

Vol. III Issue 1
(July-December 2019)

ISSN : 2456-9690
RNI No : UPBIL/2017/73008

Caraivéti

Démarche de sagesse

Peer Reviewed and Refereed Biannual International Journal



Department of French Studies
Banaras Hindu University
Varanasi

Website: www.caraiveti.com

 *Langers* International

Printed by:

Dr. Gitanjali Singh
Department of French Studies
Banaras Hindu University, Varanasi
Pin-221005

Published by:

Dr. Gitanjali Singh
Department of French Studies
Banaras Hindu University, Varanasi
Pin-221005

Printed at:

Langers International

Published at:

Department of French Studies
Banaras Hindu University, Varanasi
Pin-221005

Editor in Chief:

Dr. Gitanjali Singh
Department of French Studies
Banaras Hindu University, Varanasi
Pin-221005
Email : gitanjalifr@bhu.ac.in

© Author

ISSN : 2456-9690

RNI No : UPBIL/2017/73008

Website: www.caraiveti.com

Email : caraivetifrnbnhu@gmail.com

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means without the prior written permission of the publishers.

Vol. III Issue 1 July-December 2019

All outlook and perspectives articulated and revealed in our peer reviewed journal are individual responsibility of the author concerned. Neither the editors nor publisher can be held responsible for them. Plagiarism is not allowed at any level. All disputes are subject to Varanasi (Uttar Pradesh) jurisdiction only.

—*Editorial Board*

Advisory Board

- **Prof. Devendra Kumar Singh**, Department of French Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India, E-mail : dksingh15@rediffmail.com, (M) +91 - 9336935545.
- **Prof. Ashok Singh**, Department of Hindi, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India, E-mail : ashoksinghh55@gmail.com, (M) +91 - 9454820806.
- **Prof. Anita Singh**, Department of English, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India, E-mail : anitasinghh@gmail.com, (M) +91 - 9451722121.
- **Prof. Siddharth Singh**, Department of Pali and Buddhist Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India, E-mail : ssinghbhu@gmail.com, (M) +91 - 9236017007.
- **Prof. Nisar A. Barua**, Department of Economics, Gauhati University, Guwahati-781014, Assam, India, E-mail : nissar12@gmail.com, (M) +91 - 9864034527.
- **Prof. Vinodanand Tiwari**, Department of Foreign Languages, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India, E-mail : vinodanand.bhu@gmail.com, (M) +91 - 9935940494.
- **Prof. Sadanand Shahi**, Department of Hindi, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India, E-mail : sadanandshahi@gmail.com, (M) +91 - 9616393771.
- **Prof. Ajai Kumar Singh**, Department of History of Arts, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India, E-mail : ajay.vns@gmail.com, (M) +91 - 9450531979.
- **Prof. Ajit Kumar Pandey**, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India, E-mail : kumarajitpandey2000@yahoo.com, (M) +91 - 9670554628.
- **Prof. Sadashiv Kumar Dwivedi**, Department of Sanskrit, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India, E-mail : sadashivdwi@yahoo.co.in, (M) +91 - 9454860068.
- **Prof. Tara Singh**, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India, E-mail : tarasingh.bu@gmail.com, (M) +91 - 9651670671.
- **Prof. Phool Chand Singh**, Department of English & Modern European Languages, University of Allahabad, Allahabad- 211002, India, E-mail : pcsingh177@gmail.com, (M) +91 - 9919270048.
- **Dr. Indranil Sanyal**, Former Head, Department of French, Assam Central University, Silchar-788011, Assam, India, E-mail : isanyal7@gmail.com, (M) +91 - 9435705604.

Editorial Board

- **Prof. Nalini J. Thampi**, Department of French, School of Humanities, Pondicherry University, Puducherry-605014, India. E-mail : drnalinijthampi@yahoo.co.in, (M) +91 - 7598191739.
- **Prof. Chitra Krishnan**, Former Chairperson, Department of French and Other Foreign Languages, School of English and Foreign Languages, University of Madras, Chennai-600005, India. E-mail : chikrish@yahoo.fr, (M) +91 - 9840029337.
- **Prof. Abhijit Karkun**, Centre for French and Francophone Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India. E-mail : chotkun@hotmail.com, (M) +91 - 9868235267.
- **Prof. Abhay Kumar Lal**, Department of English & Modern European Languages, University of Lucknow, Lucknow-226025, India. E-mail : akla161@gmail.com, (M) +91 - 9452903269.
- **Prof. Nilanjan Chakrabarty**, Centre for Modern European Languages, Literatures and Culture Studies, Bhasha-Bhavana, Visva- Bharati University, Santiniketan-731235, West Bengal, India. E-mail : dhitang2003@yahoo.co.in, (M) +91 - 9434585294.
- **Prof. Prayaas Chaturvedi**, Department of French Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India. E-mail : prayas_bhu@rediffmail.com, (M) +91- 9935940364.
- **Prof. Sushant Kumar Mishra**, Centre for French and Francophone Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India. E-mail : sushantjnu@gmail.com, (M) +91 - 9310071949.
- **Dr. Alice Anugraham**, Department of French, Maharaja Sayajirao University of Baroda, Baroda-390002, India. E-mail : alice_anugraham@hotmail.com, (M) +91 - 9825977099.
- **Dr. C.T. Thirumurugan**, Department of French, School of Humanities, Pondicherry University, Puducherry-605014, India. E-mail : frenchmurgan@yahoo.co.in, (M) +91 - 9442787609.
- **Dr. Shakti Kapoor**, Department of Modern European and Foreign Languages, H.P. University, Shimla-171005, India. E-mail : kashakti@hotmail.com, (M) +91 - 8860606008.
- **Dr. Ritu Tyagi**, Department of French, School of Humanities, Pondicherry University, Puducherry-605014, India. E-mail : ritutyagi123@gmail.com, (M) +91 - 9655808619.
- **Dr. Shailendra Pratap Singh**, Department of English & Modern European Languages, University of Lucknow, Lucknow-226025. E-mail : spsinghfrench@yahoo.co.in, (M) +91 - 9450362335.

- **Dr. Sanjay Kumar**, Department of French and Francophone Studies, The English and Foreign Languages University, Hyderabad-500007, India. E-mail : sanjaycoumar@gmail.com, (M) +91 - 9246261562.
- **Dr. Mohit Chandna**, Department of French and Francophone Studies, The English and Foreign Languages University, Hyderabad-500007, India. E-mail : mohitchandna@hotmail.com, (M) +91 - 7702682250.
- **Dr. Avinash Kumar Upadhyay**, Department of Foreign Languages, National Defence Academy, Khadakwasla, Pune-411023, India. E-mail : upadhyay.avinash@gmail.com, (M) +91 - 9552879225.
- **Dr. Jagannath Soren**, Department of French Studies, The English and Foreign Languages University, Lucknow campus, Lucknow-226001, India. E-mail : jagannathbhu@gmail.com, (M) +91 - 8853556337.
- **Dr. Nidhi Raisinghani**, Department of European Languages, Literature and Culture Studies, University of Rajasthan, Jaipur-302004, India. E-mail : nidhiraisinghani@gmail.com, (M) +91 - 9636381111.
- **Dr. T.S. Kavitha**, Department of French Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India. E-mail : kavithatandale@gmail.com, (M) +91 - 9989188723.
- **Mr. Ravindra Kumar**, Department of French Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India. E-mail : ravindra89@gmail.com, (M) +91 - 7007437397.
- **Dr. Sawan Kumar Singh**, Department of Foreign Languages, Faculty of International Studies, Aligarh Muslim University, Aligarh- 202002, India. E-mail : sawansingh2@gmail.com, (M) +91 - 8318059607.
- **Ms. Abhilasha Eliza Prerna Kumar**, Department of English, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India. E-mail : abhilashaeliza@gmail.com, (M) +91 - 8789807787.

Sommaire

- **Dr. Abhay Kumar Mishra**, Department of German Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India.
- **Ms. Alka Mathur**, Alliance Francaise, Bhopal-462016, Madhya Pradesh, India.
- **Dr. Anjali V. Bagde**, Department of French and Francophone Studies, The English and Foreign Languages University, Hyderabad-500007, India.
- **Dr. Deepanwita Srivastava**, School of Foreign Languages, Indira Gandhi National Open University, New Delhi-110068, India.
- **Dr. Jagannath Soren**, The English and Foreign Languages University, Lucknow Campus, Lucknow, India.
- **Ms. Khanjan Tiwari**, Centre of Japanese Studies, School of Language, Literature and Culture Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi 110067, India.
- **Ms. Kshama D. Dharwadkar**, Department of French and Francophone Studies, Goa University, Goa-403206, India.
- **Mr. Kumar Ashish**, Centre for French and Francophone Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India.
- **Dr. Muhammed Junais. MK**, Department of French, The New College (Autonomous), Chennai-600 014, India.
- **Ms. Nargis Ali**, Centre for French and Francophone Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India.
- **Ms. Natasha Maria Gomes**, Department of French and Francophone Studies, Goa University, Goa-403206, India.
- **Ms. Nimisha Banerjee**, Centre for French and Francophone Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India.
- **Ms. Nisha Tiwari**, Centre for French and Francophone Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India.
- **Prof. Prayaas Chaturvedi**, Department of French Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India.
- **Dr. Sanjay Kumar**, Department of French and Francophone Studies, The English and Foreign Languages University, Hyderabad-500007, India.
- **Mr. Saroj Kanti Das**, Department of English & Modern European Languages, University of Lucknow, Lucknow-226025, India.
- **Dr. Shailendra Pratap Singh**, Department of English and Modern European Languages, University of Lucknow, Lucknow-226025, India.

- **Ms. Srashti Srivastava**, Department of English and Modern European Languages, University of Lucknow, Lucknow0226025, India.
- **Mr. Syed Mohammed Umair**, Centre for French and Francophone Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India.
- **Dr. Trupti Hallikeri**, Department of Studies in Foreign Languages, Karnatak University, Dharwad-580003, Karnatak, India.
- **Dr. Uma Damodar Sridhar**, Department of French and Francophone Studies, The English and Foreign Languages University, Hyderabad-500007, India.
- **Ms. Vandana Sharma**, Department of French and Francophone Studies, The English and Foreign Languages University, Hyderabad-500007, India.

TABLE DES MATIÈRES

1. L'ironie dans <i>Mourir à Bénarès</i> – <i>Sanjay Kumar</i>	11
2. Of Eco-Sensitivity: A Study of Literary Texts – <i>Prayaas Chaturvedi</i>	19
3. Le rôle de la lecture libre et volontaire dans le développement de la compétence lexicale chez les apprenants de FLE en Inde – <i>Anjali V. Bagde</i>	34
4. Perspectives sur la formation ouverte et à distance (FOAD) : evolution et pertinence (I) – <i>Deepanwita Srivastava</i>	42
5. From Critique of Solipsism to the Advent of Cultural Studies: T.S. Eliot and Raymond Williams – <i>Abhay Kumar Mishra</i>	55
6. Les représentations de la compétence interculturelle des enseignants de FLE en Inde – <i>Uma Damodar Sridhar</i>	62
7. L'enseignement / l'apprentissage du FLE à Lucknow: perspectives et obstacles – <i>Jagannath Soren</i>	74
8. Nana Saheb dans la pièce de Jean Richepin – <i>Muhammed Junais. MK</i>	81
9. <i>L'Avare</i> de Molière et ses traductions en marathe et en konkani – <i>Kshama D. Dharwadkar</i>	89
10. Le Mahatma et la Musique : représentation de Gandhi dans les chansons françaises – <i>Natasha Maria Gomes</i>	95
11. La place de la francophonie dans le manuel Alter Ego I – <i>Vandana Sharma</i>	104
12. Les Indiennes dans les bandes dessinées françaises – <i>Nisha Tiwari</i>	114
13. À la recherche d'une identité au féminin : une étude du <i>Sexe des étoiles</i> de Monique Proulx et de son adaptation cinématographique réalisée par Paule Baillargeon – <i>Nimisha Banerjee</i>	120
14. La migration des Algériens en France – <i>Alka Mathur</i>	130
15. Sacred Groves in Japan and India : A Means of Protecting Biodiversity – <i>Khanjan Tiwari</i>	134

16. Les idées de Rabindranath Tagore dans le contexte de l'étude de la traductologie **140**
– *Saroj Kanti Das*
17. La transcréation en hindi : un aperçu historique **146**
– *Kumar Ashish*
18. Le développement de l'autonomie chez les apprenants à l'aide d'Internet dans les cours du FLE **153**
– *Nargis Ali*
19. Ecriture creative dans la langue cible **163**
– *Trupti Hallikeri*
20. Histoire d'une tribu au Maroc - Amazigh ou Berbère - une histoire troublée **172**
– *Syed Mohammed Umair*
21. *Les conquérants* et les pensées existentialistes d'André Malraux **181**
– *Shailendra Pratap Singh and Srashti Srivastava*

L'ironie dans *Mourir à Bénarès*

Sanjay Kumar

Résumé

L'attention de cette étude se porte sur le mode langagier de Madavane qui produit un discours ironique dans le recueil des nouvelles qui s'intitule *Mourir à Bénarès*. Comment cette ironie s'intègre-t-elle dans l'ensemble du récit ? C'est la question primordiale qui nous préoccupe dans cet article. Pour décoder ou décrypter le sens caché, cette recherche s'appuie sur certains indices des énoncés ironiques en les juxtaposant avec la signification littérale de ces énoncés pour démontrer une incongruité. Parfois, le discours indirect libre employé par le narrateur omniscient rend la narration ambiguë. L'ironie est plus frappante quand les sentiments sont liés aux croyances religieuses. Chez Madavane, l'ironie exprime la complexité de la vie d'où dégage une signification plus nuancée et profonde en rejetant toute tentation à la vision simplificatrice. La mythographie madavanienne laisse à voir la couche d'histoire humaine amplifiée. La plupart des récits gardent une haute saveur intellectuelle qui ne laisse pas se mêler complètement à son objet focalisé tout en gardant les émotions.

Mots-clés : Ironie, K. Madavane, *Mourir à Bénarès*.

Avant que l'ironie devienne une figure de style privilégiée dans la littérature postcoloniale, Bakhtine déclare l'importance de l'ironie dans la littérature moderne :

L'ironie a pénétré toutes les langues des temps modernes (surtout le français) ; [...] L'ironie est partout ... depuis le minimum et imperceptible, jusqu'au fort qui frise le rire. L'homme moderne ne proclame pas ; il parle. C'est-à-dire qu'il parle avec des réserves. [...] le langage équivoque des temps modernes.[ma traduction]

Irony has penetrated all the languages of modern times (especially French) ; [...] Irony is everywhere ... from the minimal and imperceptible, to the loud which borders on laughter. Modern man doesn't proclaim ; he speaks. That is, he speaks with reservations. [...] the equivocal language of modern times. (132)

Bakhtine perçoit donc un énoncé ironique comme un jeu avec le langage qui déjoue le jugement hâtif. Dans cette conception polyphonique de l'ironie, le locuteur mentionne des propos dont il se démarque. À cet égard, cette étude est une réflexion sur le mode langagier de Madavane qui produit un discours ironique dans le recueil de nouvelles qui s'intitule *Mourir à Bénarès*. Comment cette ironie s'intègre-t-elle dans l'ensemble du récit ? C'est la question qui nous préoccupe dans cet article. Pour décoder ou décrypter le sens caché, cette étude s'appuie sur certains indices dans les énoncés ironiques en les juxtaposant avec la signification littérale de ces énoncés pour démontrer une incongruité. Le discours indirect libre employé par le narrateur omniscient dans « Mourir à Bénarès » rend la narration équivoque. La narration consciemment polyphonique de la nouvelle « Pougavanam ou La Forêt des fleurs » est le résultat d'une contradiction flagrante entre la tentative d'acquiescer un savoir absolu et son impossibilité. Même en parlant des dieux jaloux, de la destinée inexorable et du surnaturel dans ces nouvelles, l'ironie madavanienne se fonde sur la complexité de la

vie d'où se dégage une signification plus nuancée et profonde en rejetant toute tentation de la vision simplificatrice. La mythographie madavaniennne laisse entrevoir la couche d'histoire humaine amplifiée. « Un canot de papier sur le Gange » révèle la cruauté et l'apathie humaines conjuguées avec l'échec de la volonté sans abandonner le vraisemblable. La plupart des récits gardent une haute saveur intellectuelle qui ne se mêle pas complètement à son objet focalisé tout en gardant les émotions. Mais « Une vache sacrée à Varanasi » prend la forme du sarcasme, une arme de subversion contre toute tendance vers l'exotisme. Toutes les nouvelles invitent les lecteurs à réfléchir et à choisir un positionnement.

Cette étude est structurée en trois parties. La première partie prend comme point de départ une analyse de la croyance à une réalité vécue et la mise en distance de celle-ci. L'ironie est plus frappante quand les sentiments sont liés aux croyances religieuses. La seconde partie s'attaque à la question de la fatalité et au rôle de l'action humaine. La troisième partie propose une étude des contradictions irréconciliables de la vie humaine présentées dans les nouvelles.

I. La croyance et des doutes

La première nouvelle du recueil « Mourir à Bénarès » raconte avec sympathie l'histoire d'une femme qui rêve de mourir et d'être incinérée dans la ville sainte de Kashi. Le narrateur semble adhérer au discours du personnage principal, Kamini, quand il dit : « Elle n'aurait jamais cru qu'on lui refuserait le droit d'être incinérée sur les rives de la divine Ganga. Avoir la fortune de mourir à Bénarès n'est pas donné à tout le monde. » (1) L'emploi du discours libre indirect permet au locuteur de rester dans la continuité de la narration tout en présentant le monologue intérieur du personnage. C'est l'intermédiaire entre le discours direct et indirect. La voix du narrateur et celle de Kamini se confondent. Nous lisons à la même page : « Kamini avait adopté tous les dieux que sa mère vénérât. Elle en avait inventé d'autres. Elle leur avait donné des noms et une parenté avec les anciens. Kamini discutait avec eux, établissait des relations privilégiées et forgeait un monde auquel elle seule avait accès. Elle ne s'était jamais posé des questions sur les contradictions de sa religion ou même sa raison d'être. » (1) Nous savons très bien que la transmission de la foi religieuse d'une génération à l'autre est la condition préalable de sa survie dans le temps. Mais l'ironie naît ici de la combinaison de deux registres apparemment incompatibles. « Dieu » se conjugue d'une manière comique avec les verbes « adopter » et « inventer ». Du point de vue d'un être croyant, adopter et inventer des dieux est absurde. Il dira que c'est Dieu qui nous a créés et pas l'inverse. Mais d'un autre point de vue, tout comportement religieux ne demande qu'un esprit humain prédisposé à adopter certains types de croyance. Dans le contexte indien, les deux mots cités ci-dessus prennent une signification toute particulière. Nous savons très bien que Santoshi Maa (littéralement « la mère du contentement ») est une divinité récente qui est apparue dans les années 1950 et qui a été finalement intégrée au panthéon hindou puisqu'elle est considérée comme la fille de Ganesha, un dieu préexistant. Alors, Kamini crée son propre univers fictif où elle entretient une relation unique avec des habitants imaginaires. Dans cet univers fictif, les dieux et les démons occupent une place extraordinaire. Elle arrive à la réalité des hommes par le biais de ces êtres imaginaires. Le vrai défi, c'est de gérer la contradiction de sa croyance religieuse. À l'aide de ces deux citations de la nouvelle « Mourir à Bénarès », nous pouvons dire que l'ironie se manifeste sous une figure duale qui combine deux pensées incompatibles : l'affirmation et le rejet de la croyance. D.C. Muecke parle d'une certaine fonction qu'une telle ironie remplit :

L'objet de cette procédure ironique pourrait être de parvenir à une vision globale équilibrée, d'exprimer sa conscience de la complexité de la vie ou de la relativité des valeurs, d'exprimer un sens plus large et plus riche qu'il ne serait possible avec une affirmation directe, d'éviter d'être trop simple ou trop dogmatique.[ma traduction]

The object of this ironic procedure might be to achieve a balanced all-round view, to express one's awareness of the complexity of life or the relativity of values, to express a larger and richer meaning than would be possible with direct statement, to avoid being over-simple or over-dogmatic.(24)

L'ironie employée dans cette nouvelle nous fait découvrir la réalité complexe de la vie. Le mari de Kamini accepte sa demande de faire le pèlerinage de Kashi mais il refuse d'accéder à son désir d'être incinérée comme ses ancêtres. Le conflit surgit à cause d'une différence dans les rites funéraires. D'un côté, il y a la crémation et d'un autre côté, il y a l'enterrement. Les coutumes de la belle-famille de Kamini ne permettent pas la crémation. En mélangeant les incompatibles, l'ironie dans cette nouvelle permet d'éviter des formulations simplificatrices et dogmatiques.

Dans la nouvelle, « Un canot de papier sur le Gange », Fougerre croit que Kashi se montre personnellement pour lui comme ville de naissance. En suivant le conseil d'un mendiant, il visite avec sa femme la ville du dieu Shiva et à leur retour, ils sont bénis par la naissance d'un fils. Malheureusement, à l'âge de huit ans, son enfant Kartik meurt dans la salle de classe fermée à clé. Un indice textuel de l'ironie se manifeste dans la typographie quand Manu apprend que Fougerre « *avait* un enfant de 8 ans brillant comme lui » (30). Pourquoi le mot « *avait* » en italique ? L'italique est un procédé de mise en relief, un coup de coude qui nous invite à lire ce fragment isolé de façon différenciée. Après 20 ans de mariage, Fougerre et Meenakshi avaient eu cet enfant. Mais à quoi bon ce bonheur qui se termine par une tragédie horrible ? Alors, en fin de compte, la ville de Kashi représente-t-elle la naissance ou la mort ? Ananda Devi signale cette ironie dans la préface du livre *Mourir à Bénarès* : « Kashi ne donne pas seulement la mort mais aussi la vie ? Faux. Kashi donne la vie pour mieux la récupérer, dans une mise en scène qui ne peut que satisfaire sa soif du tragique et du théâtral. » (XI) Alors, Ananda Devi signale une naïveté dans le propos du personnage. Même si elle a employé le mot « ironie » seulement une fois dans la préface, elle nous invite à voir le décalage entre le dit et le signifié. Autrement dit, elle suggère une lecture ironique des nouvelles de Madavane.

« Un clou sur un tamarinier » présente l'histoire de Manu, un garçon de 17 ans, qui accepte courageusement le défi de planter un clou sur le tamarinier du cimetière. Une nuit de pleine lune, au milieu de cette aventure, il plante par erreur son clou dans sa chemise et meurt finalement d'une attaque de panique. Manu est le seul garçon du village Murugapalayam qui ne croit pas aux fantômes. L'ironie s'exprime ici à travers un décalage entre l'état de fait attendu et la réalité. Comment se fait-il que parmi tous les garçons, c'est Manu qui a l'expérience de hantise et c'est lui qui meurt de peur d'un fantôme ? Freud appelle un tel effet « inquiétante étrangeté » (*das Unheimliche*) et explique le phénomène :

Nous mêmes, - j'entends nos ancêtres primitifs, - nous avons jadis cru réelles ces éventualités, nous étions convaincus de la réalité de ces choses. Nous n'y croyons plus aujourd'hui, nous avons « surmonté » ces façons de penser, mais nous ne nous sentons pas absolument sûrs de nos convictions nouvelles, les anciennes survivent en nous et sont à l'affût d'une confirmation. (29)

C'est donc par l'activation de certains dispositifs mentaux inconscients que l'existence des êtres surnaturels est produite. À vrai dire, la peur des fantômes est partagée même par les sceptiques. Autrement dit, pour avoir peur des fantômes on n'a pas besoin d'y croire. Il faudrait noter que dans cet extrait, Freud met le mot « surmonté » entre guillemets, un signe typographique pour souligner son intention ironique. La peur irrationnelle est susceptible de surgir de temps en temps derrière toute pensée scientifique. À un niveau, « Un clou sur un tamarinier » fonctionne comme une histoire de fantôme ordinaire.

Mais quel est le positionnement du narrateur ? Laisse-t-il un indice pour lire cette nouvelle à un autre niveau ? Nous trouvons son « clin d'œil » au lecteur : « Si les fantômes existent vraiment, c'est qu'ils attendent le moment pour sauter sur lui. » (47). En glissant l'indice « si » le narrateur propose un contrat de lecture. Ce qui suit est valable à condition qu'on accepte cette hypothèse. Le narrateur adopte un ton légèrement ironique. Nous nous rappelons ici le célèbre « si » par lequel Montesquieu commence sa « défense » de l'esclavagisme dans *L'esprit des lois* : « Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais ». Comment peut-on rater le « si », le marqueur textuel qui se prête à une distanciation ironique ? Ce qui suit dans le texte de Montesquieu est un réquisitoire contre l'esclavagisme. Selon Muecke, la littérature ironique présente « un jeu dialectique de l'objectivité et de la subjectivité, de la liberté et de la nécessité » (78) L'ironie permet à un locuteur de présenter la position du personnage et d'adopter en même temps un regard critique à l'égard de cette perspective.

