troubler la raison et exciter sa colère contre Zélie, ils corrompent des hommes par des présents pour faussement témoigner contre le bon gouverneur Suliman, qu'ils considèrent une menace, etc.

¹² Mentionnons ici le conte *Aurore et Aimée*, créé sur de nombreux contrastes : le contraste entre les deux sœurs – Aurore, belle et bonne et Aimée, aussi belle que sa sœur, mais maligne; le contraste entre les personnages masculins – le prince Ingénu, le meilleur prince

ce fait, dans les contes du *Magasin* nous retrouvons les princes qui sont vertueux, courageux, sages, modestes, respectueux, éduqués et dignes de leur noblesse, mais aussi ceux qui sont menés par leurs passions, corrompus, imprudents, ignorants et méprisables à cause de leur nature ou à cause de leur mauvais entourage.

Dans le conte des deux frères – *Le prince Fatal et le prince Fortuné* – Madame Leprince de Beaumont explore les notions de sort et de fatalité qui sont souvent trompeuses. Tandis que la fée, l'amie de la reine, dote Fatal – le prince aîné – de toutes sortes de malheurs, pour le protéger de sa méchanceté, le prince Fortuné est doué d'un don qui lui permet de réussir toujours dans tout ce qu'il veut faire. La distinction marquée entre les deux princes permet à l'autrice de lier de façon opposée les concepts de fortune et de vertu, conformément au fil conducteur dans le projet pédagogique – l'idée que la vertu doit être conquise à travers la patience et un travail dur sur soi-même.

Pendant que les nombreux malheurs que Fatal éprouve (à travers de multiples péripéties) corrigent les défauts de son caractère violent ; Fortuné, bien que prédisposé à la bonté, devient gâté, lâche et méchant à cause de la flatterie de son entourage. Continuellement confronté à la violence et rejeté par ses parents, Fatal devient plus fort, éduqué, débrouillard, patient et apprend qu'il faut toujours faire son devoir, malgré toutes les difficultés et de nombreux défis. Par contre, Fortuné, habitué à obtenir tout ce qu'il veut, devient capricieux, faible, ignorant et illettré. Pour mettre en évidence la différence entre une vie exemplaire et une vie perdue, l'écrivaine contraste jusqu'à la fin du conte les deux princes : après une vie extrêmement difficile, Fatal devient général estimé de l'armée, perçu comme un héros, tandis que Fortuné est tué, puni pour ses mauvaises actions.

Dans les contes du *Magasin des enfants*, il existe une relation remarquable et significative entre les concepts de beauté et de laideur qui sont liés à la vertu d'une manière inverse. Ainsi, la beauté extérieure « trompe parce qu'elle reflète le manque de vertu, le penchant au plaisir et à l'amour-propre, la paresse et le manque de curiosité pour l'apprentissage. De l'autre côté, la laideur reflète la vraie vertu et la beauté d'un esprit cultivé et admirable » (Vlaškalić, 2024 : 389).

C'est pour cela que l'autrice attribue à un certain nombre de ses princes certains défauts physiques et moraux – non pas pour les punir ou les blâmer, mais pour instruire que certaines imperfections peuvent être considérées comme des obstacles à surmonter sur le chemin de la vertu, ainsi que les apparences sont

du monde et son frère, le détestable et jaloux roi Fourbin ; et, enfin, le contraste entre la vie à la campagne et celle à la cour.

souvent trompeuses. De surcroît, ces motifs étroitement associés donnent une excellente opportunité à l'écrivaine de critiquer la superficialité, la malhonnêteté et l'hypocrisie des personnages à la cour.

Dans le conte *Roland et Angélique*, l'autrice tisse l'histoire du prince très vertueux, mais pas très beau qui fait tout pour l'amour de la belle princesse : il va à la guerre, accomplit les plus belles actions du monde, donne la liberté à ses prisonniers pour l'amour d'Angélique, prends des diamants et d'autres choses précieuses aux ennemis pour les envoyer à la princesse, mais en vain parce qu'Angélique aime un homme beau. Profondément triste à cause de l'amour non réciproque, Roland¹³ devient fou.

Le conte du *Prince Désir* traite le thème de l'amour-propre, mais jette un regard interrogateur sur la fausseté du milieu aristocratique. À cause de la vengeance d'un ensorceleur, le prince Désir est né avec un nez gigantesque, qui lui couvre la moitié du visage. Le prince grandit entouré de courtisans flatteurs qui lui dissimulent la vérité par complaisance. Pour plaire à la reine et à son fils, les courtisans tirent plusieurs fois par jour sur le nez de leurs petits-enfants afin de l'allonger et quand on parle de quelque grand prince, on dit toujours qu'il avait le nez long. Les dames de la cour mentent à la reine inconsolable, en lui disant que le nez du prince n'est pas aussi grand qu'elle le pense, que c'est un beau nez romain et que d'après les histoires, tous les héros en ont un comme ça. Par la faute de toutes ces louanges mensongères, le Prince Désir est persuadé de la beauté de son nez jusqu'au jour où une fée bienveillante se moque de son apparence physique. Alors qu'il ne parvient pas à embrasser la belle princesse Mignonne, enfermée dans un palais de cristal, en raison de son nez surdimensionné, le prince est confronté à la vérité grâce à la franchise de la bonne fée :

'J'avais beau vous parler de votre nez, vous n'en auriez jamais reconnu le défaut, s'il ne fût devenu un obstacle à ce que vous souhaitiez. C'est ainsi que l'amour propre nous cache les difformités de notre âme et de notre corps. La raison a beau chercher à nous les dévoiler, nous n'en convenons qu'au moment où ce même amour-propre les trouve contraires à ses intérêts.' Désir, dont le nez était devenu un nez ordinaire, profita de cette leçon : il épousa Mignonne, et vécut heureux avec elle un fort grand nombre d'années (Leprince de Beaumont, 1859 : 125).

Dans le conte du *Prince Spirituel*, l'autrice critique la superficialité de la cour, mais aussi, de façon subtile, la monarchie absolue. À cause de la vengeance

¹³ Outre le nom du prince, qui est une allusion à *La Chanson de Roland*, dans le conte est mentionnée aussi (très brièvement) la cour de Charlemagne.

d'une fée méchante, le Prince Spirituel est né « si laid, qu'on ne pouvait le regarder sans frayeur ». Malgré son esprit et son intelligence remarquables, le Prince Spirituel est contraint de céder la couronne à son frère à cause de son apparence physique :

Quand il fut devenu raisonnable, tout le monde souhaitait de l'entendre parler, mais on fermait les yeux, et le peuple, qui ne sait la plupart du temps ce qu'il veut, prit pour Spirituel une haine si forte que, la reine ayant eu un second fils, on obligea le roi de le nommer son héritier ; car dans ce pays-là, le peuple avait droit de se choisir un maître. (Leprince de Beaumont, 2004 : 143).

Bien qu'elle puisse paraître juste une innocente illustration pour les élèves et les lecteurs du *Magasin*, la dernière phrase de cette citation cache une critique discrète de la monarchie absolue en France¹⁴. De la même manière, en utilisant le concept de la laideur qui dissimule l'intelligence, le bon esprit et la vraie vertu, ce qui est un motif récurrent dans tout le *Magasin*, l'autrice critique l'hypocrisie des courtisans. Ce n'est qu'après s'être retiré du monde de la cour que Spirituel devient très heureux : « rebuté de la sottise des hommes, qui n'estiment que la beauté du corps, sans se soucier de celle de l'âme, il se retira dans une solitude, où, en s'appliquant à l'étude de la sagesse, il devint extrêmement heureux » (Leprince de Beaumont, 2004 : 143).

Enfin, étant doué du pouvoir de transmettre de l'esprit à l'être qu'il aimerait le mieux, Spirituel offre sa sagesse à la belle, mais ignorante et illettrée princesse Astre, dont il est amoureux. Astre, initialement promise au beau, mais bête prince Charmant, se transforme et devient une femme vertueuse, grâce au prince Spirituel, symbole de la vraie noblesse.

Dans *Le Prince Tity*, le plus long conte du *Magasin des enfants*, Madame Leprince de Beaumont aborde de nombreux thèmes importants sous un angle critique : les abus de pouvoir, l'avarice et l'avidité des souverains, la maîtrise des passions et les vraies vertus héroïques.

Élevé par des parents avarés et méchants qui ne le supportaient pas à cause de sa générosité et sa bienveillance, le prince Tity

a toujours été contredit depuis qu'il est au monde : il s'est accoutumé par conséquent, à soumettre sa volonté à celle d'autrui dans toutes les choses

¹⁴ Il faut prendre en compte que Madame Leprince de Beaumont habite en Angleterre quand elle écrit le *Magasin des enfants*.

indifférentes. Comme il n'avait aucun pouvoir dans le royaume, pendant la vie de son père, il ne pouvait accorder aucune grâce, et qu'on savait que le roi avait envie de le déshériter, les flatteurs n'ont pas daigné le gêner, parce qu'ils ne croyaient pas avoir rien à craindre, ni à espérer de lui : ils l'ont abandonné aux honnêtes gens [...] (Leprince de Beaumont, 2004 : 141).

Bon, respectueux, sensible et plein de vertus héroïques, le prince Tity apprend, à travers de nombreuses péripéties et grâce à ses adjutants – la bonne fée protectrice et son page fidèle – la leçon morale qu'un roi n'est pas celui qui fait violence à ses sujets, mais celui qui peut faire du bien ; celui qui commande à des hommes libres et non à des esclaves et celui qui protège la justice et l'ordre des choses en protégeant les pauvres et les opprimés.

Pour mettre en lumière les vertus de Tity, mais aussi pour critiquer les hommes du pouvoir et leur entourage, l'écrivaine crée des personnages antagonistes. En premier lieu, c'est le couple royal, prêt à tout faire pour agrandir leur richesse et atteindre leurs objectifs. Tandis que le roi Guinguet est décrit comme très avare et lâche, la reine est beaucoup plus méchante et dominante dans ses forfaits : elle ment, menace et utilise différents personnages et même manipule les juges pour faire condamner des gens innocents. En plus, le souverain et la souveraine traitent très mal leur fils : ils veulent déshériter Tity, ils le réprimandent quand il fait des actes de bonté, ils refusent de lui donner de l'argent de peur qu'il ne dépense trop et ils envoient même le jeune prince à la guerre, à la place du roi lâche. En second lieu, c'est le frère cadet du prince Tity – Mirtil, le prince impoli, prétentieux, méchant et avare – préféré par le roi et la reine qui voudraient lui laisser la couronne (car il est pareil à eux). Enfin, Madame Leprince de Beaumont porte un regard critique sur la fausseté des courtisans¹⁵ à travers le personnage du bon et fidèle page Éveillè. Grâce à la bonne fée qu'il avait sauvé (avec le prince Tity) au début du conte, Éveillè – le page favori du prince – obtient le pouvoir d'être invisible et entend les conversations des courtisans, qui,

pour plaire au roi et à la reine, leur disaient du mal de Tity, et louaient Mirtil, puis au sortir de chez le roi, ils venaient chez le prince, et lui disaient qu'ils avaient pris son parti devant le roi et la reine ; mais le prince, qui savait la vérité par le moyen d'Éveillè, se moquait d'eux dans son coeur, et les méprisait (Leprince de

¹⁵ Il faut quand même mentionner que dans le milieu dépravé de la cour dépeint de Madame Leprince de Beaumont il y a aussi des personnages honnêtes. Ainsi, dans le conte du Prince Tity, existent quatre seigneurs qui étaient d'honnêtes gens, qui s'opposent aux méfaits de la reine.

Beaumont, 2004 : 128).

Parmi la multitude de personnages nobles de ce conte se distingue le roi du royaume voisin – le roi Violent. Touché par la bonté et la générosité de Tity, qui l’a vaincu lors d’une bataille mais l’a ensuite libéré de prison, il lui offre une alliance éternelle. Suivant l’exemple du prince Tity, le roi Violent prend la décision de s’améliorer. Lors d’une rencontre avec la vieille femme (qui était, en fait, la bonne fée protectrice de Tity), Violent se rend compte de ses défauts et décide de travailler sur ses passions, afin de devenir un bon roi et vivre une vie vertueuse. Le personnage du roi Violent sert à l’autrice à transmettre la leçon morale sur la maîtrise des passions, mais surtout à illustrer l’idée que les rois peuvent se corriger s’ils réalisent que leur tâche n’est pas d’être servis par leurs sujets, mais juste le contraire – de servir à protéger et défendre leur peuple (surtout les plus faibles).

CONCLUSION

Dans ce travail nous nous sommes intéressés à l’étude de nombreuses fonctions que Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, pionnière de la littérature d’enfance en France, attribue au personnage du prince dans son œuvre la plus marquante – *Le Magasin des enfants* (1756). Les nombreux défauts des princes et d’autres personnages liés à la cour – l’orgueil, les abus du pouvoir, la vanité, la paresse d’esprit, l’hypocrisie, les défauts physiques, l’avarice, l’avidité et plein d’autres – sont le plus souvent une épreuve, mais avant tout la possibilité pour les protagonistes des contes de se corriger, de cultiver leur esprit et de travailler sur leurs vertus (pour ainsi être dignes de leur noblesse).

Que ce soit une condamnation morale, une réprimande pour les mauvais comportements et/ou actions, une punition pour les méfaits ou bien des transformations et actions invraisemblables, à travers les divers mécanismes de critique du personnage du prince dans les contes moraux, l’écrivaine veut éduquer ses héros, mais aussi (et surtout) ses lecteurs.

En critiquant la cour d’une manière explicite – presque toujours à travers le personnage de la fée, l’autrice soulève les problématiques de la monarchie absolue, même si son dessein n’est pas de critiquer le pouvoir, mais d’instruire par l’exemple. Donc, la critique du milieu de la cour dans les contes issus du *Magasin des enfants* permet à l’autrice d’avertir les lecteurs auxquels elle s’adresse que le pouvoir et les privilèges sont le plus souvent des obstacles sur le chemin vers la

vertu, s'ils ne sont pas employés d'une manière juste. Étroitement liée à la fonction didactique et moralisatrice des contes, la critique du personnage du prince dans les sept contes analysés permet à Madame Leprince de Beaumont d'inculquer la leçon morale que nous sommes tous égaux dans la vertu et dans l'immoralité.

FAIRY TALE AS A MEDIUM OF (POLITICAL) CRITIQUE OF AN ERA: A STUDY
OF THE PRINCE CHARACTERS IN THE FAIRY TALES OF JEANNE-MARIE
LEPRINCE DE BEAUMONT

Summary

In the fairy tales written by Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711–1780), there are many princes: Prince Charmer (Le Prince Charmant), Prince Desire (Le Prince Désir), Prince Darling (Le Prince Chéri), Prince Spiritual (Le Prince Spirituel), and many more. Whether they are reckless, courageous, beautiful but wicked, or ugly and virtuous, the princes in Madame Leprince de Beaumont's fairy tales always play an important role in the storyline. Since the writer, considered by literary critics as one of the founders of French children's literature, portrays the court as a depraved place full of temptations, deceptions, and vanity, the character of prince, in all of his functions, serves to teach moral lessons (to the protagonists of the fairy tales and, simultaneously, to her readership), while also subtly presenting a political critique of the Enlightenment era in France. This paper aims to explore the various mechanisms of critique through the character of the prince in the seven moralist fairy tales extracted from the author's most famous work – *The Young Misses Magazine* (*Le Magasin des enfants*), published in 1756.

Key words: fairy tale, prince, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, critique, Enlightenment

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Charrier-Vozel, M. (2013). Les concepts de la beauté et de la laideur dans le projet pédagogique de Marie Leprince de Beaumont. In : Chiron, J.–Seth, C (dir.). *Marie Leprince de Beaumont. De l'éducation des filles à La Belle et la Bête*. Paris : Classiques Garnier. 105-115. DOI : 10.15122/isbn.978-2-8124-2039-9.p.0105
- Kulessa, R. von. (2020). Introduction. Marie Leprince de Beaumont, une éducatrice des Lumières. In : Kulessa, R. von. (éd.). (2020). *Mémoires*

- de Madame de Batteville ou la veuve parfaite*, Marie Leprince de Beaumont. Paris : Classiques Garnier. DOI : 10.15122/isbn.978-2-406-09991-8.p.0007
- Laroche-Signorile, V. (2017). *Louis XV : le Bien-Aimé devenu le Mal-Aimé*. Publié le 24 octobre 2017. Disponible sur : <https://www.lefigaro.fr/histoire/2017/10/24/26001-20171024ARTFIG00266-louis-xv-le-bien-aime-devenu-le-mal-aime.php>
- Leprince de Beaumont, J.-M. (1859). *Le Magasin des enfants*. Nouvelle édition, revue par Lambert, Mme J.-J. Paris : Delarue. Disponible sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5619585b/f12.item>
- Leprince de Beaumont, J.-M. (2004). *Contes*. Édition du groupe Ebooks livres et gratuits. Disponible sur : <http://www.ebooksgratuits.com>
- Лепренс де Бомон, Ж. М. (2023). *Лепотица и звер и друге бајке*, прев. са француског језика група преводаца. Чачак: Пчелица издаваштво.
- Miglio, P. (2018). *Le Magasin des enfants de Madame Leprince de Beaumont (1756) : lectures, réception et mise en valeur patrimoniale d'un livre pour la jeunesse*. Mémoire de master 1, sous la direction de Philippe Martin. Lyon : Université Lumière Lyon 2. Disponible sur : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/68370-le-magasin-des-en-fants-de-madame-leprince-de-beaumont-1756-lectures-reception-et-mise-en-valeur-patrimoniale-d-un-livre-pour-la-jeunesse.pdf>
- Montoya, A. C. (2013). Madame Leprince de Beaumont et les « Lumières religieuses ». In : Chiron, J.-Seth, C. (dir.). *Marie Leprince de Beaumont. De l'éducation des filles à La Belle et la Bête*. Paris : Classiques Garnier. 131-143. DOI : 10.15122/isbn.978-2-8124-2039-9.p.0131
- Seth, C. (2013). Introduction. Marie Leprince de Beaumont : Lumières et ombres. In : Chiron, J.-Seth, C. (dir.). *Marie Leprince de Beaumont. De l'éducation des filles à La Belle et la Bête*. Paris : Classiques Garnier. 7-42. DOI : 10.15122/isbn.978-2-8124-2039-9.p.0007
- Vlaškalić, N. (2024). La beauté et la vertu dans les contes de Madame Leprince de Beaumont : un miroir à trois reflets. *Philologia Mediana*, XVI (16), 385–397.

Nikola Bjelić*
Faculté de philosophie
Université de Niš

UDK 316.734:821.133.1-31.09 Binet L.
DOI: 10.19090/gff.v50i3.2605
ORCID: 0000-0002-3519-0866

LA MONDIALISATION INVERSÉE DANS LE ROMAN UCHRONIQUE *CIVILIZATIONS* DE LAURENT BINET**

Résumé : Cet article propose une analyse du roman *Civilizations* (2019) de Laurent Binet en l'inscrivant dans la tradition de l'uchronie, un genre narratif fondé sur la réécriture du passé à partir d'un point de divergence historique. Forme de fiction spéculative, l'uchronie modifie un événement réel afin d'explorer d'autres possibles historiques. Elle entretient un rapport particulier avec l'histoire : elle ne cherche ni à la nier ni à la corriger, mais à interroger ses récits dominants en révélant leur dimension construite et idéologique. Elle constitue ainsi un outil critique permettant de repenser les rapports de pouvoir inscrits dans l'écriture de l'histoire.

Nous montrerons comment *Civilizations* illustre ce procédé en inversant le cours de l'histoire mondiale : Christophe Colomb n'atteint jamais l'Amérique en 1492 et c'est l'empereur inca Atahualpa qui, en 1531, conquiert l'Europe. Inspiré par l'idée de l'historien Patrick Boucheron selon laquelle au XV^e siècle « d'autres mondialisations étaient possibles », Binet propose une histoire de la mondialisation inversée, qui commence à Cuzco au Pérou et se conclut à Aix-la-Chapelle en Allemagne. Il renverse ainsi la logique coloniale et imagine un scénario de mondialisation à rebours où l'Europe cesse d'être conquérante pour devenir conquise. À travers la forme hybride du roman, qui mêle documents fictifs, journaux de voyage, chroniques et intertextualité, Binet remet en question la prétendue objectivité historique et explore le rôle de la fiction dans la relecture du passé.

L'objectif de cet article est donc de montrer dans quelle mesure *Civilizations* relève de l'uchronie, d'analyser les procédés littéraires qui la structurent et de mettre en lumière l'alternative que Binet propose à la vision dominante de l'histoire européenne.

Mots clés : Laurent Binet, histoire, uchronie, mondialisation inversée, Europe

* nikola.bjelic@filfak.ni.ac.rs

** Cet article est rédigé dans le cadre du projet scientifique Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence (no 1001-13-01) financé partiellement par L'Agence universitaire de la francophonie et l'Ambassade de France en Serbie.

UCHRONIE (HISTOIRE ALTERNATIVE) – DÉFINITIONS TERMINOLOGIQUES

Dans son livre *Le Déroit de Behring*, Emmanuel Carrère écrit que « [c]hacun sent bien que si le Christ n'était pas mort sur la croix, si Napoléon avait vaincu à Waterloo ou les Allemands en 44, l'histoire aurait sans doute été, serait sans doute différente. » (Carrère, 2007 : 107). L'histoire alternative repose sur un principe simple : il suffit de poser une question apparemment innocente : « Et si... ? », pour faire naître un nouveau monde ou une version différente du passé. C'est à partir de ce postulat uchronique que Laurent Binet recompose l'histoire du Vieux Continent dans son roman *Civilizations* (Grasset, 2019). Ce principe, en apparence simple, soulève cependant des enjeux complexes. Une question s'impose : pourquoi réécrire l'histoire, alors que l'histoire a déjà été écrite ?

L'histoire change en fonction des époques, évolue ; elle est écrite par les vainqueurs et se transforme grâce aux recherches archéologiques. L'histoire change selon les interprétations et les points de vue sur certains événements connus de tous. L'histoire est une discipline vivante, même si elle traite de ce qui a déjà été, de ce qui s'est passé et ce qui s'est produit. L'histoire alternative aborde l'histoire de manière fictive, en réinterprétant des événements connus, en les réécrivant, en leur donnant de possibles suites, résultats et conséquences alternatives.

Il faut souligner que le terme d'*histoire alternative* est un terme anglais et que la théorie française n'utilise pas ce terme, mais celui d'*uchronie*. L'*uchronie* est un néologisme inventé au XIX^e siècle par le philosophe français Charles Renouvier (1815–1903) qui l'a utilisé pour la première fois dans le titre de son ouvrage *Uchronie (l'utopie dans l'histoire)* publié en 1857. Renouvier a inventé ce mot sur le modèle du mot *utopie* que Thomas More a créé pour le titre de son livre *Utopie* (1516). Le mot de More est composé de deux mots grecs : οὐ-τόπος, οὐ (u), signifiant négation, et τόπος (topos), signifiant lieu. L'utopie signifie *non-lieu*, un lieu qui n'existe pas, qui est « nulle part », « en aucun lieu ».

Le terme d'*uchronie* est dérivé des mots οὐ et χρόνος : οὐ – négation et χρόνος – temps. Étymologiquement, uchronie désigne un *non-temps*, un temps qui n'existe pas. Bien que ce mot soit rarement utilisé dans la vie quotidienne, la critique littéraire française préfère l'utiliser par rapport à la locution anglaise d'*histoire alternative*. On trouve aussi les expressions *histoire contrefactuelle*, *histoire fictionnelle* et *utopie historique*, mais très rarement. Le terme d'*uchronie* est apparu dans le dictionnaire *Larousse* du XIX^e siècle pour désigner « l'utopie

appliquée à l'histoire » (Campeis, Gobled, 2015 : 11). Selon Renouvier, l'écrivain d'uchronie « compose une uchronie, utopie des temps passés. Il écrit l'histoire, non telle qu'elle fut, mais telle qu'elle aurait pu être, à ce qu'il croit » (Renouvier 1876 : III). Le sous-titre de la 2^e édition de son livre de 1876 est « esquisse historique apocryphe du développement de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être ».

L'UCHRONIE DANS LA LITTÉRATURE

Dans la fiction, l'uchronie est un genre qui repose sur le principe de réécriture de l'Histoire à partir d'une modification du passé. Dans les sciences sociales et la littérature, « les changements de paradigme ne sont pas rares : il s'agit de renversements plus ou moins radicaux, de véritables 'mouvements de balancier' » qui vont « des approches plus formelles et abstraites vers celles qui sont davantage fonctionnelles, plus largement conditionnées par le contexte et plus engagées dans une critique sociale » (Lopičić, Mišić Ilić, 2022 : 11). Comme le disent Bertrand Campeis et Karine Gobled dans *Le Guide de l'uchronie*, « [p]our réécrire l'histoire telle qu'elle aurait pu être, il faut nécessairement qu'un événement diffère de la réalité historique connue, à une date précise. Si rien ne change, l'histoire n'a aucune raison de modifier son cours » (Campeis, Gobled, 2015 : 12). Ils appellent ce moment clé, cet événement fondateur où le changement se produit, « le point de divergence ». Cet événement charnière et créateur se marque par la question « Et si... ? ». Dans son roman *La Part de l'autre* (2001), Éric-Emmanuel Schmitt pose la question contrefactuelle de savoir ce qui se serait passé si Hitler avait été admis à l'Académie des beaux-arts de Vienne. Selon Campeis et Gobled, « le point de divergence peut être explicite ou implicite ». L'écrivain d'uchronie peut le situer dans un lointain passé et transporter le lecteur dans un avenir modifié, « très éloigné de notre présent et à une forte connotation science-fiction ». De même, il peut choisir « d'expliquer ou pas l'événement fondateur » (Campeis, Gobled, 2015 : 12). Ainsi, le lecteur découvre un monde qu'il ne connaît pas grâce aux repères que lui propose l'auteur.

Le point de divergence est souvent lié à des événements significatifs, symboliques ou fondateurs qui ont façonné le cours de l'histoire, dont le changement fait dévier l'histoire officielle. L'uchronie se caractérise donc par ces deux composantes : le point de divergence et la réécriture, c'est-à-dire l'imagination (l'invention) de l'histoire qui en découle. Selon Campeis et Gobled,

« [l]e procédé de réécriture de l'histoire à partir d'un événement modifié donne une grande latitude à l'auteur tant sur le support que sur l'intention » (2015 : 14). Les œuvres uchroniques peuvent être trouvées dans presque tous les domaines de l'art : littérature, cinéma, télévision, bande dessinée, jeux vidéo... En littérature, l'uchronie se développe le plus souvent dans le cadre du roman, et il s'agit avant tout d'un roman historique ou de science-fiction.

Chaque événement majeur de l'histoire peut servir de point de divergence d'où l'on peut imaginer une autre histoire, non advenue mais possible. C'est pourquoi l'histoire est le terrain le plus fertile pour la création de romans uchroniques, comme l'écrit Carrère :

L'uchronie [...] n'est ni un miroir marginal de l'histoire [...] ni une méthode oblique pour en pénétrer les arcanes, parce que l'histoire n'a pas d'arcanes, ni de lois qu'on pourrait vérifier par l'expérience [...]. Elle n'est qu'un jeu de l'esprit, qu'on peut jouer en se servant de l'histoire universelle ou de chaque instant de sa propre vie. Comme tous les jeux, y compris ceux de la littérature, elle vaut [...] pour notre capacité de crédulité. (Carrère, 2007 : 107–108)

Bien que l'uchronie ne soit pas l'histoire, les historiens s'en servent pour explorer ce qui se serait passé si certains événements n'avaient pas eu lieu ou s'étaient déroulés autrement. Ce « vaste terrain de jeu pour l'uchronie » reste néanmoins borné par les connaissances et le degré d'expertise de l'auteur, ainsi que par son point de vue et ses intentions (Campeis, Gobled, 2015 : 16, 18). Qu'elle vise à réparer une injustice ressentie, à imaginer un monde meilleur ou à livrer un pamphlet, l'uchronie ne doit pas devenir « le refuge du rêve d'un passé tel qu'on l'aurait souhaité » ni le refus « de l'accepter tel qu'il fut ». (Campeis, Gobled, 2015 : 18). La réécriture de l'histoire peut aussi avoir une portée pédagogique. Dans *La Part de l'autre*, Éric-Emmanuel Schmitt cherche ainsi à montrer qu'Hitler aurait pu devenir différent, à faire « sentir à chaque lecteur qu'il pourrait devenir Hitler » (Schmitt, 2001 : 482) afin d'empêcher l'humanité de se dédouaner en attribuant à Hitler le statut de monstre et de rappeler que, « [t]ant qu'on ne reconnaîtra pas que le salaud et le criminel sont au fond de nous, on vivra dans un mensonge pieux. » (Schmitt, 2001 : 502).

Les relations entre l'histoire et l'uchronie sont complexes. La première uchronie est le livre de Louis-Napoléon Geoffroy-Château, *Napoléon et la conquête du monde. 1812 à 1832*, publié anonymement en 1836. La deuxième édition, parue sous le nom de l'auteur en 1841, est intitulée *Napoléon apocryphe. Histoire de la conquête du monde et de la monarchie universelle* (Carrère, 2007 : 18). Puisqu'il s'agit plutôt d'un roman que d'une histoire, on parle d'uchronie. Les

dangers auxquels l'uchronie peut mener par une mauvaise lecture et interprétation sont le négationnisme et le révisionnisme. Néanmoins, l'uchronie n'a rien de négationniste ni de révisionniste, car « elle ne nie en rien l'histoire officielle ». L'uchronie propose une histoire alternative à partir de l'histoire officielle, avec un point de divergence par rapport à celle-ci. Elle « reste du domaine de la fiction historique ou romanesque » sans vouloir modifier ou transformer l'histoire officielle. « Le procédé uchronique reste un outil de spéculation », disent Campeis et Gobled (2015 : 27). C'est pourquoi les historiens l'utilisent souvent pour comprendre et envisager ce qui se serait passé si quelque chose s'était passé différemment.

Françoise Lavocat (2019) distingue deux types d'uchronie : *l'uchronie dystopique* et *l'uchronie eutopique*.

L'uchronie dystopique suppose que le monde aurait pu prendre une tournure bien pire que celle qui s'est produite. Dans de telles uchronies, la réalité est plus belle que le monde alternatif qui aurait pu être créé. Ces uchronies, de type leibnizien, sont plus fréquentes et beaucoup plus présentes dans l'histoire de la littérature. Elles sont conservatrices.

L'uchronie eutopique décrit un monde qui aurait pu être bien meilleur que notre monde si les événements s'étaient déroulés différemment. Ces uchronies sont plus subversives, car elles sont révolutionnaires (Lavocat, 2019).

L'UCHRONIE DE LAURENT BINET

Laurent Binet est un écrivain français contemporain de la jeune génération, né en 1972 à Paris. Il a écrit plusieurs romans qui ont été immédiatement bien accueillis tant par le public que par la critique. Parmi ses œuvres, on distingue notamment ses romans : *La Vie professionnelle de Laurent B.* (Little Big Man, 2004), *HHhH* (Grasset, 2010, prix Goncourt du premier roman 2010 ; prix des lecteurs du Livre de poche 2011), *La Septième Fonction du langage* (Grasset, 2015, prix du roman Fnac ; prix Interallié).

Civilizations (2019) : titre et page de couverture

Civilizations est le troisième roman de Laurent Binet, publié le 14 août 2019 aux éditions Grasset à Paris. La même année, il a reçu le Grand Prix de l'Académie française pour le roman. L'intrigue du roman se déroule sur plusieurs siècles, plus précisément la narration couvre la période du X^e au XVI^e siècle. Le point de divergence avec l'histoire officielle est que les Espagnols n'ont pas découvert l'Amérique, mais qu'à l'inverse, c'était le roi inca Atahualpa qui a découvert l'Europe en 1531 et y a établi son règne. Selon la typologie de Françoise Lavocat, le roman *Civilizations* s'inscrit dans la catégorie des uchronies eutopiques, puisqu'il propose une reconfiguration subversive de l'histoire mondiale.

Le titre *Civilizations* est très indicatif et peut être interprété de plusieurs manières. Bien sûr, il s'agit ici des civilisations (au pluriel). Ainsi, le titre peut faire allusion à *Civilization*, une série de jeux vidéo de stratégie créée en 1991 par Sid Meier, dont le dernier opus est sorti en 2018 sous le titre « Rise and Fall » (« Ascension et chute »). L'objectif de ces jeux est la conquête du monde, portée par la progression à travers les époques et civilisations, de la préhistoire à nos jours. Mais un élément attire particulièrement l'attention : dans le titre français, au lieu du graphème « s » l'auteur a utilisé « z » ce qui peut évoquer le mot anglais, car en anglais, ce mot s'écrit avec un « z ». La substitution de la lettre « s » par la lettre « z » peut également être interprétée d'une autre manière, comme une référence au célèbre livre *S/Z* de Roland Barthes, qui était le personnage principal de son précédent livre de fiction *La Septième fonction du langage* (2015), centré sur une enquête portant sur la mort contrefactuelle de ce philosophe français (Lavocat, 2019). Cette substitution des lettres peut également indiquer un changement de point de vue, un point de divergence avec l'histoire officielle par lequel Binet souhaite nous montrer une mondialisation inversée dans son roman. Laurent Binet joue avec beaucoup de réussite avec les significations, nous faisant passer d'un monde à un autre.

La page de couverture montre un portrait célèbre de Charles Quint, vêtu de son armure impériale. Il s'agit d'une reproduction du tableau de *L'empereur Charles Quint*, peint par Juan Pantoja de la Cruz en 1605. Pourtant, cette reproduction est modifiée : le visage du souverain apparaît brouillé et déformé, comme effacé, ce qui altère sa représentation traditionnelle. Cet effet visuel de la modification de son visage suggère symboliquement une modification du passé

historique dans le roman lui-même. Cette distorsion visuelle suggère d'emblée une remise en question de l'histoire officielle et annonce le projet uchronique de Laurent Binet : montrer une Europe conquise et non conquérante.

De Freydis Eriksdottir à Cervantès : les quatre étapes d'une mondialisation inversée

Toutes les uchronies ont un « point de bifurcation » (Camapeis, Gobled, 2015 : 34), un partage en deux courants, deux parties. Certaines sont minimales (que se serait-il passé si Cléopâtre avait eu un nez différent, se demandait Pascal¹) ou énormes (un déroulement différent de grandes batailles historiques). Binet joue sur deux images : la première, grande, est que Christophe Colomb n'a pas découvert l'Amérique. La deuxième, plus petite, est le mauvais caractère de la reine Freydis et le célèbre coup de genou donné à son mari, qui sera à la base de l'intrigue fictive de la conquête et de la colonisation du vieux monde par le nouveau.

Le roman est composé de quatre parties inégales : *La saga de Freydis Eriksdottir*, *Le journal de Christophe Colomb (fragments)*, *Les chroniques d'Atahualpa* et *Les aventures de Cervantès*.

Dans la première partie, *La saga de Freydis Eriksdottir*, Binet raconte l'expédition des Vikings qui ont découvert le Vinland, ce qui est aujourd'hui, très probablement, le Canada. Cette expédition, entreprise par l'explorateur viking Leif Eriksson, fils d'Erik le Rouge et petit-fils de Thorvald Asvaldsson, a eu lieu vers l'an 1000 et a également impliqué sa sœur, Freydis, la fille d'Erik.² Freydis est donc un personnage historique que Binet a choisi pour illustrer un changement du monde. Cependant, tandis que dans la réalité elle a réussi à retourner au Groenland, dans la fiction de Binet elle « ne songeait qu'à descendre plus au sud » (Binet, 2019 : 19) et elle est parvenue avec les Vikings jusqu'en Amérique du Sud, dans le pays de Lambayeque (l'actuel Pérou), où elle est devenue reine et où elle « eut plusieurs enfants et mourut comblée d'honneur » (Binet, 2019 : 32). Avec ce renversement, Binet use de la puissance de l'uchronie : un personnage historiquement confirmé mais secondaire devient l'acteur d'un bouleversement

¹ Dans la pensée 162 : « Le nez de Cléopâtre : s'il eût été plus court, toute la face de la terre aurait changé. » (Pascal, 1995 : 68)

² Erik le Rouge et ses enfants, ainsi que leurs expéditions, sont décrits dans l'épopée nordique (islandaise) *Saga d'Erik le Rouge*, probablement écrite par un prêtre islandais au XIII^e siècle, qui raconte des événements s'étant déroulés entre 970 et 1030. Pour plus de détails v. la traduction française : *Saga d'Eiríkr le Rouge* suivi de *Saga des Groenlandais*, traduit de l'islandais et annoté par Régis Boyer (Gallimard, Paris, 1987).

planétaire, suggérant que le monde aurait pu tourner autrement d'un simple geste. Freydis, à la fois héroïne de la saga et reine imaginaire, devient ainsi un tournant dans l'histoire connue, annonçant le renversement qui culminera avec la conquête de l'Europe par les Incas.

La deuxième partie, *Le journal de Christophe Colomb (fragments)*, contient des extraits du journal fictif de Christophe Colomb lors de son voyage vers l'Inde. Le journal couvre la période allant du 3 août 1492, date de la première entrée, marquant le départ de l'expédition de Colomb, jusqu'en mars 1493, date de sa mort sur les îles indiennes, où il croyait être arrivé, donc sans retour en Europe et sans découverte de l'Amérique. Selon Binet, Colomb a atteint les Caraïbes, où il a été capturé par les indigènes locaux, les Taïnos, dirigés à ce moment-là par la reine Anacaona et le roi Cahonaboa. C'est sur l'île d'Hispaniola (l'actuel Haïti) que Colomb a mis fin à ses jours, n'ayant pas réussi à revenir et à faire découvrir aux Européens l'existence du nouveau continent. En écrivant ce journal fictif de Colomb, Binet pastiche l'écriture d'époque qui, au contraire, devient le témoignage d'un échec dont la tonalité tragique se lit dans des passages comme celui-ci :

[J]e supplie Notre Père de sauver tous mes écrits pour que mon tragique destin soit connu un jour, et comment je suis venu servir ces princes, de si loin, laissant femme et enfants, que jamais je n'ai revus à cause de cela, et comment maintenant à la fin de ma vie, je suis dépouillé de mon honneur et de mes biens, sans cause, sans qu'il y ait là procès ni miséricorde. (Binet, 2019 : 71–72)

En parodiant le style d'un journal de capitaine de navire, avec des notes quotidiennes, concises et apparemment factuelles, Binet confère à ce texte fictif une vraisemblance troublante. Le lecteur suit Colomb au jour le jour, comme dans les véritables carnets conservés, mais avec un dénouement radicalement différent. L'explorateur n'apparaît plus comme le héros vainqueur de l'histoire, mais comme un être perdu, prisonnier de ses propres illusions, détruit par une méconnaissance du Nouveau Monde. En confiant aux Taïnos le rôle des vainqueurs, Binet renverse complètement l'histoire traditionnelle. Dans sa version, ce ne sont plus les Européens qui soumettent les peuples autochtones, mais l'inverse. Ce renversement souligne l'ironie tragique de l'aventure de Colomb. Un navigateur génois, qui croyait avoir trouvé une nouvelle route vers l'Inde, disparaît dans l'oubli, mourant sur une île alors inconnue des Européens, incapable de transmettre sa découverte. L'histoire officielle, qui débute habituellement avec

l'arrivée de Colomb en Amérique, est ici interrompue à sa source. Ce choix narratif incarne le principe uchronique : un seul retournement de situation dans le destin d'un homme suffit à bouleverser l'histoire du monde.

La troisième partie, intitulée *Les chroniques d'Atahualpa*, est la plus volumineuse et la plus importante du roman. L'intrigue de cette partie commence vers 1530, lorsque les frères Huascar et Atahualpa ont commencé à se battre pour le trône de l'Empire inca. Atahualpa a fui avec sa cour et ses soldats d'Amérique du Sud chez les Taïnos, sur l'île d'Hispaniola, pour échapper à son frère Huascar qui cherchait à le tuer pour s'assurer le trône. En réalité, Atahualpa est devenu le dernier empereur inca, ayant vaincu dans la lutte pour le trône son demi-frère Huascar après la mort de leur père Huayna Capac. Accusé d'avoir participé à l'assassinat de Huascar, il a été exécuté par les Espagnols le 29 août 1533.

Chez Binet, Atahualpa part d'Hispaniola, traverse l'océan Atlantique³ vers l'est, pour « voir d'où vient le Soleil » (Binet 2019 : 96) et débarque à Lisbonne au moment où « la terre avait tremblé, elle s'était ouverte, puis une vague énorme avait frappé la côte » (Binet, 2019 : 103). D'après les documents historiques, nous savons qu'il s'agit du 26 janvier 1531, jour où cette ville a subi l'un des grands tremblements de terre les plus dévastateurs de son histoire. Ce débarquement constitue le point de divergence, le moment clé, le tournant dans le récit de Binet. À partir de là, Binet raconte une histoire inversée de la conquête et de la mondialisation. Les Incas conquièrent l'Europe, commençant par le Portugal, passant par l'Espagne et atteignant la France. Il s'agit de l'Europe du roi João III, de Charles Quint et de François I^{er}, mais aussi de Soliman le Magnifique, de l'époque de la Réforme⁴, de l'Inquisition, de l'humanisme et de la Renaissance, ainsi que des grandes conquêtes et découvertes géographiques. Binet inverse les rôles et explique comment un si petit nombre de soldats – « l'histoire célébrerait les cent quatre-vingt-trois qui, en abattant un empire, se couvrirent de gloire et de richesses. » (Binet, 2019 : 145) – a réussi à coloniser, soumettre et conquérir une civilisation aussi développée, proposant une interprétation de ce qui aurait pu être, mais ne fut pas.

Binet présente ici un tournant décisif : l'Europe cesse d'être conquérante pour devenir conquise. Atahualpa, « qui avait de gros besoins car il avait de grands projets » (Binet, 2019 : 179), au lieu d'être exécuté comme dans la réalité, devient

³ Binet utilise le terme « la mer Océane » (Binet, 2019 : 110), nom que cet océan portait du V^e au XV^e siècle

⁴ Un passage intéressant : « [L]es Quiténiens comprenaient deux choses : il y avait un lieu nommé Rome qui suscitait la plus grande déférence, et un prêtre nommé Luther la plus grande excitation. » (Binet, 2019 : 138)

à la fois narrateur et conquérant imposant ses lois et ses croyances aux Européens. Ainsi, les faiblesses internes de l'Europe du XVI^e siècle (guerres de religion, luttes dynastiques et divisions sociales), qui rendent envisageable la domination inca, sont révélées. Binet démontre ainsi que même moins de deux cents hommes ont suffi à infléchir le cours de l'histoire, renversant le miroir : ce que l'Europe a fait au Nouveau Monde, le Nouveau Monde aurait pu le faire à l'Europe, et le fait dans sa fiction. En imitant le style de véritables documents d'archives (lettres, édits, articles de loi), Binet produit chez le lecteur un puissant « effet de document », pour paraphraser Barthes.

Le roman se clôt sur *Les aventures de Cervantès*. Cette partie revient sur les épisodes marquants de la vie du grand écrivain, notamment la bataille de Lépante (1571), au cours de laquelle il fut « estropié de la main gauche sans espoir d'en recouvrer l'usage un jour » (Binet, 2019 : 350). Dans le roman de Binet, de nombreuses péripéties que l'écrivain traverse sont empruntées à son personnage Don Quichotte (par exemple, lorsque Cervantès décide de ne pas se rendre à Saragosse, c'est parce que, dans son roman, Don Quichotte décide également de ne pas aller à Saragosse). Le roman de Binet abonde en moments de ce genre. Cette dernière partie est particulièrement significative, car elle brouille délibérément les frontières entre la vie de l'écrivain et la fiction qu'il a créée, et relève de ce que Linda Hutcheon nomme « la métafiction historiographique » (*historiographic metafiction*), qui « déstabilise les idées reçues sur l'histoire comme sur la fiction » (Hutcheon, 1988 : 120). Autrement dit, il s'agit d'un récit qui met en scène « une textualisation et une problématisation de notre connaissance du passé » (Ryan-Sautour, 2003). Dans ce roman, Cervantès devient à la fois acteur d'une histoire alternative et double de son propre héros. Binet joue ainsi des références intertextuelles, multipliant les parallèles entre les vicissitudes du romancier et celles de Don Quichotte. Le lecteur se retrouve face à un miroir déformant où littérature et histoire s'entrelacent, renforçant le caractère à la fois ludique et spéculatif de l'uchronie.

Le choix de terminer le roman avec Cervantès n'est pas fait par hasard : figure incarnant la modernité littéraire et auteur d'un ouvrage considéré comme fondateur du genre romanesque en Europe, il devient dans *Civilizations* le témoin privilégié d'un monde bouleversé par les Incas. Son destin fictionnel, mêlé à celui de Don Quichotte, illustre l'idée que la littérature peut redéfinir le cours de l'histoire et offrir des perspectives alternatives. Binet clôt ainsi son roman par une mise en abyme, un « miroir dans le miroir ». L'uchronie ne se réduit pas à une

simple réécriture du passé, mais met aussi en question le pouvoir même de la fiction.

CONCLUSION

Pour imaginer ce roman, Binet s'est inspiré d'une exposition organisée en 2015 au musée du quai Branly, consacrée au conquistador Francisco Pizarro et à l'empereur Atahualpa. À la suite de cette exposition il a entrepris un voyage à Lima, la capitale du Pérou. Cependant, Binet souligne dans un entretien que, pour écrire ce roman, il avait surtout en tête la tactique d'un autre conquistador, Hernán Cortés, qui « cherchait des alliés parmi les ennemis des Aztèques ». Ainsi, il a trouvé des équivalents parmi les ennemis de Charles Quint : « À l'extérieur François I^{er} et à l'intérieur les populations opprimées [...] comme les Juifs, les Morisques... » (Mauduit, 2019).

L'idée lui est venue après avoir lu une nouvelle de Fuentes dans le recueil *L'oranger, ou les cercles du temps* (*El Naranjo, o los círculos del tiempo*, 1993). Dans la nouvelle « Les Deux Rives » (« Las dos orillas »), Jerónimo de Aguilar raconte comment, après avoir vécu des années avec les Indiens, il a servi d'interprète à Hernán Cortés lors de sa conquête du Mexique. Partant de l'hypothèse uchronique selon laquelle Colomb n'a pas réussi à découvrir l'Amérique en 1492, mais que le roi inca Atahualpa a découvert l'Europe en 1531, Binet montre comment une possible histoire alternative du Vieux Continent, et même du monde entier, aurait pu se dérouler. Inspiré par l'idée de l'historien Patrick Boucheron « qu'au XV^e siècle d'autres mondialisations étaient possibles » (Anquetil, 2013), Binet écrit un récit de la mondialisation inversée, qui part de Cuzco au Pérou et se termine à Aix-la-Chapelle en Allemagne.

Le roman de Binet couvre plus de cinq siècles de l'histoire européenne, dans lesquels les rôles sont inversés et les styles se mélangent (épopées, sagas, lettres, journaux, articles de loi). Œuvre poétique, il « rend désirable les possibles, non seulement de la réalité mais aussi de la fiction » (Lavocat, 2019) et nous invite à réfléchir historiquement et politiquement sur la question de savoir si notre monde est crédible, c'est-à-dire fidèle à la vérité. L'auteur y développe, sous la forme d'une métafiction historiographique, une histoire imaginée où le monde devient meilleur qu'il ne l'était en réalité. Au lieu de la découverte de l'Amérique par Colomb en 1492, Binet part du postulat selon lequel l'empereur inca Atahualpa a conquis l'Europe en 1531. Ce renversement modifie le rapport de forces historique : l'Europe n'est plus conquérante, mais conquise. Partant de

l'hypothèse que l'histoire est écrite par les vainqueurs, Binet propose ainsi une vision de la mondialisation inversée qui n'est pas marquée par le colonialisme et la domination occidentale. Cette construction est subversive car elle remet en question l'histoire eurocentrée et donne la parole aux opprimés. En tant qu'uchronie eutopique, le roman *Civilizations* est une réflexion critique sur la mémoire collective et une contestation des récits dominants qui montre que l'histoire n'est pas la seule possibilité, mais un espace où des alternatives plus justes et plus désirables peuvent être imaginées.

REVERSED GLOBALIZATION IN THE UCHRONIAN NOVEL *CIVILIZATIONS* BY LAURENT BINET

Summary

Our article focuses on Laurent Binet's novel *Civilizations* (2019), as a contemporary uchronia centered on the concept of "reversed globalization." The premise is simple yet striking: what if Christopher Columbus had not discovered America in 1492, but rather the Inca emperor Atahualpa had conquered Europe in 1531? Binet bases this vision on the idea of historian Patrick Boucheron that in the 15th century "other globalizations were possible" and constructs an alternative history in which Europe is no longer the center of conquest, but a space that has itself become the object of conquest.

In the first part of the paper, we consider the concept of uchronia, a genre defined in the 19th century by the philosopher Charles Renouvier. It is a literary practice that is based on a "point of divergence," a moment in the past when history could have taken a different course. Unlike official history, uchronia does not treat facts as final and immutable, but rather reshapes them into fictional alternatives with a critical, pedagogical, and speculative function. It is important to note that uchronia is neither revisionism nor negationism: it does not deny historical facts, but imagines what might have been if events had taken a different course.

In the second part, we analyze *Civilizations* from this perspective. After a brief review of Binet's work, we turn our attention to the novel's four-part structure. In *The Saga of Freydis Eriksdottir*, a minor figure from the Norse sagas becomes the pioneer of a global upheaval. In *The Diary of Christopher Columbus (fragments)*, the author parodies the style of a ship's logbook, depicting Columbus as never returning to Europe but remaining captive among the Taínos, symbolically interrupting the beginning of the "official" history of the discovery of America. *The Chronicles of Atahualpa* form the heart of the novel: the Inca emperor arrives in Lisbon, takes advantage of Europe's divisions and crises (the Reformation, the Inquisition, dynastic struggles) and, by imposing his own laws, reverses the course of world history. Finally, the section titled *The Adventures of*

Cervantes blurs the boundaries between the writer's life and fiction, connecting him to his own hero Don Quixote and reminding us of the power of literature to rewrite history.

In conclusion, we emphasize that *Civilizations* reverses six centuries of European history, deconstructing the Eurocentric vision of the past and proposing a utopian alternative in which the roles of colonizers and colonized are inverted. Binet shows that "two hundred men" could reverse the fate of a continent, as the conquistadors did in America, but now on European soil. Thus, uchronia becomes a space for critical reflection and political imagination, rather than a mere play with the past. The novel testifies to the power of fiction to question historical necessity and to open horizons toward more just and desirable alternatives.

Key words: Laurent Binet, history, uchronia, reversed globalization, civilization, Europe

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anquetil, G. (2013, 30 juin). Patrick Boucheron : L'histoire doit se défaire de son euroéo-centrisme. *Le Nouvel Observateur*. Consulté le 5 mai 2025, sur <https://www.nouvelobs.com/essais/20130628.OBS5852/patrick-boucheron-l-histoire-doit-se-defaire-de-son-europeo-centrisme.html>
- Binet, L. (2019). *Civilizations*. Paris : Grasset.
- Campeis, B., Gobled, K. (2015). *Le Guide de l'uchronie*. Paris : Nouvelles Éditions ActusF.
- Carrère, E. (2007). *Le Déroit de Behring : Introduction à l'uchronie*. Paris : P. O. L.
- Fuentes, C. (1997). *L'oranger, ou les cercles du temps* (C. Zins, Trad.). Paris : Gallimard.
- Geoffroy-Château, L.-N. (1896). *Napoléon apocryphe. Histoire de la conquête du monde et de la monarchie universelle*. Paris : La Librairie Illustrée.
- Hutcheon, Linda. (1988). *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. London & New York: Routledge.
- Lavocat, F. (2019, 3 octobre). Contrefactuel et eutopie – à propos de *Civilizations* de Laurent Binet. *AOC média – Analyse, Opinion, Critique*. Consulté le 5 mai 2025, sur <https://aoc.media/critique/2019/10/03/contrefactuel-et-eutopie-a-propos-de-civilizations-de-laurent-binet/>

- Lopičić, V., Mišić Ilić, B. (Éds.). (2022). Književnost i alternativne paradigme. *Jezik, književnost, alternative = Language, Literature, Alternatives: Tematski zbornik radova*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu. 11–25. DOI : <https://doi.org/10.46630/jkal.2022>
- Mauduit, X. (2019, 8 octobre). Quand explorer rime avec s'appropriier (2/4) : Histoire d'une rencontre : le miroir des Grandes Découvertes. *France Culture*. Consulté le 5 mai 2025, disponible sur <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-cours-de-l-histoire/histoire-d-une-rencontre-le-miroir-des-grandes-decouvertes-4927397>
- Pascal, B. (1995). *Pensées*. Paris : Bookking International.
- Renouvier, C. (1876). *Uchronie (L'utopie dans l'histoire). Esquisse historique apocryphe du développement de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être*. (2^e éd.). Paris : Bureau de la Critique philosophique.
- Ryan-Sautour, M. (2003). La métafiction postmoderne. In : L. Lepaludier (éd.), *Métatextualité et métafiction* (1-). Rennes : Presses universitaires de Rennes. 69–78. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pur.29662>
- Saga d'Eiríkr le Rouge* suivi de *Saga des Groenlandais*. (1987). Régis Boyer (trad.). Paris : Gallimard.
- Schmitt, É.-E. (2001). *La Part de l'autre*. Paris : Albin Miche

Katarina Melić*
Faculté des Lettres et des Arts
Université de Kragujevac

UDK 821.133.1-31.09 Baer de Pérignon P.
DOI: 10.19090/gff.v50i3.2606
ORCID: 0000-0003-3164-5533

LA COLLECTION DISPARUE DE PAULINE BAER DE PÉRIGNON OU (EN)QUÊTE POSTMÉMORIELLE

Résumé : Dans *La Collection disparue* (2021), Pauline Baer de Pérignon explore les traces d'un passé familial occulté, celui de la spoliation nazie des biens de ses aïeux pendant la Seconde Guerre mondiale. À travers cette enquête, elle met au jour un silence intergénérationnel autour de l'identité juive de ses ancêtres. Ce récit s'inscrit pleinement dans la démarche de postmémoire, conceptualisée par Marianne Hirsch, mais également dans la dynamique d'écriture et d'enquête analysée par Aurélie Barjonet et Dominique Viart dans leurs travaux sur les descendants et la mémoire familiale. La découverte de la collection familiale disparue, la judéité familiale, le travail d'archive et l'élaboration du récit permettent à l'autrice d'assumer une mémoire transmise indirectement, mais émotionnellement vive. Ce texte se propose d'analyser la manière dont *La Collection disparue* articule postmémoire et (en)quête filiale, investigation et judéité retrouvée.

Mots-clés : spoliation nazie, postmémoire, quête filiale, enquête, judéité, *La Collection disparue*

Depuis plusieurs décennies, la Shoah ne cesse de marquer la littérature, l'histoire et la mémoire collective européenne. Si les témoins directs de l'extermination nazie disparaissent peu à peu, leurs récits continuent d'exister à travers les générations suivantes. La postmémoire, concept forgé par Marianne Hirsch pour désigner la mémoire héritée d'un traumatisme collectif par ceux qui ne l'ont pas directement vécu, trouve un terrain d'expression privilégié dans les œuvres de la troisième et de la quatrième génération de la Shoah. Depuis la publication des *Disparus* de Daniel Mendelsohn en 2006¹, les récits d'investigation familiale autour de la Shoah sont de plus en plus présents. Les auteurs-narrateurs de la troisième génération après la Shoah, les descendants de la Shoah, tentent de reconstituer une histoire familiale lacunaire, trouée en raison du

* katarinamelic@yahoo.fr

¹ L'œuvre de Mendelsohn est publiée aux États-Unis en 2006 et en 2007 en France.

défaut de transmission. Ce faisant, ils partent également à la recherche de leur propre identité en explorant une judéité jusque-là restée latente.

Avant de procéder à notre analyse, nous allons clarifier deux points majeurs dans notre travail, celui de la postmémoire comme cadre narratif, et celui de la spoliation des œuvres d'art par les nazis pendant l'Occupation qui déclenchent l'enquête et la quête filiale de Pauline Baer de Pérignon.

1. La postmémoire comme cadre narratif et affectif

Marianne Hirsch a forgé le terme postmémoire. Hirsch (2008) a créé ce terme pour expliquer le lien et la relation de la « génération d'après » avec le trauma culturel, collectif et personnel de ceux qui l'ont précédée. Les « descendants » (Demanze 2009) s'en souviennent uniquement comme des récits et des images avec lesquels ils ont grandi, si puissants et intenses qu'ils ont agi comme de véritables souvenirs. La postmémoire n'est pas une position identitaire, mais une structure générationnelle de transmission. Elle repose sur l'imagination, la création et la projection (Hirsch, 2014 : 205-206). Elle désigne les résultats d'un travail artistique d'appropriation d'une mémoire n'appartenant pas en propre à ceux et celles qui l'adoptent :

[...] la relation que la « génération d'après » entretient avec le traumatisme personnel, collectif et culturel subi par ceux qui l'ont précédée, avec des expériences dont elle ne se souvient que par le biais d'histoires, d'images et de comportements au milieu desquels elle a grandi. Mais ces expériences lui ont été transmises de façons si profondes et avec tant d'émotion qu'elles semblent constituer une mémoire en tant que telle. Le rapport de la postmémoire avec le passé est assuré par la médiation non pas de souvenirs, mais de projections, de créations et d'investissement de l'imaginaire. [...] (Hirsch, 2014 : 205)

La postmémoire implique une enquête, et de là, des relations continues des recherches, des découvertes, des déconvenues tout comme les consultations des documents, des archives, des photos.

Le texte de Baer de Pérignon s'inscrit pleinement dans la littérature de la postmémoire. Elle n'est pas un témoin direct, mais hérite d'une histoire traumatique par relation affective. Le récit est tissé d'archives, de documents, mais aussi d'émotions, d'interprétations, de projections. Ce mélange entre enquête historique et subjectivité assumée est caractéristique du rapport postmémoriel avec le passé. L'autrice se situe dans un entre-deux : ni mémoire personnelle, ni pure fiction, mais une mémoire reconstruite. En cela, elle rejoint d'autres auteurs de la deuxième ou troisième génération, comme Daniel Mendelsohn (2006), Anne Berest, Kloe Korjman ou Anne Sinclair, qui interrogent leur propre héritage

familial à travers l'Histoire. Cette littérature hybride met en lumière la nécessité de raconter, même tardivement, ce qui a été tu.

Aurélié Barjonet (2022) s'appuie sur le concept de postmémoire de Marianne Hirsch, tout en le développant et en l'adaptant à un contexte français. Pour Barjonet, la postmémoire est la forme singulière que prend le traumatisme historique lorsqu'il est reçu par les descendants, en particulier les petits-enfants. Cette mémoire n'est ni une simple connaissance historique ni un souvenir transmis oralement : elle est une mémoire « affective, imaginaire, projective », qui prend racine dans les silences, les absences et les non-dits familiaux.

Barjonet insiste sur le fait que la troisième génération², par sa position temporelle et affective, est souvent plus à même d'interroger l'héritage familial. Les enfants des survivants (deuxième génération) ont souvent été confrontés à un silence pesant ou, au contraire, à une présence obsédante du passé. La troisième génération, quant à elle, bénéficie d'une certaine distance qui lui permet de transformer la mémoire familiale en objet d'enquête et de narration.

2. Vol d'œuvres d'art³

Lorsque la France est vaincue en 1940, alors qu'elle était le centre du monde de l'art et du marché mondial de l'art, un nouveau champ s'ouvre aux voleurs nazis : « L'opération de vol d'œuvres d'art la plus complexe et la plus vaste menée par les Allemands dans le monde. », telle était la description de l'Unité d'enquête pour le vol d'œuvres d'art en 1945. L'unité chargée de s'approprier les biens culturels dans les territoires occupés était l'ERR – Einsatzstab Reichsleiter Rosenberg. Agissant sur ordre du Reichsmarschall Hermann Goering et d'Hitler, l'ERR, avec l'aide de la police, pille systématiquement les biens culturels des Juifs de France et de Belgique et organise le transport du butin vers l'Allemagne. Alfred Rosenberg, chef de l'ERR, fut pendu à Nuremberg en 1946 pour crimes contre l'humanité. En France, le butin provenait de certaines des plus grandes collections de l'époque, des familles Rothschild, David-Weil, Bernheim-Jeune, des galeries des frères Seligman, Georges Wildenstein et Paul Rosenberg. Les tableaux volés ont été apportés au Musée du Jeu de Paume. Hitler avait déclaré qu'il avait le droit de disposer de toutes les œuvres d'art confisquées et avait autorisé Hans Pose à prendre des décisions en son nom. Son principal concurrent dans la répartition du butin était Goering, qui s'était rendu à plusieurs reprises dans ce musée pour sélectionner des œuvres pour son immense collection privée située dans la

² Cela s'applique aussi bien à la quatrième génération qui est déjà présente sur la scène littéraire, à savoir dans notre cas, Pauline Baer de Pérignon.