II. La nécessité et la liberté

Dans l'univers madavanien, l'humanité subit-elle l'implacable loi des forces fatales ? Présente-t-il les histoires de l'homme écrasé sous le poids du destin ? Quelle est la part du libre arbitre des êtres humains ? Dans une tentative de façonner le vraisemblable, l'histoire d'« Un canot de papier sur le Gange » présente tour à tour une situation favorable à la tragédie et le rôle de la responsabilité humaine dans cet événement, à la fois individuelle et collective. C'est en ce sens-là que cette nouvelle oscille entre la liberté et la nécessité. Épuisé par la tension des examens, Kartik s'est endormi sur son banc dans la salle de classe dont les fenêtres se ferment de l'extérieur. Le gardien n'a donc pas besoin d'entrer dans la salle pour fermer les fenêtres. Le bâtiment des cours se situe loin de l'artère commerciale. Alors, il n'y a pas de possibilité d'entendre les cris de l'enfant. De plus, c'est le dernier jour avant la fermeture pour les grandes vacances scolaires. Ce n'est pas un week-end. Sinon, on aurait trouvé le garçon encore vivant. D'où cette lamentation : « Quelque part dans le ciel, la Déesse de la Fatalité a bien huilé sa machine » (33) Selon Blake Smith, le traducteur de *Mourir à Bénarès* en anglais, la nouvelle « Un canot de papier sur le Gange » est « a parable about the grip of fate ». Siba Barkataki semble renforcer cette lecture dans son compte rendu : « *To Die in Benares* offers a peculiar insight into the physical nature of fate's inexorable grip on man. [...] Madavane explores the reality of the grip of fate on our life ». L'expression « grip of fate » se réfère à la première phrase de cette nouvelle : « L'Inde est probablement le pays où on accepte le plus facilement l'emprise de la fatalité sur la vie des individus. » (24) En introduisant une distance entre le narrateur et son récit, cette phrase initiale propose un contrat de lecture ironique de cette nouvelle. L'emploi de la troisième personne « on » qui se conjugue avec le verbe « accepter » indique que dans cette nouvelle, il s'agit de la réception de la notion de fatalité, plutôt que de la vraie force inexorable de la

fatalité. Le procédé linguistique de l'ironie se fonde ici sur le superlatif : « le plus facilement » c'est-à-dire sans questionner.

L'ironie madavanienne prend la forme d'un regard sur le monde qui montre sa cruauté dans la nouvelle, « Un canot de papier sur le Gange ». Le malheureux garçon Kartik mourra abandonné dans la salle de classe. On cherche Kartik partout dans la ville sauf où il a été vu pour la dernière fois. Tout le monde se montre négligent : l'institutrice, le gardien, la police :

1. Mais l'institutrice n'était pas à la hauteur de ses responsabilités.
2. La compétence professionnelle n'est jamais la première qualité des employés du gouvernement au moins en Inde.
3. Le gardien comme la plupart de ses collègues dans n'importe quelle institution, n'a pas choisi cette profession par amour ou par vocation. (33)

En ce qui concerne la première phrase, le personnage-narrateur aurait dit que l'institutrice était « complètement irresponsable ». Mais au lieu d'exprimer cette idée en toute simplicité, il emploie la litote, une figure de style par laquelle il dit moins pour suggérer davantage. Cette litote atténuée faussement l'expression d'un jugement dur. Dans le deuxième exemple, il s'agit d'une façon détournée de dire que les employés du gouvernement sont professionnellement incompetents. Même ici, la litote suscite chez le lecteur un sens plus fort que n'aurait fait un propos direct. Dans toutes les trois phrases, la litote utilise la négation des contraires. La nouvelle nous laisse voir l'apathie bureaucratique de la police. Alors, la responsabilité humaine dans cette histoire tragique est incontournable.

Si « Mourir à Bénarès » parle de l'action de Kamini qui « adopte » et « invente » les dieux, « Un canot de papier sur le Gange » présente l'inaction de Fougerre, le père de Kartik, qui participe ironiquement, à son insu, dans cette soi-disant histoire de fatalité :

L'arrogance ou la paresse criminelle du gardien qui refusait de plaire au malheureux père, et le manque d'agressivité de Fougerre ou l'ignorance de ses droits qui aurait dû insister ou le menacer d'appeler la police, ont finalement apporté les dernières touches de cette unique tragédie dans l'annale de la Fatalité en mouvement. (34)

Mais quelle est « la Fatalité en mouvement » ? La tragédie qui est arrivée à Kartik n'est que la deuxième en série dans cette histoire. Fougerre, même s'il était extrêmement doué comme étudiant, avait dû quitter le Lycée français de Pondichéry. Il avait été agressé si violemment par son camarade jaloux, le fils d'un fonctionnaire français, que sa lèvre avait été fendue. Manu, le narrateur homodiégétique de ce récit parle de l'origine modeste de Fougerre qui s'aliène de ses camarades influents et dominants. Donc, la part de la conjoncture économique et la timidité de Fougerre sont mises en relief.

En ce qui concerne l'ironie dramatique, elle fonctionne plus efficacement dans les histoires mythiques parce qu'il y a un décalage entre le savoir du lecteur et la pensée du personnage. Celui-ci perçoit les éléments de l'intrigue qui restent toujours cachés au personnage. Dans la nouvelle « Ton royaume pour un mensonge », quand Harishchandra quitte son royaume après avoir tout offert à Vishwamitra, il ne saisit pas encore la portée du sort qui l'attend mais le lecteur familier avec la mythologie indienne pense déjà à la souffrance de sa famille. Même si « Un canot de papier sur le Gange » n'est pas une histoire mythique, Kartik enfermé dans la salle de classe est comparé à Abhimanyu du *Mahabharata* piégé dans le *chakravyu*.

La comparaison intensifie la tragédie et l'ironie dramatique, puisque le lecteur connaît la fin épouvantable du personnage mythique.

III. Les contradictions insolubles

Claire Colebrook souligne l'importance des contradictions dans le discours littéraire :

Alors que dans le discours logique une contradiction mène au néant, dans la mesure où nous rejetons les contradictions, dans le discours poétique les contradictions sont productives et ironiques. [ma traduction]

Whereas in logical discourse a contradiction leads to nothingness, insofar as we dismiss contradictions, in poetic discourse contradictions are productive and ironic. (58)

La nouvelle, « Pougavanam ou La Forêt des fleurs », raconte une dizaine de versions contradictoires de la mort d'une femme. Les affirmations sérieuses sont contrebalancées par leur remise en question. Cette nouvelle nous rappelle un récit japonais de Ryunosuke Akutagawa d'après lequel Akira Kurosawa a tourné le film célèbre *Rashomon*. Comme « Dans le fourré » d'Akutagawa, le récit de Madavane présente plusieurs perspectives sur le même incident. C'est ce qu'on appelle l'effet *Rashomon*. Puisque tous les témoins connaissent de près la femme concernée, toutes les versions méritent d'être considérées comme fortement fiables. La complexité des personnages et de leurs relations se dessine. Malgré nos efforts pour varier les angles, nous restons toujours loin de la vérité. La meilleure façon de présenter cette complexité est l'ironie comme le dira D.C. Muecke :

Dans le domaine de la connaissance humaine, l'ironie générale occupe une grande place, car il existe une contradiction fondamentale entre le désir de tout savoir et l'impossibilité de tout savoir. [matraduction]

In the field of human knowledge there is wide scope for General Irony, since there is a fundamental contradiction between the desire to know everything and the impossibility of knowing everything.”(76)

Nous échouons dans notre tentative de saisir la vérité absolue, d'obtenir une vue d'ensemble intelligible. Dans la nouvelle « Mourir à Bénarès », Kamini et son mari représentent deux traditions également fortes mais contradictoires. La belle-famille enterre ses morts tandis que Kamini rêve d'être incinérée à Kashi après la mort. Si Kamini a des larmes dans les yeux, son mari aussi pleure. Sans doute, le patriarcat est du côté de la tradition du mari. Cependant, les deux souffrent en s'attachant à leurs traditions. Cette ironie non intentionnelle et situationnelle s'impose ici par la juxtaposition de deux réalités antagonistes.

« Une vache sacrée à Varanasi » présente le conflit entre les attentes exotiques de Françoise, la femme d'un haut fonctionnaire français et le regard moqueur du narrateur homodiégétique.

En dessinant une réalité plus complexe et déroutante, cette nouvelle brise des stéréotypes sur la vache sacrée en Inde. Elle nous invite à revoir la condition animale au pays de la non-violence. Le premier paragraphe présente l'image d'une vache qui se fait frapper par un marchand de légumes ambulants : une punition pour avoir mangé deux choux. C'est une scène qu'on côtoie quotidiennement en Inde. Une deuxième fois, le mot « vache » apparaît dans la bouche de Christophe comme une exclamation de mécontentement à l'égard de Françoise : « S'occuper de sa femme ? La vache ! » (71) Plus loin, Françoise demande

au narrateur si l'animal qu'elle a vu dans le sentier est une vache sacrée et la raison pour laquelle elle est considérée ainsi. C'est une vache maigre qui vient de recevoir un coup de bâton pour avoir eu la témérité de bloquer la route. C'est uniquement pour faire plaisir à la dame française que le narrateur confirme ironiquement un des clichés les plus répandus en France. Blake Smith insiste sur le fait que la vache sacrée du titre n'est pas cette vache-là mais plutôt Française. Cette lecture est basée sur le sens figuré du mot « vache sacrée » qui veut dire, selon le dictionnaire *Internaute* en ligne, « personne qui ne sert à rien mais contre laquelle on ne peut rien faire ». Demandé par l'ambassade, Christophe est obligé de s'occuper de Française. Étant donné le fait qu'il doit renouveler son contrat pour rester plus longtemps en Inde, il n'a pas le choix.

« Une vache sacrée à Varanasi » présente une ironie moqueuse et démystificatrice qui provoquent des réflexes argumentatifs. Quand Française apprécie la compétence linguistique en français du narrateur, il lui rappelle la situation coloniale : « Je n'ai aucun mérite, Madame. Je suis un des produits de vos anciennes colonies. Je viens de Pondichéry. Mes ancêtres aussi étaient des Gaulois aux cheveux blancs. » (76) Le narrateur se réfère à la politique linguistique des colons français qui a mené à la situation postcoloniale actuelle. Étant un énoncé antiphrastique, la dernière phrase affirme exactement une position opposée. C'est une ironie double parce que l'énoncé n'est vrai ni pour les Français ni pour les Indiens. La formule emblématique citée a été introduite par Ernest Lavisse qui a écrit dans son manuel d'histoire : « Il y a dans le passé le plus lointain une poésie qu'il faut verser dans les jeunes âmes pour y fortifier le sentiment patriotique. Faisons leur aimer nos ancêtres les Gaulois. » (109) En niant l'héritage multiculturel et multiethnique, ce positionnement a provoqué la xénophobie. C'est pour cette raison qu'Ernest Renan critique cette attitude : « Le Français n'est ni un Gaulois, ni un Franc, ni un Burgonde. Il est ce qui est sorti de la grande chaudière où sous la présidence du roi de France ont fermenté ensemble les éléments les plus divers. » (5-6) Pourtant, les livres scolaires ont propagé les affirmations contestables de Lavisse jusqu'aux années 1960, non seulement en métropole mais aussi dans les colonies françaises. Faisant écho à l'énoncé antérieur de Lavisse, l'ironie employée dans la nouvelle « Une vache sacrée à Bénarès » est destructrice et subversive parce qu'elle cherche à décrier une absurdité flagrante.

En matière de politique coloniale, l'ironie est plus subtile dans « Un canot de papier sur le Gange ». Cette nouvelle place les personnages à Pondichéry toujours sous l'occupation française. C'est une période où le reste de l'Inde est devenu indépendant. Le narrateur lui-même, comme ses camarades de classe, imite la syntaxe du discours dominant en se présentant comme un descendant des ancêtres les Gaulois. Ce n'est pas l'idée de concevoir la France comme mère-patrie mais l'éveil de la conscience nationale chez Fougerre qui devient l'objet de ridicule en classe. La majorité ignorante tourne en ridicule une tentative de questionner la propagande coloniale. L'ironie de la situation est que l'élève le plus intelligent de la classe est rendu idiot sous le regard de gens qui se laissent duper par l'idéologie coloniale.

Les nouvelles madavaniennes s'orientent vers les inspirations ironiques les plus diverses, tantôt délicates, tantôt caustiques. Si Madavane arrive à créer « un équilibre harmonieux entre des voix multiples » comme Blake Smith l'affirme, c'est grâce à l'ironie. Nous voyons une nette préférence pour le dialogique plutôt que le monologue, le scepticisme plutôt que la croyance, la question plutôt que la réponse. Toutes ces nouvelles invitent le

destinataire-lecteur à être actif pendant sa lecture. Lire ironiquement, c'est ne pas prendre les choses au pied de la lettre. La lecture ironique offerte ici n'est qu'une perspective sur le recueil de nouvelles de Madavane. Il y a certainement d'autres lectures possibles et pourtant, serons-nous capables de saisir toute la richesse de ces nouvelles ? Comme nous l'avons vu dans cet article, c'est la nouvelle « Pougavanam ou La forêt des fleurs » qui garde la réponse à cette question.

Références

1. Bakhtin, Mikhail, "From Notes Made in 1970-71", *Speech Genre and Other Late Essays*. Austin : University of Texas Press, 1986, Print.
2. Barkataki, Siba, "Is this collection of stories about death, destiny or Benares? Perhaps it's all three", *Scroll*, 3 Nov. 2018. Web. <https://scroll.in/article/899847/is-this-collection-of-stories-about-death-destiny-or-benares-perhaps-its-all-three>
3. Colebrook, Claire. *Irony*. London: Routledge, 2004. Print.
4. Devi, Ananda. « Préface », *Mourir à Bénarès*, La Réunion, Edition le Germ, 2010. Print.
5. Freud, Sigmund, "L'inquiétante étrangeté" tr. Bonaparte, Marie et Madame E. Marty, 1919. Web. http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/essais_psychanalyse_appliquee/10_inquietante_etrangete/inquietante_etrangete.pdf
6. Lavissee, Ernest. *Histoire de France: cours élémentaire*. Paris: Armand Colin, 1913. Web. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k648847/f2.image.texteImage>
7. Madavane, K. *Mourir à Bénarès*. La Réunion : Edition le Germ, 2010. Print.
8. Montesquieu, *L'esprit des lois*, ch. V, livre XI, 1748. Web. <http://www.farum.unige.it/francesistica/pharothèque/analyse.textuelle/Texte%205%20Montesquieu.htm>
9. Muecke, D.C. *Irony*. London: Methuen, 1970. Print.
10. Renan, Ernest. "Qu'est-ce qu'une nation", 1882. Web. http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Renan_-_Qu'est-ce_qu'une_Nation.pdf
11. Smith, Blake. "Translator's Note", *To Die in Benares*. Pan Macmillan, 2018. Print.
12. Smith, Blake. "This Indian author wrote his story in French. Is that why we don't remember him?" *Scroll.in*, 1^{er} avril 2017. Web. <https://scroll.in/article/833389/this-indian-author-wrote-his-stories-in-french-is-that-why-we-dont-remember-him>

Of Eco-Sensitivity: A Study of Literary Texts

Prayaas Chaturvedi

Abstract

Nature has been instrumental in the evolution of mankind from primitive man to today's man. She has travelled all through this evolution as man's own shadow. Man was never left forlorn. She has always indulged in a mute dialogue with him to carve his fate well so that he may acquire his niche. Nature's contribution stands endorsed and translated in various *dharmaśāstrīya* discourses, ethos, doctrines and literary texts by poets, ascetics, visionaries, architects of mankind in phases of different epochs which this paper aims to study.

Keywords: Nature, Ecology, Green-zone, Eco-consciousness, Nature-Culture dualism.

Introduction

In this study I shall try to identify postulates of *dharma* to translate *prakṛiti-puruṣa saṁvād*, a composite dialogue of the man with the nature with the didactics of some ethos, *dharmaśāstrīya* discourses and literary texts. I shall study in depth how old Indian traditions and western imageries contemplate over interplay of the said duo for their reciprocal well being. How these works show a touch of concern of mankind? How our old *ṛṣi*, Master-Craftsmen, Ascetics Visionaries ascertained a perfect man-nature bond for their well blended inter-dependence? How these bonds helped them to synthesize and protect well the flora and fauna under the aegis of her vast canopy? I hereby submit that the present analysis of the subject of study in question is a more in depth interpretation of a precedent study (Chaturvedi, P. 2005 : 205-212).

At the very outset, I shall try to theorize ecology with a succinct interpretation of our *dharma* and of our *karma per se*. This analysis will take us to another step. I shall then refer to some *dharmaśāstrīya* discourses of *Vedas* as detailed in references, vis-à-vis their beliefs, myths, traditions and norms of an ideal life. I shall then try to decode their message pertaining to the nature. I shall present myriad of literary texts and ethos to understand the directive principles for the impetus of a proper care and share of our ecological treasures. I shall then present the gist of two phenomenal Sanskrit epics, *Rāmāyaṇa* and *Mahābhārata* to apprise those learned readers who are more or less conversant with them. I shall also refer to some French literary texts which present the imageries of our ecology. I shall try to decode their message to connect well with our ecology to venerate and protect her from all potent dangers.

Sources shall be drawn from various researches carried out to establish the hypothesis. The translations of some texts done by me thereof are merely suggestive to decipher the meaning and sense of the text.

1. What is Ecology?

The term 'Ecology' is derived from Greek where *Oikos* which means a place of inhabitation and *Logos* mean study. 'Ecology' therefore refers to the study of planet earth and our interconnectedness with her (Shodhganga, 2009 : I/Wagner, W., 2014 : 176-197).

This doctrine calls for a bilateral dialogue between man and nature. Man must baulk at undertaking any obnoxious act which may cause any harm to her which may in turn require a penance. It gives impetus of *dharma*. This pragmatics of *dharma* explains a belief in just cause to maintain a bond of livelihood or *dhāryeti dharmah*. This Sanskrit narrative educates us to develop a vision to strengthen the hope of a peaceful, prosperous healthy and happy life. We receive this message of *dharma* to develop empathy for all other living/non-living beings and things. We ought to take good care of our surrounding and of our *dharma* by our just *karma*. Such a *dharma* when well protected will protect us in turn:

Dharmo rakṣati rakṣitaḥ ».

This ethos explains us that *dharma* was an essential practice of the primitive age to protect our nature. This is the genesis of traditional old Indian thought. It permits us to seek solace and to experience showering of bliss in the lap of nature. The elements of ecology as hey barns, grooves, orchards, valley, mountains, fountains, rocks, caves, trees, breeze, songs of birds, cadence of fountain, rivers, seas and oceans; all of them translate well the flora and fauna of our ecology and show us a path of recluse. Nature stands enthralling before man. From the aura of dawn to the darkness of night, from the depth of oceans to the sky of height, from terrestrial colours to the erupting volcano; all are as enigmatic and abstruse. Their myth pronounces the *poorn nirākār bhāva* (in abstraction) of almighty God. Nature blesses us with her divine touch.

1. Oriental Perspective

The culture of conservation of nature dates back to the primitive or the *vedic* age. If we refer to our old Indian traditions we are blessed by the profound guiding voice of *Vedas*. Their teachings of protecting our environment are so precious and pious that they sound like *mantra*. Concurrent with the *vedic* age the noble *āryan* race dwelled in North-Indian plateau to Asia-Minor region. As per yet another belief, their place of living was *Indo-Saraswati* basin. This very prelude shall streamline the future course of this study.

Orally transmitted and learnt, these *aparauseya Ved* (not written by human) are also called *śruti*. Identified as world's first authentic document, *Vedas* have two break-up periods *viz* Pre-*Vedic* age (6000-2500 B.C.) and Post-*Vedic* age (1000-600 B.C.). They are four in number namely *Rigved*, *Sāmved*, *Yajurved* (*Kṛṣṇa Yajurved* and *Śukla Yajurved*) and *Atharvaved* with *Samhitā*, *Brāhmaṇ*, *Āraṇyak* and *Upniṣad* as their subdivisions. They are full of hymns replete with a sense of deep respect to the personified gods of nature, herbs, shrubs, flora and fauna, trees, rivers, mountains, different seasons, weathers and others. They maintain ecological balance from void to concrete, from light to cosmic darkness, from mortals to immortals.

1.1 Myriad of *vedic* hymns translate the blessings of *pañc-mahābhūt*. They present *ethar ākāś* or firement, *vāyu* or air, three forms of fire as *tejas* i.e., *aahavāneeya*, *grihapatya* and *dakṣiṇāgni*; five forms of water also called as *āp* namely, *prāṇ*, *apān*, *udān* *vyān*, *samān* and *pṛthvī* or earth. They present divinity personified as Sun God, Moon God, and Water God, God of wind, and earth Goddess. They further mention *Brahaspati* (Jupiter) and *Som* (moon) and gods like *Indra* (god of rain), *Mārut* (god of wind), *Rudra*, *Āditya* (god of sun). The god of rain *Indra* has largest no. of hymns associated with him. We bask in their divine light and beams.

Yajurved (1362) and *Rigved* (1.164.351) describe *yajña* at the genesis of the entire creation. It is performed to detoxify, purify and clean the climate and the environment thereof. This *yajña*'s *waiśwānar*, *agni* or fire maintains the water-cycle. It rejuvenates the body-mind-soul. In one of the branches of *Rigved* entitled *Puruṣsūkta* (hymn 10.90) and of *Śukla Yajurved Puruṣsūkta Saṁhitā no. 30.1-16* and of *Atharvaved Puruṣsūkta Saṁhitā no. 19.06* present Lord *Śiva* as celestial bliss of *tejas-rūp* of *savitā* or Sun. Here, *Puruṣ* means the cosmic being. These branches explain the creation of the Universe. *Puruṣ-sūkta* underlines the importance of *yajña* as life-donor:

« *Āyurjajñenenkalpattāmprāṇojajñenenkalpattām* » (*Śukla-Yajurvede* N. 2015: *Ved-Vidyā*, Vol.26).

(Jairam, R., 2016 : 63-65).

(Kumar, B.M., 2008 : 299-306).

(Tarun, M.M., Creative. Sulekha).

Here, *Yajña*, also called as *dev* is a man made process of cleaning all filth from our eco-system. It is a subtle form of Lord *Kṛṣṇa*'s presence in cosmos. Lord *Kṛṣṇa* directs man for further production by way of performing *yajña*. This act will make him eventually happy and propitious. This act of just cause will pave a way to a peaceful inter-dependent, cordial well connected human nature existence.

1.2 In *Śrīmadbhagavadgītā*, Lord *Kṛṣṇa* says that *yajña* is the self-controlled and sustained process of purifying and regulating the eco-balance. Thus cleaned-up (devoid of toxic elements) environment is called as *dev*. This *dev* is a subtle form of Lord *Kṛṣṇa*'s presence in our cosmos:

« *Sahyajñā prajā sṛastā purovāc prajāpatiḥ*
Anen praviśyadhwaṁś vostiveṣṭakāmdhuk
Devān bhāvayatānen te devā bhāvantu va

Parasparam bhāvayantaḥ Śreyah paramāpsyath » (*Śrīmadbhagavadgītā*, 1997 : 26).

Sah yagyāḥ-with the yajnya, prajāḥ-off spring sṛitwa-by creating, pura-in old age uvāc-said, prajāpatiḥ- the lord of all living beings, anen-from this prasaviśyadhwaṁ- be more prosperous, eṣa-this one vaḥ-yours astu-may become iṣṭa-of all desired things, kāṁ dhuka-he who gives.

(God created the whole universe and mankind with *yajña* and directed them for further production by the process of *yajña*. The master said that process will make the *dev* (lord of ecology) happy and it will in turn make men happy and propitious. It governs a peaceful, non-violent, co-operative and equal existence in nature. Besides, this *yajña* performed by our old *ṛiṣi* also helps in this process). In other words, at the very beginning of the life of cosmos the Lord of all (Prajāpati) Lord Vishnu created existences of human beings and Gods by process of performing *yajña* and wished they may all become joyful and prosperous because this ritual will give them everything they desire and need to live their life peacefully.

1.3 In *Bhāgavad Purāṇ* [10] there is another reference. King *Pṛthu* (on whose name, earth was called *Pṛthvī* in Sanskrit and Hindi) description says nature readily contributes in a well balanced ecosystem by offering her resources in abundance. On the contrary, if we must do any harm to her, she turns livid (*Bhāgavad Purāṇ*, 1963 : 221-222). This observation harks us back to the old age when this withdrawal of natural resources had various such manifestations such as draught, flood, scarcity of food grains. This glimpse gradually paved

a way to the development of agriculture. In the process of learning the teachings of *Vedas* we come across yet another highly effective way to cleanse the toxic elements from our climate by way of plantation, by bringing greenery back to our van or forestation.

Since the *vedic* age forests have been rich sources of our healthy environment. Traditionally called in sanskrit as *aranya* or *van*, these forests combat the air pollution. The best carbon dioxide sinks, *van* contribute immensely in the maintenance of eco-balance. They prevent soil erosion and maintain its productivity. They regulate bio-diversity. Trees and grass keep the temperature moderate. Forests also help in the condensation of clouds and pace-up the water-wind cycles. Hence forests manage the proper climatic-changes. *Vedic* culture knew very well these qualities of *van*. This is the very fact that *Vedic* period discerned our living world as a large canopy of forest. Hence *Vedic* culture presents a cluster of various forests namely *mahāvan* (sprawling forest) and *śrīvan* (forest of prosperity).

Based on the idea of conservation, utilization and regeneration, this *śrīvan* catered to the immense diversified needs of the society of that era by producing essential goods e.g. fodder, timber, roots and herbs and biodiversity, mainly as botanical gardens, various plantations which was a concept of cultural landscape and agro-forestry. *Tapovan*, yet another form of forest or corridor of sacred grooves strictly prohibits killing of animals or doing any harm to forest, even a single tree. This model of *tapovan* got gradually metamorphosed in form of small grooves in temples, monasteries, public joints and royal palaces (Sharma, N. 2015 : *Ved-Vidyā*, Vol.26), (Jairam, R., 2016 : 63-65), (Kumar, B.M., 2008 : 299-306), (Tarun, M.M., Creative.Sulekha).