³ Voir à ce sujet Hikli (2018), Polack (2019), McAuley (2021), Feliciano (1998).

propriété de campagne près de Berlin, Carinhall. Son représentant au sein de l'ERR était Bruno Loze, qui organisait des expositions pour que Goering puisse faire son choix. Seules 56 œuvres du Jeu de Paume sont parvenues dans la collection du musée d'Hitler, tandis que Goering en avait sélectionné au moins 875. Le service d'Alfred Rosenberg n'était pas le seul organe de pillage à l'été 1940, sous le contrôle d'Otto Abetz, l'ambassadeur à Paris. À partir de 1942, parallèlement aux confiscations de l'ERR, a commencé la Mobil-Aktion, « l'action des meubles », le pillage organisé des appartements juifs restés vides.

LA COLLECTION DISPARUE ET SON COLLECTIONNEUR

Dans son livre, Pauline Baer de Pérignon décrit la nature de la recherche du patrimoine familial. Cette recherche est motivée par le désir de faire la lumière sur le mystère entourant le vol par les nazis des œuvres d'art de l'arrière-grand-père, juif d'origine allemande qui vivait à Paris, Jules Strauss (1861-1943), éminent collectionneur d'art de la première moitié du XXe siècle. Sa collection, qui comptait plus de 500 tableaux, comprenait des œuvres de Degas, Monet, Manet, Pissarro, Utrillo, Renoir, Cézanne, Fragonard, Rubens, Titien, Cézanne, Tiepolo, Watteau, Fragonard, Gauguin et d'autres, et fut pillée par les nazis pendant Seconde Guerre mondiale.

Les recherches de Pauline Baer de Pérignon ont commencé lorsque, par hasard, lors d'un concert de Caetano Veloso, elle a rencontré Andrew Strauss, proche parent et expert en art professionnel qui a travaillé pendant de nombreuses années chez Sotheby's à Londres. « Savez-vous qu'il y avait quelque chose de louche dans la vente Strauss ? » lui a-t-il demandé, faisant référence à la vente d'art de la collection Jules Strauss à Paris en 1932 : « Je pense que Jules a été volé ». Parmi les œuvres de cette collection figuraient plusieurs tableaux de peintres impressionnistes : Monet, Degas, Morisot, Renoir. En 1943, Jules Strauss meurt de vieillesse, évitant ainsi la déportation. A cette époque, il n'avait plus en sa possession les tableaux qui composaient sa collection. Que s'est-il passé exactement entre 1932 et 1943 et qu'est-il arrivé à sa collection ? Quelle était cette vente à laquelle fait allusion le cousin de l'autrice ? Que s'est-il passé après que les nazis ont saccagé son appartement en 1942 ?

Poussée par la curiosité, Pauline Baer de Pérignon devient la détective de l'histoire familiale. Elle effectue pendant plusieurs années des recherches matérielles et historiques. Le passé des Strauss est lacunaire. Pauline relie méticuleusement les pièces et les bouts de souvenir détenus par les membres de sa

famille. Né en 1861 à Francfort, Jules Strauss arrive en France dans les années 1880, pour y devenir agent de change puis banquier. Véritable amateur d'art, collectionneur, attaché en particulier à la peinture et aux objets d'art du XVIII^e siècle ainsi qu'aux Impressionnistes, il bâtit très vite une grande collection, meublant son appartement de l'avenue Foch d'un grand nombre d'œuvres majeures.

De plus, pour en savoir plus sur la collection Strauss confisquée par les nazis pendant l'Occupation, elle se rend au centre de documentation du Louvre. Elle partage ses émotions avec les lecteurs, lors de la découverte d'archives liées à la collection et au-delà, à l'histoire de son arrière-grand-père. Elle est temporairement en possession de deux carnets dans lesquels Jules Strauss notait les toiles de sa collection. Ne l'ayant pas connu, elle s'adresse à lui dans son imagination, posant des questions, exprimant ses émotions. Ceci devrait lui permettre de palier le silence sur et dans sa famille car elle a longtemps ignoré l'existence de son ancêtre. En effet, elle explique qu'elle n'a pas interrogé son propre père, décédé alors qu'elle avait 20 ans, sur Jules Strauss. Son silence sur le sujet l'amène à s'interroger : « [que] savait-il de son grand-père et pourquoi n'en a-t-il jamais parlé ? » (Baer de Pérignon, 2021 : 23)⁴. Son père s'est converti au catholicisme lorsqu'il était jeune pendant la guerre et n'a jamais parlé de son passé juif. Pérignon n'a jamais eu connaissance de la réputation légendaire de Jules Strauss en tant que collectionneur d'art aux côtés d'autres collectionneurs juifs français tels que Charles Ephrussi et Moïse de Camondo. Cette réalité est propre à l'expérience de nombreux descendants qui mènent ce type de recherche littéraire sur l'histoire familiale et qui sont confrontés au « silence des pères » et à la parole silencieuse.

L'écrivaine souhaite alors en savoir plus sur la collection d'art de son arrière-grand-père. Elle imagine les pièces à vivre de l'appartement où il vivait, avant la guerre, avenue Foch, dont les murs sont remplis de tableaux célèbres, convoités par les marchands d'art et les collectionneurs. En transposant cet espace dans l'imaginaire, elle fait revivre l'ancêtre.

⁴ C'est une question est presque un trait commun à tous les descendants des victimes de la Shoah qui ont regretté ou regrettent de n'avoir pas posé de questions, comme Anne Sinclair, par exemple, dans *La rafle des notables*. (Melić, 2021 : 271)

LA COLLECTION PERDUE ET L'ENQUETE

Dans son livre, Baer de Pérignon raconte d'une manière détaillée, dans le sillage de Mendelsohn, sa découverte de la grande collection d'art de son arrière-grand-père et sa recherche des œuvres pillées. Dans son travail, elle revient à plusieurs reprises sur la question de l'imagination dont elle se sert amplement. Elle émet des hypothèses, qu'elle utilise pratiquement comme outil de recherche, cherche dans tous les sens sans avoir vraiment de méthode ce qui est sa méthode, rencontre des spécialistes du sujet (Emmanuelle Polack, par exemple), communique avec des spécialistes sur la restitution des œuvres d'art spoliées (par ex. Marc Mazurovski), fouille toutes les sources possibles. En faisant des recherches minutieuses et en fouillant dans le passé familial, elle fait resurgir une mémoire enfouie. Bien qu'elle n'ait aucune formation en art, de Pérignon parvient à pénétrer avec succès le monde souvent opaque de la restitution d'œuvres d'art grâce à son audace et à sa persévérance, tout en révélant une partie inédite de son histoire familiale.

La remarque du cousin Strauss a lancé Baer de Pérignon dans une quête de plusieurs années pour déterminer lesquelles des quelque 500 œuvres d'art de la collection Strauss avaient été pillées et ce qui leur était arrivé. La recherche, à son tour, a fourni la matière pour son livre. Les principales preuves historiques qu'elle a découvertes sont à la fois utiles et déroutantes. Par exemple, les informations des catalogues de ventes aux enchères étaient parfois en conflit avec une liste d'œuvres d'art pillées compilée par l'épouse de Jules, Marie-Louise après la guerre, et avec les propres carnets de Jules répertoriant toutes les œuvres d'art qu'il avait acquises.

Malgré tous ses efforts de recherche d'archives et d'entretiens avec des proches de la famille, elle n'a pas pu répondre aux questions comment et pourquoi un banquier et son épouse ont réussi à rester à Paris pendant la guerre alors que leurs enfants et petits-enfants se sont enfuis dans le sud, quand tant de Juifs du même milieu social et économique ont été déportés et ou tués. Les nazis ont même réquisitionné leur appartement de l'avenue Foch et les ont expulsés, comme elle l'a découvert en parlant avec l'écrivain Patrick Modiano – jusque-là, la rumeur disait que la famille avait déménagé parce que l'appartement était trop grand, mais inexplicablement son épouse Marie-Louise a été capable d'y retourner après 1945 et de vivre confortablement parmi bon nombre de ses biens d'avant-guerre. Leur appartement de l'avenue Foch est réquisitionné par les Allemands, ce qui les conduit à rejoindre la belle-famille de leur fils André, 54 avenue d'Iéna. Par une

sordide ironie de l'histoire, à partir de 1941, l'immeuble voisin, au numéro 50 de l'avenue, devient le siège de l'Einsatzstab Reichsleiter Rosenberg (ERR), l'officine mise en place par le régime nazi pour organiser le pillage des biens juifs, maçonniques et ecclésiastiques. La famille Strauss se déplace alors rue du Ranelagh où Jules Strauss, en 1943, meurt des suites d'une maladie. L'un des gendres de Jules Strauss est arrêté puis déporté à Auschwitz dans l'un des tout premiers convois. Ses petits-enfants s'engagent dans la Résistance et dans les forces de la France libre.

Pérignon s'est lancée dans une recherche obsessionnelle de plusieurs années qui l'a conduite dans les archives françaises et allemandes dans les salles de réunion des musées les plus célèbres du monde. Lorsqu'elle a retrouvé certaines des œuvres d'art perdues, elle a dû prouver non seulement qu'elles appartenaient à son arrière-grand-père, mais qu'elles avaient bel et bien été volées ou vendues sous la contrainte pendant la guerre. Le plus frustrant pour l'autrice a été de découvrir que les musées étaient loin d'être disposés à restituer leurs œuvres d'art, même lorsqu'on leur présente un dossier contenant des preuves tangibles de leur pillage.

Elle fut étonnée lorsque le directeur du musée de Dresde suggéra que son arrière-grand-père aurait été « heureux de vendre son tableau à un prix décent ». Les musées s'intéressent à la provenance de l'art d'un point de vue historique, mais ne souhaitent pas le restituer à ceux à qui ils ont été volés. Un thème central de son histoire est la difficulté de restituer les œuvres d'art pillées, même si les archives montrent qu'elles ont été saisies par les nazis. Si de nombreuses œuvres se trouvent encore dans des collections privées ou n'ont pas été encore retrouvées, de nombreuses autres se trouvent dans des musées, accrochées aux murs ou entreposées. Il faut bien de la détermination pour retrouver les œuvres, rassembler les informations nécessaires et convaincre les musées de les remettre.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, plus de 60 000 œuvres d'art retrouvées en Allemagne ont été rapatriées en France par les Alliés. Aujourd'hui, il reste environ 2 000 œuvres d'art rapatriées d'Allemagne et donc potentiellement pillées, et confiées à la garde des musées nationaux au début des années 1950, sous le label MNR (Musées nationaux de restitution). Dans son livre, Baer lève le voile sur la gestion même de cette mystérieuse réserve, sorte de « limbes » des musées nationaux.

Elle a finalement pu récupérer certaines œuvres de Jules Strauss, comme le tableau de Nicolas de Largillier, *Portrait de dame en Pomone* peint en 1714. Il s'agit d'un tableau de la marquise de Parabère, maîtresse de Philippe II, duc

d'Orléans. C'est un exploit que son arrière-grand-mère n'a pas réussi à réaliser, malgré seize ans de procédure de réclamation auprès du gouvernement allemand après la Seconde Guerre mondiale.

Ce tableau a appartenu à Jules Strauss de 1928 à 1941, date à laquelle il a été contraint de le vendre après l'occupation allemande de la France. La vente de sa collection d'art devait permettre à lui et sa famille de survivre à la guerre et finalement d'éviter le sort du grand-oncle de Pauline, officier décoré de la Première Guerre mondiale, déporté et assassiné à Auschwitz.

Le tableau a été acquis par la Reichsbank allemande à Berlin en 1941, découvert dans un coffre-fort du ministère des Finances de la République démocratique allemande et transféré à la Galerie nationale de Berlin en 1953. En 1959, il a été transféré au Museum Staatliche Kunstsammlungen à Dresde, où il a été exposé jusqu'en 2021. Grâce aux efforts de Baer, le tableau a été restitué aux héritiers de Strauss et envoyé dans son appartement à Paris, puis vendu aux enchères en janvier 2022.

Baer de Pérignon a également réussi à retrouver un dessin du XVIII^e siècle de l'artiste italien Giovanni Battista Tiepolo qui avait été volé.

Comme dans toute recherche, il reste des inconnues, des impasses que les archives et les sources personnelles ne permettent pas totalement d'éclairer : il est très difficile par exemple de savoir ce qui s'est exactement passé avenue d'Iéna. Aux archives de Paris sont conservés des dossiers de réquisition indiquant les dates d'installation des Allemands, et un état des lieux à leur arrivée et à leur départ. Toutefois, les dates s'avèrent souvent fausses. C'est ainsi que Pauline Baer, par exemple, ne sachant quels tableaux avaient été précisément spoliés, a mené un travail qui lui a permis de comprendre quels tableaux étaient dans la collection en 1940 et quels tableaux n'étaient plus là après la guerre. En l'occurrence, le dessin de Tiepolo précédemment évoqué n'avait pas été déclaré car Marie-Louise Strauss ne savait pas tout de la collection de son mari. Baer de Pérignon l'a retrouvé dans les collections du Louvre, et constate amèrement que personne n'avait songé à rechercher son propriétaire alors qu'il avait été bien identifié. Elle trouve cela ironique et dégoûtant, étant donné que Jules Strauss avait été un généreux mécène du Louvre. Non seulement il avait fait don de quatre tableaux au musée, mais il avait également été à l'origine de la nouvelle politique d'encadrement du Louvre en 1900, qui associait les tableaux à des cadres de l'époque à laquelle ils ont été peints afin de les mettre en valeur au lieu des cadres Empire.⁵

⁵ Strauss a fait don d'une soixantaine de cadres dont ceux de *La Belle Ferronnière*, *Le Saint-Jean Baptiste* et *La Vierge aux rochers* de Léonard de Vinci.

Alors que son enquête avance, la quête généalogique permet de resserrer les liens avec les générations suivantes : « Un autre jour, je reviendrai avec mes enfants et j'imaginerai pour eux un jeu de piste : Cherchez les cadres de votre arrière-arrière-grand-père dans les salles du Louvre. » (Baer de Pérignon, 2021 : 201). Cela est aussi symbolique : l'ancrage généalogique n'est pas seulement ascendant mais aussi descendant car elle relie son ancêtre à ses enfants.

Durant son travail d'enquête, l'autrice est frappée par le silence qui entoure la spoliation, et par les contours mouvants de la mémoire. Son oncle et sa tante avaient publié un livre de souvenirs dans lequel ils affirmaient que tout s'était bien passé pendant la guerre. Il a fallu le travail de Pauline pour qu'ils se souviennent progressivement. Le silence est aussi celui de son père, mais également celui de son oncle, qui avait travaillé chez Sotheby's pendant quarante ans. Cette famille qui avait échappé à la déportation avait donc préféré garder le silence sur l'humiliation d'avoir été spoliée. Elle lève le voile sur des secrets, effectuant à partir des carnets de Jules Strauss un important travail de recherche dans les archives. La force de son enquête repose aussi sur des témoignages directs, et sur sa capacité à interroger des personnes ayant connu Jules Strauss : sa tante paternelle se souvenait ainsi d'un pastel de Degas vendu en 1932, qui était dans la chambre du père de Pauline lorsqu'il était enfant. Grâce à ces parcelles mémorielles, elle peut reconstruire les itinéraires de ses arrière-grands-parents et de leurs tableaux et constate qu'il était et est difficile, surtout pour les familles juives, de parler et qu'il a fallu que deux générations passent pour parler de la Shoah.

LA QUETE FILIALE COMME MOYEN DE DEVOILEMENT

Le point de départ de *La Collection disparue* est ainsi une révélation presque accidentelle qui a fait l'effet d'un choc et déclenche une quête passionnée, découvrant progressivement les mécanismes de la spoliation systématique des familles juives par les nazis. À travers une démarche rigoureuse, elle reconstitue l'itinéraire des œuvres disparues. Mais ce travail dépasse rapidement la simple recherche matérielle. En cherchant les œuvres d'art, Pauline suit aussi la trace de son héritage identitaire. Le rapport à la mémoire devient ici une construction affective et archivistique. L'enquête est investie émotionnellement. Elle donne lieu à une écriture où la recherche documentaire rejoint une quête existentielle. Cette conjonction est typique des récits de postmémoire car comme l'a souligné Hirsch, ce n'est pas seulement le passé qui est raconté, mais aussi la manière dont il est

reconstitué et transmis.

L'enquête est le moteur narratif et le catalyseur d'une redécouverte de soi. Cette posture d'enquêtrice est emblématique de la littérature de la troisième génération, voire de la quatrième : ce sont souvent les petits-enfants de victimes de la Shoah qui s'engagent dans une exploration minutieuse de leurs racines. Ils prennent en charge la mémoire défaillante ou tue de leurs ascendants. Pauline Baer de Pérignon incarne ce rôle : elle témoigne à travers des documents, des récits, mais aussi à travers le silence qu'elle interprète et qu'elle brise. Ce qui caractérise la quête filiale, et de là le récit filial conceptualisé par Dominique Viart, c'est le défaut de transmission que les écrivains de la Shoah et sur la Shoah ressentent. Ils sont dépossédés du passé familial, mais possédés par leurs ascendants : « Père, mère, aïeux plus éloignés, y sont les objets d'une recherche dont sans doute l'un des enjeux ultimes est une meilleure connaissance du narrateur de lui-même à travers de ce(ux) dont il hérite. » (Viart, 2009 : 96)⁶. Il s'agit donc d'assumer un héritage.

L'implication filiale et postmémorielle de Baer de Pérignon évoque également un geste de réparation : en rétablissant l'histoire familiale occultée, elle répare un pan du silence et reconstitue la continuité générationnelle brisée. La transmission postmémorielle, selon Hirsch, est marquée par une double dimension, une mémoire vécue par procuration, et une reconstruction narrative. Elle reconstruit ainsi un récit familial éclaté, recomposant les fragments d'une identité juive enfouie. En ce sens, son enquête prend aussi une dimension performative : en écrivant, elle fait exister cette mémoire. Elle devient l'interprète d'un passé qui ne lui a pas été dit, mais qu'elle choisit de porter.

L'EFFACEMENT DE LA JUDEITE DANS L'HISTOIRE FAMILIALE ET LA JUDEITE RETROUVEE

Pauline Baer de Pérignon, issue d'une famille assimilée, élevée dans le catholicisme, découvre ainsi progressivement les strates enfouies de sa propre judéité. Celle-ci, plus qu'un fait religieux ou communautaire, apparaît comme une identité refoulée, longtemps niée ou ignorée, en raison des blessures de l'Histoire. L'acte d'enquête devient aussi bien un acte de mémoire qu'un acte de filiation et de reconstruction symbolique.

Dans la famille de Pauline Baer de Pérignon, on ne parle pas de judaïsme, ni de judéité. L'assimilation, le raffinement culturel, l'élégance sociale sont mis en

⁶ Voir aussi Viart (1999, 2005).

avant, mais la judéité est absente des récits transmis. Cette part d'identité n'a pas été transmise aux descendants. Ce silence n'est pas anodin : il résulte d'un traumatisme collectif, celui de la persécution, et d'un désir d'oubli afin de survivre dans une société marquée par un antisémitisme latent. La judéité devient ainsi une absence dans l'héritage familial, un tabou enfoui sous les générations.

Ce phénomène d'effacement est typique de la postmémoire définie par Marianne Hirsch. L'absence de récit devient une forme de récit elle-même, par le biais des silences, des ellipses, des souvenirs flous.

L'enquête bascule de la recherche d'informations factuelles sur les tableaux de la collection disparue ou la vie de son arrière-grand-père à une investigation de la judéité de la narratrice. Grâce à son fils d'un premier mariage, Élie, né d'un père juif, et connecté à la tradition juive par son lien avec ses grands-parents maternels, la narratrice s'insère pour la première fois dans cette tradition : « Alors, quelques jours plus tard, quand Élie rentre de chez son grand-père paternel où il a fêté le nouvel an juif, Roch Hachana, je suis fière de lui souhaiter, pour la première fois de ma vie « Bonne année ! » Je n'ose pas dire Shana Tova. À cet instant-là, je me sens réconciliée. » (Baer de Pérignon, 2021 : 213) L'enquête sur l'histoire familiale constitue une sorte de détour pour s'interroger sur sa propre identité. Dans ce cas, la part inconnue de l'identité, celle qu'il s'agit de découvrir ou de récupérer, c'est la part juive, la judéité. L'écrivaine collecte des informations qui lui permettent de combler des failles dans la chaîne généalogique et de trouver sa place dans cette chaîne. À mesure que le récit avance, l'autrice découvre les éléments concrets d'une judéité familiale longtemps niée : des documents officiels mentionnent la « race juive » de ses ancêtres, des actes administratifs révèlent des discriminations, des lettres évoquent les persécutions.

Pauline Baer de Pérignon opte pour une judéité mémorielle, non religieuse, non dogmatique, mais profondément liée à l'histoire, à la souffrance, et à la culture. Elle se réapproprie une identité fragmentaire mais signifiante, comme une réparation symbolique du passé. En explorant la spoliation nazie et le silence familial qui l'entourait dans *La Collection disparue*, Pauline Baer de Pérignon s'inscrit pleinement dans la dynamique de la postmémoire telle que définie par Marianne Hirsch et approfondie par Aurélie Barjonet et Dominique Viart. L'enquête menée par l'autrice dépasse la simple restitution matérielle d'un patrimoine perdu : elle devient un véritable travail de reconstruction de soi, où la quête des œuvres d'art se confond avec la recherche d'une identité enfouie. À travers l'investigation historique, le travail d'archives et l'écriture, Baer de Pérignon reconstitue une mémoire familiale fragmentée, répare le lien brisé entre

les générations et redonne voix à une judéité longtemps niée.

Son récit illustre ainsi la puissance de l'écriture postmémorielle : à la croisée du documentaire et de l'intime, il fait dialoguer les silences du passé et la parole retrouvée du présent. En ressaisissant la trace effacée de son ancêtre Jules Strauss, l'autrice fait acte de transmission et de réparation. La *Collection disparue* témoigne que la mémoire héritée, même lacunaire, peut devenir un espace de création, d'émotion et de réconciliation identitaire. Par ce geste à la fois personnel et collectif, Pauline Baer de Pérignon contribue à maintenir vivante la mémoire de la Shoah, tout en renouvelant les formes sensibles et narratives de sa transmission.

PAULINE BAER DE PÉRIGNON'S *LA COLLECTION DISPARUE*
OR A POSTMEMORY QUEST/INVESTIGATION

Summary

In *La collection disparue* (2021), Pauline Baer de Pérignon explores the traces of a hidden family past - that of the Nazi looting of her ancestors' possessions during the Second World War. Through her investigation, she brings to light an intergenerational silence surrounding her ancestors' Jewish identity. This narrative is fully situated within a postmemory approach, in the sense defined by Marianne Hirsch, but also within the dynamic of writing and inquiry analyzed by Aurélie Barjonet and Dominique Viart in their work on descendants and family memory. The discovery of the lost family collection, the family's Jewish identity, archival research, and the construction of the narrative allow the author to embrace a memory transmitted indirectly but felt with emotional intensity. This text proposes to analyze how Pauline de Baer de Pérignon in *La Collection disparue* weaves together postmemory and filial quest, investigation, and rediscovered Jewishness.

Key words: Nazi looting, postmemory, filial quest, investigation, Jewishness, *La Collection disparue*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baer de Pérignon, P. (2021). *La Collection disparue*, Paris : Stock.
- Berest, A. (2021). *La Carte postale*, Paris : Grasset.
- Barjonet, A. (2022). *L'Ère des non-témoins. La littérature des « petits-enfants de la Shoah »*. Paris : Kimé.
- Barjonet, A. (2019). Une troisième génération réparatrice? *French Forum*, 44 (1), 55-70.

- Demanze, L. (2009). Les possédés et les dépossédés. *Études françaises*, 45, 3, 11-23.
- Feliciano, H. (1998). *The Lost Museum: The Nazi Conspiracy To Steal The World's Greatest Works Of Art*. New York: Harper Collins Publishers
- Hikli, K. (2018). *Minhensko skriveno blago*. Beograd: Klio.
- Hirsch, M. (1997). *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory, and the Legacy of the Holocaust*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hirsch, M. (2008). The Generation of Postmemory. *Poetics today*, 29:1, 104-123.
- Hirsch, M. (2012). *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*, Columbia University Press, 2012.
- Hirsch, M. (2013). Postmémoire. *Artabsolument*, avril 2013, numéro spécial, 1-6.
- Hirsch, M. (2014). Postmémoire. *Témoigner. Entre histoire et mémoire*, 118, 205-206.
- Masurovsky, M. (2011). A new paradigm for restituting looted cultural property. <https://plundered-art.blogspot.com/2011/04/new-paradigm-for-restituting-looted.html> (22.09.2024)
- McAuley, J. (2021). *The House of Fragile Things: Jewish Art Collectors and the Fall of France*. New Haven: Yale University Press
- Melić, K. (2021). Histoire et postmémoire : le récit filial d'Anne Sinclair. *Годишњак*, XLVI-3, 261- 275.
- Mendelsohn, D. (2007). *Les Disparus*. Paris : Flammarion.
- Polack, E. (2019). *Le marché de l'art sous l'Occupation 1940-1944*. Paris : Tallandier.
- Sinclair, A. *La rafle des notables*. Paris : Grasset.
- Viart, D. (1999). Filiations littéraires, in Jan Baetens et Dominique Viart (éds.), *États du roman contemporain. Écritures contemporaines 2*, Caen : Minard, 115-139.
- Viart, D. – Vercier, B. (2005). *La Littérature française au présent. Héritage, modernité, mutations*. Paris : Bordas.
- Viart, D. (2009). Nouveaux modèles de représentation de l'Histoire en littérature contemporaine, in : Dominique Viart (éd.). *Nouvelles écritures littéraires de l'Histoire, tome X, Écritures contemporaines*, Caen : Minard, 11-39.

Daniela Ćurko*
Faculté de Philosophie
Université de Zadar

UDK 39:821.133.1-31.09 Kourouma A.
DOI: 10.19090/gff.v50i3.2607
ORCID: 0009-0005-8777-0415

LA PENSÉE MYTHIQUE DANS *LES SOLEILS DES INDÉPENDANCES* D'AHMADOU KOUROUMA

Résumé : L'article propose une approche du roman de Kourouma basée sur l'anthropologie religieuse et la sociologie. L'auteur démontre d'abord que le thème de la stérilité de Fama, roi vieillissant, ainsi que celui de la grande misère de son pays de Horodougou sont reliés, et s'enracinent dans la croyance que l'impotence du vieux roi cause l'infertilité et le malheur de son pays.

Ensuite, l'auteur analyse comment la pensée mythique structure l'espace du roman. Pour Fama, le Horodougou, son pays natal est l'espace sacré, puisqu'il y a un lien mystique entre la communauté et son territoire que ses membres considèrent comme sacré. La traversée du pont frontalier à la fin du roman représente le passage du seuil et s'inscrit dans des rites de passage du territoire marquant l'entrée dans l'espace sacré, les caïmans sacrés ayant la fonction de gardiens du seuil. Le dernier chapitre narre la fin de l'initiation de Fama, avec son changement de statut, de l'impur en pur, d'un pique-assiette miséreux et méprisable appartenant aux « vautours », au mourant qui serait « un grand chef ». Toutefois, tout en nous plongeant, par son réalisme magique, dans un monde où règne la pensée mythique, Kourouma en prend ses distances par le rire.

Mots-clés : Kourouma, l'anthropologie religieuse, la sociologie des religions, le roi vieillissant, la stérilité du pays, passage du seuil

INTRODUCTION

Ayant été refusé par des éditeurs en France, parce qu'il dépassait à l'époque l'horizon d'attente¹ en raison de son langage très particulier, caractérisé par la « malinkisation du français » (Delas, 2017 : 241), le roman *Les Soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma² sera d'abord publié par les Presses

* dcurko@unizd.hr

¹ Nous avons recours au terme de Hans Robert Jauss (cf. 1978 : 53-54).

² Ahmadou Kourouma est romancier et dramaturge malinké, né en Guinée en 1927. Élevé par son oncle paternel en Côte d'Ivoire où il est scolarisé, il fait d'abord ses études à l'École technique supérieure à Bamako, au Mali, puis suit des études de mathématiques à l'Institut actuaire à Lyon. Ses études terminées, il travaille comme actuaire à Paris. La Côte d'Ivoire devenue indépendante en 1960, il rentre au pays pour assumer la charge de

Universitaires de Montréal. Ce qui avait surtout surpris les éditeurs de l'hexagone, c'était, comme le démontre Daniel Delas, le parti pris de Kourouma de traduire littéralement les proverbes et les expressions idiomatiques de la langue malinké (2017 : 106-115), et, comme l'a souligné Jean Derive (2017 : 97-130), d'avoir recours au substrat linguistique malinké, et notamment au lexique et aux anthroponymes de la culture mandingue. La raison de ce choix du romancier était de traduire, par une langue innovante et novatrice, les croyances religieuses et les valeurs de son peuple, les Malinkés, et de nous plonger ainsi dans la pensée mythique qui est encore en partie celle de son peuple africain. Rappelons que le peuple Malinké occupe le territoire qui s'est trouvé divisé entre la Côte d'Ivoire et la Guinée, ou, pour le dire en empruntant les toponymes fictifs, comiques et fantaisistes de ce roman, entre la Côte des Ébènes et la République populaire de Nikinai.

Dans notre étude nous avons adopté une approche interdisciplinaire, en nous appuyant principalement sur *Le Rameau d'or* de James Frazer (2002), sur les ouvrages des philosophes comme Lucien Lévy-Bruhl (1931 ; 1963 ; 2010) et Ernst Cassirer (1972), des anthropologues (Van Gennep, 1960), des sociologues (Durkheim, 2008), et des historiens des religions (Caillouis, 1950). L'hypothèse de notre intervention est, d'abord, de démontrer que la vision que nous donne le romancier de la pensée mythique et des croyances religieuses de son peuple, correspond aux conclusions des recherches scientifiques ou des réflexions philosophiques concernant la pensée mythique en général et les croyances relatives au totémisme. Ensuite, nous verrons que, par l'humour, Kourouma prend ses distances avec nombre de ces croyances.

directeur adjoint de la Caisse de retraite et de prévoyance sociale, fonction à laquelle il a été nommé par le premier président de la République Félix Houphouët-Boigny. Accusé d'un complot contre le président en 1963, Kourouma est arrêté, puis mis en liberté sans procès. Après sa libération, il quitte la Côte d'Ivoire pour travailler comme assureur en Algérie, puis en France, puis retourne en Côte d'Ivoire, et travaille ensuite au Cameroun. L'écrivain vit de nouveau en France depuis 2000 jusqu'à sa mort en 2003. Son roman *Les Soleils des Indépendances* qui porte la charge contre le régime politique est considéré à la fois comme son chef-d'œuvre et comme un des romans des plus importants écrits en langue française en Afrique subsaharienne.

Kourouma a obtenu le prix Renaudot pour le roman *Allah n'est pas obligé* en 2000, et, la même année, le prix Jean Giono pour l'ensemble de son œuvre (cf. Alcény Barry-Ouédraogo, 2013 : 11-36).

LA STÉRILITE DU VIEUX SOUVERAIN ET LA MISÈRE DU PAYS

La stérilité du vieux prince Fama est le thème central du roman. Le personnage principal, dernier descendant de la dynastie princière des Doumbouya, qui avait régné à Togobala dans la province de Horodougou avant la colonisation, n'avait toujours pas d'enfants après vingt ans de mariage avec Salimata. Convaincu de la stérilité de son épouse, Fama prit d'autres femmes pour avoir des enfants, mais en vain : il resta sans enfants. Dans le monologue intérieur de Salimata, le lecteur apprend que Fama ne peut plus lui faire l'amour, à cause de son âge – ce qui est l'interprétation de Salimata. Toutefois, selon Fama, la raison est autre : il est rebuté à cause des danses frénétiques que Salimata danse avant de se coucher, dans l'espoir de rester enceinte. Au cours de ses danses, la jeune femme fait brûler des herbes malodorantes dont les odeurs la rendent indésirable à Fama, la privant de la « senteur de goyave verte » (Kourouma, 1970 : 20) qu'il adorait.

Vers la même époque, les affaires de Fama commencèrent à périliter : jadis un grand commerçant, comme tous les Dioulas, Fama n'avait plus de succès en affaires. Alors il s'intéressa à la politique : c'était au début de la lutte de l'Indépendance. Et, par le procédé de la focalisation interne, le narrateur nous présente ainsi les pensées du Fama vieillissant, et le triste bilan que fait le personnage des dernières années de sa vie à la capitale : « Fama devait prier pour détourner, écarter une vie semblable à une journée à l'après-midi pluvieux. Une vie qui se mourait, se consumait dans la pauvreté, la stérilité, l'Indépendance et le parti unique ! » (*Ibid.* : 30-31)

Or, la stérilité personnelle du prince Fama se doubla de la stérilité de tout son pays natal : lors de son premier retour à Togobala, pour les funérailles de son cousin Lacina, après vingt ans d'absence et de vie dans la capitale, Fama retrouve un village méconnaissable, tout en ruines, accablé de misère, au-dessus duquel planent les vautours. Le baobab du marché, repère des habitants, a séché. Presque plus d'adultes valides – il n'y a plus que des vieillards et des enfants faméliques. Dans la description de Togobala nous remarquons les isotopies de la sécheresse et de la décrépitude :

Entre les ruines de ce qui avait été des concessions, des ordures et des herbes que les bêtes avaient broutées, le feu brûlées et l'harmattan léchées. De la marmaille échappée des cases convergeait vers la camionnette en criant : « Mobili ! », en titubant sur des jambes de tiges de mil et en balançant de petites gourdes de ventres poussiéreux. Fama songea à des petits varans pleins. Enfin un repère ! Fama reconnut le baobab du marché. Il avait peiné, était décrépiti lui aussi, le tronc cendré et lacéré, il lançait des branches nues, lépreuses vers le ciel sec, un ciel hanté par le

soleil d'harmattan et par les vols des vautours à l'affût des charognes et des laissées des habitants se soulageant derrière des cases. (*Ibid.* : 103).

La croyance que la vieillesse et l'impuissance conséquente du roi provoque la stérilité et le malheur de tout un pays est récurrente chez un nombre considérable de peuples anciens,³ ainsi que chez de nombreuses peuplades et tribus d'Afrique moderne, comme le souligne James Frazer dans *Le Rameau d'or* (2002), et à sa suite Lucien Lévy-Bruhl (2010). Selon Lévy-Bruhl, cela provient du statut et de la fonction que la pensée mythique donne au souverain et à la personne de chef en général : « Le chef est l'intermédiaire obligé entre le groupe social et les puissances du monde invisible de qui dépend la fertilité du sol et des végétaux » (Lévy-Bruhl, 2010 : 465). Puisque tout dépend de l'homme-dieu incarné, la prospérité et les calamités, il doit être tué dès qu'il montre le moindre signe de vieillissement, donc avant qu'il soit affaibli par l'âge et la maladie. On le tue donc alors qu'il est encore dans la force de l'âge (Frazer, 2002 : 169), car attendre trop longtemps serait trop risqué pour la prospérité de son peuple, puisque la fertilité de la terre et la prospérité en général dépend de sa force et sa vitalité. Le meurtre du roi – ou d'une victime de substitution⁴ –, est donc nécessaire pour que la prospérité du pays soit assurée. Sa mort, suivie de la résurrection en un autre, plus jeune et valide, assure seule la richesse de son peuple. Remarquons ici que chez ces peuples, le roi exerce également la fonction sacerdotale.⁵

Ajoutons que pour la pensée mythique, le semblable produit le semblable : c'est sur cette croyance que sont fondés par exemple les rites mimétiques (cf. Durkheim, 2008 : 386-391). Un vieux souverain infirme et impuissant, ne peut donner que l'infertilité aux terres de son royaume.

Kourouma reprend l'ancienne croyance que l'infirmité, la vieillesse et

³ Et notamment en Inde, en ancien Egypte, au Mexique et chez les Incas au Pérou (cf. Frazer, 2002 : Partie I.3).

⁴ Dans son analyse de la problématique du sacrifice, René Girard note que la victime sacrificielle ou émissaire peut être remplacée par une victime de substitution. Voir Girard, 1972 : 25-60.

⁵ Rappelons que selon l'idéologie trifonctionnelle exposée par Georges Dumézil dans son étude des épopées indo-européennes, intitulée *Mythe et épopée II*, le roi y avait trois fonctions – il était héros, roi et sorcier. Joël H. Grisward, auteur de l'Introduction de l'ouvrage de Dumézil dans la collection « Quarto », souligne que d'après Dumézil, la fonction sacerdotale fait partie des prérogatives du roi : « Resté longtemps problématique, le statut royal chez les Indo-Européens affiche aujourd'hui des contours plus nets – le souverain entretient des relations équilibrées avec les *trois* niveaux, il réalise dans sa personne l'harmonieuse synthèse des trois fonctions. » (Dumézil, 1971 : 28).

l'impuissance du roi causent le malheur et la misère du pays, mais, prenant ses distances par l'humour, le romancier fait de Fama un impuissant surtout au sens sexuel, un homme vieillissant que Salimata ne réussit plus à « lever ».⁶ Et Fama, le prince vieilli, dépossédé de ses terres, de son royaume, sera effectivement tué à la fin du roman, une fois que sa santé a été irrémédiablement ruinée par un long emprisonnement dans un camp.

LA TRAVERSÉE DU PONT FRONTALIER, COMME PASSAGE DU SEUIL

La pensée mythique a non seulement influencé le thème central du roman et le personnage de Fama, mais elle a aussi structuré l'espace du roman de Kourouma. Rappelons que, pour la pensée mythique, l'espace, tout comme le temps, n'est pas homogène : il est partagé entre l'espace profane, et l'espace sacré dont l'accès est défendu et difficile, et qui s'inscrit dans les épreuves que doit traverser le novice.⁷ La capitale – restée anonyme tout au long du roman – est l'espace profane dans l'axiologie du roman, l'espace ouvert à tout un chacun, et surtout aux prisonniers politiques récemment libérés que l'on y conduit en convoi pour la fête au feu d'artifice, afin que le Président redore son image, sauf que Fama n'a aucune envie d'y rentrer : « Fama ne voulait plus revoir la capitale, ses maisons, ses rues, ses hommes; il ne voulait plus respirer son air. Il poussa un gros 'Pouah !' de dégoût, ferma les yeux et se mit à réfléchir. » (Kourouma, 1970 : 183). D'ailleurs, dès le premier chapitre du roman, Fama, en colère, dit combien il exècre la capitale : « Ville sale et gluante de pluies ! pourrie de pluies ! » (*Ibid.* : 21).

Le vieux Fama veut rentrer au Horodougou pour y mourir. Oumar Guédalla a démontré que Horodougou était pour Fama « un espace paradisiaque » (2015 : 55). C'est effectivement l'espace et le temps d'un paradis perdu de l'enfance et de la gloire disparue du prince, d'une époque d'avant la colonisation française et avant les Indépendances. Mais le Horodougou est aussi et surtout l'espace sacré, séparé, isolé

⁶ L'emploi transitif du verbe « lever » au sens d'« exciter » est un exemple plein d'humour et d'esprit de la *malinkisation* (voir *supra*, p. 1), la langue française par Kourouma. Le texte précise : « Fama ne s'était pas levé, ne s'était pas excité. » (Kourouma, 1970 : 32).

⁷ Le partage entre le sacré et le profane se trouve au cœur de l'espace mythique : « La distinction spatiale primaire, celle qu'on ne cesse de retrouver, de plus en plus sublimée dans les créations plus complexes du mythe, est la distinction entre deux *régions* de l'être : une région de l'habituel, du toujours-accessible, et une région sacrée, qu'on a dégagée et séparée de ce qui l'entoure, qu'on a clôturée et qu'on a protégée du monde extérieur. » (Cassirer, 1972 : 111).

de l'espace profane, car, le sacré est isolé, ce qui, pour Durkheim, est son trait essentiel.⁸ Nous verrons qu'à l'espace sacré, appartiennent les personnages sacrés, car le partage caractérise et le temps et les personnages : ce sont des crocodiles sacrés qui vivent dans les eaux du fleuve coulant sous le pont par lequel passe la frontière des deux pays.

Le roman s'ouvre et se clôt par la traversée d'un pont, passage à la fois réel et chargé de sens symbolique. À l'ouverture du roman, Fama, vivant de mendicité à la capitale, doit traverser un pont encombré de passants et de véhicules. Ce pont se présente comme un obstacle à sa volonté, impétueuse, de se rendre dans sa communauté malinké de la capitale, pour les funérailles d'un homme de son ethnie, Koné Ibrahima. Au dernier chapitre du roman, Fama, gracié par le Président de la République, mais vieilli et à la santé détruite par le séjour au « camp sans nom » où il avait été jeté par ce même président, abandonne le convoi qui le ramène à la capitale, pour retourner au village natal de Togobala, dans le Horodougou, afin d'y mourir, comme le demande la tradition malinké. Or, lors de son premier retour au pays, après vingt ans d'absence, quand Fama y était rentré pour les funérailles de son cousin Lacina, le prince des Doumbouya avait appris qu'entre-temps le Horodougou avait été scindé, partagé en deux pays distincts, la Côte des Ébènes et la République de Nikinai. Lors du second et dernier retour au pays, Fama découvre, avec étonnement et indignation que les gardes frontaliers postés à la frontière lui défendent l'entrée dans sa région natale, l'entrée étant fermée à toute circulation depuis un mois.

Le pont frontalier appartient à la fois à l'espace réel et à l'espace symbolique : il appartient à l'espace réel, d'une réalité évidemment toute fictive, celle du texte, parce qu'il relie les deux pays qui coupent le territoire d'un seul peuple, les Malinkés. Mais le pont appartient aussi à l'espace symbolique : nous démontrerons que la traversée du pont séparant la région des Malinkés en deux pays distincts, et (presque) ennemis, relève à la fois du rite du passage du seuil, et du rite

⁸ À la suite de Lucien Lévy-Bruhl, Émile Durkheim souligne que le système totémique, comme mode de vie, conçoit le sacré comme une sorte de force physique qui, à l'instar des autres forces, se répand sur son entourage, d'où l'idée que le sacré est contagieux. C'est pour cette raison que le temps, l'espace et les personnages sacrés sont isolés, afin de prévenir l'expansion et la contagion dangereuse d'une force agissante. L'espace sacré et l'espace profane sont non seulement séparés l'un de l'autre, mais aussi fermés l'un à l'autre (cf. Durkheim, 2008 : 335).

initiatique.⁹ Nous verrons que le pont frontalier appartient aussi à l'espace mythique, puisque les caïmans sacrés vivent au-dessous.

Nous avons vu *supra* que l'espace sacré est isolé et difficile d'accès. Ajoutons que l'espace délimité à une communauté est considéré comme sacré (Van Gennep, 1960 : ch. II, 15 et sq.). Aussi, l'espace appartenant à une communauté ne touche-t-il pas directement celui de l'autre communauté, une zone neutre se trouvant entre eux, cette zone elle-même considérée comme sacrée : elle peut être parfois réduite à un seuil, une pierre, etc. Entre les territoires des deux états, il y a le pont sur le fleuve anonyme, que l'indétermination même situe dans un espace symbolique. Ce pont a la fonction d'un seuil, et sa traversée par Fama, « le dernier et légitime Doumbouya » (Kourouma, 1970 : 17) à la fin du roman, s'inscrit dans la symbolique des rites du passage du territoire qui marquent l'entrée dans le territoire sacré, en l'occurrence au Horodougou.

L'entrée du pont étant défendue et obstruée par le barrage que forme un dense réseau de fil de fer barbelé, Fama y cherche l'endroit par où il pourrait se faufiler :

La grille de fer barbelé était à quelques pas. Une porte y était faite du côté du parapet gauche. Fama, le plus tranquillement du monde, comme s'il entrait dans son jardin, tira la porte et se trouva sur le pont. (Kourouma, 1970 : 190).

Or, ce geste de Fama de passer sous la porte faite dans le barrage se dote aussi d'un sens symbolique, car avant de traverser la frontière et d'entrer dans la zone neutre, ou le seuil, il faut accomplir le rite de la séparation (cf. Van Gennep 1960 : 19), permettant de s'unir avec le nouveau territoire. Ce rite est souvent réduit au passage sous un portique ou un portail. Van Gennep souligne que l'importance du seuil et de son passage est rendue encore plus évidente par la disposition, de chaque côté de l'entrée, des statues des gardiens du seuil – toujours des fauves ou des monstres (*Ibid.*). Dans le roman de Kourouma, cette fonction de gardien du seuil est partagée entre un objet – un barrage en fils de fer barbelé – et des personnages. Parmi ses personnages, il y a d'un côté les gardes frontaliers armés de fusils, aux aguets du haut de leurs miradors, êtres réels appartenant à l'espace réel, et, de l'autre côté, « les caïmans sacrés du Horodougou » (Kourouma 1970 : 191), êtres mythiques appartenant à l'espace du mythe. Les premiers, et en l'occurrence Vassoko, et même les gardes de la République de Nikinai, sont plutôt bienveillants à l'égard de Fama. Vassoko fait tout pour empêcher que l'on tire sur le vieillard tête

⁹ C'est Mircea Eliade qui a souligné la symbolique du seuil, lieu du passage et de la communication entre l'espace profane, extérieur, et l'espace sacré, intérieur (cf. Eliade, 1965b : 28).

qui, sans carte d'identité, s'obstine à traverser la frontière fermée, et c'est une sentinelle de la Côte des Ébènes qui tuera le caïman sacré afin de sauver Fama blessé par l'animal. Ce sont les animaux mythiques qui sont autrement dangereux pour le vieux prince souffrant, lequel veut rentrer dans son village natal malgré l'interdiction de circulation : c'est d'eux que viendra la mort. D'ailleurs, Balla, le vieux féticheur de Togobala l'avait prédit : « Une ancienne et grande chose sera vaincue par une ancienne et grande chose. » (Kourouma 1970 : 179).

Malgré les cris des gardes, Fama traversa le pont en courant, et, voyant qu'il n'y avait point d'issue à la fin du pont, il escalada le parapet gauche, et sauta sur le sable, au bord du fleuve, où reposaient des caïmans sacrés :

Il se releva. L'eau n'arrivait pas à la hauteur du genou. Il voulut faire un pas, mais aperçut un caïman sacré fonçant sur lui comme une flèche. Des berges, on entendait un cri. Un coup de fusil éclata : d'un mirador de la République des Ébènes, une sentinelle avait tiré. Le crocodile atteint grogna d'une manière horrible à faire éclater la terre, à déchirer le ciel ; et *d'un tourbillon d'eau et de sang* il s'élança dans le bief où il continua à se débattre et à grogner. (Kourouma, 1970 : 191-192)

Et aussi : « Fama inconscient *gisait dans le sang* sous le pont. Le crocodile râlait et se débattait dans l'eau tumultueuse. » (*Ibid.* : 192).

Ainsi Fama, avant d'entrer dans le territoire sacré du Horodougou, repose sur le banc, tout ensanglanté. Dans le contexte du rite de passage du territoire, ce motif possède la valeur de la purification mystique. En effet, lors de la traversée du territoire neutre, qui est la phase de transition, en traversant le seuil, il faut accomplir le rite du seuil : la libation, ou le versement du sang, afin de se préparer de s'unir avec un nouveau territoire (Van Gennep : ch. II). Le rite du seuil coïncide ou s'accompagne avec celui de la purification qu'il est nécessaire d'accomplir avant d'accéder à l'espace sacré. La purification a la valeur de la « désinfection » mystique (cf. Lévy-Bruhl, 1931 : 270-322). Lévy-Bruhl rappelle que la purification s'accomplit par le sang, par la fumée ou par l'eau (Lévy-Bruhl, 1931 : 433-482), et René Girard revient sur le rite de purification par le sang en concluant que seulement le sang pur peut laver l'impur (cf. Girard, 1972 : 60).

UN CHANGEMENT DE STATUT QUI N'EN EST PAS UN : LA SUBVERSION PAR LE RIRE

Nous avons affirmé supra que la traversée du pont à la fin du roman s'inscrit aussi dans le rite de l'initiation. Rappelons que l'un des buts de l'initiation est de

connaître la mort, l'amour et le sacré (cf. *Éliade*, 1965 : 159), et qu'à la fin de l'initiation, l'initié change de statut : il s'opère même un changement radical ou au moins important. Ainsi, par exemple, l'être appartenant au sacré impur, qui suscite le mépris, la répugnance ou le dégoût, peut-il soudainement appartenir au sacré pur, qui suscite le respect et la vénération, le statut du sacré étant réversible par définition (cf. Girard, 1972 : 25).

Or, c'est dans sa vieillesse, lors de son emprisonnement dans le camp pour des prisonniers politiques, lieu « qui ne possédait pas de nom » (Kourouma, 1970 : 159), que Fama connaît la mort qui « de temps en temps y retentissait » (*Ibid.* : 158). L'emprisonnement, d'une durée indéterminée, représente la phase des épreuves de la mort initiatique, du *regressus ad uterum* (*Éliade*, 1965 : 168). Et ce n'est que peu avant sa mort, quand il est déjà dans le camion l'emmenant vers le Horodougou où il mourra, que Fama comprend la valeur de Salimata, son épouse trahie pour la jeune coépouse Mariam.

Qu'en est-il du changement de statut ? Le Fama du début du roman, un pique-assiette miséreux de la capitale, faisant partie des « vautours » (Kourouma, 1970 : 11), ou de la « bande d'hyènes » (*Ibid.*) qui se nourrissaient lors des fêtes et des funérailles malinkés, appartenait au sacré impur, et, dans le cas de Fama, le prince de Horodougou ne suscitait que le ricanement de la part du griot aux funérailles de Koné. À la fin du roman, par contre, pour les infirmiers de l'ambulance qui conduisent Fama à Togobala, l'attaque par un caïman sacré est la preuve que leur patient doit être « un grand sorcier ou un grand chef » (Kourouma, 1970 : 194).

Toutefois, le changement de statut de Fama n'est qu'un leurre. Le personnage lui-même, dont Kourouma nous présente la vision en recourant au procédé de la focalisation interne variable (cf. Genette 1972 : 283), interprète, dans le délire de son agonie, son arrivée en Horodougou en ambulance comme un « cortège de prince » (Kourouma, 1970 : 194), mais l'écart entre l'interprétation de Fama et la réalité suscite un rire subversif. Il n'est qu'un mourant que l'ambulance conduit au premier poste qui s'avère être, par hasard, le village de Togobala... Toutefois, la mort initiatique, qui prend la forme de la mort véritable du prince malchanceux, sera suivie, comme il se doit, d'une nouvelle naissance : le roman se clôt par l'annonce des funérailles du septième, puis du quarantième jour. Et, le lecteur sait, étant avertie par le procédé d'intratextualité, et notamment par le récit des funérailles d'Ibrahima Koné (cf. Kourouma, 1970 : 10), qu'après les funérailles du quarantième jour, l'ombre du défunt part définitivement, pour se réincarner dans un enfant malinké...

CONCLUSION

Dans la première partie de notre article, nous avons étudié ce que le thème de la stérilité de Fama Doumbouya, et celui de la grande misère dans laquelle ont sombré son peuple et sa région du Horodougou, doivent à la croyance vivante et présente encore dans un grand nombre de tribus et peuples d'Afrique, selon laquelle la vieillesse d'un chef ou d'un roi, et l'impuissance et l'impotence qui en résultent, provoquent la stérilité et la misère subséquentes du pays. Nous sommes d'avis que cette croyance dériverait d'une autre, plus générale, qui caractérise la pensée mythique, selon laquelle le semblable produit le semblable.

Dans la seconde partie de notre article, nous avons analysé comment la pensée mythique structure l'espace du dernier chapitre du roman. La capitale, restée anonyme, y est l'espace profane : désormais ouverte, d'un accès facile, elle ne représente plus aucune valeur aux yeux de Fama. C'est le Horodougou, terre de son peuple malinké, qui représente l'espace sacré, le territoire d'une communauté, bien délimité, étant ressenti comme sacré par ses membres. Or, le sacré est isolé et difficile d'accès, et c'est ce que le pauvre Fama apprend à ses dépens quand qu'il essaie d'entrer en Horodougou, malgré l'arrêt et l'interdiction de toute communication depuis un mois, et sans papiers d'identité. Lors de sa traversée du pont frontalier, qui se dote du sens symbolique de passage du seuil séparant les deux espaces, Fama accomplit un geste ayant valeur de rite de séparation : il passe sous un portail. Ensuite, le dernier prince des Doumbouya doit affronter les caïmans sacrés, lesquels endossent la fonction de gardiens du seuil. Mortellement blessé par l'un des animaux mythiques, il repose dans son sang, ce qui est équivalent du rite de purification, en occurrence par le sang, que l'on accomplit avant d'entrer dans l'espace sacré.

La traversée du pont frontalier s'inscrit aussi dans le rite initiatique, au cours duquel l'initié apprend la mort, l'amour et le sacré. C'est peu avant sa mort que le vieux Fama, ayant connu la mort au « camp sans nom », connaît l'amour : il comprend finalement la valeur de son épouse Salimata. Quant au changement du statut, par lequel se termine l'initiation, nous avons démontré qu'il est ambivalent : le Fama du début du roman n'était qu'un « vautour » (Kourouma, 1970 : 11) miséreux, méprisable et méprisé, appartenant en cela au sacré impur. Le Fama de la fin du roman, impressionne les infirmiers de l'ambulance, qui concluent qu'il ne peut pas être un homme ordinaire, parce qu'il a été attaqué par un caïman sacré dont l'espèce ne s'attaque qu'à ceux qui, comme lui, appartiennent au sacré, qu'il s'agisse

du sacré pur, comme c'est le cas des grands chefs, ou impur, comme c'est le cas de ceux qui transgressent les lois.

Et dans son délire, Fama, agonisant, prend le convoi sanitaire qui suit son ambulance pour le cortège du prince, et se croit salué et honoré par le peuple qui « chante, s'incline et se relève comme le champ du riz en herbe quand balaient les vents. » (*Ibid.*, 195). Toutefois, l'écart entre les hallucinations de Fama et la réalité a pour effet le rire subversif de Kourouma qui remet en question et subvertit le changement de statut du dernier des Doumbouya.

THE MYTHIC THOUGHT IN THE *INDEPENDENCE SUNS* BY AHMADOU KOUROUMA

Summary

This article proposes a reading of Kourouma's novel based on sociology, and anthropology of religions, and in particular on the works of Lucien Lévy-Bruhl, Roger Caillois, Mircea Éliade, Van Gennep and Émile Durkheim, as well as on Ernst Cassirer's synthesis about the mythic thought. The article proves that the theme of the sterility of Fama, old prince of Horodougou, is connected with the theme of the poverty of his people and his fatherland, both themes having their source in the ancient belief that the infirmity of the aging king causes the sterility and misery of his country.

The second part of this article is dedicated to the study of space in this novel. The space is not homogeneous for mythic thought, but is divided into the sacred space and the profane one, this division implying the axiology and the division of the characters. The novel opens and closes with the narrative of a character's return to his homeland— first it is Koné Ibrahima's shade, and then Fama who returns to Horodougou. Their coming back home is represented as entering the sacred space, with the repetition of the rite of passage motive, but Kourouma's approach to the mythic thought is a parodic one.

Key words: Kourouma, religious anthropology, sociology, aging king, sterility, rite of passage, passage of threshold

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alcény Barry, S.– Ouédraogo, J. (2013). *Ahmadou Kourouma, « Les Soleils des indépendances »*, Paris : Honoré Champion (coll. « Entre les lignes / Littératures Sud »).
- Caillois, R. (1950). *L'Homme et le sacré*. Paris : Gallimard.

- Cassirer, E. (1972). *La Philosophie des formes symboliques : 2. La Pensée mythique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Delas, D. (2017). Devenir écrivain : comment un écrivain « inculte » est devenu un écrivain « culte ». In: Corcoran, P.–Delas, D. & Ekoungoun, J.-F. (éd.) (2017). « *Les Soleils des Indépendances* » d'Ahmadou Kourouma : une longue genèse. Paris : CNRS Éditions. 235-243.
- Derive, J. (2017). Substrat ethnolinguistique de l'écriture de Kourouma. In : Corcoran, P.–Delas, D. & Ekoungoun, J.-F. (éd.) (2017). « *Les Soleils des Indépendances* » d'Ahmadou Kourouma : une longue genèse. Paris : CNRS Éditions. 97-130.
- Dumézil, G. (1971, 1986). *Mythe et épopée II. Types épiques indo-européens : un héros, un sorcier, un roi*. Paris : Gallimard (coll. Quarto).
- Durkheim, É. (2008). *Elementarni oblici religioznog života: totemistički sustav u Australiji* [trad. Aljoša Mimica]. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Eliade, M. (1965). *Le sacré et le profane*, Paris : Gallimard.
- Frazer, J. G. (2002). *Zlatna grana: podrijetlo religijskih obreda i običaja* [*Le Rameau d'or*], Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Éd. du Seuil.
- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris : Hachette.
- Guédalla, Ou. (2015, mai). L'Itinéraire spatial de Fama dans *Les Soleils des Indépendances* d'Ahmadou Kourouma. In : *Les Cahiers du GRELCEF: Le temps et l'espace dans la littérature et le cinéma francophones contemporains*. 7. Consulté le 15 avril 2024, disponible sur : http://www.uwo.ca/french/grelcef/cahiers_intro.htm
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception* (1975). Trad. fr. de C. Maillard. Paris : Gallimard.
- Kourouma, A. (1970). *Les Soleils des Indépendances*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lévy-Bruhl, L. (1931). *Le Surnaturel et la nature dans la mentalité primitive*. Paris : Félix Alcan.
- Lévy-Bruhl, L. (1963). *L'Âme primitive*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lévy-Bruhl, L. (2010). *La Mentalité primitive*. Paris : Flammarion.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* [trad. Monika B. Vizedom et Gabrielle L. Caffee], Chicago: Phoenix Books / The University of Chicago Press.

Vladimir Đurić*
Faculté de Philosophie
Université de Niš

UDK 821.163.4-1.09 Dimitrijević J.
DOI: 10.19090/gff.v50i3.2608
ORCID: 0000-0001-8833-5320

UN RECUEIL DE POÉSIE À DÉCOUVRIR: *AU SOLEIL COUCHANT DE JELENA J. DIMITRIJEVIĆ***

Résumé : Dans cet article nous allons aborder le recueil de poèmes *Au Soleil couchant* de Jelena J. Dimitrijević. En premier lieu, le but de notre travail sera de donner une plus grande notoriété à cette poésie qui place la littérature serbe dans le cadre européen, non seulement du fait qu'elle est en français, mais surtout par les thèmes et motifs, finalement par son aspect philosophique qui dépasse les frontières spatiales et temporelles. Par ailleurs, notre analyse comparative et intertextuelle veut montrer que les grandes inspirations de Jelena Dimitrijević sont issues de la littérature et la culture françaises, tout en commençant par la langue française qu'elle a choisie pour sa poétisation intime de l'homme, de la vie et du monde. Jelena Dimitrijević est toujours à la recherche d'une grande essence civilisatrice, surtout spirituelle, et son but suprême est de plonger cœur et âme dans l'esprit de l'humanité. De ce fait, en parcourant le monde, elle ne manque pas d'évoquer, voire d'intégrer, les grandes conceptions humaines de la mort et de l'immortalité, à travers la description de coutumes locales porteuses d'une morale universelle. Ainsi, les Tours du Silence à Bombay rappellent le *memento mori* du Moyen Âge latin, c'est-à-dire les représentations plastiques de cadavres dévorés soit par les vers, soit par les charognards. Par conséquent, nous mettrons en évidence la fascination de Jelena Dimitrijević à la fois pour l'Orient et pour l'Occident (ce dernier étant incarné par l'image de Paris), avant d'analyser enfin ses positions féministes, la condition féminine demeurant constamment au centre de son intérêt.

Mots clés : langue française, poésie, platonisme, Paris, Orient, femme, Jelena J. Dimitrijević.

* vladimir.djuric@filfak.ni.ac.rs

** Le présent article est rédigé dans le cadre du projet scientifique international Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence, n o 1001-13-01, approuvé le 1 er mars 2021 par la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš. Cet article est une version élargie et remaniée de la « Postface » rédigée pour l'édition bilingue du recueil *Au soleil couchant / U suton* de Jelena J. Dimitrijević (Belgrade, 2020).

INTRODUCTION

Jelena J. Dimitrijević (1862–1945) était une poétesse et romancière serbe, la première femme serbe voyageuse à avoir rédigé un récit de voyage sur son tour du monde. Née à Kruševac en 1862, Jelena Dimitrijević a dû déménager à l'âge de dix ans à Aleksinac, dans la demeure de son demi-frère. C'est là, au sein d'une riche bibliothèque, qu'elle a nourri sa soif de lecture et appris de nombreuses langues étrangères. Lorsqu'elle a épousé l'officier royal Jovan Dimitrijević en 1881, elle a déménagé à Niš (dans le sud de la Serbie), où elle est restée pendant dix-sept ans. Niš a fait partie de l'Empire ottoman jusqu'en 1878 et, durant le séjour des Dimitrijević, la ville comptait encore une importante population turque. C'est là que Jelena Dimitrijević a fait des progrès significatifs dans sa formation et son éducation littéraire. Son mari a été tué pendant la Grande Guerre, et elle est restée veuve jusqu'à sa mort en 1945, vivant à Belgrade, mais avec une âme nomade, explorant les diversités culturelles à travers le monde¹. De ce fait, la personnalité de Jelena Dimitrijević ainsi que son œuvre littéraire sont profondément imprégnées de diversité interculturelle².

Jelena Dimitrijević était une polyglotte, qui outre le français connaissait et parlait l'allemand, l'anglais, le russe, le grec, l'italien et le turc : non seulement elle a appris la langue mais elle connaissait les coutumes islamiques, notamment la vie intime des femmes musulmanes. Elle s'est rapprochée de la culture turque à Niš, se liant d'amitié avec des femmes turques qui l'ont accueillie dans leurs harems grâce à sa connaissance de leur langue. Il s'agit d'une femme extraordinaire, érudite, aux yeux rivés à la fois sur l'Occident et l'Orient. Elle est la première voyageuse serbe à avoir parcouru le monde en tant que « femme du monde ». C'était une cosmopolite indépendante.

Avec le féminisme, l'Orient constitue la préoccupation centrale autant dans la vie que dans l'œuvre littéraire de Jelena Dimitrijević. Son Orient est caractérisé par une richesse de couches accumulées au fil du temps. L'amour qu'elle voue à l'Orient, devenu plus tard une sorte de religion intime, repose sur des fondements

¹ Voir plus sur la vie privée et professionnelle de Jelena J. Dimitrijević sur : <http://knjizenstvo.etf.bg.ac.rs/en/authors/jelena-j-dimitrijevic>.

² Sur cela voir plus : Vladimir Đurić, « Les textes de Jelena Dimitrijević : une littérature nationale au carrefour du dialogue interculturel ». In : *Dire, écrire, agir en français: la langue et la littérature à l'épreuve du temps*. Réd. Tijana Ašić, Katarina Melić, Biljana Tešanović, Nikola Bjelić, Milana Dodig. Filološko-umetnički fakultet, Kragujevac, 2013, pp. 87-97.

complexes. D'un côté, Jelena Dimitrijević apprend la langue turque et les coutumes ottomanes auprès du mufti Ibrahim Efendi à Niš, et se passionne tout particulièrement pour la culture des femmes turques vivant dans les harems de Niš et Salonique. Parallèlement, Jelena Dimitrijević étudie les langues européennes et s'imprègne de la riche littérature romantique française, lisant des auteurs tels que Chateaubriand, Lamartine, Hugo, Gautier ou encore Loti : « ils écrivaient sur l'Orient, et alors j'aimais beaucoup l'Orient » (Dimitrijević, 2008: 14). Les images orientalistes d'origine occidentale s'ancrent ainsi profondément dans l'imaginaire de Dimitrijević. Il ne faut pas oublier que chaque fois qu'elle célèbre « l'Orient », elle le fait en partie à travers le prisme de médiations littéraires et symboliques venues de l'Occident. Cependant, grâce à son ouverture d'esprit et à son cosmopolitisme raffiné, ses rencontres directes avec un Orient aux multiples facettes viennent sans cesse interroger et nuancer les représentations orientalistes. Fait remarquable, Jelena Dimitrijević exprime rarement ses positions de manière explicite : elle se contente de relater *ce qu'elle voit sur place* et *ce que disent les autres*, laissant au lecteur le soin de participer à ce dialogue singulier entre les cultures. En fin de compte, elle choisit toujours d'embrasser les deux ou plusieurs possibilités, plutôt que de s'enfermer dans une alternative rigide (Đurić, 2025 : 128).

L'œuvre littéraire de Jelena J. Dimitrijević se distingue par son ampleur et sa diversité. Elle englobe des recueils de poésie, rédigés en serbe, en anglais et en français, une production épistolaire, des récits de voyage, des nouvelles, ainsi qu'un roman, *Les Émancipées (Nove)*, publié en 1912 par *Srpska književna zadruga*. Durant sa vie, l'œuvre de Dimitrijević a bénéficié d'une reconnaissance certaine : elle a été lue, commentée et appréciée par ses contemporains. Cependant, à sa disparition en 1945, dans le contexte idéologique de la Yougoslavie socialiste, son nom tombe progressivement dans l'oubli. Cette marginalisation est largement imputable à ses origines bourgeoises et à son statut de veuve d'un officier royal : éléments jugés incompatibles avec les normes politiques de l'époque.

Il n'en demeure pas moins que son œuvre semble avoir trouvé un certain écho au sein de la critique littéraire française. En témoigne l'inclusion de son nom par l'historien Philippe Van Tieghem dans son imposant *Dictionnaire des littératures*, en quatre volumes, publié en 1968. Ce fait est d'autant plus remarquable que, durant la même période, Jelena Dimitrijević était absente des dictionnaires, histoires littéraires et anthologies serbes. Van Tieghem (1968 : 1131) identifie quatre axes principaux dans son œuvre : un recueil de poèmes imprégné d'un « parfum oriental » ; un ensemble de nouvelles et le roman *Les*

Émancipées, consacrés à la vie des femmes turques modernes dans les harems ottomans ; ainsi que des récits de voyage qualifiés d'« extraordinaires », comprenant notamment les œuvres épistolaires *Lettres de Niš* et *Lettres de Salonique*. Cette présence dans une œuvre de référence de la lexicographie littéraire française témoigne de la valeur que mérite l'écrivaine au cœur du patrimoine littéraire serbe.

La redécouverte contemporaine de son œuvre s'inscrit dans le cadre du projet scientifique *Knjiženstvo – Théorie et histoire de la littérature féminine en serbe jusqu'en 1915*, mené entre 2011 et 2021. Ce projet interdisciplinaire, associant revue académique et base de données en ligne, a permis de réévaluer de manière rigoureuse l'apport de nombreuses autrices oubliées, dont Jelena Dimitrijević constitue l'une des figures majeures. La fiche bibliographique qui lui est consacrée dans la base de données *Knjiženstvo* recense près de 200 références. Pour la période de sa vie, 22 sources témoignent de la réception de son œuvre, tandis que l'intérêt posthume s'est intensifié : on y trouve aujourd'hui plus de 60 titres – études scientifiques, actes de colloques, critiques, comptes rendus, voire un roman – majoritairement publiés au XXI^e siècle. Ce renouveau s'est également accompagné de rééditions significatives de ses œuvres principales : *Les Émancipées* (Službeni glasnik, 2012), *Sept mers et trois océans* (Laguna, 2016), *Lettres de l'Inde* (Ana Stjelja, 2017), *Nouveau monde ou En Amérique en un an* (Laguna, 2019), et *Sept mers et trois océans – Livre II* (Laguna, 2023). Enfin, la couronne symbolique de cette redécouverte arrive : Jelena Dimitrijević a récemment été intégrée au programme de lecture obligatoire de l'enseignement primaire en Serbie, scellant ainsi son retour légitime dans le canon littéraire serbe.

AU SOLEIL COUCHANT : STRUCTURE ET THÈMES

En même temps que la prose, Jelena Dimitrijević publie des poèmes lyriques en serbe dans les revues littéraires de l'époque. En 1894, à Niš, paraît son premier recueil poétique intitulé *Poèmes I* (ou *Les Poèmes de Jelena*). Cette publication suscite aussitôt un vif intérêt du public, donnant lieu à diverses spéculations quant à l'identité de son autrice. Parmi les rumeurs figure celle qu'il s'agirait d'une femme d'origine turque, échappée d'un harem et convertie au christianisme. L'un des poèmes les plus emblématiques du recueil, « Soleil ardent », issu du cycle *À Sevdija de Sevdija*, connaît une diffusion populaire remarquable. Il est rapidement adopté par le peuple comme chant traditionnel. Sa version musicale a été transcrite d'après le chant des soldats serbes blessés sur le

front de Bitola, ce qui témoigne de son ancrage profond dans la mémoire collective et l'histoire orale. Malheureusement, c'est le seul recueil de poèmes publié du vivant de Jelena Dimitrijević. Restent à l'état du manuscrit : *Vers le soleil, pour le soleil* (*K suncu za sunce*), *Sur l'océan et au-delà de l'océan* (*Na okeanu i preko okeana*) et *Au Soleil Couchant* en français.

Cependant, le poème « Une Vision », qui ouvre le recueil *Au Soleil couchant*, a été publié pour la première fois en 1936, sous forme d'ouvrage autonome, imprimé par l'Imprimerie nationale du Royaume de Yougoslavie. Dans la préface de cette édition, Jelena Dimitrijević précise que le poème a été lu à Paris, lors de la réunion mensuelle de « notre petit cercle international », à la Société des gens de lettres, ainsi qu'au « Jour de réception » de Madame Salabert. Le poème est « dédié à l'Ombre d'une de mes nobles relations en Orient, ma chère amie disparue – Lady Dorab Tata, épouse du baron Sir Dorab Tata, à Bombay » (Dimitriyévitch, 2016 : 7). En 2016, soit quatre-vingts ans après la parution originale, Ana Stjelja a publié une réédition accompagnée d'une traduction en serbe du poème et de sa préface, donnant ainsi naissance à une édition bilingue³. Dans cette même tradition bilingue paraît en 2020 la première édition du recueil *Au Soleil couchant* constituant la première publication de l'ensemble des 31 poèmes en langue française depuis leur rédaction⁴.

Il est particulièrement intéressant de souligner que ces poèmes étaient lus et appréciés dans les cercles littéraires français de l'époque, comme en témoignent les lectures d'« Une Vision » ainsi que l'article intitulé « Les écrivaines serbes » de Marja Borshnikova (1933 : 133) dans le magazine *Monde féminin*. Rédigés en vers libres, sans rimes ni structure métrique rigoureuse, ces poèmes présentent néanmoins une volonté perceptible de construction rythmique et rimique, témoignant peut-être d'une intention de retravail que l'autrice n'a pu parfaire, faute de temps ou d'énergie. Certains poèmes sont précisément datés, alors que pour d'autres l'autrice omet volontairement la date ne permettant aucune identification temporelle. La majorité d'entre eux a été écrite à Paris, entre 1926 et 1932. Un simple aperçu des titres révèle déjà les grandes sources d'inspiration de la poétesse serbe :

³ Yéléna Y. Dimitriyévitch, *Une Vision, poème*. Trad. Ana Stjelja. Trad. de la Préface : Bojan Savić Ostojić. Ana Stjelja, Belgrade, 2016.

⁴ Yéléna Y. Dimitriyévitch, *Au Soleil couchant*. Réd. Zorica Bečanović Nikolić. Trad. Vladimir Đurić. Faculté de Philologie de Belgrade et Bibliothèque nationale de Serbie, 2020. Bien évidemment, ce sera notre œuvre de référence dans cet article.

I^{er} livre : « Une vision », « La confession », « Le déclin de la vie », « Le souvenir sacré », « Le camarade courageux », « Sans remords », « La femme », « Problème unique », « Persistance », « Voyage mystique », « L'Orient », « Paris », « Les privilèges sacrés », « Aux tyrans et aux prétentieux », « La vendeuse de fleurs », « On dit », « Au carrefour », « Sage arabe », « L'Espagne » ;

II^e livre : « Qui sommes-nous », « Les demandes », « Devant les portes de Troie », « L'extase et le désenchantement », « Era una vez a Bagdad... », « Ne me dis pas... », « Le fruit du lotus », « Sans reproche », « Les compensations précieuses », « Le départ du bonheur », « Le chant de nostalgie et d'amour », « Ne cherchez pas ».

Un examen plus attentif des titres nous permet de conclure que ces poèmes sont dominés par des motifs et des thèmes que l'autrice explore également dans ses écrits en prose – nouvelles, romans et récits de voyage. Il s'agit avant tout de l'Orient, sa patrie spirituelle, placé au centre du recueil juste à côté de Paris, patrie spirituelle de tous les hommes, « demeure divine de la Science, de l'Art et de la Beauté ». Outre l'exotisme oriental, on trouve également le féminisme, c'est-à-dire la question de la condition féminine, autre grande préoccupation de Jelena Dimitrijević. Le féminisme se prolonge logiquement par un procédé de transgression des genres, ce que nous aborderons dans la suite.

À première vue, le recueil est dominé par une poésie à la fois philosophique, religieuse et amoureuse. Toutefois, Jelena Dimitrijević accorde également une attention particulière à des éléments en apparence secondaires, comme le destin d'une simple marchande de fleurs, dont elle apprend la mort. Un motif analogue fera l'objet d'un chapitre de *Sept mers et trois océans* intitulé « La marchande de fleurs du Caire ». Cette manière de procéder est typique de Jelena Dimitrijević : elle écrivait en parallèle poésie et prose à partir d'une même source – l'impression d'un voyage autour du monde. Ainsi, l'on trouve de nombreux poèmes, en réalité des recueils de poésie (conservés à l'état manuscrit et pour la plupart inédits de son vivant), qui représentent une transposition poétique d'un chapitre narratif tiré des récits de voyage *Sept mers et trois océans* et *Nouveau Monde*, souvent sous un titre identique ou proche.

Par ailleurs, nombre de ces poèmes revêtent un caractère autobiographique : dans *Au soleil couchant*, que l'on pourrait considérer comme son « testament français », Jelena Dimitrijević concentre son vécu personnel qu'elle élève au

niveau universel. Son expression poétique reste imprégnée d'un néoplatonisme subtil. Avec une profondeur intime, elle y médite sur l'âme et le corps, l'esprit et la matière, la fugacité et l'éternité, la vie, la mort et l'immortalité. Il s'en dégage une impression de « départ symbolique » et de « préparation à la mort », comme le suggère d'ailleurs le titre du recueil « au crépuscule » ou « quand le soleil se couche ». Si Montaigne a pu intituler l'un de ses essais *Que philosopher, c'est apprendre à mourir*, on pourrait alors imaginer, en guise de sous-titre du recueil de Jelena Dimitrijević : *Que poétiser, c'est apprendre à mourir*.

Nous nous attarderons, dans ce qui suit, sur quelques poèmes qui résument sa conception de la vie et du monde, et dans lesquels Jelena Dimitrijević partage avec le lecteur ses fascinations les plus profondes, notamment sur l'Inde, l'Orient, Paris et la Femme.

LADY TATA D'INDE

Comme nous l'avons déjà mentionné, le poème qui ouvre le recueil est « Une Vision », dédié « à l'ombre de la noble indo-iranienne Parsi Lady Dorab Tata », proche amie de Jelena Dimitrijević, qu'elle n'a pourtant pas rencontrée lors de son voyage en Inde occidentale, mais plusieurs années plus tard, à l'occasion du grand congrès féminin à Vienne. La nouvelle de la mort soudaine de la princesse indienne de haut rang, d'origine iranienne, Lady Dorab (de son vrai nom Meherbai Tata), a inspiré à Jelena Dimitrijević une méditation poétique autour du célèbre *topos* littéraire : *Memento mori*. À travers la figure de cette amie disparue, Dimitrijević revisite la vieille conception orphique insistant sur le pourrissement du corps et la survie de l'âme après la mort, en résonance avec certains fondements de la doctrine zoroastrienne que Lady Tata confessait. Dans la préface pour « Une Vision » Jelena Dimitrijević explique les origines de la noble princesse : « Lady Dorab Tata appartenait aux sectateurs et disciples de Zoroastre, qui sont d'origine persane, et s'appellent Parsis, ce qui veut dire Persans. Depuis douze siècles, les Parsis s'étaient retirés de la Perse aux Indes afin de ne pas devenir traîtres à la religion de leurs ancêtres en acceptant, par force, celle des vainqueurs de leur pays : la religion mahométane » (Dimitrijević, 2016 : 11).

Le zoroastrisme perse et l'orphisme grec insistent sur la spiritualité humaine et la morale, en opposition au culte de la chair, orgiastique et dionysiaque. « La réforme de Zarathoustra représentait une réaction contre le culte orgiastique des sociétés initiatiques masculines de guerriers. Certains chercheurs

l'ont décrite comme une révolution morale puritaine, comparable à la révolution orphique de la Grèce antique, qui visait à mettre fin aux orgies dionysiaques. » (Elijade, Kuliano, 1996 : 296). D'autre part, dans cette distanciation de la corporalité et ce tournant vers les valeurs spirituelles, on trouve une analogie avec le latin *memento*, qui rappelle justement que la mort emporte tout ce qui est matériel, y compris la richesse terrestre, la vanité et la gloire humaines. Il existe également une analogie du point de vue imagologique : les représentations grotesques des squelettes et des crânes, la danse macabre, ou encore les corps en décomposition devenant la proie des vers, des images typiques du Moyen Âge latin, qui correspondent bien à la coutume zoroastrienne d'exposer les corps des morts aux charognards dans les Tours du Silence. Après cela, les restes des corps de toutes les classes sociales étaient mélangés dans un puits commun : « Cette pratique était également démocratique : pauvres et riches, égaux devant la mort, étaient couverts d'un simple drap blanc, qui était retiré lors de l'entrée du corps dans la tour » (Crim, 1990 : 398). La leçon de la « danse macabre » médiévale est la même : dans la mort, nous sommes tous égaux.

Or, dans « Une Vision » la Mort n'apparaît pas sous sa forme traditionnelle issue de l'imaginaire chrétien médiéval – en squelette brandissant une faux – mais prend les traits d'une Ombre éblouissante : celle de la princesse autrefois sage et élégante, désormais, dans la vision mystique de Jelena Dimitrijević, dépouillée de toute noblesse et éclat terrestre. Son image, rendue sous forme spectrale, est construite selon la logique « *per negationem* ». C'est précisément à travers ce « négatif macabre » que le lecteur perçoit à quel point l'écrivaine serbe était fascinée par l'apparence terrestre de Lady Dorab :

Ce n'était pas de ses boucles d'oreilles
Ni de son collier ni de son diadème ;
Non plus des bracelets autour de ses bras ;
Même pas de sa ceinture qui enlaçait sa taille :
De ses bijoux merveilleux, dont Elle était parée
Une nuit,
Mais pas ce minuit.

Ce n'était pas son sari rouge,
De soie,
Orné de perles de leurs eaux bénies,
Et de pierres précieuses de leurs montagnes sacrées [...]
Impassible, muette, immobile
Sans le sourire qui m'enchantait autrefois ;

Sans la voix qui m'enivrait auparavant ;
Sans la démarche qui me ravissait alors –
Elle était humble devant Celle par laquelle
Elle fut dépouillée de tout –
Devant la Mort. (Dimitrijević, 2020 : 3–4)

De surcroît, Jelena Dimitrijević nourrit l'espoir que, dans les yeux cristallins de Lady Dorab, encore voilés, elle pourra « voir » à nouveau et revivre, dans l'esprit, toutes les merveilles de la magique Inde : le fleuve sacré orné de torches flamboyantes, les temples-pagodes, les enfants nus jouant avec des serpents dans les rues, les vaches et les singes sacrés. Mais, hélas : lorsque l'Ombre lève le voile de la mort, au lieu de ses beaux yeux, au lieu de deux sources claires, surgissent deux abîmes effrayants, deux Tours du Silence où les charognards guettaient déjà leur proie. Alors l'Ombre disparaît, et la pièce devient à nouveau envahie par les ténèbres.

Dans la conclusion du poème, la poétesse s'adresse d'abord à son âme, « emprisonnée dans le corps comme un oiseau dans une cage », pour qu'elle éclaire ce mystère. Mais son âme reste silencieuse. Ensuite, elle s'adresse aux restes de l'âme de la défunte, et celle-ci lui donne une réponse – leçon sur *Sic transit gloria mundi*. Le poème se clôt par la célèbre maxime latine :

Ce n'était pas Elle morte, mais son Esprit vivant
Sous la forme de sa dépouille mortelle :
Pour te rappeler vos grandeurs sur la terre,
Pour te demander :
Pourquoi La pleures-tu ?
Elle est morte hier, tu mourras demain,
Elle fut un festin pour les oiseaux, tu le seras pour les vers.
Memento, homo, quia pulvis es
Et in pulverem reverteris. (Dimitrijević, 2020 : 6)

CORPS ET ÂME

La conception platonicienne du corps comme prison de l'âme, cage contraignante ou enveloppe fragile, se manifeste également dans le poème « Le voyage mystique », que l'on peut lire en parallèle avec le célèbre sonnet de Joachim du Bellay du XVI^e siècle « Si notre vie... », souvent intitulé « L'Idée ». Regardons de plus près ces deux poèmes :

Du Bellay

Si notre vie est moins qu'une journée
En l'éternel, si l'an qui fait le tour
Chasse nos jours sans espoir de retour,
Si périssable est toute chose née,

Que songes-tu, mon âme emprisonnée ?
Pourquoi te plaît l'obscur de notre jour,
Si pour voler en un plus clair séjour,
Tu as au dos l'aile bien empanée ?

Là, est le bien que tout esprit désire,
Là, le repos où tout le monde aspire,
Là, est l'amour, là, le plaisir encore.

Là, ô mon âme au plus haut ciel guidée !
Tu y pourras reconnaître l'Idée
De la beauté, qu'en ce monde j'adore. (Lagarde, Michard, 1981 : 100)

Jelena Dimitrijević

Tu t'apprêtes⁵ pour le voyage, ô mon Âme !
Où t'en iras-tu alors ?
Vers quelle étendue dirigeras-tu ton vol
En t'affranchissant de la cage serrée, opaque,
De ton logis étroit, ténébreux
– où tu languissais, pauvre captive, en solitude –
Mon corps ?

⁵ Apprêtes.

Toi, crée⁶ sans créateur, animée par ton propre souffle
Celle qui n'as pas le jour de naissance
Et qui n'auras pas celui de mort
Sans âge, éternelle, mystique et mystérieuse :
En abandonnant de coquille fragile –
Condamnée à l'anéantissement à son germe –
À la veille de ton départ : accordes-tu l'Hymne de Délivrance ?

O toi, descendue ici bas on ignore d'où,
En te purifiant pour ton ascension :

Nomme la sphère vers laquelle dirigeras-tu te⁷ ?

Car ce ne sera pas ni la sphère terrestre ni céleste,
Mais une troisième, à l'atmosphère qui brille sans cesse,
Par laquelle tu flotteras libre, toujours jeune et radieuse.
O mon Âme ! Aie la pitié de me dire son nom.

Mais en cas que⁸ cette sphère, inconnue⁹ de l'homme, soit sans nom :
Invente pour elle un nom solennel, sublime et sonore,
Décris-moi l'étendue où tu te trouveras
– Non pour des années, mais pour le temps sans fin ni limite –
O mon Âme ! Je te jure par tes larmes versées ici-bas,
Par tes désirs de t'affranchir de la prison odieuse,
Je t'en supplie : dis-moi ! Ô dis-moi où t'en iras-tu alors !?
(Dimitrijević, 2020 : 25–26)

En s'adressant directement à l'âme, le poète français s'interroge sur les songes de cette âme captive, sur ce qui la retient encore en ce monde, tandis que la poétesse serbe est surtout habitée par l'idée d'un « troisième lieu », une brillante demeure vers laquelle l'âme, « pauvre prisonnière », doit s'en aller. Ce lieu n'appartient ni à la sphère céleste ni à celle terrestre, mais constitue une « atmosphère éternellement lumineuse », à la fois singulière et inconnue. La poétesse supplie humblement et avec insistance l'âme de lui révéler son nom — « solennel, sublime et sonore », s'il en est un, et de lui décrire cet espace infini de l'éternité, sans fin ni frontières.

Jelena Dimitrijević ne se satisferait certainement pas du « ciel suprême »

⁶ Créée.

⁷ Tu te dirigeras.

⁸ Au cas où.

⁹ Inconnue.

de Du Bellay, ni de la demeure des Idées de l'amour et du plaisir auxquelles tous aspirent. Bien que le monde immortel des Idées et le « drame de l'âme et du corps » soient présents en filigrane dans les deux poèmes, les vers finaux du sonnet de Du Bellay laissent percevoir une réconciliation prochaine, attendue avec sérénité : l'âme est sur le point d'atteindre l'Idée suprême de la beauté dans ce ciel le plus élevé. En revanche, dans le poème de Jelena Dimitrijević, on ressent une tension intellectuelle plus intense et une dramatisation marquée du conflit entre, d'un côté, la forte volonté humaine et l'effort pour atteindre les vérités ultimes et éternelles, et de l'autre, l'immensité insondable des espaces spirituels qui dépassent absolument les faibles capacités du « roseau pensant ». Chez le poète français, le drame semble presque achevé ; chez la poétesse serbe, la crise atteint son paroxysme, sans qu'aucune résolution ne se profile.

Pourtant, si l'on poursuit la métaphore pascalienne, le « misérable roseau » possède ce privilège unique sur les espaces et les mondes infinis : il pense. Autrement dit, la pensée, la spiritualité et l'imagination confèrent à l'être humain sa grandeur – ce sont ses « privilèges sacrés », que chante également Jelena Dimitrijević dans le poème « Privilèges sacrés ».

Le poème s'ouvre sur l'apostrophe d'une âme solitaire, « seule sur la terre comme une petite île au milieu de l'océan », contemplant son parcours de vie pour en venir, à la fin, à la prise de conscience que cette solitude est illusoire : en réalité, elle n'est jamais seule, car accompagnée de l'esprit, de la pensée et de l'imagination, elle entretient un dialogue secret avec tous ceux qui ont été jadis proches – qu'ils aient quitté ce monde visible ou soient momentanément éloignés des yeux corporels. Grâce à la puissance de l'imagination et de la pensée, ils peuvent toujours apparaître devant « nos yeux spirituels » (expression chère à Jelena Dimitrijević), sous une forme belle et vivante.

La spiritualité est ainsi une grande « compensation », une « réconciliation » face aux limites imparfaites de la connaissance sensible. À ce titre, le poème revêt un caractère autobiographique. Jelena Dimitrijević se dit reconnaissante envers le destin de lui avoir accordé la force de l'esprit, bien qu'il ait été cruel envers son ouïe et sa vue¹⁰ :

¹⁰ Au sommet de ses plus grands voyages, Jelena Dimitrijević souffrait de troubles de la vue. Une opération oculaire complexe ne l'empêcha pourtant pas de s'embarquer peu après dans une aventure transocéanique (en 1926, à l'âge de 64 ans!) à la recherche, comme elle le dit, de la Vue, de la Lumière, du Soleil – celui d'ordre spirituel. Elle évoque cet épisode malheureux dans le premier chapitre de son récit de voyage *Sept mers et trois océans*.

Oh quelle, quelle compensation
Pour la perle de la meilleur¹¹ part de moi-même !
Car quoiqu'envers la vue et l'oui¹² de mes sens
Le destin fût cruellement rude,
Il ne le pouvait être envers ceux de mon esprit.
Penser et imaginer – ce sont les privilèges de l'homme,
Pour ces dons divins je me prosterne humblement
D'offrir à l'invisible Donateur mes louanges et mes gratitude.
(Dimitrijević, 2020 : 32)

ORIENT, PARIS, FEMME

Dans le poème « L'Orient », qui est une véritable ode à celui-ci, outre l'exaltation lyrique et la fascination manifeste pour l'Orient, l'on discerne des réminiscences cachées des *Lettres de Salonique* ainsi que du roman *Les Émancipées* :

L'Orient ! Allons cher, mon grand Orient !
N'est-il pas lui, cet Orient,
Ma jeunesse, ma joie, mon amour ?
[...]
O souvenirs, non seulement doux et chers,
Mais sacrés aussi !
Saints souvenirs de ma première jeunesse,
Souvenirs de mon premier amour !
O Orient, mon cher, mon grand Orient,
Maître sublime de plus élevés sentiments
La Religion et l'Amour...
(Dimitrijević, 2020 : 27–28)

¹¹ Meilleure.

¹² L'oui.

Aux côtés de cette confession sincère de foi et d'amour, de jeunesse et de joie dans le giron de l'Orient, envers lequel l'écrivaine serbe demeure à jamais *fidèle* (le poème se clôt sur les vers : « Que je t'aimais toujours et que je te reste à jamais fidèle »), se dessine également une image sombre et douloureuse de la condition de la femme musulmane durant la période de « transition ». Au temps des grands bouleversements sociaux, dans une époque comparable à un interrègne romantique, un monde ancien disparaît (à savoir l'Empire ottoman), tandis que le nouvel ordre n'a pas encore vu le jour. Il s'agit du problème central abordé dans *Lettres de Salonique* et *Les Émancipées*, où la femme subit les conséquences les plus lourdes des crises politiques. Dans ce poème, cette problématique est subtilement suggérée à travers l'image des « grillages » aux fenêtres. Cette image plane de manière menaçante au-dessus de l'image dominante d'extase poétique face à l'Orient, mais aussi à travers celle d'un trouble face aux destins incertains de ces femmes :

Car mes yeux erraient d'un grillage à l'autre
 Et mes yeux brillaient comme le feu
 Mon cœur battait furieusement :
 De chaque ouverture carrée de treillis aux fenêtres
 J'imaginais un œil rond –
 Rond comme un fildjan¹³ ou longue comme une amande –
 Ardent œil d'une Beauté orientale
 Qui cachée¹⁴ derrière de la fenêtre grillée
 Me regardait et souriait – éprise de moi... (Dimitrijević, 2020 : 27)

¹³ Tasse turque sans anse.

¹⁴ Caché.

Par ailleurs, la beauté orientale, dissimulée derrière ces grilles, est mise en relief, tandis que l'autrice suggère également la présence de passions cachées (« un regard ardent ») qui bouillonnent dans ces natures enflammées, dirigées vers les femmes (« qui me regardait et me souriait – éprise de moi... »), car les musulmanes n'ont pas le droit de regarder les hommes ni de se trouver en leur compagnie, sauf s'il s'agit de proches parents : elles sont véritablement prisonnières du harem¹⁵.

« Paris » est le douzième poème du premier livre et vient après « L'Orient ». On y chante l'élévation spirituelle de Jelena Dimitrijević vers les plus hautes sphères du Savoir, de l'Art et de la Beauté – cette sainte trinité réunie uniquement par la Ville Lumière. *Au soleil couchant*, à la tombée de la vie, lorsqu'elle se prépare à la mort et au départ de ce monde, la poétesse exprime une dernière fois le désir de s'élever vers les sphères spirituelles de la capitale du monde, la Reine des villes, cette demeure divine et ce refuge de la Beauté qui éblouit les yeux « habitués aux ombres ». Dans un premier temps, ce sont les yeux physiques qui sont aveuglés – organes imparfaits, ils nous habituent à l'ombre et nous égarent lorsque nous nous fions trop à eux. Mais dans un second temps, lorsque ces yeux se ferment et découvrent la richesse intérieure, les yeux spirituels s'ouvrent à toute la beauté et à toute la splendeur, reconnaissant alors les créations de l'esprit de ce « peuple génial ». Pour préserver cette image mentale, la poétesse referme une fois encore les yeux. L'enthousiasme suscité par la métropole du monde, dans la strophe finale, atteint une véritable extase mystique, comparable à celle que Jelena Dimitrijević éprouvait devant l'Orient, tellement aimé et majestueux.

Le problème de la nature féminine est au cœur de l'inspiration poétique dans les poèmes « La Femme » et « Le Problème unique ». Le premier poème décrit le parcours de vie d'une femme, en insistant sur sa sensibilité fondamentale : la tendresse. La femme ne cherche, tout au long de sa vie, qu'à être entourée de caresses et d'affection – d'abord par ses parents, ensuite par son mari ou son amant, et enfin par ses propres enfants. C'est pourquoi, en guise d'épigraphe, Jelena Dimitrijević choisit un proverbe oriental, bien sûr en français : « *Femme sans caresse – plante sans soleil* » (Dimitrijević, 2020 :

¹⁵ Dans les maisons musulmanes les « harems » sont des espaces privés réservés aux femmes, où seuls les proches parents masculins et les autres femmes avaient l'accès. Sur la condition féminine musulmane dans l'œuvre de Jelena Dimitrijević voir plus : Biljana Dojčinović, Vladimir Đurić, « Muslimanska žena u putopisu *Sedam mora i tri okeana* Jelene J. Dimitrijević », in *Književna istorija*, god. 56, br. 182, Institut za književnost i umetnost, Beograd, 2024, 63–90.

20). Cependant, la question féminine est traitée de façon bien plus développée dans le second poème « Le Problème unique », où le sous-titre « Réflexions d'un homme » indique que l'autrice opère une forme de transgression des genres : elle cherche à éclairer ce problème particulier depuis la conscience masculine, et peut-être à en révéler les limites autant que les vérités. Nul n'a encore percé son mystère, car l'amour et les sentiments de la femme restent un secret. La conscience masculine met en avant deux stéréotypes : soit la femme est capricieuse, soit elle est coquette – mais sont-ce ses vertus ou ses défauts ? Ensuite, elle est à la fois aimable et malveillante, naïve et rusée, timide comme une biche mais audacieuse comme une lionne ; elle dirige le « tandem » de la vie commune tout en laissant l'homme croire ingénument qu'il en tient les rênes. Bien que douce et sensible, emplie d'amour et de compassion, la femme règne depuis la nuit des temps ; elle a toujours été reine, mais aujourd'hui elle doit s'incliner devant l'homme pour obtenir l'égalité – quelle amère ironie : « Elle demande l'Égalité ! ». Ainsi, depuis la perspective d'un homme fictif, c'est-à-dire d'une conscience masculine dominante – et donc prétendument « objective » – l'autrice nous livre, depuis une position féministe (par le motif de la lutte pour l'égalité), le destin étrange d'une soumission imposée, à laquelle elle oppose une ironie mordante : « Tu te moques de ton inférieur, de ton esclave légal », révélant ainsi la supériorité effective des femmes dans un monde que les hommes se sont arrogé. Après ces vers subversifs, où la voix de Jelena Dimitrijević s'exprime pleinement, la conscience masculine revient à une vision stéréotypée de la femme et de la force de son Amour, qui vaincra le mal et sauvera le monde. Le poème se clôt sur l'énigme initiale : « Ô savants ! Ce savant où est-il qui aurait pu résoudre / Ce problème unique – l'âme de la femme ? » (Dimitrijević, 2020 : 22).

Un autre poème aborde la condition féminine, cette fois sous l'angle du rôle de la femme en temps de guerre, avec une perspective inattendue, voire moderniste, qui bouleverse les conceptions traditionnelles. Le « camarade courageux » est une femme (de toute évidence Jelena Dimitrijević) que son bien-aimé (de toute évidence son mari) appelle, non pas à rester à la maison pour y verser des larmes, mais à le suivre au combat pour la libération, à être son vaillant compagnon d'armes, comme elle l'est déjà dans la paix. Pour son anniversaire, il lui offre un nécessaire d'écriture guerrier : un encrier en forme de casque et d'armure, un porte-plume en forme de fusil, de la poudre à canon au lieu de sable : « Joue, joue avec ces joujoux, mon jouet ! / C'est nécessair¹⁶

¹⁶ Nécessaire.

pour apprendre le métier militaire » (Dimitrijević, 2020 : 17). Pourtant, le courage potentiel de la femme au combat est finalement refoulé, dissipé dans une image poétique très suggestive, en raison de la peur naturelle qui lui est propre – et dont elle prend conscience, tout comme lui.

EN GUISE DE CONCLUSION

Finalement, après nos analyses, certes non exhaustives, des poèmes du recueil *Au Soleil couchant*, il ressort que l'œuvre de Jelena Dimitrijević se distingue par la richesse et la diversité de ses thèmes littéraires et culturels. Bien que ces poèmes soient écrits en vers libres, parfois inachevés et formellement imparfaits, ils possèdent une indéniable valeur poétique et une force dramatique réelle. L'auteure cherche sans cesse à comprendre les grands phénomènes de civilisation et les idées spirituelles, dans le but de saisir l'essence même de l'humanité. Elle s'appuie sur son expérience personnelle, qu'elle élève du particulier vers l'universel, de la sensation vers le sens. Cette démarche lui permet de dialoguer avec les traditions passées et de se rapprocher de nombreux écrivains et écrivaines français (nous l'avons vu à l'exemple de Joachim du Bellay). En choisissant d'écrire en français – qu'elle qualifie de langue « impériale » – Jelena Dimitrijević affirme à nouveau sa curiosité intellectuelle et son esprit cosmopolite, déjà visibles dans *Lettres de Salonique*, où elle se définit à la fois comme Serbe et comme citoyenne du monde.

En parcourant le monde, Jelena Dimitrijević ne se contente pas de décrire les paysages et les peuples qu'elle rencontre : elle entreprend une véritable quête spirituelle et intellectuelle, au cours de laquelle elle interroge les grandes conceptions humaines de la mort, de l'immortalité et, plus largement, du sens de l'existence. Par la description de coutumes locales empreintes d'une portée morale universelle, telles que les Tours du Silence à Bombay, qui rappellent le *memento mori* du Moyen Âge latin – ces représentations plastiques des corps livrés aux vers ou aux charognards – l'auteure tisse un dialogue entre les civilisations, où se rencontrent les symboles de l'Orient et ceux de l'Occident. Ce dernier trouve sa plus haute expression dans l'image de Paris, symbole « du Savoir, de l'Art et de la Beauté ». En dernière analyse, l'œuvre de Jelena Dimitrijević se révèle indissociable de sa réflexion sur la condition féminine, qui demeure au cœur de son projet littéraire et de son engagement moral. En conjuguant l'expérience

du voyage, la méditation sur la mort et la revendication d'une voix féminine universelle, elle inscrit sa pensée dans un humanisme profondément ouvert, où la diversité des cultures devient la voie d'accès à une vérité commune.

A COLLECTION OF POETRY TO DISCOVER:
AT SUNSET BY JELENA J. DIMITRIJEVIĆ

Summary

In this article, we will discuss the poetry collection *At Sunset* by Jelena J. Dimitrijević. First and foremost, the goal of our communication is to give greater recognition to this poetry, which places our literature within the European context – not only because it is in French, but especially because of its themes and motifs, and ultimately, its philosophical aspect that transcends spatial and temporal boundaries. Moreover, our comparative and intertextual analysis aims to show that the great inspirations of Jelena Dimitrijević come from French literature and culture, beginning with the French language, the “imperial” language as she calls it, which she chose for her intimate poetization of man, life, and world. Through that choice, she once again shows her open and cosmopolitan mind, which she had already spoken about in her previous works. Many of these poems carry an autobiographical trait, as Jelena Dimitrijević concentrated her own experience in them, which she poetically elevated, in a subtle Neoplatonic spirit, to a more general level: to intimate meditations on the body and soul, on spirit and matter, on transience and eternity, and ultimately on life, death, and immortality. This gives the impression of a “farewell to life” or a “preparation for symbolic death”, which is also suggested by the title of the collection: “when the sun sets” or “at the twilight” of life. Although the poems are written in free verse, without meter or rhyme, and thus formally unfinished, we will emphasize that they undoubtedly possess exceptional poetic value and even dramatic strength. Jelena Dimitrijević is always in search of a great civilizing essence, especially spiritual, and her ultimate goal is to plunge heart and soul into the spirit of humanity. As she travels across the world, she does not fail to evoke, and even to integrate, the great human conceptions of death and immortality, through the description of local customs that embody a universal moral dimension. Thus, the Towers of Silence in Bombay recall the *memento mori* of the Latin Middle Ages, that is, the visual representations of corpses being devoured either by worms or by scavengers. Consequently, we shall highlight Jelena Dimitrijević’s fascination with both the Orient and the Occident (the latter being represented through the image of Paris) and, finally, we shall examine her feminist positions, given that the female condition remains at the very core of her interest.

Key words: French language, poetry, platonism, Paris, Orient, woman, Jelena J. Dimitrijević.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Borshnikova, M. (1933). « Srbske književnice » [Les écrivaines serbes]. *Ženski svet* [Le monde féminin], no 6/12. Ljubljana, p. 132–135.
- Crim, Keith. (1990). *Enciklopedija živih religija* [orig. *Dictionary of Living Religions*]. Réd. en chef Keith Crim. Trad. Ljiljana Miočinović et al. Beograd: Nolit.
- Dimitrijević, J. J. (2008). *Pisma iz Soluna* [Lettres de Salonique]. Loznica: Karpos.
- Dimitrijević, J. J. (2016). *Sedam mora i tri okeana* [Sept mers et trois océans]. Beograd: Laguna.
- Dimitrijević, J. J. (2020). *Au soleil couchant / U suton*. Éd. bilingue franco-serbe. Réd. Zorica Bečanović Nikolić. Trad. Vladimir Đurić. Beograd: Faculté de Philologie, Bibliothèque nationale de Serbie.
- Dimitrijević, J. J. In: *Knjiženstvo – Theory and History of Women's Writing in Serbian until 1915*. Consulté le 5 mai 2025, sur <http://knjizenstvo.etf.bg.ac.rs/en/authors/jelena-j-dimitrijevic>
- Dimitriyévitch, Yéléna Y. *Une Vision, poème*. Trad. Ana Stjelja. Trad. de la Préface Bojan Savić Ostojić. Belgrade: Ana Stjelja, 2016.
- Dojčinović, B.–Đurić, V. (2024). « Muslimanska žena u putopisu *Sedam mora i tri okeana* Jelene J. Dimitrijević » [La femme musulmane dans le récit de voyage *Sept mers et trois océans* de Jelena J. Dimitrijević]. *Književna istorija*, no 56/182. Réd. Marija Mandić & Nadija Rebronja. Beograd: Institut za književnost i umetnost, pp. 63–90.
- Đurić, V. (2013). « Les textes de Jelena Dimitrijević: une littérature nationale au carrefour du dialogue interculturel ». *Dire, écrire, agir en français: la langue et la littérature à l'épreuve du temps*. Réd. Tijana Ašić, Katarina Melić, Biljana Tešanović, Nikola Bjelić, Milana Dodig. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, pp. 87–97.
- Đurić, V. (2025). « The impact of means of transport on Jelena Dimitrijević's travel imagination ». In: *Transport Revolution and Travels to Asia 1860s–1920s*. Ed. Tomasz Ewertowski, Waław Forajter & Oliwia

Gromadzka. New York & London: Routledge, Taylor & Francis Group, pp. 126–144.

Elijade, M.–Kuliano, J. P. (1996). *Vodič kroz svetske religije* [orig. *The Eliade Guide to World Religions*]. Beograd: Narodna knjiga.

Lagarde, A.–Michard, L. (1981). *XVI^e siècle*. Paris: Bordas.

Van Tieghem, Ph. (1968). *Dictionnaire des littératures*. Paris: PUF.

ÉTUDES LINGUISTIQUES

Tijana Ašić*

Faculté des Lettres et des Arts
Université de Kragujevac

UDK 811.133.1'367.633'37
DOI:10.19090/gff.v50i3.2609
ORCID: 0000-0003-0055-2767

Marija Simović

Faculté des Lettres et des Arts
Université de Kragujevac

ORCID: 0009-0002-2355-0200

Frédéric Torterat

Université de Montpellier

ORCID: 0000-0003-0783-0288

SUR L'USAGE MÉTÉOROLOGIQUE DE LA PRÉPOSITION *PAR* ET SES ÉQUIVALENTS SERBES

Résumé : Par l'usage météorologique de *par* on entend celui où le complément qu'il introduit décrit les conditions atmosphériques dans lesquelles s'accomplit un événement (*Par une belle matinée, il sortit de la maison*). Cet usage est dérivé de son sémantisme de base (Ašić et al., 2024), à savoir le passage effectué par la cible du site de départ au site final *via* un site intermédiaire (*Ils sont venus de l'école à la maison à pied, par le sentier*). Dans les deux cas on représente le contexte spatial ou non matériel. Nous montrerons donc que dans cet emploi il ne s'agit pas d'attribuer la référence temporelle mais de figurer les circonstances de l'événement. De plus, nous expliquerons la différence entre les cas où il s'agit uniquement de la description atmosphérique et ceux où les conditions météorologiques affectent le sujet, ce qui déclenche une causalité faible (*Il est plus sage de se promener par une belle matinée de printemps*). Dans la partie contrastive nous analyserons la possibilité de traduire *par* par la préposition serbe *po*, qui est basée sur la relation de contact continu (*Po kišnom vremenu volim dugo da spavam*) ou bien par un syntagme nominal en génitif sans préposition (*Jednog lepog jutra on izađe iz kuće*).

Mots clés : préposition *par*, la préposition serbe *po*, l'usage météorologique, serbe, français.

* tijana.asic@gmail.com

INTRODUCTION

La sémantique des prépositions a été abordée à travers de multiples traits, dont les « valeurs topologiques », lesquelles ne sont d'ailleurs pas forcément localisatrices, quand par exemple elles impliquent le positionnement du procès verbal vis-à-vis d'un « repère » spatial ou temporel. Admettons tout de suite à ce propos que le concept lui-même, quoique déjà très large, suscite régulièrement des critiques. Comme le résume Cadiot (2002) :

Les trois valeurs topologiques (donc schématiques) de l'inclusion (*dans, entre, au milieu de, parmi*), du contact entendu au sens de simple jonction (*sur, contre, le long de*) et de la proximité (*vers, près de, par, en face de, au-dessus de*) sont, bien que fondamentales, insuffisantes à exprimer le « motif » grammatical de quelque préposition que ce soit : sauf à enchevêtrer d'emblée ces valeurs topologiques à d'autres qui s'y expriment solidairement, et spécifiquement pour chaque préposition. (Cadiot, 2002 : 12)

L'une des hypothèses avancées par l'auteur nous intéresse particulièrement ici : en convenant du fait que les « repérages » sémantico-pragmatiques peuvent être tantôt « statiques », tantôt « dynamiques », il ouvre une typologisation discriminante des occurrences. C'est dans cet esprit qu'Aurnague & Stosic (2002 : 5) indiquent que, « comme dans le cas des autres prépositions statiques ou dynamiques », le cas de *par* nécessite de « déterminer les restrictions de sélection imposées par cette préposition sur les entités-sites auxquelles elle s'applique ».

Éclairées dans leur étude par la dynamique des transitions, mouvements et trajectoires (à travers la notion de « trajet »), les démonstrations qu'ils en donnent convoquent des configurations discursives dans lesquelles les compléments verbaux introduits par la préposition dénotent un mouvement soit avec changement d'emplacement, soit sans changement, ce qui conduit les auteurs à y ajouter l'hypothèse d'un « changement de relation par rapport au site » (p. 6).

Le présent travail s'intéresse, pour ce qui le concerne, à l'implication de *par* dans des compléments évoquant un arrière-plan statif lié à l'expression de circonstants d'atmosphère de nature dynamique. Notre hypothèse est que, comme le temps passe, on a un dynamisme, un mouvement métaphorique sur un intervalle temporel (ce qui rend peu recevables des Gprep de type **par un moment ensoleillé*). Dans cette perspective, notre étude porte sur l'interprétation « météorologique » matérialisée dans des constructions prépositionnelles avec *par*

et sur les équivalents serbes de la préposition. Par circonstants « météorologiques », nous entendons les constructions désignant des phénomènes atmosphériques pendant lesquels se déroule une éventualité, une condition présumée, comme dans l'exemple suivant :

(1) *Par un matin ensoleillé* il sortit de sa maison.

Dans Ašić et Simović (2022) il a été démontré que la préposition *par* en français a une capacité de porter sur les conditions météorologiques dans lesquelles se produit ce genre d'éventualité. Pour autant, Ašić et Simović (*art. cit.*) expliquent que *par* ne sert pas à situer un événement ou une activité sur l'axe du temps, mais à décrire les circonstances dans lesquelles ils se produisent, qui elles-mêmes possèdent une durée bornée.

Dans un premier temps nous allons présenter les usages « météorologiques » de la préposition *par*, pour soumettre ensuite à la discussion quelques possibilités de leur traduction en serbe notamment avec la préposition *po*. Le corpus écrit sur lequel s'appuie ce travail est issu d'un échantillonnage aléatoire opéré sur le traducteur automatique Linguee, lequel présente l'avantage de combiner des exemples attestés et la collecte de suggestions adressées à l'automate par ses usagers¹. Les autres raisons sont les suivantes : l'interface présente les atouts, d'une part, de présenter une certaine diversité dans les types de discours recueillis, d'autre part de témoigner de la vigilance épilinguistique induite par la traduction (confrontation des items et groupes d'items, recoupements) et, enfin, de s'inscrire dans une relative contemporanéité des écrits correspondants, à ce titre témoins des usages actuels des expressions et des formulations (Ašić et al., 2024).

SUR LE LIEN DES USAGES SPATIAUX ET MÉTÉOROLOGIQUES DE LA PRÉPOSITION *PAR*

La préposition *par*, dans ses usages les plus courants, présuppose le passage qu'effectue la cible du site de départ au site final *via* un site intermédiaire, ce qui s'exprime par des verbes comme *passer*, *venir*, *sortir*, *entrer*, etc. (Stošić, 2002 ; Ašić & Simović, 2022 : 156) :

(2) Ils sont venus de l'école à la maison à pied, *par le sentier*.

¹ <https://www.linguee.fr/> Consulté le 25/07/2025.

Ajoutons que *par* spatial suppose toujours un mouvement, physique ou métaphorique, comme le dénotent les exemples suivants :

- (3) La petite cascade est donc facilement accessible par la route.
- (4) Les militaires ont défilé par le centre de la ville.
- (5) Le voleur s'est caché par le centre de la ville.
- (6) Les maisons sont dispersées par la plaine.

En ce qui concerne l'usage météorologique, l'hypothèse qu'Ašić et Simović ont proposée est que le mouvement de la cible, dans les valeurs spatiales de la préposition *par*, suppose l'écoulement du temps et par conséquent le mouvement analogique dans le temps *art. cit.* :164).

Signalons que cela implique l'existence d'une coïncidence de ces activités et des périodes marquées par des traits atmosphériques (journées ou parties de la journée : *par un matin, par un jour, par une nuit*, etc., avec un élément nominal spécifieur). Ces contextes météorologiques sont cognitivement représentés² comme des intervalles temporels au sein desquels se produit un événement borné, sur lequel il convient de rappeler l'analyse utile de Borillo (1997 : 180), selon laquelle les « expressions de sens temporel contiennent des noms de temps, désignant spécifiquement des points ou des intervalles temporels ou indiquant des positions par rapport à des repères temporels ». En bref, dans cet usage en particulier, la préposition *par* signale qu'un processus a lieu dans un contexte météorologique corrélé à une durée (Ašić & Simović, 2022 : 164) :

- (7) *Par un matin ensoleillé* il sortit de sa maison.
- (8) *Par un torride samedi après-midi du mois d'août*, deux randonneurs pédestres aperçoivent [...].

Dans son usage spatial, la préposition *par* exprime un déplacement principalement horizontal dans l'espace, présupposant l'écoulement du temps, tandis que, dans son emploi météorologique, *par* signale que le contexte atmosphérique est perçu dans sa durée. D'où l'incompatibilité entre les compléments de constructions prépositives avec *par* et l'expression de courtes durées :

- (9) **Par une heure de canicule* il sortit de sa maison.

² Sur les représentations mentales des entités matérielles et abstraites voir Ašić 2008.

Ce n'est pas tant la durée courte du laps de temps qui convoque une incompatibilité, que ce qu'induit le sémantisme de la préposition, comme le confirme Aunargue (2000), lequel conclut que « parce qu'elle n'introduit pas une entité isolée dont la relation avec les autres éléments du trajet serait explicitée par d'autres outils linguistiques (ex. : verbe) mais véhicule elle-même cette notion complexe, la préposition *par* peut être vue comme un prédicat à quatre arguments (cible, site médian, site initial, site final) » (62). Généralement admise, par exemple, dans les grammaires d'unification (cf. Torterat, 2017, 2024 pour les approches fonctionnalistes), cette valence argumentale incite à considérer tant les éléments effectivement instanciés dans l'entourage de la préposition, que les prédicables absents mais qui appartiennent, quoi qu'il en soit, au périmètre valentiel de l'unité. À cela s'ajoutent les compatibilités relatives entre le complément prépositionnel extraposé avec *par* et l'événement exprimé par la forme verbale. Selon que l'emploi contextuel assigne un bornage au verbe (plus ou moins repérable dans le temps), et que le verbe lui-même soit perfectif ou imperfectif, les contraintes pesant sur le complément prépositionnel sont plus ou moins marquées :

(10) **Par un mois très chaud* il sortit de sa maison (mais, plus acceptable ; *Par un mois de mai très chaud* il déménagea³).

Le problème avec cet exemple est tout à fait opposé à ce que l'on vient de présenter sur l'inacceptabilité des compléments du type *une heure* : la mention de « mois » représente une spécification contextuelle trop faible pour pouvoir ainsi circonscrire – ou encadrer – l'événement.

Même si celui-ci peut présenter un trait itératif, il doit cependant demeurer non sécant, et s'inscrire dans un intervalle temporel limité, comme cela a été notifié concernant les collocations (cf. Hamma, 2005).

Avant de passer à un usage très proche de celui-ci, disons quelques mots sur l'évolution du sens de *par*. En diachronie, cette préposition montre très tôt un sens d'orientation temporelle (a) ou (b) de durée. Ces emplois sont peu fréquents (0-5%, →) en français contemporain, où ils semblent plutôt marqués et limités au

³ La différence entre ces deux exemples tient au fait que « sortir de la maison » dure un seul moment dans le temps, alors que « déménager » demande un intervalle beaucoup plus grand, pour lequel le mois peut être un cadre.

sens de (c) repérage spécifique. Dans l'exemple (a) il s'agit de la répartition, dans l'exemple (b) de la durée et dans (c) d'un véritable dénoté météorologique :

(a) il avoit fait .III. processions par .III. samedis (Joinville, *Memoires*, entre 1305 et 1309, p. 64) 'il avait fait faire 3 processions, 3 samedis'

(b) Cristal est glace enduree par mulz aunz, si cume asquanz dient. (Lapidaire, *mi- 12^e*, p. 106) 'Le cristal est de la glace durcie au fil de nombreuses années, d'après ce que disent certains.'

Ces configurations sont à comparer avec l'exemple suivant, où le complément déterminatif « de décembre » rejoint la signification d'une classe d'intervalles caractérisés par des propriétés météorologiques :

(c) Si, par une nuit bleue et froide de décembre, / Je la trouvais tapie en un coin de ma chambre (Baudelaire, « *Fleurs* », 1861, v. 3223-3224)

PAR ET LES PHÉNOMÈNES NATURELS

Venons-en à un autre type d'exemples où *par* n'introduit pas un intervalle spécifique mais un type d'intervalle caractérisé par des traits météorologiques. Observons l'exemple suivant :

(11) Quand on regarde le ciel *par une belle journée ensoleillée*, il apparaît bleu.

Dans un tel cas s'impose une lecture générique : il ne s'agit pas d'une journée spécifique mais de <toute journée ensoleillée>. Soulignons qu'ici il existe une relation de causalité faible (qui pourrait être plutôt désignée comme *influence*)⁴ entre la qualité de l'intervalle temporel et le prédicat dans la principale. Cela est illustré par les exemples suivants tirés de notre corpus, qui ont tous une lecture générique :

(12) Nous aimons prendre un café dehors *par une belle journée d'octobre*.

(13) Il est sage d'aller faire votre expédition *par une belle matinée de printemps*.

(14) *Par un matin pluvieux* il est idéal de rester sous la couverture et prendre plaisir de sentir le goût et le parfum du café et de planifier la journée.

L'extraposition du circonstant demeure ainsi une possibilité (cf. ex. 10), qui conditionne (ou révèle) en partie le focus porté sur les différents prédicables de

⁴ Pour une description succincte des usages des *cas* en serbe voir Ašić (2014).

l'énoncé. Sur l'éventualité d'y voir un processus de topicalisation, la donnée topologique constitue certes un élément tangible, mais a priori non discriminant.

Il est important de signaler que dans ce type d'énoncés de nombreuses expressions renvoient à ce que l'on peut désigner, de manière générique, comme des phénomènes naturels, à savoir les manifestations météorologiques avec lesquelles l'humain entre en interaction, et qui les affectent (Ašić, 2008). Ces formulations, qui comprennent fréquemment le lexème *temps* désignant les conditions d'atmosphère, ou d'autres mentions présentant des similitudes avec ces configurations, peuvent être extrapolées (11 à 16), pour certaines intercalées (17) :

(15) Je n'aime pas sortir *par le grand soleil*.

(16) Vous n'allez quand même pas voler *par un vent pareil*.

(17) *Par une telle chaleur* mieux vaut rester à l'intérieur.

(18) *Par une pluie pareille* mieux vaut ne pas sortir.

(19) J'aime bien me balader *par un temps pluvieux*.

(20) Pourquoi ne devriez-vous pas vous entraîner dehors *par un temps chaud et ensoleillé* ?

(21) Conduire *par temps mauvais et pluvieux* n'est point facile.

(22) *Par temps pluvieux et le soir*, quand l'humidité atteint son niveau maximal, il faudra fermer les fenêtres et les portes.

(23) Ne pulvérisez pas des produits chimiques agricoles *par temps venteux*.

Deux constats y doivent être soulignés :

a) Leur emploi est impossible avec la lecture non générique (appuyée ci-après sur le déterminant indéfini généralisant, et l'absence de déterminant) :

(24)**Par un vent* très fort il sortit de sa maison.

(25) **Par temps mauvais et pluvieux* il partit en vacances.

b) La causalité existe également dans des cas où le phénomène naturel empêche le sujet d'accomplir une action (dans l'exemple ci-dessous c'est *sortir* « *dehors* »), à savoir des cas où il veut éviter des conditions météorologiques néfastes :

(26) Je n'aime pas sortir *par un temps pluvieux/par le grand soleil*.

L'autre possibilité est que, malgré l'effet des phénomènes, le sujet accomplit effectivement quelque chose :

(27) Nous effectuons des travaux sur la route même *par un temps pluvieux*.

Un point important pour l'analyse consiste dans le fait qu'en cas de relation nulle entre les deux propositions, la même construction est difficilement acceptable, ce qui conforte en l'occurrence l'hypothèse, avancée par Paillard (2002), d'une « relation prédicative » dépendant du verbe recteur. Comme le précise l'auteur (Paillard, 2014 : 68) :

Nous définissons une préposition comme un relateur de la forme X prép Y. Un point important à souligner est que X n'est pas le verbe et, comme nous le verrons, identifier X est un enjeu important.

Cette mise en relation de X avec Y s'interprète comme une relation de repérage (que nous noterons par ε , opérateur de repérage) entre X (terme repéré) et Y (terme repère). En tant que terme repère, Y est source de déterminations pour X.

Dans ces termes :

(28)? *Par un matin pluvieux* j'aime bien parler avec ma sœur.

(29)? *Par un grand soleil* j'apprends le japonais.

Dès qu'on peut imaginer une certaine dépendance du prédicat du contexte météorologique la phrase devient acceptable :

(30) *Par ? un matin pluvieux* j'aime bien rester au chaud et lire un roman.

(31) *Par un grand soleil* (comme celui-ci) il faut rester à l'ombre.

Ces extrapositions, pour certaines contraintes, fragilisent d'autant la distinction opérée par Sabio suivant laquelle les objets constituent « essentiellement les compléments qui relèvent de la valence verbale, et non les simples ajouts, tels que les compléments temporels ou locatifs utilisés dans un statut de 'circonstant' » (2006 : 1) : concrètement, la relation prédicative des arguments introduits par la préposition *par*, dans de tels cotextes, relève moins d'un mécanisme d'ajout que d'un apport déterminatif. Le circonstant prépositionnel, ainsi extraposé, restreint le domaine d'application du procès exprimé dans le syntagme verbal subséquent, tout comme le ferait le temporel *<à ce moment> il sortit*, avec la manifestation d'une condition faible introduite par la préposition *à*.

LES ÉQUIVALENTS SERBES

Les exemples que l'on vient de présenter sont traduits en serbe avec la préposition *po*, qui dénote, dans son sens spatial de base (voir Ivić, 1995 ; Ašić, 2005, 2008), le contact dynamique. La cible est soit une entité continue, soit en mouvement :

(32) Novine su rasute *po stolu*.

Les feuilles du journal sont éparpillées *sur la table*.

(33) Mačka se šeta *po krovu*. (cf. Mačka sedi *na krovu*.)

Le chat se promène *sur le toit*. (cf. Le chat est assis *sur le toit*.)

Or, *po* est également employé avec des entités abstraites connues sous le nom de phénomènes naturels, qui peuvent être effectifs ou non. Le contact physique ici est remplacé par la relation dynamique entre le sujet en mouvement et l'ambiance dans laquelle il se trouve : en fait, il y a un contact métaphorique durable entre le sujet (la cible) et son site (qui l'affecte) :

(34) Vuk se šunja *po mraku*. (cf. Vuk sedi *u mraku*.)

Vuk se faufile *dans l'obscurité*. (cf. Vuk est assis *dans l'obscurité*.)

(35) Lena trči *po suncu*. (cf. Lena sedi *na suncu*.)

Lena court *au soleil*. (cf. Lena est assise *au soleil*.)

Un fait remarquable est à noter : le locuteur peut utiliser *po* même si le sujet reste en place, auquel cas on accentue le passage du temps et l'influence des conditions météorologiques. L'image donnée par le locuteur est cinématographique et non photographique :

(36) Moja beba najbolje spava *po kiši*.

Mon bébé dort le mieux *lorsqu'il pleut*.

(37) Dušan i *po hladnoći* jede sladoled.

Dušan mange de la glace même *lorsqu'il fait froid*.