Besides these physiological contributions, these *van* display also some other dimensions. They offer new vistas of immense sensory pleasures which act as stimulants to our psyche, hearts and minds. They have been major sources of knowledge, peace and pleasure to our ancestors. There is solace of silence blended with the resonances of melodious chorus of chirping birds with breeze. Forests have been major solvents of negative imageries of human psyche. Fatigue, worldly pains, sorrow, frustration anger, restlessness, envy, all get dropped before their lofty values. *Van* have an uncanny power of panacea. Minds speak melodiously to hearts in their lap. Heart is at the pinnacle of joy. Thess *van* become second abode of human beings. kaleidoscope of nature presents herein vistas of grandeur and transports us to a world of *bhāva-samādhi* (a joy of ecstasy where a sense of self-being gets faded). Hence, our rishi saw incarnated Goddess in nature. Some sanskrit śloka describe the aroma and sprawling kingdom of *van*.

1.4 If we refer to one of the *śloka* (poetic composition in Sanskrit) of a famous Sanskrit epic *Kirātārjunīyam* of the legendary Sanskrit writer named *Kālidās* (who lived supposedly during 1st-3rd Century A.D.); a very astounding dimension of forests is revealed:

« Sukhen Labhyā dadhataḥ kṛṣivalera
Kṛṭapaçyāeva sasyasaṃpadaḥ
vitvanti kṣemdevmātrikāḥ
çirāyātāsminkur vaścāsti ».

Çirāyatasminkur kshman vitvanti (kshemkare sati) dev parjanya megaḥ eva mātā yeṣāṃ te devmātrikā vṛiṣṭambujīvino deśāḥ. Te ne bhavanti iti adevmātrikā nadīmātrikā. Kurvaḥ kurvo janpadviśeṣāḥ akriṣṭapaçyā, kriṣṭen paçyat iti tadviprītā akriṣṭapaçyā kriṣṭivalaikarṣeḥ

sukhen akeleşen labhyāḥ labdhum śakyāḥ sasyasaṃpadaḥ dhārayantaḥ. Čakāsati sarvotkarṣen vartantaḥ iti. Vanśast chaṇḍaḥ (*Kirātārjunīyam*, 1999: 26).

(It flaunts abundance of panoramic lush greenery. There are ripped crops banking on their grand water reservoir as ponds, lakes, rivers water streams fountain. There is no dearth of water even if the ambiance becomes devoid of rain. This is how the landscape creates a pleasant look. So is its charismatic virtue, *adevmātrkā* (ripening of crop without rain).

1.5 Another description given in the play *Abhigyaṅśākuntalam* by *Kālidās* flaunts a very enticing kingdom of the forests:

« Subhagsalilvagāhāḥ
Pāṭal saṅsarga surabhivan vātāḥ
Prchhāya sulabhnidrādivasāḥ
Pariṇām ramnaṇīyāśḥ ».

Subhagsalilāvagāhāḥ : subhagh-pleasant, salilāḥ-in the water, avagāḥ-bathing, yeṣu tādrīśaḥ pāṭal saṅsarga, surabhivanvātāḥ, pāṭalānām sthalpadmānānām saṅsargaen- in touch with, samparkāt surbhayaḥ-breeze, sugāṇḍha yuktāḥ-replete with aroma of, vanvātāḥ-breeze of forest, vanvāyavaḥ yeṣu tādrīśam-in which like the ones, prachhāyā sulabhnidrāḥ: prachhāyēṣu ghanhhāyāyukta stheleṣu-in the places full of the canopy of dense shades of sulabhāḥ sukhen labhyā, nidrāḥ swāpāḥ yeṣu tādrīśaḥ divasāḥ-in which of those similar days, grīṣm samayāvasarāḥ-during the summer, pariṇām ramnīyāḥ : pariṇām divasānāni ramnīyāḥ manoharāḥ bhavanti-during the summer the end of the days becomes joyful, parikarālaṅkāḥ uktiviśeṣanaḥ sābhiprāyeḥ parikaro mataḥ-we find here a rhetoric called parikar which creates an impact of uktiviśeṣ *i.e.*, a remarkable saying with a specific purpose, swabhāvokti rasau čāruyathāvad vastuvarnanaḥ. We also observe here rhetoric as śhrutunuprās and vrutunuprās in aryāchhaṇḍ (*Abhigyaṅśākuntalam*, 1976 : 428).

(Bathing in the *salil* (water) with a touch of breeze, replete with the aroma of roses (*pāṭal*) in forest is exalting. Its dense shadow makes one slip in deep restful slumber. Hence days become beautiful towards evening).

1.6 Similarly *Kumārsambhavam*, yet another Sanskrit epic by *Kālidās* presents a complete synthesis of pleasure to see forest's beautiful landscape:

« Kapol kaṇḍūḥ karibhirvīnetu
Vigghaṭṭitanām saralā drumāṇām
Yatrastutkṣīrtayā prasūtāḥ
Sānūnigaṇḍaḥ surabhikaroti » (*Kumārsambhavam*, 1976 : 47).

kapolkaṇḍūḥ : yatra karibhiḥ kapolkaṇḍūḥ vīnetum vigghaṭṭitānām saraldrumāṇām snutkshīrtayā prasūtāḥ gaṇḍaḥ sānūni surabhī karoti.

(Wild elephants are scratching their backs against *devdāru* trees of forest. Thus oozing milk is spreading fragrance everywhere).

1.7 The composed and at ease wild-life is beautifully described in yet another sanskrit poetic composition of *Raghuvāś*, (which is yet another Sanskrit epic of *Kālidās*):

« Sa pallottīraṇ varāhyūthānyāvās vṛikṣonmukha bahirṇānī
Yasyaumgīgādhyāsīt śādvalāni śyāmānāni vanāni paśyan » (*Raghuvāś*, 1976 : 113).

(After bathing the drenched animals are coming out of ponds. The necks of peacocks' necks are watching their trees of stay; deer are resting at ease on green grass. Greenery is everywhere in the forest).

These śloka have impact of Śṛṅgār *rasa*. (Śṛṅgār *rasa* is one of the nine *rasa* as detailed in the *Nāṭya Śāstra* which is one of the old sanskrit phenomenal works of dramatic theory written by Bharat Muni, a legendary sage and theologian of Sanskrit) between 200 CE-200 AD). A *rasa* is emotion evoked in the hearts or minds of spectators/audience/reader. These *rasa* have values to transcend the spectator/reader/audience to an experience of ecstasy and of divinity eventually while seeing/reading a beautiful poetic composition. The emotions of joy, pity, sorrow, fear, heroism or mystic fall in the realm of *rasa*.

1.8 Further, if we refer to *Rāmāyaṇa* which is a depository of human ethos, a very vibrant and enthralling landscape becomes alive. This phenomenal sanskrit epic was supposedly composed during *trētāyuga* (600 century B.C.) as per Indian mythology. (Time stands divided in four *yug* (epoch) namely, *Satyug*, *Trētāyug*, *Kaliyug*, and *Dwāparyug* where each *yug*'s span of time is one hundred thousand years. It was written in seven parts called as *kāṇḍ* in which Lord *Rāma* is portrayed as incarnation of Lord *Nārāyaṇ* in 24th *trētāyug* of seventh *vaivaswat manavāntar* of *śwet vārāhkalp*, (a way of counting of Hindu era).

We hereby give brief introduction of the epic to those who may not be well conversant with the story of the epic:

Virtuous, wise and powerful prince of *Ayodhyā*, Lord *Rāma* or the absolute *sākār rūp* (the impersonation) of *satwa* value (one of the three virtues signifying purity and conscience) was born in the age when *Rāvana*, demon king of *Lankā*, was a symbol of the oligarchy of vice or *tamas rūp*. Lord *Rāma* has beautiful goddess in physical deity form named *Sītā*, princess of *Mithilā* who becomes his consort after Lord *Rāma* breaks the bow of Lord *Śiva*. Just when he is about to ascend the throne of *Ayodhyā*, his father *Daśrath* is forced (due to a vow which *Daśrath* had made long ago to his third wife *kaikai*) to send him for 14 years' exile to search for abode in forest. Lord *Rāma*, his younger brother *Lakṣmana* and Goddess *Sītā* go eventually to forest where both of these brothers kill many demons. *Rāvana* turns enticed as he is told about the beauty of Goddess *Sītā* and manages to kidnap her. He gets madly in love with Goddess *Sītā* but she rebuffs him badly. Lord *Rāma* accompanied by a huge army of monkeys led by *Sugrīva* and *Hanumān*, attack *Rāvana*. *Lankā* gets then in folds of a warlock. After ages of a grim battle, Lord *Rāma* kills *Rāvana* and wins *Sītā* back. He takes her back to *Ayodhyā* where he is crowned as king. His reign is well known as the age of *Utopia*.

Rāmāyaṇa is replete with the description of nature's beauty. When Lord *Rāma* arrives in *Āyodhyā* with *Lakṣmana* and *Sītā*, the sprawling vista of nature's grandeur greets them well with laden *kinśuk* trees, where branches of *bilve* fruits (a kind of summer fruit in India) tree touch their feet. Hanging honeycombs, *čakrīvāk*, *mayura* and many other birds' get loud to respond to their female mates. Whole jungle produces a perfect blend of vocal enigmatic yet immortal sounds of *van* and resonances of silence. The epic displays a treasure of nature's full blossoming charm therein.

From water to sky the nature is at her best appearance. Water of holy river *gangā* produces sound of *mṛidaṅg* (a percussion instrument of traditional Indian music) while striking against the hard rocks. The produced foam thereof gives reflections of her bright smile. Trees on her bank laden with flowers give impressions as if they offer garland to Lord *Rāma*. There is plethora of descriptions of several other holy rivers full of fresh breeze, aroma of beautiful flowers, plants and trees which fill the ambiance with celestial and divine charm. Rivers, ponds have fresh sweet, transparent water. Whole ambiance looks very pleasant.

There is an incident in *Rāmāyaṇ* which describes Lord *Rāma*'s experience with surrounding environment. When Lord *Rāma* reaches *Malayavan* Mountain with *Lakṣamana*, he becomes spellbound while casting a glance at the mesmerizing scenic beauty of the mountain. He is at the acme of joy while seeing her maiden beauty and forgets his pain and suffering. It is rainy season of *āśādmās* (traditional Indian phase of early monsoon season). He tells *Lakṣamana* to see the clouds resembling the mountain. The sky engenders life. The river runs swiftly to the ocean. Peacocks are dancing, Elephants are trumpeting. Kings of beasts showcase their strength and vigour. Their roaring sounds give impression of apparently bulldozing the dark heavy clouds in the sky with overpowering sounds of ocean. Rivers, ponds, lakes and tanks are over flooded. The whole jungle appears a lively vibrant entity as if it is consoling Lord *Rāma* amidst his grief. Presence of greenery all over the jungle and its other observations make the heart receptive of nature's opulence. It translates profound and sublime feelings of love, care and share where animals and birds are worshipped. Men take good care of these precious gifts from almighty to them. Nature is regarded as pervaded by divine presence. As we are transported to yet another era *Dwāperiyug*, we stand astounded to see her beauty staying intact.

1.9 Another phenomenal traditional oriental epic entitled *Mahābhārata* presents glimpses of yet another stupendous kingdom of *Hastināpur*. Composed in 18 *purāṇa* known as *parva* in one hundred thousand *śloka* (verses in Sanskrit) by *Ved-Vyāsa* around 400 B.C.; this epic talks about an apocalyptic clash of two clans for kingdom in *Indo-Saraswatī* basin. By depicting a myth, *Vyāsa* has detailed occult and uncanny reflections of human mind-set. He alludes to *Ved*, *Upniṣada* Astrology, Astronomy, Ethics, Law, Philosophy, History, Geography, Anthropology, Genealogy, Ecology and Religion among others to compose this brilliant epic in form of real emphatic didactics of life. Through his embedded narratives *Vyasa* presents scores of episodic references of nature's panoramic beauty where she appears divinized with all *panc-tatwa*. He implicitly tries to educate us by appealing to our collective consciousness to safeguard her from all sorts of plights which may cause any harm to her health.

The story is about an appalling combat for oligarchy of a dynasty. It is a battle for the throne of *Hastināpur*. It is a kingdom run by *Kurū* clan in which *Duryodhan* is the eldest prince among hundred brothers. *Yudhiṣṭhir* is the eldest of five brothers of the clan called *Pāṇdu*. This era presents yet another incarnation of Lord *Nārāyaṇ* named *Kṛṣṇa* who stands with *Pāṇdavas* for the cause of justice and *dharma*. *Pāṇdavas* try to ascend the throne. In this process a major feuds and struggle of power erupts among *Pāṇdavas* and *Kauravas*. This struggle gradually culminates in a great eighteen days' battle of *Kurukṣetra* in which *Pāṇdavas* get the victory. This battle is called *dharmyuddha*, fought for the protection of *dharma*. It produces complex conflicts of kinship and friendship with instances of family duty and loyalty. At the end of the war *Pāṇdavas* ascend to heaven leaving the kingdom for their grand-son *Parīkṣit*. The end of this brutal war brings also an end to a dynasty. It shows the deluge of *Dwāparyug* and the advent of *kaliyug*.

In *Āadiparv*, (*i.e.*, the first and foremost part of *Mahābhārata*) nature is portrayed with the essence of collective human consciousness within the realm of ecological perceptions. With the description of the landscape of *Gāndhmādan Parvat*, *Vyāsa* takes us to an *in-situ* divine experience.

During a phase of their twelve years' exile and one year's incognito when *Pāṇdavas* arrive at *Gāndhmādan Parvat*, they become elated to see nature's sprawling corridor, all set to

offer her treasure of love, life, solace and prosperity to the ultimate. The nice kaleidoscope blended with myriad of her interconnected beautiful elements as rocks, caves, groves, mountain, fountain add to her charm. Nature looks calm and composed. They see myriad of life-donor trees, as *nāriyal*, *teñdū*, *mango*, papaya, *bilva*, *beir*, *khajoor* among others. They see flowers of *kumud*, *gulāb*, *kamal*, *čampā*, *aśok*, *mandār*; *tamāl*, *pīpal*. There is conservation of greenery, flora and fauna all around. The cool, calm and composed ambiance of that place makes *Pāñdavas* rest in deep slumber. They forget their sorrow and impasse. Thus these two epics composed in two different epoch present beautiful panorama of Ecology and nature (Sharma, N.2015 : *Ved-Vidyā*, Vol.26), (Jairam, R., 2016 : 63-65), (Kumar, B.M., 2008 : 299-306), (Tarun, M.M., Creative. Sulekha).

1.10 In this connection we further refer to ancient Indian *Mauryan* age (322 BCE-187 BCE) during the reign of the king *Čadnragupta Maurya*. We come to know of one of the greatest diplomats of all time named *Kauṭilya*, a very staunch master architect of modern India who wrote his phenomenal book entitled *Artha-śāstra*. *Kauṭilya* speaks volumes of conserving our bio-diversity. As per his doctrine it is the duty of the king to protect his environment, ecology water reservoir and other natural elements and resources. Habitation should not be detrimental to the health of our ecology in any way. Forest management must be well defined to protect plants, woods, bamboos, natural herbs, shrubs and our voice of nature and water management. His stupendous visionary doctrine of disaster management laid praxis on which modern theory thrives to conserve well our surrounding (Sharma, N. 2015 : *Ved-Vidyā*, Vol.26), (Jairam, R., 2016 : 63-65), (Kumar, B.M., 2008 : 299-306), (Tarun, M.M., Creative.Sulekha).

Apart from these Sanskrit poetic compositions, some textual references in French also make us feel a touch of human heart in the lap of *van* and present a different perspective of ecology.

2. Some texts in French Literature

2.1 The ecstasy derived out of listening to a profound silence of these ambassadors of ecology gets disseminated in the realm of some literary texts in French. Bernardin de Saint-Pierre in his book “*Les Études de la nature*” associates the laws of nature with human emotions, harmony, order, and with appreciation. He firmly believes that God has organized nature entirely for the happiness of man. Hence, he finds her so much congenial and friendly to human kind that she candidly bestows all of her resources (Lgarde & Michard, XVI^{ème} Siècle, 1970 : 343-345).

2.2 Pierre de Ronsard (1524 A.D.-1584 A.D.), one of the French poets of repute thinks that forests are ‘life-donors’ or ‘nourishing fathers’. His emotions, poetic imaginations, sentiments start over-pouring in the green-zone of the forest of ‘*Gastine*’ between Touraine and the valley of Loir Vendomois in France. He finds there solace, inspiration and freshness. The poet is enthralled by its revitalizing greenery and goes in deep restful slumber. His spontaneous poetic flights get transcendental. He reveals his emotions in an ode entitled “*À la forêt de Gastine*” (Lagarde & Michard, 1970 : 126):

“Couché sous tes ombrages verts”

Gastine, je te chante ».

(...)

« Car, malin, celer je ne puis,
 À la race future
 De combien je suis obligé,
 à ta belle verdure ».

‘Les ombrages verts’ of Gastine make Ronsard dwell in silence. Ronsard is deeply touched by the magnanimity of the forest. He expresses his gratitude. It bolsters-up his poetic flights. These rimes are also replete with *śṛṅgār rasa*. We may vouch that Gastine becomes alive with a touch of *śṛṅgār*. The verdure describes its composed beauty in a nutshell. Evidently the nature blossoms with *śṛṅgār* with a vibrant description. Ronsard feels that he owes a lot to this *van*.

2.3 In another description, Jean Jacques Rousseau’s troubled heart witnesses profound solace amidst multiple enthralling vistas of nature. He describes nature’s grandeur:

« Imaginez la variété, la grandeur, la beauté de mille étonnants spectacles ; le plaisir de ne voir autour de soi que des objets tout nouveaux, des oiseaux étranges, des plantes bizarres et inconnues, d’observer en quelque sorte une autre nature, et de se trouver dans un nouveau monde. (...) enfin ce spectacle a je ne sais quoi de magique, de surnaturel, qui ravit l’esprit et les sens; on oublie tout, on s’oublie soi-même (...) » (Lgarde & Michard, XVI^{ème} Siècle, 1970 : 285).

2.4 In his work, *Essai sur les Révolutions*, Chateaubriand describes the beauty of forest of Sapin (which has a legendary divine beauty) where he finds complete rest. Chateaubriand finds this solitude as an advantage to observe from a distance, the miseries of life. He finds real happiness in the shelter of nature:

« La vie est douce avec la nature. Pour moi, je me suis sauvé dans la solitude, et j’ai résolu d’y mourir, sans me rembarquer sur la mer du monde.
 (...) « Heureux ceux qui aiment la nature : ils la trouveront, et trouveront seulement elle, au jour de l’adversité » (Henri Mitterand, 1986 : 15).

2.5 Some other French poets describe the other dimensions of ecology in their own style. In this connection we refer to a phenomenal work, *Les Contemplations*, by a Romantic age poet Victor Hugo. Hugo feels a divine benediction and all mighty God’s eye on an oceanic beauty:

(...) « L’ombre, et la baise au front sous l’eau sombre et hagarde.
 Tout est doux, calme, heureux, apaisé; Dieu regards » (Henri Mitterand, 1984 : 68).

Hugo can find further the impact of a melodious, yet a mystic voice in the elements of nature. This voice is loud and lively. Hugo listens to this voice and tries to decode its sense:

(...) « Pour souffler dans le vide une vapeur de bruit,
 Si son rugissement n’était qu’une parole ? »
 (...) « Que la création profonde, qui compose
 Sa rumeur des frissons du lys et de la rose,
 De la foudre, des flots, des souffles du ciel bleu,
 Ne sait ce qu’elle dit quand elle parle à Dieu ? »
 (...) « Tout, parle? Écoute bien. C’est que vents, ondes, flammes,
 Arbres, roseaux, rochers, tout vit ! Tout est plein d’âme. » (Henri Mitterand, 1984 : 71).

Hugo probably refers here to one of the four layers of *vānī*, as describe *Vedānt*. Subsequently, these layers are *vaikharī*, *madhyamā*, *parā* and *paśyañti*. Among these, *parā vāc* is a voice where words appear as waves. A man of very high consciousness can rise to listen to this. Hugo is certainly a poet of profound sensibility. He is all attentive to listen to this *parā vāc* which rises from ‘la foudre’, murmuring through breeze, waves, flames trees, reeds rocks, and fountains to speak to divinity. He says that the entire ecology is in a state of constant dialogue with her creator in a voice like *mantra*.

2.6 Alfred de Lamartine another romantic age poet in one poetic composition entitled “L’automne” (of poetic collection *Les Méditations Poétiques*), describes a feeling of catharsis or osmosis between nature and the poet. Composed in eight quatrains of Alexandrian verses of “rimes croisés”, “l’automne” creates an impact of *karuṇ rāsa*. The poet finds the elements of nature ‘dying’ with the plight of his beloved. His joy and mental peace are forayed. In this very state of mind and heart, Lamartine gives a mesmerizing description of ecology which he laments his gradual separation from. There is a personification of the nature as a beautiful lady, ‘belle et douce nature’, ‘parfumée:

« Salut ! bois couronnés d’un reste de verdure !
 Feuillages jaunissants sur les gazons épars ! ».
 (...)
 « Terre, soleil, vallon, belle et douce nature,
 Je vous dois une larme aux bords de mon tombeau
 L’air est si parfumé ! la lumière est si pure !
 Aux yeux d’un mourant le soleil est si beau !
 “dans ces jours d’automne où la nature expire,
 À ses regards voilés je trouve plus d’attraits » (Lagarde & Michard, XIX^{ème} siècle 1970 : 98).

The sense of ‘obscurité de bois’ shows mystics of nature. The autumn same as in another poem by Paul Verlaine entitled “Chanson d’automne” depicts *karuṇ rāsa*. The ecology translates poet’s psyche. The dry leaf ‘feuillages jaunissants’, as described in Paul Verlaine’s poem have a profound connotation of pessimism. The poet is sad indeed while standing before nature’s grandeur and beauty. Paul Verlaine says:

« Je m’en vais
 Au vent mauvais
 Qui m’emporte
 Deçà, delà,
 Pareil à la feuille morte ».

2.7 Paul Verlaine describes autumn as metaphor. ‘Feuille morte’ explains his state of being. In his poems, Paul Verlaine describes love, fortune, song for his beloved. There is a spectacle of a blend of sadness, tenderness and emotions in his poems. In another poetic composition, *Spleen* Verlaine describes nature:

« Les roses étaient toutes rouges
 Et les lierres étaient tout noirs
 Le ciel était trop bleu, trop tendre,

La mer trop verte et l'air trop doux.
 Je crains toujours, -ce qu'est d'attendre !
 Quelque fuite atroce de vous.
 Et de la compagne infinie
 Et de tout, fors de vous, hélas » (Henri Mitterand, 1984 : 252).

Amidst this green zone of nature poet seems struggling to find joy. These rimes suggest that poet is remorseful because he could not enjoy the soothing pleasure of ecology.

2.8 Like Victor Hugo, a Romantic age novelist named Honoré de Balzac can also decipher the cadence of a melodious music in the wasteland of Frapesle. In his work, *Le Lys dans La Vallée* he describes the elements of ecology in perfect harmony:

« Pour aller au château de Frapesle, les gens à pied ou à cheval abrègent la route en passant par les landes dites de Charlemagne, terres en friche, situées au sommet du plateau qui sépare le bassin du Char et celui de l'Indre, et où mène un chemin de traverse que l'on prend à Champy. Ces landes plates et sablonneuses, qui vous attristent durant une lieue environ, joignent par un bouquet de bois le chemin de Saché, nom de la commune d'où dépend Frapesle ».

(...) « Si vous voulez voir la nature belle et vierge comme une fiancée, allez là par un jour de printemps; si vous voulez calmer les plaies saignantes de votre cœur, revenez-y par les derniers jours de l'automne; au printemps l'amour y bat des ailes à plein ciel; en automne, on y songe à ceux qui ne sont plus. Le poumon malade y respire une bienfaisante fraîcheur, la vue s'y repose sur les touffes dorés qui communiquent à l'âme leurs paisibles douceurs. »

(...) « les oiseaux chantaient, les cigales criaient, tout y était mélodie » (Henri Mitterand, 1984 : 145-146).

Balzac presents vistas of maiden nature's grandeur and beauty like a fiancée. This text shows impact of personification of nature.

2.9 In another novel, *Le rouge et le noir*, another romantic age French Novelist named Stendhal the world is described as metaphor of human desires. The protagonist called Julien explores the jungle around Verrière (small city of Franche-Comté). The entire landscape translates his ambition:

« Il fut presque sensible un moment à la beauté ravissante des bois au milieu desquels il marchait. D'énormes quartiers de roches nues étaient tombés jadis au milieu de la forêt du côté de la montagne. De grands hêtres s'élevaient presque aussi haut que ces roches dont l'ombre donnait une fraîcheur délicieuses à trois pas des endroits où la chaleur des rayons du soleil eût rendu impossible de s'arrêter. (...) L'air pur de ces montagnes élevées communiqua la sérénité et même la joie, à son âme. »

(...) « Julien, debout sur son grand rocher, regardait le ciel, embrassé par un soleil d'août. Les cigales chantaient dans le champ au-dessous du rocher; quand elles se taisaient tout était silence autour de lui » (Henri Mitterand, 1984 : 99).

2.10 Symbolist poet Baudelaire in his famous poetic collections, *Les Fleurs du Mal* has a quest for an inner world. The nature has a platonic and Christian mysticism which blend together to give, *Les Fleurs du Mal* an internal harmony and a higher consciousness, a ray of divine reflections. The sounds, the odour and the colours add to the beauty of soul to take poet's sensibility to a different plateau of mysticism. Baudelaire tries to constantly evolve to a refined sensual and aesthetic joy. Baudelaire visualises nature as a temple.

In one of his poems, *Paysage* however, the poet describes his deep concern for ecology under threat:

Tableaux Parisien-XCV

Paysage

« Il est doux, à travers les brumes, de voir naître
L'étoile dans l'azure, la lampe à la fenêtre,
Les fleuves de charbon monter au firmament,
Et la lune verser son pâle enchantement » (Baudelaire, 1936 : 55).