Le sème de contact (apporté par le locatif et par le sémantisme de la préposition) est, dans le domaine abstrait, transformé en idée d'influence du

contexte météorologique sur le sujet. Cela dit, l'interprétation est, comme on le voit dans les exemples ci-dessous, soit causale soit concessive (le sujet fait quelque chose soit pour en profiter, soit il est empêché de le faire, soit c'est malgré la condition atmosphérique) :

(38) Radove na putevima obavljamo i *po lošem vremenu*.

Les travaux de voirie sont effectués même *par le mauvais temps*.

(39) *Po hladnoći* se skinuo u majicu.

Par un grand froid il enleva son maillot.

(40) Ne volim da jedem *po vrućini*.

Je n'aime pas manger *par temps de canicule*.

(41) Mogu da čitam bez naočara samo *po danu*.

*Je ne peux lire sans mes lunettes que *par le grand jour*.

Je ne peux lire sans lunettes que *quand il fait jour*.

Cet exemple et d'autres que nous avons trouvés démontrent que le français est moins flexible lorsqu'il s'agit de la possibilité de combiner la préposition avec le nom ou SN :

(42) Ne volim da izlazim napolje *po kiši/jakom suncu*.

Je n'aime pas sortir *par le temps de pluie / par le grand soleil*.

(43) Kada se nebo posmatra *po lepom, sunčanom danu*, ono se čini plavim.

Quand 'on regarde le ciel *par une belle journée ensoleillée*, il apparaît bleu.

Dans son article, Pranjko (1994, 67) utilise la notion de la temporalité spatiale dans les emplois des prépositions *na*, *y*, *no* : cet auteur note qu'elle est maximale dans les emplois de *po* avec les noms qui ne renvoient pas aux segments temporels : *po danu*, *po noći*, *po magli*, *po mesečini*. À notre avis, c'est la conséquence du fait que ces mots sont des *dot objects* ayant une double nature : physique (la nuit peut être froide ou très obscure) et temporelle (la nuit a une durée). Il convient de souligner (et cela corrobore notre hypothèse liée à la préposition française *par*) que, dans cet usage, *po* n'accepte pas les mots renvoyant aux entités d'une longue durée (**po sunčanom proleću!* ; **par un printemps ensoleillé*) ou trop courte (**po lepom i toplom trenutku*) : on peut conclure que la construction *po* + nom (comme son équivalent français avec *par*) sert à représenter le cadre météorologique où se situe l'éventualité. Or, il est important de souligner qu'en serbe ce décor est toujours actif et influence le comportement du sujet. Ajoutons que la différence entre *po* et *par* est confirmée

par le fait que la préposition serbe se combine avec le nom en locatif dont le sémantisme de base est le contact spatial (Piper et al., 2005).

Pour aborder le problème de l'inéquivalence des usages météorologiques de ces deux prépositions, il est important de souligner que, dans leurs emplois de base, c'est-à-dire spatiaux, elles ne sont pas identiques : avec *po* le contact (continu ou dispersé) entre la cible et le site est obligatoire alors qu'avec *par* il peut être absent (*En allant de Belgrade à Genève l'avion est passé par l'Italie*). De cette différence découlent les différences dans le domaine plus abstrait : en l'absence de toute influence du contexte sur le sujet (dans les cas où il sert de décor), il est impossible d'employer *po*. Ici se trouve sa différence principale de la préposition *par* :

(44) *Par un matin ensoleillé* il sortit de sa maison.

Jednog sunčanog jutra on izađe iz kuće.

(45) *Par un torride samedi après-midi du mois d'août*, deux randonneurs pédestres aperçoivent [...]

Jednog olujnog avgustovskog subotnjeg popodneva dva planinara ugledaju...

(46) *Par un beau jour ensoleillé*, vers 7h00 du matin, un jeune homme du nom de Nesly sortit pour acheter au marché des provisions pour sa famille.

Jednog lepog sunčanog dana, negde oko 7 sati ujutru, mladić po imenu Nesli izašao je da bi na pijaci kupio namirnice za svoju porodicu.

Signalons que même en français on peut se passer de la préposition *par* pour désigner un contexte météorologique spécifique :

(47) *Un beau matin* il décida de partir.

Jednog lepog jutra on odluči da oputuje.

(48) *Un jour* il lui dit qu'il l'aimait.

Jednog dana joj reče da je voli.

À notre avis, cette possibilité atteste que la fonction de *par* dans les constructions désignant le décor est marginale. Dans ce cas, on utilise en serbe un syntagme nominal au génitif qui sert à localiser l'événement sur l'axe du temps : il s'agit de ce que les linguistes serbes appellent *localisation temporelle immédiate avec fonctionnalité d'actualisation* (Piper et al., 2005). Signalons que l'idée de circonstance météorologique est obtenue grâce à l'emploi du prédicat, et non grâce

à la construction. Cette construction avec le génitif temporel est souvent utilisée en serbe pour situer sur l'axe de temps l'éventualité exprimée par le prédicat de la phrase (avec plus ou moins de précision). Il convient de souligner qu'en linguistique serbe le génitif (à la différence du datif ou de l'accusatif) est considéré comme le cas de connexion (Ivić, 1957–58 : 143) qui marque le lien direct entre deux phénomènes⁵ : ainsi entre un événement et une période temporelle⁶.

Le génitif ne désigne jamais le contact (à la différence de...) ou, dans le sens abstrait, l'influence, de sorte que les SN avec les déterminants et le nom au génitif servent tout simplement à situer une éventualité sur l'axe du temps soit vaguement (*jednog jutra/dana/večeri/proleća*), soit précisément 4. *Jula 2002.*) Ajoutons que la référence temporelle peut également être donnée par la construction composée de la préposition serbe *na* (*sur*) ou *u* (*dans*) et d'un nom (au locatif). Comparons les phrases suivantes :

(49) Upoznali su se *u subotu*.

Ils ont fait connaissance samedi.

(50) Upoznali su se *jedne subote*.

Ils ont fait connaissance *un samedi*.

(51) Upoznali su se *na Dušanovom rođendanu*.

Ils ont fait connaissance *lors de l'anniversaire de Dušan*.

(52) *Upoznali su se (*jednog*) *Dušanovog rođendana*.

*Ils ont fait connaissance l'anniversaire de Dušan.

Avec les prépositions *u* et *na* l'information pertinente est que le jour de la rencontre en question (ex. 50) fut un samedi ou bien (ex. 51) le jour de l'anniversaire de Dušan (ce jour est d'une grande importance pour le récit), alors qu'avec le nom en génitif sans préposition il ne s'agit que d'une information subsidiaire. Ce n'est qu'un simple décor, qui pourrait être paraphrasé en français avec la construction avec *par* et un adjectif convenable :

(53) Ils se sont rencontrés *par un beau samedi d'octobre*.

⁵ Ce lien peut aussi correspondre à la possession, qualification ou à la partition.

⁶ La connexion entre la cible et le site dans le cas du génitif est tellement forte que, dans son usage temporel, il représente le lien avec le moment de la parole (*One cybome sam je onem cpea*. *Ce samedi-là je l'ai de nouveau rencontré*), alors que la construction avec la préposition *u* (*U cybomy je pođen* Il est né (un) samedi + accusatif dénote la relation entre l'événement et un moment sur l'axe temporel.

Signalons que, sans adjectif dénotant une condition atmosphérique, *par* ne peut pas être utilisé :

(54) Et, récemment, l'aéroport de Grenoble m'a contactée un samedi car il voulait un carpaccio de saumon pour quatre personnes.

Dans leur article, Ašić et Simović (*art. cit.*) expliquent que l'usage spatial de *par* impose un mouvement horizontal de la cible sur le site et même insiste sur l'ampleur de ce mouvement, sans le borner et sans préciser sa direction. De cette notion dynamique (le plus souvent il est utilisé avec des entités désignant un type spécial de lieu ou de voies de communication) découle aussi son emploi temporel spécifique. Rappelons à ce titre que *par* a un trait commun avec la préposition *à* en ce que *par* n'indique jamais le type de relation physique entre la cible et le site ; en d'autres termes, cette préposition ne présuppose pas un contact.

CONCLUSION

Les exemples avec *par* en français et *po* en serbe montrent que, si des traits analogues apparaissent dans les configurations présentées (expression d'un circonstant de portée énonciative, bornage du processus événementiel duratif, intervalle temporel relativement réduit, télélicité), les éléments discriminants s'appuient prioritairement, d'un côté, sur le sémantisme de la préposition et la détermination nominale et, de l'autre, sur l'influence du contexte atmosphérique sur l'action de l'agent et la présence de certains adjectifs.

Les caractéristiques topologiques semblent également significatives dans les deux langues, avec des phénomènes d'extraposition variablement contraints suivant qu'il s'agit du français ou du serbe. Ces domaines de variabilité vont dans le sens d'une spécification typologique susceptible d'éclairer les distinctions qui s'établissent entre langues romanes et langues slaves, pour ce qui relève tant des constructions prépositives que de l'expression des circonstants. Ce qui est (nous semble-t-il) typologiquement intéressant, tient à ce que 1) la manière dont le serbe impose des contraintes sur les déterminants, n'ayant pas d'articles mais disposant de nominaux ou démonstratifs ; 2) la différence entre *par* et *po* dans leur usages spatiaux – le contact est obligatoire avec *po*, et pour les circonstanciels il doit exprimer la dépendance – l'influence sur le prédicat.

Ce qui est commun pour les emplois météorologiques des deux prépositions, c'est qu'elles sont basées sur l'idée du mouvement dans le temps. Cependant, étant donné qu'à la différence de la préposition *par*, la préposition *po*

désigne obligatoirement l'existence du contact entre la cible et le site, cela explique pourquoi, dans son emploi non standard (métaphorique), elle dénote toujours la relation causale qui peut être forte ou faible (l'influence).

ON THE METEOROLOGICAL USE OF THE FRENCH PREPOSITION *PAR* AND ITS SERBIAN EQUIVALENT *PO*

Summary

The meteorological use of *par* refers to instances where the complement it introduces describes the atmospheric conditions under which an event takes place (*Par une belle matinée, il sortit de la maison* – *On a beautiful morning, he left the house*). This usage is derived from its basic semantics (Ašić et al., 2024), namely the movement of the target from a point of departure to a final point via an intermediate point (*Ils sont venus de l'école à la maison à pied, par le sentier* – *They walked from school to home via the path*). In both cases, a spatial or non-material context is represented. We will show that in this usage, the goal is not to indicate a temporal reference, but to provide a depiction of the circumstances of the event. Additionally, we will explain the difference between cases where only the atmospheric setting is present and those where the meteorological conditions affect the subject, triggering a weak form of causality (*Il est sage d'aller faire votre expédition par une belle matinée de printemps* – *It is wise to go on your expedition on a beautiful spring morning*). In the contrastive section, we will analyze the possibility of translating *par* into Serbian with the preposition *po*, which is based on the relation of continuous contact (*Po kišnom vremenu volim dugo da spavam* – *I like to sleep for a long time in rainy weather*), or as a nominal phrase without a preposition (*Jednog lepog jutra on izade iz kuće* – *One beautiful morning, he left the house*).

Key words: French preposition *par*, Serbian preposition *po*, meteorological uses, Serbian, French.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ašić, T. (2005). The po-na-u opposition in Serbian and its equivalent in Bulgarian. *Balkanistica. A Journal of Southeast European Studies*, 18, 1–30.
- Ašić, T. (2008). *Espace, Temps, Prépositions*. Genève : Librairie Droz S. A.
- Ašić, T. (2014)
- Ašić, T. (2024). Les déterminants dans les circonstants d'état d'atmosphère construits avec la préposition *par*. *Nasleđe: časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu*, 9-22.
- Ašić, T., & Simović, M. (2022). Sur les relations entre les emplois spatiaux et "météorologiques" de la préposition *par* en français. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, 155-172.
- Ašić, T., Samardžija, T., Simović, M., & Torterat, F. (2024). Les déterminants dans les circonstants d'atmosphère construits avec la préposition *par*. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 191, p. 12011). EDP Sciences.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/202419112011>
- Aurnague, M. (2000). Entrer par la petite porte, passer par des chemins de traverse: à propos de la préposition *par* et de la notion de "trajet". *Carnets de grammaire*, 7, 1-65.
- Aurnague, M., & Stosic, D. (2002). La préposition 'par' et l'expression du déplacement: vers une catégorisation sémantique et cognitive de la notion de "trajet". *Cahiers de lexicologie*, 81, 113-139.
- Borillo, A. (1997). Aide à l'identification des prépositions composées de temps et de lieu. *Faits de langues*, 5(9), 175-184.
- Cadiot, P. (2002). Schémas et motifs en sémantique prépositionnelle : vers une description renouvelée des prépositions dites « spatiales » *Travaux de linguistique*, 44(1), 9-24. <https://doi.org/10.3917/tl.044.0009>.
- Hamma, B. (2005). La préposition *par*, génératrice de polylexicalité? *Linx*, 53, 87-102.
- Ivić, M. (1957–1958). Sistem predložkih konstrukcija u srpskohrvatskom jeziku. *Južnoslovenski filolog*, vol. 22, n° 1-4, 141–161.
- Paillard, D. (2002). Prépositions et rection verbale. *Travaux de linguistique*, 44 (1), 51-67.
- Paillard, P. (2014). À propos de la préposition AVEC. *Linx* [En ligne], 70-71. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1569> ; DOI : 10.4000/linx.1569
- Piper, P. et al. (2005). *Sintaksa savremenoga srpskog jezika*. Beograd – Novi Sad : Beograd – Novi Sad: Institut za srpski jezik SANU-Beogradska knjiga Matica srpska.

- Torterat, F. (2017). Quelques apports de la *Grammaire* de Dik (1997a, b) pour l'analyse comparative. *Filološki pregled. Revue de Philologie* 44 (1), 131-148.
- Torterat, F. (2024). Constructions à verbe support : à travers les corpus oraux. *La Linguistique* 60 (1), 3-18.

Witold Ucherek*

Faculté des langues, littératures et cultures
Université de Wrocław

UDK 81'374::811.133.1:811.162.1

DOI: 10.19090/gff.v50i3.2610

ORCID: 0000-0002-7954-7206

Monika Grabowska

Faculté des langues, littératures et cultures
Université de Wrocław

ORCID: 0000-0001-7828-0821

LES ENCADRÉS PORTANT SUR LES RELATIONS FORMELLES ENTRE LES MOTS DANS LES DICTIONNAIRES BILINGUES**

Résumé : L'article porte sur les notes explicatives sur les paronymes et les homonymes français insérées dans les encadrés du *Sprytny słownik francusko-polski, polsko-francuski* (2010) publié par Lingea. Nous tentons d'évaluer, sous un angle didactique, le degré de pertinence des informations qu'ils contiennent, autant dans la perspective de l'enseignement formel que dans celle de l'apprentissage informel et autonome du FLE. Les rédacteurs du dictionnaire concentrent leur attention sur les paronymes (43 notes contre 5 consacrées aux homonymes), bien que le français soit également riche en homonymes (voir par ex. Gniadek 1979 : 32, Arrivé, Gadet, Galmiche 1986 : 314, Lehmann, Martin-Berthet 2003 : 73). Dans certains cas, on peut relever quelques défauts, tels que l'incomplétude des explications, l'absence d'exemplification, le manque de cohérence entre le vocabulaire français introduit dans la note et les équivalents polonais, qui ne sont pas toujours pris en compte dans la macrostructure polonaise, le choix de thèmes portant sur un vocabulaire relativement rare, qui n'est pas indispensable dans un dictionnaire de poche, ou qui ne pose pas de difficultés d'un point de vue contrastif. Cependant, dans la majorité des cas, les notes étudiées contiennent des informations à la fois intéressantes et utiles pour l'apprentissage de la langue française.

Mots-clés : lexicographie, dictionnaire bilingue, français, polonais, encadré, paronyme, homonyme, FLE.

* witold.ucherek@uwr.edu.pl, monika.grabowska@uwr.edu.pl

** Cet article a été réalisé dans le cadre du projet scientifique *Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence* (n° 1001-13-01), financé partiellement par l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Ambassade de France en Serbie.

INTRODUCTION

Depuis environ un quart de siècle, les dictionnaires généraux français-polonais publiés en Pologne comportent des encadrés dont la fonction principale est de fournir des informations supplémentaires liées au mot-entrée. Ces informations peuvent concerner ses propriétés linguistiques ou se concentrer sur divers aspects culturels (*cf.* Ucherek 2017). En ce qui concerne les encadrés métalinguistiques, on peut distinguer ceux qui abordent des problèmes grammaticaux (*cf.* Ucherek 2024) et ceux qui traitent des difficultés dans le domaine lexical. Ces derniers décrivent le plus souvent des relations sémantiques spécifiques, et plus rarement les relations formelles entre les unités lexicales. En effet, dans le corpus de 215 encadrés que nous avons rassemblé, ces groupes comptent respectivement 128 et 55 items (Ucherek, Grabowska 2023). Le présent article se focalise uniquement sur les encadrés consacrés aux relations de paronymie et d'homonymie. Après les avoir relevés dans les dictionnaires bilingues que nous avons examinés, nous tenterons d'évaluer, sous un angle didactique, le degré de pertinence des informations qu'ils contiennent, autant dans la perspective de l'enseignement formel (institutionnel) que dans celle de l'apprentissage informel et autonome du FLE.

CARACTÉRISTIQUES DE L'OUVRAGE EXAMINÉ

Les auteurs des dictionnaires utilisent différemment ce nouvel élément du paratexte que constituent les encadrés. Par exemple, dans le *Mini dictionnaire français-polonais, polonais-français* de Larousse, tous les encadrés contiennent exclusivement des notes à thématique culturelle, le *Sprytny słownik francusko-polski, polsko-francuski* de Lingea propose uniquement des notes de type métalinguistique, tandis que dans les dictionnaires Pons, tel le *Nowy słownik szkolny francusko-polski, polsko-francuski Pons*, les deux types de notes sont présents.

Quant aux notes concernant les paronymes et les homonymes, elles apparaissent uniquement dans le dictionnaire Lingea, publié en 2010 et réédité à deux reprises (2014, 2017). C'est un ouvrage bipartite de taille réduite, comptant 302 pages dans la partie français-polonais et 243 pages dans la partie inverse ; à cela s'ajoutent des paratextes, tous rédigés en polonais, dont notamment un guide de conversation (plus de 70 pages) et un précis de grammaire française d'environ 50 pages. Son petit format (11,5 x 16,5 cm) et l'étendue de sa macrostructure,

limitée à 33 000 entrées (au total pour les deux parties) autorisent à le considérer comme un dictionnaire de poche.

Le dictionnaire est avant tout destiné aux locuteurs natifs de la langue polonaise, comme les auteurs l'indiquent clairement dans l'introduction (p. 5) : « Nous remettons entre les mains des utilisateurs un nouveau dictionnaire de langue française destiné avant tout aux élèves et étudiants. En raison de l'étendue de son contenu, notre dictionnaire constituera également une riche source d'informations pour tous ceux qui s'intéressent à la langue française ».¹ Pour évaluer le contenu des encadrés, nous adopterons donc la perspective des polonophones.

La présence des encadrés est mise en relief sur la 4^e de couverture où on annonce que le dictionnaire contient 160 notices didactiques ; précisons qu'elles se trouvent toutes dans la partie français-polonais. En outre, le recours aux encadrés y est considéré comme un atout, ce dont témoigne ce bref extrait de l'introduction (p. 5) : « Les conseils sur les mots français problématiques seront d'une aide inestimable pour les apprenants ».²

Le Lingea adopte une subdivision de ses encadrés en les marquant de trois symboles distincts : \approx , « i » et \neq , dont la signification n'est du reste expliquée nulle part. Apparemment, les paronymes et les homonymes sont à chercher plutôt dans les encadrés marqués du symbole de différence \neq ; toutefois, une dizaine d'encadrés relatifs à la paronymie sont marqués du signe d'approximation, et un encadré concernant l'homonymie, de la lettre « i ».

LES ENCADRÉS CONSACRÉS AUX PARONYMES

Autour de la notion de paronymie

En général, on entend par paronymie une similarité phonétique entre des unités lexicales de sens différent (Lukszyn 1998). En tant que lexèmes de la même langue, elles sont parfois appelées faux frères, de manière analogue aux faux amis (Bielińska, Chrupała 2020 : 207). Cependant, dans les explications de ce concept,

¹ « Oddajemy do rąk użytkowników zupełnie nowy słownik języka francuskiego przeznaczony przede wszystkim dla uczniów i studentów. Z uwagi na szeroki zakres materiału nasz słownik będzie również bogatym źródłem informacji dla wszystkich zainteresowanych językiem francuskim ». Toutes les traductions françaises sont de nous.

² « Nieocenioną pomocą dla uczniów będą również porady dotyczące problematycznych słów francuskich ».

on peut remarquer certaines différences concernant le degré de similarité, tant phonétique que sémantique.

Quant à l'aspect sémantique, certains auteurs ne se prononcent même pas à ce propos, telle Narjoux (2018 : 119), d'après qui « [l]es paronymes sont des mots que l'on risque de confondre parce qu'ils sont proches l'un de l'autre par la forme : *acception/acceptation* ; *précepteur/percepteur* ; *amnistie/armistice* ; *collision/collusion* ; *recouvrer/recouvrir* ». Toutefois, le plus souvent, la question du sens des paronymes est abordée. Ainsi, selon Mounin (1974), « sont dits paronymes deux mots presque semblables par la forme, mais tout à fait différents par le sens, donc quasi homonymes : *conjoncture/conjecture* ». Pareillement, Markowski (2012 : 85) considère comme paronymes des mots similaires phonétiquement, mais n'ayant aucun élément de sens en commun, ce qui est un point de vue assez restrictif. D'autres évoquent une différence sémantique sans toutefois indiquer son ampleur. Par exemple, Tsybova (2002 : 26) définit les paronymes comme « des mots ou des groupes de mots de sens différents mais de forme relativement voisine ». De même, pour Pougeoise (1996), « [u]n paronyme est un mot qui présente une certaine analogie phonétique avec un terme de sens différent sans toutefois aller jusqu'à l'identité ». Bielińska et Chrupała (2020 : 207) précisent, quant à elles, que les paronymes comprennent des mots non étymologiquement apparentés, mais aussi des mots formés à partir de la même base lexicale avec différents formants. Or, cette base lexicale constitue un élément de sens commun, et un des exemples proposés par les auteurs, à savoir la paire *reprezentacyjny* et *reprezentatywny*, illustre bien ce cas de figure : les deux adjectifs sont si proches sémantiquement que dans beaucoup de contextes, on peut les rendre en français par le même mot, *représentatif*.

Pour ce qui est de l'aspect phonétique, les opinions divergent aussi. De l'avis de Gardes-Tamine (1988 : 110), la paronymie « s'établit entre mots sémantiquement différents, mais presque homonymes » (*cf.* aussi Choi-Jonin, Delhay 1998 : 299, Mounin 1974). Néanmoins, plusieurs auteurs préfèrent parler prudemment de similitude ou d'analogie phonétique (*cf. supra*) et parmi les exemples fournis, on ne trouve pas seulement des mots qui ne se distinguent que par un ou deux phonèmes, mais aussi ceux qui diffèrent en longueur d'une ou deux syllabes, ce qui est le cas de *hospitacja* et *hospitalizacja*, donnés en exemple par Bielińska et Chrupała (2020 : 207). Les mêmes auteurs citent d'ailleurs le trio allemand *modern*, *modernistisch* et *modisch*, où les différences sont plus complexes.

Galisson et Coste (1976) font observer à juste titre que les paronymes « présentent des analogies phonétiques et graphiques si évidentes qu'on les confond parfois et que leur acquisition peut poser des problèmes », d'où la présence de cette problématique notamment dans les recueils d'exercices pour l'apprentissage du FLE. Leurs auteurs ont plutôt une vision large du phénomène, du moins en ce qui concerne l'aspect sémantique. Larger et Mimran (2004 : 131) remarquent, par exemple, que « [p]arfois, les paronymes sont construits sur le même radical, et c'est le suffixe ou le préfixe qui entraîne un changement de sens », comme c'est le cas pour *amener/emmener* et *astrologie/astronomie*, proposés en exemples.

De même, Dumarest et Morsel (2005 : 171) admettent que certains paronymes ont une origine commune, ce qui accentue la confusion possible. Ils illustrent leur propos par la paire *enfantin* ('qui est propre à l'enfant') et *infantile* ('relatif à la première enfance' ou, péjorativement, 'digne d'un enfant') sémantiquement liés. En revanche, pour nous limiter aux auteurs cités, leurs points de vue sur la similitude phonétique ne sont pas exactement les mêmes : selon Dumarest et Morsel (2005 : 171), « seule une différence phonique minime » sépare les paronymes, alors que d'après Larger et Mimran (2004 : 131), ils ne sont que « proches par le son ».

Pour pouvoir appliquer le concept de paronymie dans l'analyse des encadrés du Lingea, nous avons adopté son acception au sens large, en incluant des unités lexicales aussi bien très semblables qu'un peu plus éloignées sur le plan phonétique, et parfois sémantiquement apparentées.

Classement des encadrés selon leur objectif didactique

Les encadrés qui portent sur les paronymes sont au nombre de 43. Ils se laissent classer en trois groupes en fonction de leur objectif didactique supposé ou potentiel. En premier lieu, il peut s'agir de la sensibilisation au sens des suffixes (le sens du mot peut être déduit sur la base d'un suffixe productif et fréquent), comme dans les exemples suivants : *donateur/donataire*, *envieux/enviable*, *étourderie/étourdissement*, *émigrant/émigré*, *négligent/négligé/négligeable*, *intolérable/intolérant*. Le deuxième objectif consiste dans la mise en lumière de paires ou séries étymologiques qui impliquent la connaissance :

- des collocations, ex. *carnassier/carnivore*, *civil/civique*, *défectueux/déficient* ;
- des contextes d'usage particuliers, ex. *fraction/fracture*, *concert/concerto* ;
- de la différence entre le sens propre et le sens figuré, ex.

blanchissage/blanchiment.

Voici quelques autres exemples tirés du dictionnaire : *garde/gardien/gardeur, impudence/impudeur/impudicité, judiciaire/juridique, loueur/locateur/locataire, marin/maritime, mondain/mondial, natal/natif, originel/original, prolongation/prolongement, raccommodage/raccommodement, raffinage/raffinement, raisonnable/raisonneur, respectable/respectueux, respectif/respectable, sensible/sensitif, simple/simpliste, taché/tacheté, temporaire/temporel/temporal, usé/usagé.*

Il se peut qu'avant la lecture de l'encadré, l'apprenant ne connaisse que l'un de ces mots et qu'on lui « révèle » l'existence de l'autre, en le mettant en même temps en garde contre une confusion possible. Il est aussi possible que, en se basant sur la connaissance du système morphologique du français, l'apprenant soit capable de produire l'un des deux (voire plusieurs) paronymes, sans être conscient des restrictions sémantiques ou pragmatiques de leur utilisation. Cette remarque concerne aussi le dernier groupe d'encadrés, où on a affaire à la « révélation » de paronymes qui, en synchronie, ne semblent pas être apparentés sémantiquement, tels *industriel/industrieux, intempérie/intempérance, littéral/littéraire* ou *ombragé/ombrageux*.

Examen de quelques encadrés problématiques

Étant donné qu'il est impossible de traiter dans le cadre de cet article les 43 notes concernant les paronymes, nous nous limiterons dans la revue ci-dessous à quelques exemples que, pour différentes raisons, nous considérons comme problématiques.

Exemple 1³

alternance, alternative (≠)

Słowo **alternance** znaczy **zmiana**. Jest ono często używane np. w kontekście politycznym, gdy mowa o zmianie u władzy dwóch dominujących partii politycznych.

Alternative natomiast sugeruje możliwość wyboru i jest tłumaczone na język polski jako **alternatywa**.

³ Nous présentons à chaque fois la version originale de l'encadré suivie de sa traduction littérale effectuée par nos soins pour les besoins de cet article.

Le mot **alternance** signifie **changement**. Il est souvent utilisé, par exemple, dans le contexte politique, lorsqu'il est question de changement de pouvoir entre deux partis politiques dominants.

En revanche, **alternative** suggère une possibilité de choix et est traduit en polonais par **alternatywa**.

Cet encadré ne rend pas compte de la complexité du champ sémasiologique du mot *alternance*, et les deux mots dérivés du latin possèdent par ailleurs des équivalents en polonais (*alternacja/alternatywa*) ; dans les deux langues, ces mots font partie du registre soutenu et sont peu susceptibles d'être utilisés par l'usager moyen du dictionnaire. En outre, il n'est pas certain qu'un polonophone confonde ces deux termes qu'il acquiert d'habitude dans des contextes appropriés. En l'absence de données fiables, il se peut que le dictionnaire adopte la perspective des locuteurs natifs du français.

Exemple 2

bûcheur, bûcheron (≠)

Oba te słowa pochodzą od czasownika **bûcher**, jednak każde z nich przejęło inne z jego znaczeń.

Podczas gdy **bûcheur** tłumaczy się jako **kujon** albo **pracuś**, słowo **bûcheron** oznacza **drwala**.

Les deux mots sont dérivés du verbe **bûcher**, mais chacun a pris un sens différent de ce dernier. Alors que **bûcheur** se traduit par **kujon** ou **pracuś**, le mot **bûcheron** signifie **drwal**.

Bûcheur, mot du français familier, ne s'emploie pas à une aussi haute fréquence en synchronie (à noter que les exemples du *TLFi* pour *bûcheur* datent des années 1940, et celui du GR de 1932 ; le *Dictionnaire Assimil Kernerman polonais-français, français-polonais*, un peu plus volumineux que le *Lingea*, n'inclut que *bosseur*) que les équivalents polonais, dont le premier (*kujon*) vient aussi du jargon étudiant et signifie une personne qui étudie : a) beaucoup et b) sans réfléchir ; et le deuxième (*pracuś*) est courant et se rapporte – avec une certaine bienveillance (et parfois condescendance) – à une personne qui travaille beaucoup. Or, *kujon* et *pracuś* sont absents de la partie polonais-français du *Lingea*, et le *Słownik francuskiego slangu i mowy potocznej*, un dictionnaire spécialisé du même éditeur, ne propose que l'équivalent *kujon*.

Exemple 3

émigrant, émigré (≈)

Polskie słowo **emigrant** można po francusku przetłumaczyć na dwa sposoby.

Émigrant powiemy o osobie opuszczającej swój kraj przeważnie z powodów ekonomicznych.

To pojęcie podkreśla moment emigracji.

Au moins cinq émigrants clandestins ont été retrouvés morts.

Émigré oznacza natomiast osobę osiedlającą się w innym kraju z powodów politycznych.

Synonimem tego słowa jest **exilé – uchodźca, wygnaniec**.

On qualifie d'émigrés les réfugiés qui quittèrent la France dès 1789.

Le mot polonais **emigrant** peut être traduit en français de deux manières.

Émigrant est utilisé pour décrire une personne quittant son pays, généralement pour des raisons économiques.

Ce terme met l'accent sur le moment de l'émigration.

Au moins cinq émigrants clandestins ont été retrouvés morts.

Émigré, en revanche, désigne une personne s'installant dans un autre pays pour des raisons politiques.

Son synonyme est **exilé – uchodźca, wygnaniec (réfugié, expatrié)**.

On qualifie d'émigrés les réfugiés qui quittèrent la France dès 1789.

L'encadré *émigré/émigrant* offre une explication douteuse, en assimilant l'*émigré* à un *réfugié politique* (cf. PR : *émigré* 'personne qui s'est expatriée pour des raisons politiques, économiques, etc., par rapport à son pays'). La notice présente de surcroît une incomplétude flagrante, n'étant pas positionnée par rapport à la série *immigré/immigrant*, un rapport qui semblerait plus intéressant à commenter ; à titre d'exemple, dans leur *Dictionnaire des mots-pièges polonais-français*, Wilczyńska et Rabiller (1995 : 79) expliquent que « les immigrés ou immigrants polonais en France sont, pour d'autres Polonais restés dans leur pays, des émigrés (ou émigrants) ». Par ailleurs, dans une nouvelle édition du dictionnaire, il serait utile d'inclure également *migrant*, mot aujourd'hui incontournable.

Exemple 4

garde, gardien, gardeur (≠)

Wszystkie te słowa wywodzą się od czasownika **garder**, mają jednak różne znaczenia.

Należy zwrócić szczególną uwagę na rodzaj rzeczownika **garde**.

W znaczeniu **opieka**, **pilnowanie** lub też **straż** (jako grupa osób), **garde** jest zawsze rodzaju żeńskiego.

Kiedy zaś, podobnie jak rzeczownik **gardien**, oznacza **dozorcę** lub **strażnika**, przyjmuje rodzajnik odpowiadający płci określanej tak osoby.

Francuski rzeczownik **gardeur** przetłumaczymy na język polski jako **pasterz**.

Tous ces mots sont dérivés du verbe **garder**, cependant ils ont des significations différentes.

Il convient de prêter une attention particulière au genre du nom **garde**.

Dans le sens d'**opieka** (*soin*), de **pilnowanie** (*surveillance*) ou de **straż** (comme un groupe de personnes), **garde** est toujours féminin. Cependant, lorsque, tout comme le substantif **gardien**, il signifie **dozorca** ou **strażnik**, il prend l'article correspondant au sexe de la personne désignée. Le nom français **gardeur** se traduira en polonais par **pasterz**.

Les informations de cet encadré sont biaisées par la direction français-polonais de la partie du dictionnaire où il figure : *gardeur* signifie bien une personne qui garde du bétail ou des volailles dans un lieu non clos (pl. *pasterz*), mais *pasterz* se traduit surtout par *berger*, tandis que *gardeur* se rapporte aussi à une personne qui a la garde des enfants.

Exemple 5

gourmet, gourmand (≈)

Smakosza w sensie **konesera** określimy francuskim słowem **gourmet**, które pierwotnie oznaczało degustatora wina.

Natomiast **gourmand** to raczej **łasuch** czyli ten, kto lubi dobrze zjeść.

Le mot **gourmet**, qui signifiait à l'origine dégustateur de vin, désigne un **smakosz** au sens de **koneser** (*connaisseur*).

En revanche, un **gourmand** signifie plutôt **łasuch**, quelqu'un qui aime bien manger.

La note propose une équivalence douteuse, ce qui témoigne des difficultés de traduction – un gourmand est en effet difficile à saisir conceptuellement sans référence à la place que la cuisine occupe dans le patrimoine français ; ce n'est donc pas tout simplement un *łasuch* (ce mot vient de *lasy* et se construit dans le contexte culinaire avec le complément *na słodczyce* : *lasy na słodczyce* = *bec sucré, amateur de sucreries*) ou un *lakomczuch* (synonyme de *łasuch*, deux fois plus fréquent selon le *Korpus Współczesnego Języka Polskiego*), mais une personne qui prend plaisir à manger, qui apprécie la bonne chère et qui mange beaucoup, voire trop. Dans cet encadré, il manque en effet la référence à l'aspect négatif de la gourmandise (cf. le dicton *La gourmandise est un vilain défaut*), surtout dans une paire où on oppose *gourmand* à *gourmet*, qui a toujours un sens positif.

Exemple 6

intense, intensif (≈)

Słowa **intense** użyjemy dla określenia czegoś, co jest **natężone, silne**.

Cette affection se manifeste par une douleur intense à la marche.

Natomiast przymiotnik **intensif** możemy przetłumaczyć jako **wytężony, intensywny**.

Il a suivi un cours intensif de français.

Le mot **intense** est utilisé pour décrire quelque chose qui est **natężone (intense), silne (fort)**.

Cette affection se manifeste par une douleur intense à la marche.

En revanche, l'adjectif **intensif** peut être traduit par **wytężony, intensywny**.

Il a suivi un cours intensif de français.

Cette explication paraît insuffisante car on n'y trouve pas de collocations. À titre d'exemple, le PR donne *froid, lumière, bleu, circulation, joie, plaisir, réflexion intense* versus *propagande intensive, entraînement, stage intensif* (qui est l'objet d'un effort intense). Par ailleurs, en adoptant la direction du polonais vers le français, on voit bien que l'adjectif polonais *intensywny* peut être traduit aussi bien par *intense* que *intensif* : *intensywny zapach, kolor* – *odeur, couleur intense* vs *intensywny kurs języka, trening* – *cours de langue, entraînement intensif* (cf. Wilczyńska et Rabiller 1995 : 115). Bref, il serait utile d'insérer l'encadré *intensywny* dans la partie polonais-français du dictionnaire.

Exemple 7

ombragé, ombrageux (≠)

Te dwa rzeczowniki są do siebie podobne, jednak ich znaczenie jest zupełnie różne.

Pierwszy z nich, **ombragé**, znaczy **zacieniony, cienisty**.

Natomiast słowo **ombrageux** pochodzi od drugiego znaczenia słowa **ombrage** i tłumaczy się je jako **płochliwy, nieufny**.

Ces deux substantifs se ressemblent, mais leur signification est totalement différente.

Le premier, **ombragé**, signifie **zacieniony, cienisty**.

Quant à **ombrageux**, il est dérivé du deuxième sens du mot **ombrage** et se traduit par **płochliwy, nieufny**.

On trouve dans cet encadré des mots de faible fréquence et de registre soutenu qui ne correspondent pas aux besoins de l'utilisateur du dictionnaire (on peut toutefois défendre leur présence par une tentative d'éveil de la sensibilité lexicale ; cf. aussi *raccommodage/raccommodement*).

Exemple 8

respectable, respectueux (≠)

Przymiotnik **respectable** oznacza osobę, która zasługuje na szacunek. Jego polskie odpowiedniki to **czcigodny, godny szacunku**.

Natomiast słowo **respectueux** można przetłumaczyć jako **pelen szacunku**.

Określimy tym słowem osobę okazującą komuś szacunek.

L'adjectif **respectable** désigne une personne méritant le respect. Ses équivalents en polonais sont **czcigodny** ou **godny szacunku**.

Quant au mot **respectueux**, il se traduit par **pelen szacunku (plein de respect)**. Il décrit une personne qui montre du respect envers quelqu'un d'autre.

Exemple 9

respectif, respectable (≠)

Respectif tłumaczy się jako **odpowiedni, wzajemny**.

Quels sont les rôles respectifs du Président de la République et du Premier ministre ?

Respectable natomiast znaczy **szanowny, czcigodny**.

Il n'est pas respectable et donc pas respecté.

Respectif se traduit par **odpowiedni, wzajemny**.

Quels sont les rôles respectifs du Président de la République et du Premier ministre ?

Respectable signifie **szanowny, czcigodny**.

Il n'est pas respectable et donc pas respecté.

Les encadrés des exemples 8 et 9 se recourent partiellement : les deux notes traitent de l'adjectif *respectable* si bien que les informations se retrouvent dispersées entre deux encadrés.

LES ENCADRÉS CONSACRÉS AUX HOMONYMES

Nous n'avons relevé que 5 encadrés présentant des homonymes : *balade/ballade, compte/conte, fond/fonds, gai/gai et tâche/tache*, dont trois sont reproduits ci-dessous.

Exemple 10

balade, ballade (≠)

Należy zwrócić uwagę na pisownię tych dwóch słów. **Balade**, czyli **spacer**, pisze się przez jedno **l**, natomiast rzeczownik **ballade**, czyli **ballada**, podobnie jak w języku polskim, pisane jest przez dwa **ll**.

Notez l'orthographe des deux mots. **Balade**, qui signifie **promenade**, s'écrit avec un seul **l**, tandis que le substantif **ballade**, qui signifie **ballada**, comme en polonais, s'écrit avec deux **ll**.

Cette paire de mots est présente dans des dictionnaires des difficultés du français (cf. par ex. Thomas 1956, Dournon 1990). Toutefois, la difficulté orthographique en question ne concerne pas les polonophones, puisque la langue polonaise possède le mot *ballada* avec un double « l » bien prononcé. Par ailleurs, sous *spacer*, seul l'équivalent *promenade*, stylistiquement neutre, est cité dans le Lingea, alors que l'équivalent familier *balade*, pourtant très fréquent, est absent de l'article.

Exemple 11

gai (i)

Uwaga, oprócz użycia w znaczeniu **wesoły**, słowo **gai** funkcjonuje również jako francuska forma angielskiego przymiotnika **gay**.

Wyrażenie *association gaie* będzie zatem oznaczać *stowarzyszenie gejowskie*.

Attention, outre son utilisation dans le sens de **wesoly**, le mot **gai** fonctionne également comme forme française de l'adjectif anglais **gay**.

Ainsi, l'expression *association gaie* signifiera *stowarzyszenie gejowskie*.

Dans le PR, sous *gay*, on précise que ce mot (nom et adjectif) est parfois francisé en *gai* (question de fréquence). Sous *gej*, le Lingea propose un seul équivalent, *gay* (substantif) ; l'adjectif *gejowski* est absent de la nomenclature.

Exemple 12

tâche, tache (≠)

Rzeczowniki te są homonimami, czyli wyrazami o takim samym brzmieniu, lecz odmiennym znaczeniu.

Słowo **tâche** tłumaczy się jako **zadanie do wykonania**, natomiast **tache** oznacza **plamę**, **plamka**.

Początkowo różniły się one także wymową, dziś ta różnica już się zatarła.

Ces noms sont des homonymes, c'est-à-dire des mots qui se prononcent de la même manière mais qui ont des significations différentes.

Le mot **tâche** se traduit par **zadanie do wykonania**, tandis que **tache** signifie **plama**, **plamka**. Initialement, ils différaient également par leur prononciation, mais cette différence s'est aujourd'hui estompée.

Le choix de ces deux mots est tout à fait justifié, car ils sont effectivement souvent confondus à l'écrit, et le commentaire lui-même est pertinent.

CONCLUSION

L'intérêt relativement faible pour la langue française en Pologne ainsi que la disponibilité croissante des ressources en ligne font que le nombre d'acheteurs potentiels de dictionnaires bilingues généraux associant les deux langues qui nous intéressent est très limité. C'est pourquoi les dictionnaires français-polonais publiés au cours des 15 dernières années sont de petite taille. Malgré cela, leurs rédacteurs choisissent d'y inclure des encadrés informatifs qu'ils considèrent, à juste titre, comme un atout, un élément rendant le dictionnaire traditionnel plus attractif. Observons au passage que le contenu de ces encadrés n'est pas encore disponible dans les versions en ligne de ces dictionnaires⁴, ce qui est peut-être une stratégie réfléchie. La ressemblance formelle entre unités lexicales peut entraîner

⁴ Cf. <https://slowniki.lingea.pl/francusko-polski>.

des erreurs de la part des locuteurs étrangers. C'est pourquoi il est quelque peu surprenant que, parmi les dictionnaires contenant des encadrés métalinguistiques, un seul, le *Sprytny słownik francusko-polski polsko-francuski*, traite les phénomènes de paronymie et d'homonymie dans des notes explicatives. On observe toutefois ici une disproportion notable entre les notes consacrées aux paronymes (43) et celles dédiées aux homonymes (5), ce qui est également étonnant, étant donné que le français est, à juste titre, considéré comme une langue particulièrement riche en homonymes. Tous les encadrés se trouvent dans la partie français-polonais du dictionnaire, ce que l'on pourrait tenter d'expliquer par le fait qu'il est destiné à des locuteurs polonophones, lesquels consulteront probablement plus fréquemment cette partie. Toutefois, au moins certaines des informations contenues dans ces encadrés pourraient s'avérer utiles pour la production (cf. ex. 6 ci-dessus). La présence d'encadrés également dans la partie polonais-français constituerait une aide précieuse pour l'encodage, une activité qui est, après tout, plus difficile que le décodage. Les encadrés sont le plus souvent consacrés à deux paronymes ou homonymes français, et dans de rares cas à trois paronymes. Selon nous, aborder trois unités lexicales dans une seule note constitue une solution préférable à celle qui consiste à diviser le contenu en deux notes dont les thématiques se chevauchent partiellement, comme c'est le cas pour l'adjectif *respectable* (cf. ex. 8 et 9).

Les notes étudiées ne sont pas exemptes d'un certain nombre de défauts. Ainsi, il est difficile de comprendre pourquoi certains encadrés contiennent des exemples d'utilisation des mots traités, tandis que d'autres n'en comportent pas. Dans de nombreux cas, il serait pertinent de fournir de tels exemples, sinon sous forme de phrases complètes, du moins sous forme de collocations représentatives. On remarque également un manque de cohérence entre les deux parties du dictionnaire : il arrive que des mots polonais mentionnés dans les encadrés comme équivalents ne figurent pas en tant qu'entrées dans la macrostructure polonaise ; de telles situations devraient être évitées.

De plus, le choix des thèmes des encadrés semble parfois inapproprié : certaines notes sont d'un caractère hautement érudit, portant sur des mots rares, désuets ou appartenant à un vocabulaire assez spécialisé. Des encadrés de ce type seraient plus à leur place dans un grand dictionnaire que dans un format de poche. Parfois, comme dans l'exemple 9, les auteurs incluent des explications non pertinentes dans une optique contrastive. Enfin, certaines explications sont incomplètes, ce qui peut entraîner un risque de déformation de la réalité linguistique.

Ces réserves ne devraient toutefois pas occulter le fait que les encadrés contiennent pour la plupart des informations utiles et attirent l'attention des apprenants sur des phénomènes lexicaux intéressants et importants propres à la langue française (ou bien à la langue tout court). Nous souhaiterions que ce type d'encadré s'installe durablement dans nos dictionnaires.

TEXT BOXES FOCUSING ON FORMAL RELATIONS BETWEEN WORDS IN
BILINGUAL DICTIONARIES AND THEIR ROLE IN LEARNING FRENCH AS A
FOREIGN LANGUAGE (FLE)*Summary*

This article deals with explanatory notes on French paronyms and homonyms included in the text boxes of the *Sprytny słownik francusko-polski, polsko-francuski* (Smart French-Polish, Polish-French Dictionary), a small bilingual dictionary aimed at Polish-speaking users, published by Lingea in 2010 and reissued twice (2014, 2017). Our objective is to evaluate, from a didactic perspective, the relevance of the information contained in these notes, both in the context of formal (institutional) teaching and informal, autonomous learning of French as a Foreign Language (FLE).

The dictionary's editors focused their attention on paronyms (43 notes compared to 5 devoted to homonyms), despite the fact that French is also rich in homonyms (see e.g. Gniadek 1979 : 32, Arrivé, Gadet, Galmiche 1986 : 314, Lehmann, Martin-Berthet 2003 : 73). Some notes reveal certain shortcomings, such as incomplete explanations which could distort the linguistic reality, the absence of helpful illustrative examples, a lack of coherence between the French vocabulary introduced in the note and the provided Polish equivalents (which do not appear in the Polish macrostructure), the selection of relatively rare, outdated, or specialized vocabulary that is not essential in a pocket dictionary, or vocabulary that does not present any challenges from a contrastive perspective.

However, in the majority of cases, the studied notes contain information that is both interesting and useful for learning French. All 48 text boxes are found in the French-Polish section of the dictionary, although at least some of this information could be valuable for productive language use. In our view, including text boxes in the Polish-French section would be a great help for encoding.

Key words: lexicography, bilingual dictionary, French, Polish, text box, paronym, homonym, FLE.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arrivé, M.–Gadet, F.–Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris: Flammarion.
- Bielińska, M.–Chrupała, A. (2020). Paronim. In: Bielińska, M. (ed.) (2020). *Leksykografia. Słownik specjalistyczny*. Kraków: Universitas. 207-208.
- Choi-Jonin, I.–Delhay, C. (1998). *Introduction à la méthodologie en linguistique*. Strasbourg: PUS.

- Dictionnaire Assimil Kernerman polonais-français, français-polonais* (2009). Chennevières-sur-Marne: Assimil.
- Dournon, J.-Y. (1990). *Le dictionnaire des difficultés du français*. Paris: Hachette.
- Dumarest, D.–Morsel, M.-H. (2005). *Le chemin des mots* (C1-C2). Grenoble: PUG.
- Galisson, R.–Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gardes-Tamine, J. (1988). *La Grammaire* (vol. 1). Paris: Armand Colin.
- Gniadek, S. (1979). *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- GR : Rey, A.–Morvan, D. (dir.) (2001). *Le Grand Robert de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Korpus Współczesnego Języka Polskiego – Dekada 2011-2020*. Disponible sur <https://lab.dariah.pl/katalog/resources/83/>
- Larger, N.–Mimran, R. (2004). *Vocabulaire expliqué du français. Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.
- Lehmann, A.–Martin-Berthet, F. (2003). *Introduction à la lexicologie*. Paris: Nathan.
- Lukszyn, J. (dir.) (1998). *Tezaurus terminologii translatorycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski, A. (2012). *Wykłady z leksykologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mini dictionnaire français-polonais, polonais-français* (2016). Paris: Larousse.
- Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: PUF.
- Narjoux, C. (2018). *Le Grevisse de l'étudiant. Grammaire graduelle du français*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Nowy słownik szkolny francusko-polski, polsko-francuski Pons* (2018). Poznań: LektorKlett.
- Pougeoise, M. (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française*. Paris: Armand Colin.
- PR : Rey-Debove, J.–Rey, A. (dir.). *Le Petit Robert* (2012). Paris: Le Robert.
- Słownik francuskiego slangu i mowy potocznej* (2014). Kraków: Lingea.
- Sprytny słownik francusko-polski, polsko-francuski* (2010). Kraków: Lingea.
- Thomas, A. (1956). *Dictionnaire des difficultés de la langue française*. Paris: Larousse.
- TLFi : *Le Trésor de la Langue Française informatisé*. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/tlfv3.htm>
- Tsybova, I. (2002). *Essai de lexicologie française*. Szczecin: Wydawnictwo

Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Ucherek, W. (2017). Les encadrés culturels dans les dictionnaires polonais-français et français-polonais. In: Argaud, É.–Al-Zaum, M. & Da Silva Akborisova, E. (éd.) (2017). *Le proche et le lointain : enseigner, apprendre et partager des cultures étrangères*. Paris: Éditions des archives contemporaines. 227-236.
- Ucherek, W. (2024). Quelques réflexions sur les informations syntaxiques fournies par les dictionnaires français-polonais dans leurs encadrés. In : Ouvrard, L.–Da Silva Akborisova, E. (éd.) (2024). *Relations syntagmatiques. Diversité d'expression, pratiques d'enseignement*. Paris: Éditions des archives contemporaines. 59-68.
- Ucherek, W.–Grabowska, M. (2023). Les notices lexicales au service de l'apprentissage du FLE à l'aide des dictionnaires bilingues. *Academic Journal of Modern Philology*, 20, 181-196.
- Wilczyńska, W.–Rabiller, B. (1995). *Dictionnaire des mots-pièges polonais-français*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Tatjana Đurin*

Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Novi Sad

UDK 613.88/.89:821.133.1.09 Rabelais F.

DOI: 10.19090/gff.v50i3.2613

ORCID: 0000-0001-7750-3923

VOICY MAISTRE JAN CHOUART QUI DEMANDE LOGIS : LA MÉTAPHORE CONCEPTUELLE DANS L'ÉROTIQUE RABELAISIEUNE**

Résumé : Dans cet article nous nous proposons de présenter une analyse des expressions érotiques dans le roman de François Rabelais (1483 ou 1494 – 1553). L'analyse se fait dans le cadre de la linguistique cognitive afin de déterminer les métaphores conceptuelles qui figurent dans l'érotique rabelaisienne. Étant donné que le mécanisme de la métaphore conceptuelle (Lakoff & Johnson, 1980 ; Kövecses, 2010) consiste à établir des correspondances entre le domaine source et le domaine cible, il s'agit d'une projection interdomaniale (*mapping*) où le domaine source est projeté sur le domaine cible qui est compris dans les termes du premier. Nous analysons de nombreuses expressions érotiques rabelaisiennes qui désignent les parties sexuelles de l'homme et de la femme, ainsi que l'acte sexuel. Puisque Rabelais puise dans diverses sources linguistiques et culturelles (l'ancien français et la culture du Moyen Âge, le moyen français et la culture de la Renaissance, le latin, les dialectes), l'histoire des géants est pleine d'expressions érotiques qui remontent à loin, mais il y a également de nouvelles expressions que Rabelais a inventées et introduites dans le vocabulaire français. Bien que le rôle principal des expressions érotiques soit d'engendrer le comique, les métaphores conceptuelles qui « se cachent » derrière ces expressions présentent l'image de la sexualité masculine et féminine, et mettent en relief les rapports entre l'homme et la femme dans le monde jovial de Rabelais.

Mots clés : métaphore conceptuelle, érotique, Rabelais, sexualité, comique

* djurin.tatjana@ff.uns.ac.rs

** Cet article est rédigé dans le cadre du projet scientifique *Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence* (No 1001-13-01) soutenu par la Faculté de philosophie de l'Université de Niš, l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie) et l'Ambassade de France en Serbie.

INTRODUCTION

L'obscénité constitue sans doute l'un des traits les plus manifestes de l'œuvre de Rabelais. Son emploi d'un langage obscène à des fins comiques a largement contribué à la notoriété de ses romans. Toutefois, c'est précisément cette obscénité qui a suscité le plus de critiques au fil des siècles :

Marot et Rabelais sont inexcusables d'avoir semé l'ordure dans leurs écrits [...] Rabelais surtout est incompréhensible : son livre est une énigme, une chimère, c'est le visage d'une belle femme avec des pieds et une queue de serpent, ou de quelque autre bête plus difforme ; c'est un monstrueux assemblage d'une morale fine et ingénieuse, et d'une sale corruption (La Bruyère, 1696 : 72-73).

D'après Mikhaïl Bakhtine, la présence constante de l'obscénité dans l'œuvre de Rabelais découle de l'influence de la culture populaire médiévale ainsi que de celle de la « querelle des femmes » (1542-1550), débat portant sur le mariage, le statut des femmes dans la société et leur éducation. Bakhtine distingue deux traditions opposées dans ce contexte : la tradition gauloise et la tradition idéalisante (Rabelais, 1912-1965, vol. 5 : 30). Rabelais s'inscrirait davantage dans la tradition gauloise, au sein de laquelle Bakhtine identifie deux tendances divergentes à propos de la condition féminine : la tendance carnavalesque (où la femme est légère, infidèle, violente envers son mari, révélant sa caducité et son impuissance) et la tendance ascétique (où la femme est condamnée pour son immoralité) (Bakhtine, 1970 : 231-240). En ce qui concerne la « querelle des femmes », il semble que Rabelais penche du côté carnavalesque, sa position n'étant ni moralisatrice ni entièrement négative. Il demeure fidèle à l'esprit de fête et de renversement propre au carnaval, où la figure féminine n'est ni uniquement vertueuse ni uniquement perverse. L'obscénité chez Rabelais est souvent liée aux nombreuses images érotiques présentes dans le roman. Nous analysons de nombreuses expressions érotiques employées par Rabelais pour désigner les organes sexuels masculins et féminins, ainsi que l'acte sexuel lui-même. Puisant dans un vaste éventail de ressources linguistiques et culturelles – allant de l'ancien français et de la culture médiévale (surtout les fabliaux) au moyen français et à la culture de la Renaissance, en passant par le latin et divers dialectes – Rabelais enrichit l'histoire des géants d'expressions érotiques anciennes, tout en forgeant de nouvelles qu'il intègre à la langue française. Bien que leur fonction principale soit de produire un effet comique, ces expressions recèlent des métaphores conceptuelles qui révèlent une

certaine représentation de la sexualité, masculine et féminine, et mettent en lumière les dynamiques entre les sexes dans l'univers festif et jovial de Rabelais¹.

Le corpus linguistique a été analysé dans le cadre de l'approche cognitive qui souligne le lien indissoluble entre le langage (en tant que système sémiotique), les capacités cognitives humaines, la structure corporelle et l'expérience, ainsi que la culture d'une communauté humaine particulière (Milić, 2013 : 198). La métaphore conceptuelle, en tant que mécanisme cognitif, relie le domaine source, qui est concret et perceptible par les sens, au domaine cible, qui est abstrait. Cette connexion se fait par les projections interdomaniales (*mappings*), un ensemble de correspondances conceptuelles, qui permettent de comprendre le domaine cible à l'aide du domaine source (Lakoff & Johnson, 1980 ; Lakoff & Turner, 1989 : 60-5 ; Lakoff, 1993 : 206-7). La métaphore est donc une « projection ontologique entre domaines conceptuels » (Lakoff, 2006 : 192) qui nous permet de comprendre quelque chose d'abstrait car la projection métaphorique identifie certaines caractéristiques du domaine source avec certaines caractéristiques du domaine cible.

La motivation conceptuelle des métaphores (et des métonymies) est basée sur l'expérience (Kövecses, 2010 : 79-86), ou bien sur leur ancrage (*grounding*) (Lakoff & Johnson, 1999 : 47). Cependant, l'expérience, c'est-à-dire la connaissance du domaine cible, est ce qui limite les projections (Lakoff & Turner, 1989 : 199-204 ; Stanojević, 2009 : 352) qui sont déterminées par des connaissances centrales, c'est-à-dire des éléments cognitifs fondamentaux et culturellement partagés qui structurent une métaphore donnée et qui la rendent compréhensible et stable dans une culture. Les connaissances centrales sont donc liées à une communauté linguistique particulière, ce qui signifie qu'elles sont conventionnelles (Kövecses, 2003 : 82-4). De même, une communauté linguistique est limitée par ce qui est culturellement commun (Stanojević, 2009 : 366).

Étant donné qu'une métaphore n'est pas seulement une figure de style, mais aussi une structure mentale, la métaphore conceptuelle joue un rôle fondamental dans les œuvres littéraires, en tant que mécanisme cognitif sous-jacent à de nombreuses images poétiques et symboliques. Contrairement aux métaphores purement stylistiques, les métaphores conceptuelles organisent de manière systématique la pensée de l'auteur et du lecteur, en projetant des structures familières sur des réalités abstraites. La littérature offre ainsi un espace privilégié

¹ Sur la traduction serbe des métaphores sexuelles de Rabelais, voir Đurin, 2017 : 379-398. Sur l'ambivalence des métaphores érotiques dans les fabliaux, voir Jovanović & Đurin, 2023 : 193-209.

pour l'exploration, la variation et parfois la subversion de ces structures métaphoriques, révélant à la fois leur enracinement culturel et leur potentiel créatif.

L'œuvre de Rabelais, riche en jeux de mots, en allusion savantes, en métaphores, se caractérise par une richesse lexicale foisonnante, un goût du détail corporel et matériel, ainsi qu'une maîtrise virtuose du langage comique et parodique. Dans cet univers mis sens-dessus dessous, où règne une atmosphère de surabondance, les métaphores conceptuelles structurent en profondeur la vision du monde carnalesque et corporelle que l'auteur met en scène.

ANALYSE DU CORPUS

L'un des sujets principaux dans le roman – la sexualité – est fréquemment conceptualisé par des métaphores issues du travail manuel, de la guerre ou de l'alimentation, ce qui produit un effet à la fois comique et transgressif.

Le travail manuel

L'acte sexuel est parfois représenté en termes d'effort, de performance et d'endurance, tandis que les organes génitaux sont conceptualisés comme des outils.

L'ACTE SEXUEL EST UN TRAVAIL (PENIBLE)

Fin de compte, ilz besoingnoient comme toutes bonnes âmes (Rabelais, 1995 : 410)
...puis qu'il y a moyne au tour. Car un bon ouvrier met indifferement toutes
pieces en œuvre (Rabelais, 1995 : 244)

Le verbe *besoingner* provient du mot francique **bisūnni(a)*, « peine, souci » (TLFi, 2004 ; Dauzat, Dubois & Mitterand, 1964) et au XVI^e siècle il prend une connotation obscène.

Cette métaphore a plusieurs sous-métaphores dans le roman de Rabelais, telles que :

L'ACTE SEXUEL EST LE LABOURAGE

... je grezille d'estre marié et labourer en diable bur ma femme, sans craincte des
coups de baston (Rabelais, 1995 : 568)

Les aultres enfloient en longueur par le membre qu'on nomme le laboureur de nature
(Rabelais, 1995 : 306)

LES ORGANES GENITAUX MASCULINS ET FEMININS SONT DES OUTILS

Vos instrumens, quels sont-ils ? – Grands. (Rabelais, 1995 : 1282)

... en cas que autant de foyz je ne belute ma femme future la premiere nuyct de mes nopces ! (Rabelais, 1995 : 568)

... comment ceste coingnée est emmanchée ! Comment ce manche est encoingné ! (Rabelais, 1995 : 882)

... et la veullent jocqueter (Rabelais, 1995 : 440)

Dans le roman de Rabelais, le verbe *beluter*, qui signifie originellement « tamiser », « cribler » ou « bluter », acquiert une connotation obscène. De même, le verbe *encoingner*, au sens de « coincer » ou « serrer dans un coin », est fréquemment employé pour générer un jeu de mots obscène avec *cognée* et *manche*. Selon Abel Lefranc, le verbe *jocqueter* désigne l'action d'un manche d'outil qui « joue dans sa douille » (Rabelais, 1912–1965 : 242–243, n. 16). Ces emplois révèlent des projections métaphoriques interdomaniales, notamment entre les domaines du travail manuel et de la sexualité :

action de travailler → activité sexuelle

travailleur → homme

biens exploités → femme

outils → organes génitaux

La violence

Dans le roman de Rabelais il y a beaucoup d'expression qui renvoient à la sexualité conceptualisée en termes de force, domination, combat ou agression.

L'ACTE SEXUEL EST UN ACTE DE VIOLENCE

... les laquais de court, par les degrez, entre les huys sabouloient sa femme à plaisir (Rabelais, 1995 : 664)

... ilz auroient tant taloché leurs amours (Rabelais, 1995 : 564)

Le verbe *sabouler* signifie « secouer violemment », et Rabelais est le premier qui l'emploie au sens érotique (La Charité, 1968 : 184). Le verbe *talocher*, l'un des erotica verba de Rabelais, signifie « frapper ».

Plusieurs sous-métaphores sont issues de la métaphore L'ACTE SEXUEL EST UN ACTE DE VIOLENCE, telles que :

L'ACTE SEXUEL EST LA CHASSE

Il ne luy faut que lascher les longes, je diz l'aiguillette, luy monstrier de près la proye et dire : « Hale, compagnon ! » (Rabelais, 1995 : 680)

Le substantif *longes* désigne les lanières par lesquelles on maintenait les oiseaux de volerie, tandis que *hale, compagnon* représente le cri du chasseur excitant le faucon (Rabelais, 1995 : 680).

LE PENIS EST UNE ARME

... mais je veulx qu'on saiche que de mesme qualibre j'ay le ferrement infatiguable (Rabelais, 1995 : 680)

... c'est le baston à un bout qui me pend entre les jambes (Rabelais, 1995 : 626)

... tant de bracquemars enroiddys qui habitent par les braguettes claustrales (Rabelais, 1995 : 394)

Voulez vous mon cousteau ? – Non, non, dist-elle. (Rabelais, 1995 : 434)

Pour les saigner, respondit frere Jean, droict entre les deux gros horteilz avecques certains pistolandiers de bonne touche (Rabelais, 1995 : 1066)

Le *braquemart* est une sorte d'épée à lame courte et large, et, par analogie, le membre viril, l'arme que Panurge utilisera dans le « combat Venerien » (Rabelais, 1995 : 1350). Le *pistolandier* est une sorte de poignard (Rabelais, 1995 : 1514).

Les projections interdomaniales :

violence → acte sexuel

attaqueur → homme

victime → femme

arme → pénis

L'alimentation

Dans le roman de Rabelais, la nourriture et l'alimentation jouent un rôle central, non seulement comme symboles de vitalité, de plaisir et d'abondance, mais aussi comme métaphores de savoir, de sexualité et de lien social, reflétant une vision joyeuse et corporelle du monde.

L'ACTE SEXUEL EST L'ALIMENTATION

Eternellement y sera le petit picotin ou mieulx (Rabelais, 1995 : 626)

Le bon morceau, dont elle estoit friande (Rabelais, 1995 : 574)

... que font ordinairement ces dolens contemplatifz amoureux de Karesme, lesquelz poinct à la chair ne touchent (Rabelais, 1995 : 430-432)

Les projections interdomaniales concernent surtout le désir sexuel et le pénis :

aliment → pénis

friandise → désir sexuel

personne gloutonne → femme

se rassasier → satisfaire son désir sexuel

jeûne → abstinence sexuelle

L'amusement

Dans le monde jovial de Rabelais, la sexualité est souvent présentée comme un jeu joyeux et libre, un amusement vital qui célèbre les plaisirs du corps, d'où les sous-métaphores de la métaphore conceptuelle L'ACTE SEXUEL EST UN AMUSEMENT :

L'ACTE SEXUEL EST UNE FETE

... ilz biscotent voz femmes ce pendant que estes en romivage (Rabelais, 1995 : 244)

... autrement le diable ne les eust voulu biscoter (Rabelais, 1995 : 410)

Le verbe *biscoter*, emprunté au flamand méridional *besteken*, a d'abord signifié « accrocher », d'où « piquer des ornements sur des habits, parer », et ensuite « faire des cadeaux, fêter ». De « fêter » est issu le sens de « faire la cour à une femme » puis « faire l'amour » (FEW, 1922-1967 t. 15, 1 : 99).

L'ACTE SEXUEL EST UNE CHANSON/UNE DANSE

... jouans des manequins à basses marches, car (monstrant sa longue braguette) voicy maistre Jean Jeudy qui vous sonneroit une antiquaille (Rabelais, 1995 : 432)

... qu'il n'en échappera pas une que je taboure en forme commune (Rabelais, 1995 : 456)

... tu voiras la figure de ta femme et ses taboueurs (Rabelais, 1995 : 668)

Le sens de l'expression *jouer des manequins à basses marches* reste obscur. Le mot *manequins* pourrait être une sorte d'instrument de musique, et ensuite le

membre viril, mais le lien entre la première partie de l'expression, *jouer des manequins*, et la deuxième partie, à *basses marches* n'est pas clair (La Charité, 1968 : 181-182). D'après le dictionnaire d'Huguet, le substantif *marche* signifie la touche d'un clavier ou la pédale d'un métier à tisser, tandis que *basses marches* désignent les parties génitales de la femme (Huguet, 1925-1967, marche). Le mot *antiquaille*, désignant une ancienne danse, et présent dans la même phrase, pourrait constituer un indice confirmant qu'il est bien question d'un instrument de musique. Le sens propre du verbe *tabourer* est « battre le tambour » mais il prend une connotation obscène dans le roman de Rabelais. La métaphore réunit le son, le mouvement et le rythme (La Charité, 1968 : 186). Dans le cas de cette sous-métaphore, les projections interdomaniales seraient donc :

faire de la musique → faire l'amour
 un instrument de musique → vagin
 un (excellent) musicien → pénis

L'ACTE SEXUEL EST UN JEU/UN SPORT

... est il fouet competent pour mener ceste touppie ? (Rabelais, 1995 : 884)
 La premiere foys sera une faulte et vaudra quinze (Rabelais, 1995 : 586)
 ...sinon qu'en vostre tour vous me faciez dehait la combrecelle (Rabelais, 1995 : 438)

Tandis que dans le premier exemple les organes sexuels sont conceptualisés comme des jouets (fouet, touppie), dans le deuxième exemple, Rabelais utilise les expressions du jeu de paume pour conceptualiser l'acte sexuel.

D'après La Charité, l'expression *faire la combrecelle* reste obscure (La Charité, 1968 : 175). Le nom *combrecelle* est répertorié dans le dictionnaire d'Huguet avec le sens de « culbute », un terme qui, utilisé de manière euphémique, pourrait renvoyer au sexe masculin (Huguet, 1925–1967, combrecelle). Si combrecelle et culbute partagent effectivement la même signification, alors les expressions *faire la combrecelle* et *culbuter* pourraient être considérées comme synonymes.

Le monde animal

Étant donné que Rabelais construit souvent ses métaphores en empruntant des expressions et des images liées au monde animal, on en trouve aussi parmi ses métaphores érotiques certaines qui sont en fait des sous-métaphores de la métaphore conceptuelle LES HUMAINS SONT DES ANIMAUX.

L'ACTE SEXUEL EST L'ACCOUPLEMENT

... que vous feussiez couverte de ma race (Rabelais, 1995 : 432)

... les pauvres hayres bubajalloient comme vieulx mulletz (Rabelais, 1995 : 410)

Frere Jan hanissoit du bout du nez, comme prest à roussiner, ou badouiner pour le moins (Rabelais, 1995 : 1192)

Là me dist Panurge que son courtant ressembloit à ceste Unicorn (Rabelais, 1995 : 1290)

Le verbe *bubajaller* fait probablement partie des verbes inventés par Rabelais, dont le sens reste obscur. Raymond La Charité trouve qu'il s'agit du mot composé de verbes *jaller* et *bubaler* (du grec *boubalos*), dont la signification serait « copuler comme des bubales » (La Charité, 1968 : 174).

Le verbe *roussiner*, dérivé du substantif *roncin/roussin*, cheval, au XIV^e siècle a eu la signification « travailler comme un cheval », tandis qu'au XVI^e siècle ce verbe désigne l'acte sexuel. Le verbe *badouiner* a été utilisé pour désigner l'accouplement des ânes, et selon La Charité, Rabelais est probablement le seul à l'employer pour désigner le rapport sexuel des êtres humains (La Charité, 1968 : 169).

Étant donné que le substantif *courtant* désigne au XVI^e siècle un chien ou un cheval, le dernier exemple présente une autre sous-métaphore : LE PENIS EST UN ANIMAL.

L'ACTE SEXUEL EST L'EQUITATION

... et ont joué du serrecropiere (Rabelais, 1995 : 410)

... par Dieu, je les feray saccader encore une foys devant qu'elles meurent (Rabelais, 1995 : 410)

... et comment elles devroient aller au trot, veu qu'elles repaissent si bien et copieusement ! (Rabelais, 1995 : 1280)

Cette métaphore, que Rabelais crée en utilisant des expressions de manège, représente également une sous-métaphore de la métaphore LES HUMAINS SONT DES ANIMAUX. Le substantif inventé par Rabelais, *serrecropiere* (de *serrer* et *crope*, croupe), le verbe *saccader* (donner de brusques secousses à son cheval en tirant sur les rênes) et l'expression *aller au trot* identifient la femme au cheval, tandis que l'homme est le cavalier.

Le contenant et le contenu

L'une des métaphores conceptuelles les plus fréquentes de l'acte sexuel repose sur une image où un corps (généralement féminin) est conceptualisé comme un contenant à remplir. Elle fonctionne selon un schéma source-cible dans lequel le corps est un récipient et l'acte sexuel une injection ou un versement de substance. Cela rapproche la sexualité de métaphores du type LE CORPS EST UN RECIPIENT, souvent présentes dans d'autres domaines (alimentation, médecine, etc.).

L'ACTE SEXUEL EST LE REMPLISSAGE D'UN CONTENANT

Je ne me vante d'en avoir embourré quatre cens dix et sept depuis que je suis en ceste ville (Rabelais, 1995 : 398)

Ores est à sçavoir si ce trou par ceste cheville peult entierement estre estouppé (Rabelais, 1995 : 884)

J'en aymerois mieulx (dist Panurge) une mouillée de quelque bon vin d'Anjou. Boutez doncq, boutez bas et roidde ! (Rabelais, 1995 : 1044)

Vous avez ma deliberation entendue, qui est me marier, si de malencontre n'estoient tous les trous fermez, clous et bouclez (Rabelais, 1995 : 576)

C'est (dist Carpalim) une huytre en escalle (Rabelais, 1995 : 884)

C'est (dist Gymnaste) un poys en gousse (Rabelais, 1995 : 884)

Le verbe *embourrer*, que Rabelais utilise à plusieurs reprises en tant qu'image érotique, signifie « mêler de bourre, garnir de bourre ». Le verbe *estoupper*, « boucher, fermer », avait déjà une connotation obscène en ancien français (Greimas, 1969 : 269).

Les projections interdomaniales :

remplissage → acte sexuel

contenant → vagin

contenu → pénis

Les métaphores mixtes

Dans le roman de Rabelais, il y a des métaphores dans lesquelles plusieurs concepts métaphoriques sont mis en jeu simultanément.

Tenez (monstrant sa longue braguette) : voicy maistre Jan Chouart qui demande logis (Rabelais, 1995 : 436)

Jean Chouart, dont le nom signifie « chouette mâle », était un type populaire incarnant la cupidité et la paillardise. Les projections interdomaniales sont donc :

animal → pénis
 personne → pénis
 maison → vagin
 entrée dans la maison → acte sexuel

... et n'y avoit plus d'olif en ly caleil, ilz ne belinoient si souvent (Rabelais, 1995 : 442)

Le verbe *beliner* désigne l'accouplement des moutons (Huguet, 1925-1967, *beliner*). Les projections interdomaniales sont :

animaux → humains
 accouplement → acte sexuel
 combustible → désir sexuel
 appareil d'éclairage → pénis.

Oncques ne feut faict soloecisme par le vaillant champion qui pour moy faict sentinelle au bas ventre (Rabelais, 1995 : 588)

Les projections interdomaniales :
 faute de grammaire → impuissance sexuelle
 combattant de grand mérite → pénis
 érection → garde (d'un poste militaire)

Ces métaphores n'offrent pas une seule image concrète et cohérente (Lakoff & Johnson, 1980 : 105), mais elles présentent néanmoins une certaine cohérence à l'intérieur de l'œuvre de Rabelais, leur but étant d'engendrer un comique dont la source est l'invraisemblable.

CONCLUSION

Les métaphores érotiques chez François Rabelais, nombreuses et souvent très pittoresques, témoignent de son ingéniosité linguistique et de son goût prononcé pour le jeu verbal. Dans le roman de Rabelais, les métaphores érotiques apparaissent de manière burlesque et ambivalente. Rabelais joue souvent avec les limites entre sexualité, agression et grotesque corporel, en mêlant vocabulaire guerrier, mécanique et scatologique pour évoquer les rapports sexuels. Il invente de nouvelles tournures métaphoriques tout en réactivant des images issues d'une riche tradition médiévale, notamment celle des fabliaux.

Ses sources d'inspiration sont issues de multiples domaines : le moyen français, l'ancien français, divers dialectes ainsi que le latin. Pour créer ses métaphores érotiques, Rabelais mobilise un large éventail de champs lexicaux – le monde animal, l'agriculture, la musique, l'art militaire, la chasse, l'équitation, la cuisine, les jeux. Ce mélange contribue à une vision exagérée et carnavalesque de la sexualité, où les corps sont instrumentalisés, souvent dans un registre à la fois comique et transgressif.

Dans cet univers symbolique, les personnages humains se voient parfois assimilés à des animaux ou à des objets. L'homme y incarne souvent le principe actif : il est perçu comme un travailleur, un laboureur, un chasseur ou un assaillant. La femme, quant à elle, symbolise le principe passif : elle devient terre à labourer, bien à posséder, victime ou proie. Le sexe masculin est représenté par des figures variées : animal, personne, aliment, musicien accompli, guerrier, outil ou arme. De son côté, le sexe féminin est conceptualisé comme un instrument de musique, un outil ou un espace à combler.

Assimilé à une fête, un sport ou un jeu, le plaisir sexuel est conceptualisé comme une activité agréable et amusante. Mais associé au travail manuel (labourage, terre à labourer), ou bien à l'acte de se nourrir, le rapport sexuel est perçu comme un acte vital, une source d'énergie nécessaire à la survie. Cette dimension créatrice est particulièrement visible dans l'union charnelle, véritable acte de vie.

Les métaphores érotiques rabelaisiennes – en particulier ses *erotica verba* – contribuent à la création d'une poétique unique, qualifiée par La Charité de « poésie de l'obscène » (1968 : 189). À travers elles, Rabelais développe une vision du monde personnelle, parfois jugée misogyne à tort. La libido féminine ne dépasse pas celle des hommes. Il n'y a pas de connotation

péjorative : la femme n'est jamais réduite à son sexe, de toute façon, pas plus que l'homme. Malgré le recours aux métaphores de frappe, de perçage, de tranchage, de prise ou au lexique guerrier, la représentation de l'acte sexuel ne relève pas de la violence au sens tragique ou réaliste, mais plutôt d'une distorsion parodique des discours de pouvoir et de virilité. Ainsi, la violence sexuelle devient un outil de critique sociale, de satire cléricale ou universitaire, et de renversement des normes, dans l'esprit du rire carnavalesque décrit par Mikhaïl Bakhtine (1970). L'acte sexuel est d'abord célébré dans sa dimension joyeuse, emblématique de l'esprit du roman tout entier, et il inaugure une nouvelle représentation de la sexualité – masculine et féminine – qui s'épanouira dans les siècles à venir.

VOICY MAISTRE JAN CHOUART QUI DEMANDE LOGIS: CONCEPTUAL METAPHOR IN RABELAIS'S EROTICISM

Summary

François Rabelais's literary work is remarkable for its pervasive use of obscenity, which has provoked both laughter and controversy across centuries. While some, like La Bruyère, dismissed his work as fantastical and morally dubious, others – most notably Mikhail Bakhtin – have interpreted Rabelais's obscenity as an expression of medieval popular culture and the *querelle des femmes*, the Renaissance debate on the nature and role of women. According to Bakhtin, Rabelais participates in a distinctly Gallic, carnivalesque tradition characterized by inversion, satire, and grotesque realism. Within this context, women are depicted neither as paragons of virtue nor as embodiments of vice, but as integral participants in a comic, corporeal worldview. Obscenity in Rabelais's texts is primarily conveyed through a highly inventive erotic lexicon, where sexual organs and acts are described via metaphorical expressions rooted in daily life. An analysis from the standpoint of conceptual metaphor theory reveals that these metaphors structure thought by mapping a concrete source domain (e.g., tools, food, animals) onto an abstract target domain (sexuality). Such mappings enable readers to apprehend erotic experience through familiar cultural and bodily schemas. Among the dominant metaphorical domains in Rabelais's novel are manual labor, violence, food, entertainment, and the animal world. Sexual activity is often metaphorized as labor or plowing, with genitalia imagined as instruments or machines. Technical jargon, repurposed for erotic description, enhances both comedic and symbolic effects. Violence emerges as another salient source domain: sex is portrayed as combat, with the penis likened to weapons such as swords, daggers, or clubs—imagery that invokes dynamics of dominance and conflict

between genders. The domain of food – traditionally associated with pleasure and abundance – serves to conceptualize sexual desire in terms of consumption, appetite, and gluttony. Entertainment metaphors depict sexuality as a form of festive play, drawing on language from dance, music, and games to suggest a light-hearted, liberated vision of eroticism. Similarly, references to the animal world present the sexual act as instinctual or primal: the penis is metaphorized as a dog, horse, or hartbeest, while sexual behavior is described using terms borrowed from zoology. Through this rich metaphorical network, Rabelais constructs a carnivalesque universe centered on the body and its pleasures, in contrast to the ascetic and moralistic discourse of his time. These conceptual metaphors do more than provoke laughter – they structure the epistemological framework of his fiction, exposing the sexual imagination, gender dynamics, and social taboos of early modern Europe. Ultimately, they offer fertile ground for interdisciplinary inquiry at the intersection of literature, cognitive linguistics, and cultural history.

Key words: conceptual metaphor, Rabelais, eroticism, sexuality, comic.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakhtine, M. (1970). *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*. Paris : Gallimard.
- Dauzat, A.–Dubois, J. & Mitterand, H. (1964). *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Paris : Larousse.
- Đurin, T. (2017). « Faire la bête à deux dos » ou traduire l'obscénité. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLI-3 (posebno izdanje), 379-398.
- FEW. (1922-1967). Walther von Wartburg et Hans-Erich Keller (Éditeur scientifique), *Französisches etymologisches Wörterbuch*. Bâle : R. G. Zbinden.
- Greimas, A. J. (1969). *Dictionnaire de l'ancien français*. Paris : Larousse.
- Huguet, E. (1925-1967). *Dictionnaire de la langue française du seizième siècle*. Paris : Librairie ancienne Edouard Champion.
- Jovanović, I.–Đurin, T. (2023). Entre l'amour et la haine : métaphores érotiques dans les fabliaux français et dans la poésie populaire serbe. In : Lamprou, E.–Valetopoulos, F. (éd.) (2023). *Exprimer son amour et sa haine : une étude à travers les langues*. Bruxelles : Peter Lang Verlag. 193-209.
- Kövecses, Z. (2003). The scope of metaphor. In : Barcelona, A. (ed.) (2003). *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective*. Berlin : Mouton de Gruyter. 79-92. <https://doi.org/10.1515/9783110894677.79>

- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction (2nd ed.)*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- La Bruyère. (1696). *Les Caractères* [Édition du groupe «Ebooks libres et gratuits »]. Disponible sur https://www.ebooksgratuits.com/pdf/la_bruyere_caracteres.pdf
- La Charité, R. C. (1968). An Aspect of Obscenity in Rabelais. In: Wiley, W. L.–Daniel, G. B. (dir.) (1968). *Renaissance and other studies in honour of William Leon Wiley*. Chapel Hill: University of North Carolina Press. 167–189.
- Lakoff, G.–Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, A. (ed.) (1993). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 202–251. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865.013>
- Lakoff, G. (2006). Conceptual metaphor: The contemporary theory of metaphor. In: Geeraerts, D. (ed.) (2006). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. 186–238.
- Lakoff, G.–Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G.–Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Milić, G. (2013). Pristup zoosemiji u okviru teorije konceptualne metafore. *Jezikoslovlje*, 14(1), 197–213. <https://hrcak.srce.hr/103364>
- Rabelais, F. (1912–1965). *Œuvres*. Paris, Genève : E. Champion et E. Droz.
- Rabelais, F. (1995). *Œuvres complètes*. Guy Demerson (éd.). Paris : Seuil.
- Stanojević, M.-M. (2009). Konceptualna metafora u kognitivnoj lingvistici: pregled pojmova. *Suvremena lingvistika*, 35(68), 339–371. <https://hrcak.srce.hr/47111>
- TLFi. (2004). *Le Trésor de la Langue Française informatisé*. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

ÉTUDES DIDACTIQUES

Ivana Vilić*

Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Novi Sad

UDK 811.133.1'243

DOI: 10.19090/gff.v50i3.2614

ORCID: 0000-0002-0578-3011

Nataša Popović

Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Novi Sad

ORCID: 0000-0002-4547-3683

ORGANISATION DU TEXTE, UN DÉFI DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

Résumé : Cet article propose une analyse des éléments d'organisation et de structuration textuelles dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. L'étude d'un corpus composé de 62 productions écrites (31 résumés de texte et 31 textes narratifs) rédigées par des étudiants de français du Département d'Études Romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad montre que l'élément clé de la cohérence textuelle réside dans la présence de liens cohésifs entre les énoncés. Le deuxième facteur important de l'organisation textuelle est l'emploi des connecteurs discursifs ou logiques, qui représentent un aspect complexe dans l'apprentissage du français. Les connecteurs exprimant des relations relativement simples (comme *et*, *mais*) sont utilisés plus aisément, même par des étudiants ayant un niveau de langue relativement faible, tandis que l'emploi de connecteurs plus complexes est lié à un niveau avancé de maîtrise linguistique. Il existe ainsi une certaine corrélation entre la compétence linguistique et la compétence discursive chez les étudiants. Enfin, l'analyse des textes narratifs confirme l'hypothèse selon laquelle les relations causales et temporelles jouent un rôle primordial dans ce type de texte.

Mots clés : organisation du texte, compétence discursive, cohérence textuelle, connecteurs discursifs, texte narratif, enseignement du FLE, français.

* ivavilic@ff.uns.ac.rs

** Cet article a été rédigé dans le cadre du projet scientifique *DIDAFÉ : Former à l'enseignement du français écrit en contexte plurilingue et transeuropéen: enjeux, modèles, pratiques innovantes et inclusives*, financé par l'Union Européenne. Nataša Popović a contribué à la rédaction de cet article dans le cadre du projet scientifique *Les langues, littératures et cultures romanes et slaves en contact et en divergence* (n° 1001–13–01) de l'Université de Niš, financé partiellement par l'Agence universitaire de la francophonie et l'Ambassade de France en Serbie.

INTRODUCTION

L'idée selon laquelle l'aspect pragmatique de la langue est important dans l'enseignement des langues étrangères, introduite pour la première fois par l'approche communicative dans les années 1980 et reprise aujourd'hui par l'approche actionnelle, constitue désormais un fait incontestable. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001) définit la compétence pragmatique comme l'une des trois composantes des compétences communicatives langagières, aux côtés des compétences linguistique et sociolinguistique. Elle comprend la connaissance des principes d'organisation, de structuration et d'adaptation des messages (compétence discursive) ainsi que des principes de réalisation de leurs fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) (CECR, 2001 : 96). Bien que les principes pragmatiques liés à l'usage de la langue dans des contextes et des situations variés aient été intégrés depuis longtemps dans la didactique du français langue étrangère, l'enseignement reste, dans la pratique, souvent focalisé sur l'étude des formes grammaticales et des structures linguistiques. Les dimensions relatives à la structuration du récit et du discours, à la complexité textuelle des énoncés, ainsi qu'à la cohérence et à la cohésion textuelles demeurent souvent marginalisées dans les pratiques pédagogiques en classe de FLE. Pourtant, des travaux théoriques, tant en France qu'en Serbie, se sont penchés sur les notions de compétence discursive et d'organisation textuelle (Charolles 1978 ; Halté & Petitjean 1978 ; Jačović & Stanković 2020 ; Vasiljević & Samardžija Grek 2020).

Dans notre article, nous nous focaliserons sur la problématique de l'organisation du texte et sur les éléments qui contribuent à sa structuration, en particulier dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. Afin de mieux cerner les difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage, nous analyserons les productions écrites des étudiants de français de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad. Ce corpus, composé de résumés et de textes narratifs, nous permettra d'étudier les éléments clés de la structuration textuelle – notamment la cohérence, la cohésion et l'emploi des connecteurs discursifs et logiques. Notre hypothèse de départ est que ces éléments, relevant du niveau sémantique de la langue, sont difficiles à acquérir et qu'ils correspondent à un niveau avancé de compétence linguistique.

CADRE THÉORIQUE

Texte dans la tradition française et anglo-saxonne

Dans l'enseignement du français langue étrangère, la compétence discursive et la problématique de la structuration du texte doivent être abordées dans une perspective d'analyse du discours, une discipline linguistique développée notamment par les linguistes américains parmi lesquels Zellig Harris occupe une place centrale. Son idée que la langue se présente sous forme de discours suivi et non de mots et de phrases indépendantes (Harris 1969 : 10-11) a été critiquée dans la tradition linguistique française pour l'accent mis sur l'importance du texte (Adam 2014 : 5). Dominique Maingueneau (1987 : 5-11) explique cette attitude des linguistes français appartenant au courant qu'il appelle « l'école française d'analyse du discours » comme l'héritage d'une tradition associée à la réflexion sur les textes et l'histoire (Foucault 1971 ; Benveniste 1974 ; Ducrot 1980). Étant donné que le discours comme toute production langagière peut être analysé du point de vue de la langue, au sens saussurien, par ses propriétés formelles, mais aussi comme un fait de langage lié aux sujets, aux stratégies d'interlocution et aux positions sociales, le terme « discours » et l'analyse du discours renvoient à cette seconde dimension du langage. Dans cette définition la notion de position socio-historique des énonciateurs revêt une importance primordiale et le domaine de l'analyse du discours, dans la tradition française, comprend les typologies fonctionnelles (discours juridique, religieux) ou formelles (discours narratif, didactique, etc.). Jean-Michel Adam (2014) souligne que, dans le contexte de la linguistique française, l'analyse du discours est séparée de la linguistique du texte, cette dernière étant principalement orientée vers l'écrit et étroitement liée au domaine transphrastique, prenant la phrase comme l'unité d'analyse.

Dans la tradition anglo-saxonne, en revanche, l'analyse du discours est orientée vers la communication et les interactions qu'elles soient écrites ou orales (Maingueneau 1987 : 10). Dans cette perspective, le texte est étudié en tant qu'entité sémantique, composée de phrases, mais ayant ses propres caractéristiques que M.A.K. Halliday (2002 : 221-235) définit comme la structure, la cohérence, la fonction, le développement et le caractère. La phrase possède elle aussi ces caractéristiques, et la comparaison de ces deux catégories permet de révéler leurs propriétés profondes. Alors que la structure de la phrase renvoie à des fonctions grammaticales motivées sur le plan sémantique, celle du texte repose sur

des fonctions sémantiques motivées par le contexte. La cohérence du texte dépend des liens de cohésion entre les phrases et les passages du texte, tandis que celle de la phrase repose sur sa structure toujours en relation avec ses propriétés grammaticales. En résumé, la phrase est un texte en microcosme, comme le dit Halliday, dans laquelle les propriétés sémiotiques du texte apparaissent en miniature (Halliday 2002 : 246). Toutefois, la différence principale entre ces deux entités réside dans le caractère logique et sémantique du texte.

Propriétés du texte

Dans sa définition du texte¹, Halliday souligne que le texte se présente sous la forme d'une suite de phrases, mais que sa nature dépasse la simple somme de celles-ci. En d'autres termes, le texte envisagé comme un tout ne peut pas être analysé uniquement comme un assemblage de ses parties (Halliday 2002 : 221, 223). En tant qu'unité le texte possède ses propriétés inhérentes dont la cohérence et la cohésion constituent des éléments clés. L'étude de la cohérence textuelle proposée par Halliday et Hasan (1977) montre qu'elle dépend de la présence des liens de cohésion entre des éléments de la phrase ou ceux du texte. Plus les relations fonctionnelles entre ces éléments sont nombreuses, plus le texte est perçu comme cohérent. Parmi ces liens, les connecteurs discursifs, qui assurent le lien entre deux énoncés ou deux phrases, occupent une place très importante. Leur rôle de connexion intègre également une relation sémantique, ce qui influe directement sur la structure et l'organisation du texte².

En parlant de la structure d'un texte narratif, Adam (1984 : 12-18) souligne les dimensions chronologiques et configurationnelle. Les propositions d'un récit doivent être temporellement ordonnées et reliées de manière claire et compréhensible afin que le lecteur puisse saisir ensemble des événements successifs et suivre le déroulement de l'histoire. Dans ce processus les liens exprimant les relations de cause à effet jouent un rôle particulièrement important : ce sont eux, en grande partie, qui assurent les rapports de pertinence entre les éléments du récit. Le rôle du lecteur dans l'interprétation d'un texte narratif doit également être pris en compte, comme l'explique Adam : le lecteur anticipe et dirige son attention vers la fin du récit. « Saisir une suite de propositions comme

¹ Dans la tradition linguistique française, en plus du terme *texte* qui renvoie à une unité linguistique structurée, le terme *récit* est utilisé pour désigner un type de texte, à caractère narratif.

² D. Maingueneau consacre un chapitre de son livre à l'étude des connecteurs argumentatifs et de leur rôle dans la cohésion textuelle (Maingueneau 1987 : 116-136).

un tout, c'est pouvoir mettre une fin en rapport avec un début, c'est pouvoir lire le début comme promesse de la fin... » (Adam 1984 : 18). La structure d'un texte comprend donc non seulement les relations sémantiques qui assurent la cohésion entre ses propositions, mais aussi ses limites formelles.

ANALYSE DU CORPUS

Les propriétés logiques et sémantiques d'un texte prennent une importance encore plus grande dans la classe de langue, où les apprenants sont invités à en produire. La question se pose alors : comment aborder l'enseignement de la langue en vue de la production de textes cohérents et comment évaluer ces productions ? L'idée de passer les limites de la phrase et de prendre en compte les caractéristiques discursives du texte, comme le propose J. Peytard (1978 : 3, 5) nous paraît pertinente. Dans la suite de notre article, nous allons nous pencher sur les erreurs liées à la structuration et à l'organisation des textes dans des productions des étudiants, des erreurs qui peuvent, espérons-le, contribuer à entreprendre des démarches constructives en vue du développement de la compétence discursive. Nous baserons notre analyse sur un corpus de textes constitué de 62 épreuves d'étudiants de français du Département d'Études Romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad réalisées dans le cadre de l'examen écrit du cours *Compétences langagières I*³. Cet examen comprend deux parties : le résumé d'un texte court (31 épreuves) et la rédaction d'un texte à partir de quelques éléments donnés, tels que la trame d'une histoire (31 rédactions). Dans notre analyse, nous nous concentrerons sur la cohérence textuelle, les connecteurs logiques et la correction linguistique.

Cohérence textuelle

Nous présentons en exemple le résumé du texte portant sur le comportement des jeunes en Europe face aux nouveaux médias (exemple 1) :

³ Ce cours se situe en 2^e année de licence. Le niveau de langue des étudiants varie entre A2+ et B1-.

Exemple 1 :

L'enquête observe le comportement des jeunes Européens face au nouveaux médias⁴. La plupart des jeunes en Europe et Québec utilise Internet et ils ont leur propre portables. Les élèves utilisent Internet pour et dans l'école. En France les jeunes connaissent les risques sur Internet. Ce n'est pas la situation en Grèce et Pologne. Les jeunes écoutent de la musique et regardent la télévisions sur leurs portables.

Cette épreuve est évaluée comme manquant de cohérence ce qui soulève la question des éléments textuels responsables de sa structuration déficiente. La première chose à remarquer à propos de la structure de cette épreuve est qu'il n'y a pas de lien entre les phrases qui la constituent. Celles-ci semblent être juxtaposées sans relation mutuelle, ce qui rappelle la constatation de Halliday et Hasan (1977), selon laquelle les liens entre les phrases constituent l'élément clé de la cohérence textuelle. Bien que la première phrase serve d'introduction en présentant la thématique du texte à résumer, l'ordre des phrases suivantes n'est motivé par aucune connexion logique ou formelle. L'absence de telles connexions rend possible la réorganisation arbitraire des phrases sans que cela n'affecte de manière significative le sens global du texte.

Il faut dire que la formulation d'un résumé dépend également de la compréhension du texte donné. En parlant de la cohésion narrative, J.M. Adam souligne deux niveaux structurels sur lesquels reposent la compréhension et la formulation d'un énoncé. Le niveau micro-structurel concerne les relations entre les phrases ainsi que la syntaxe des connexions phrastiques et interphrastiques, tandis que le niveau macro-structurel implique notamment des contraintes logiques, telles que l'ordre causal et temporel (Adam 1978: 102-103). En d'autres mots, un étudiant doit d'abord saisir et comprendre la logique des informations du texte donné, leur enchaînement causal et temporel pour pouvoir reproduire les idées du texte sous forme de résumé. L'incompréhension de ces éléments et l'énumération des idées du texte sans lien ni ordre causal ou temporel aboutit à un texte dépourvu de connexions logiques.

L'incompréhension des relations causales dans le texte sur les habitudes alimentaires en France, illustrée par l'exemple 2, a conduit à un résumé manquant de cohérence et déformant les idées du texte :

⁴ Dans notre analyse, nous reproduisons les textes authentiques des étudiants en conservant leurs erreurs grammaticales. Cette démarche nous permet d'observer le lien entre la correction linguistique et les éléments d'organisation du texte.

Exemple 2 :

Les idées principales du texte sont la nourriture et la cuisine. La mode de la cuisine change, à cause de le temps nouveau. France est connue par la cuisine délicieuse. La nourriture est un aspect très important chez eux mais les gens n'ont pas le temps libre parce que la vie est rapide. À cause de ça nous préparons la nourriture qui n'est pas difficile à préparer. Les nouvelles générations adorent la cuisine américaine et la nourriture d'autres cultures.

Le texte original exprime l'idée que la nourriture en France occupe une place importante véhiculant des valeurs telles que la convivialité, le partage et même un certain art de vivre, malgré les changements de rythme de vie qui obligent à gagner du temps et à simplifier la cuisine. Dans le résumé, en revanche, l'idée du changement des habitudes alimentaires des Français devient l'idée principale, ce qui présente de manière erronée la relation de cause à effet. L'illogisme des idées du résumé est perceptible non seulement en comparaison avec le texte original, mais aussi à l'intérieur même du résumé, ce qui renforce l'impression d'incohérence. Pour pouvoir reformuler les idées du texte original, l'étudiant doit maîtriser non seulement le plan micro-structurel et les relations entre les mots au niveau de la phrase, mais aussi comprendre les relations au niveau macro-structurel, c'est-à-dire les relations causales et temporelles.

L'exemple 3 illustre l'incohérence du récit, résultat d'une confusion dans les relations temporelles. Cette épreuve s'inscrit dans la deuxième partie de l'examen écrit qui consiste à rédiger une histoire à partir de quelques éléments donnés, tels que les personnages et l'intrigue :

Exemple 3 :

... Un jour, l'épouse d'Antoine l'a entendu parler au téléphone et il semblait un peu nerveux. Antoine a dit qu'il s'agissait des problèmes quotidiens et que tout irait bien. Christian habitait seul, mais il avait rendu visite souvent son frère et ses nièces. Quand il a venu, Antoine avait parlé avec quelqu'un au téléphone et Christian était soucieux. Il a pensé qu'Antoine avait des problèmes avec des choses apportées comme la dernière fois. Antoine est sorti du appartement et il a dit qu'il devait aller à Cherbourg. Christian est allé avec lui et il lui a dit de ne pas s'inquiéter. Christian est allé pêcher mais après quelques heures, Antoine n'était pas là. Il a décidé d'aller à Cherbourg. Il a vu Antoine s'asseoir sur un banc et il

était triste. Antoine était surpris quand il a vu son frère. Antoine lui parlé ce qui a passé mais il était content parce que son frère était avec lui.

En lisant ce récit, nous comprenons qu'Antoine a des problèmes qui le conduisent à Cherbourg et que Christian, inquiet pour son frère, l'y suit. L'information suivante – à savoir qu'il est de nouveau allé à Cherbourg après la pêche – rend le récit incohérent, en raison d'un enchaînement chronologique des actions mal maîtrisé. La conjonction temporelle *quand* qui introduit une action ponctuelle sans autre précision chronologique, placée après une phrase exprimant une habitude, renforce l'impression d'incohérence. Les relations logiques et l'enchaînement temporel des actions jouent donc un rôle important dans la cohérence de ce récit.

Même si nous n'avons pas effectué d'analyse statistique des erreurs, l'incohérence due à la violation des relations causales et temporelles reste relativement rare parmi les 62 épreuves (31 résumés et 31 rédactions). Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que ces relations, relevant du niveau macro-structurel, relèvent d'une logique qui n'est pas directement liée aux connaissances linguistiques. En ce qui concerne la correction grammaticale des épreuves analysées, les erreurs présentes, notamment dans les exemples 1 et 2, témoignent d'un niveau de maîtrise linguistique assez faible, ce qui révèle des difficultés dans l'usage de la langue.

L'existence de liens entre les idées exprimées, ainsi que des relations causales et temporelles, constitue donc un élément clé dans l'organisation d'un texte. Comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises, ces éléments relèvent du niveau macro-structurel. Nous allons, dans la suite de notre article, examiner de plus près les éléments phrastiques et la façon dont ils contribuent à l'organisation du texte.

Rôle des connecteurs discursifs ou logiques

Un autre élément important dans la structuration d'un texte est la catégorie des connecteurs discursifs ou logiques. Leur rôle dans l'organisation textuelle consiste à établir des liens logiques entre deux énoncés ou entre différentes parties d'un texte, en introduisant des relations telles que l'addition, l'opposition, la cause ou la temporalité (Maingueneau, 1987). Des travaux portant sur l'analyse de cette classe de mots révèlent qu'il s'agit d'une catégorie particulièrement complexe impliquant non seulement des significations linguistiques variées mais aussi des notions cognitives importantes (Ali Bouacha 1981 ; Rossari 2002 ; Moeschler

2002). La complexité des connecteurs discursifs réside également dans le fait que le contexte joue un rôle déterminant dans l'attribution de leur valeur, et que leur signification est liée aux relations logiques entre les énoncés.

L'étude des connecteurs logiques dans le cadre scolaire et universitaire se limite souvent au niveau phrastique. Pourtant, la maîtrise de leur emploi se manifeste surtout dans les exercices de rédaction de textes, c'est-à-dire dans des unités plus complexes comprenant plusieurs segments logiques et le contexte. La tâche consistant à relier ces parties de manière logique et structurée s'avère assez complexe, comme en témoignent les productions des étudiants (exemples 4 – 8) :

Exemple 4 :

... Elle porte des lunettes et elle a l'air d'une femme très intelligente, mais elle ne parle beaucoup, elle est souvent timide, pourtant quand elle est amoureuse...

Exemple 5 :

... Mais, les nombreuses campagnes de prévention de risques sur Internet étaient en France, c'est-à-dire, les jeunes en France connaissent bien les risques sur Internet donc ce n'est pas le cas en Pologne et en Grèce.

Les exemples 4 et 5 contiennent plusieurs connecteurs discursifs, parmi lesquels certains sont employés correctement (*et, mais, c'est-à-dire*), tandis que deux autres ne le sont pas (*pourtant, donc*). Il en ressort que l'emploi des connecteurs simples introduisant des relations de base, telles que l'addition et l'opposition (*et, mais*) semble plus aisé que celui des connecteurs renvoyant à des notions plus complexes – comme *pourtant*, utilisé ici à la place de *surtout*, ou *donc*, employé là où un autre mot de liaison aurait été plus approprié (*alors que, ce qui, etc.*). Disons aussi que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 98) prévoit une progression dans l'acquisition et la maîtrise des connecteurs discursifs ou logiques, en partant de *et* et *alors*, définis comme élémentaires (niveau A1), en passant par des connecteurs dits simples – *et, mais, parce que* (niveau A2), pour ne situer qu'au niveau B2 la maîtrise complète des mots de liaison. Les exemples de notre corpus confirment la pertinence d'une telle approche dans l'enseignement de cette catégorie complexe de mots, même si les erreurs dans leur emploi montrent que leur maîtrise n'est nullement un phénomène aisément prévisible (exemple 6) :

Exemple 6 :

Le rythme de vie est rapide parce qu'on achète des produits vite à préparer.

Le connecteur *parce que*, qui exprime la cause, est mal utilisé dans cet exemple, ce qui crée un contresens. Étant donné que la relation causale représente l'un des éléments clés de la cohérence textuelle, l'attente d'une expression correcte de ces relations aux niveaux élémentaires A1 et A2 peut paraître exagérée⁵.

Les exemples 7 et 8 montrent que l'emploi des connecteurs est lié à un niveau avancé de langue :

Exemple 7 :

Antoine était le fils aîné, toujours au premier plan. Même s'il était trente minutes plus âgé que Christian, il était le bien aimé dans la famille. D'abord c'était son aspect physique qui jouait la rôle principale dans son succès. Il avait les yeux bleu vert comme la plus propre mer du monde. Les cheveux noirs faisaient un contraste extrêmement marquant. Puis, il avait toutes les qualités nécessaires, il était gentil, drôle, harismatique. Pendant que Christian n'était pas beau, il avait un grand nez, les yeux et les cheveux bruns ordinaires...

Exemple 8 :

L'enquête nous a montré que l'obligation de posséder les vêtements de marque est très présente dans la vie des jeunes. C'est aussi une obligation pour les parents, quelques d'entre eux n'ont pas assez d'argent, mais plus de cinquante pour cent acceptent le besoin de leurs enfants.

Même si l'exemple 7 présente de nombreuses erreurs dans la structure des phrases et la forme des mots, le texte est rédigé de manière claire et cohérente, témoignant d'un bon niveau de langue. Certains connecteurs sont employés correctement (*même si, d'abord, puis*) ce qui contribue à la bonne structuration du

⁵ L'édition complémentaire, c'est-à-dire le volume accompagnateur du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2021 : 70) ne prévoit l'utilisation des connecteurs qu'à partir du niveau A2, ceux-ci étant toujours définis comme simples (*et, mais, parce que*), tandis que la maîtrise complète des stratégies de structuration et d'organisation du texte est, dans cette édition, rapportée au niveau C1. Cette révision, probablement fondée sur la réalité scolaire, témoigne des difficultés liées à l'acquisition de cette catégorie de mots.

texte. La relation d'opposition ou de contraste est mal exprimée par le connecteur *pendant que* à la place de *alors que* qui aurait été plus approprié. L'analyse de cette erreur peut nous orienter dans les stratégies d'apprentissage de la signification de cette catégorie de mots : la valeur temporelle du connecteur *pendant que* est ici confondue avec la valeur d'opposition⁶. Dans l'exemple 8, la maladresse dans l'utilisation de certains mots de liaison (*quelques d'entre eux*), n'a pas compromis la cohérence du texte, qui reste relativement bien structuré grâce à des connexions tels que *c'est aussi* et *mais*, ainsi qu'à l'expression claire des idées.

Correction linguistique

Même si les connecteurs discursifs constituent des éléments parmi les plus importants dans l'organisation du texte, les erreurs linguistiques ont également un impact significatif sur la cohérence textuelle. Nous citons les exemples 9 à 12 pour illustrer quelques problèmes rencontrés dans notre corpus :

Exemple 9 :

... Puisque Jean ne pouvait plus supporter cette situation, il a décidé à faire quelque chose. Il va lui envoyer une lettre pour avouer son amour, mais il ne va pas écrire son vrai nom. C'est comme ça que leur romance mystérieuse commencera.

Exemple 10 :

... La maîtresse a proposé de jouer avec des jouets comment les enfants auraient arrêté de pleurer...

Exemple 11 :

Hugo était un garçon et il avait neuf ans. Hugo avait des yeux vert foncé et des cheveux bruns. La cousine d'Hugo, Amélie avait onze ans. Un autre cousin d'Hugo, mais le frère d'Amélie était Thomas... Un jour, un loup est venu dans le jardin. Là, il y avait des moutons, mais le loup n'a pas vu les moutons...

⁶ Notons également que la conjonction serbe *dok* partage les mêmes valeurs temporelles et oppositives que la locution conjonctive française *pendant que*. Ce fait pourrait révéler une influence de la langue maternelle, le serbe.

Exemple 12 :

Jean-René est le patron d'une fabrique de chocolat située en banlieue d'une ville française qui est fondée avant beaucoup des années par son grand-père.

Les exemples 9 et 10 illustrent l'interférence avec la langue maternelle des étudiants, le serbe. La concordance des temps verbaux, caractéristique du français, n'existe pas en serbe. Dans l'exemple 9 l'étudiant est passé au futur sans respecter les exigences de la grammaire française, probablement dans l'effort de créer une histoire cohérente et sensée, en ne prenant en compte que les contraintes logiques. Dans l'exemple 10, l'étudiant a effectué une traduction littérale d'une construction serbe (*kako bi*) pour exprimer le but, la construction française équivalente (*pour que*) étant probablement trop difficile à ce stade de son apprentissage. Dans l'exemple 11, ce sont les répétitions du nom (*Hugo*) qui perturbent la cohérence du texte, tandis que dans l'exemple 12, une maladresse dans l'emploi de la proposition relative a créé un illogisme. Toutes ces erreurs influencent, à des degrés divers, la structure du texte et sa cohérence.

CONCLUSION

Cet article présente une analyse des éléments d'organisation textuelle dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. L'analyse d'un corpus constitué de 62 épreuves écrites (31 résumés de texte et 31 textes narratifs) rédigées par des étudiants de français du Département d'Études Romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad confirme l'hypothèse théorique selon laquelle l'élément clé de l'organisation et de la structuration du texte est la cohérence textuelle, laquelle dépend elle-même de plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, les liens cohésifs entre les énoncés du texte occupent une place primordiale. Le deuxième élément important est constitué par les connecteurs discursifs ou logiques, dont l'emploi s'avère assez complexe pour les étudiants. Nous avons constaté une certaine corrélation entre la compétence linguistique et l'emploi des connecteurs discursifs. Les connecteurs renvoyant à des notions relativement simples telles que l'addition et l'opposition (*et, mais*) sont utilisés de manière plus correcte par des étudiants ayant un niveau de langue relativement faible, tandis que l'emploi de connecteurs plus complexes nécessite un niveau plus élevé de compétence linguistique. L'analyse des textes narratifs confirme que les

relations causales et temporelles constituent des éléments clés de la cohérence dans ce type de textes.

L'analyse confirme notre hypothèse de départ selon laquelle l'organisation du texte, en tant qu'élément de la compétence discursive, demeure un aspect complexe dans l'enseignement du français langue étrangère et qu'elle est liée à un niveau avancé de maîtrise de la langue.

TEXT ORGANISATION: A CHALLENGE IN THE TEACHING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

This article presents an analysis of the elements involved in text organization and structuring within the context of teaching French as a foreign language. The study of a corpus composed of 62 written productions (31 text summaries and 31 narrative texts) by French students from the Department of Romance Studies at the Faculty of Philosophy and Letters in Novi Sad shows that the key element of textual coherence lies in the presence of cohesive links between the utterances. The second major factor in text organization is the use of discourse or logical connectors, which represent a complex aspect of learning French. Connectors expressing relatively simple relations (such as *and*, *but*) are more easily used, even by students with a relatively low level of language proficiency, whereas the use of more complex discourse connectors is associated with an advanced level of linguistic mastery. Thus, there appears to be a certain correlation between students' linguistic competence and their discursive competence. Finally, the analysis of narrative texts confirms the hypothesis that causal and temporal relations play a key role in this type of text.

Key words: Text organization, Discursive competence, Textual coherence, Discourse connectors, Narrative text, The teaching of French as a foreign language, French.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.M. (1978). La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative. *Langue française*, 38, 101-117. Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6122>
- Adam, J.M. (1984). *Le récit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Adam, J.M. (2014). *Texte et intra-texte : retour sur un rendez-vous manqué de l'analyse de discours et de l'analyse textuelle*. *Congrès Mondial de*

- Linguistique Française – CMLF 2014*, SHS Web of Conferences 8, DOI 10.1051/shsconf/20140801395
- Ali Bouacha, A. (1981). « Alors » dans le discours pédagogique : épiphénomène ou trace d'opérations discursives ?, *Langue française*, 50, 39-52.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.
- Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Paris : Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.
- Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* (2021). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41. Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1977). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. (2002). *On Grammar*. London – New York: Continuum.
- Halté, J.-F. – Petitjean, A. (1978). Lire et écrire en situation scolaire. *Langue française*, 38, 58-73. Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6119>
- Harris, Z. S. – Dubois-Charlier, F. (1969). Analyse du discours. *Langages*, 13, 8-45. Doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1969.2507>
- Jačović, J. – Stanković, S. (2020). Erreurs lexicales – un défi pour les étudiants serbophones. *Nasleđe*, 47, 135-145.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Moeschler, J. (2002). Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural. *Cahiers de linguistique française*, 24, 265-292. <https://www.unige.ch/clf/numeros/24/index.html> (le 15 mai 2025)
- Peytard, J. (1978). Le récit des écoliers (enjeux d'une pratique). *Langue française*, 38, 3-6. Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6116>
- Rossari, C. (2002). Les adverbes connecteurs : vers une identification de la classe et des sous-classes. *Cahiers de linguistique française*, 24, 11-44. <https://www.unige.ch/clf/numeros/24/index.html> (le 15 mai 2025)
- Vasiljević, A. – Samardžija Grek, T. (2020). Tekstualni konektori kao elementi pragmatičke kompetencije u nastavi francuskog kao stranog jezika. *Nasleđe*, 47, 147-166.

Anca Porumb*

Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation
Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca

UDK 371.3 ::811.133.1'243

DOI:10.19090/gff.v50i3.2615

ORCID: 0000-0002-6763-1005

**LES ENJEUX DE L'EMPLOI DES JEUX D'ÉVASION DANS
L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE. UNE
ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTS EN
FORMATION À L'ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ
BABEŞ - BOLYAI DE CLUJ-NAPOCA****

Résumé : La présente recherche se propose d'analyser les résultats d'un questionnaire quantitatif proposé à un échantillon de 45 étudiants en formation à l'enseignement du FLE à l'Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, en Roumanie, pendant l'année académique 2023-2024, concernant les enjeux de l'intégration du ludique, en général, et des jeux d'évasion, en particulier, en classe de FLE, notamment dans l'enseignement de la grammaire.

Cette étude a comme point de départ trois hypothèses de travail : d'abord, le ludique répond à l'idée valorisée par le CECRL où l'apprenant est considéré un acteur social. Ensuite, le ludique rend les classes de FLE interactives et collaboratives et, finalement, les futurs enseignants de FLE voient dans le ludique et, surtout dans les jeux d'évasion, une façon de motiver les apprenants.

Les résultats du questionnaire montrent à la fois le potentiel extraordinaire des jeux d'évasion en classe de FLE et l'intérêt porté envers cet outil pédagogique par les futurs enseignants de FLE en formation à l'enseignement à notre université, mais aussi les limites de leur emploi à cause de la difficulté de conception numérique où les étudiants se sentent démunis.

Mots-clés : innovation, enseignement, grammaire, jeu d'évasion, formation FLE.

* ancaporumb76@yahoo.com

** L'article a été présenté au colloque à Novi Sad le 25 octobre 2024.

INTRODUCTION

Les enjeux des approches ludiques dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE sont d'ores et déjà bien connus. Les chercheurs en didactique du FLE et les enseignants en ont compris tout de suite le rôle et les fonctions en milieu éducatif et en classe de FLE.

Le présent article se donne pour objectif principal de faire une analyse des résultats d'un questionnaire quantitatif sur l'intérêt porté par les étudiants de la Faculté des Lettres de Cluj-Napoca qui se préparent à devenir enseignants de FLE à l'égard de l'intégration du ludique dans le développement de la compétence grammaticale chez les apprenants de FLE au collège. La recherche a été menée pendant les deux semestres de l'année académique 2023-2024 auprès de deux groupes d'étudiants suivant le cours de didactique du FLE et sans aucune expérience pédagogique. Il s'agit, plus précisément, d'étudiants en 3^e année en Français option secondaire, au premier semestre, et d'étudiants en 2^e année Français option principale, au deuxième semestre.

Les hypothèses de notre recherche sont les suivantes :

- Le jeu en classe de FLE, que ce soit classique ou numérique, rend possible une forme d'interaction et de collaboration nécessaires au développement des compétences linguistiques d'une façon plus agréable et sans que les apprenants perçoivent la difficulté de certaines structures lexico-grammaticales.
- Le jeu en classe de FLE répond très bien au principe du CECRL¹ où l'apprenant est au centre du processus d'enseignement/apprentissage et où il est l'acteur social qui se prépare à s'habituer au travail en équipe.
- Les futurs enseignants de FLE en formation à l'enseignement à l'Université Babes-Bolyai de Cluj-Napoca voient dans les jeux d'évasion un outil pédagogique motivant les apprenants de FLE.

L'article a quatre parties principales.

Dans la première partie, dédiée aux aspects théoriques, *De la méthode grammaire-traduction à l'approche actionnelle. Regards sur l'évolution du ludique et de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE*, nous passerons en revue l'évolution de l'usage du jeu en classe de langue, le français en occurrence,

¹ Pourtant, il n'y a qu'un petit chapitre qui touche à la question de « l'utilisation ludique de la langue » (CECRL, 2001 :47), et il faut remarquer que le *Volume complémentaire* (2018) n'apporte rien de nouveau en ce qui concerne le jeu en classe de langue.

notamment dans le développement de la compétence grammaticale. Et nous le ferons en étroite liaison avec les méthodologies ayant marqué l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

La deuxième partie, *Origines, exploitations et enjeux de l'emploi des jeux d'évasion en classe de FLE*, s'arrêtera sur les débuts de l'usage des *jeux d'évasion sérieux*² en milieu éducatif, en général, et dans l'acquisition des langues étrangères, en particulier. Ce qui nous préoccupe surtout dans cette partie de notre étude, c'est de donner une image de la situation actuelle, qui ne sera pas exhaustive, évidemment, à l'égard de ce type d'outil d'apprentissage considéré comme ayant des effets positifs en classe.

La troisième partie sera réservée à l'interprétation des résultats du questionnaire quantitatif et aux limites de la recherche.

L'article finit, en quatrième partie, par la présentation d'un modèle de jeu d'évasion élaboré par les étudiants en troisième année, premier semestre de l'année académique 2023-2024, au cours des séminaires de didactique du FLE, et que ceux-ci envisageaient de mettre en pratique lors de leur stage dans les collèges³, où le public est constitué d'élèves entre 11-15 ans qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère.

CADRE THÉORIQUE

DE LA MÉTHODE GRAMMAIRE-TRADUCTION À L'APPROCHE ACTIONNELLE. REGARDS SUR L'ÉVOLUTION DU LUDIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE

Haydée Silva se posait la question : « Le jeu peut-il constituer un outil à part entière en classe de langue ? » (Silva, 2011 : 428) Vu la pratique du jeu dans le milieu scolaire qui remonte loin dans le passé⁴ afin de transmettre des connaissances (du côté des enseignants) et d'assimiler et développer des

² Il y a plusieurs désignations ayant toutes une origine dans la littérature anglophone. Ainsi, peut-on retrouver le jeu d'évasion ou le jeu d'évasion sérieux comme *Serious Escape Game*, *Educational Escape Game*, *Escape Classroom*.

³ Malheureusement, les étudiants n'ont pas pu mener à bonne fin leur projet, qui aurait été leur propre recherche concernant l'acquisition des éléments de la langue visés par le jeu d'évasion élaboré et qui leur aurait permis de vérifier l'efficacité de ce jeu en classe de FLE.

⁴ Musset & Thibert (2009) offre l'exemple de la Renaissance, plus précisément le livre de Rabelais où Gargantua jouait aux cartes pour apprendre les mathématiques.

compétences (du côté des apprenants), nous croyons à la possibilité de transformer une classe envisagée d'une façon traditionnelle en une classe entièrement ludique.

Le véritable essor du jeu dans le domaine de l'éducation remonte au 19^e siècle où l'on reconnaît son grand avantage : former l'enfant, l'aider à découvrir et à comprendre le monde. (Musset & Thibert, 2009) Il faut attendre la deuxième moitié du 20^e siècle pour que le jeu devienne un outil pédagogique ayant pour but principal de dynamiser les classes et d'encourager l'interaction et la collaboration lors des tâches proposées aux apprenants⁵.

Nous nous arrêtons dans cette partie de l'étude sur les termes clés qui apparaissent dans le sous-titre : *grammaire*, *ludique* et *méthodologie*⁶ afin de donner une image d'ensemble à l'égard du jeu dans le développement de la compétence grammaticale en classe de FLE. Pour ce faire, nous nous limitons à faire un court passage en revue des usages du jeu aux buts pédagogiques dans l'enseignement de la grammaire française en mettant en lumière les caractéristiques et les transformations subies par le ludique en classe de FLE selon la méthodologie ou l'approche⁷, en respectant la chronologie.

La méthodologie *grammaire-traduction* ou *lecture- traduction* (Cuq & Gruca, 2003 : 234) ouvre la voie vers une progression plus ou moins efficace de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'appellation de cette méthodologie n'a plus besoin de trop d'explications concernant les caractéristiques. La grammaire joue le rôle majeur dans l'acquisition de la langue où le ludique n'existe pas car comment jouer en classe quand le seul support était le texte littéraire par le biais duquel l'enseignant visait surtout la compréhension et la production écrites et les exercices de traduction (thèmes et versions) ?

La méthodologie directe arrivée au début du 20^e siècle comme une réaction à celle traditionnelle bannit la traduction en langue maternelle et s'appuie sur la participation active des apprenants et sur les besoins de ceux-ci. La compétence d'expression orale gagne du terrain en classe de langue bien que les activités d'apprentissage prennent uniquement la forme de dialogues fabriqués, les jeux de rôles, où la grammaire se veut implicite.

⁵ À faire la lecture du Chapitre II « Théories et fonctions du jeu » (pp. 19-25) du livre de Jean Vial, *Jeu et éducation*, Paris, PUF, 1981, où l'affirmation « selon Karl Groos, une fonction de complément des instincts devenus insuffisants, d'utilisation de la jeunesse pour se préparer à la vie adulte en jouant », p. 19, nous semble la plus appropriée pour soutenir l'idée lancée par l'approche actionnelle en classe de langue.

⁶ Nous nous appuyons sur les définitions des trois concepts telles qu'elles sont présentées par Jean-Pierre Cuq dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.

⁷ Uniquement les méthodologies conventionnelles.

Les méthodologies audio-orale et SGAV ne font que continuer les principes de la méthodologie directe. Le dialogue reste au cœur de l'apprentissage de la langue tandis que la grammaire est toujours implicite et la progression se fait d'une manière inductive. Néanmoins, les exercices structuraux qui insistent sur la mémorisation et la répétition, parfois ennuyantes, des structures grammaticales ne laissent que très peu de place au ludique en classe de langue, de FLE, en l'occurrence.

Les années 1970 marquent un changement considérable en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. La pragmatique, notamment les actes de langage autour desquels se construisent les manuels de FLE et les programmes, offre de fortes raisons pour que la didactique se dirige vers la production orale et écrite à la fois étant donné le fait que l'appellation *approche communicative* indique clairement l'objectif communicatif prôné par cette approche. C'est le moment où le ludique commence à être réhabilité vu que le rôle de l'enseignant de FLE est de favoriser la communication et l'interaction à travers des activités stimulant la créativité des apprenants. La grammaire connue maintenant comme « composante linguistique » (CECRL, 2001) perd sa place centrale et elle sera intégrée dans la communication dans des situations réelles, que ce soit comprendre ou transmettre des messages.

L'évolution des méthodologies en classe de FLE s'arrête actuellement à l'approche actionnelle qui met l'apprenant au cœur du processus d'enseignement-apprentissage et le considère acteur social ayant la mission d'accomplir des tâches⁸ à travers la collaboration et l'interaction. Cette approche s'inspire de l'approche communicative, mais la direction empruntée par l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère a subi ce que Ch. Puren appelle « mutation génétique ». (Puren, 2014 :29)

L'idée d'agir ensemble⁹ modifie la perspective des activités d'apprentissage. Ainsi, le ludique en classe de FLE occupe-t-il désormais une place centrale grâce aux tâches s'inspirant de la réalité où les apprenants sont toujours mis en situation de *co-construire* et de *co-agir* pour résoudre des problèmes.

⁸ Voir le CECRL (2001, 2018) pour les définitions des concepts *approche actionnelle* et *tâche*, mais aussi la théorie d'apprentissage constructiviste de Vygotsky.