The images created by the adjectives as 'les brumes', 'les fleuves de charbon' show a curse to the beauty of the city which the poet is trying to locate. The images present the nature under threat. In another poem, *Le Cygne*, he expresses his deep concern for his beloved nature:

Le vieux Paris n'est plus

Le Cygne

(...)

« Un cygne qui s'était évadé de sa cage,
Et, de ses pieds palmés frottant le pavé sec,
Sur le sol raboteux trainait son blanc plumage,
Près d'un ruisseau sans eau la bête ouvrant le bec ».

(...)

« Je pense à mon grand cygne,
Avec ses gestes fous,
Comme les exiles, ridicule et sublime
Et rongé d'un désir sans trêve ! et puis à vous,
(...) Aux maigres orphelins séchant comme des fleurs ».

These poems have shades of *bhayanak rasa*. They present a dreadful image of life on earth. Ecology is fast changing between two oxymoron worlds of *Paysage* and *Le Cygne*.

These two poems define the inner conflict of the poet between his sensibility towards the intact beauty of nature and constant urbanization. The poet is struggling to find traces of The XIXth Century Paris of grand boulevard, 'his own Paris'. The poet finds all beauty perished, the flowers of boulevard are wilting, the beautiful blue colour of the sky is fading away by mist, the river waters are getting tainted. The exile of the swan shows his lost sky of flight. The sublime flight of the bird is interrupted, bathing his wings in dust. Hence, his gait is lost. The swan finds little stream dry. The poet sees the orphan bird with wilted flowers. Hence, while coming out of his attic room in *Le Cygne* Baudelaire plays his role as responsible poet to protect the 'urbanisme' against the change in the city he witnesses.

2.11 With the turn of the centuries, creative writers' concern for the ecology becomes more vital. In this context yet another interesting and pertinent study was carried out by M. Wagner on the works of some 20th Century French writers namely Jean Giono, Marguerite Yourcenar and Julien Gracq, in which, the learned author evaluates the ecstasy and some transcendental

experiences of these writers in the lap of nature which they enjoy in abundance to establish an environmental ethics (Wagner, W., 2014, 176-197).

I hereby refer to Wagner's observations in a nutshell. Wagner tries to place on records the didactic experiences of these French writers of 'green-zone', woodlands, semi-wild *terrain* and reclusive zones on the edge of society to overcome nature-culture dualism. These writers submit that ecology even before it had a name had a history. They further reckon that modern ecology with its cosmic interrelatedness with romantic ecology has a web of life which constitutes a terrestrial ecosystem.

Wagner apprises us that Yourcenar bought a wooden house surrounded by trees and meadows where she stands enticed by the voicing halcyon silence of prehistoric woodlands which she finds devoid of any tempering. In her eyes all vibrant pulsating beings are objects of human empathy. Embedded in the cycle of life and death, man is prone to identify with the suffering of his fellow creatures which have an equal right to life, she gathers. Thus she raises the question of human responsibility and concern towards others and thus manifests an authentic ecological awareness.

« I do not know why mankind is always said to be set apart from the rest of Creation », she submits (Wagner, W., 2014 : 183-186).

Wagner further enlightens us with the eco-concerns of Julien Gracq. He explores that in Gracq's works namely *Au Château d'Argol*, *Un beau ténébreux* and *un balcon en forêt*, the woods turn mythical and mystic where the individual experiences the joy of rediscovering his or her roots by reconnecting with nature. His visual pleasure amidst impressive scenery triggers a "violent desire to run with the air on the barren plateaus" (*Carnet du grand chemin* 957) (Wagner, W., 2014 : 183-186).

This is a case of an aesthetic hedonism which gradually becomes reality. Gracq lasts to see that our monuments will gradually disappear behind rampant plants, devoured by the "green leprosy" that will triumph over the stones to produce hybrid ecosystems. Remains of this all-pervading magical reality appear in Gracq's fragmentary travel sketches as observes Wagner. For instance, in the Dutch part of Flanders he immerses himself in prairies stretching out to the horizon. Scattered cows, deserted villages and deep silence fill the grass-grown space of this landscape where man's presence is hardly perceivable. Probably man has never walked therein. Gracq translates the panacea of experience of beautiful nature's landscape by an oscillation between a purely aesthetic perception of scenery and an emotional involvement with the land and the landscape.

Wagner further explains Giono's point of view. He says that Giono is full of praise for these countrymen, who are so perfectly integrated with their environment. Their archaic lifestyle is full of hardships and material deprivation, yet offers "the true riches" of personal fulfilment to those who are willing to collaborate with nature. Giono's rural cosmos is not devoid of conflicts where human, stones and stars are like one family. For Giono countryside is the ideal place to live. A keen observer of the morphology of the earth, Giono neatly translates these visual perceptions into literature.

Wagner concludes this study by making some spell binding observations. He finds that what three writers have in common is that all of them are great ecologists. They have the nostalgia of the primitive man's perennial dialogue with the cosmos and the lost beauty of nature.

They believe that the balance of nature must not at all be upset by humans. Their works focus and contemplate over man's perennial dialogue with nature. They want to overcome the anthropocentric isolation modern humankind lives in. The only remedy to any concerned such imbalance seems to be the non-anthropocentric ethics that the three authors share. The idea of cosmic organics and kinship between humans and nature exists in common.

Wagner concludes that in elements of twentieth-century French literature, the experience of nature is not just an aesthetic or sentimental affair but also a matter of ecological sensibility. This discovery is all the more important that the above mentioned authors encourage their readers to cherish and protect our biodiversity, flora and fauna.

Conclusion

This study presents nature as caring mother. The lofty descriptions of greenery have contrastive similarity with '*belle verdure*' (beautiful greenery) of Gastine. Besides this, oriental texts and poetic verses display glimpses full of solace of our forests. They show the primitive state of mankind beyond and above man's towering needs. In the age of sanskrit epics, our ecology looks composed and restful without any plight. If there be any, it might then be suggestive and as such we are forced to imagine, "what if these natural beauties are tampered with?" This is precisely where vocal French poetic compositions come into picture with their wounded rimes. It suggests that the nature looks restless probably in a state of torrid turbulence because of man's folly.

On the whole, this study implies that alone *van* are capable of reverting damages to our ecosystem by recuperating the sick state of our canopy. These literary texts and ethos present the revitalizing panorama of stupendous kingdom of forests (different flowers, solace, serenity, echo, fresh breeze, sipping honey, milk disseminating aroma, restful rejoicing wild life, fresh water-streams, ponds, crops, trees, herbs, shrubs) which wash the filth out of our atmosphere. The forests are instrumental in cleaning up bad elements accumulated in nature. Besides this the *yajña* performed by our old *ṛiṣi* also helped in this process.

Our ancient *yajñasāla* were homogeneous to modern research organizations and laboratories. Yet they were more sophisticated because *ṛiṣi* knew to control any (?) negative effects of their *yajña*. Primitive man was in complete harmony with all elements of nature. This is a dichotomy that primitive man, who felt ecstatic in the halcyon natural joints, is treated by so called modern man as an entity of embryo brain matter. The modern man is so unfortunate that he cannot see this interface in wake of his insatiable desire. He has lost a sense of belonging with his ecology. Hence he is cursed to remain merely an interlude of civilizations.

References

1. Baudelaire, *Poésies Choiesies*, Librairie Hachette, Paris, 1936.
2. *Bhāgavad Purāṇ*, Gītā Press, Gorakhpur, 1963, Chapter XVIII, *śloka* 01-06.
3. Chaturvedi, P., "*Eco-Consciousness in Poetic Reflections*", *Indian Association of Environmental Management*, ISSN : 09708480, Nagpur, 2005.
4. Dwivedi, R.P. (ed.), *Kālidās Granthāvali : Abhigyānśākuntalam*, Act-I, *śloka* 03, Varanasi, 1976.
5. Dwivedi, R.P. (ed.), *Kālidās Granthāvali : Kumārsambhavam*, Sarga-I, *śloka* 09, Varanasi, 1976.

6. Dwivedi, R.P. (ed.), *Kālidās Grānthāvali : Raghuvāṅś, Sarga-II, śloka 17*, Varanasi, 1976.
7. *Kirātārjunīyam*, Chaukhamba Sanskrit Sansthan, Sarga-I, śloka 17, Varanasi, 1999.
8. *Michard & Lagarde, XVIII^{ème} Siècle IV, XVI^{ème} Siècle*, Bordas, Paris, 1970.
9. *Michard & Lagarde, XVIII^{ème} Siècle IV, XVI^{ème} Siècle*, Bordas, Paris, 1970.
10. Mitterrand, H. Nathan, *F. Textes Français et Histoire Littéraire, XIX^{ème} Siècle*, édition Fernand Nathan, Paris, 1984.
11. Ronsard, P.D. “*À la forêt de Gastine*”, *Lgarde & Michard XIX^{ème} Siècle*, Bordas, Paris, 1970.
12. *Śrīmadbhagavadgītā*, Chapter-III, ślokas 10-11, Gītā Press, Gorakhpur, 1997.

Citography:

1. Jairam, R. “Ecological Concerns In Mahabharata”, *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, Volume 21, Issue 5, May, 2016 e-ISSN: 2279-0837, p-ISSN : 2279-0845, PP.63-65 www.iosrjournals.org, consulted on 23/03/2018.
2. Kumar, B.M. “Forestry in Ancient India: Some Literary Evidences on Productive and Protective Aspects”, *Asian Agri-History* Vol. 12, No. 4, 2008 pp. 299-306, College of Forestry, Kerala Agricultural University. KAU PO, Thrissur 680 656, Kerala, India, consulted on 25/03/2018.
3. Sharma, N. “Environmental Awareness at the time of Vedas”, *Ved-Vidyā*, Vol.26, ISSN : 2230-8962, July-December 2015, Ujjain, India, consulted on 23/03/2018, 03-05 p.m. <http://www.gradesaver.com/the-ramayana/studyguide/summary>, consulted on 31/03/2018.
4. <http://shodganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/522/9/09> Chapter-I, “Ecology and Literature”, consulted on 23/03/2018.
5. Tarun, M.M. “Environment : Concept and Fact in Ramayana and Mahabharata”.
6. http://creative.sulekha.com/environment-concept-and-fact-in-ramayana-and-mahabharata_157723_blog consulted on 31/03/2018.
7. Wagner, W. “Ecological Sensibility and the Experience of Nature in the Twentieth-Century French Literature of Jean Giono, Marguerite Yourcenar and Julien Gracq”, *Ecozone*, ISSN : 2171 9594, 2014, University of Alcalá, San Diago, Spain, First Chapter, pp.176-197.
8. http://www.parafasando.it/POESIE/DE_LAMARTINE_ALPHONSE/L_automne.html consulted on 08/02/2017.
9. <http://commentairecompose.fr/automne-malade>, consulted on 8/3/2017.
10. <http://www.academmon.fr/commentaire-compose/automne-de-lamartine-4719>, consulted on 08/02/2017.
11. <https://www.devoirs.fr/2nde/francais/introduction-et-plan-de-commentaire-sur-l-automne-de-lamartine-199856.html> consulted on 08/02/2017.

Le rôle de la lecture libre et volontaire dans le développement de la compétence lexicale chez les apprenants de FLE en Inde

Anjali V. Bagde

Résumé

Cet article s'inspire de notre expérience d'enseigner la production écrite en FLE. Nous avons observé que parmi les différents problèmes auxquels font face les scripteurs en langue étrangère comme la planification des idées, la cohérence et la cohésion ou la grammaire, celui de 'trouver les mots justes' semblent être un des plus grands défis. Ce fait nous a amené à nous poser la question : comment développer la compétence lexicale chez nos apprenants ? Les recherches ont démontré que la lecture libre et volontaire peut servir d'un outil efficace d'enrichissement du vocabulaire. En nous appuyant sur cette théorie de Stephen Krashen, nous proposons, dans cet article, un parcours pédagogique qui faciliterait l'acquisition du lexique dans un environnement 'naturel'.

Mots-clés : lecture libre, compétence lexicale, vocabulaire, écriture.

Le but de cet article est d'examiner le lien entre la lecture libre et volontaire¹ et la construction de la compétence lexicale chez les apprenants de FLE en Inde. Notre expérience en tant qu'enseignante d'un cours d'expression écrite en milieu universitaire nous a indiqué que parmi les différents problèmes auxquels font face les scripteurs en langue étrangère comme la planification des idées, la cohérence et la cohésion ou la grammaire, celui de 'trouver les mots justes' semblent être un des plus grands défis. Les erreurs d'orthographe, l'usage de mots génériques ou de mots « passe partout » comme *faire, dire, aller* (au lieu des mots spécifiques) et la répétition de mots rendent souvent les textes rédigés peu intéressants et parfois même difficile à comprendre.

Du point de vue de l'enseignant, le manque d'une approche ou des outils efficaces pour le développement de cette compétence constitue souvent un obstacle. Bien sûr, le lexique fait parti de la plupart des manuels prescrits mais comme le dit Olga Theophanus² ces éléments restent souvent « *noyés dans la profusion de textes authentiques et d'activités qui visent à développer les quatre compétences.* » Ces manuels contiennent de courts extraits de textes qui ne correspondent pas souvent aux intérêts des apprenants indiens et qui se prêtent à une lecture collective et intensive en classe. La lecture est suivie des questions de compréhension et des exercices de grammaire ou de vocabulaire. Les élèves doivent appréhender un nombre limité de mots qu'ils sont censés réutiliser à l'écrit ou à l'oral. D'ailleurs, la lecture qui se pratique en classe est souvent la lecture à haute voix où les apprenants lisent le texte en concentrant plutôt sur les sons que sur le sens des mots. Il n'est pas étonnant alors si les apprenants n'ont pas une compétence lexicale bien développée.

1. Krashen, S. *The Power of Reading: Insights From the Research* 2nd Ed, 2004.
2. Theophanus, O. *Le vocabulaire dans les manuels de FLE: une grille d'analyse. Travaux de didactique du français langue étrangère, Université Paul Valéry, Montpellier III, 2004, p.83.*

Notre article vise à proposer une approche qui pourrait surmonter les lacunes mentionnées ci-dessus.

Les bases théoriques

On sait que la compétence lexicale, auparavant négligée,³ est aujourd'hui considérée comme l'une des composantes importantes de la compétence communicative. Selon Treville et Duquette (1996)⁴, le vocabulaire est « *le pivot de la langue autour desquels s'organisent toutes les données phonémiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques etc.* ». Wilkins (1972)⁵ est de l'avis que « *while without grammar little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.* » Pour Schmitt et Carter (2011)⁶ ainsi que pour Nation (2001)⁷, les connaissances lexicales sont à la base de l'acquisition d'une compétence communicative.

La question qui se pose alors est de savoir comment aider les apprenants à développer cette compétence.

Or, un grand nombre de chercheurs dans le domaine de la didactique des langues sont d'accord que la meilleure façon de développer une compétence langagière, y compris la compétence lexicale, est l'acquisition dite naturelle ou subconsciente (*incidental learning*) opposée à l'apprentissage artificiel, structuré ou conscient (*intentional learning*). Ellis (1994)⁸ nous explique le phénomène de l'acquisition naturelle en disant « *learners are credited with the ability to 'pick up' L2 items and rules while their attention is focused primarily on trying to understand and convey messages without any conscious intention of doing so.* » Hulstijn (2013)⁹ décrit aussi ce processus comme « *picking up* » ou l'acquisition inconsciente de nouveaux mots, un processus qui est « *unconscious, effortless and fortuitous* » comme le dit Sok.

Si l'on accepte que l'acquisition naturelle soit une façon efficace d'acquérir le vocabulaire en langue étrangère, deux questions importantes se posent. Comment créer un environnement 'naturel' dans un pays qui n'est pas francophone ? Quels outils pourraient mettre l'élève en contact avec le langage « réel » ?

En effet, de nombreuses recherches dans le domaine de la didactique des langues secondes proposent que la lecture a le grand potentiel de créer un environnement naturel afin de faciliter l'acquisition de la langue et plus spécifiquement, l'acquisition du vocabulaire. Quand un

3. Meara, P. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning, *Language teaching and linguistics: Abstracts* 13.4, 1980.
4. Treville et Duquette, 1996, cite dans Alain, D. *Le Vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde*, Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur, Québec, 2017, p.1.
5. Wilkins, 1972, p.111. in Michael Lessard-Clouston M, *Revue TESL du Canada*, Vol.12, No.1, Winter 1994, p.69.
6. Schmitt, N. *The Lexical Advantages of narrow reading for second language learners*, 2000.
7. Nation, I.S. P, *Learning Vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, p.154.
8. Ellis, R, *Factors in the incidental acquisition of second language Vocabulary from oral input: A Review Essay*, *Applied Language Learning*, Vol.5, No.1, 1994, p.35.
9. Hulstijn J. *Incidental learning in Second language acquisition*, 2013, p.2632, in CA Chapelle (Ed), *The encyclopedia of applied linguistics*, Vol.5., Chichster : Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0503>

élève aborde un texte authentique, son intention n'est pas d'apprendre de nouveaux mots mais d'acquérir des connaissances ou de procurer du plaisir de la lecture. En lisant, il rencontre des mots et expressions inconnus. Le texte lui apporte des contextes spécifiques pour lui permettre de faire des inférences sur la signification de ces mots. Cette inférence est, bien sûr, un processus subconscient mais très important dans la construction du vocabulaire.

Les bénéfices de la lecture dans la construction d'une compétence lexicale sont mis en évidence dans les études comme celles de Senechal (2000)¹⁰ et Nagy, Anderson et Herman (1987)¹¹. Selon Nagy et Herman (1987), "*incidental learning of words during reading may be the easiest and single most means of promoting large scale vocabulary growth*"¹². Coady (1993)¹³ croit aussi que l'interaction avec le texte mène à l'enrichissement du vocabulaire. A son avis, "*The incidental acquisition hypothesis suggests that there is a gradual but steady incremental growth of vocabulary knowledge through meaningful interaction with text.*" Le 'Input Hypothesis' de Krashen,¹⁴ met également en valeur l'importance de la lecture dans l'acquisition. Selon lui, 'l'input compréhensible' contribue et devient en quelque sorte l'initiateur de l'expression. L'input compréhensible en forme de lecture est un moyen très efficace d'acquérir le vocabulaire. (Krashen 1989)¹⁵. Prabhu (2019), à son tour, lie la compréhension à l'acquisition de la langue tout en constatant que c'est l'effort fait par le lecteur pour comprendre le texte qui mène à l'acquisition « *Successive effort at comprehension leads to a firm cognitive formation, through a process of repeated révision and confirmation* »¹⁶. Giasson¹⁷ croit aussi que le vocabulaire entretient une relation réciproque avec la compréhension. Les élèves qui possèdent un vocabulaire étendu comprennent mieux des textes. De même, la lecture peut aider les élèves à développer la compétence lexicale.

Ces études nous indiquent qu'il existe un lien étroit entre la lecture et l'acquisition du vocabulaire. Il s'avère donc nécessaire d'intégrer la lecture aux activités didactiques en vue de développer la compétence lexicale des élèves.

Ayant établi l'importance de la lecture dans l'acquisition du vocabulaire, il est essentiel de nous interroger au sujet des démarches à adopter en classe. Quel type de lecture entreprendre dans les cours de FLE en Inde ?

Pour répondre à cette question, nous proposons la lecture libre, volontaire et silencieuse, un terme employé par Stephen Krashen dans son œuvre '*The Power of Reading*'.¹⁸ Selon ce linguiste, la lecture libre et volontaire est un outil puissant de l'acquisition de la langue. Ce

10. Senechal, 2000 cité dans Lexique et compréhension de textes, Jacques Crinin, eduscol.edu.fr/vocabulaire Nov 2011, p.5.

11. Nagy, W, Anderson, R, Herman, P, American Educational Research Journal, Vol.24, No.2, Summer 1987, p.238.

12. Nagy, W, Herman, P, 1987, cite dans Extensive reading in the second language classroom Day, Richard R Day Julian Bramford) CUP, 1998, p.17.

13. Coady, J. 1993, cité dans Extensive reading in the second language classroom Day, Richard R Day, Julian Bramford, CUP, 1998, p.17.

14. Krashen, S, The input Hypothesis : Issues and Implications, Longman, NewYork, p.1.

15. Krashen, S. We acquire Vocabulary and Spelling by Reading : Additional Evidence for Input Hypothesis, The Modern Language Journal, Volume 73, Issue 4, 1989, p.440.

16. Prabhu, N.S. *Acquisition through comprehension: three procedures* in Perceptions of Language pedagogy, ed G. Durairajan, Orient Blackswan, Hyderabad, 2019, p.99.

17. Giasson, J. La lecture: Apprentissage et difficultés, Gaétan Morin Editeur, Montréal, 2011, p.316.

18. Op.cit.

type de lecture ne vise pas l'apprentissage de la langue. On lit simplement pour le plaisir de lire « *reading because you want to : no book reports, no questions at the end of the chapter... you don't to finish the book if you don't like it..* »¹⁹ Krashen est de l'avis que ce type de lecture, en créant un environnement naturel, favorise non seulement le développement des compétences de lecture et d'écriture mais aide les élèves à améliorer les compétences grammaticales et lexicales.

Qu'est-ce la lecture libre et volontaire ? Relevons – en quelques caractéristiques et bénéfiques :

La lecture extensive : La lecture libre et volontaire est aussi considérée comme une lecture extensive. Selon Susser et Robb (1990)²⁰ « la lecture extensive consiste à faire lire un ou des livres ou une certaine quantité d'articles en vue d'une compréhension globale avec l'intention d'en retirer du plaisir. » Il s'agit donc de rendre disponible aux apprenants une grande quantité de livres (romans, pièces de théâtre, articles, etc) qui sont attrayants, qui peuvent leur intéresser et qui correspondent à leur niveau.

La lecture personnelle et volontaire : Selon les principes de la lecture libre, les élèves choisissent eux-mêmes les livres qui leur intéressent. D'ailleurs, ils ne sont pas obligés de lire les textes entiers. Ils peuvent sauter les mots ou les pages qu'ils trouvent difficiles ou peu intéressantes ou bien retourner aux passages qu'ils n'ont pas bien compris. Ils peuvent adapter leur rythme de lecture à leur capacité. En outre, la lecture n'est pas suivie de questions de compréhension ou exercices de vocabulaire. Selon Krashen, si on oblige les élèves à répondre aux questions basées sur le texte, les élèves ont tendance à ne lire qu'en vue de trouver les réponses.

La lecture – plaisir : Krashen est de l'avis que la lecture libre et volontaire est efficace car elle se fait dans une situation où l'apprenant n'est pas soumis au stress. Le lecteur, n'étant pas axé sur la langue et la forme mais plutôt sur le contenu du texte, est fort motivé à avancer dans la lecture. Le lecteur se perd dans le livre à tel point qu'il n'est plus conscient qu'il lit dans une langue étrangère. Krashen constate que la lecture – plaisir est plus efficace que les méthodes traditionnelles de l'acquisition d'une langue. « *For language acquisition, the path of pleasure is the best path* », dit-il.²¹

La lecture silencieuse : Comme la lecture libre et volontaire est une activité autonome et individuelle, il va de soi qu'il s'agit d'une lecture silencieuse²². Ce type de lecture est plus valable que la lecture à haute voix qui se pratique normalement dans les cours de FLE. La lecture à haute voix suppose l'utilisation des canaux phonatoires et auditifs, ce qui peut ajouter des difficultés et retarder la compréhension. Ensuite la lecture orale est plus ralentie que la lecture silencieuse.

Après avoir vu les preuves de l'impact positif de la lecture libre et volontaire, nous pouvons constater que cette approche pourrait être bénéfique pour développer la compétence lexicale chez nos apprenants en Inde.

19. Ibid. p.1.

20. Susser, B, Robb, T, 1990, cité dans Lecture extensive (ou cursive) comment intégrer ce type d'activité dans le cadre d'une approche par compétences ? enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESec/langues_modernes/Lecture_extensive_ou_cursive.pdf

21. Krashen, S. Pleasure Reading, Young learners SIG spring issue, 2006, p.4.

22. 'Sustained silent reading' est un autre terme utilisé par Krashen pour la lecture libre et volontaire.

Comment mettre en œuvre cette approche dans la classe ? Nous proposons ici un parcours pédagogique basé sur notre expérience dans un cours d'expression écrite de BA (French) troisième année (niveau A2+ du CECR), à EFL University, Hyderabad. Les démarches sont adaptées des recommandations de Krashen (citées ci-dessus) et inspirées des études comme celles de Beatrice Dupuy (1997).²³

La mise en pratique

Objectifs : Mettre en pratique un projet de lecture libre et volontaire comme un outil de développement de la compétence lexicale.

Hypothèse : La lecture libre et volontaire est un moyen efficace de faciliter l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants de FLE.

Méthode : En principe, les élèves doivent choisir eux-mêmes les textes mais comme les élèves ont trouvé difficile de faire un choix, les textes sont donc choisis par l'enseignant en tenant compte de leur niveau. Cinq textes littéraires sont proposés par l'enseignante dont le choix est justifié par le fait que c'est en troisième année de BA que la littérature est introduite dans le programme. Les textes choisis sont *Le Petit Prince* de Saint Exupéry, les contes de Maupassant, *l'Avare* de Molière, *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais, *En attendant Godot* de Becket (le dernier proposé par une étudiante qui a envie de le lire). Ils sont libres de choisir d'autres textes s'ils le veulent.

Les apprenants sont conseillés de lire, chez eux, les textes sur une période de 4 mois. Pour maintenir un certain rythme, ils doivent essayer, si possible, de lire au moins 3 - 4 pages par jour. La lecture proposée est personnelle, silencieuse et pratiquée hors de la classe.

Les principes de la lecture libre sont expliqués aux apprenants. La tâche consiste de lire rapidement, pour le plaisir et pour comprendre le sens global du texte sans tarder sur les mots inconnus. Il s'agit de deviner le sens des mots d'après le contexte et d'éviter, autant que possible, l'utilisation du dictionnaire. Ils peuvent sauter les pages qui ne sont pas intéressantes ou arrêter la lecture d'un livre s'ils n'ont pas envie de la continuer. Il n'y a aucune évaluation formelle mais à la fin de chaque semaine, une discussion libre a lieu afin de rendre compte du progrès de la lecture. Pendant les discussions les élèves peuvent exprimer les opinions sur les textes lus et partager leurs difficultés de compréhension.²⁴ Le rôle de l'enseignante est celui d'un facilitateur qui motive les apprenants à lire.

Comme il s'agit d'un cours de production écrite, la seule activité prévue est l'écriture d'un court commentaire sur un personnage ou une scène qui les a particulièrement marqués. Ils peuvent aussi transformer en sketch un extrait du texte qui leur a plu pour jouer en classe. Les apprenants participent à cette activité au fur et à mesure qu'ils avancent dans la lecture d'une œuvre. Cette activité sert à renforcer les nouveaux mots ou expressions appris et d'assurer que le vocabulaire passif (compris dans le contexte) devient actif. Bien entendu, cette activité n'est pas « évaluée » au sens traditionnel du mot mais c'est plutôt une « *observation formative* ». (Perrenoud 1991).²⁵ Ces productions sont recueillies, observées

23. Dupuy, B. Lecture-cadeau, lecture-plaisir : des étudiants en FLE et les bénéfices dérivés de la lecture libre, *The French Review*, Vol.71, No.2, décembre 1997.

24. *Ibid*, p.185.

25. Perrenoud, P. Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée, *Journal de l'enseignement primaire*, no.34, 1991, p.14.

et analysées pour dégager le progrès de chaque apprenant dans l’usage du lexique. Aucune comparaison entre les élèves n’est effectuée. La trace des acquis se fait au niveau individuel car il s’agit d’une pédagogie différenciée.

Une sélection des extraits des textes écrits par des étudiants est présentée ci-dessous, à titre d’exemple :

A I – Apprenant I (*Le Petit Prince*)

Dans la partie que j’ai choisie, le petit prince fait des taches pour la dernière fois dans sa planète. Il arrose la rose et il lui parle. Il a envie de parler. Il est très poli avec la rose mais elle ne répond pas de la même manière. J’aime cette partie parce qu’elle décrit les émotions du petit prince. On voit aussi le comportement de la rose. Elle est trop orgueilleuse pour pleurer devant le prince. On peut remarquer les caractéristiques humaines dans la rose. C’est une scène émouvante qui montre deux différents types de réactions. Même si tous les deux personnages sont tristes elles s’expriment de manières différentes. Cela montre les couches des personnages.

A II – Apprenant 2 (*Le Petit Prince*)

La scène se passe dans la planète du petit prince. Dans sa planète il y a seulement une fleur

PP : Est-ce que le mouton mange la fleur ?

H : Oui, bien sur.

PP : La fleur a des épines. Quel est le but des épines ? Ils ne la protègent pas ?

H : Ils ne peuvent rien faire.

PP : Je ne suis pas d’accord avec vous. La fleur fabrique les épines pendant des années.

H : Et le tigre ? Il va endommager la fleur ?

PP : Il n’y a pas de tigres dans ma forêt. Par contre, il y fait très froid.

H : Protège ta fleur avec un couvercle, afin que le mouton ne puisse pas la manger et qu’elle ne meure pas de froid.

A III – Apprenant 3 (*La Parure*)

Mathilde, qui est une femme superficielle et matérialiste, a épousé un simple employé du ministère. Mathilde n’a pas la vie dont elle a rêvé. Elle rêve de la richesse. Son mari souhaite rendre sa femme heureuse. Il est plus réaliste. Invitée au grand événement, elle ne peut pas s’y rendre sans bijoux et sans vêtements prestigieux. Mme. Forestier est un autre personnage qui est une amie de Mathilde. Son amie lui prêtera un somptueux collier...

Le tableau suivant est une illustration de l’analyse entreprise :

Mots pleins	Nom : les comportements, les caractéristiques, les couches (A I) Le couvercle, les épines le mouton (A II) le collier (A III)
	Adjectifs : Emouvante (A I), simple, heureuse somptueux, superficielle matérialiste orgueilleuse, prestigieux (A III)
	Verbes : S’exprimer (A I) endommager, arroser ,protéger (A II) souhaiter rendre heureuse, se rendre, (A III)

Mots outils	Pronoms : Dont, lui, y (s'y rendre)
	Connecteurs : Par contre, afin que
	Conjonctions, déterminants, prépositions etc.
Mots-construits	—
Expressions	De la même manière, avoir envie de.

Résultats

D'une part, cette expérience nous a permis de constater que les élèves, même ceux qui avaient résisté à la lecture au départ, ont pu lire avec confiance les textes littéraires intégraux par eux-mêmes. Parmi les 15 étudiants de la classe, tous les élèves ont lu entièrement *Le Petit Prince* et tous ont lu au moins 3 contes de Maupassant. 70% d'étudiants ont commencé à lire *Le Mariage de Figaro* et au moins trois élèves ont terminé la lecture de cette pièce. A la fin de 4 mois, à peu près la moitié de la classe avaient commencé à lire *l'Avare*. Une étudiante a lu toutes les œuvres y compris *En attendant Godot* et voulait discuter le texte en classe pour en mieux comprendre le sens. Les discussions en classe étaient très animées et les élèves se sont motivés mutuellement à lire. Les élèves étaient contents de pouvoir lire les textes intégraux.

D'autre part, les analyses successives des textes écrits par les étudiants ont témoigné d'une amélioration légère mais définitive dans l'usage du lexique. Ce signe positif a validé notre hypothèse de départ. Les textes reflétaient un vocabulaire de plus en plus riche et varié avec moins d'erreurs lexico-syntaxiques et orthographiques. Nous avons remarqué aussi une légère amélioration dans l'utilisation des mots spécifiques. Néanmoins, nous sommes conscients du fait que le développement d'une compétence est un processus long et complexe et notre expérience exploratrice n'a duré que quelques mois. Il faut donc dire que les résultats de cette courte expérience ne sont pas conclusifs. Une expérimentation rigoureuse avec un groupe de contrôle comparé à un groupe expérimental serait nécessaire pour arriver à des conclusions définitives. Pourtant, notre essai ainsi que les études dans le domaine de l'acquisition du lexique que nous avons citées plus haut suggèrent que la lecture libre et volontaire est une approche valable et mérite d'être pratiqué dans les cours de FLE.

Conclusion

Nous avons essayé, dans cet article, de montrer les raisons théoriques pour le succès de la lecture libre et volontaire. Nous avons également tenté de tracer un parcours pédagogique pour mettre en pratique ce type de la lecture dans nos cours. D'une part, à travers la lecture libre et volontaire, les élèves pourraient être motivés à aimer la lecture, une activité qui semble être en voie de disparition dans cette ère de la technologie. D'autre part, ce type de lecture pourrait les aider à apprendre le vocabulaire de façon efficace.

Cependant, il ne faut pas oublier que l'apprentissage du vocabulaire est un processus long et complexe et dépend de plusieurs facteurs comme la langue maternelle de l'apprenant, sa mémoire, ses capacités ou les stratégies qu'il utilise. Ainsi, les élèves ne vont pas acquérir

le vocabulaire de façon homogène. L'enseignant doit tenir compte de ces facteurs quand il évalue le progrès des apprenants. D'ailleurs, pour créer des conditions optimales de l'apprentissage du vocabulaire, la lecture libre et volontaire pourrait se dérouler parallèlement à d'autres activités explicites et c'est à l'enseignant, qui joue le rôle de facilitateur, d'adapter ces différentes façons d'aborder le lexique à la situation de classe.

Nos propositions ne représentent qu'un tout petit pas vers l'innovation dans nos cours mais nous espérons qu'elles permettront aux apprenants non seulement d'enrichir le vocabulaire afin de mieux écrire en français mais aussi de faire découvrir aux élèves qui « n'aiment pas lire », qu'ils peuvent devenir lecteurs.

Perspectives sur la formation ouverte et à distance (FOAD) : evolution et pertinence (I)

Deepanwita Srivastava

Résumé

Tout au cours de l'histoire de la didactique, la notion de formation à distance a subi de nombreuses transformations au fur et à mesure des changements dans la technologie et l'essor dans les modes de communication. Les premières vagues de la formation à distance vers le 19^e et le 20^e siècle étaient essentiellement représentées par ce qui s'appelle les cours par correspondance. A la suite, vers la fin des années cinquante, le monde a témoigné une série de transformations socio-politiques et technologiques exigeant de nouveaux modèles de l'enseignement / apprentissage, surtout aux niveaux de l'éducation post-secondaire et de la formation professionnelle.

Divisé en deux parties, le présent article constitue le premier parmi les deux essais sur l'évolution et l'essor du domaine de la Formation à Distance. Cette première partie essaie de retracer le parcours et l'émergence de la piste pédagogique, les tendances initiales et le lien intime avec les défis et les enjeux socio économiques des pays respectifs. Nous traitons également quelques notions de base accompagnées des repères théoriques qui entourent le domaine de la formation à distance et le cas de l'apprenant adulte dans la situation d'échange académique.

Mot-clés : *formation à distance, apprenants, didactique, correspondance, dispositifs.*

Introduction

En ces temps troublés par les décisions de confinement dues à la pandémie mondiale, nous nous interrogeons de manière inédite sur le rôle des institutions / universités dans leur portée éducative. Philippe Perrenoud dans son livre « Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? »¹ résonne fort à nos oreilles. En tant qu'éducateurs et citoyens appartenant à un monde associatif face aux crises graves, on ne peut guère ignorer les défis et des enjeux actuels qui nous exigent la création de nouveaux modèles pédagogiques. Les interactions en situation d'enseignement / apprentissage qui sont modulées autour des contraintes imposées sur le mouvement physique et la distanciation sociale, soulignent de l'usage fort de la technologie et des principes ergonomiques inhérents.

Dans le cas présent, pour faire apprendre les élèves c'est très souvent dans un nouvel environnement numérique, virtuel, que nous déployons de la créativité. Ce n'est même plus question des moyens d'échange – si c'est à distance ou en présentiel. Très souvent c'est également question du contenu qui pourrait sembler déjà désuet même très frileux vis à vis le savoir faire actuel et les vrais enjeux du monde.

1. PERRENOUD Philippe. Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? Issy-les-Moulineaux : ESF, 2011, 221 p.

Dans la situation où nous nous trouvons aujourd’hui, les cours en ligne, ont remplacé au pied levé les cours en présentiel aux universités et aux établissements scolaires. Nous sommes en train d’expérimenter et de reconceptualiser le lien entre les joueurs principaux – l’enseignant, l’apprenant et l’institution formatrice, où chacun s’entraide en cas de coup dur.

Dès le début, la formation à distance a indiqué clairement ses liens très intimes avec la technologie existante² – que ce soit la machine à imprimer et le réseau postal avec les cours de correspondance, la radio ou l’enregistrement électronique et les cours audio et audiovisuels à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, la télévision suivie par Internet et l’essor des cours en ligne. – la proximité spatiale entre l’apprenant et l’enseignant a pu se renouveler des façons variées.

Dans un effort de retracer le parcours chronologique et les principes fondamentaux du domaine de la “formation ouverte et à distance” – d’ici FOAD*, nous traitons dans ce premier article, les années avant la génération Internet et l’inclusion des TICES. Nous essayons de présenter ainsi l’arrière plan de FOAD³ moderne, les notions fondamentales qui accordent la base intellectuelle et ergonomique à ce domaine de pratique pédagogique et la place de l’apprenant adulte dans les cours à distance.

Le deuxième article dans la série traitera le contexte post-internet, le numérique, les cours en ligne, et leur rôle pendant la crise covid-19 dans le monde.

La nouvelle vague et les politiques innovantes

L’origine des initiatives du développement de la formation à distance – FAD dans les différents pays nous présentent une gamme variée et riche des initiatives éducatives souvent adaptée aux besoins indigènes des apprenants locaux.

Les pouvoirs publics ont mis en place des organismes de formation à distance intégrés dans leur dispositif global d’enseignement et de formation. En plus, les organisations professionnelles (publiques et privées) ont déployé des solutions en réponse à des situations spécifiques. A la suite de l’intégration des TICES, le côté organisationnel, en collaboration avec les centres de recherche ont essayé d’intégrer de nouveaux modèles pédagogiques pour tester le potentiel des outils lancés dans l’espace académique dans les différents pays.

La gamme entière des efforts se manifestaient de façons variées tout en suivant les exigences locales et les modalités institutionnelles diverses et uniques. En face des nouveaux défis de fournir aux besoins des apprenants dans les pays en voie de développement, les initiatives initiales pour établir les institutions étaient au niveau des gouvernements respectifs qui ont encouragé le développement des centres de formation à distance.

Souvent conçus en lien étroit avec la politique éducative du pays, ces centres ont été mis en place en correspondance fonctionnelle avec les systèmes traditionnels en place. Télé université du Québec, Open University en Angleterre, CNED en France⁴, sont quelques exemples de ces structures importantes qui ont permis outre le développement de la FAD, mais surtout une véritable recherche sur les modèles à mettre en place.

2. <https://core.ac.uk/download/pdf/82595361.pdf>

3. <https://journals.openedition.org/ries/2755>

4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168_fr

L'initiative d'autres universités, est à l'origine de nombreuses innovations, en particulier dans l'adaptation des dispositifs en réponse aux besoins des apprenants futures. En Europe, les pays tels que l'Allemagne ont développé à leur tour des cours par correspondance tout au long de la seconde moitié du 19^e siècle et du début du 20^e siècle. Ainsi, par exemple, en Allemagne, à partir de 1856 Charles Toussaint⁵ de son *Institut Toussaint et Langenscheidt* a proposé des cours de langues par correspondance et a présenté au monde la première version du cours de français langue étrangère (FLE) à distance.

En France, c'est en 1939 que naît le Service d'Enseignement par correspondance. En 1944, à la fin du conflit, il devient le Centre national d'enseignement par correspondance (CNEPC), dont le statut de lycée lui a d'assuré enfin la scolarité des enfants malades, des invalides de guerre, etc.

L'institution a témoigné une série de transformation organisationnelle et à la suite de plusieurs mutations, le service a été nommé le CNED⁶ ou Centre national d'enseignement à distance tel que nous le connaissons aujourd'hui.

Il faut noter qu'avec la transformation visée dans le secteur éducative et politique, la formation à distance en tant que parcours alternatif aux universités conventionnelles, présentait aussi la grande possibilité du développement économique. Liée directement à la création d'un groupe de population bien formée et munie des compétences spécifiques pour contribuer au développement, le FAD a très vite émergé pour faire face aux carences des états⁷. Que ce soit pour développer les compétences professionnelles, pour relever les taux de scolarisation et de fréquentation ou pour résoudre des problèmes humanitaires, les politiques éducatives des états ont réussi ainsi :

- à ouvrir les portes aux nouveaux modèles de formation à distance et
- à articuler des dispositifs d'éducation comme partie indispensable du développement socio-économique du pays.

Notions de base

Pour saisir l'idée intégrale de la notion de la pédagogie à distance, il nous faut d'abord démarquer les axes principaux de la mise en place de systèmes de FAD. Cela comprend de l'identification des parties prenantes des mécanismes, soit à travers les supports pédagogiques présentés, soit à partir d'observations directes auprès des acteurs liés à ces dispositifs.

Nous traitons à la suite quelques traits intimement liés au domaine de la formation à distance (FAD) et la progression subséquente à la formation ouverte et à distance (FOAD)

- **Le partage et l'accès :** Les problèmes d'accès difficiles aux publics trouvent une réponse dans la formation à distance. Que cela soit pour des raisons géographiques, techniques ou humaines, la formation à distance évolue sur les principes d'inclusivité. De nombreuses personnes qui sont écartées des lieux d'enseignement, l'éducation à distance fournit à leurs besoins.

5. <https://www.cned.fr/media/20658/cnedhistoire1.pdf>

6. <https://www.cned.fr/media/20658/cnedhistoire1.pdf>

7. <https://www.cairn.info/les-industries-educatives--9782130582199-page-55.htm>

- **La pédagogie différenciée** : Les systèmes d’enseignement de masse ont comme défaut principal de ne pas gérer les particularités et d’obliger l’ensemble de la population à se fondre dans un moule unique – “one size fits all”. Dans une telle situation, la formation à distance devient de plus en plus pertinente et efficace grâce aux nouveaux outils de formation qui sont plus réceptifs aux buts personnalisés, aux styles d’apprentissage et aux besoins spécifiques des apprenants.
- **La flexibilité temporelle et spatiale**⁸ : Dans le cadre de la formation continue, nous trouvons très souvent des demandes de formation centrée sur des objectifs spécifiques, précis et à court terme. La formation à distance, qui organise la formation sans déranger trop les ressources du lieu de travail, offre des choix intéressants. Une telle formation offre ainsi une possibilité d’assouplir ces organisations, au moins du côté de l’apprenant qui n’est plus contraint par les exigences de l’assistance physique au lieu de formation.
- **L’innovation** : La formation à distance est aujourd’hui le premier lieu d’expérimentation et d’innovation pédagogique. Il essaie de trouver une légitimité nouvelle, en particulier auprès des secteurs professionnels aussi bien qu’éducatif auxquels il offre une approche renouvelée de l’acte de formation.
- **Besoins des apprenants / usagers** : Quand les systèmes traditionnels sont partiellement efficaces, il peut apparaître pertinent de mettre en place des systèmes de formation à distance comme par exemple après la Seconde Guerre mondiale en France. L’objectif fondamental de la massification des systèmes traditionnels reste donc renforcée.
- **Côté économique** : Énoncée comme principe essentiel du développement de la formation à distance, l’économie des systèmes de formation à distance constitue un aspect fondamental qui mérite néanmoins une analyse approfondie.

Dans de nombreux cas, le modèle de calcul des coûts doit être revu. Le temps d’investissement et le temps de rentabilisation sont souvent plus long par rapport au contexte en présentiel. Il y a ainsi un grand déplacement des dépenses d’investissement et de fonctionnement.

Le “Ouvverte” en FOAD : redéfinir la proximité

En traitant le sujet de l’enseignement à distance, la notion de proximité se présente comme idée fondatrice de tout processus spacialisant l’action et objectifs principaux défini dans le cursus. En fait, la distance et proximité paraissent être deux visions portées sur un même objet qui souhaitent permettre à des apprenants de se former en temps et lieux choisis par une mise à disposition de ressources et d’activités.

Ce sont en effet les idées formatrices soulignant les principes des politiques “ouvertes” / flexibles / adaptables / inclusives des institutions suivant la formation ouverte et a distance.⁹

Que représente ainsi la proximité spatiale ? Dans une situation de formation à distance, les pratiques de délocalisation et de plurilocalisation de l’activité pédagogique sont inhérentes.

8. <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/138/ODLIntro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

9. <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/138/ODLIntro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

En fait, dans un espace numérique, l'apprenant pourrait facilement avoir accès aux cours et aux matériels pédagogiques dans les lieux ayant la connectivité Internet. Il est tout à fait possible pour un apprenant de réaliser ses activités d'apprentissage à plusieurs lieux ressources (médiathèques, points d'accès publics à Internet).

Paradoxalement, cette proximité spatiale vécue par l'apprenant pourrait être souvent oubliée des concepteurs de dispositif comme indiquent les entretiens auprès d'étudiants suivant un cursus à distance. La durée et le coût du transport sont à prendre en compte pour appréhender cette proximité spatiale qui peut être définie dans le rapport que le sujet entretien avec son territoire selon une approche topologique qui précise son périmètre d'action.

Le but principal ainsi est de comprendre, comment les différentes paramètres soulignant la notion de "proximité" se présentent dans la réalisation du projet de formation et relie les composantes hétérogènes temporel, spatial et de ressources pour développer le cadre concret au sein des institutions poursuivant l'acte pédagogique dans une situation d'écart physique et géographique.

En fait, la notion de proximité¹⁰ est utilisée ici comme paramètre de la dimension spatiale de la coordination. A la suite de cette proposition, nous souhaitons, par de telles négociations de nous défaire de la notion de distance comme vecteur spatial et de comprendre comment l'efficacité de la mise en usage d'un dispositif de formation à distance peuvent créer les activités de coordination dans une situation d'apprentissage pertinente. L'Acte pédagogique dans une telle situation abouti donc à la création d'un ensemble didactique mené par les protagonistes que sont les formateurs, les tuteurs et les apprenants.

Ainsi, il semble que la proximité, comme a expliqué Michael Moore, n'est pas la distance entre deux points, mais plutôt un espace au sein duquel des déplacements de configuration peuvent s'opérer pour rendre opérationnelle une organisation et l'optimisation d'apprentissage institutionnelle.

Dans le domaine de l'apprentissage, cette notion de proximité rappelle l'importance donnée par des auteurs tels que Vygotsky, Bruner, Perret-Clermont¹¹, au rapport à l'autre dans ce processus d'élaboration de connaissances. Ainsi, ces notions telles que la "zone proximale de développement" – ZPD, l'interaction de tutelle et le conflit sociocognitif expriment concrètement l'effet de voisinage qui inscrit la relation pédagogique dans un système de reconnaissance nécessaire à l'engagement du sujet dans un projet de formation et à sa réalisation. Pour le faire, les composantes matérielles (ex. équipements) et immatérielles (ex. relation avec un tiers) doivent être suffisamment proches de la sphère d'action et de pensée du sujet pour qu'un apprentissage puisse être réalisé.

Cette notion de proximité se transforme à une force dans le monde en train de se globaliser et dans lequel l'homme, par l'usage de diverses technologies peut enjamber les espaces géographiques et créer facilement les liens interactifs avec les apprenants. Les technologies de l'information et de la communication TICs ont bouleversé la notion de proximité, abolissant facilement les contraintes de la proximité physique par le biais des outils de communication synchrones et asynchrones.

10 <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/138/ODLIntro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

11. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotske.pdf>

Proximité spatiale : localisation des activités

La mobilisation de la notion dans le domaine de la formation à distance a donc pour objectif de traiter différemment la perception de l'espace et de distance.

Pour Rallet, ce changement s'exprime par un changement fondamental de la fonction de proximité car un dispositif de formation à distance n'est pas seulement la mise à disposition de produit que sont les ressources et les activités d'apprentissages, mais également une activité de service qui suppose une participation active du bénéficiaire qu'est l'apprenant.

Dans un contexte de formation à distance, l'apprenant peut être proche d'un centre de formation mais s'en sentir éloigné en raison de l'impossibilité pour lui de se rendre sur place aux heures prévues pour les cours. Dans une telle situation ainsi, les enjeux liés à la spatialisation de l'action exigent une conceptualisation plus large et accommodante qui pourrait envisager au-delà du simple cadre physique et géographique de l'opération pédagogique.

La notion même d'espace est remodelée vis à vis à son acception habituelle dès lors qu'il y a utilisation de technologies de l'information et de la communication, ou ce que nous appelons le TICEs. A travers l'espace numérique, on entre les autres espaces – le cyberspace ou espace numérique¹² devient ainsi la distance qui ne demande pas obligatoirement un déplacement physique pour l'apprenant ou pour l'enseignant. Il s'agit d'un espace élargie dont la frontière est définie par la capacité navigationnelle du sujet.

Il ne relève pas d'une proximité géographique passive, mais bien d'une proximité active, car c'est par l'action du sujet que cet espace se construit et se transforme à un champ d'échange du savoir.

En d'autres termes, nous proposons de retenir deux variations de la proximité spatiale – la spatialité physique et la spatialité numérique. Toutes les deux représentent des espaces au sein desquels l'apprenant se situe en se distinguant explicitement de la proximité physique / géographique qui est de nature organisationnelle et assure des fonctions de performance des acteurs engagés dans la réalisation des actes pédagogiques.

Contexte théorique

Donné le fait que les institutions conventionnelles étaient incapable de répondre aux besoins de grands nombre des apprenants, en raison notamment de l'empêchement spatial et temporel, les pistes alternatives de l'éducation commençaient à reprendre vite.

Cette notion d'empêchement est en fait le premier argument soulignant le développement des dispositifs – contraintes spatiales et temporelles, qui sont conséquences des disparités et des écarts entre les modèles prescrits selon les règles institutionnelles et les difficultés réelles des apprenants à se rendre dans ces lieux.¹³

Ombre des contraintes mentionnées au-dessus, le domaine de la formation à distance a évolué en tant que réponse aux défis multiples des apprenants et du système éducatif qui exigeait souvent des solutions innovantes du côté des éducateurs et des didacticiens.

12. RENAUD, G; Les formations ouvertes ou à distance dans la formation continue: dispositifs et incidences sur les métiers; Educagri Editions, 2010.

13. KEEGAN, Desmond; Theoretical Principles of Distance Education; Routledge 2005; ISBN 0-415-08942-5; NY.

En traçant l'épanouissement de FOAD, nous présentons un bref survol de quatre théories qui constituent la vraie épine dorsale de ce domaine d'étude et de pratique pédagogique.

- Borje Holmberg et son idée de la conversation guidée – Les concepts clés de sa théorie comprend de la motivation, de l'empathie, de la communication non contigue, de l'autonomie d'apprenant et de l'interaction interpersonnelle. Son approche conversationnelle ou le "Guided Didactic Conversation" comprend des paramètres essentiels suivants :
 - (a) **La conversation simulée** : présente dans la forme de matériel pédagogique, et
 - (b) **La conversation réelle** : présente dans la forme d'interaction enseignant-apprenant.