⁹ À voir quelques travaux de Ch. Puren où il développe l'idée de « co-actionnel » : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », in *Les Langues modernes* no.3/2002, juil.-août-sept., pp. 55-71. Paris, APLV ou « De l'approche communicative à l'approche actionnelle » in FDLM, no. 347/2006g, sept.-oct., pp. 37-40.

En guise de conclusion de cette partie, nous résumons, dans le tableau ci-dessous, l'évolution du jeu en classe de FLE en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement de la grammaire.

Figure 1 La place du jeu en classe de FLE

<i>Méthodologie /Approche</i>	<i>Place du jeu</i>
Grammaire-traduction	Pas de place pour le ludique
Directe	Traces modestes du ludique (les jeux de rôles)
Audio-orale/SGAV	Traces modestes du ludique (activités de répétition et mémorisation)
Approche communicative	Le ludique réhabilité (jeux interactifs à finalité communicative)
Approche actionnelle	Place centrale du ludique à travers des tâches (résolution de problèmes, jeux d'évasion, etc.)

ORIGINES, EXPLOITATIONS ET ENJEUX DE L'EMPLOI DES JEUX D'ÉVASION EN CLASSE DE FLE

Les méthodes innovantes dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère qui privilégient le développement de la compétence communicative des apprenants ont orienté, depuis quelques décennies, les enseignants vers l'adoption du ludique en classe sous la forme de jeux d'évasion.

Dès leur apparition au Japon, en 2004¹⁰, les jeux d'évasion dépassent les frontières du divertissement bien qu'il y ait des similarités entre les formes du jeu d'évasion à seul but de divertir¹¹ et celui qu'on appelle « jeu d'évasion sérieux » dont le but est d'éduquer dans différents domaines tels le tourisme, la culture, la santé ou l'éducation. Connus aussi sous le nom de « jeux pédagogiques » selon

¹⁰ Toshimitsu Takagi en 2004 et Takao Kato en 2007 sont les premiers à populariser les jeux d'évasion qui arrivent en Europe en 2011 et 2013, mais, selon Alvarez, Taly & Vermeulen : « Dans cette lignée, en 2001, nous recensons *Mystery of Time and Space*, connu également sous le nom de *MOTAS*, (Jan Albartus, 2001), puis en 2004, *Crimson Room* (Toshimitsu Takagi, 2004) » p. 2, il y a encore plus tôt des traces du jeu d'évasion.

¹¹ Nous en donnons quelques exemples : la chasse au trésor, la course d'orientation, trouver un objet.

Morard & Sanchez cités par Alvarez, Taly & Vermeulen (2021), cet outil efficace pour la médiation des connaissances est défini par D. Michael & S. Chen comme « un jeu où le but primordial est l'éducation (dans ses formes variées) plutôt que le divertissement. »¹² (n.trad., 2005) et est considéré par Fenaert, Nadam & Petit (2019) comme ayant cinq éléments¹³ qui le caractérisent : *éduquer*, *évasion*, *énigme*, *équipe*, *express*.

Utilisé en classe de FLE pour améliorer l'acquisition des éléments de la langue, le jeu d'évasion sérieux prend très souvent la forme numérique, surtout après l'expérience de la pandémie. Les mots de F. Gabriele « ...il est particulièrement utile de souligner l'émergence, au cours de six dernières années, d'un nombre croissant de jeux vidéo dédiés à l'apprentissage des langues. » (Gabriele, 2025 : 28) viennent confirmer notre affirmation.

Un aspect inquiétant quand un enseignant veut choisir le jeu d'évasion comme outil pédagogique est la pauvreté des ressources visant l'apprentissage du français par rapport aux possibilités visant l'apprentissage de l'anglais. C'est pourquoi parmi les trois approches proposées par D. Djaouti (2016) concernant l'intégration des jeux d'évasion en classe de FLE nous avons fait le choix de la troisième : « Faire créer des *Serious Games* directement par ses étudiants. »¹⁴ (Djaouti, 2016 :4)

Nous savons aujourd'hui, grâce aux recherches de Olombel, Vianez & Djaouti (2021), qu'il y a très peu d'études sur l'impact des jeux d'évasion sérieux sur l'acquisition des connaissances. Les auteurs mentionnent quelques études sur la motivation et le travail collaboratif, en équipe, et uniquement deux études portant sur l'évaluation des connaissances.

Vu l'engouement des enseignants pour les jeux d'évasion sérieux en classe et les avantages de leur usage - l'éveil de la motivation à participer grâce aux côtés ludique et plus informel où l'apprenant oublie son rôle et se considère plutôt un joueur ; ensuite, pratiquer le français dans un contexte communicatif et actionnel, selon les principes d'une didactique basée sur la tâche et finalement, travailler en équipes hétérogènes où la pédagogie différenciée permet à tous les participants de

¹² À lire le Chapitre 2 (Serious Games Defined) du livre *Serious Games: Games That Educate, Train, et Inform* où il y a la phrase: "A Serious game is a game in which education (in its various forms) is the primary goal, rather than entertainment."

¹³ À faire la lecture du chapitre 2 (*Les 5 E*) du livre *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion. Apprendre grâce aux escape games*. S'cape Collectif. Éditions ellipses, pp. 17-21.

¹⁴ Il y mentionne encore : « Utiliser des *Serious Games* existants avec ses étudiants. » et « Créer des *Serious Games* 'sur mesure' pour ses étudiants. », p. 4.

contribuer à la découverte de la clé de l'énigme proposée par l'enseignant - nous avons voulu vérifier cette hypothèse avec deux groupes de nos étudiants en formation à l'enseignement du FLE, pendant les deux semestres de l'année 2023-2024, d'autant plus que la littérature scientifique a révélé le manque de jeux d'évasion sérieux déjà disponibles en français.

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

L'échantillon de notre enquête est constitué de 45 étudiants en Français option principale (20 étudiants) et secondaire (25 étudiants), qu'on connaît en Roumanie comme FR A et FR B. 82% sont des filles (37) et 18% sont des garçons (8), une caractéristique des étudiants en Lettres où la plupart sont des filles. L'âge (18-23 ans) nous indique clairement qu'il s'agit d'étudiants ayant commencé leurs études universitaires en Lettres françaises juste après le baccalauréat. Le niveau de français selon le CECRL est assez homogène: B1/B2. Tous les étudiants ont participé à l'enquête.

Le but du questionnaire est de découvrir le profil des futurs enseignants de FLE, notamment s'ils préfèrent les activités ludiques classiques d'enseignement /apprentissage du français ou s'ils sont penchés vers le numérique étant donné le fait qu'ils travailleront avec un public attiré par les outils numériques.

Une bonne partie des étudiants (29 étudiants, 64%) ayant répondu à la première question, *Connaissez-vous les compétences nécessaires à un enseignant de FLE au 21^e siècle ?* considère connaître les compétences¹⁵ dont ils auront besoin pour répondre aux exigences de ce métier tandis que 16 étudiants (36%) doutent de leurs connaissances.

Plus familiarisés avec les compétences nécessaires à un enseignant, qui leur ont été présentées lors du cours de *Gestion de classe*, qui est dispensé toujours en troisième année, les étudiants (18 étudiants, 40%) ont surtout mentionné, en réponse à la deuxième question, *Si vous avez répondu OUI à la première question, énumérez-en quelques-unes*, qui vient comme une continuation de la première et à réponses ouvertes, ont surtout mentionné l'importance de bien maîtriser le domaine des Lettres françaises (la maîtrise de la langue française, donc la compétence scientifique) et les TIC afin de répondre aux besoins des apprenants (16 étudiants, 36%, donc la compétence numérique). Comment les étudiants qui

¹⁵Les compétences attendues comme réponses : les compétences scientifique, sociale, psychologique, pédagogique, de gestion et numérique.

avaient répondu négativement à la première question ont pu faire des suggestions de compétences nécessaires à un enseignant bien qu'ils n'aient pas utilisé un langage scientifique, mais plutôt leurs propres mots (ex. être empathique, bien expliquer, ne pas commettre des fautes de langue, etc.) ? Nous supposons que les réponses viennent des étudiants en deuxième année (FR A) qui ne connaissent pas encore le cours de Gestion de classe.

Malgré un certain équilibre, le résultat de la troisième question, *Êtes-vous capables de faire un choix entre les approches modernes et traditionnelles ?* nous inquiète car la plupart des étudiants (26 étudiants, 58%) semblent incapables de choisir des approches modernes, en les considérant superficielles et pas suffisantes pour développer les compétences des apprenants¹⁶.

Plus inquiétant encore le résultat de la question *Avez-vous jamais participé à des classes de FLE animées par le biais des jeux classiques ou numériques ?* qui nous révèle peut-être la cause principale pour laquelle les étudiants persistent dans le traditionnel. Cela pourrait être l'influence du modèle déductif offert par leurs enseignants de français et qui impacte leur façon de penser la création des activités d'apprentissage, ce qui fait que 33 étudiants (74%) donnent une réponse négative.

Il y a un équilibre dans les réponses à la question *Avez-vous pensé à utiliser le jeu en classe de FLE pendant votre stage ?* ce qui indique leur ouverture envers les activités ludiques en classe. Le résultat favorable nous rend optimiste bien que la question ne permette pas de savoir avec précision si les 28 étudiants (62%) qui ont répondu OUI l'ont déjà fait ou pas au moment où ils ont conçu le déroulement de la classe lors du stage.

Les réponses à la question *Pourriez-vous définir : le jeu classique, le jeu vidéo, le jeu vidéo sérieux, le jeu d'évasion, la gamification ?* mettent en évidence le décalage entre les trois premiers types de jeu et les jeux vidéo sérieux et la gamification. 45 étudiants (100%) ont été capable de définir le jeu, le jeu vidéo¹⁷ et 32 étudiants (71%) le jeu d'évasion. Ce décalage, seulement 15 réponses favorables au jeu vidéo sérieux (33%) et 5 réponses favorables à la gamification,

¹⁶C'est une attitude souvent rencontrée chez nos étudiants, dans d'autres moments où ils sont mis en situation d'élaborer des activités d'apprentissage, ce qui nous fait tirer cette conclusion pour le résultat des réponses reçues à la question no.3.

¹⁷Les possibles définitions acceptées pour *le jeu classique, le jeu vidéo, le jeu vidéo sérieux, le jeu d'évasion, la gamification* sont celles que les étudiants connaissent déjà après avoir consulté des ressources bibliographiques en ligne (dictionnaires, articles, livres, etc.) concernant le ludique en classe de FLE, notamment les concepts de *jeu* et *jeu vidéo sérieux*. Cela explique la difficulté de donner une définition pour les deux autres concepts qui ne sont présentés qu'un peu plus tard.

pourrait être expliqué par le fait que les étudiants n'ont pas encore suivi le cours *d'Enseignement assisté par l'ordinateur* pour connaître plus de détails à propos des deux possibilités qui impliquent le numérique.

La plupart des étudiants (24 étudiants, 53%) préfère le jeu d'évasion comme activité d'enseignement. Ainsi, avons-nous dirigé notre activité pratique au séminaire sur le type de jeu qui a séduit les étudiants prêts à l'utiliser pour expliquer notamment les contenus linguistiques, selon les réponses données à la question *Quelles seraient les compétences à mieux développer chez les apprenants à l'aide des jeux ?* où 35 étudiants (77%) considèrent que la motivation des apprenants au moment où il y a des éléments de la langue à expliquer et à faire utiliser à l'oral pourrait être éveillée par le biais des jeux d'évasion.

En gardant les étapes indiquées dans la consigne des examens nationaux pour les futurs enseignants de FLE en Roumanie¹⁸, nous avons pu remarquer encore une fois, grâce à la question *Dans quelle étape du déroulement de la classe voulez-vous utiliser le jeu : la découverte/l'initiation, le réemploi ou l'évaluation ?* que les étudiants avaient du mal à trouver dans le ludique une opportunité du début de la classe de FLE, c'est-à-dire, pour l'étape de la découverte. 2 étudiants (4%) seulement ont choisi cette étape. En travaillant avec ces deux groupes ayant participé à l'enquête et connaissant déjà les difficultés à comprendre la première étape de découverte saisies au cours des années avec beaucoup d'autres groupes, nous osons affirmer que le résultat si faible vient du fait que les étudiants restent encore dans la méthodologie traditionnelle où on brûle souvent cette étape.

Les réponses à la question *Si vous utilisez le jeu en classe de FLE, ce sera dans quel but ?* confirment de nouveau le point faible des étudiants en formation à l'enseignement concernant l'élaboration des activités pour l'étape de la découverte, car il y a 0 réponse favorable pour une activité brise-glace en utilisant le jeu, tandis que pour les autres raisons énumérées (développer la compétence grammaticale, la motivation, encourager le travail collaboratif, encourager la prise de parole) on remarque un équilibre.

La dernière question *Quelles seraient, à votre avis, les difficultés lors de*

¹⁸Nous donnons un modèle du troisième sujet (partie didactique du FLE) qui apparaît toujours aux examens pour occuper un poste titulaire dans l'enseignement public à côté de deux autres sujets (langue et littérature) : *Proposez cinq activités centrées sur la découverte et l'exploitation en contexte communicatif des actes de parole : « donner des instructions, conseiller et déconseiller ».* Vous proposerez des activités pertinentes, en respectant la succession logique des étapes d'apprentissage (identification, réemploi, évaluation). Vous préciserez aussi le niveau du public et les compétences visées. (sujet proposé en juillet 2024). D'autres modèles de sujets peuvent être consultés sur le site www.edu.ro.

l'emploi du jeu en classe de FLE ? révèle deux préoccupations majeures de nos étudiants. D'abord, l'activité ludique signifierait un détournement de l'attention des apprenants qu'ils ne seraient pas capables de gérer (29 étudiants, 64%). Ensuite, la technologie qui existe dans les écoles ne leur offrirait pas le support nécessaire (20 étudiants, 44%).

LES LIMITES ET LES CONCLUSIONS DU QUESTIONNAIRE

Au moment où nous avons conçu et proposé le questionnaire quantitatif aux étudiants en formation à l'enseignement du FLE pendant l'année 2023-2024, nous en avons anticipé aussi quelques limites. Il s'agit surtout du nombre réduit de participants (45 étudiants) et de la durée de l'enquête (deux semestres). Cela limite nos conclusions à l'égard des préférences des étudiants pour les jeux d'évasion. Nous ne pouvons pas avoir la certitude que tous les étudiants qui se préparent à être enseignants de FLE à notre université choisissent cet outil pédagogique pour offrir un apprentissage en contexte et en interaction de la grammaire.

Les résultats révélés par le questionnaire nous permettent pourtant de tirer quelques conclusions sur le profil des étudiants ayant participé à l'enquête :

- Les étudiants en formation à l'enseignement du FLE reconnaissent les avantages du ludique en classe.
- Les étudiants reconnaissent le rôle motivant pour le développement des compétences linguistiques, notamment la compétence grammaticale.
- Les étudiants sont plutôt penchés vers la forme classique du ludique en général, du jeu d'évasion en classe de FLE dans notre cas, vu la difficulté de définir certains concepts tels *gamification* ou *jeu vidéo sérieux*.
- Les futurs enseignants de FLE sont beaucoup influencés par leurs expériences en tant qu'élèves ayant connu des méthodes plutôt déductives d'apprentissage de la grammaire française.

EXEMPLE DE JEU D'ÉVASION CRÉÉ PAR LES ÉTUDIANTS (forme classique et en présentiel)

Nous présentons un exemple de jeu d'évasion en présentiel conçu sous sa forme classique par les étudiants en 2^e et 3^e années lors des séminaires de *Didactique du FLE*, pendant les deux semestres de l'année académique 2023-

2024. Afin d'éviter un obstacle souvent mentionné par les enseignants, les coûts trop élevés, parfois impossible à couvrir¹⁹ (Olombel et al., 2021) et de respecter la préférence des étudiants pour le jeu d'évasion classique, nous avons gardé la forme sur papier. Nous avons proposé la conception de notre propre jeu en deux étapes qui correspondent à deux séminaires (4 heures). La première étape (2 heures correspondant au premier séminaire) a porté sur la conception de la forme classique du jeu d'évasion ayant comme support la trilogie fantastique pour les adolescents d'Erik L'Homme *Le Livre des Étoiles*²⁰, Tome 1. Les étudiants ont travaillé en groupes, chaque groupe ayant pour tâche de lire des morceaux du premier volume du livre afin de concevoir des énigmes contenant des pronoms personnels compléments COD/COI pour les apprenants qui deviennent des détectives, ce qui les mènera à la découverte du code secret formé de sept chiffres, chaque chiffre correspondant à un mot révélant à la fin la phrase-clé du jeu composée de sept mots. La deuxième étape²¹ (2 heures correspondant au deuxième séminaire) s'est concentrée sur la conception de la fiche pédagogique du jeu d'évasion dont le titre était *J'aime lire*. Le but de cette étape a été de mettre en pratique les savoirs acquis en cours de Didactique du FLE, plus précisément, d'aider les étudiants à bien maîtriser les concepts spécifiques (*compétence, objectif, méthode, matériel spécifique à un jeu d'évasion, etc.*)

La fiche pédagogique du jeu d'évasion

Titre du jeu : *J'aime lire*

Public : pré-adolescents/adolescents (13-14 ans)

Durée : 15 minutes

Matériel : le premier volume du roman disponible en version PDF gratuite en ligne, enveloppes, des bougies, des affiches avec des scènes du livre, une boîte en carton sur la table, des billets colorés, une vidéo déroulant des images inspirées du livre sur un fond musical créant l'ambiance sonore.

¹⁹ P. 5.

²⁰ Erik L'Homme, *Le Livre des étoiles*, Paris, Gallimard, 2001, 2002, 2003, est une trilogie fantastique qui s'adresse à un public d'enfants et adolescents (9-14 ans) et qui a une continuation dans les volumes 4 et 5 écrits par Jimmy Blin.

²¹ Nous précisons que la forme finale du jeu que les étudiants ont eu la chance d'utiliser pendant leur stage n'a pas pu être évaluée, faute de temps, par un pré-test (évaluer les connaissances des élèves sur les COD et COI avant le jeu) et un post-test (analyser les possibles améliorations des connaissances après l'usage du jeu d'évasion) pour vérifier l'efficacité de l'usage du jeu d'évasion.

Objectifs :

1. Réviser les formes des COD et COI. (**objectif linguistique**)
2. Sensibiliser à la lecture en français. (**objectif culturel**)
3. Favoriser la collaboration pour avancer dans le jeu. (**savoir-faire**)
4. Éveiller la motivation des apprenants dans l'acquisition des éléments de la langue. (**savoir-apprendre**)

Déroulement du jeu d'évasion

La mission des élèves : Aider Guillemot à trouver ses amis et sa famille et à recomposer la phrase clé

Le scénario du jeu d'évasion

Salut, chers amoureux de la magie et de la sorcellerie !

Guillemot, le dernier gardien du *Livre des étoiles*, perd toujours ses bons amis ou sa famille. Il vous demande de venir à son secours et retrouver ses amis, Romaric, Ambre et Coralie, ou les membres de sa famille, Alice, la mère, ou Urien, l'oncle. Si vous y parvenez, il vous transmettra un message intéressant !

Les énigmes²² et la progression du jeu

L'énigme no.1 : Sur la table, il y a plusieurs enveloppes avec de courts fragments du texte original du livre que vous avez lu où les noms des sept personnages manquent. Identifiez les personnages par le biais des pronoms compléments qui sont des indices pour pouvoir continuer votre recherche.

L'énigme no.2 : Chaque personnage caché derrière un pronom complément vous donne le droit d'aller chercher dans la boîte où il y a des cartes avec le nom du personnage accompagné d'un chiffre qui compose le code secret formé de sept chiffres composant le message que Guillemot veut vous transmettre. (ex. Ambre- le chiffre 4- le mot « français »)

La composante collaborative

Les apprenants travaillent en équipes de 3 à 5 membres, en fonction de la taille du groupe-classe, ayant la même mission, et la répartition des tâches pour chaque apprenant à l'intérieur de l'équipe vise le décryptage des énigmes, la communication des réponses le plus vite possible, mais surtout la meilleure exploitation des compétences et des styles d'apprentissage des participants (ex. l'apprenant logique, l'apprenant bon observateur, l'apprenant kinesthésique).

La consigne pour les apprenants : Toutes les équipes partent en même temps à la

²² Après la mise en commun des énigmes proposées par les groupes d'étudiants, ils en ont choisi deux que nous citons dans la fiche pédagogique.

découverte des personnages que cachent les pronoms compléments dans les phrases que vous trouverez sur les billets colorés²³. Chaque personnage découvert vous offre un chiffre qui compose le code secret qui vous mène aux mots composant la phrase clé : « La lecture en français est ma passion. »

CONCLUSIONS

Vu les résultats de notre recherche menée pendant les deux semestres de l'année 2023-2024, avec deux groupes d'étudiants différents²⁴, nous pouvons constater que nos hypothèses de travail se confirment.

Les étudiants en formation à l'enseignement du FLE font preuve d'une préoccupation de plus en plus grande de créer des activités d'apprentissage dynamiques et créatives afin d'éveiller l'intérêt et la motivation des apprenants en ce qui concerne l'acquisition des éléments de la langue. En gardant encore les principes d'un modèle d'enseignement traditionnel, ils reconnaissent les avantages du ludique en classe de langue étrangère et font le choix du jeu d'évasion comme façon de rendre plus facile l'apprentissage de la langue.

L'enquête que nous avons menée dans les deux groupes après l'élaboration du jeu pour se faire une idée de la manière dont les étudiants évaluent cette expérience, toujours par le biais d'une question : « Qu'avez-vous aimé lors de la tâche au séminaire de didactique ? », confirme nos attentes et nos craintes. D'une part, il y a une évaluation positive de la démarche proposée. Les étudiants aiment le rôle de créateurs de jeux d'évasion, d'abord pour leur côté ludique que les élèves apprécient beaucoup, ensuite pour l'opportunité de faire appel à l'imagination. D'autre part, les étudiants considèrent que c'est aussi un avantage pour eux-mêmes de réviser les éléments de la langue nécessaires à accomplir les actes de langage.

L'aspect moins apprécié tient, premièrement, de leurs craintes par rapport à la gestion des élèves au moment où l'enseignant propose une activité ludique.

²³ Exemples de phrases écrites sur les billets : « Je suis tellement content de **vous** revoir ! s'exclama Guillemot. » p. 23, « Son papa va **le** gronder ! se moqua Ambre... » p. 27 ou bien « Jamais je ne **te** donnerai mon médaillon, cria Guillemot en serrant les poings. » p. 14, « Je sais, je sais...tu ne **l'**aimes pas beaucoup...mais toute la famille sera chez lui. » p. 22.

²⁴ Quand nous utilisons le mot « différent » nous pensons au profil des étudiants et à leurs projets d'avenir en ce qui concerne le choix d'enseigner le français. En général, ce sont les étudiants ayant le français comme option principale qui choisissent être professeurs de français.

Deuxièmement, c'est la préférence pour le jeu classique au détriment de la forme numérique du jeu d'évasion en classe de FLE en invoquant la difficulté de construire un tel jeu due aux lacunes dans leur formation.

En guise de conclusion : l'invitation, après avoir analysé les résultats du questionnaire, à élaborer des outils de travail plus modernes que ceux existant dans les manuels, a permis aux étudiants en formation à l'enseignement du FLE d'utiliser leurs connaissances en littératures française et francophone et leurs capacités de travailler en équipes pour créer des liens entre les contenus grammaticaux du programme scolaire et les méthodes qui sont plus proches de la vie réelle des apprenants, en occurrence, les jeux d'évasion.

Nous estimons avoir atteint l'objectif des hypothèses de la recherche et il reste à voir de quelle manière le cours *Les outils numériques en classe de FLE* que nous dispenserons le semestre suivant le questionnaire quantitatif changera l'attitude des étudiants envers l'emploi du numérique dans l'élaboration des activités d'apprentissage.

THE CHALLENGES OF USING ESCAPE GAMES IN TEACHING GRAMMAR IN FFL CLASSES. REPRESENTATIONS OF PRE-TEACHING TRAINING SERVICE STUDENTS FROM BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY OF CLUJ-NAPOCA

Summary

This research aims to analyze the results of a quantitative questionnaire of a sample of 45 students in FFL pre-service teacher training at Babes-Bolyai University in Cluj-Napoca, Romania, concerning the challenges of integrating games, in general, and escape games, in particular, in FFL classes, especially in teaching grammar skill.

This study has three hypotheses as its starting point: first, game-based learning classes respond to the idea valued by the *Commun European Framework of Reference for languages* where the learner is considered a social actor. Secondly, game-based learning activities make FFL classes interactive and collaborative. Finally, future FFL teachers consider games and, especially, escape games, a positive way to motivate learners. The results of the questionnaire show both the extraordinary potential of escape games in FFL classes and the interest of future FFL pre-service teaching training students at our university, but also the limits of their use due to the difficulty of digital design where students feel helpless.

Key words: innovation, teaching, grammar, escape game, French teaching training.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alvarez J.-Taly A. & Vermeulen M. (2021). Présentation - Exploration des jeux d'évasion : définitions, évaluations et approches utilitaires. In : *Sciences du jeu*, 16, disponible sur : <http://journals.openedition.org/sdj/3434> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sdj.3434>.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Volume complémentaire, Paris : Didier.
- Djaouti, D. (2016). Serious Games pour l'éducation : utiliser, créer, faire créer ? In : *Trema* [En ligne], 44, disponible sur <http://journals.openedition.org/trema/3386> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3386>.
- Fenaert, M.-Nadam, P. & Petit, A. (2019). *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion. Apprendre grâce aux escape games*. S'cape Collectif. Éditions ellipses.
- Gabriele, F. (2025). Les jeux sérieux en classe de FLE. Bilan et perspectives. In: *Cross-Media Languages Applied Research, Digital Tools and Methodologies*, 3, disponible sur <https://ojs.uniba.it/index.php/cml/article/view/2200/1983>.
- L'Homme, E. (2001, 2002, 2003). *Le Livre des étoiles*, vol.1, vol.2, vol.3, Paris : Gallimard, disponible sur <https://excerpts.numilog.com/books/9782075165068.pdf>.
- Muller, F. (2019). *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant)*, 6^e édition, Paris : Éd. L'Étudiant.
- Musset, M.-Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? In : *Dossier d'actualité*, 48, disponible sur <https://ife.ens-lyon.fr/portail-de-ressources/quelles-relations-entre-jeu-et-apprentissages-lecole>.
- Puren Ch. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. In : *Les cahiers de l'APLIUT [En ligne]*, Vol. XXIII N° 1 / disponible sur <http://journals.openedition.org/cahiersapliut/3416>; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>.
- Puren, Ch. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. In : *Intercâmbio*, 2^e série, vol. 7, pp. 21-38.

- Michael, D.–Chen, S. (2005), *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*. Boston : Thomson Course Technology PTR, disponible sur <https://www.scribd.com/document/465234118/Serious-Games-Games-That-Educate-Train-and-Inform-pdf>.
- Olombel G. –Vianez P. & Djaouti D. (2021). Évaluation de l'efficacité pédagogique d'un jeu d'évasion au lycée. In : *Sciences du jeu* [En ligne], 16 | disponible sur <http://journals.openedition.org/sdj/3667> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sdj.3667>.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE International.
- Silva, H. (2011). Le jeu en classe de langue : sur les traces d'une didactique potentielle. In : Chardenet, P.–Blanchet, Ph. (sous la direction de). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 425-434.
- Vial, J. (1981). *Jeu et éducation*, Paris : PUF.

Sitographie

www.view.genially.com
<https://landingzone.app/histoire-evolution-escape-games/>
<https://scape.enepe.fr/>
www.edu.ro

ANNEXE

Le questionnaire proposé aux étudiants

Cher/Chère étudiant.e en Didactique du FLE, je vous remercie de bien vouloir consacrer un peu de temps pour répondre au questionnaire suivant concernant l'emploi du jeu en classe de FLE.

Toutes les réponses resteront anonymes !

Formation	Âge	Sexe
<input type="checkbox"/> FR A	<input type="checkbox"/> 18-23 ans	<input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> FR B	<input type="checkbox"/> 24 ans – plus	<input type="checkbox"/> M

Question no. 1

Connaissez-vous les compétences nécessaires à un enseignant de FLE au 21^e siècle ?

☐ OUI ☐ NON

Question no. 2

Si vous avez répondu OUI à la première question, énumérez-en quelques-unes.

Question no. 3

Êtes-vous capables de faire un choix entre les approches modernes et traditionnelles ?

☐ OUI ☐ NON

Question no. 4

Avez-vous participé à des classes de FLE animées par le biais des jeux classiques ou numériques ?

☐ OUI ☐ NON

Question no. 5

Avez-vous pensé à utiliser le jeu en classe de FLE pendant votre stage ?

☐ OUI ☐ NON

Question no. 6

Pourriez-vous définir :

☐activité ludique ☐le jeu vidéo ☐le jeu vidéo sérieux ☐le jeu d'évasion
☐la gamification ?

Question no. 7

Lequel des jeux énumérés à la question 6 voudriez-vous privilégier en classe de FLE ? (un seul choix possible)

Question no. 8

Quelles seraient les compétences à mieux développer chez les apprenants à l'aide des jeux ?

☐C.O. ☐lexique ☐C.E. ☐grammaire ☐P.O. ☐prononciation ☐P.E.
☐culturelle

Question no. 9

Dans quelle étape du déroulement de la classe voulez-vous utiliser le jeu ?

☐la découverte ☐le réemploi ☐l'évaluation.

Question no. 10

Si vous utilisez le jeu en classe de FLE, ce sera dans quel but ?

☐pour la motivation ☐pour le brise-glace ☐pour encourager la prise de parole
☐pour le travail collaboratif ☐pour développer la compétence grammaticale.

Question no. 11

Quelles seraient, à votre avis, les difficultés lors de l'emploi du jeu en classe de FLE ?

☐la difficulté de construire un jeu numériques ☐le manque d'outils
☐le niveau des élèves ☐la gestion de classe
☐la formation insuffisante dans l'emploi du jeu en classe de langue.

Maurice Niwese*

Sorbonne Université, STIH (UR 4509)

UDK 811.133.1'243:37.091.3

DOI: 10.19090/gff.v50i3.2616

ORCID: 0000-0002-0143-9133

LA NOTION DE RAPPORT À DANS L'ENSEIGNEMENT ET DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE^{1}**

Résumé : Dans cet article, nous nous appuyons sur les travaux qui portent sur les notions de représentations et de rapport à l'écrit/ure pour étudier le rapport au français en tant que langue étrangère dans trois pays (l'Albanie, la Roumanie et la Serbie) partenaires du projet DIDAFÉ. Financé par l'Agence Erasmus + France, ce projet de partenariat et de coopération dans l'enseignement supérieur vise à développer ou à renforcer les compétences professionnelles à enseigner le français écrit en contexte européen et multilingue. Issue de ce projet qui est très vaste, cette contribution est limitée au problème de la baisse drastique des effectifs d'apprenants du français dans les écoles albanaises, roumaines et serbes. Précisément, nous avons cherché à identifier les facteurs qui expliquent ce décrochage en analysant dans une perspective qualitative les déclarations des enseignants que nous avons recueillies via une enquête par questionnaire diffusé par voie numérique. Les résultats obtenus mettent au jour des raisons qui se rapportent, entre autres, à la nature du français perçu comme langue difficile, à la préférence des langues qui offrent des perspectives professionnelles et académiques, à la position dominante de l'anglais devenu langue universelle et aux politiques linguistiques et éducatives.

Mots clés : DIDAFÉ, rapport à l'écrit/ure, rapport au français langue étrangère, rapport aux langues, représentations

* maurice.niwese@sorbonne-universite.fr

** L'article intègre les données issues du Projet de formation et de recherche *Former à l'enseignement du français écrit en contexte plurilingue et transeuropéen : enjeux, modèles, pratiques innovantes et inclusives* / **DIDAFÉ** (2023-1-FR01-KA220- HED-000158111), qui est un projet européen financé par Erasmus + France. DIDAFÉ réunit cinq universités (Bordeaux, Bordeaux Montaigne, Bucarest, Novi Sad et Tirana) et plusieurs organismes publics et associatifs (<https://www.inspe-bordeaux.fr/international/les-projets/projet-didafe>).

INTRODUCTION

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage, l'obstacle au développement d'une compétence peut résider moins dans l'absence de capacités cognitives pour se doter de cette compétence que dans la nécessité de l'acquérir. Ainsi, il serait légitime de se demander pourquoi enseigner et apprendre le français dans des pays où cette langue étrangère fait partie du répertoire linguistique minoritaire. L'apprenant issu de ces pays peut légitimement se demander si cette langue est indispensable dans son quotidien, si elle lui offre des perspectives en termes de mobilité sociale et professionnelle et si elle ne remet pas en question ce qu'il est en tant que locuteur ayant sa propre langue, sa propre culture, sa propre histoire et sa propre vision du monde. Au-delà des questions d'ordre affectif et identitaire, s'il faut l'enseigner et l'apprendre, comment faire ? Qu'enseigner et qu'apprendre ? C'est à de telles interrogations que nous tenterons de répondre en nous appuyant sur les travaux conduits sur les représentations et sur le rapport à l'écrit/ure (Barré-De Miniac, 2000/2015; Chartrand –Blaser, 2008a; Lafont-Terranova – Niwese, & Colin, 2023) que nous étendrons au rapport aux langues. En nous situant du côté des enseignants, nous nous intéresserons aux sentiments vis-à-vis du français, spécialement écrit (dimension psychoaffective), aux valeurs et à l'intérêt qui lui sont accordés (dimension axiologique), à la manière dont on pense l'apprendre et l'enseigner (dimension conceptuelle) ainsi qu'aux pratiques effectives (dimension praxéologique). Concrètement, à la lumière des recherches que nous venons d'évoquer, nous présenterons un questionnaire (ses fondements et son intérêt) qui a porté sur le rapport aux langues, au français et au français écrit des enseignants de français albanais, roumains, serbes et français dans le cadre du projet DIDAFÉ. Limité par le format contraint de cette contribution², nous terminerons, en guise d'illustration, en analysant les données en lien avec les facteurs explicatifs du décrochage du français dans les trois pays partenaires du projet DIDAFÉ.

² Outre la question format, rappelons que cet article fait suite à la conférence assurée lors de l'ouverture de la 17^e édition du colloque international *Les études françaises aujourd'hui : approches contemporaines dans les études françaises et francophones*, organisée à l'université de Novi Sad les 25 et 26 octobre 2024. La place de cette conférence justifie en partie la part importante accordée aux aspects théoriques et une intégration en exemple des données empiriques.

DES REPRÉSENTATIONS AU RAPPORT AUX LANGUES

Proches de la notion bourdieusienne d'*habitus* (Bourdieu, 1986), les représentations ont été théorisées d'abord en sociologie (Durkheim, 1898), puis en psychologie sociale (Moscovici, 1961), avant d'être reprises par les didacticiens des disciplines (Lafont-Terranova – Blaser, & Colin, 2016). Définies comme « des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (Reuter, Cohen-Azria – Daunay – Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2013: 191), elles sont considérées comme « des modalités de connaissance du réel que nous mettons tous en place pour ne pas nous heurter à l'incompréhensible » (Penloup, 2000: 19). Ces liens que chacun « établit avec le monde et qui l'aident à l'approprier » (Penloup, 2000: 19) sont constitués « d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes » (Abric, 1994: 19) qui sont façonnées par la famille, par l'école et par l'histoire singulière de chacun. Ainsi, face à n'importe quelle situation, les sujets ne sont pas des *tabula rasa*, ce qui fait qu'enseigner ou apprendre revient à « **modifier des représentations antérieures**³ pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite » (Penloup, 2000: 21).

Même si l'on trouve, par endroits, un usage concurrent entre *rapport à* et *représentations*, progressivement, certains didacticiens ont préféré la première notion à la seconde. En effet, contrairement aux représentations qui sont au pluriel, le singulier du *rapport à* « insiste sur la synthèse unique qu'opère chaque [individu] » (Barré-De Miniac, 2002: 157) mettant ainsi l'accent sur une relation particulière et complexe entre le sujet et une réalité donnée. Celle-ci peut renvoyer au savoir en général (Beillerot – Blanchard-Laville, & Mosconi, 1989; Charlot, 1997) ou à un savoir particulier comme l'écrit/ure (Barré-De Miniac, 2000/2015; Chartrand – Blaser, 2008a), la grammaire (Gauvin – Aubertin, 2014). Cette réalité peut correspondre aussi aux institutions telles que l'école (Bernardin, 2013), la famille et la société, voire au sujet lui-même ou à autrui (Niwese, 2010). Parlant du rapport au savoir, Theriault – Baillet – Carnus et Vincent (2017: 48) le conçoivent comme « un processus par lequel le sujet à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Outre le fait qu'il soit engagé dans un mouvement permanent de construction, déconstruction et reconstruction en fonction de nouvelles réalités, le lien entre le sujet et l'objet est

³ En gras dans le texte cité.

multidimensionnel. Des différents travaux sur le *rapport à se* dégagent des relations de sens, de désir ou de rejet, de type (méta)cognitif ou pratique. Ce sont ces relations que des théoriciens du rapport à l'écrit/ure ont regroupées dans cinq catégories que nous présentons ci-dessous, étant donné que nous transposons le rapport à l'écrit/ure au rapport aux langues.

Conceptualisée à la fin des années 1980 par Barré-De Miniac (1992), la notion de rapport à l'écrit/ure⁴ s'est progressivement avérée incontournable pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Sa fortune est perceptible à travers l'abondance des publications qui lui sont consacrées, notamment deux ouvrages (Barré-De Miniac, 2000/2015; Chartrand – Blaser, 2008a) et trois numéros des *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* (2023, n°2/vol. 25; 2017, n°2, vol. 20 ; 2016, n°2, vol. 19). De ces différentes recherches, le rapport à l'écrit/ure est décliné en plusieurs dimensions : psychoaffective, axiologique, conceptuelle, métascripturale et praxéologique. Nous les reprenons brièvement en les transposant au rapport aux langues.

La dimension psychoaffective renvoie à « l'investissement de l'écriture » qui peut se traduire par l'intérêt ou au désintérêt affectif vis-à-vis de l'écriture, au temps et à l'énergie que l'on y consacre. Selon Barré-De Miniac (2002), cet investissement peut être variable en fonction des situations d'écriture et des types d'écrits. Correspondant à ce que Barré-De Miniac (2002) regroupe sous l'étiquette « opinions et attitudes », la dimension axiologique a trait aux valeurs et au sens que l'on accorde à l'écriture. Elle permet de répondre aux questions du *pour quoi* et du *pourquoi* on écrit. Se rapportant au versant subjectif du rapport à l'écrit/ure, les dimensions affective et axiologique sont des facteurs de motivation. Ces deux dimensions peuvent être transposées au niveau de la langue en remplaçant *écrit/ure* par *langue*. Aime-t-on telle ou telle langue ? Voit-on l'utilité de l'apprendre ou de l'enseigner ? L'engouement ou le rejet des langues ainsi que la perception de leur utilité sont-ils valables quelle que soit la langue ?

D'après Barré-De Miniac (2002), la dimension conceptuelle de l'écrit/ure se situe davantage du côté cognitif et correspond, pour le sujet, à ce qu'est l'écriture et à la manière dont on apprend à écrire. Ce qui est dit sur cette dimension semble relever de la métacognition. En effet, étant donné que les

⁴ Alors que, côté français, Christine Barré-De Miniac parle de *rapport à l'écriture*, Suzanne-Geneviève Chartrand et Christiane Blaser, côté québécois, ont théorisé le *rapport à l'écrit*. Comme nous n'avons pas l'intention de nous attarder sur ces deux théorisations, nous emploierons *rapport à l'écrit/ure* pour rassembler les deux théories. Cette fusion n'est pas que formelle étant donné que, dans cet article, nous nous référons aux deux courants.

métaconnaissances concernent le retour réflexif sur les savoirs, les tâches, les démarches, les stratégies et sur le sujet lui-même (Flavell, 1987; Portelance, 1999), la dimension conceptuelle peut être englobée dans la dimension métascriptionnelle (Niwese, 2010 ; Colin, 2014) qui recouvre ce que Barré-De Miniac (2002) appelle « modes d'investissement ». Pour cette didacticienne, ceux-ci « désigne[nt] la manière dont les scripteurs parlent de leur écriture, et plus exactement de leurs procédures et de leur démarche, tant en matière d'écriture proprement dite qu'en ce qui concerne leur apprentissage de l'écrit » (Barré-De Miniac, 2002: 37). Comme pour les dimensions psychoaffective et axiologique, nous pouvons étendre le questionnement aux langues. Pour un apprenant ou un enseignant, qu'est-ce qu'une langue ? Comment l'apprend-on et comment l'enseigne-t-on ?

La dernière dimension du rapport à l'écrit/ure qui a été qualifiée par Chartrand et Blaser (2008b) de praxéologique se réfère « aux activités des sujets en matière d'écriture : ce qu'ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investis dans ces activités » (Chartrand – Blaser, 2008b: 111). Comme le font remarquer plusieurs auteurs (Colin, 2014; Lafont-Terranova – Blaser, & Colin, 2016), cette dimension reprend en partie des éléments qui sont déjà dans la dimension psychoaffective que Barré-De Miniac (2002) appelle « investissement de l'écriture ». Mais, vu que le format de cet article ne nous permet pas de rentrer dans ce débat, nous retenons tout simplement que, par rapport aux langues, nous allons parler de dimension praxéologique pour évoquer leur usage ainsi que des pratiques effectives de leur apprentissage et de leur enseignement.

L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE MENÉE DANS LE CADRE DU PROJET DIDAFÉ

Les données empiriques présentées et exploitées dans cet article ont été collectées dans le cadre du projet DIDAFÉ *Former à l'enseignement du français écrit en contexte plurilingue et transeuropéen : enjeux, modèles, pratiques innovantes et inclusives* financé pendant trois ans à partir de septembre 2023 par l'Union européenne via l'Agence Erasmus + France. Regroupant cinq universités (de Bordeaux et Bordeaux Montaigne/France, de Bucarest/Roumanie, de Novi Sad/Serbie et de Tirana/Albanie), ce projet vise le développement des compétences des enseignants et des futurs enseignants à enseigner le français écrit en divers contextes. Parmi les objectifs opérationnels du projet DIDAFÉ figure

celui qui se rapporte à l'identification du rapport aux langues, au français (pour les Balkans) et au français écrit des enseignants, de leurs pratiques effectives des langues, du français et du français écrit et de son enseignement ainsi que des ressources dont ils disposent pour travailler sur le français écrit.

En plus des apports d'experts des quatre pays partenaires et de la revue de la littérature, notamment sur les contextes d'enseignement des langues et sur la formation des enseignants, un questionnaire numérique, créé dans le logiciel Sphinx, a été adressé aux enseignants de français. Outre les informations sur l'identification des répondants (pays, sexe, âge, niveau de formation), sur leur expérience d'enseignement (ancienneté, disciplines enseignées, diplôme pour enseigner, types d'établissement, niveau d'enseignement) et sur leur expérience plurilingue (langue première, langues maîtrisées, langues du quotidien), ce questionnaire a porté sur leur rapport à l'enseignement, aux langues et à l'écrit/ure ainsi que sur le rapport au français et au français écrit des apprenants. Plusieurs dimensions du *rapport à* ont été sondées : psychoaffective, conceptuelle et praxéologique pour les enseignants et, pour les élèves, psychoaffective et conceptuelle. Pour les élèves des trois pays (Albanie, Roumanie et Serbie) où le français est langue étrangère, une question ouverte en lien avec le décrochage du français a permis de dégager d'autres dimensions non totalement prévisibles *a priori*.

Pour les enseignants, au niveau psychoaffectif, nous avons cherché à cerner ce que Barré-De Miniac (2002) qualifie de « force d'investissement » en leur demandant s'ils avaient eux-mêmes choisi leur profession d'enseignant et d'enseignant de français, les contextes dans lesquels ils parlaient le français (pour les Balkans) et écrivaient en français et dans d'autres langues ainsi que les types d'écrits qu'ils y produisaient. Ces dernières questions permettent de voir si leurs pratiques d'écriture étaient variables ou non en fonction des langues, des contextes et des types d'écrits. Identifier les pratiques des enseignants est indispensable dans la mesure où elles sont susceptibles d'influencer leur enseignement et leurs attentes vis-à-vis des apprenants (Colognesi – Courty, & Niwese, 2022). Concernant la dimension conceptuelle, nous nous sommes intéressés à la manière dont les enseignants envisageaient l'enseignement du français et du français écrit. Précisément, nous avons cherché à savoir s'ils pensaient que les langues maternelles constituaient un atout pour apprendre le français et pour écrire en français, les moyens qu'ils considéraient comme efficaces pour apprendre le français et écrire en français, les obstacles qu'ils rencontraient pour enseigner le français écrit ainsi que des améliorations qu'ils proposeraient pour améliorer l'enseignement du français écrit. Les questions sur la dimension praxéologique ont

porté sur les pratiques effectives d'enseignement du français écrit : les outils, les supports et les ressources utilisés, les activités et les évaluations proposées ainsi que l'usage des outils numériques et de l'IA (intelligence artificielle).

Dans la dernière partie du questionnaire, toujours à travers les déclarations des enseignants, il a été question du rapport au français et au français écrit des apprenants. Il s'est agi de déterminer si ces derniers aimaient apprendre le français et écrire en français (aspect psychoaffectif), les difficultés qu'ils rencontraient dans l'apprentissage du français et du français écrit (aspect conceptuel) et les raisons qui les amenaient à choisir de moins en moins le français dans leur scolarité (plusieurs aspects possibles). En attendant une analyse approfondie des données collectées et pour des raisons évoquées antérieurement, nous revenons, avant de conclure, sur quelques résultats en lien avec cette dernière question⁵. Cependant, pour donner un aperçu plus clair sur les questions posées, nous reprenons, en annexe, le questionnaire adressé aux enseignants albanais, roumains et serbes.

FACTEURS EXPLICATIFS DU DÉCROCHAGE DU FRANÇAIS

L'enquête lancée dans le cadre du projet DIDAFÉ a recueilli 449 réponses d'enseignants, dont 142 en France, 131 en Roumanie, 124 en Albanie et 52 en Serbie. Ces retours nous semblent satisfaisants au regard du temps pris par chaque enseignant pour renseigner un questionnaire comptant une quarantaine de questions dont certaines sont ouvertes. Grâce au logiciel Sphinx, les questions fermées sont automatiquement prétraitées. Quant aux questions ouvertes, elles sont exploitées par analyse de contenu (Bardin, 1977). Précisément, en lien avec les dimensions du *rapport à*, nous identifions les thématiques et les regroupons dans des catégories. Nous recensons ensuite leurs occurrences⁶ pour quantifier leur fréquence et déterminer ainsi leur importance. Des questions posées, celle dont nous présentons brièvement les résultats se rapporte à la baisse significative des apprenants du français dans les trois pays où le français est langue étrangère. Cette question était ainsi libellée : « *Pour quelles raisons vos apprenants choisissent-ils d'autres langues que le français dans leur scolarité ?* ». Quatre principaux facteurs non exclusifs entre eux se dégagent des réponses données : les difficultés imputées à la langue française, les perspectives professionnelles et académiques, la

⁵ Pour cette question ouverte, des réponses données peuvent se rapporter à plusieurs dimensions du *rapport à*.

⁶ Pour une question et un répondant, une catégorie n'est comptabilisée qu'une seule fois.

position dominante de l'anglais ainsi que les politiques en matière d'enseignement des langues.

Selon les enseignants interrogés, par rapport à d'autres langues, et c'est le premier facteur évoqué en Albanie, le français est perçu par les apprenants et par leurs parents comme une langue difficile : « *On dit que le français est trop difficile à apprendre* » (SER1⁷) ; « *L'anglais est facile* » (ROU1) ; « *Ils choisissent surtout l'anglais parce que c'est la langue qu'ils apprennent dès un bas âge et ils la trouvent assez facile et utile* » (ALB1). Outre les difficultés qui seraient inhérentes au français et à la facilité d'autres langues, qui relèvent de la dimension conceptuelle du rapport au français, d'autres raisons, plutôt d'ordre pragmatique, sont signalées dans cette dernière déclaration. L'anglais est facile non seulement parce que les apprenants y sont exposés depuis qu'ils sont tout petits, mais également parce qu'il est jugé « utile ». Parmi les difficultés attribuées au français figurent, entre autres, la prononciation, les règles grammaticales ponctuées d'exceptions, un système verbal complexe, l'orthographe principalement les accents ou l'absence de correspondance univoque entre les phonèmes et les graphèmes.

Comme on peut déjà le voir dans la réponse d'ALB1, l'autre grand facteur de la perte de vitesse du français est pragmatique, puisqu'il est lié aux questions d'utilité, d'employabilité et d'émigration. Les élèves et leurs parents « *pensent aux possibilités d'emplois que les autres langues comme l'anglais ou l'allemand peuvent leur apporter* » (ALB2). Ces deux langues offriraient donc « *la facilité et la possibilité d'emploi immédiat* » (ROU2). Alors que l'allemand attire parce que, ces dernières années, l'Allemagne favoriserait une « *émigration (massive)* » (ALB3), ce qui pousserait les parents à dire à leurs enfants que la langue de Goethe « *est plus utile* » que celle de Molière (SER2), l'anglais est encore plus attractif au vu de sa présence dans le monde entier. On le choisit donc par « *nécessité de voyager ou de travailler en divers pays du monde* » (ROU3). À noter par ailleurs que les perspectives professionnelles ne concernent pas que les départs à l'étranger et que l'émigration englobe aussi les mobilités d'études.

La fin de la réponse de ROU3 met en évidence un autre facteur qui fait que l'anglais est plus plébiscité que le français : sa position dominante dans les médias, dans les échanges internationaux, dans le monde de la culture et des arts, dans les affaires et dans les domaines scientifiques. L'enseignant ROU4 considère

⁷ Les répondants sont désignés par les trois premières lettres du pays d'origine ; le chiffre donné selon la position d'apparition dans le texte permet de différencier les enseignants cités.

cette langue omniprésente et plus valorisée sur le marché du travail comme la « *lingua franca en Europe* », ce qui fait que « *les apprenants sont mis fréquemment dans des contextes qui demandent la communication en anglais* ».

Le dernier facteur et non des moindres se rapporte à la politique linguistique dans les pays partenaires où l'anglais devient de plus en plus une véritable langue maternelle. Elle est introduite très tôt dans la scolarité et ne souffre d'aucune concurrence. Pour la deuxième langue étrangère enseignée, dans les pays comme la Serbie, la politique linguistique semble tributaire des chefs d'établissements scolaires : « *les apprenants n'ont pas un vrai choix des langues à apprendre - il s'agit plutôt des langues imposées par les établissements scolaires* » (SER3). Ainsi, les élèves « *n'ont pas la possibilité de choisir le français, étant donné qu'il n'est pas offert en tant que langue seconde dans leur école* » (SER4). Partant, en plus des motivations professionnelles ou de la domination de l'anglais, lorsque le français n'est pas enseigné comme deuxième langue étrangère dans les premières années de la scolarité, il le sera difficilement plus tard. Par souci de continuité, soit on garde les mêmes langues apprises très tôt, soit on choisit celles qui sont perçues comme moins difficiles. Dans les déclarations d'enseignants, notamment albanais, l'anglais, l'allemand et l'italien sont considérés comme plus faciles que le français. Dans le pays des aigles, l'italien est, par moments, préféré pour la proximité géographique et historique avec l'Italie.

POUR NE PAS CONCLURE

L'analyse des réponses des enseignants permet de noter que certains facteurs explicatifs de la baisse d'effectifs des apprenants du français dans les écoles albanaises, roumaines et serbes sont liés, d'une part, au rapport au français et, d'autre part, aux politiques linguistiques et éducatives. Pour ce qui est du rapport au français, il s'agit de la conception du français comme langue difficile à cause de sa prononciation, de son accentuation et de son orthographe qui n'a pas de correspondance phonographique univoque. Il est également question du français perçu comme dépassé par l'anglais, « *langue vraiment universelle d'aéroport, d'industrie, de finance, de publicité, de médias et d'opportunité d'embauche* » (Escudé, 2024: 3). Concernant les politiques linguistiques et éducatives, les déclarations des enseignants mettent en évidence le fait que, dans chacun des trois pays, l'anglais est une langue obligatoire introduite très tôt dans la scolarité. Au regard de ce qui vient d'être évoqué, il est clair que chercher des

solutions aux problèmes de la perte de vitesse de la langue française suppose d'agir à des niveaux différents.

Les enseignants peuvent modifier le rapport au français des apprenants en mettant en évidence la richesse du plurilinguisme qui doit être présenté non pas comme un obstacle, mais comme un levier pour accéder à d'autres cultures, à d'autres visions du monde et à d'autres manières de penser. Insister sur ces aspects permettrait de lutter contre une conception phrastique, pour ne pas dire graphique, de la langue ou celle d'une langue n'ayant « qu'une fonction qui serait exclusivement communicative » et utilitaire, et de montrer que « les fonctions de la langue sont également cognitive, discursive, identitaire, affective, politique » (Escudé, 2024 : 3). Au niveau « méso », un projet comme DIDAFÉ est susceptible d'aider les enseignants à percevoir ces différentes fonctions et à les faire émerger avec leurs apprenants. La question des politiques linguistiques et éducatives, l'autre point d'achoppement, relève du « macro » et échappe d'emblée aux acteurs de DIDAFÉ, mais les contributions de ces derniers peuvent amener les décideurs politiques à prendre conscience du fait que « n'avoir qu'une langue réduit l'identité, la vision politique, sociale [et] culturelle » (Escudé, 2024 : 3).

THE NOTION OF *RELATIONSHIP TO* IN THE TEACHING AND LEARNING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

In a teaching-learning context, the obstacle to the development of a skill may lie not, or at least not only, in the absence of the cognitive capacities to acquire that skill, but in the need to acquire it. Thus, it would be legitimate to ask why teach and learn French in countries where people are neither born nor live in French. As a learner from these countries, I can legitimately ask myself whether this language is indispensable in my daily life, whether it offers me prospects in terms of social and professional mobility, and whether it calls into question who I am as a speaker with my own language, culture, history and worldview. Beyond the emotional and identity-related questions, if it had to be taught and learned, how? What to teach and what to learn? We will attempt to answer these questions by drawing on our work on representations and the relationship to writing, which we will extend to the relationship to languages. From the teachers' point of view, we will be looking at how they feel about French, especially written French (psychoaffective dimension), the values and interest they attach to it (axiological dimension), the way they think about learning and teaching it (conceptual dimension), and their actual practices (praxeological dimension). Concretely, in the light of the research we have just outlined, we will present a questionnaire (its foundations and interest) that examined the relationship to languages, French and written French of Albanian, Romanian, Serbian and French

teachers of French, as part of the DIDAFE project. This contribution is limited to the problem of the drastic decline in the number of French language learners in schools in Albania, Romania and Serbia. We have sought to identify precisely the factors that explain this drop in numbers by qualitatively analyzing teachers' statements, collected via a digitally distributed questionnaire survey. The results reveal reasons that relate, among other things, to conceptions of French as a difficult language, the preference for languages that offer professional and academic prospects, the dominant position of English as a universal language, and linguistic and educational policies.

Key words: DIDAFE, relationship to writing, relationship to French as a foreign language, relationship to languages, representations

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J. C. (ed.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Bulletin du CERTEIC* 13, 99-113. doi.org/10.4000/edc.2773
- Barré-De Miniac, C. (2000/2015). *Le rapport à l'écriture*. Villenave d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-39. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943
- Beillerot, J.–Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves en milieu populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 64(1), 40-44. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2335
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Chartrand, S.-G. – Blaser, C. (ed.) (2008a). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. – Blaser, C. (2008b). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In : Chartrand, S.-G. – Blaser, C. (ed.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur. 107-127.
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques*. Thèse de doctorat. Université d'Orléans, France.
- Colognesi, S. – Courty, B. & Niwese, M. (2022). Conceptions et pratiques des enseignants de collège. In : Niwese, M. (ed.), *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles. Résultats de la recherche ÉCRICOL*. Bruxelles, Berlin, Bern, New York, Oxford, Warszawa, Wien : Peter Lang. 161-176.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, tome 4, 273-302.
- Escudé, P. (2024). « Bilan session Tirana 22-23 novembre 2024 ». Journées de Formation mixte *Pratiques effectives : échange d'expériences*. Université de Tirana.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In : Weinert, F. E. – Kluwe, R. H. (ed.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 21-29.
- Gauvin, I. – Aubertin, P. (2014). Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de futurs enseignants de français langue première au secondaire : Un aperçu. *SHS Web of Conferences*, 8, 977-994. doi.org/10.1051/shsconf/20140801343
- Lafont-Terranova, J. – Blaser, C. & Colin, D. (2016). Rapport à l'écrit(ure) et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 1-9. doi.org/10.7202/1042846ar
- Lafont-Terranova, J. – Niwese, M. & Colin, D. (2023). Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 106-125. doi.org/10.7202/1108188ar

- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*. 14(194), 807-810. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1961_num_14_194_8539
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Thèse de doctorat. Université catholique de Louvain.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris : Didier.
- Portelance, L. (1999). *Enseigner pour développer la compétence métacognitive : analyse des liens entre des pratiques et les intentions qui les sous-tendent chez des enseignants de l'ordre secondaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie. Université de Montréal.
- Reuter, Y. – Cohen-Azria, C. – Daunay, B. – Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (éds) (2013). Représentations. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. 191-196.
- Therriault, G. – Baillet, D. – Carnus, M.-F. & Vincent, V. (ed.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : Une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Annexe : DIDAFÉ, questionnaire adressé aux enseignants albanais, roumains et serbes

Cinq universités (de Tirana/Albanie, de Novi Sad/Serbie, de Bucarest/Roumanie, de Bordeaux et Bordeaux Maigne/France) collaborent dans un projet européen appelé DIDAFÉ. Ce projet vise, entre autres, à mutualiser les compétences et à renforcer l'enseignement et l'apprentissage du français écrit en contexte multilingue. C'est dans le cadre de ce projet que nous vous adressons ce questionnaire, car votre expérience va beaucoup nous aider. Nous vous remercions pour le temps que vous prenez pour répondre à ce questionnaire.

0. Identification

- 0.1. Pays : Dans quel pays travaillez-vous ? Albanie / France métropolitaine / France hors métropolitaine / Roumanie / Serbie
- 0.2. Sexe : Masculin / féminin / autre (précisez)
- 0.3. Votre âge : Entre 18 et 30 ans / entre 31 et 40 ans / entre 41 et 50 ans / plus de 50 ans
- 0.4. Votre niveau de formation : Diplôme de premier cycle d'études (3 ans d'enseignement supérieur) / Diplôme de premier cycle d'études (4 ans / d'enseignement supérieur) / Diplôme de master (4+1, 3+2) / Diplôme de doctorat / Autre (précisez)

1. Expérience d'enseignement

- 1.1. Depuis combien de temps êtes-vous enseignant/e ? Moins de 5 ans / 6 à 10 ans / 11 à 15 ans / plus de 15 ans
- 1.2. Enseignez-vous : uniquement le français ? / le français et une autre matière en français ? / autre (précisez).
- 1.3. Si vous enseignez d'autres matières, précisez lesquelles.
- 1.4. Avez-vous un diplôme ou certificat d'enseignement du français ? Oui / non / autre (précisez)
- 1.5. Dans quel type d'établissement enseignez-vous ? Public / privé / autre (précisez)
- 1.6. À quel niveau enseignez-vous ? Enseignement primaire / enseignement secondaire / enseignement supérieur / formation pour adultes / autre (précisez)

2. Expérience plurilingue

- 2.1. Quelle est votre langue maternelle/langue première ?
- 2.2. Quelles sont les langues que vous maîtrisez (oral/écrit) ?
- 2.3. Quelles sont les langues que vous utilisez dans votre quotidien ?

3. Rapport à l'enseignement, aux langues et à l'écrit

- 3.1. Diriez-vous que vous aimez votre profession d'enseignant/e ? Tout à fait d'accord / plutôt d'accord / sans opinion / pas d'accord / pas du tout d'accord / (*justifiez votre réponse*)
- 3.2. Est-ce que votre choix d'enseigner le français ? Oui / non / autre (précisez) / Pourquoi ?
- 3.3. Dans quels contextes parlez-vous le français ?
- 3.4. Dans quels contextes écrivez-vous en français ?
- 3.5. Qu'écrivez-vous en français (types d'écrits) ?
- 3.6. Dans quelle langue écrivez-vous le plus souvent ?
- 3.7. Dans quels contextes écrivez-vous dans cette langue ? (si ce n'est pas le français)
- 3.8. Qu'écrivez-vous dans cette langue (types d'écrits) ?
- 3.9. Selon vous, la langue maternelle constitue-t-elle une aide pour apprendre le français plus facilement ? Tout à fait d'accord / plutôt d'accord / sans opinion / pas d'accord / pas du tout d'accord / (*justifiez votre réponse*)
- 3.10. Selon vous, la langue maternelle constitue-t-elle une aide pour apprendre à écrire en français plus facilement ? Tout à fait d'accord / plutôt d'accord / sans opinion / pas d'accord / pas du tout d'accord / (*justifiez votre réponse*)
- 3.11. À votre avis, quels sont les moyens les plus efficaces pour apprendre le français ?
- 3.12. À votre avis, quels sont les moyens les plus efficaces pour apprendre à écrire en français ?
- 3.13. Quels sont les outils /supports que vous utilisez le plus souvent pour enseigner le français écrit ?
- 3.14. Quelles sont les ressources que vous utilisez le plus souvent pour enseigner le français écrit ?
- 3.15. Quelles sont les activités que vous proposez souvent pour enseigner l'écrit/ure à vos apprenants ?
- 3.16. Quels sont les types de tests que vous proposez pour évaluer la production écrite en français ?