Holmberg a accordé une grande importance aux tâches et aux activités proposées dans le matériel pédagogique. Basées sur des solveurs robustes et des caractéristiques d'autocorrection efficaces, un tel modèle de communication envisageait des résultats complets et réalistes accordant ainsi une grande indépendance et autonomie à l'apprenant.

Les théories de Holmberg sont considérées comme pionnières dans les études de l'autonomie de l'apprenant adulte dans une situation de l'apprentissage d'une langue étrangère a distance.

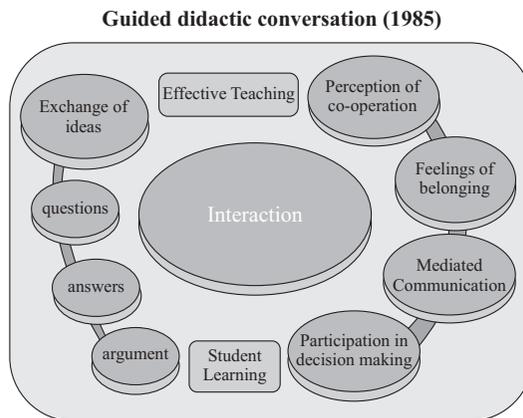


Fig. 1. Guided Didactic Conversation : Borje Holmberg¹⁴

- La théorie de "Transactional Distance" de Michael G. Moore¹⁵ a été développée dans les années 70s, qui a pour la première fois basé les conclusions sur les pratiques pédagogiques non seulement en "classe", mais a incorporé l'analyse de l'usage de la technologie comme outil d'interaction enseignant-apprenant. Sa théorie a contribué énormément en tant qu'outil concret utilisé pour élaborer les conceptions pédagogiques (Instructional Design)¹⁶.

14. <https://www.slideshare.net/deborahwdevlin/20140918-educ-638-d-devlin-brje-holmberg-39976051>

15. KEEGAN, Desmond; Theoretical Principles of Distance Education; Routledge 2005; ISBN 0-415-08942-5; NY.

16. <https://k3hamilton.com/LTech/transactional.html>

Dans son modèle didactique, il utilisait trois variables qui déterminaient la vraie distance qui existe entre l'enseignant et l'apprenant :

- (a) Le contenu offert à l'apprenant,
- (b) La direction dialogique et la structure des consignes, et
- (c) Le style unique de l'apprenant pour gérer sa propre formation et le niveau d'autonomie présente.

La théorie de "Transactional Distance" constate qu'au fur et à mesure que les manipulations des trois variables mentionnés au-dessus, la distance réelle entre les protagonistes dans le processus pédagogique subi de grands changements aussi.

C'est enfin cette force qui détermine la vrai "distance" entre celui qui enseigne et celui qui apprend. Ce qui est très intéressant ici, c'est sa théorie qui accepte que dans le processus de préparer et de développer le matériel pédagogique pour un certain groupe d'apprenants, la structure des dialogues accompagné des traits uniques de l'apprenant lui même, peuvent accorder aux programmes son propre niveau de succès ou de lacune.

Nous interprétons souvent cet aspect en tant qu'un espace psychologique qui présente le plus grand défi pour l'enseignant, Il se trouvedans une situation de negocier le propre équilibre entre le support pédagogique inséré dans le matériel offert à l'apprenant et l'aboutissement de l'autonomie envisagé. Cet équilibre est enfin responsable pour optimiser le niveau de compétence atteint par l'apprenant dans le cours.

How the variables of dialog and structure determine transactional distance can be shown in a simple graph.

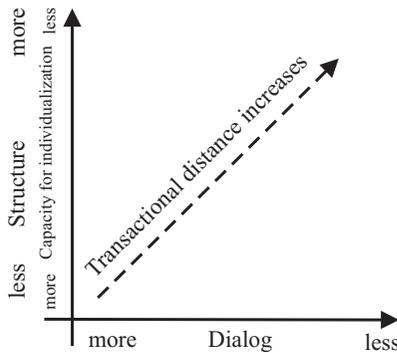


Fig. 2. Theorie de Transactional Distance¹⁷

- La theorie de "Learner-Context-Interface" de Cynthia White¹⁸est centrée sur les choix de l'apprenant et essaie de présenter comment dans une situation d'écart de l'enseignement directe, il / elle construit son propre contexte/environnement pour negocier le sens et créer une réalité plus personnalisée.

17. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-427.htm>

18. HURD, Stella & LEWIS, Tim; Language Learning Strategies in Independent Settings; Multilingual Matters; ISBN-13 978-1-84769-097-5; 2008;NY-Bristol-Ontario

Elle présente sa théorie en décrivant l'apprentissage des langues à distance comme un processus bien complexe qui exige une "interface" à l'intérieur de son contexte d'apprentissage. Cette interface devient enfin le fil conducteur qui le guide qui crée au même temps un réseau des expériences nuancés et très unique à chaque apprenant. Cela transforme le processus de l'apprendre très différent et très unique pour chacun car dans une situation d'écart de l'enseignant aussi bien que des autres apprenants dans le cours.

La théorie d'interface ressemble aux idées du constructivisme où l'apprenant peut générer et négocier le sens selon ses propres besoins ses propres préférences et ses propres ressources. La construction des faits suit aussi les exigences du contexte d'apprentissage qui présente les conditions d'autoformation beaucoup plus rigoureuses que dans une situation d'apprentissage en présentiel, accompagné d'un enseignant.

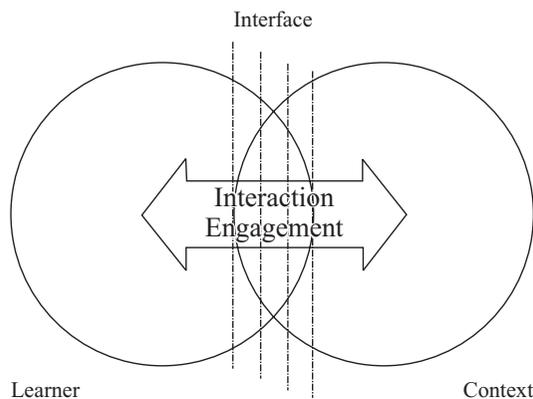


Fig. 3. Interface Theory¹⁹

- La théorie de Charles A. Wedemeyer, garde une grande importance dans l'apprentissage à distance. Il a contribué énormément aux théories contemporaines de l'éducation à distance basées sur la notion de l'autonomie et de l'indépendance de l'apprenant. Il constate qu'en étant autonome, l'apprenant a besoin de la liberté de :
 - choisir ses propres objectifs d'apprentissage
 - choisir les stratégies et les moyens d'atteindre ses objectifs, et
 - démontrer ses propres compétences dans les objectifs choisis.

En élaborant le rôle de l'autonomie de l'apprenant, Wedemeyer a créé la base pour un apprenant moderne et libre qui s'occupe de ses propres besoins des compétences dont il avait besoin et prenait la responsabilité de reconceptualiser les moyens de les atteindre.

Il est intéressant de noter que dans le contexte de la pédagogie du FLE en Inde, c'est une perspective très intimement liée au domaine, notamment donnée la situation actuelle qui exige de plus en plus les niveaux élevés de l'autonomie de l'apprenant et plus de choix en terme de lieu et de temps de formation.

19. https://www.researchgate.net/figure/The-Learner-Context-Interface-adapted-from-White-2003_fig2_226475099

Il serait utile de mentionner à ce point que la notion “d’autonomie” a commencé à incorporer également, “l’autonomie numérique” de l’apprenant en le faisant capable de gérer les outils numériques disponibles dans une situation d’échange du savoir.

Apprenant adulte et autonomie en FOAD

Comme élaboré en haut, l’autonomie numérique de l’apprenant adulte propose un élargissement spatial du territoire de l’action qui n’est guère géographique, mais il est ce que nous appelons “cybergéographique” ou plus communément nommé “numérique”. Il facilite l’accès à de multiples services à distance, rapprochant ainsi le développement de la communication à travers les réseaux sociaux qui accroissent les possibilités d’être en relation avec un nombre de plus en plus important de personnes – c’est ce qui crée la base pour le “peer interaction”.

Ainsi un apprenant “à distance” peut accéder à des ressources et à des activités d’apprentissage dans différents contextes spatio-temporels dès lors qu’elles sont transformés dans la forme numérique et fait accessibles via un dispositif technologique.

L’apprentissage se fait dans les temporalités qui sont compatibles avec ses autres activités et communique de manière synchrone et asynchrone avec une diversité d’acteurs (apprenants, formateurs, tuteurs, autres). Cet aspect reste bien important à l’apprenant des langues étrangères et au développement de ses compétences orales à travers la communication synchrone dans le temps réel.

La notion de distance/proximité porte donc, le dessein d’une centration sur le sujet à la fois en termes d’apprentissage et de participation à l’acte de l’apprentissage. La situation est ainsi autonome au même temps gouverné par les règles et les contraintes. *Elle libère l’apprenant des contraintes spatiales et temporelles, mais cette liberté suppose qu’il soit capable de trouver et de recréer un espace pour réaliser son apprentissage dans un contexte spécifique.*

Le dispositif de l’enseignement à distance est en **fait** « un système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer dans un lieu de formation et sans présence physique d’un formateur ».

Le FAD devient ainsi **une formation individualisée auto didacte**²⁰ qui permet à un élève :

- D’apprendre par lui-même,
- A son rythme,
- Avec des contraintes minimales d’horaire et de déplacement,
- A l’aide de matériel didactique auto-suffisant offert par différents moyens de communication, et
- Avec le soutien à distance des personnes ressources ».

Ainsi ces dispositifs sont essentiellement lacunaires en ce qui concerne une intervention active et raisonnée de la part de l’apprenant. Ce sont eux qui exercent une activité de

20. ALBERO, B et KAISER, A; La formation a distance selectionne un public autodidacte: Resultats reflexifs a partir d’une enquete a visee exploratoire; « Savoirs » 2009/3 n° 21 | pages 65 à 95; ISSN 1763-4229; L’Harmattan.

reconnaissance de ce qui leur est demandé avant de définir leur propre objectifs qui résulte de leur compréhension de ce qui est attendu, de leurs capacités à apprendre et de la probable organisation dans laquelle ils peuvent se projeter tenant compte de leur contexte. L'efficacité de tels dispositifs est la résultante d'un processus d'intercommunication entre les participants dans le processus pédagogique – (formateurs, apprenants) qui par négociations, permet de réduire l'écart entre ce qui est prévu et perçu comme possible.

Cela représente en effet la grande théorie de "Transactional Distance" de Michael Moore²¹ qui a élaboré ce processus d'actualisation des fonctionnalités des dispositifs.

Le processus est à la suite inscrit dans de multiples proximités notamment spatiale, temporelle, sociale, et cognitive, créées à l'intérieur de l'espace d'interaction. Cette mise en usage résulte enfin d'un métissage de liens entre des composantes variées dont certaines sont externes à l'environnement du sujet et d'autres, inscrites entre les participants eux mêmes.

Le processus entier résulte de nombreuses transformations et négociations de nature :

- temporelles,
- spatiales,
- sociales,
- économiques,
- cognitives, et
- affectives.

Ceci crée de la part de l'apprenant un cadre définitif des dispositifs d'apprentissage qui lui convient. Négocier ces éléments avec les concepteurs du cours aboutit au développement d'un trame basé sur les exigences des enseignants d'une part et les besoins des apprenants à l'autre.

En effet, cette dynamique particulière propose un '**discours actionnel et autonome**' qui surpasse bien le simple acte d'apprendre, en accordant une capacité d'auto formation dans un cas partiellement définie par le sujet apprenant lui même.

A conclure

Dans cet article, nous percevons un rôle très important des ressources économiques des apprenants en terme des enjeux liés au temps et à la place. Très souvent, face à de dures contraintes financières, où l'apprenant adulte n'est plus dans une situation de se déplacer, la priorité économique le conduit à consacrer une partie importante de son temps à une activité rémunératrice. Le profil de l'apprenant adulte à ce moment se distingue de "*celui qui fait partie d'un public aux caractéristiques socio-démographiques et économiques, très différentes de celui qui fréquente les cours en présentiel*"

Il va de soi que pendant une période de défis sociaux majeurs, les pistes alternatives d'enseignement et le recours à des dispositifs de formation à distance, jouent un rôle

21. <https://k3hamilton.com/LTech/transactional.html>

indispensable en parallèle – conduire les projets de formation et gérer les activités professionnelles au même temps²².

Nous comprenons également que les dispositifs fondamentaux liés au FOAD s'orientent actuellement vers un assouplissement des modèles et représentent une imbrication de plus en plus méticuleuse entre l'enseignement traditionnel et de nouvelles modalités de formation. Partout dans le monde, dans les différents pays, les acteurs et les observateurs de ces dispositifs ont dégagé un certain nombre de constantes qui peuvent s'appliquer à tout dispositif de formation ouverte et à distance. D'une façon, c'est un effort à articuler des outils, des pratiques et des cultures afin de rendre les cours et la formation plus utile et acceptable.

Le grand défi reste quand même à la mise en place de nouveaux modèles pédagogiques qui ont besoin de se situer dans l'acculturation progressive des apprenants qui participent dans les cours « *se formants* ».

La représentation dominante de la formation, doit comprendre donc de l'initiation aux nouvelles modalités de travail, et d'une vision futuriste prévoyant les transformations à venir. Un tel modèle pédagogique serait ainsi l'ultime recours pour créer une feuille de route progressive à l'aide de la technologie qui soit équitable et viable au plan social aussi bien qu'économique.

Références

1. ALBERO, B et KAISER, A; La formation a distance selectionne un public autodidacte: Resultats reflexifs a partir d'une enquete a visee exploratoire; « Savoirs » 2009/3 n°21 | pages 65 à 95; ISSN 1763-4229; L'Harmattan.
2. HURD, Stella & LEWIS, Tim; Language Learning Strategies in Independent Settings; Multilingual Matters; ISBN -13 978-1-84769-097-5; 2008; NY-Bristol-Ontario.
3. KEEGAN, Desmond; Theoretical Principles of Distance Education; Routledge 2005; ISBN 0-415-08942-5; NY.
4. PERRENOUD Philippe. Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? Issy-les-Moulineaux : ESF, 2011, 221 p.
5. RENAUD, G; Les formations ouvertes ou à distance dans la formation continue : dispositifs et incidences sur les métiers; Educagri Editions, 2010 .

Références web :

1. <https://core.ac.uk/download/pdf/82595361.pdf>
 2. <https://journals.openedition.org/ries/2755>
 3. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168_fr
 4. <https://www.cned.fr/media/20658/cnedhistoire1.pdf>
 5. <https://www.cned.fr/media/20658/cnedhistoire1.pdf>
 6. <https://www.cairn.info/les-industries-educatives--9782130582199-page-55.htm>
-
22. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

7. <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/138/ODLIntro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
8. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotske.pdf>
9. <https://www.slideshare.net/deborahwdevlin/20140918-educ-638-d-devlin-brje-holmberg-39976051>
11. <https://k3hamilton.com/LTech/transactional.html>
12. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-427.htm>
13. https://www.researchgate.net/figure/The-Learner-Context-Interface-adapted-from-White-2003_fig2_226475099
14. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

From Critique of Solipsism to the Advent of Cultural Studies: T.S. Eliot and Raymond Williams

Abhay Kumar Mishra

Abstract

In his long essay *The Frontiers of Criticism*, T.S. Eliot raised the concern for the aim of the literary-critical praxis. According to him, the criticism of the yore had remained confined to the elucidation and explanation of the taste of literature. A trend prevailed which held that one and sole meaning of a work of literature is capable of being believed to. Eliot argued that every reader is distinct and ‘difference’ must be the watermark of the practice of reading literary texts. Eliot took up beside the explanation of the dialectic between the life and work of the writer. In this concern he invoked the agenda of biography-writing and held that two modes of attempting biography must be given attention to. The first refers to read the life of the writer in terms of his inner realms whereas the other opens his personality towards social phenomena. Raymond Williams brought about the revolution of trend in the literary-critical praxis. Referring to the ‘structure of meaning’, he attempted to read the history of Europe in terms of institutions. Institution for him meant the ‘body’ of phenomena in society. He enumerated five such institutions in the history of modern Europe. The legacy left by Williams, and set forth by his disciple Terry Eagleton, relates to the inauguration of culture studies in the area of literary excavation. He wrote: “For what I see in the history of this word, in its structure of meanings, is a wide and general movement in thought and feeling.”

Keywords: Elucidation, Difference, Biography, Structure of Meaning, Institution (-s), Culture Studies.

In his *The Frontiers of Criticism*, T.S. Eliot was reassessing the functions, tasks and possibilities of the contemporary criticism. Towards the end of this essay, the last line reads as follows: “These last thirty years have been, I think, brilliant period in literary criticism in both England and America. It may even come to seem, in retrospect, too brilliant. Who knows?” [Eliot, jstor] If one would be curious to know as to what had been Eliot’s participation in the process, it would be sufficient, though not complete, to mention and emphasize that he stood convinced on showing the implicit inadequacy and ominous portent of the aestheticism, which reflected in the canon of art for art sake or poetry for poetry sake. He impinged on his argument that thirty years ago literary criticism was directed towards the committed “elucidation of works of art and the correction of taste”. He mounted his critique on this volition of criticism pointing to the “lemon-squeezer school of criticism”, as he referentially designated it. This type of criticism held the conviction of the truthfulness of the inviolable practice of peeling out the poem layer by layer, stanza by stanza and word by word. It was a criticism, in other words, a solipsism of perspective and academic-critical praxis. Those who pursue this mode of criticism, T.S. Eliot explains, “extract, squeeze, tease, press every drop of meaning out of” [Eliot, jstor] the poem. Not surprisingly, Eliot alludes to the dangers posed by such praxis vis-à-vis literary critical adventure. This kind of critical practice would indulge in convincing the reader or receiver that one very way of explanation is right and

unquestionable. It is capable of leading the reader to a hermetic vortex of having ‘grasped’ the meaning, albeit inexhaustible meaning. He says about this lemon-squeezing of the poem that it evokes the certainty of belief that “one interpretation of the poem as a whole must be right.” [Eliot, jstor] The tendency of this criticism to mislead the understanding of poem lies in the capacity of the critic to sway the reader that the alternative explanations are ipso facto avoidable, or at best, not even urgent to look forward to. This type of criticism is lashed with the ability to blindfold the inquisitive reader and goad him into a freshness that other ways of appreciation of poem are at best disquieting or even ignoble for him. Pointing to the emaciated nature of this self-aggrandizing critical practise, Eliot argues in favour of the ‘different’, ‘other’. He writes: “...as for the meaning of the poem as a whole, it is not exhausted by any explanation, for the meaning is what the poem means to different sensitive readers.” [Eliot, jstor] He is compelled to recall his own poems. In a nuanced mood, he insists that falling into prey of the critical method outlined above he would have to unconditionally forego the familiarity with his own poem. His poem will be dealt empty by the critical practise of reducing the poem to the interpretative level of ‘rightness’ by peeling it off and presenting it furthermore the one and only way of understanding of the poem, would deal a death blow to the naturalness of the composition and authenticity of the poetic self which has partaken in the making of the poem. Eliot says that his own poem, critiqued thus, would bear a posture of abstruse artificiality. The difference between the surrogate and the organic totality would cease to be. Of such a condition, reading his own poem the way it would be read by the solipsists as alluded to above, and remembering in the wake the deformation of his own poem under the weight of above kind of criticism, he writes: “It was as if someone had taken a machine to pieces and left me with the task of reassembling the parts.” [Eliot, jstor] Having taken into critical account the solipsistic criticism, Eliot turns to the nature and righteousness of the reception of the writing, or poetic composition. He pleads that the reader frees himself from the guardianship of any kind while receiving the poem. He is well aware that the way he is trying to read and enjoy the poem is his own, guided by his own construction of imagination. He has neither embraced an imposition nor is he yielded to the sermon of the interpreter. Insofar as a self has constituted the threads and shape of the poem, he has also to be true to his own sensibilities while unravelling the meaning of the poem. Every reader understands himself as distinct in the process. Of this situation, Eliot notes: “The question of how far information about the poet helps us to understand the poetry is not as simple as one might think. Each reader must answer it for himself, and must answer it not generally but in particular instances, for it may be more important in the case of one poet and less important in the case of another. For the enjoyment of poetry can be a complex experience in which several forms of satisfaction are mingled.” [Eliot: jstor]

Eliot reproves the exclusivist practice of approaching the critical praxis. To be more concrete, he dwells on the dialectic between the life and work of the poet. The life works as the spring out of which the poetry emanates. And to the same degree poetry is that stream which leads the reader back to the life of the poet. In other words, life and poetry reflect each other in the mirrors placed face to face. Eliot, however, is averse to the tendency of relating poetry solely to the phenomenon of life. Only life of the poet is insufficient to explain poetry. And, on the other hand, poetry on its own cannot lead convincingly to the explanation of the life of the poet. The poet lives in society and engages in social experiences. The sensibilities, which he invests in order to create poem, are primarily social. His feat lies in the fact that his creativity enters into his experiences, edifies them, reworks them and then aesthetically mould

them to the production of the poem. So, the creative event is the individuality involved in the idea of poem. But the attempt to uphold and justify creativity through creativity ignores the broader framework which constitutes the poem emerging from the exclusionary notion of creativity. Thus to explain poem in terms of life explains some cases while this project fails to explain others. Though very simple illustrations are available in Marxist praxis of criticism and its difference from the impressionistic praxis of criticism, Eliot rehashes that whatsoever may be the zest behind it, the idea that life and poetry are related to the scientist Psychology is in itself an abhorrence. Hence, Eliot distinguishes two ways of looking at the biographical accounts in the praxis of criticism. One kind of biographer tends to explore the inner recesses of the sensibilities, whereas other kind of biographer attempts to analyse the abilities of the poet to judge and appreciate the world. It is the biographer of the second kind, who is able to bring about the 'critical ability' of the poet. It is precisely on this account that Eliot treats the interrelation between the poetry/poet and society to be a 'complex' one. The interrelation is far from being 'simple'. He notes: "The question of how far information about the poet helps us to understand the poetry is not so simple as one might think." [Eliot, jstor]. He adds: "Each reader must answer it for himself, and must answer it not generally but in particular instances, for it may be more important in the case of one poet and less important in the case of another. For the enjoyment of poetry can be a complex experience in which several forms of satisfaction are mingled." [Eliot, jstor] Eliot's much known notion of 'impersonality of the poet' is corroborative to the latter argument, in that by 'impersonality of the poet', Eliot was aiming to amplifying his view that poetic praxis ought to be objective and close to the comprehensive realm of experience and judgment. Eliot writes in this context further: "When the poem has been made, something new has happened, something that cannot be wholly explained by *anything that went before*." [Eliot, jstor] If one may look at this situation in terms of putting a distinction between Marxist notion and impressionist notion of judging the poetry, one may well agree that Gorki wrote from the convinced position of class consciousness, yet his poetry evinces a beauty which shows a sensibility which is subjective and which has taken from the society in the class conscious way those things which he could mould into beauty of language and expression.

Gorki's *Mother* was a novel not because it was only a literary artefact, rather it was also a novel because it spoke for total social transformation. This matter has to convey the idea that the poet is not a person who lives for poetry and intends to exhaust his potential as a poet. Eliot points out that the poet is a complete man. His completeness is corroborated in the recognition that he has not only creative interest, rather he has certain other interests in life too. He writes: "Poets have other interests beside poetry—otherwise their poetry would be very empty: they are poets because their dominant interest has been turning their experience and their thought...in turning their experience and thinking into poetry." [Eliot, jstor] With this observation and conviction, Eliot has also cast the image of a literary-critic. He denies the purism in the literary-critical praxis. Just like a poet, a literary-critic has interests in diverse realms and riddles of life at different levels. The moment, a literary-critic starts the assessment of a poem, he has been able to conjure up a system of ideas rooted in his totality of impressions and experience. Armed with such a thought-system, he assesses and judges the works for the readership. Arguing for the building-up of such a literary-critic, Eliot says: "A critic who has interested in nothing but "literature" would have very little to say to us, for his literature would be a pure abstraction." [Eliot, jstor] Thus Eliot is arguing for such a critic, who has engaged in different walks of individual and social life before

assuming the task of critiquing the literature. The critic, in this process is armed with ideology instead of becoming a man with tools and techniques which he can employ to make the reader ‘understand and enjoy’ the poetry. Hence, arguing further about the literary-critic, Eliot observes: “The critic accordingly is a *literary* critic if his primary interest, in writing criticism, is to help his readers to *understand and enjoy*. But he must have other interests, just as much as the poet himself; for the literary critic is not merely a technical expert, who has learned the rules to be observed by the writers he criticizes: the critic must be the whole man, a man with convictions and principles, and of knowledge and experience.” [Elit, jstor] In that principles and convictions may be contestants, the room remains open for the ideological contests over the understanding of literature. And the reader participates on this contest guided by his own principles and convictions. That is why Eliot says further about the decision of the reader in the complexity of situation: “...but for the appreciation of the poetry, it can lead us to the door: we must find our own way in.” [Eliot, jstor] A whole lineage of literary-critics which testifies to their experience outside the role the pure literary critic is to be seen in the development of the literary-critical tradition from George Lukács, Walter Benjamin to Raymond Williams, Terry Eagleton, Edward Said in the West. The same is the case in the Hindi literary-critical praxis too. One may identify this tradition from Ramvilas Sharma to Gajanan Madhav Muktibodh.

Eliot, as a literary-critic has articulated the development of the involvement of critical praxis with Social Studies. He has been able to give voice to the new chapter in the literary critical praxis which will thrive on the interdisciplinary ground with an interspersion with the social engagement and social studies. That the primary indications of the cultural studies, as that is being practised today, will be solidified in his attempt to redefine the task and aims of literary criticism. Outlining the new horizon of the mutual dependence of literary criticism and social studies, he wrote: “He¹ established the relevance of philosophy, aesthetics and psychology; and once Coleridge had introduced these disciplines into literary criticism, future critics could ignore them only at their own risk.” [Eliot, jstor] Eliot talked of “historical imagination” and underlined in this context, expanding on this notion that Coleridge and Johnson had “...interest in the social sciences and in the study of language and semantics” [Eliot, jstor] The transformation in the arena of literary-critical venture, which ensued, was expressed by Eliot as follows: “The consideration of literature in the light of one or more of these studies, is one of the two main causes of the transformation of literary criticism in our time.”

The appearance of the book *Culture and Society* by Raymond Williams in 1958 marked a radical shift in the subject and direction of the literary-critical praxis. The aims and tasks of literary-criticism were inalienably discussed in a very definitive way with that of the social sciences. Literary-Criticism touched the questions of culture and from then onwards the ground was presaged for the incorporation of literary-critical praxis and cultural studies in a sense of mutual enrichment. Of prominent significance was the term “structure of meaning”, enunciated by Raymond Williams right in the introduction of this book. He raised the concept of “meaning” in the literary-critical praxis to the height of historical understanding of the institutions which had broken the fresh ground from the end of the 18th century in the European history. Some new concepts had crept in to the formation of the social and economic structure of Europe from 18th century and it is this alteration of the course of the

1. Coleridge.

theoretical understanding and analysis of history, which justified prominently his reference to the “structure of meaning”.

He referred to five terms which designated the transformation of the European society from the end of the 18th century onwards. About the transformative force of these five words, namely industry, democracy, class, art, culture, he writes: “In the last decades of the eighteenth century, and in the first half of the nineteenth century, a number of words, which are now of capital importance, came for the first time into common English use, or, where they had already been generally used in the language, acquired new and important meanings.” [Williams, 1958: XIII] First of all, the common life in the private domains of the human society corroborated to the transformational potential of these words. All these words were inalienably related to the spheres of life of the individual who was located in the intimate fabric of the social structure. Raymond, as a first thinker in the western Marxist tradition, defined these words as ‘institutions’. He prominently explained the term ‘institution’ in reference to these words. He theorized that by ‘institution’ he meant to define these terms/words as a ‘set of activities’, and hence their existence as an ‘institution’. He categorized the ‘institution’ as a ‘body’ which sustained as well as explained the phenomena emerging from the core of these activities. He underlined that these words “...bear witness to a general change in our characteristic ways of thinking about our common life: about our social, political and economic institutions; about the purposes which these institutions are designed to embody; about the relations to which these institutions and purposes of our activities in learning, education and art.” [Williams, 1958: XIII]

At first, he made a broad survey of the meaning and the changes in the semantics of the word ‘industry’. He indicated this term with reference to the ‘pre-’ and ‘post-’ of the ‘industrial revolution’. He argued that before the industrial revolution in Europe, first in France, the word ‘industry’ stood for its adjectival conjunctions. ‘Industrial’ referred to the ‘industrious’, and ‘skilfulness’ of an individual. He outlined that the word ‘Industry’ before the industrial revolution stood for “skill, assiduity, perseverance, diligence.” [Williams, 1958: XIII] Slowly this word acquired a social reference. It turned into the referential relation to the force of the ‘collective’ in the society. As signifying the ‘collective’, it attained the level of ‘institution’. It became the word consummating the meanings of the activities concerned with a set and system of activities conceivable as a ‘body’ and hence as an ‘institution’. He asserted that in the last decades of the 18th century, “...industry became a collective word for manufacturing and productive institutions, and for their general activities.” [Williams, 1958: XIII] The evolution of this meaning of ‘industry’ as an institution solidified in the course of the 19th century, when its significance as an institution became intensively manifest. He added: “Industrious, which describes persons, is joined, in the nineteenth century, by individual, which describes the institutions.” [Williams, 1958: XIII] Thus, the transformation of the notion of the ‘person’ occurred. The person became bound with the industry as an individual and his body had acquired the referential dimension of belonging; i.e. ‘belonging to the institution’. He further commented on the entry of the word ‘industry’ as ‘institution’ in the English usage. He argued that the term ‘industrial revolution’, first used by the French writers in 1820s was adopted by English writers and it connoted “pattern of change, new society”. [Williams, 1958: XIV]

With the emergence and consolidation of the pace of the industrial revolution, the relations in the society started changing. Old patterns of relationship were transformed, in that the

division became a mark of social relations. The chasm grew between those who had the owning power and those who worked in the industries to produce the goods, the sale of which brought the profit to the owner. Thus the division began spreading in the political structure of the society too. For the first time, the need of the participation of the 'people' came up in the era of industrialism. This need manifested itself into the voice of the democratic forces. The notion of 'democracy' was laden with political overtone. Raymond Williams writes, quoting Weekley from his book *Words Ancient and Modern*: "It was not until the French Revolution that *democracy* ceased to be a mere literary word, and became part of the political vocabulary." [Williams, 1958: XIV] As this voice emanated first from the quarters of the working masses, the words like 'democrat' and 'democracy' were seen with deep suspicion. Raymond Williams points out that democrats, at the end of 18th and beginning of the 19th century were seen as "subversive mob agitators". Gradually, democracy turned out to be force to be reckoned with by those who held sway over the political institutions. Hence, the onset of the idea of democracy was a long way of traversing towards the necessary course of the mass struggle. The implications of this struggle was referred to by William, in that he underscored that "...democracy and democrats, in their entry into ordinary speech, record the effects, in England, of the American and French Revolutions, and a crucial phase of the struggle...for what we would now call democratic representation." [Williams, 1958: XIV]

In a way, the appearance of the class at social and economic as well as cultural plane occurs at the same time. Democracy was in itself riddled with the notions of predilection. The question of as to who participated in the making of the democratic order feasible in the fabric of the state was not an issue of straightforward identification of the interests. Conflicting contests of interests lay at the bottom of the social consciousness of the people even when one proceeded from the understanding that the democracy is a realizable program and an urgent necessity of the eighteenth century's history, when industrialism had started the preliminary stratifications to be a conceivable idea. Williams suggests that the idea of 'class' can safely be dated back to the end of the eighteenth century during the period of great industrial and political convulsions. He traces the emergence of class to 1772. The social stratification followed suit as a perceivable historical axiom. The designation of the "higher classes" had surfaced already during 1790s in the wake of the revolutions; such as French Revolution of 1789. Though the constitution of the workers as a social strata had taken place as a natural concomitant to the appearance of the "higher classes", Williams contends that the idea of the "working classes" was codified in 1815. It was at that point of time that, according to Williams "class prejudice, class legislation, class consciousness, class conflict and class war follow in the course of the nineteenth century." [Williams, 1958: XV]

Raymond Williams situates art and culture in the backdrop of the historical upheavals of industrialism, democracy and class-conflicts. For him, the pursuit and understanding of art is not an ahistorical and apolitical concern. Art as such grew with a number of connotations which ensued from this historical conditioning. Williams points out that the notion of art referred towards the end of 18th century as 'skill' and the artist was considered to be a skilled person. In the course of 19th century the epithets of 'imaginative' or 'creativity' were treated to be belonging to the domain of what could broadly be concerned as 'art'. Precisely at this juncture of history two new dimensions related to the idea of art came to flourishing status. One among them was 'aesthetics' and the other one was the idea of 'genius'. A broad range of classical German literature at this time came to fall under the categorization of the literary works as the reflection of the mind of genius. So, unsurprisingly, Goethe and Schiller

came to be identified as two figures representing the genius in literary engagements. Right at this time, the divide between those, who were termed as aesthete and those who were being considered to be the literary voice of the political resistance surfaced in the field of literary activity. But, undoubtedly, Williams argues that art evolved and attained its position as institution in this time. To quote him: “As *art* had produced *artist* in the new sense, and *aestheticsaesthete*, so this produced a *genius*, to indicate a special kind of person. These changes...form a record of a remarkable change in ideas of the nature and purpose of art, and of its relations to other human activities and to society as a whole.” [Williams, 1958: XVI]

In William’s concept of the ‘structure of meanings’, art is followed in its train by ‘culture’. Culture, for him, constitutes the fifth conceptual notion of the development of the institutions in the modernity. He invokes: “The development of culture is perhaps the most striking among all the words named.” [Williams, 1958: XVI] He argues that it is the idea of culture which explains a long series of historical development all through the preceding stages of the human civilization in the modernity. Culture is the ‘new’ and yet it denotes a ‘continuum’ in the evolutionary upheavals of history ever since the set of activities systematized in the institutions have come into being. In itself, culture encompasses the trajectory of the genesis and growth of industrialization, democracy, class, art as the continuous flow of the constitution and establishment of the institutions in human history of modern civilization of Europe. He notes: “It might be said, indeed, that the questions now concentrated in the meanings of the word culture are questions directly raised by the great historical changes which the changes in *industry*, *democracy* and *class*, in their own way, represent, and to which the changes in *art*, *class*, in their own way, represent, and to which the changes in art are a closely related response.” [Williams, 1958: XVI] For Williams, the word culture is not in any way is a corresponding corollary to the sophistry of a number of individual and social interests. It smacks little of the aestheticism, for which it is purely understood in the common parlance. Culture is political. It is bound with the forces and idiosyncrasies of the individual relations with the economic realities of the prevailing mode of economic productions. Williams’ debt to Marxism is explicit. He argued in this context: “The development of the word *culture* is a record of a number of important and continuing reactions to...changes in our social, economic and political life, and may be seen, in itself, as a special kind of map by means of which the nature of the changes can be explored.” [Williams, 1958: XVI] With Williams, literary criticism travelled a wide distance from the formal literary criticism to the idea of ‘cultural studies’. Moreover, the idea of culture studies became a set of meanings which remained yet not an autonomous area of intellectual pursuit and praxis. He insisted: “For what I see in the history of this word, in its structure of meanings, is a wide and general movement in thought and feeling.” [Williams, 1958: XVII] And before such standpoint, the idea of language governing criticism also received a new tenor and perspective, for he stated before closing his introduction to the book *Culture and Society*: “I shall, at any rate, be glad to be answered, in whatever means, form I am enquiring into our common language, on matters of common interest, and when we consider how matters now stand, our continuing interest and language could hardly be too lively.” [Williams, 1958: XX]

References

1. Williams, Raymond, *Culture and Society*, New York: 1958, 1983.
2. Eliot, T.S., *The Frontiers of Literature*.
3. <http://www.jstor.org/stable/27538564/> accessed 05.07.2017 18:18.

Les représentations de la compétence interculturelle des enseignants de FLE en Inde

Uma Damodar Sridhar

Résumé

Prônée par le CECRL depuis l'an 2000 et faisant partie intégrale de tous les manuels de FLE publiés ces dernières années, la compétence interculturelle est pourtant difficile à cerner et plus encore à mettre en œuvre dans les pratiques pédagogiques. Pourtant son importance est plus que jamais capitale, dans un monde de plus en plus fracturé par des divisions sectaires. Enfin elle est souvent confondue avec la compétence culturelle, l'un des fondements de base de l'approche communicative. Nous nous efforçons alors dans cet article de présenter les représentations des enseignants de la compétence interculturelle et la manière dont ils s'occupent de son développement dans leur classe. Notre enquête est basée sur les réponses au questionnaire administré auprès des enseignants de quatre universités centrales indiennes, lors de notre recherche doctorale sur l'acquisition de la compétence interculturelle par les étudiants de FLE en Inde.

Mots-clés : représentations des enseignants ; compétence interculturelle, FLE.

Introduction

L'enseignement des langues étrangères connaît depuis l'an 2000 un nouveau point d'équilibre fonctionnant comme prolongement de l'acquisition des connaissances culturelles, à savoir, la compétence interculturelle. Le Cadre européen de référence sur les langues (CECRL), ayant souligné l'importance du sujet dans son manifeste de 2000, et le classant sous la rubrique des compétences socioculturelles, lui accorde une place légitime jusqu'ici ignorée ou négligée dans l'enseignement des langues étrangères. Les manuels de langue doivent intégrer désormais les éléments de cette compétence dans les leçons, en proposant des exercices mettant en valeur les spécificités culturelles de la France et suscitant une réflexion sur celles du pays des apprenants.

L'approche communicative avait déjà donné une place importante au développement des connaissances culturelles, réduites jusque-là à l'étude de la littérature, de l'histoire et de la géographie, ou aux quatre F, « food, fairs, folklore and facts » (Kramersch, 1993 : 24). Avec l'influence croissante de l'anthropologie dans l'étude de la culture depuis les années 60, il est devenu apparent que la culture ne résidait pas uniquement dans la littérature et dans l'énumération des faits mais dans des pratiques quotidiennes du peuple concerné. La compétence culturelle ne se réduisait pas par ailleurs à une addition de savoirs, mais plutôt, elle indiquait la familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitée à une expérience plus ou moins riche du monde (Zarate, 1986 : 31). Zarate rajoute toutefois que ces simples données ignorent les complexités des relations interculturelles et interpersonnelles dans la rencontre des deux cultures, ce qui amène des incompréhensions et des difficultés dans la perception de l'Autre :

« *La perception de l'autre est construite à travers le prisme déformant de la compétence culturelle d'origine. L'autre n'est donc jamais disponible à travers sa réalité objective – où serait-il d'ailleurs possible de le trouver ? Il est une image, ou mieux, une représentation* » (1986 :24).

L'idée est reprise par Byram (1992 : 41) qui constate qu'une connaissance superficielle des faits culturels ne servira qu'à renforcer chez l'apprenant l'appréciation ethnocentrique de ce qui est « naturel » et « normal ».

C'est cette réalisation qui a menée au développement de la notion de la compétence interculturelle dans la pédagogie des langues étrangères, formée de deux idées, celle de « l'inter » signifiant interaction et rencontre et de la « culture » (De Carlo, 1998 : 41). Selon le CECRL, comme toutes les sociétés aujourd'hui sont pluriculturelles et égales en dignité à tout autre, il est capital d'établir des connexions et les relations entre les cultures dans l'enseignement des langues étrangères en développant des compétences appropriées :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes (CECRL, 2005 : 83).

En insistant sur la connaissance des *deux mondes* dans le processus de la prise de conscience interculturelle, le CECRL introduit également la notion de l'intersubjectivité dans la relation interculturelle. Comme le disait Paul Ricoeur (1993, dans Ferréol et Juquois, 2003 : 156) à propos de l'altérité dans son ouvrage *Soi-même comme un autre* : « le soi n'est appréhendé qu'à partir de l'autre que soi. Cette structuration par l'altérité est, bien sûr, au cœur de l'interaction verbale. Quand je dis *tu*, je comprends que tu es capable de te désigner toi-même comme un *je*. » C'est cette intersubjectivité qui renvoie à la personnalité de l'Autre, et qui rend possible l'existence de soi-même.

La compétence interculturelle selon le CECRL

Les compétences générales de l'apprenant sont déclinées par le CECRL en termes de *savoirs* (2005 : 16) :

savoirs ou les connaissances déclaratives,

savoir-faire ou les habilités et aptitudes,

savoir-être ou les attitudes et traits de personnalité nécessaires pour s'ouvrir à l'altérité, se décentrer, relativiser et valoriser l'Autre.

savoir-apprendre qui englobe à la fois le savoir-être, des savoirs et des savoir-faire, et s'appuie sur des compétences de différents types.

C'est le *savoir-être* de l'apprenant qui sert à mobiliser et développer sa compétence interculturelle, le transformant ainsi en « médiateurs interculturels » (CECR, 2005 : 40), capables de s'engager dans la relation avec des identités multiples et d'éviter de stéréotyper les autres. Elle les aide à accepter et comprendre les gens appartenant à d'autres cultures en tant qu'individus ayant d'autres perspectives, valeurs et comportements.

Ces critères ont constitué le principe guidant dans l'élaboration de presque tous les manuels de langues étrangères s'inscrivant dans la politique linguistique développée par le Conseil

de l'Europe. Le développement de la compétence interculturelle a fait dès lors partie du processus de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et il a trouvé sa place légitime parmi les autres compétences langagières. Il est utile de souligner ici que connaissance culturelle et compétence interculturelle ne relèvent pas des mêmes domaines de référence. La compétence interculturelle réside plutôt dans la capacité de négocier et d'interpréter les données auxquelles on est confronté, alors que la compétence culturelle relèverait d'une connaissance plus ou moins approfondie des règles sociales et culturelles de la communauté cible. La première dépend de cette manière incontestable de la connaissance culturelle, mais elle dépend aussi d'autres facteurs, comme par exemple l'orientation affective et l'attitude de l'individu, son ouverture au monde et ses savoir-faire interpersonnels, impliquant ainsi une prise de conscience de ses attitudes vers la culture étrangère. Toutefois la notion de l'interculturel, si belle qu'elle soit, est, comme nous avons vu, une notion complexe qui peut poser des défis aux enseignants faute de formation suffisante. C'est dans cette optique que nous avons entrepris une enquête chez ceux-ci dans quatre universités centrales en Inde.

Le rôle de l'enseignant dans le développement de l'interculturel

L'enseignant est indéniablement le moteur principal propulsant le développement de la compétence interculturelle dans la classe. Byram constate que :

Le fait que la compréhension d'une autre culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance est un des articles de foi incontestés des professeurs de langue. (1992 : 34)

Vygotsky (1978) avait déclaré que les enseignants fournissent l'échafaudage dans la classe à l'aide duquel les apprenants arrivent à se construire leurs savoirs. Selon lui, l'apprentissage cognitif de l'être humain serait un phénomène plus d'ordre social et culturel qu'individuel où l'apprenant se perfectionne dans la présence d'un adulte, en l'occurrence l'enseignant, qui est médiateur dans sa zone de développement proximal (Kozulin, Gindis, Ageyev et Miller, 2003 : 40). Nous pouvons nous demander, avec un rôle si important, quelle est la part due à l'enseignant dans la formation de l'apprenant et dans quelle mesure il apporte le soutien psychologique et modérateur dans la relativisation des images de la culture étrangère et l'acquisition de la conscience interculturelle. Comme le rappelle aussi G. Zarate, « l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche » (2007 : 11).

Face à l'hétérogénéité des apprenants de la classe, il appartient à l'enseignant de construire ou co-construire avec les élèves une culture partagée qui permet à chacun de faire valoir son propre capital, de cohabiter avec les autres. La classe devient un lieu de médiation où se partagent les connaissances. « On dépasse alors le « vivre ensemble » pour aller vers le « faire ensemble », dans une implication dynamique des réalités culturelles, qui permet selon Puren le passage des *représentations* de l'autre (mobilisé par le parler et agir sur) aux *conceptions partagées* (2007 : 60).

Face au rôle capital joué par l'enseignant dans la classe, nous nous efforçons à explorer son rôle dans la transmission de la compétence interculturelle aux apprenants, par le biais des questions de recherches suivantes : quelles sont les représentations et l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de la maîtrise de la compétence interculturelle chez l'apprenant ?

Quels sont les enjeux qui se posent pour l'enseignant et les obstacles qu'ils rencontrent en termes pratiques ? Comment manie-t-il la méthode de langue étrangère qui sera souvent son seul soutien dans son rôle de guide / conseiller ?

Nous nous sommes servis, pour cela, d'un questionnaire à questions ouvertes et fermées qui leur a été adressé dans le cadre de notre étude, et dont les modalités sont élaborées ci-dessous.

Les représentations des enseignants de la compétence interculturelle

I. L'enquête menée

Treize enseignants ont répondu à notre questionnaire, distribués et remplis à des moments différents entre novembre 2012 et décembre 2015, dont 2 enseignants de Delhi University, 4 de Jawaharlal Nehru University, 3 d'English and Foreign Languages University et 4 de Pondicherry University. Parmi eux il y a 8 femmes et 5 hommes. Une première version a été testée chez deux professeurs collègues à EFLU pour avoir leurs opinions sur les questions, et quelques questions ont été ajoutées et / ou reformulées.

Le questionnaire destiné aux enseignants a été organisé en deux parties. La partie I s'intitulait « Profil » et contenait des questions générales servant à établir le profil des enseignants : âge, diplômes, années d'expérience, leur état de multilinguisme, les cours enseignés, etc. La partie II, intitulée « La compétence interculturelle dans une classe multiculturelle », s'adressaient plus directement aux pratiques de classe des enseignants, en s'arrêtant plus particulièrement sur leur conception et représentations de la composante interculturelle, leur traitement des éléments culturels et interculturels dans leurs cours et les problèmes s'y posant, leurs rapports avec leurs apprenants ainsi qu'avec le manuel utilisé dans la classe. Il s'agit dans cette partie de questions ouvertes, où l'enseignant avait le libre choix de répondre à sa manière et d'élaborer ses réflexions sur le sujet.

II. Les résultats de l'enquête

Puisque cette enquête concernait une étude plus large sur l'acquisition de la compétence interculturelle par les apprenants de BA French, et traitaient donc de plusieurs questions de recherche, nous présenterons dans cet article seules les éléments concernant les enseignants.

- (i) **Le profil des enseignants :** Les enseignants participants dans notre enquête sont âgés entre 30 et 50 ans, et sont originaires de différentes parties de l'Inde. Leur formation professionnelle va du doctorat au master en français et ils se spécialisent dans des domaines variés, comme la littérature, la traduction, la méthodologie du FLE, etc., et ils donnaient également des cours de FLE. Ils sont multilingues, et capables d'entretenir dans les langues des apprenants. La plupart s'en gardent pourtant, et préfèrent parler en français avec les élèves dans la classe, tout en se tenant disponibles pour des consultations informelles dans les langues des apprenants en dehors de la classe.
- (ii) **Les enjeux dans le développement de la compétence interculturelle :** Nous résumons ci-dessous les réponses les plus représentatives fournies par les enseignants aux huit questions posées, suivis d'un bilan.

Question 1 : « Faites-vous des activités dans la classe pour encourager les apprenants à parler de leurs pratiques / traditions culturelles ? »

Pratiquement tous les professeurs sont soucieux de développer des activités qui mettent en valeur les pratiques et traditions culturelles des apprenants.

Les activités que mènent les enseignants peuvent être classées sous les rubriques suivantes :

- **Les gestes et les salutations :** « Dire ‘oui’ de la tête à la française et à l’indienne ! » ; « Les salutations » ; « Je leur demande dès la première leçon de penser à leur langue. Par ex, comment saluer chez eux. » ; « Oui. Comment saluer les aînés (toucher les pieds etc.) ». L’objectif semblerait d’abord de doter les apprenants de compétences non-linguistiques ainsi que linguistiques pour se rendre compte de leurs propres pratiques culturelles.
- Les particularités de leur propre culture, à savoir, les fêtes, les coutumes, la gastronomie et la comparaison : « Des fêtes indiennes, Parler de leurs régions différentes, de leur passe-temps » ; « Parler des fêtes de votre région, de votre culture » ; « Des fêtes, loisirs, gastronomie, sports » ; « Oui, lorsque j’enseigne la littérature francophone, je demande aux apprenants de comparer quelques éléments culturels du texte avec leur propre culture ».
- Les jeux de rôles, outils précieux non seulement pour faire passer les règles implicites de communication mais aussi pour offrir des moments de détente dans la classe : « Oui, surtout des jeux de rôle. La dernière que j’ai faite c’est en lisant un texte sur la politesse ou la manque de politesse dans la société. Alors j’ai demandé aux paires de venir jouer des exemples actuels en Inde. C’était rigolo : les bousculades dans la rue, etc. ».
- Les thèmes liés à la vie sociale ont aussi été évoqués : « relations familiales » ; « notion de temps (ponctualité, etc.) » ; « parler sur les discriminations en Inde ou dans leurs pays ». Un enseignant évoque les marqueurs de l’interculturel dans le discours, en faisant remarquer « La différence entre ‘tu’ et ‘vous’ si ça existe ».

Tous types d’activités renforçant le côté interculturel sont mis en service du développement de cette compétence par les enseignants : la comparaison des cultures (l’activité préférée), ainsi que des débats et des discussions sur les sujets d’actualité, des jeux de rôle relevant les pratiques linguistiques, les activités écrites... L’objectif est de faire passer la notion de la relativisation des cultures auprès de leurs apprenants, tout en valorisant les pratiques culturelles propres aux apprenants etc.

Question 2 : Quels sont les difficultés que vous rencontrez lors de la mise en œuvre pratique des activités « interculturelles » ?

Certains des problèmes auxquels ils font face sont :

- **les limitations du vocabulaire chez les apprenants :** « Le vocabulaire restreint à leur niveau constitue aussi un problème pour exprimer leurs idées sur la culture et les coutumes ».
- **les contraintes du temps :** « Oui ; j’aime bien le faire mais je n’arrive pas en faire beaucoup » ; « Oui. Ça prend du temps quand le groupe est trop large » ;

« Je n'accorde pas plus de 15 min. pour de telles activités. Bien qu'intéressant, le vocabulaire constitue un problème et on finit par avoir une discussion en hindi, anglais. Donc, ces activités ne prennent pas 10 / 15 min. de discussion ».

- Le temps d'enseignement est aléatoirement imparti. Certains enseignants arrivent à faire une distinction claire dans le temps consacré aux activités différentes dans la classe : « Sur 6 heures de cours par semaine par exemple, j'aurai consacré trois heures au moins à l'enseignement des éléments culturels » ; « *L'enseignement de la langue – 5 h. L'enseignement des éléments culturels – 3 h* ». Pour les autres c'est difficile de trancher : « *Je ne peux répondre à cette question. La langue possède des éléments culturels, faire l'apprentissage de la langue sans la culture serait impossible. Mais, je peux dire que parmi les 8 cours (8 heures) que j'assure, je donne au total 45 min. pour discuter des différences dans la culture française et celle régionales, linguistiques, etc.* » ; « Difficile à répondre à la 2^e question car ça dépend de plusieurs choses » ; « Tous les jours une composante culturel le » ; « *Nous ne les séparons pas* ».