- 3.17. Comment faites-vous pour renforcer vos compétences professionnelles dans l'enseignement du français écrit ?
- 3.18. Quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez dans l'enseignement du français écrit ?
- 3.19. Quelles propositions d'amélioration souhaiteriez-vous apporter à l'enseignement du français écrit ?
- 3.20. Avez-vous recours aux outils numériques et aux IA (intelligence artificielle) dans votre enseignement de l'écrit/ure ? Toujours / souvent /quelquefois / rarement / jamais / Si tel est le cas, lesquels et dans quelles circonstances ?

4. Vos apprenants

- 4.1. À votre avis, vos apprenants aiment-ils apprendre le français ? Tout à fait d'accord / plutôt d'accord / sans opinion / pas d'accord / pas du tout d'accord /(*justifiez votre réponse*)
- 4.2. À votre avis, vos apprenants aiment-ils écrire en français ? Tout à fait d'accord /plutôt d'accord / sans opinion / pas d'accord / pas du tout d'accord / (*justifiez votre réponse*)
- 4.3. Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos apprenants dans l'apprentissage du français ?
- 4.4. Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos apprenants pour écrire en français ?
- 4.5. Pour quelles raisons vos apprenants choisissent-ils d'autres langues que le français dans leur scolarité ?

Eldina Nasufi*
Université de Tirana

UDK 811.133.1'243:37.091.3(496.5)
DOI: 10.19090/gff.v50i3.2617

Drita Rira
Université de Tirana

ORCID: 0009-0007-8864-2639

REGARDS CROISÉS SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ÉCRIT EN ALBANIE

Résumé : Cet article propose une analyse comparative des points de vue des enseignants et des apprenants albanais concernant l'enseignement/l'apprentissage du français écrit. Après quelques considérations théoriques, nous présentons les objectifs du projet DIDAFÉ qui vise le développement ou le renforcement des compétences professionnelles des enseignants dans l'enseignement du français écrit en contexte européen et multilingue, puis les résultats issus de l'analyse des réponses collectées auprès des enseignants albanais. Nous présentons en outre une deuxième enquête conduite auprès des apprenants albanais sur leurs besoins et leurs attentes vis-à-vis du français et plus particulièrement du français écrit. Les résultats révèlent quelques convergences quant aux difficultés de l'apprentissage du français et du français écrit, le besoin de diversité et de combinaison des méthodes d'enseignement du français écrit et des attitudes plutôt modérées quant à la motivation de l'apprentissage du français. Nous ébauchons également quelques pistes concernant l'optimisation de l'enseignement de l'écrit en cohérence avec le projet DIDAFÉ.

Mots clés: DIDAFÉ, Albanie, enquête auprès des enseignants, enquête auprès des apprenants, perceptions croisées, optimisation de l'enseignement/apprentissage de l'écrit

INTRODUCTION

L'appropriation de l'écrit est souvent complexe pour les apprenants et les enseignants dans le contexte albanais à cause de facteurs tels que la spécificité de la langue, les méthodes utilisées ou encore le contexte institutionnel dans lequel se déroule l'enseignement. Dans cette perspective, croiser les points de vue des enseignants et des apprenants permettrait de mieux éclairer les pratiques, les besoins et les représentations liés à la maîtrise du français écrit. Analyser les perceptions croisées permettrait en outre de mieux comprendre les défis actuels et

* eldina.nasufi@unitir.edu.al

d'envisager des pistes d'optimisation de l'enseignement du français écrit ou encore d'enrichir la réflexion sur sa didactique dans des contextes similaires. Cet article est basé sur une partie des résultats d'une double enquête menée, d'une part, auprès des enseignants albanais, français, serbes et roumains dans le cadre du projet DIDAFÉ et, d'autre part, auprès des apprenants albanais.

QUELQUES CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Dans le domaine de la didactique des langues, l'écrit occupe une place très importante en raison de sa complexité, mais aussi parce que dans un contexte scolaire et académique il est souvent lié aux attentes institutionnelles ainsi qu'aux différentes modalités d'évaluation. Les études sur la littératie, une notion qui en réalité dépasse la compétence de savoir lire et écrire, constituent un apport important à la didactique du français et de l'écrit. Comme le mentionne Chiss:

les croisements et recouvrements entre la littératie et les problématiques didactiques (en particulier ce qui se trouve engagé sous le vocable de ' didactique du français '), impliquant cette discussion principielle sur les compétences requises à l'écrit, gagnent à être à la fois réaffirmés et orientés dans les directions suivantes : structuration à l'écrit, par l'écrit, des contenus disciplinaires ; spécificité des systèmes d'écriture ; fonctionnements différenciés des cultures écrites ; continuum décrit par la littératie [...] (Chiss 2008: p.169)

L'écrit dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et dans les différents dispositifs d'enseignement, s'inscrit dans une pluralité de pratiques sociales, culturelles et discursives. Kadi et Bouchard soulignent que « l'écrit – produit et processus – demeure au centre de la classe de langue étrangère comme au centre de toute classe, en particulier quand celle-ci fonctionne dans un cadre scolaire (ou universitaire) » (Kadi, Bouchard 2012: p.10), ce qui invite à penser l'écrit à la fois comme trace et comme activité (voir également Barré-de-Miniac: 2003; Riquois: 2019).

Dans un cadre plus large, une approche qui nous permettrait de confronter les regards d'enseignants et d'apprenants, inscrirait cette étude plutôt dans une perspective holistique, inspirée également de la pensée complexe. Selon Morin la notion de la complexité repose sur le constat que « le tout est plus que la somme des parties » (cité par Otter Martine, 2012: p. 37)

Cette complexité nous la voyons non seulement au niveau de la prise en compte des perceptions des enseignants et des apprenants et de la conception de l'écrit comme trace, mais également au niveau du processus de l'écriture. De

nombreux chercheurs mettent en avant la nécessité de prendre en compte plusieurs dimensions, que ce soit pour les enseignants de langue étrangère ou de langue maternelle. Vigner considère que « la conduite d'écriture, plus que d'autres certainement, mobilise □...□ des savoirs et des savoir-faire particulièrement nombreux et diversifiés, selon une mise en relation particulièrement complexe » (Vigner: 2012, p.17)

Dans le cadre de ce travail, nous retenons comme étant particulièrement pertinents les travaux de Barré de Miniac portant sur une notion essentielle, à savoir celle du « *rapport à* » qui peut-être affectif, identitaire ou professionnel. En ce qui concerne plus spécifiquement l'écriture, celle-ci est vue comme une notion à multiples dimensions. Les compétences langagières n'épuisent pas d'après l'auteure :

le champ de ce qui est nécessaire pour décider d'écrire, pour aimer écrire, pour produire des textes efficaces, pour utiliser l'écriture à des fins non seulement de transcription, mais aussi d'élaboration des savoirs. etc... D'autres données interviennent, que globalement, dans un premier temps, on peut dénommer 'rapport à ' et qui sont notamment des opinions, des attitudes et des valeurs attachées à l'écriture. » (Barré de Miniac, 2008: p. 14 cité par Penloup, Liénard, 2008: p.2)

DESCRIPTION DU PROJET DIDAFÉ

Cette étude est proposée dans le cadre du projet DIDAFÉ, Projet KA220-HED-Partenariats de coopération dans l'enseignement supérieur, financé par l'Union Européenne via l'Agence Erasmus+ France (2023-2026). Ce projet intitulé *Former à l'enseignement du français écrit en contexte plurilingue et transeuropéen: enjeux, modèles, pratiques innovantes et inclusives* vise à former les enseignants et futurs enseignants du français à enseigner l'écrit.

Pour cela il s'agit : (i) de circonscrire les politiques éducatives et linguistiques des pays partenaires, (ii) d'identifier le rapport aux langues, au français écrit et à son enseignement des groupes cibles ainsi que leurs pratiques d'enseignement du français écrit, (iii) de développer des ressources pédagogiques et (iv) de renforcer les mobilités d'enseignement, de formation et de recherche¹.

Ces objectifs conduiront à au moins quatre réalisations concrètes : (a) la mise en place d'une plateforme d'échanges de ressources (pédagogiques et

¹ (<https://www.inspe-bordeaux.fr/international/les-projets/projet-didafe>).

scientifiques) destinée aux enseignants et aux futurs enseignants du français ; (b) le développement d'un séminaire transeuropéen et interuniversitaire (formation initiale) centré sur l'enseignement du français écrit en contextes de littératies scolaire et extrascolaire et auprès des différents publics (débutants, intermédiaires et avancés, locuteurs natifs et non natifs) ; (c) le développement d'un parcours transeuropéen de formation continue centré sur l'enseignement du français écrit ; (d) plusieurs publications scientifiques sur la problématique de la didactique du français écrit.

Tout en visant le renforcement des compétences professionnelles des enseignants et futurs enseignants en didactique du français écrit dans leurs contextes d'enseignement, le projet DIDAFÉ entend également participer à la formation des acteurs capables d'agir à l'international en intégrant - en tant que formateurs ou en tant qu'apprenants - des universités, des établissements scolaires et d'autres organismes de formation dans les pays partenaires du projet. Pour arriver à cette fin, l'approche adoptée est à la fois intégrée (enseignement du français écrit en contextes de langue première, seconde et étrangère) et comparatiste (comparaison de contextes, de modèles, d'outils, de dispositifs, de pratiques, de ressources et d'expériences).

Les universités du consortium du projet sont au nombre de cinq, à savoir : l'Université de Bordeaux et Bordeaux Montaigne/France, l'Université de Bucarest/Roumanie, l'Université de Novi Sad/Serbie et l'Université de Tirana/Albanie. Le projet comprend également des partenaires associés: le Réseau Néo-Aquitain sur les francophonies (FrancophoNéA)/France, le Centre régional francophone des recherches avancées en sciences sociales (CEREFREA)/Roumanie, l'Association des professeurs de français en Albanie, l'Association des professeurs de français en Serbie, l'Association des professeurs de français en Roumanie.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Notre contribution met en lumière les perceptions et les difficultés rencontrées en rapport avec le français et le français écrit selon les enseignants et les apprenants. L'analyse prend également en compte le choix d'autres langues que le français, tel qu'il est perçu par les enseignants, ainsi que les stratégies pédagogiques les plus demandées pour l'apprentissage de l'écrit par les apprenants, dans le but de dresser un panorama plus nuancé.

Dans le cadre de DIDAFÉ une enquête par questionnaire sous forme numérique (créé avec le logiciel Sphinx) est menée auprès des enseignants de français et porte sur les aspects comme: l'identification des répondants, leur expérience d'enseignement, leur expérience plurilingue, leur rapport à l'enseignement, aux langues et à l'écrit/ure ainsi que le rapport au français et au français écrit des apprenants.

L'enquête par questionnaire réalisée dans le cadre du projet DIDAFÉ a permis d'obtenir 449 réponses d'enseignants, dont 142 en France, 131 en Roumanie, 124 en Albanie et 52 en Serbie. Les enseignants albanais ayant répondu à ce questionnaire, proviennent des différents niveaux universitaire et préuniversitaire, et la majorité a une expérience professionnelle de plus de 15 ans dans l'enseignement du français.

Dans la section *Apprenants* de ce questionnaire, que nous examinerons dans le cadre de cet article, il a été demandé aux enseignants d'indiquer si les apprenants aiment apprendre le français, s'ils aiment écrire en français, ainsi que d'identifier les principales difficultés que les apprenants rencontrent tant dans l'apprentissage de cette langue que dans l'expression écrite. Une dernière question concernait les raisons qui les poussent à choisir d'autres langues que le français pour leur scolarité (pour les apprenants de Roumanie, d'Albanie et de Serbie).

Dans le cadre de l'étude que nous réalisons ici, nous avons ajouté une enquête par questionnaire destinée aux apprenants au niveau universitaire et préuniversitaire, dans quelques établissements d'enseignement du secteur public à Tirana. Plus de 180 apprenants² (étudiants de français ou ayant le français comme langue seconde, lycéens et collégiens) ont répondu à ce questionnaire réalisé et administré en présentiel. L'âge des répondants s'échelonne de 14 à 23 ans.

Cette enquête concerne des aspects comme leur identification, leur niveau d'études (collège, secondaire ou universitaire), la durée des études en/de français, le rapport au français et au français écrit, les types d'écrits en français, les difficultés dans l'apprentissage du français et du français écrit, les moyens les plus efficaces pour apprendre à écrire en français, les activités en classe qui permettraient l'amélioration de l'écriture, les modalités de l'évaluation de l'écrit, l'utilisation des supports numériques et de l'IA et leurs pratiques d'écriture en contexte scolaire et extrascolaire.

² Sur l'ensemble des questionnaires recueillis, nous avons retenu un échantillon final de 180 questionnaires, après sélection des questionnaires exploitables.

En vue de cette analyse nous avons choisi quelques sections/questions des deux questionnaires qui nous permettent de faire une première comparaison entre les points de vue des enseignants et les points de vue des apprenants. Même si cette comparaison de conceptions est basée sur un petit échantillon de questionnaires administrés aux apprenants et que nous avons choisi d'analyser toutes réponses confondues, elle constitue une première contribution qui pourrait ultérieurement faire l'objet d'une recherche plus approfondie. Nous nous limiterons ici à présenter, les plus grandes catégories d'occurrences à caractère qualitatif soit pour les réponses des enseignants soit pour celles des apprenants, sans entrer dans le détail de l'ensemble des catégories de réponses.

ANALYSE DES DONNÉES

À la question « À votre avis, vos apprenants aiment-ils apprendre le français » la plupart (71.8%) des enseignants répondent positivement dans la catégorie « *plutôt d'accord* ». Toutefois parmi les justifications données par les enseignants il y a encore plus de nuances qui soulignent non seulement des facteurs qui montrent la motivation à apprendre le français, mais également des facteurs qui ne favorisent pas la motivation, comme la complexité de la langue ou la préférence pour d'autres langues comme l'anglais « *la plupart des jeunes préfèrent l'anglais, le français est considéré comme une langue plutôt difficile* » (ALB 96). Parmi les apprenants motivés, figurent ceux dont la motivation est d'ordre personnel ou professionnel: « *La majorité de mes étudiants montre un intérêt marqué pour l'apprentissage du français, surtout lorsqu'ils comprennent l'importance de la langue sur le plan professionnel et culturel. Toutefois, l'engagement peut varier en fonction des motivations personnelles et des objectifs de carrière* » (ALB 148).

Concernant la question « À votre avis vos apprenants aiment-ils écrire en français », il y a un accord modéré parmi les enquêtés, la majorité (50 %) ayant répondu « *plutôt d'accord* ». Même si cette tendance dans les réponses des enseignants est plutôt positive, un nombre considérable d'enseignants est soit neutre à ce sujet « *sans opinion* », (17.7%) soit est en désaccord (20.2%) avec l'idée que les étudiants aiment écrire en français : « *Ils ont parfois des difficultés à écrire correctement en français* » (ALB 140) ou encore « *Mes apprenants trouvent généralement l'écriture en français difficile et frustrante à cause des nombreuses règles grammaticales et orthographiques. Cette complexité peut souvent les démotiver et rendre l'exercice moins agréable pour eux* » (ALB 32).

Une autre question était liée aux principales difficultés que rencontrent les apprenants dans l'apprentissage du français. En tête des réponses figurent des aspects liés à la prononciation et à la grammaire, mais aussi à la production orale, avec des justifications comme les suivantes: « *L'apprenant n'arrive pas à distinguer les sons, mais aussi il trouve beaucoup de difficultés à prononcer correctement les nasales* » [...] (ALB 33), « *la difficulté de prononciation des phrases* » (ALB 70) « *mes apprenants rencontrent principalement des difficultés avec la syntaxe complexe [...]* (ALB 32) » ou « *s'exprimer à l'oral*» (ALB 23).

À la question: « *Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos apprenants pour écrire en français?* » nous avons observé des occurrences de réponses telles que l'orthographe et les accents, la grammaire et la conjugaison, la structure de la phrase et la cohérence. Des réponses comme les suivantes témoignent de ces quelques difficultés mentionnées : « *Ils oublient les accents ou l'accord du participe passé, des adjectifs* » (ALB28) ou « *le sens et la cohérence globale de l'écrit qui pose problèmes* » (ALB 101).

Une des questions portait également sur les raisons pour lesquelles les apprenants choisissent d'autres langues que le français dans leur scolarité. Les principales raisons mentionnées par les enseignants sont la perception de facilité d'autres langues (en particulier de l'anglais) en comparaison avec le français, ainsi que l'importance de l'anglais et de son utilisation dans la vie quotidienne. Le français est perçu comme une langue difficile, donc nous trouvons des justifications du type « *parce qu'ils pensent que le français est difficile à apprendre* » (ALB 57), « *les difficultés de cette langue (selon eux)* » (ALB 80) et « *ils choisissent surtout l'anglais parce que c'est la langue qu'ils apprennent dès un bas âge et ils la trouvent assez facile et utile* » (ALB 31).

En résumé, dans les réponses des enseignants liées au volet *Vos apprenants* du questionnaire, on observe une diversité d'attitudes : celles qui mettent en évidence une perception globale positive (quoique modérée) du rapport des apprenants au français, mais révèlent également la persistance de conceptions selon lesquelles le français est perçu comme une langue difficile et en concurrence avec d'autres langues tel que l'anglais. Cette difficulté est d'ailleurs présente parmi les raisons pour lesquelles les apprenants choisissent d'autres langues comme c'est le cas de la langue anglaise. La prononciation et la grammaire sont quelques-unes des difficultés qui concernent l'apprentissage du français. Quant aux difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants quand ils écrivent, elles se situent principalement au niveau phrastique.

Pour l'analyse du questionnaire des apprenants, nous avons choisi 4 questions à traiter concernant leur rapport au français, à l'écriture en français, aux principales difficultés à écrire en français et aux moyens les plus efficaces pour apprendre à écrire en français.

Concernant la question « *Aimez-vous apprendre le français ?* » les réponses les plus fréquentes se répartissent entre les catégories « *d'accord* » et « *plutôt d'accord* ». Parmi les justifications données nous trouvons des arguments qui ont un rapport avec le choix de la profession pour les étudiants de langues à l'université, mais aussi d'autres arguments qui sont liés aux perspectives d'insertion dans la société ou pour les perspectives d'études que donne le français : « *j'aime apprendre cette langue comme langue seconde* » (AP 76), « *j'aime apprendre cette langue en particulier parce que je veux faire des études en France* » (AP 9). Les apprenants qui répondent « *plutôt d'accord* », mettent en évidence des points comme la difficulté à apprendre cette langue, difficultés à saisir son accent, la prononciation ou la préférence pour d'autres langues « *étant donné que c'est une nouvelle langue pour moi, je rencontre beaucoup de difficultés* » (AP 32), « *c'est une langue intéressante, mais j'aime davantage les autres langues* » (AP 90). Puisqu'une partie des enquêtés sont des étudiants de langues à l'université, il est probable qu'une partie des résultats montrant une attitude positive reflète en partie la motivation liée à leur choix de filière d'études universitaires.

L'analyse des réponses à la question « *Aimez-vous écrire en français* » met en évidence une mixité de sentiments positifs et négatifs concernant l'écriture en français. Comme sentiment positif nous avons repéré des réponses qui mettent en évidence l'esthétique de la langue ou l'aspect utilitaire comme par exemple l'écriture comme un moyen permettant de « *communiquer avec les proches* » (AP 42). Voici quelques autres réponses : « *J'aime écrire en français parce que cette langue me semble spéciale et belle* » (AP 178) ou « *...parce qu'elle a une belle sonorité et un lexique riche qui aide à s'exprimer* » (AP 146). La peur et l'incertitude, les problèmes d'accent et de grammaire et la difficulté en général d'écrire en français sont quelques-uns des sentiments négatifs. Voici un type de justification que nous trouvons dans leurs réponses : « *j'aime écrire en français, mais j'ai des problèmes à bien mettre les accents* » (AP 161). Nous remarquons toutefois que plus le niveau de langue augmente, plus le rapport à l'écriture en français semble s'améliorer.

Concernant la question « *Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez en français?* » parmi les catégories les plus importantes de réponses, on retrouve la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la rédaction de textes, les accents ainsi que la mémorisation de mots ou de concepts grammaticaux. Ainsi nous rencontrons des justifications comme « *l'emploi exact des temps verbaux* » (AP 34), « *j'ai des difficultés en grammaire et écriture des mots* » (AP 30) et encore « *la grammaire et la rédaction de textes* » (AP 41).

La dernière question analysée porte sur les conceptions des apprenants sur les moyens les plus efficaces pour apprendre à écrire en français. Les propositions sont très riches et ne se limitent pas à une simple énumération de moyens, c'est pourquoi nous avons voulu les catégoriser et les interpréter comme stratégies pédagogiques. Elles sont très semblables d'ailleurs aux réponses que les apprenants donnent quand ils proposent différentes activités qui leur permettraient d'améliorer leur compétence à écrire en français. Nous en citons quelques-unes : les matériaux textuels qui de préférence devraient être authentiques, la rédaction d'essais ou d'opinions personnelles, l'utilisation des dictionnaires, la lecture de plus en plus fréquente de textes en français, la pratique la plus fréquente possible de l'écriture, l'utilisation d'outils numériques et d'applications pour apprendre à écrire et à acquérir de nouveaux mots, l'utilisation de jeux comme outils motivants, le contact avec les locuteurs natifs. Ainsi nous avons repéré des réponses comme « *en travaillant de différents textes pris de la réalité et des supports écrits* » (AP 15), « *les moyens les plus importants sont le dictionnaire et la répétition* » (AP 132), « *la lecture, si on lit beaucoup on va mieux écrire, les supports audio et vidéo* » (AP 105), « *en répétant plusieurs fois les mots* » (AP 86).

En résumé, il semble que dans les réponses des apprenants, malgré le désir d'apprendre le français, les difficultés rencontrées sur plusieurs aspects comme la grammaire, les accents, la prononciation, l'orthographe etc... créent des incertitudes chez eux. Les propositions qu'ils donnent montrent leurs attentes au niveau des supports de cours, les pratiques pédagogiques les plus efficaces et soulignent le besoin d'une approche diversifiée.

En comparant les points de vue des enseignants et des apprenants, nous remarquons quelques ressemblances entre les difficultés à apprendre le français et entre quelques catégories mentionnées parmi les difficultés à écrire dans cette langue. La motivation des apprenants à apprendre la langue française reste modérée dans les perceptions des enseignants. Quant aux apprenants eux-mêmes bien qu'ils expriment un rapport globalement positif au français, ils ne manquent

pas de formuler des justifications mettant en évidence les aspects qu'ils trouvent difficiles. Les apprenants avancent plusieurs suggestions ou propositions quant aux meilleures pratiques et stratégies qu'ils jugent les plus pertinentes pour l'apprentissage du français écrit. Les pratiques recommandées concernent l'exposition à des textes authentiques, la rédaction régulière, la lecture en français, le recours aux ressources numériques et lexicographiques, l'usage de jeux éducatifs ainsi que les interactions avec des locuteurs francophones.

VERS QUELQUES PISTES D'OPTIMISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT EN COHÉRENCE AVEC LE PROJET DIDAFÉ

La formation continue des enseignants étant un enjeu majeur, il nous semble important que les séminaires de formation soient constamment basés sur les besoins et les attentes des enseignants. Les résultats du questionnaire réalisé auprès des enseignants, de même que les travaux du séminaire d'experts *Contextes et modèles d'enseignement du français* (Novi Sad, les 5 et 6 avril 2024) réalisés dans le cadre du projet DIDAFÉ, nous ont permis de voir des aspects importants du travail des enseignants visés par le projet dans leurs contextes respectifs et d'avoir des données à la fois quantitatives et qualitatives d'une grande richesse. Il s'agit plus concrètement (pendant le séminaire d'experts à Novi Sad) de données concernant l'organisation de systèmes éducatifs dans les pays du consortium, la place des langues dans ces pays, la formation des enseignants de français et la place de l'écrit dans les curricula ainsi que les ressources pédagogiques pour former les enseignants. En plus, comme indiqué précédemment, le questionnaire DIDAFÉ a permis aux enseignants de fournir des réponses sur des aspects comme leur expérience d'enseignement, leur expérience plurilingue, leur rapport à l'enseignement, aux langues et à l'écrit/ure etc...

En procédant à une analyse détaillée des spécificités de la formation initiale et continue des enseignants nous augmenterions les chances d'identifier et d'optimiser les solutions les plus appropriées en la matière. Rappelons qu'une des réalisations prévues par le projet DIDAFÉ est le développement d'un module de formation continue sur l'enseignement du français écrit³. L'analyse de l'impact qu'ont les séminaires de formation sur la qualité de l'enseignement, dans notre cas du français et du français écrit, constitue une piste efficace dans le cadre du travail prévu (voir Nasufi: 2024).

De l'analyse des questionnaires des apprenants, nous avons reçu des

³ (<https://www.inspe-bordeaux.fr/international/les-projets/projet-didafe>).

réponses qui ont confirmé globalement ce que nous vivons au quotidien dans nos pratiques pédagogiques en tant qu'enseignantes/chercheuses à l'université, mais aussi ce que nous avons comme expérience grâce à la coopération continue avec les enseignant(e)s du pré-universitaire. Il nous semble intéressant de travailler sur des pratiques en lien avec l'intégration d'activités diverses pour les apprenants : (i) en encourageant la pratique de l'écriture le plus souvent possible, (ii) en proposant des documents authentiques, (iii) en motivant par le jeu, (iv) en utilisant le numérique, (v) en utilisant les supports linguistiques et pédagogiques comme les dictionnaires, (vi) encourageant les interactions avec des locuteurs natifs à travers des mobilités ou des jumelages.

Nous serions d'avis que la diversité et la combinaison des méthodes d'enseignement contribueraient à un développement plus optimal des compétences de l'écrit et enrichiraient considérablement les pratiques d'enseignement de l'écrit. Il nous semble que ce que nous proposons est en cohérence avec le travail prévu pour le module de travail DIDAFÉ portant sur les dispositifs expérimentaux et par conséquent le développement des ressources pédagogiques.

Concernant la motivation ou le choix d'apprendre le français (et par conséquent d'écrire en français), nous retenons qu'il s'agit d'un aspect lié entre autres aux politiques linguistiques des pays partenaires du consortium du projet. Toutefois, les résultats et les publications scientifiques issus du projet DIDAFÉ, pourraient ultérieurement contribuer à élaborer des recommandations communes visant à accroître l'intérêt pour le français et le français écrit auprès des publics ciblés. Un autre point important est d'analyser l'intégration des notions de plurilinguisme et de multilinguisme dans les programmes nationaux et d'en identifier les aspects perfectibles (voir Nasufi: 2024). Formuler des recommandations à l'égard des décideurs politiques pourrait constituer une autre éventuelle piste envisageable à l'issue du projet en vue de changements à plus long terme. Ces derniers nécessitent au préalable une compréhension fine des contextes de même que des besoins spécifiques des acteurs de l'enseignement/apprentissage du français et du français écrit.

EN GUISE DE CONCLUSION

En synthétisant quelques points de vue des acteurs importants comme les enseignants et les apprenants, nous rejoignons l'analyse de Prot et de Barré de Miniac: « C'est la nature des représentations en elles-mêmes qui intéresse les chercheurs, préoccupés de l'usage possible de la connaissance de celles-ci pour améliorer les dispositifs d'enseignement et de formation » (Prot, Barré de Miniac

2015: p.76). Dans le cadre de cette étude, nous avons cherché à mettre en exergue certains points parmi ceux qui méritent d'être pris en compte dans l'enseignement/apprentissage du français et du français écrit, mais ce ne sont pas les seuls facteurs contribuant aux pratiques actuelles de l'enseignement/apprentissage du français écrit dans les pays partenaires du projet DIDAFÉ. Nous n'avons présenté ici qu'une partie des données qualitatives, extraites d'un corpus très riche de réponses d'enseignants (recueillies par l'enquête DIDAFÉ) et d'apprenants, mais qui se prêtent à une exploitation ultérieure dans le cadre de recherches futures.

INTERSECTING PERSPECTIVES ON TEACHING AND LEARNING WRITTEN FRENCH IN ALBANIA

Summary

This article provides a comparative analysis of the perspectives of Albanian teachers and learners regarding the teaching/learning of written French. After some theoretical considerations, we present the objectives of the DIDAFÉ project, which aims to develop or strengthen teachers' professional skills in the teaching of written French in a European and multilingual context, and then the results from the analysis of the responses collected from Albanian teachers. We also present a second survey conducted among Albanian learners on their needs and expectations regarding French, and more specifically written French. The results reveal some convergences regarding the difficulties of learning French and written French, the need for diversity and combination of methods for teaching written French, and rather moderate attitudes regarding the motivation for learning French. We also outline some avenues for optimizing the teaching of writing in line with the DIDAFÉ project.

Key words: DIDAFÉ, Albania, teacher survey, learner survey, cross-perceptions, optimizing teaching/learning of writing

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Bulletin du CERTEIC* 13, 99-113. doi.org/10.4000/edc.2773
- Barré de Miniac, C. (2003), Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue*

française de linguistique appliquée, VIII-I 107-120.
<https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-107?lang=fr>

Chiss, J. L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques, linguistique, littérature, didactique, La didactique du français*. pp. 137-138. <https://journals.openedition.org/pratiques/1158>

Kadi, L.,-Robert, B. (2012). Présentation Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. *Le Français dans le monde, Recherches et applications. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/n51_001-168_web.pdf

Otter, M. (2012). Edgar Morin, Penseur de la complexité, Une référence incontournable. La Lettre d'ADELI n°87 <https://espaces-numeriques.org/wp-content/uploads/2019/01/187p37.pdf>

Nasufi, E. (2024). Bilan scientifique du Séminaire d'experts, *Contextes et modèles d'enseignement du français*. Novi Sad, les 5 et 6 avril 2024, projet DIDAFÉ

Penloup, M.,-Liénard F. (2008). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Le français dans tous ses états*, MSH Poitiers, Poitiers, France. <https://hal.science/hal-02023825v1/document>

Prot, F., « Barré-De Miniac, C. (2016). Le rapport à l'écriture Aspects théoriques et didactiques Villeneuve d'Ascq », *Recherches & éducations*, 15 |, 199-201. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3185>

Riquois, E. (2019). *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Hachette. Paris.

Vigner, G. (2012). Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage. *Le Français dans le monde, Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques de l'écriture* http://fipf.org/sites/fipf.org/files/n51_001-168_web.pdf

Moïse Lemonnier*

Département de lettres

Université de Bohême-du-Sud

UDK 811.133.1'243:37.091.3(437.3)(477)(470)“364“

DOI: 10.19090/gff.v50i3.2618

ORCID: 0009-0005-0976-4482

L'ÉVOLUTION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE TCHÈQUE : DÉFIS DANS UN CONTEXTE MULTILINGUE EN RECOMPOSITION DEPUIS LA GUERRE EN UKRAINE

Résumé : Depuis 2004, l'enseignement des langues étrangères en République tchèque a été façonné par les recommandations et programmes européens (Lisbonne 2000, CECRL 2001, Barcelone 2002) qui ont conduit à la généralisation rapide de l'anglais, puis à l'introduction d'une seconde langue obligatoire en 2013. Cette longue évolution d'abord progressive, a été brusquement reconfigurée après l'invasion de l'Ukraine en 2022. Ainsi, en deux ans, le russe a perdu plus de trois points de pourcentage dans les écoles fondamentales¹ et près de deux points au lycée. La redistribution est asymétrique : l'espagnol absorbe l'essentiel des effectifs libérés (+ 0,75 pt en écoles fondamentales et + 1,49 pt au lycée), l'allemand ne progresse qu'en écoles fondamentales et recule au lycée, tandis que le français ne gagne que très peu d'élèves (0,12 pt et 0,19 pt respectivement). L'article montre comment ces transferts varient selon les régions et les niveaux d'enseignement, puis discute les choix du ministère tchèque de l'Éducation. Il conclut qu'une politique française proactive (reconversion des enseignants de russe, extension des sections bilingues, actions locales ciblées) permettrait de profiter de la conjoncture démographique positive actuelle pour renforcer durablement la présence du français avant que l'espagnol ne consolide une position dominante difficile à inverser.

Mots clés : politique linguistique, politiques linguistiques européennes, langues étrangères, République tchèque, écoles fondamentales, lycées.

* moiselemonnier@yahoo.fr

¹ Les écoles fondamentales correspondent à l'école primaire et au collège dans le système scolaire français. En République tchèque, l'accès au lycée se fait sur concours, et la durée des études peut être de 8, 6 ou 4 ans. Les élèves inscrits dans un lycée de 8 ou 6 ans y effectuent donc également leurs années de collège.

INTRODUCTION

Depuis deux décennies, le paysage linguistique des écoles tchèques se reconfigure sous l'effet de réformes nationales étroitement alignées sur les orientations européennes ; cette dynamique graduelle a lentement redessiné la hiérarchie des langues enseignées². L'invasion de l'Ukraine en février 2022 a toutefois provoqué, en l'espace de seulement deux années scolaires, une recomposition beaucoup plus brutale. Le présent article retrace d'abord les grandes étapes de cette évolution longue de 2004 à 2022 afin de situer les seuils atteints par chaque langue puis il se concentre ensuite sur la période 2022-2024 pour montrer comment, sous l'effet du contexte géopolitique la redistribution des élèves russophones se fait de façon asymétrique. Cette focale permet d'interroger les choix politiques du ministère tchèque de l'Éducation et d'esquisser, pour les acteurs étrangers les marges de manœuvre encore ouvertes dans un marché linguistique en recomposition accélérée.

Les choix politiques du ministère tchèque de l'Éducation

Avant d'examiner les décisions du ministère tchèque de l'Éducation, rappelons le cadrage européen qui les sous-tend. Les conclusions de Lisbonne ont fait du multilinguisme un levier de compétitivité, en prônant l'introduction précoce des langues et la continuité pédagogique (Eurydice, 2000). Le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001) a ensuite fourni un référentiel unique d'évaluation, intégré aux programmes tchèques et à la formation des enseignants. Les conclusions de Barcelone (Conseil de l'UE, 2002) ont renforcé l'objectif de l'apprentissage de deux langues étrangères dès le plus jeune âge, tout en insistant sur les technologies éducatives et l'apprentissage tout au long de la vie. Lors de son adhésion à l'UE en 2004, la Tchéquie a aligné ses curricula sur ceux en vigueur dans l'union. Elle a aussi profité des fonds structurels (infrastructures, formation continue, Erasmus) qui ont permis de financer des initiatives visant à moderniser l'infrastructure éducative et ils continuent de jouer un rôle crucial, comme le souligne Klinka.

² Pour une analyse historique de la place du français en République tchèque avant 2004, voir Raková (2011).

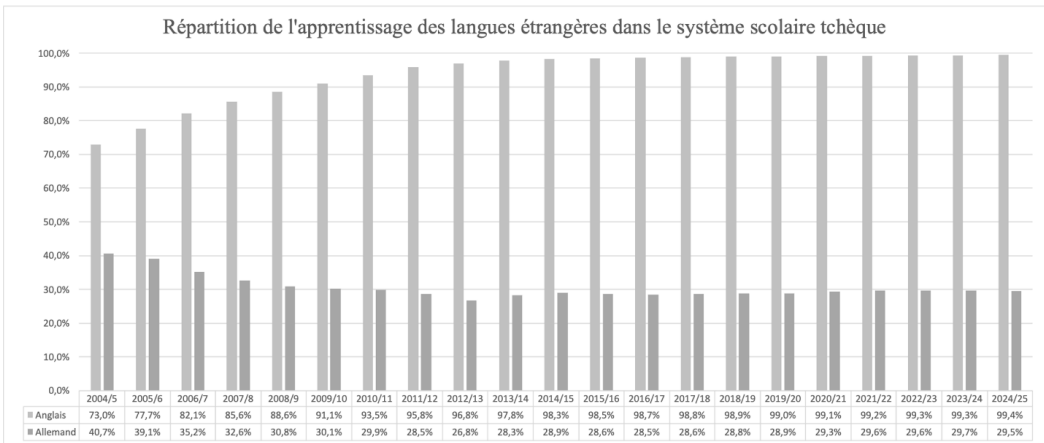
L'enseignement tchèque est en partie financé par des fonds structurels de l'Union européenne. Durant la dernière décennie, 90 % des écoles élémentaires et 75 % des établissements secondaires ont été reconstruits ou ont bénéficié de budgets pour l'achat de matériel grâce à ces financements. L'argent est aussi investi dans la formation continue des enseignants. Pourtant, selon l'organisme non gouvernemental EDUin (2019), l'efficacité de certains projets reste à prouver et le financement européen de l'enseignement tchèque complète souvent simplement des dépenses publiques insuffisantes. (Klinka, 2023, para. 7)

Les décisions du ministère de l'Éducation, influencées celles prises au niveau européen, ont profondément influencé la répartition de l'enseignement des langues étrangères au sein du système éducatif tchèque. À partir de la rentrée 2004 la modification du programme national (Rámcový vzdělávací program, RVP) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004), consacre comme matière obligatoire une langue étrangère dès la quatrième année de l'école fondamentale puis dès la rentrée 2007 à partir de la troisième année. La préférence est accordée par le ministère à l'anglais qui fait la promotion de la continuité pédagogique entre les établissements comme le préconisait la déclaration de Barcelone. À partir de la rentrée 2013 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013) la révision du programme national entérine l'introduction d'une seconde langue étrangère obligatoire pour les deux dernières années de l'école fondamentale (qui correspondent à la 4^e et la 3^e du système français). Enfin, à partir du 1^{er} janvier 2020 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020) il y a une modification des modalités de financement des établissements scolaires en fonction de groupes plutôt que du nombre d'élèves. Les subventions ne sont plus calculées par élève, mais selon trois tranches d'effectif (moins de 18 élèves, 18-26 élèves et plus de 26 élèves). Avant cette réforme, les établissements les moins attractifs, faute d'inscrits, recevaient peu de dotations et manquaient de moyens pour ouvrir de nouvelles filières, notamment en langues. Désormais, le financement par tranches autorise l'ouverture de groupes à effectifs réduits, y compris pour des langues étrangères jusque-là impossibles à proposer (Lemonnier, 2023). En somme, ces réformes éducatives, influencées par les orientations européennes, ont permis une structuration progressive de l'apprentissage des langues en République tchèque. Nous allons maintenant montrer l'influence que ces décisions ont eue sur l'apprentissage des langues étrangères en République tchèque.

Répartition des langues étrangères en République tchèque

Le graphique 1 sur la *répartition de l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand dans le système scolaire tchèque* illustre l'impact des réformes éducatives mises en œuvre en 2004 et 2007, et qui ont fortement favorisé l'apprentissage de l'anglais. Cette langue a connu une croissance rapide, atteignant un monopole dans les écoles fondamentales, où elle est souvent enseignée dès la première année. En parallèle, l'apprentissage de l'allemand a connu une baisse presque symétrique jusqu'en 2013, avant de se stabiliser et d'amorcer une légère reprise grâce aux ajustements apportés en 2013, notamment l'introduction d'une seconde langue obligatoire. Cependant, l'évolution de l'apprentissage de l'allemand diffère selon les régions et les types d'établissements, avec des disparités notables entre les écoles fondamentales et les lycées.

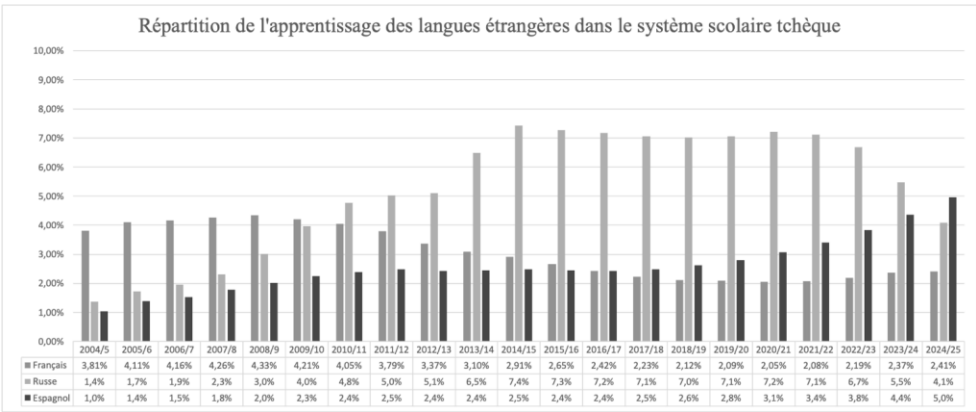
Graphique 1 : répartition de l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand dans le système scolaire tchèque de 2004 à 2024 (MŠMT, nd)



En ce qui concerne l'apprentissage du français, du russe et de l'espagnol, l'évolution des dynamiques linguistiques est révélatrice des transformations dans le système éducatif tchèque, comme le montre le graphique 2. En 2005, le français occupe la position de troisième langue étrangère étudiée en République tchèque, représentant 3,81 % des élèves, mais perd rapidement cette place au profit du russe dès 2010. À cette date, le français chute à 4,05 %, tandis que le russe progresse à 4,2 %, confirmant la progression de son attractivité. En 2017, le français se trouve également dépassé par l'espagnol le reléguant ainsi à la cinquième position des

langues étudiées. Cette tendance, bien qu'alarmante pour le français, connaît un léger renversement à partir de 2021, où la langue commence à regagner du terrain, atteignant 2,41 % en 2024. Cette reprise semble liée à une diminution plus lente des apprentissages dans les lycées et une augmentation dans les écoles fondamentales. En parallèle, le russe, favorisé par les réformes de 2013 imposant une seconde langue étrangère obligatoire, atteint une stabilité relative autour de 7 % à partir à 2014. Toutefois, depuis 2021, cette langue amorce une diminution qui va s'intensifier dès de 2022 passant ainsi de 6,7 % à 4,1 % en 2024. Quant à l'espagnol, son évolution se distingue par une progression constante, passant de 1 % en 2004 à 5 % vingt ans plus tard. Ces trajectoires contrastées soulignent non seulement l'influence des réformes éducatives sur le choix des langues, mais aussi les perceptions et priorités des apprenants. Ces tendances générales méritent d'être approfondies à travers une analyse spécifique des écoles fondamentales et des lycées, où les réformes et les dynamiques régionales produisent des impacts différenciés.

Graphique 2 : répartition de l'apprentissage du russe, du français et de l'espagnol dans le système scolaire tchèque de 2004 à 2024 (MŠMT, nd)

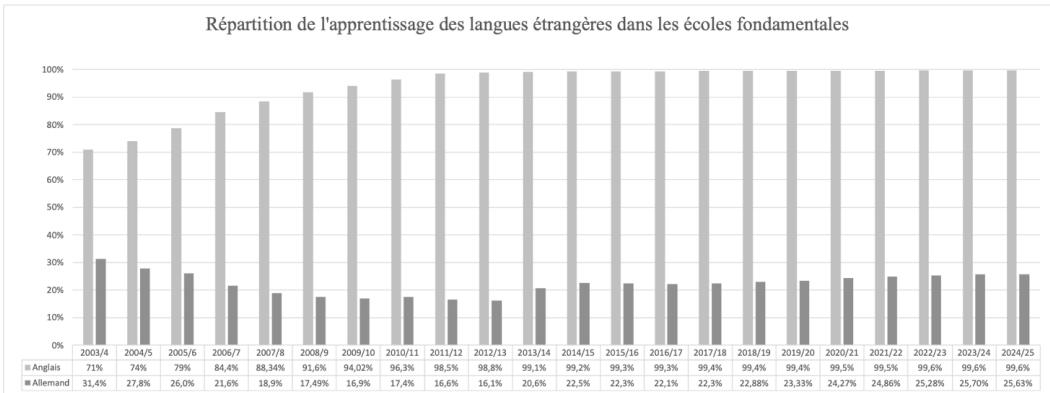


Répartition des langues étrangères dans les écoles fondamentales

Comme nous pouvons l'observer sur le graphique 3, l'anglais occupe une place prépondérante dans les écoles fondamentales de la République tchèque. En 2003/2004, il était déjà enseigné à 71 % des élèves, et sa progression s'est poursuivie jusqu'à atteindre presque l'universalité avec 99,6 % d'élèves en

2024/2025. Ce quasi-monopole limite la possibilité pour d'autres langues d'être choisies, reléguant l'allemand, le russe, le français et l'espagnol au statut de deuxième ou troisième langue étrangère. L'allemand, en particulier, a connu une baisse continue entre 2003/2004 (31,4 %) et 2012/2013 (16,1 %). Cependant, l'introduction d'une deuxième langue étrangère obligatoire à partir de 2013 a permis un redressement rapide, atteignant 22,5 % en 2014/2015. Depuis, son apprentissage s'est d'abord stabilisé autour de ce niveau, avant de connaître une progression continue, culminant à 25,7 % en 2023/2024. Les dernières données, en légère baisse à 25,63 % en 2024/2025, ne semble pas encore indiquer un retournement de tendance, mais mérite d'être observée dans les années à venir.

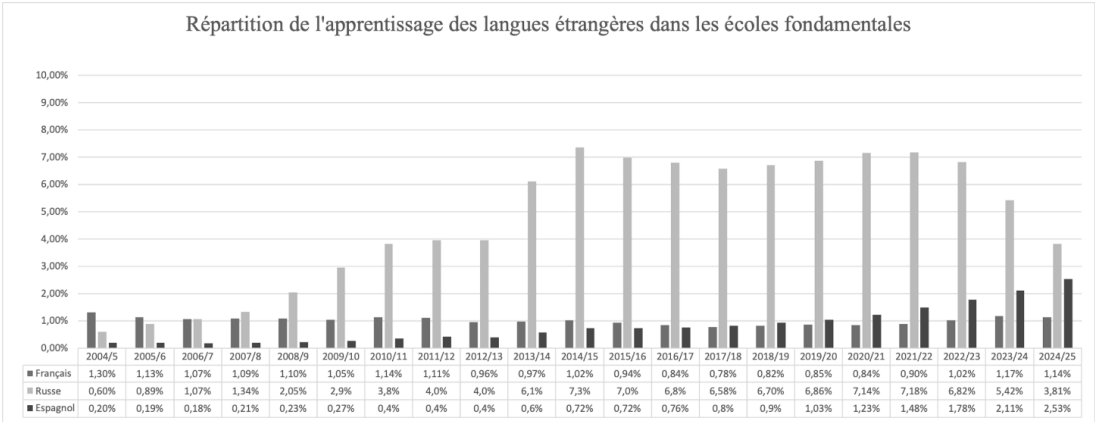
Graphique 3 : répartition de l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand dans les écoles fondamentales de 2004 à 2024 (MŠMT, nd)



Le graphique 4 montre que le russe a enregistré une forte croissance entre 2004 et 2013, passant de 0,6 % à 6,1 % des élèves. En trois ans, entre 2010 et 2014, son enseignement a presque doublé, atteignant 7,3 %. Cette progression rapide a été directement favorisée par l'introduction obligatoire d'une deuxième langue étrangère, consolidant le rôle du russe dans le paysage linguistique tchèque. Cependant, depuis 2022, le russe connaît un net déclin, en lien direct avec le contexte géopolitique et la guerre en Ukraine. Cette situation a influencé les perceptions de la langue, entraînant une baisse progressive de son apprentissage, jusqu'à 3,81 % en 2024/2025. L'espagnol et le français, bien que représentant une proportion plus modeste, suivent des trajectoires distinctes. L'espagnol connaît

une progression continue depuis 2004/2005 (0,2 %) pour atteindre 2,53 % en 2024/2025. En revanche, l'évolution du français est plus irrégulière. Après un recul de 1,3 % en 2004/2005 à 0,78 % en 2017/2018, il a connu une légère reprise, atteignant 1,17 % en 2023/2024. Toutefois, la baisse enregistrée en 2024/2025 (1,14 %) invite à relativiser cette remontée, qui reste fragile et incertaine. La réforme de l'enseignement des langues semble avoir davantage profité à l'espagnol qui a dépassé le français en 2017.

Graphique 4 : répartition de l'apprentissage du russe, de l'espagnol et du français dans les écoles fondamentales de 2004 à 2024 (MŠMT)



L'espagnol affiche une dynamique favorable. Sa croissance soutenue ces dernières années en fait aujourd'hui la langue dont l'expansion est la plus marquée. De plus, le recul récent du russe lui profite davantage qu'à l'allemand ou au français.

Répartition de la langue vivante 2 (LV2) dans les écoles fondamentales

Le graphique 5 illustre l'évolution des choix de langues secondes par les élèves en République tchèque depuis la réforme de 2013 rendant obligatoire une deuxième langue étrangère. L'anglais, déjà hégémonique en tant que première langue, reste marginal en LV2, avec moins de 1 % des choix depuis 2016, et seulement 0,88 % en 2024. L'allemand, en revanche, s'impose largement comme deuxième langue. Après une légère baisse entre 2013 (69,57 %) et 2014 (68,52 %), il a connu une progression régulière jusqu'en 2021 (70,75 %), puis une hausse plus marquée ces deux dernières années, atteignant 75,78 % en 2024. Cette progression

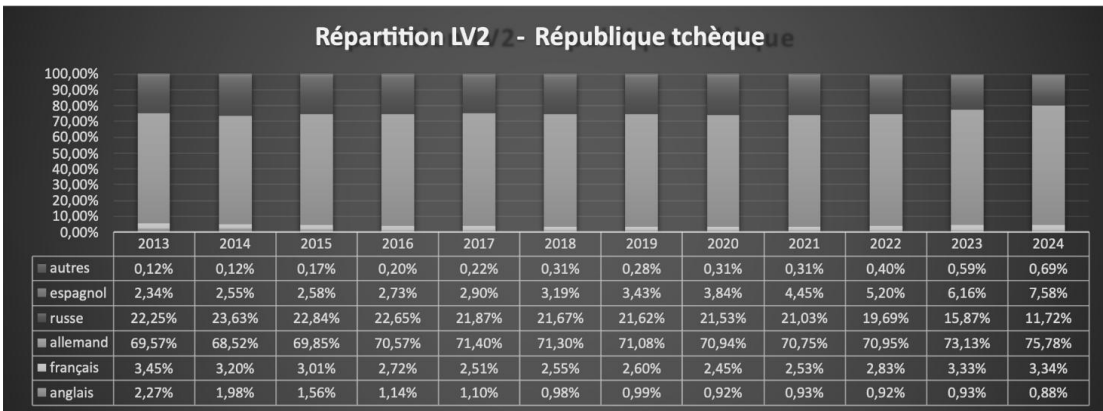
semble directement liée au recul d'autres langues, en particulier le russe.

Le russe, après un pic de 23,63 % en 2014, a décliné de manière continue pour tomber à 11,72 % en 2024. La baisse est particulièrement marquée entre 2021 (21,03 %) et 2024.

Le français présente une trajectoire plus irrégulière. Après une baisse entre 2013 (3,45 %) et 2017 (2,51 %), il se stabilise autour de 2,5 %, puis connaît une progression continue depuis 2021, atteignant 3,34 % en 2024, retrouvant son niveau d'il y a dix ans. L'espagnol, de son côté, se distingue par une croissance lente mais constante, passant de 2,34 % en 2013 à 7,58 % en 2024. Il dépasse le français en 2016 et poursuit depuis sa progression de manière régulière.

Ainsi, dans l'apprentissage de la LV2, la baisse du russe semble profiter d'abord à l'allemand, qui consolide sa domination, puis à l'espagnol, et dans une moindre mesure au français, dont la position reste modeste. Cette dynamique reflète à la fois l'impact des évolutions géopolitiques et les préférences culturelles ou stratégiques dans le choix des langues étrangères en République tchèque.

Graphique 5 : répartition de l'apprentissage de la langue étrangère seconde dans les écoles fondamentales de 2013 à 2024 (MŠMT, nd)



Répartition par région depuis le début du conflit en Ukraine³

Depuis l'invasion de l'Ukraine, le russe a perdu un peu plus de trois points de pourcentage à l'échelle nationale, avec des reculs supérieurs à deux points dans toutes les régions de l'Est (jusqu'à -1,83 pt en 2023 et -2,60 pt en Moravie-Silésie en 2023 et 2024). L'anglais dépasse partout les 97,5 % et ses variations annuelles

³ Pour une analyse détaillée des dynamiques régionales, voir auteur (2023).

sont faibles. Il n'entre donc plus dans la compétition pour la LV2, laissant la redistribution des apprenants du russe se jouer exclusivement entre espagnol, allemand et français. L'allemand n'en récupère qu'une fraction avec un gain cumulé de +0,35 pt, concentré sur un axe centre-est (Bohême-Centrale +1,73 pt ; Vysočina +0,75 pt, Olomouc), tandis qu'il recule à Prague (-0,56 pt) et plus nettement en Bohême-du-Sud (-1,17 pt). Le français reste quasi stable et le frémissement de 2023 (+ 0,16 pt) s'efface en 2024 (- 0,04 pt). Enfin, l'espagnol est le grand bénéficiaire avec deux années consécutives de hausse dans douze régions (+0,75 pt, soit une augmentation des effectifs de + 42 %), avec trois moteurs principaux à Prague (+1,13 pt), en Bohême-Centrale (+1,24 pt) et les régions de l'Est comme la Moravie-Silésie (+1 pt).

Cette dynamique révèle une redistribution inégale car sur les 3,1 points perdus par le russe, près d'un point bascule vers l'espagnol, 0,35 pt vers l'allemand et seulement 0,12 pt pour le français. Ces disparités, enfin, ne sauraient être détachées des contextes sociaux locaux car les choix linguistiques reflètent aussi des inégalités d'accès à l'éducation et aux ressources scolaires (Prokop, 2019), particulièrement marquées dans certaines régions périphériques.

Tableau 1 : répartition de l'apprentissage de la langue étrangère seconde dans les écoles fondamentales de 2022 à 2024(MŠMT, nd)

Région	Anglais			Français			Allemand			Russe			Espagnol		
	2022	2023-2022 (pt %)	2024-2023 (pt %)	2022	2023-2022 (pt %)	2024-2023 (pt %)	2022	2023-2022 (pt %)	2024-2023 (pt %)	2022	2023-2022 (pt %)	2024-2023 (pt %)	2022	2023-2022 (pt %)	2024-2023 (pt %)
Prague	99,13%	0,00%	0,03%	3,08%	-0,23%	-0,07%	21,97%	-0,11%	-0,45%	2,77%	-1,01%	-0,6%	5,79%	0,49%	0,64%
Bohême-Centrale	99,99%	0,00%	-0,01%	1,03%	0,62%	-0,15%	21,33%	1,24%	0,49%	2,34%	-0,2%	-0,2%	2,34%	0,55%	0,69%
Bohême-du-sud	99,65%	0,06%	0,04%	0,68%	-0,01%	-0,17%	36,37%	-0,11%	-1,06%	2,30%	-0,4%	-0,01%	0,36%	0,25%	0,00%
Píseň	99,50%	0,06%	0,02%	0,85%	-0,06%	0,06%	34,45%	0,39%	-0,49%	3,11%	-0,8%	-0,8%	0,08%	0,08%	0,08%
Karlovy Vary	97,51%	0,32%	-0,10%	0,06%	0,05%	-0,06%	35,67%	1,03%	-0,65%	2,26%	-0,7%	-0,5%	0,62%	-0,22%	0,49%
Ústí nad labem	98,36%	0,01%	0,30%	0,48%	0,15%	-0,03%	31,18%	-0,27%	-0,08%	3,18%	-0,7%	-0,0%	0,59%	0,15%	0,11%
Liberec	99,07%	0,12%	0,10%	0,58%	0,03%	0,03%	34,00%	-0,01%	-0,99%	2,90%	-0,5%	-0,0%	0,60%	0,42%	0,01%
Hradec Králové	99,95%	-0,09%	0,14%	1,20%	0,21%	-0,09%	21,65%	0,98%	-0,05%	11,12%	-0,7%	-0,3%	0,99%	0,13%	0,59%
Pardubice	100,00%	0,00%	0,00%	0,58%	0,53%	-0,43%	20,64%	0,93%	0,42%	11,94%	-0,2%	-0,2%	1,24%	0,44%	0,53%
Vysočina	100,00%	0,00%	0,00%	0,47%	0,16%	0,13%	26,22%	0,05%	0,70%	7,86%	-0,2%	-0,2%	0,24%	0,17%	0,26%
Moravie-du-Sud	99,56%	0,04%	0,05%	0,64%	0,08%	0,03%	26,99%	0,06%	0,12%	5,73%	-0,3%	-0,3%	1,04%	0,25%	0,25%
Olomouc	100,00%	0,00%	-0,03%	0,83%	-0,02%	0,11%	21,79%	0,35%	0,40%	10,62%	-0,0%	-0,0%	1,34%	0,41%	0,37%
Zlín	100,00%	-0,02%	-0,01%	0,57%	0,49%	-0,06%	24,29%	0,71%	-0,03%	8,79%	-0,0%	-0,0%	1,07%	0,35%	0,32%
Moravie-Silésie	99,98%	0,02%	0,00%	0,63%	0,09%	0,13%	17,93%	0,90%	-0,04%	12,49%	-0,3%	-0,3%	2,06%	0,30%	0,70%
Total	99,56%	0,02%	0,04%	1,02%	0,16%	-0,04%	25,28%	0,42%	-0,07%	6,82%	-0,4%	-0,4%	1,78%	0,34%	0,41%

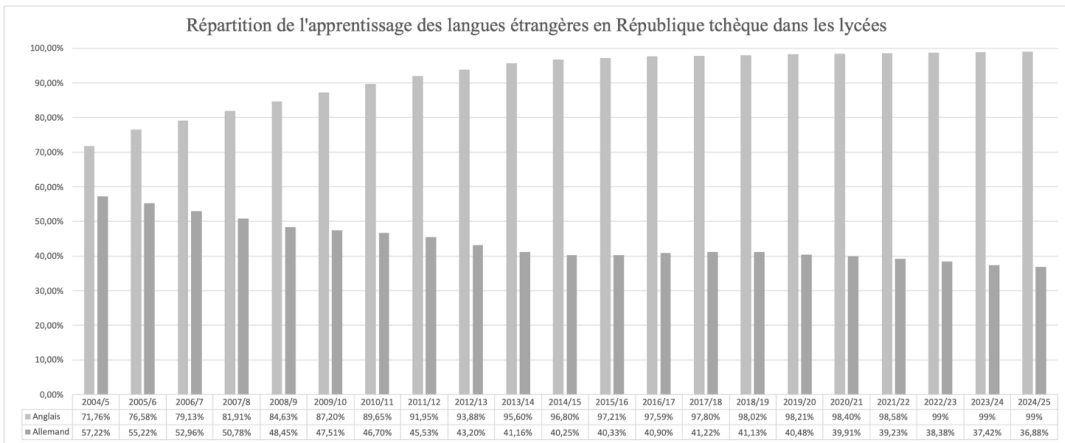
Répartition des langues étrangères dans les lycées

L'évolution de l'enseignement des langues étrangères dans les lycées en République tchèque montre un changement significatif dans les orientations des élèves, en particulier pour l'anglais et l'allemand. Le graphique 6 met en évidence la progression continue de l'anglais, qui a toujours occupé une place importante. En 2004/2005, 71,76 % des lycéens l'étudiaient. Ce chiffre augmente de manière constante pour atteindre 97,21 % en 2015/2016, puis 99 % à partir de 2022/2023,

un seuil qui marque son monopole actuel et le fait qu'il est devenu une langue obligatoire en République tchèque.

Il convient de noter que l'obligation de continuité de l'apprentissage des langues étrangères entre l'école fondamentale et le lycée a renforcé cette dynamique. En revanche, l'allemand, autrefois fortement implanté, connaît une baisse régulière. En 2004/2005, il était encore appris par 57,22 % des lycéens. Ce chiffre tombe à 40,25 % en 2014/2015, avant de se stabiliser autour de 40 % pendant plusieurs années. La révision du RVP de 2013, avec l'introduction d'une seconde langue étrangère obligatoire dans le cursus fondamental, a probablement freiné cette érosion. Toutefois, depuis 2020/2021, une nouvelle baisse s'amorce car le taux d'apprentissage de l'allemand passe de 39,91 % en 2020/21 à 36,88 % en 2024/2025. Malgré ce recul, l'allemand conserve un rôle significatif dans le paysage linguistique des lycées tchèques.

Graphique 6 : répartition de l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand dans les lycées de 2004 à 2024 (MŠMT, nd)



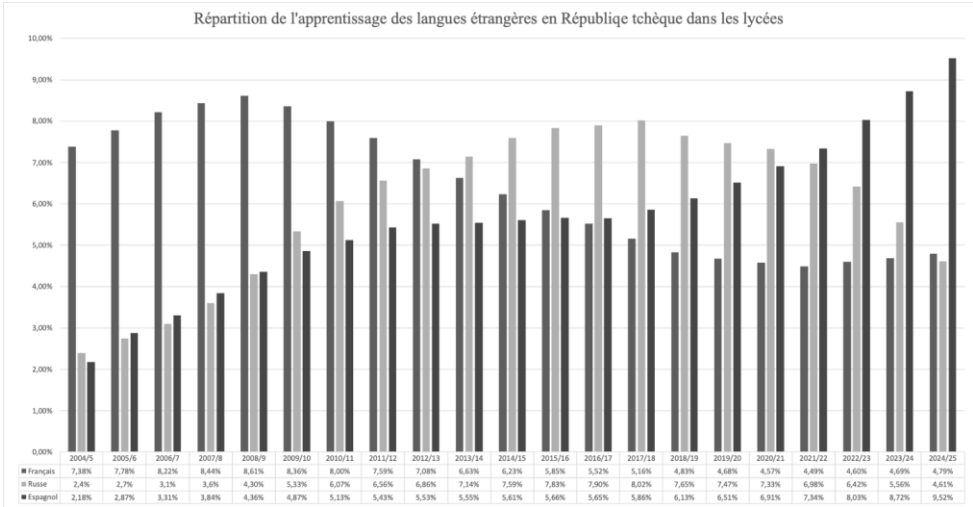
Sur le graphique 7, l'analyse des données montre qu'entre 2004 et 2008, l'espagnol, le russe et le français enregistrent des hausses notables, tout comme l'anglais, comme nous l'avons précédemment observé. Toutefois, ces augmentations se font inéluctablement au détriment de l'allemand, la seule langue étrangère à voir sa part diminuer de manière continue pendant cette période.

Le français, qui avait atteint son apogée en 2008/09 à 8,61 %, subit une réduction progressive au cours des 13 années suivantes, avant d'atteindre son point le plus bas en 2021/22 à 4,49 %. Cependant, depuis cette date, il connaît une modeste remontée à 4,69 % en 2023/24, puis à 4,79 % en 2024/25, bien que cette hausse reste insuffisante pour inverser une tendance à long terme. Cette évolution pourrait être partiellement expliquée par la réforme du financement des établissements scolaires et la guerre en Ukraine.

Le russe, de son côté, a connu une ascension spectaculaire entre 2004 et 2017, passant de 2,4 % à 8,02 %, atteignant ainsi son plus haut niveau. Ce dernier a dépassé le français dès 2009/10, mais la courbe de son apprentissage s'inverse après 2018, avec une chute notable depuis 2022/23. En 2023/24, le russe ne représente plus que 5,56 % des élèves, puis 4,52 % en 2024/25, ce qui lui vaut d'être dépassé par le français pour la première fois depuis 2009.

L'espagnol, bien que modeste au début du siècle, voit une dynamique de croissance continue, surpassant le français en 2016/2017 puis le russe à partir de 2021/22. En 2003, seuls 2,18 % des élèves apprenaient l'espagnol, mais ce chiffre grimpe progressivement pour atteindre 8,72 % en 2023/24, puis 9,21 % en 2024/25. Cette forte augmentation de l'espagnol est d'autant plus significative qu'elle profite directement de la baisse du russe.

Graphique 7 : répartition de l'apprentissage du russe, de l'espagnol et du français dans les lycées de 2004 à 2024(MŠMT, nd)



Le français, malgré une légère reprise récente, manque de véritable dynamisme, tandis que l'allemand se dégrade progressivement. Le russe décline désormais, reflet des tensions géopolitiques récentes. L'espagnol s'impose comme troisième langue étrangère dans les lycées, une position qu'occupait traditionnellement le français jusqu'en 2012/13. En somme, ces évolutions illustrent parfaitement la reconfiguration des priorités linguistiques nationales et européennes. L'anglais, en tant que langue phare de l'économie et de la mobilité internationale, a renforcé sa prééminence. L'allemand et le français bien qu'encore bien présents, perdent en influence, d'abord au profit de l'anglais puis du russe et plus récemment, de l'espagnol.

Répartition par région depuis le début du conflit en Ukraine

Le Tableau 2 nous permet de nous concentrer sur la période 2022-2024 et sur les répercussions du conflit en Ukraine dans les lycées tchèques. Concernant l'anglais, la remarque reste la même que précédemment. Les légères fluctuations tiennent davantage à un apprentissage parfois plus tardif (classe 3 plutôt que classe 1) qu'à un véritable choix linguistique. Comme le tchèque ou les mathématiques, l'anglais est devenu une matière obligatoire (et non plus optionnelle).

Le russe diminue dans toutes les régions, avec un pic dans la région de Karlovy Vary, pourtant historiquement russophone, de - 4,1 points en deux ans.

Les autres fortes baisses se situent à l'Est, là où la langue était bien implantée ; par exemple, Olomouc recule de - 2,88 points en deux ans. L'allemand connaît lui aussi une diminution généralisée, à l'exception de Karlovy Vary où il progresse légèrement. Certaines chutes sont très marquées, comme - 3,88 points en Bohême-du-Sud ou - 3,35 points à Liberec.

Le français, de son côté, progresse dans presque toutes les régions, à l'exception notable de Prague où la baisse est continue (- 0,45 point en deux ans). En 2024, il recule également de - 0,67 point à Liberec, l'une des trois régions où le français reste la troisième langue apprise, tandis que l'espagnol y gagne + 0,36 point. Comme Prague concentre le plus grand nombre d'élèves, cette contraction pèse sur le total national et au final, le français n'augmente que de +0,19 point sur l'ensemble du pays. L'espagnol, hormis une mini-baisse en 2024 (- 0,14 point) à Karlovy Vary, progresse partout. Les hausses les plus fortes se trouvent dans les régions orientales où le russe dominait (jusqu'à + 2,14 points en Moravie-Silésie et + 2,74 points à Zlín), mais aussi à Prague et dans les régions où des sections bilingues sont implantées à l'Ouest (Plzeň, Bohême-du-Sud). En résumé, l'espagnol est la langue qui profite le plus de la diminution du russe et, en partie, de la baisse de l'allemand avec + 1,49 point en deux ans, soit + 18,75 % d'effectifs. À titre de comparaison, le français ne gagne que 4,3 points sur la même période.

Tableau 2 : répartition de l'apprentissage de la langue étrangère seconde dans les lycées de 2022 à 2024 (MŠMT, nd)

Région	Anglais			Français			Allemand			Russe			Espagnol		
	2022	2023-2022 (pt %)	2024-2023 (pt %)	2022	2023-2022 (pt %)	2024-2023 (pt %)	2022	2023-2022 (pt %)	2024-2023 (pt %)	2022	2023-2022 (pt %)	2024-2023 (pt %)	2022	2023-2022 (pt %)	2024-2023 (pt %)
Prague	100,00%	-0,17%	0,05%	8,05%	-0,24%	-0,21%	40,85%	-0,1%	-0,1%	3,35%	-0,38%	-0,38%	15,45%	0,54%	1,38%
Bohême-Centrale	100,00%	-0,22%	-0,01%	5,87%	0,03%	0,04%	32,28%	-0,1%	-0,1%	7,78%	-1,20%	-1,20%	6,41%	0,81%	1,09%
Bohême-du-sud	96,00%	-0,94%	0,57%	2,94%	0,08%	0,09%	49,70%	-0,1%	-0,1%	1,24%	-0,36%	-0,27%	6,09%	1,07%	0,58%
Plzeň	96,00%	-0,08%	0,32%	3,49%	0,02%	-0,01%	53,43%	-0,1%	-0,1%	3,68%	-0,1%	-0,84%	6,20%	0,62%	0,40%
Karlovy Vary	89,00%	0,78%	0,80%	3,22%	0,31%	0,17%	58,05%	0,01%	0,54%	5,46%	-1,58%	-1,58%	2,17%	0,69%	-0,14%
Ústí nad labem	97,00%	0,10%	0,40%	2,44%	0,10%	0,08%	50,65%	-0,1%	-0,1%	2,33%	-0,4%	-0,49%	2,56%	0,64%	0,36%
Liberec	99,00%	0,51%	0,16%	5,88%	0,21%	-0,67%	38,24%	-0,1%	-0,1%	2,03%	-0,30%	-0,17%	4,21%	0,04%	0,36%
Hradec Králové	100,00%	-0,20%	0,09%	4,36%	0,05%	0,41%	27,29%	-0,1%	-0,1%	10,39%	-0,1%	-1,18%	8,65%	0,15%	0,70%
Pardubice	100,00%	-0,32%	0,01%	3,81%	0,29%	0,42%	28,70%	-0,1%	-0,1%	9,55%	-0,1%	-1,25%	5,47%	0,49%	0,53%
Vysočina	100,00%	-0,20%	0,02%	4,01%	0,73%	0,40%	34,56%	-0,1%	-0,1%	6,08%	-0,5%	-1,31%	3,59%	0,36%	0,76%
Moravie-du-Sud	99,00%	0,27%	0,16%	4,18%	0,09%	0,14%	41,88%	-0,2%	-0,2%	6,29%	-0,5%	-0,91%	5,66%	0,81%	0,39%
Olomouc	99,00%	0,55%	-0,02%	3,12%	0,17%	0,40%	34,23%	-0,1%	-0,1%	11,91%	-0,1%	-1,07%	7,73%	0,85%	0,73%
Zlín	100,00%	-0,14%	0,04%	3,99%	0,21%	0,31%	29,22%	-0,1%	-0,1%	7,40%	-0,1%	-1,46%	9,09%	1,43%	1,31%
Moravie-Silésie	100,00%	-0,12%	0,01%	3,62%	0,13%	0,16%	28,76%	-0,1%	-0,1%	11,76%	-0,1%	-1,59%	11,52%	8,97%	1,07%
Total	99,00%	-0,11%	0,14%	4,60%	0,09%	0,10%	38,38%	-0,1%	-0,1%	6,42%	-0,1%	-0,95%	8,23%	0,69%	0,80%

CONCLUSION

Depuis vingt ans, on observe la structuration d'un système dominé par l'anglais, devenu matière obligatoire qui relègue les autres langues au rang de LV2 ou LV3. L'ascension de l'anglais a d'abord provoqué le déclin de l'allemand, stabilisé après la réforme du RVP en 2013. Le russe a ensuite connu un essor, une génération après 1989, lui aussi dopé par l'obligation d'une deuxième langue, avant de diminuer et de s'effondrer sous l'effet du conflit russo-ukrainien. L'espagnol, discret au début des années 2000, a progressé lentement puis plus rapidement après 2015 et enfin spectaculairement ces deux dernières années, porté par un réseau de sections bilingues et la venue de professeurs natifs. Le français a atteint son apogée en 2007-2008, suivi d'une lente décrue. Il se stabilise aujourd'hui à un niveau historiquement bas, et la reprise attendue post-2022 reste timide malgré une conjoncture démographique favorable. Partout ou presque, c'est l'espagnol qui profite du recul du russe, et même d'une partie de la baisse allemande, aussi bien en écoles fondamentales qu'au lycée. Il est donc crucial que le français se repositionne avant que l'espagnol ne consolide son avance. Une piste pourrait être de former les enseignants de russe déjà sous contrat dans les établissements à l'enseignement du français, d'étendre le réseau des sections bilingues existantes et de créer de nouveaux pôles dans les régions déjà réceptives comme la région de Liberec, d'intensifier la présence française et du français en République tchèque, d'utiliser les Alliances françaises comme relais locaux pour donner plus de cours dans les établissements scolaires....

Pour finir, il est nécessaire d'assurer ainsi un socle durable avant que la contraction démographique attendue ne restreigne à nouveau les marges de manœuvre.

THE POSITION OF FRENCH IN THE CZECH SCHOOL SYSTEM:
CHALLENGES OF A MULTILINGUAL LANDSCAPE RESHAPED BY THE
WAR IN UKRAINE

Summary

Since 2004, foreign-language teaching in the Czech Republic has been shaped by European recommendations and programmes (Lisbon 2000, CEFR 2001, Barcelona 2002). These initiatives quickly generalised English and, in 2013, introduced a compulsory second foreign language. This long, initially gradual evolution was abruptly reshaped after Russia's invasion of Ukraine in 2022. In just two school years Russian lost more than three percentage points in primary schools and nearly two points in upper-secondary schools. The reallocation is uneven: Spanish absorbs most of the freed enrolments (+ 0.75 pt in primary and + 1.49 pt in secondary), German gains only in primary and declines in secondary, while French attracts very few additional pupils (0.12 pt and 0.19 pt, respectively). The article shows how these transfers differ by region and level, then discusses the Czech Ministry of Education's decisions. It concludes that a proactive French policy (retraining Russian teachers, expanding bilingual schools, and launching targeted local initiatives) could take advantage of the current favourable demographics to strengthen the presence of French before Spanish secures a dominant, hard-to-reverse position.

Key words: language policy; European language policy; foreign languages; Czech Republic; primary education; secondary education.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Union européenne. (2002). *Conclusions de la présidence – Barcelone, 15 et 16 mars 2002*.
<https://www.consilium.europa.eu/media/20935/71026.pdf>
- Eurydice. (2000). L'éducation au centre des préoccupations européennes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (28), 23–28.
<https://doi.org/10.4000/ries.2411>

- Klinka, T. (2023). République tchèque : une décennie de réformes et de projets. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (93). <https://doi.org/10.4000/ries.14079>
- Lemonnier, M (2023). *Výuka cizích jazyků žáky na základních a středních školách v letech 2004 až 2023*. *Cizí jazyky*, 65(5), 13–26.
- Lemonnier, M. (2023). L'apprentissage du français dans le système scolaire tchèque : présentation des dernières données. *Bulletin de la Société des professeurs de français*, 108, 23-25. <https://www.suf.cz/public/site/suf.cz/content/bulletin/bull-suf-108.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2004). *Rámcový vzdělávací program*. <https://www.msmt.cz/file/38755>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Se zpracovanými změnami*. <https://www.msmt.cz/file/29397/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Změna financování škol od ledna 2020*. <https://www.msmt.cz/file/51202/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2023). *Ročenka školství*. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Prokop, D. (2019). *Slepé skvrny : O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti* (1. vydání). Brno: Host.
- Raková, Z. (2011). *Francophonie de la population tchèque 1848–2008* (174 p.). Brno : Masarykova Univerzita.

Vanja Manić-Matić*

Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Novi Sad

UDK 811.133.1:373.5(497.113)

DOI: 10.19090/gff.v50i3.2619

ORCID: 0000-0002-9814-2220

Nataša Radusin-Bardić

Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Novi Sad

ORCID: 0000-0002-5661-7419

Snežana Gudurić

Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Novi Sad

ORCID: 0000-0002-8426-1093

POSITION DU FRANÇAIS COMME DEUXIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN PROVINCE AUTONOME DE VOÏVODINE **

Résumé : La prédominance de l'allemand comme deuxième langue étrangère en Europe centrale et du Sud-Est (à l'exception de la Roumanie) est bien attestée par les études récentes sur l'enseignement des langues en Europe (European Commission–EACEA, & Eurydice, 2023). Elle se reflète également en Voïvodine, province septentrionale de la Serbie, historiquement et culturellement proche de cet espace. L'objectif de notre recherche est d'analyser la position du français comme deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire en Voïvodine, en s'appuyant sur les données officielles du Ministère de l'Éducation et de l'Institut de statistique de la République de Serbie. Malgré certaines limites, ces données permettent d'observer une tendance générale à la baisse du nombre d'élèves apprenant le français, à quelques exceptions près. En Serbie, le choix de la langue étrangère effectué au primaire est en principe maintenu au secondaire, d'où la nécessité d'analyser le parcours éducatif dans sa globalité. À cet égard, le cas de Novi Sad s'avère particulièrement révélateur : sur vingt écoles primaires publiques, dix-huit proposent l'allemand contre seulement quatre pour le français. De tels déséquilibres appellent une révision des politiques linguistiques afin de favoriser une plus grande diversité et promouvoir le plurilinguisme à l'école.

Mots clés : français langue étrangère, deuxième langue étrangère, apprenants serbophones, enseignement secondaire, politique linguistique.

* vanja.manic.matic@ff.uns.ac.rs

** Cet article a été écrit dans le cadre du projet scientifique *DIDAFÉ : Former à l'enseignement du français écrit en contexte plurilingue et transeuropéen : enjeux, modèles, pratiques innovantes et inclusives*, financé par l'Union européenne.

INTRODUCTION

L'Europe se caractérise par une grande diversité linguistique, décrite de manière métaphorique comme inscrite dans son ADN (European Commission–EACEA, & Eurydice, 2023 : 19). L'Union européenne a toujours mis l'accent sur le soutien à l'apprentissage des langues, considéré comme un axe majeur de sa politique. Le multilinguisme y est reconnu comme l'une des huit compétences clés « nécessaires à toute personne pour l'épanouissement et le développement personnels, l'employabilité, l'inclusion sociale, un mode de vie durable, la réussite dans une société pacifique, une gestion de vie saine et la citoyenneté active », selon la Recommandation du Conseil de l'Union européenne relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Conseil de l'Union européenne, le 22 mai 2018)¹. D'après le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001), le multilinguisme désigne « la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel », tandis que le plurilinguisme renvoie au « répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant/utilisateur » (Conseil de l'Europe, 2021 : 30). Pris dans un sens plus large, le plurilinguisme peut être considéré « comme un fait sociologique et historique, comme une caractéristique ou une ambition personnelles, comme une philosophie ou une approche éducatives ou – fondamentalement – comme un objectif sociopolitique destiné à préserver la diversité linguistique » (*ibid.* : 31).

Le rapport conjoint de la Commission européenne, du Réseau européen sur les systèmes éducatifs Eurydice et de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA), intitulé *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2023 Edition*, dresse un état des lieux actualisé de l'enseignement des langues dans l'ensemble des pays de l'Union européenne, ainsi que dans les pays suivants : l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la Suisse, l'Islande, le Liechtenstein, le Monténégro, la Macédoine du Nord, la Norvège, la Serbie et la Turquie (European Commission et al., 2023). Ce rapport permet de conduire des

¹ Dans le même document, on trouve l'explication suivante concernant l'usage du terme « multilinguisme » : « Si le Conseil de l'Europe emploie le terme de '*plurilinguisme*' pour désigner la capacité d'un individu à utiliser plusieurs langues, les documents officiels de l'Union européenne utilisent celui de '*multilinguisme*' pour décrire tant les compétences individuelles que les situations sociales. » (Conseil de l'Union européenne, le 22 mai 2018). Il est précisé que ce choix terminologique s'explique en partie par la difficulté de distinguer clairement les notions de « plurilingue » et « multilingue » dans d'autres langues que le français et l'anglais.

analyses comparatives sur divers aspects de l'enseignement des langues, tels que les langues proposées dans les programmes scolaires, la diversité et la répartition des langues effectivement étudiées par les élèves, le volume horaire qui leur est consacré, ainsi que les niveaux de compétence attendus en première et deuxième langue étrangère. Dans l'avant-propos du rapport, Mariya Gabriel, commissaire européenne à l'Innovation, à la Recherche, à la Culture, à l'Éducation et à la Jeunesse (2019–2023), souligne que, malgré les progrès accomplis (en particulier l'augmentation du nombre d'élèves apprenant l'anglais dès le primaire), des efforts supplémentaires restent nécessaires pour améliorer l'apprentissage de la deuxième langue étrangère et promouvoir plus activement la diversité linguistique (*ibid.* : 5).

Dans cette perspective, notre étude porte sur la position du français en tant que deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire de la province autonome de Voïvodine, située au nord de la République de Serbie. Selon les données du recensement de 2022, la population de la République de Serbie (à l'exception de la Province autonome de Kosovo-et-Métochie) est estimée à 6 647 003 habitants, dont 1 740 230 vivent dans la province autonome de Voïvodine (Vučićević 2025 : 26). Le chef-lieu de cette province est la ville de Novi Sad, la deuxième plus grande ville de Serbie après Belgrade, avec 260 438 habitants *intra-muros* et 368 967 habitants dans son agglomération (RZS, 2022b). La province autonome de Voïvodine se distingue par son caractère profondément multiethnique et multilingue, comme en témoigne la reconnaissance de six langues officielles : le serbe, le hongrois, le slovaque, le croate, le roumain et le ruthène. Cette diversité linguistique et culturelle reflète une histoire complexe marquée par des dynamiques migratoires et la cohabitation de populations aux origines diverses. D'après les données du recensement de 2022 pour cette province, les Serbes constituent le groupe majoritaire avec 70,14 % de la population et, parmi les minorités les plus représentées, figurent les Hongrois (10,74 %), suivis des Roms (2,41 %), des Slovaques (2,34 %), des Croates (1,93 %), des Roumains (1,15 %), des Monténégrins (0,73 %), des Ruthènes (0,66 %), ainsi que d'autres groupes minoritaires (Vojković, 2025 : 43–44). Toujours selon les mêmes données, 23,6 % de la population de Voïvodine déclarent une langue maternelle autre que le serbe, le hongrois étant, de loin, la langue minoritaire la plus représentée, avec environ 10 % de locuteurs (Vučićević 2025 : 28).

Avant d'analyser la place spécifique du français en tant que deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire de la province autonome de Voïvodine, dont les caractéristiques semblent particulièrement favorables au

développement d'un environnement éducatif plurilingue, il convient de replacer cette question dans une perspective plus large, à l'échelle européenne et nationale.

DEUXIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE EN EUROPE

Comme mentionné précédemment, le rapport conjoint de la Commission européenne, du Réseau Eurydice et de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA) constitue une ressource précieuse pour appréhender la diversité et la répartition actuelle des langues étrangères enseignées dans les systèmes éducatifs européens (European Commission et al., 2023). Bien que les données relatives à la Serbie ne soient pas incluses dans les chapitres consacrés aux langues étrangères apprises par les élèves (Chapitre C, Sections I et II, p. 69–98), ce rapport demeure une référence incontournable pour situer la question de l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère dans une perspective comparative plus large.

D'après le rapport cité, à l'échelle de l'Union européenne, le français demeure, après l'anglais, la deuxième langue étrangère la plus apprise, en particulier dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire. En 2020, 5,5 % des élèves de l'enseignement primaire et 30,6 % de ceux du secondaire inférieur apprenaient le français (*ibid.* : 13–14, 86–87). Cette place importante s'explique notamment par le fait que le français est obligatoire dans plusieurs systèmes éducatifs européens, en particulier dans les pays où il est langue officielle : les communautés germanophone et flamande de Belgique, le Luxembourg et certains cantons de Suisse. Il est également obligatoire à Chypre, où il constitue la deuxième langue étrangère après l'anglais (*ibid.* : 53–54). Le français bénéficie par ailleurs d'une présence notable dans un grand nombre de pays d'Europe centrale et méridionale. Il s'agit de la deuxième langue étrangère la plus apprise (avec au moins 10 % des élèves concernés à un niveau d'enseignement) en Allemagne, en Espagne, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, à Chypre, aux Pays-Bas, en Autriche, au Portugal, en Roumanie et au Liechtenstein. Cette répartition témoigne d'un ancrage relativement stable dans les systèmes éducatifs de ces pays. En revanche, l'apprentissage du français reste plus marginal dans les pays d'Europe orientale (à l'exception notable de la Roumanie) ainsi que dans les pays nordiques, où la part des élèves étudiant cette langue est nettement plus faible (*ibid.* : 87).

Sur le plan diachronique, les données disponibles indiquent une légère érosion de la place du français dans plusieurs systèmes éducatifs européens entre

2013 et 2020. Dix pays ont enregistré une diminution de plus de cinq points de pourcentage dans la proportion d'élèves apprenant cette langue, notamment l'Irlande (-12,4 points) et la Macédoine du Nord (-11,7 points) dans le secondaire inférieur. Toutefois, cette tendance n'est pas uniforme. Dans certains contextes, le français connaît une progression significative : c'est le cas de l'Espagne et du Portugal, où la part des élèves apprenant le français a augmenté de plus de cinq points sur la période considérée (*ibid.* : 92–93).

À la différence du français, l'allemand est particulièrement répandu en Europe centrale et du Sud-Est – notamment en Bulgarie, République tchèque, Croatie, Hongrie, Pologne, Slovinie, Slovaquie, Bosnie-Herzégovine et Macédoine du Nord – ainsi qu'au Danemark, en Irlande, au Luxembourg et aux Pays-Bas. En revanche, sa présence est plus limitée dans les pays du Sud de l'Europe (Espagne, Italie, Chypre et Portugal), ainsi que dans la Communauté française de Belgique et en Finlande, où moins de 10 % des élèves l'étudient à n'importe quel niveau d'enseignement (*ibid.* : 87). Entre 2013 et 2020, la proportion d'élèves étudiant l'allemand est restée globalement stable dans la plupart des pays. Des augmentations notables ont toutefois été observées en République tchèque et en Macédoine du Nord, avec une hausse d'environ 15 points de pourcentage dans le secondaire inférieur. En Hongrie et en Pologne, une progression a également été enregistrée dans le secondaire supérieur, de respectivement 10 et 6,9 points (*ibid.* : 94–95).

Comparativement au français et à l'allemand, le russe est moins fréquemment enseigné à l'échelle de l'Union européenne, avec seulement 2,2 % des élèves du secondaire inférieur et 2,7 % du secondaire supérieur concernés. Néanmoins, il demeure la deuxième langue étrangère la plus apprise à au moins un niveau d'enseignement en Bulgarie, Estonie, Lettonie et Lituanie (*ibid.* : 87). Plus de 10 % des élèves apprennent le russe dans au moins un niveau d'enseignement en Bulgarie, République tchèque, Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne et Slovaquie. Cette langue reste particulièrement présente dans les pays baltes, où environ 60 % des élèves du secondaire inférieur l'étudient (*ibid.* : 89).

DEUXIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE EN SERBIE

L'enseignement des langues étrangères en Serbie s'organise dès le premier cycle de l'enseignement primaire, avec l'introduction d'une première langue étrangère à l'âge de 7 ans (première année), puis d'une deuxième langue étrangère à l'âge de 11 ans (cinquième année), pour se poursuivre au niveau secondaire, lorsque l'organisation pédagogique le permet.

Selon les données publiées sur le site officiel de l'Institut de statistique de la République de Serbie, une grande majorité d'élèves entrant en première année de l'enseignement primaire choisit l'anglais comme première langue étrangère. Pour l'année scolaire 2021/2022, sur un total de 492 662 élèves, 97,51 % ont opté pour l'anglais, loin devant le français (1,25 %), l'allemand (0,92 %) et le russe (0,32 %) (RZS, 2023 ; Manić Matić & Radusin Bardić, 2024 : 426). En revanche, la répartition selon la deuxième langue étrangère, introduite en cinquième année de l'enseignement primaire, se révèle plus diversifiée, avec l'allemand en tête de la liste. Sur les 251 294 élèves concernés pour cette même année scolaire, 50,37 % ont choisi l'allemand, suivi du français (24,24 %), du russe (17,42 %), de l'italien (3,47 %), de l'anglais (2,44 %) et de l'espagnol (2,04 %) (*ibid.*). En comparant ces résultats à ceux de l'année scolaire 2013/14, nous observons une augmentation constante du nombre d'élèves optant pour l'allemand en tant que deuxième langue étrangère (+10,31%), au détriment des autres langues, notamment du français (-4,09%), mais aussi du russe (-2,19%), de l'anglais (-2,09%), de l'italien (-1,74%) et de l'espagnol (-0,19%) (*ibid.*).

La répartition des élèves selon la deuxième langue étrangère en secondaire reflète globalement des tendances similaires à celles observées au niveau primaire. Pour l'année scolaire 2021/2022, sur un total de 80 641 élèves, 45,42 % ont continué à apprendre l'allemand en tant que deuxième langue étrangère, devant le français (26,59 %), le russe (14,16 %), l'italien (6,09 %), l'anglais (4,75 %) et l'espagnol (1,35 %) (RZS, 2022a ; Manić Matić & Radusin Bardić, 2024 : 426–427). Là encore, les comparaisons avec 2013/2014 révèlent des dynamiques similaires à celles du primaire : l'allemand poursuit sa progression (+8,42 %), tandis que le français (-6,08 %) et le russe (-2 %) poursuivent leur déclin. Les autres langues connaissent des évolutions plus modérées : légère hausse pour l'italien (+0,94%), baisse pour l'anglais (-1,55%) et l'espagnol (-0,19%) (*ibid.*).

Toutefois, ces tendances nationales dissimulent d'importantes disparités régionales, en particulier dans la province autonome de Voïvodine, où l'allemand occupe une place encore plus dominante en tant que deuxième langue étrangère.

Ce phénomène peut s'expliquer par des facteurs historiques, géostratégiques et socio-économiques. Sur les 18 715 élèves de l'enseignement secondaire recensés dans cette province en 2021/2022, 66,03 % ont choisi l'allemand comme deuxième langue étrangère, contre 13,12 % pour le russe, 10,76 % pour le français, 5,78 % pour l'italien, 3,83 % pour l'anglais et 0,17 % pour l'espagnol (*ibid.*). L'analyse diachronique confirme cette tendance : entre 2013/2014 et 2021/2022, la part de l'allemand a augmenté de 9,54 %, tandis que toutes les autres langues ont reculé, en particulier le français (-2,64 %) (*ibid.*).

Cette concentration linguistique soulève des questions cruciales quant à la réalité du choix linguistique offert aux élèves, ainsi que sur la pérennité de l'enseignement du français en tant que deuxième langue étrangère dans la province autonome de Voïvodine. Pour illustrer le caractère restreint de ce choix, notamment dans cette région, l'exemple de la ville de Novi Sad, chef-lieu de la province, comptant au total vingt écoles primaires publiques, s'avère particulièrement révélateur. Afin d'évaluer concrètement l'offre linguistique actuellement proposée dans les écoles de cette ville, nous avons consulté le document intitulé « Extrait du registre des manuels scolaires. Liste des manuels choisis par établissement et par classe » (*Izvod iz Registra udžbenika. Pregled odabranih udžbenika po školama i razredima*), désormais disponible pour l'année scolaire 2025/2026 sur le site du Ministère de l'Éducation de la République de Serbie (MPS, 2025d). Ce document permet d'effectuer une recherche détaillée des manuels adoptés en fonction de plusieurs critères tels que la ville, le niveau d'éducation, l'établissement scolaire et la matière. En appliquant les paramètres suivants : écoles primaires publiques, ville de Novi Sad, matières relevant des langues étrangères (anglais, allemand, russe, français et italien), les résultats obtenus confirment les déséquilibres déjà évoqués. Ainsi, pour l'année scolaire 2025/2026, toutes les écoles primaires de Novi Sad ont adopté des manuels d'anglais pour l'ensemble des classes (100 %). En revanche, la répartition des autres langues étrangères révèle des disparités marquées : 18 écoles sur 20 (90 %) ont prévu des manuels pour les cours d'allemand, 8 écoles (40 %) pour les cours de russe, mais seules 4 écoles (20 %) pour les cours de français et une seule école (5 %) pour ceux d'italien. En effet, il n'y a que quatre écoles primaires à Novi Sad qui proposent actuellement un enseignement du français :

- l'école primaire « Đorđe Natošević », qui se distingue par une longue tradition dans l'enseignement du français et accueille le plus grand nombre d'élèves apprenant cette langue (311 élèves en 2024/2025),
- l'école primaire « Duško Radović » (186 élèves en 2024/2025),

- l'école primaire « Sonja Marinković » (126 élèves en 2024/2025)
- et enfin, l'école primaire « Žarko Zrenjanin », où le français a été introduit en 2023/24 (34 élèves en 2024/25) (MPS, 2025b).

Compte tenu du fait qu'en Serbie, comme rappelé en introduction de ce chapitre, le choix des langues étrangères effectué au niveau primaire est généralement maintenu au niveau secondaire (sous réserve des contraintes organisationnelles), ces données renforcent la légitimité des préoccupations liées à la place du français comme deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire en Voïvodine.

La suite de notre étude portera sur l'identification des établissements de l'éducation secondaire de Voïvodine proposant l'enseignement du français dans ce cadre, sur la base des données ministérielles disponibles pour l'année scolaire 2024/25.

LE FRANÇAIS COMME DEUXIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN VOÏVODINE (2024/25)

D'après les données officielles publiées par le Ministère de l'Éducation de la République de Serbie, le pays compte actuellement 585 établissements scolaires de niveau secondaire, dont 87 % sont publics (511 établissements) et 13 % privés (74 établissements) (MPS, 2025a). Pour l'année scolaire 2024/2025, le nombre total d'élèves inscrits dans ces établissements s'élève à 228 308, dont 98 % (223 947 élèves) dans le secteur public, contre 2 % (4 376 élèves) dans le secteur privé (*ibid.*).

Des données similaires sont accessibles sur le site de l'Institut de statistique de la République de Serbie, qui recense 229 648 élèves inscrits en 2024/2025 dans les établissements de l'éducation secondaire généraux et professionnels, publics et privés. Ce site statistique offre un moteur de recherche plus sophistiqué, permettant une visualisation des données selon les quatre régions statistiques du pays (région de Belgrade, région de Voïvodine, région de la Choumadie et de la Serbie de l'Ouest, région de la Serbie du Sud et de l'Est), à l'exclusion de la province autonome du Kosovo-et-Métochie (RZS, 2025). Ces données révèlent qu'environ un quart des élèves de l'enseignement secondaire en Serbie, soit 58 994 élèves (26 %), sont scolarisés dans des établissements de l'éducation secondaire, publics et privés confondus, situés en Voïvodine (*ibid.*). C'est précisément sur cette population que portera notre analyse.

La province autonome de Voïvodine est subdivisée en trois directions régionales de l'enseignement (en serbe : *školska uprava*), chacune couvrant

plusieurs districts administratifs (en serbe : *upravni okrug*). Voici la répartition des élèves du secondaire en 2024/2025 selon ces directions (*ibid.*) :

- Direction de l’enseignement de Novi Sad (districts administratifs de la Bačka méridionale et de la Syrmie) : 31 147 élèves (53 %),
- Direction de l’enseignement de Sombor (districts administratifs de la Bačka septentrionale et de la Bačka occidentale) : 10 949 élèves (18 %),
- Direction de l’enseignement de Zrenjanin (districts administratifs du Banat septentrional, du Banat central et du Banat méridional) : 16 898 élèves (29 %).

Le Portail des données ouvertes (*Portal otvorenih podataka*) du Ministère de l’Éducation de la République de Serbie constitue une ressource fondamentale pour l’accès public aux données officielles relatives au système éducatif national. Ce portail permet de consulter des informations détaillées sur les établissements scolaires, classés selon le niveau d’enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, universitaire, formation duale, éducation des adultes) et le type d’établissement (public ou privé). Parmi les données disponibles figurent, entre autres, le nombre de groupes-classes par niveau d’étude et par année scolaire, les plans et programmes d’études en vigueur, ainsi que des statistiques sur le personnel éducatif et administratif, y compris le nombre d’employés à temps plein et à temps partiel (MPS, 2025a). Le portail permet en outre de filtrer les données selon divers critères géographiques (direction de l’enseignement, district administratif ou unité administrative locale – ville ou municipalité), ce qui facilite une analyse ciblée.

Dans le cadre de notre recherche, la section dédiée à l’enseignement secondaire intitulée « Données relatives aux langues étrangères enseignées dans les établissements scolaires » s’avère particulièrement pertinente (MPS, 2025c). Grâce aux fonctionnalités de recherche proposées par le portail, nous avons pu extraire les données relatives au nombre total d’élèves apprenant le français en tant que deuxième langue étrangère en 2024/2025, dans l’ensemble des établissements de l’éducation secondaire relevant des trois directions de l’enseignement en Voïvodine.

Selon les données relatives à l’enseignement secondaire pour l’année scolaire 2024/2025 dans la province autonome de Voïvodine, le nombre total d’élèves apprenant le français s’élève à 1 351. Bien que cette estimation repose sur les données officielles accessibles via le Portail des données ouvertes du Ministère de l’Éducation de la République de Serbie (MPS, 2025c), il convient de signaler que de légères divergences par rapport aux chiffres réels peuvent exister. Cette

réserve s'appuie sur le constat d'un manque d'informations complètes concernant certaines classes dans plusieurs établissements où le français est proposé en tant que deuxième langue étrangère. À titre d'exemple, pour le lycée « Svetozar Marković » de Novi Sad, le nombre d'élèves apprenant le français est indiqué pour les deuxième, troisième et quatrième années, mais non pour la première. En revanche, pour la même année scolaire, les données sont disponibles dans leur intégralité pour les trois autres lycées de Novi Sad, à savoir : les lycées « Jovan Jovanović Zmaj », « Isidora Sekulić » et « Laza Kostić ». Si l'on modifie le critère de recherche en sélectionnant une autre année scolaire, l'on constate que les mêmes lacunes persistent, mais qu'elles ne concernent pas nécessairement les mêmes établissements. Ainsi, pour l'année scolaire 2023/2024, les données complètes sont disponibles pour les lycées « Svetozar Marković », « Isidora Sekulić » et « Laza Kostić », tandis qu'elles ne sont renseignées que partiellement pour le lycée « Jovan Jovanović Zmaj » (uniquement pour la première année, les autres niveaux étant absents). Ces constats suggèrent qu'une collecte sur le terrain serait nécessaire pour obtenir des données à la fois exhaustives et parfaitement fiables. Toutefois, en dépit de ces limites ponctuelles liées à la visualisation complète des données via l'outil statistique ministériel susmentionné, nous avons choisi de fonder notre analyse sur les données officielles mises à disposition du public. Nous estimons en effet que les résultats obtenus à travers cet outil, appliqués à l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire de la Voïvodine, demeurent pertinents et permettent de dresser un aperçu global de la situation de l'enseignement du français en tant que deuxième langue étrangère dans cette région. Ceci dit, sous les réserves précédemment mentionnées, nous présenterons dans la section suivante les résultats issus de notre recherche fondée sur l'outil statistique ministériel précité.

Parmi les 1 351 élèves de l'enseignement secondaire qui apprennent le français en tant que deuxième langue étrangère, la majorité est scolarisée dans des établissements relevant de la direction de l'enseignement de Novi Sad (687 élèves, soit 51 %), tandis que les autres sont répartis de manière relativement équilibrée entre ceux relevant des directions de Sombor (303 élèves, 22 %) et de Zrenjanin (361 élèves, 27 %). Ces données statistiques ne surprennent guère, dans la mesure où la ville de Novi Sad accueille à elle seule quatre lycées proposant un enseignement du français (« Svetozar Marković », « Isidora Sekulić », « Laza Kostić » et « Jovan Jovanović Zmaj » – ce dernier disposant également de sections bilingues francophones depuis 2010), ainsi qu'un établissement d'enseignement professionnel (« Svetozar Miletić ») et une école d'art secondaire (« École de ballet »), tous deux offrant également l'enseignement du français. Comme évoqué

précédemment, la direction de l'enseignement de Novi Sad couvre les districts administratifs de la Bačka méridionale et de la Syrmie. Il convient de mentionner que le premier abrite également le lycée philologique de Sremski Karlovci («Karlovačka gimnazija»), le plus ancien lycée de Serbie, fondé en 1791. Ce lycée illustre, à l'instar de nombreux établissements primaires et secondaires de cette partie de l'Europe, une tendance marquée à la baisse du nombre d'élèves optant pour le français, au profit d'autres langues étrangères, en particulier l'allemand. L'un des effets concrets de cette évolution a été la suppression des sections bilingues francophones au sein de cet établissement en 2017.

D'après les données officielles mentionnées, cinq établissements scolaires se distinguent par le nombre particulièrement important d'apprenants ayant choisi le français comme deuxième langue étrangère. Les deux premiers, le «Lycée de Zrenjanin» (181 élèves) et le lycée «Veljko Petrović» de Sombor (174 élèves), affichent les plus fortes concentrations. Ils sont suivis par trois établissements comptant chacun environ une centaine d'élèves : le lycée «Isidora Sekulić» de Novi Sad (102 élèves), le lycée «Laza Kostić» de Novi Sad (97 élèves) et le lycée «Uroš Predić» de Pančevo (95 élèves). En modifiant le critère de recherche dans le même outil statistique (*ibid.*) pour sélectionner l'année scolaire précédente (2023/2024) et en comparant les résultats obtenus pour les années 2023/2024 et 2024/2025, il apparaît que les cinq premiers établissements scolaires de Voïvodine conservent globalement leur position. Le nombre d'élèves apprenant le français y est stable ou en légère augmentation, comme au «Lycée de Zrenjanin» (175 élèves en 2023/2024 contre 181 en 2024/2025) et au lycée «Veljko Petrović» de Sombor (146 contre 174). À l'inverse, une baisse est observée dans plusieurs lycées de Novi Sad : «Isidora Sekulić» (127 contre 102), «Laza Kostić» (113 contre 97), ainsi qu'au lycée «Uroš Predić» de Pančevo (133 contre 95).

En général, hormis quelques cas particuliers, les statistiques relatives à la majorité des établissements secondaires en Voïvodine indiquent une baisse, plus ou moins marquée, du nombre d'élèves apprenant le français comme deuxième langue étrangère.

CONCLUSION

Afin de mieux cerner la position particulière du français en tant que deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire en Voïvodine – province autonome de la République de Serbie, située à la croisée de l'Europe du

Sud-Est et de l'Europe centrale, il importe d'élargir la réflexion à une perspective plus globale, à la fois européenne et nationale.

Le rapport conjoint de la Commission européenne, du Réseau Eurydice et de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA) constitue une source essentielle pour évaluer la diversité linguistique dans les systèmes éducatifs européens (European Commission et al., 2023). À l'échelle de l'Union européenne, le français apparaît comme la deuxième langue étrangère la plus apprise, notamment dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire. Il occupe une place stable et bien implantée dans de nombreux pays d'Europe centrale et méridionale. Toutefois, son apprentissage reste plus marginal dans plusieurs pays d'Europe orientale, à l'exception notable de la Roumanie (*ibid.* : 13–14, 86–87). Entre 2013 et 2020, plusieurs pays d'Europe centrale – tels que l'Autriche, la République tchèque, la Slovaquie et le Liechtenstein – ont connu une légère diminution du nombre d'élèves apprenant le français. Une tendance similaire est observée en Macédoine du Nord, pays voisin de la Serbie. En revanche, le statut du français semble s'être maintenu en Croatie, Hongrie, Roumanie et Bulgarie.

Parallèlement, toujours selon le même rapport, l'allemand occupe une place prédominante dans les systèmes éducatifs d'Europe centrale et du Sud-Est, notamment en Bulgarie, République tchèque, Croatie, Hongrie, Pologne, Slovaquie, Bosnie-Herzégovine et Macédoine du Nord. Entre 2013 et 2020, la proportion d'élèves apprenant l'allemand est restée globalement stable dans la majorité de ces pays, y compris dans certains pays frontaliers de la Serbie (Croatie, Roumanie, Bulgarie). Toutefois, des augmentations significatives ont été observées dans deux pays voisins de la Serbie – la Hongrie au nord et la Macédoine du Nord au sud – ainsi que dans plusieurs pays d'Europe centrale, notamment la République tchèque et la Pologne (*ibid.*, : 94–95).

Dans ce contexte global, la prédominance de l'allemand comme deuxième langue étrangère en Serbie ne constitue pas une exception, mais s'aligne sur une tendance régionale plus large. Cette dynamique est particulièrement manifeste en Voïvodine, province septentrionale de la République de Serbie, proche de l'espace centre-européen, où l'allemand bénéficie d'un soutien accru en raison de facteurs historiques, géostratégiques et économiques.

Bien que la Voïvodine offre en apparence un terrain propice au développement du plurilinguisme éducatif, cette configuration sociolinguistique ne garantit pas pour autant une réelle diversité dans le choix de la deuxième langue étrangère à l'école. Ni l'engagement des enseignants, ni les préférences francophiles que peuvent exprimer certaines familles ou élèves ne suffisent à

infléchir les orientations déterminées au niveau institutionnel (Manić Matić & Radusin Bardić, 2024). En réalité, la notion même de « choix » mérite d'être nuancée, puisqu'elle relève davantage de l'application de politiques éducatives centralisées que d'une véritable marge de décision laissée aux établissements, aux apprenants ou à leurs familles.

Des évolutions dans ce domaine ne pourront advenir que par une réforme volontariste de la politique linguistique, accompagnée de mesures spécifiques prises par les instances compétentes, visant à garantir une répartition plus équilibrée des langues étrangères dans les établissements scolaires et à assurer une promotion active de la diversité linguistique.

POSITION OF FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY EDUCATION IN THE AUTONOMOUS PROVINCE OF VOJVODINA

Summary

The predominance of German as a second foreign language in Central and Southeastern Europe (with the exception of Romania) is well documented by recent studies on language education in Europe (European Commission–EACEA & Eurydice, 2023). This trend is also reflected in Vojvodina, a northern province of Serbia that is historically and culturally close to this geographical area. According to data from the Statistical Office of the Republic of Serbia for the 2021/2022 academic year, 97.51% of primary pupils learn English as their first foreign language. In contrast, the second foreign language introduced in the fifth grade shows greater variation: German is the most common (50.37%), followed by French (24.24%) and Russian (17.42%), with other languages being marginal. At the secondary level, similar patterns persist, with notable regional disparities, particularly in Vojvodina. Among the 18,715 secondary school pupils registered in this province in 2021/2022, 66.03% chose German as their second foreign language, compared to 13.12% for Russian, 10.76% for French, 5.78% for Italian, 3.83% for English, and 0.17% for Spanish.

The objective of our study is to examine the status of French as a second foreign language in secondary education in Vojvodina, based on official data provided by the Ministry of Education and the Statistical Office of the Republic of Serbia. Despite certain limitations, these data allow us to observe a general downward trend in the number of students learning French, with a few notable exceptions.

In Serbia, the choice of foreign languages made in primary school is generally maintained in secondary education when the pedagogical organization allows it. This continuity justifies an analysis of the status of foreign languages across the entire educational pathway. In this regard, the case of Novi Sad is particularly revealing: out of twenty public primary schools, eighteen offer German, while only four offer French. Although Vojvodina presents a favorable context for educational multilingualism, linguistic diversity in the choice of a second foreign language remains limited due to prevailing institutional orientations. True freedom of choice can only be guaranteed through renewed language policies and specific measures aimed at ensuring a more balanced distribution of foreign languages in schools and actively promoting linguistic diversity.

Key words: French as a foreign language, teaching French as a foreign language, second foreign language, Serbian-speaking learners, secondary education, language policy.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL). Strasbourg : Unité de Politiques Linguistiques. Consulté le 12 juillet 2025, disponible sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Programme des Politiques Linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation. Consulté le 12 juillet 2025, disponible sur <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Conseil de l'Union européenne. (22 mai 2018). Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*. 2018/C 189, 1–13. Consulté le 24 avril 2025, disponible sur https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
- European Commission, EACEA & Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. Eurydice report.

- Luxembourg : Publications Office of the European Union. Consulté le 22 avril 2025, disponible sur <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f69418-d915-11ed-a05c-01aa75ed71a1/language-en>
- Manić Matić, N. & Radusin Bardić, N. (2024). Promotion du français langue étrangère aux écoles primaires en Serbie : enjeux, défis et perspectives du projet FLEURS. *Facta Universitatis. Series: Linguistics and Literature*, 22/2, 423–434, <https://doi.org/10.22190/FULL240905035M>
- MPS (Ministarstvo prosvete Republike Srbije). (2025a). Portal otvorenih podataka. Consulté le 8 mai 2025, disponible sur <https://opendata.mpn.gov.rs/>
- MPS (Ministarstvo prosvete Republike Srbije). (2025b). Portal otvorenih podataka. Osnovno obrazovanje. Podaci o stranim jezicima koji se izučavaju u ustanovi. Consulté le 12 juillet 2025, disponible sur <https://opendata.mpn.gov.rs/otvoreni-podaci/osnovno-obrazovanje.html>
- MPS (Ministarstvo prosvete Republike Srbije). (2025c). Portal otvorenih podataka. Srednje obrazovanje. Podaci o stranim jezicima koji se izučavaju u ustanovi. Consulté le 8 mai 2025, disponible sur <https://opendata.mpn.gov.rs/otvoreni-podaci/srednje-obrazovanje.html>
- MPS (Ministarstvo prosvete Republike Srbije). (2025d). Registar udžbenika. Izvod iz Registra udžbenika. Pregled odabranih udžbenika po školama i razredima. Consulté le 10 juillet 2025, disponible sur <https://prosveta.gov.rs/prosveta/udzbenici/registar-udzbenika/>
- Popović, N. & Manić-Matić, V. (2019). Éléments de réflexion sur l’enseignement/apprentissage du FLE en Voïvodine : bilan et perspectives. *Revue TDFLE, Actes n°1*, https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1356
- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). (2022a). Broj učenika u redovnim srednjim školama koji uče strane jezike po jezicima koje uče. Consulté le 7 mai 2025 [dernière mise à jour : le 14 juillet 2022], disponible sur <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11030307?languageCode=sr-Latn>
- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). (2022b). Srbija – Popis 2022. Popis 2022 – *Excel* tabele. Consulté le 10 mai 2025, disponible sur <https://popis2022.stat.gov.rs/sr-Latn/popisni-podaci-eksel-tabele/>
- RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). (2023). Broj učenika u redovnim osnovnim školama prema ciklusima obrazovanja po jezicima koje uče. Consulté le 7 mai 2025 [dernière mise à jour : le 29 juin 2023],

disponible sur
<https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11020303?languageCode=sr-Latn&displayMode=table>

RZS (Republički zavod za statistiku Republike Srbije). (2025). Broj učenika u državnim i privatnim školama na početku školske godine prema polu [2024/25]. Consulté le 8 mai 2025 [dernière mise à jour : le 10 février 2025], disponible sur

<https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11030303?languageCode=sr-Latn>

Vojković, G. (2025). *Etnokulturalni portret Srbije*. [Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2022. godine.] Beograd: Republički zavod za statistiku. Consulté le 17 mai 2025, disponible sur <https://publikacije.stat.gov.rs/G2025/Pdf/G20254007.pdf>

Vučićević, A. (ed.) (2025). *Statistički kalendar Republike Srbije, 2025*. Beograd: Republički zavod za statistiku Republike Srbije. Consulté le 3 mai 2025, disponible sur <https://stat.gov.rs/publikacije/publication/?p=17269&tip=17>

Consignes aux auteurs

- Les articles doivent être envoyés par voie électronique en format Word.doc
- Il est nécessaire d'envoyer séparément :
 - La page de titre ;
 - Le manuscrit qui contient toutes les illustrations (images et graphiques) ;
 - Les illustrations sous forme de fichiers séparés.
- Les articles doivent être des travaux originaux et inédits, présentés au colloque *Études françaises aujourd'hui*, et ne doivent pas se trouver en phase d'évaluation dans d'autres revues ou publications.
- Les articles doivent être rédigés en français.
- Les travaux seront évalués en double aveugle par des pairs. **Seront publiés des articles qui auront reçu deux évaluations positives.** Le processus d'évaluation est anonyme. Les auteurs doivent anonymiser leurs propres références se trouvant aussi bien dans le texte de l'article que dans la bibliographie.
- Les articles doivent être écrits en Times New Roman, corps 12, interligne 1.15. Les titres des chapitres sont à écrire en majuscules et positionnés au centre ; les sous-titres des chapitres doivent être écrits en italique. Les paragraphes du corps de texte commencent par un alinéa (Paragraph/Indentation/Special:_First line 12,7 m).
- La longueur minimale de l'article est de 20.000 caractères, la longueur maximale est de 32.000 caractères (y compris les espaces, les résumés en français et en anglais et les références bibliographiques).
- Le texte doit être justifié (option "justify"). Il ne faut pas couper les mots en fin de ligne.
- Il est nécessaire de paginer le document.
- *Structure de l'article :*

- **Prénom et nom de l'auteur**
- **Institution (affiliation):** nom et siège de l'institution où l'auteur travaille.
- **Titre de l'article :** positionné au centre, en majuscules.
- **Résumé en français:** ne doit pas dépasser 200 mots; son contenu doit comprendre les informations les plus importantes sur la recherche : objectif(s), méthodologie, résultats et conclusions (Times New Roman, corps 10, interligne 1.15).
- **Mots clés en français :** 5-10 mots ou syntagmes.
- **Le corps du texte :** divisé en parties ou chapitres.
- **Titre de l'article en anglais :** positionné au centre, en majuscules.
- **Résumé en anglais :** ne doit pas dépasser 500 mots; doit contenir les objectifs, méthodes, résultats et conclusions (Times New Roman, corps 10, interligne 1.15). Il est donné à la fin du texte, avant les références bibliographiques.
- **Mots clés en anglais / Key words :** 5-10 mots ou syntagmes.
- **Références bibliographiques :** doivent être faites de manière conséquente, par ordre alphabétique.
- Les notes de bas de page (Times New Roman, corps 10, interligne 1) ne sont réservées qu'aux commentaires des auteurs ; elles sont numérotées en chiffres arabes (1, 2, 3...), excepté les deux premières notes de bas de page, où il faut utiliser * après le nom du premier auteur et ** après le titre de l'article (voir le modèle).
- S'il est nécessaire d'utiliser les tables / graphiques, il faudra les présenter en noir et blanc et ils devront être insérés dans le corps du texte, avec un numéro et un titre au-dessus de la table / du graphique.
- Les **renvois dans le texte** : la source utilisée est citée à l'intérieur du texte de la manière suivante:
(Bugarski, 1998: 24)
Les citations sont à mettre entre les guillemets (« ... »). Dans le cas d'une citation à l'intérieur d'une autre citation, il faut mettre les guillemets simples ('...').

Si une citation donnée dans le texte contient plus de 40 mots, les guillemets ne sont pas utilisés et la citation est à donner en retrait (Times New Roman, corps 11, interligne 1). Dans ce cas, la marge de gauche (Paragraph/Indentation/Left) est de 1.5 cm. La source utilisée est citée à la fin du texte, entre parenthèses. L'espace avant et après le paragraphe (Paragraph/Spacing/Before, After) est de 6pt.

Si un ouvrage a de 3 à 5 auteurs, à la première occurrence de la source il faut indiquer tous les auteurs : (Gougenheim–Michéa–Rivenc, & Sauvageot, 1971).

Ensuite, ne citer que le premier auteur, suivi de « et al. » (Gougenheim et al., 1971)

Si un ouvrage a six auteurs ou plus, dès la première occurrence, citer uniquement le nom du premier auteur suivi de « et al. »

Lorsque l'on cite une source qui n'a pas de pagination (comme c'est le cas des sources électroniques), il faut indiquer le numéro du paragraphe ou le titre de la section suivi du numéro du paragraphe dans cette section: (Bogdanović, 2000, para. 5), (Johnson, 2000, Conclusion section, para. 1).

Pour citer plusieurs travaux publiés par le même auteur la même année, il faut ajouter après l'année de la publication, sans espace une lettre minuscule: *a*, *b*, *c*... Par exemple : (Gross, 2007a), (Gross, 2007b).

Les références du même auteur doivent être classées selon un ordre chronologique. Par exemple: (Halle, 1959; 1962).

Si l'on fait référence à plusieurs études de différents auteurs, les données doivent être séparées par un point-virgule (From, 2003; Rodríguez, 2008). Les études doivent également être classées selon un ordre chronologique.

- Dans la section **Références bibliographiques** à la fin de l'article, il faut donner la liste complète des sources citées et mentionnées dans le texte, classées selon un ordre alphabétique ; en Times New Roman, corps 12.

[Références aux livres]

Monnerie, A. (1988). *Le français au présent : grammaire – français langue étrangère*. Paris: Didier.

[Références à d'autres publications du même auteur]

Les références du même auteur doivent être classées par ordre chronologique; commençant par les plus anciennes jusqu'aux publications les plus récentes. Pour faire référence à des travaux publiés la même année par un

même auteur, il faut ajouter après l'année de publication, sans espacement, une lettre minuscule: *a*, *b*, *c*.

[Références à deux ou plusieurs auteurs]

S'il y a deux auteurs, il faudra mettre les noms des deux ; s'il y a plus de deux auteurs, avant le dernier nom il faudra mettre "&".

Moeschler, J.–Auchlin, A. (2005). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris: Armand Colin.

Gougenheim, G.–Michéa, R.–Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1971). *L'Élaboration du Français Fondamental (1^{er} degré): étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

[Ouvrage thématique ou actes de colloque]

Đurković, M. (ed.) (2007). *Srbija 2000-2006: država, društvo, privreda*. Beograd: Institut za evropske studije.

[Références à des travaux publiés dans des actes]

Radović, Z. (2007). Donošenje ustava. In: Đurković, M. (ed.) (2007). *Srbija 2000–2006: država, društvo, privreda*. Beograd: Institut za evropske studije. 27–38.

[Références à des articles de revues]

Moeschler, J. (2003). L'expression de la causalité en français. *Cahiers de linguistique française*, 25, 11–42.

[Références à des articles de revues non scientifiques]

Les articles de magazines gardent le même format que les articles des revues scientifiques, sauf que l'on ajoute la date (le mois pour les mensuels et le jour pour les quotidiens).

Bubnjević, S. (2009, décembre). Skriveni keltski tragovi. *National Geographic Srbija*, 38, 110–117.

[Références à des articles d'un journal ou d'un hebdomadaire]

Il faut ajouter l'information sur l'année, le mois et le jour de publication. Le numéro de la page doit être précédé de « p. ».
Fourny, M. (20 avr. 2019). Victor Hugo, l'homme qui sauva Notre-Dame. *Le Point*, p. 11.

Si le nom de l'auteur de l'article n'est pas mentionné:
Straževica gotova za dva meseca. (1. fév. 2012). *Politika*, p. 10.

Sources en ligne

Lorsque cela est possible, indiquer toujours le numéro DOI. Ce numéro est écrit à la fin d'un renvoi et il n'est pas suivi d'un point.

[Article d'une revue scientifique accessible en ligne]

Stankov, S. (2006). Phylogenetic inference from homologous sequence data: minimum topological assumption, strict mutational compatibility consensus tree as the ultimate solution. *Biology Direct*, 1. doi:10.1186/1745-6150-1-5

Si DOI n'est pas disponible, il faut utiliser URL: Stankov, S. (2006). Phylogenetic inference from homologous sequence data: minimum topological assumption, strict mutational compatibility consensus tree as the ultimate solution. *Biology Direct*, 1. Disponible sur <http://www.biology-direct.com/content/1/1/5>

[Livres numériques / Publication monographique accessible en ligne]

Lorsque l'on cite des livres ou des chapitres de livres qui sont uniquement disponibles en ligne, au lieu de l'information sur l'éditeur ou le lieu d'édition, il faut donner l'information sur la source en ligne :

Milone, E. F.–Wilson, W. J. F. (2008). Solar system astrophysics: background science and the inner solar system [SpringerLink version]. doi: 10.1007/978-0-387-73155-1

[Site web]

Kraizer, S. (2005). Safe child. Consulté le 29 février 2008, disponible sur <http://www.safechild.org/>

Penn State Myths. (2006). Consulté le 6 décembre 2011, disponible sur <http://www.psu.edu/ur/about/myths.html>

[Page d'un site web]

Global warming solutions. (2007, 21 mai). In: Union of Concerned Scientists. Consulté le 29 février 2008, sur http://www.ucsusa.org/global_warming/solutions

[Blog et wiki]

Jeremiah, D. (2007, 29 septembre). The right mindset for success in business and personal life[Web log message]. Consulté sur <http://www.myrockcrawler.com>

Happiness. (n.d.). In: Psychwiki. Consulté le 7 décembre 2009, sur <http://www.psychwiki.com/wiki/Happiness>

[Vidéos (YouTube, Vimeo...)]

Indiquer le nom de l'auteur (si cette information est disponible) ou son nom d'utilisateur(généralement à côté de "uploaded by" ou "from"):

Triplexity. (5 août 2009). Viruses as bionanotechnology (how a virus works) [vidéo]. Disponible sur <http://www.youtube.com/watch?v=MBIZI4s5NiE3>

[Travaux inédits]

Pour les résumés d'une réunion scientifique, des thèses de doctorat non publiées : s'il est nécessaire de citer de telles sources, il faut indiquer les informations complètes.

Smederevac, S. (2000). Istraživanje faktorske strukture ličnosti na osnovu leksičkih opisa ličnosti u srpskom jeziku (Thèse de doctorat non publiée). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Др Зорана Ђинђића 2.

21000 Нови Сад

Tel: +381214853900

www.ff.uns.ac.rs

Припрема за штампу и дизајн корица

проф. др Ивана Иванић

ЦИП – Каталогизација у публикацији

Библиотека Матице српске, Нови Сад

1+80/82(058)

ГОДИШЊАК Филозофског факултета у Новом Саду = Annual review of the Faculty

of Philosophy /главни и одговорни уредници: Александра Блатешић, Снежана

Божанић – 1956, књ.1-1975. књ.18-1990. књ. 19- . Нови Сад: Филозофски факултет,

1956-1975; 1990- . – 23 цм.

Годишње. – текст и сажети на српском и на страним језицима.

– Прекид у издавању од 1976. до 1989. год.

ISSN 0374-0730 (Штампано издање)

ISSN 2334-7236 (Online)

COBISS.SR-ID 16115714