Les apprenants, surtout les débutants, manquent du vocabulaire nécessaire pour s'exprimer, et il revient souvent au professeur de fournir les mots appropriés. De plus, les enseignants se plaignent d'un manque de temps structuré pour ce genre d'activité. Nous voyons ici que faute d'un créneau spécifique pour ce composant important, les enseignants consacrent, aléatoirement, des proportions différentes de leur classe, au pire 10% et au mieux 50% de leur cours total au développement de la compétence interculturelle. Ils se retrouvent devant l'obligation d'accorder la priorité au développement des compétences linguistiques des apprenants. Le développement de la compétence interculturelle se trouve par conséquent souvent reléguée à un statut d'activité de compensation dans le cours, offrant des moments de détente, et elle est « casée » là où c'est possible.

Un des enseignants fait un commentaire intéressant sur la manière dont les éléments interculturels surgissent dans la classe : « 6 heures dont très peu sur l'interculturel vraiment. L'interculturel s'appuie plus sur les différences linguistiques entre le français, l'anglais et leur langue 1, d'où sont issues les discussions sur d'autres aspects de la culture française. On a un cours séparé basé sur la culture et la civilisation française et francophone (4h) ». Ce sont les différences linguistiques qui sont d'abord privilégiées dans la prise de conscience interculturelle, les détails étant laissés à un cours de civilisation séparée. Le rôle de professeur de langue est conçu bien distinct du rôle de professeur de culture.

Question 3 : Quelle est votre définition de la compétence culturelle ?

Plusieurs en ont donné une définition où ils arrivent à identifier cette compétence avec les connaissances sur les cultures : « La culture : tout ce qui englobe la manière de vivre » ; « La culture, c'est l'ensemble de comportements, des vêtements, des croyances, des langues, des plats, des loisirs, etc. » ; « La compétence culturelle, c'est l'ensemble des éléments culturels qu'un apprenant doit acquérir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle a plusieurs composantes : le langage, la religion, la culture, etc. », « *c'est pour mieux comprendre les cultures françaises* » ; « C'est une compétence qui enseigne le savoir-faire et le savoir-être dans un autre contexte culturel » ; « *Savoir culturel + savoir-faire culturel + savoir être culturel* ».

Pour deux enseignants, la compétence culturelle englobe la conscience du savoir-faire culturel et des stéréotypes et des préjugés, ce qui implique qu'ils associent la compétence culturelle avec l'interculturel : « *Comprendre la culture de soi et de l'autre en ayant une vue critique et en ne basant pas sur les préjugés, les idées reçues ou les stéréotypes* » ; « Une attitude dépourvue des préjugés envers la culture de l'autre et la capacité de comprendre et d'analyser les phénomènes de cette culture étrangère ».

Une enseignante n'a pas voulu répondre à la question : « Je saute ça aussi pour le moment, ainsi que les deux prochaines car elles sont compliquées et demande la réflexion. Alors j'y reviendrai quand j'ai le temps. ». Et pour un autre, c'est simplement « un aspect important pour apprendre une langue », confondant cette compétence avec de l'acquisition linguistique. Pour un troisième, il s'agit juste : « pour mieux comprendre les cultures françaises ».

Question 4 : Quelle est votre définition de la compétence interculturelle ?

Nous pouvons classer les définitions fournies par les enseignants sur trois dimensions principales : celle de l'approche critique sur sa propre culture avec une expression de tolérance de l'altérité, celle de la comparaison dans le respect des deux cultures, et celle d'évoquer sa propre identité tout en respectant celle de l'autre culture.

- Deux enseignants relèvent, dans leur définition de la compétence interculturelle, les critères de tolérance de l'altérité et de suspension de jugements de valeurs : « C'est la capacité de comprendre l'autre sans passer des jugements de valeur sur son comportement, sa langue, ses pratiques sociales et ses modes de vivre » ; « La compétence interculturelle est une compétence par laquelle un apprenant pourrait acquérir quelques éléments culturels d'un pays étranger. Cette acquisition signifie que l'apprenant respecte l'autre culture et qu'il l'accepte ».
- Quatre enseignants ont relevé les critères de la comparaison et de l'égalité des cultures : « *la compétence interculturelle permet d'avoir des regards croisés sur les autres cultures. Aucune culture n'est supérieure* » ; « La compétence de comprendre une culture étrangère et de découvrir sa propre culture à travers la comparaison » ; « To be able to understand the « other » + to be able to understand the differences and appreciate the 'other' by juxtaposing your own 'self' » ; « par la comparaison ».
- Pour trois enseignants cela implique autant le respect de l'autre que de sa propre identité et de la découverte de sa propre identité : « La capacité de communiquer avec les gens des cultures différentes, tout en retenant sa propre identité et en respectant l'identité de l'autre » ; « La compétence interculturelle est de s'identifier par rapport à son milieu et de pouvoir s'identifier par rapport à l'autre » ; « C'est tout d'abord prendre conscience d'une diversité culturelle et puis développer une sensibilité de respecter cette différence tout en découvrant la culture de soi-même ».
- Pour deux enseignants cette compétence se résume à une compétence d'ordre plutôt culturel ou linguistique : « Être au courant d'autres cultures », et « Cela permet d'apprendre la langue d'une manière efficace ».

Les enseignants semblent se différencier dans l'acception particulière qu'ils donnent à la compétence interculturelle, quoique, considérées ensemble, les caractéristiques évoquées par eux se prêtent aux facettes différentes de cette compétence. Pour la plupart, il est important

pour écarter des stéréotypes en comparant les deux cultures et redécouvrir sa propre identité culturelle tout en restant ouvert à l'autre. Nous observons beaucoup d'insistance sur le moyen de la comparaison et le développement de sa propre identité culturelle. Deux enseignants évoquent l'importance de l'absence de jugements et d'acceptation de l'autre. Par ailleurs, quatre enseignants de notre corpus ne semblent pas avoir une idée claire de ce qui constitue cette compétence et la confondent avec la compétence culturelle. Ceci indiquerait peut être que la notion, quoique bien répandue, n'est pas familière à tous. Cette constatation nous est plutôt surprenante, mais souligne la nécessité de combler ces vides.

Question 5 : Quelles sont les stratégies que vous adoptez pour assurer le développement de cette compétence chez vos élèves ?

Les réponses sont comme suit : « *Je mets emphase sur le fait que la culture supérieure est une construction de l'homme. J'encourage mes étudiants de s'intéresser aux arts indiens, à nos musées, à notre littérature, à notre histoire etc.* » ; « *Oui, en comparant les deux cultures : françaises et indiennes ou régionales* » ; « *Sur la condition des femmes, les relations homme-femme, famille, et individu différents types de vie conjugale, histoire coloniale, les valeurs républicaines, etc.* ».

Ils y arrivent par le moyen des supports différents : utilisation des « *textes littéraires* » ; « *les films* » ; « *internet* ». « *Oui, on donne des exemples de la littérature et des films de leur langue maternelle* ».

Seul un enseignant admet franchement qu'il pourrait mieux faire : « *Pas autant que je voudrais* ».

Chose à remarquer, les professeurs, en étant conscients de son importance, utilisent maintes manières de développer la compétence interculturelle dans la classe. Ceci passe surtout par la comparaison des deux cultures, et l'énumération de la différence culturelle. Trois enseignants citent l'utilité des textes littéraires dans cet effort, mais les autres trouvent plus efficace la comparaison ethnologique des pratiques des deux cultures.

Question 6 : « *Votre manuel de langue, fournit-il des occasions de mener ce type d'activité dans la classe ?* »

Les enseignants croient bien qu'ils sont effectivement très utiles : « *Oui (Alter Ego 1, Berthet et al. 2006). Toutes les questions posées après un texte le concentre sur la culture de l'autre* » ; « *Les manuels comme Connexions ou Forum que j'ai suivi auparavant proposent des thèmes parallèles et il est possible de faire intervenir l'interculturel* » ; « *Oui, il y a plusieurs exercices à faire en paires ou en groupes. Par exemple : comment exprimer l'interdiction dans une banque, une bibliothèque, dans la classe, etc.* » ; « *Oui, les sujets comme le racisme, soldes, pollution* ». Toute occasion est bonne pour formuler une activité de type interculturelle : « *Oui, à un moment donné dans le manuel Connexions, on parle des fêtes, j'en saisi l'occasion pour discuter les spécificités régionales* ».

Un enseignant qui utilise le manuel *Alter Ego* est de l'opinion qu'il faudrait peut-être davantage d'activités de type interculturelles dans les manuels : « *Le manuel n'est que le point de départ. Je prends des activités d'un peu partout. L'interculturel existe certes dans le manuel, mais pas autant qu'on en voudrait. À part le dossier 6 et quelques points de la section horizon, il n'y a pas trop d'activités interculturelles* ».

Les enseignants s'appuient beaucoup sur les manuels de FLE qui semblent bien compléter leurs efforts d'exploiter les éléments interculturels du contenu. Ceux-ci présenteraient des thèmes d'actualité, et seraient faciles à utiliser. Ils présenteraient en outre plusieurs activités qui serviraient de tremplin à des discussions à portée interculturelle. Une enseignante trouve pourtant qu'il n'y a pas assez d'activités de nature « interculturelle » à vrai dire. L'accent est toujours sur l'explication des éléments culturels des apprenants à l'aide de la langue étrangère, et l'exercice interculturel est comme « intégré », dans la leçon dans le manuel, en faisant partie.

Question 7 : « Est-ce que le manuel de langue présente les notions de préjugés, de stéréotypes, et les différences culturelles ? ».

Deux professeurs croient que oui : « Oui. Les perceptions des Français par les étrangers (belges). Perception des Belges par les Français (Alter Ego) » ; « Non, les deux méthodes encouragent à questionner des stéréotypes ». D'autres seraient d'accord, mais avec des nuances : « Oui, on parle des stéréotypes des touristes étrangers en France et autres, mais c'est vraiment axé sur les stéréotypes européens et un ou deux sur les Japonais et les Chinois » ; « Oui, très souvent d'une manière implicite, surtout quand il s'agit des cultures autres que la culture occidentale » ; « Oui. Par ex, souvent ils ne représentent pas la diversité régionale de la France ou des régions francophones » ;

Certains enseignants croient que leur manuel ne présente pas du tout des notions de préjugés ou de stéréotypes : « Non », « Pas vraiment » ; « Généralement, le manuel de langue ne présente pas de pareils éléments ». Ceci peut même induire que les enseignants ne souhaitent pas ou n'arrivent pas eux-mêmes à percevoir ces différences... et un autre ne voulait y répondre : « Si tu me permets, je saute cette question ». Ceci indiquerait-il aussi une réticence à discuter de ce sujet...

Finalement deux enseignants croient par contre que le manuel ne fait que renforcer les stéréotypes : « Oui. La langue française est « très polie ». Les Français sont « galants » » ; « Oui. Le manuel renforce parfois des stéréotypes : Leçon 1, stéréotype sur les femmes : chanson Connexion 2, leçon 4, stéréotype sur l'Inde « va acheter un éléphant ». Ceci est justement un point de vue très intéressant à creuser : les manuels de langue sont construits selon les principes du CECR. Leur mission, nous avons vu, est d'apporter une formation à la conscience interculturelle par les débats et les thèmes présentés dans les leçons. Toutefois, comme ces professeurs ont remarqué, les concepteurs des manuels ne seraient pas eux-mêmes toujours exempts des stéréotypes¹.

Question 8 : « Croyez-vous que c'est possible de développer la compétence interculturelle chez vos étudiants et pas simplement de la connaissance culturelle ? »

1. Ainsi la première remarque de ce professeur vise le souci des concepteurs des manuels de « valoriser » les spécificités françaises quoique stéréotypés, sur la langue et le comportement des hommes.

La remarque du professeur concerne plus spécifiquement des leçons en *Connexions II*.

La première leçon évoquée est la Leçon 1 (Mérieux et al. 2004 : 8-9), qui présente une chanson de Bénabar « *y a une fille chez moi* ». Cette chanson présente effectivement des stéréotypes sur les femmes : le chanteur soupçonne la présence d'une femme dans sa vie, car tout est rangé, propre chez lui...

La deuxième leçon évoquée, la Leçon 4 (Mérieux et al. 2004 : 43), présente un vieux stéréotype sur l'Inde. Les protagonistes de la leçon citent un passage tiré du célèbre roman de Jules Verne, *Le Tour du monde en 80 jours* racontant des aventures de Philleas Fogg et Passepartout en Inde. En terminant leur propre récit d'expériences en Inde en 2002, ils disent d'un ton humoristique que si leur train était tombé en panne, ils seraient allés chercher un éléphant pour se faire transporter à la ville la plus proche.

Certains enseignants sont très optimistes : « Bien sûr. En encourageant les apprenants à comparer, analyser et questionner les stéréotypes qui reste dans l’imaginaire » ; « Oui, à travers les textes littéraires, des films, etc. » ; « *Oui, en comparant et interrogeant sur notre culture et celle française, francophone, on pourrait y parvenir* » ; « Oui, c’est possible. D’abord les sensibiliser des hétéro stéréotypes ensuite faire comprendre avec les autos stéréotypes » ; « Oui. A travers la culture française » ; « En fonction du niveau de langue et de connaissance de culture de l’apprenant il faut choisir les outils d’apprentissage ».

D’autres admettent que c’est difficile, un enseignant y fixe une limite temporelle : « Oui, mais c’est difficile » ; « Il faut au moins deux ans pour le faire » ; « Il est possible mais pas facile à faire ».

Une visite en France semble être une condition pour d’autres : « Difficile, je dirais, sans avoir visité un pays étranger. Mais on essaie toujours par l’aide des films, des discussions, des reportages, etc. » ; « Il est toujours possible. Le meilleur moyen selon moi, serait de les emmener en France et leur faire sentir la différence culturelle » ; « La connaissance est suffisante. Ils peuvent avoir la compétence s’ils visitent la France ».

En ce qui concerne la mise en œuvre, quoiqu’une bonne partie soit confiante des techniques utilisées dans la classe, certaines voix sont hésitantes en ce qui concerne l’efficacité de leurs techniques et méthodes. Trois enseignants proposent une visite en France pour développer cette compétence.

(iii) Bilan : Les enseignants misent sur différents types d’activités pour développer la compétence interculturelle de leurs apprenants. Conformément aux principes du CECR, ils mettent l’accent sur la diversité des cultures en question et la mise en valeur des traditions et pratiques culturelles de tous les apprenants, renforçant ainsi leur identité.

Les enseignants se montrent plutôt contents des manuels de FLE dont ils se servent dans la classe, quoiqu’avec certaines réserves. Les activités de classe prennent la forme de discussions dans la classe ou du travail écrit sur les fêtes et les traditions culturelles des deux pays, les sujets d’actualité, les problèmes sociaux, ou les jeux de rôles dans certains cas, et de l’exploitation des ressources telles internet, films et textes littéraires. Nous avons remarqué que quel que soit le support utilisé - texte littéraire, film ou chanson - il y a un exercice implicite de comparaison et de valorisation de l’identité personnelle qui les soutient.

Une contrainte majeure ressentie est celle du temps, puisque les enseignants disposent de 6 à 8 heures de classe par semaine en moyenne, qu’ils partagent entre l’enseignement de la langue et les éléments culturels puisés surtout dans les manuels de langue. Il n’en est accordé qu’une petite partie aux activités à visée interculturelle. Pourtant la plupart des enseignants reconnaissent l’importance de mener une réflexion interculturelle dans leur classe. Il semble nécessaire, de ce point de vue, de pouvoir consacrer une partie de l’emploi du temps spécialement à l’exploitation interculturelle dans la classe.

L’autre contrainte qu’ils disent éprouver est celle du choix des activités à mener. Faute d’instructions explicites dans les manuels, les exercices de développement de la compétence interculturelle se réduisent le plus souvent à une comparaison d’éléments culturels des deux pays, avec une valorisation de l’identité culturelle de l’apprenant. Dans ce sens les efforts

pour développer l'interculturel en classe indiqueraient une adhésion à la philosophie du CECR, en comparant la situation indienne à celle de la culture française.

Conclusion

Nous espérons par cette étude limitée avoir éclairci les différentes stratégies par lesquelles les enseignants de FLE se chargent du développement interculturel de leurs élèves, et leurs préoccupations principales à ce sujet. Tout en respectant les soucis des enseignants gouvernant leur choix des stratégies adoptées, nous voulons terminer cette analyse en apportant une nuance en ce qui concerne le procédé de la comparaison et la valorisation de la culture des apprenants. Il est important de considérer qu'une valorisation sans regard critique sur sa propre culture peut mener à essentialiser la culture de l'autre et le développement des tendances ethnocentrées. Demorgan nous met en garde contre « les pensées uniques » (2000) dans le contexte de l'enseignement de l'interculturel, autant qu'il ne serait souhaitable non plus de procéder au « gommage de différences culturelles entre les pays » (Zarate, 2007 : 18), comme il peut être pratiqué dans certains contextes. La diversité culturelle et les chocs culturels sont inévitables pendant l'apprentissage des langues étrangères. Le souci est de ne pas exagérer les différences, mais de les comprendre dans un contexte socio-historique et de les accepter comme elles se présentent. Amartya Sen nous met en garde contre les grandes généralisations telles, « nous, les êtres humains, sommes tous les mêmes » (2006 : xiv), un propos qu'il trouve « naïf ». Ce qu'il propose à la place, c'est l'*acceptation* de la diversité et de « la pluralité » de nos identités. A l'heure actuelle où les pensées d'homogénéisation et d'intégrisme culturel resurgissent partout autour de nous, il ne nous semble pas superflu de rappeler ces principes qui sont au cœur de la conscience interculturelle et qui est source de richesse à toute culture du monde.

Références

1. Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V.M., Sampsonis, B. & Weandendries, M. *Alter Ego, Méthode de français 1*, Hachette Livre, Paris, 2006.
2. Byram, M., *Culture et Education en Langue Etrangere*, Les Éditions Hatier, Paris, 1992.
3. CECR - *Cadre Européen Commun de Références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Didier, Paris, 2005.
4. De Carlo M., *Interculturel*, Clé International, Paris, 1998.
5. Ferréol, G. et Juquois, G., *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Collin, Paris, 2003.
6. Kozulin A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S.M. (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.
7. Kramsch, C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1993.
8. Demorgan, J., *Complexité des cultures et interculturels*, 2^e édition avec la postface : « Contre la pensée unique », Anthropos, Paris, 2000.
9. Mérieux, R. & Loiseau, Y., *Connexions, Niveau 2, Méthode de français*, Les Editions Didier, Paris, 2004.

10. Puren, C., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », 2007. Article paru dans le n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « **L'interculturel** » (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes). [en ligne], URL : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.
11. Sen, A., *Identity and Violence : The Illusion of Destiny*, Allen Lane, London, 2007.
12. Vygotsky, L., *Mind in society : the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Harvard, 1978.
13. Zarate G., *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986.
14. Zarate, G., *Représentations de l'étranger et didactiques de langues, culture étrangère*, Didier, Paris, 2007.

L'enseignement / l'apprentissage du FLE à Lucknow : perspectives et obstacles

Jagannath Soren

Cet article vise à mettre en valeur l'enseignement / l'apprentissage du FLE dans différents instituts à Lucknow et la formation des enseignants qui enseignent le français comme la langue étrangère. Tout d'abord on fait une description de l'enseignement / l'apprentissage du FLE et on fait aussi une description des apprenants et des enseignants. Vers la fin de cet article on essaie de revoir la question d'avoir des manuels de spécialité et la formation de l'enseignant de français de spécialité. Dans le nord de l'Inde, la formation des enseignants est d'habitude linguistique et littéraire. On donne beaucoup d'importance sur l'acquisition des compétences linguistique, communicative et culturelle en français. C'est-à-dire comment on pourrait faire une communication dans une vie quotidienne. Dans la plupart des universités en Inde, on introduit le didactique en troisième ou quatrième semestre de M.A. et on fait une analyse théorique et pratique de l'enseignement du FLE mais on manque la connaissance de français de spécialité.

Mots-clés : enseignement, enseignant, apprentissage, étudiant, méthodologie, formation des enseignants, manuel de français de spécialité.

Cet article vise à mettre en valeur l'enseignement / l'apprentissage du FLE dans différents instituts à Lucknow et la formation des enseignants qui enseignent le français comme la langue étrangère. Tout d'abord on fait une description de l'enseignement / l'apprentissage du FLE et on fait aussi une description des apprenants et des enseignants. Vers la fin de cet article on essaie de revoir la question d'avoir des manuels de spécialité et la formation de l'enseignant de français de spécialité. Dans le nord de l'Inde, la formation des enseignants est d'habitude linguistique et littéraire. On donne beaucoup d'importance sur l'acquisition des compétences linguistique, communicative et culturelle en français. C'est-à-dire comment on pourrait faire une communication dans une vie quotidienne. Dans la plupart des universités en Inde, on introduit le didactique en troisième ou quatrième semestre de M.A. et on fait une analyse théorique et pratique de l'enseignement du FLE mais on manque la connaissance de français de spécialité.

Lucknow est la capitale de l'état Uttar Pradesh et donc, c'est un centre artistique, intellectuel et en même temps un centre de commerce. A partir de Libéralisation Privatisation et Globalisation d'économie dans les années 90, la nécessité d'un enseignement fonctionnel du français a été réalisée et on fait encore des efforts en ce sens. Pour accomplir cette tâche, il faut revoir la question de la formation des enseignants et de temps en temps on doit offrir des bourses d'études, des ateliers ou des séminaires de formation et des programmes d'échange comme Assistant d'anglais, Formations d'enseignants.

A Lucknow il existe un grand nombre d'instituts comme des écoles, des collèges, un centre d'Alliance française, des universités etc. qui offrent des cours en français. On trouve beaucoup d'étudiants de différents domaines de la vie qui y apprennent le français comme la langue étrangère et désirent d'avoir un diplôme dans cette langue pour leur travail et pour leur

carrière. Les étudiants veulent devenir un professionnel du tourisme ou des multinationales, un expert en économie, commerce, médecine, un prof de français, un entrepreneur, etc. La plupart des étudiants qui s'inscrivent au diplôme sont hindiphones dans le nord de l'Inde et donc, on trouve toujours quelques problèmes d'enseigner les étudiants avec les manuels étrangers (manuels de français général). On apprend d'habitude de manuels de français général et rarement de manuels de français de spécialité, de documents authentiques. La plupart des enseignants ont la compétence linguistique et littéraire mais ils manquent la connaissance de la terminologie des textes spécialisés. D'habitude l'enseignant enseigne aux débutants l'usage de la grammaire française après trois heures ou quatre heures d'enseignement dans la classe. Si l'on utilise Synchronie comme le manuel pour enseigner le français on constate l'usage de la grammaire française dans la première leçon. On trouve la même chose si l'on utilise le cas de Le Nouveau sans Frontières, on apprend la grammaire vers la deuxième leçon d'unité 1. Il est facile de les enseigner aux étudiants qui viennent avec une bonne connaissance de la grammaire anglaise. Mais on doit rappeler que la plupart des étudiants au nord particulièrement en cas de Uttar Pradesh, ils manquent la connaissance d'anglais. Ils ont une bonne connaissance de sanscrit, hindi et d'autres langues régionales mais ils connaissent mal la langue anglaise. Il faut constater que la plupart des manuels adoptés pour apprendre le français comme la langue étrangère, ont la méthodologie très diverse. Ici, dans le cas de NSF 1, qui a la méthodologie L'approche communicative est meilleure pour les débutants anglophones / hindiphones.

Pas seulement en cas de Le Nouveau sans Frontières 1, mais des manuels comme Le Mauger bleu, Le Mauger Rouge, Synchronie, C'est le Printemps, Entre Jeunes, Alter Ego, Connexion etc. ont aussi sert les étudiants qui sont assez compétent en anglais. Mais quand on enseigne, la langue étrangère après anglais, dans les villes comme Varanasi, Lucknow, Prayagraj, Jhansi et d'autres villes importantes du nord, on trouve souvent des débutants qui n'acquièrent pas même les règles fondamentaux de la grammaire anglaise. Alors, la grammaire française devient très difficile pour eux. Les étudiants ont l'habitude de prendre les règles de grammaire de Hindi ou de langue régionale qui servent comme la base pour comprendre la langue étrangère. C'est-à-dire leur regard sur l'apprentissage de la langue se base totalement sur les règles de grammaire de sanscrit et de hindi. Voilà pourquoi, quand on les enseigne les structures de français ils commencent à comparer les règles et les catégories grammaticales avec les catégories de la grammaire qu'ils ont déjà appris pendant leurs études à l'école. A ce point je peux dire que la plupart des étudiants savent la grammaire de hindi. Mais on trouve aussi les étudiants qui ont la bonne connaissance de plus que deux langues. Ils savent bien la grammaire anglaise et aussi ont réussi à parler des langues moderne comme Bengali, Tamoul, Telugu, Malyalam, Oriya etc. de l'Inde. Des étudiants font souvent la comparaison entre la grammaire de deux ou trois langues. La comparaison existe particulièrement entre le français, l'anglais et le hindi. Les étudiants, là-bas à Lucknow, ont appris le hindi et l'anglais comme les sujets obligatoires dans l'école jusqu'à douzième année de leurs études. Ils n'ont pas eu le français dans leur école. Bien qu'ils ont fait leurs études supérieures et ont obtenu les diplômes de licence ès lettres, maîtrise, doctorat, mais toutes leurs études continuent à travers les langues soit hindi soit anglais et quelquefois la langue moderne. Mais leur connaissance de la grammaire d'anglais et celle de hindi est limitée. On dirige les programmes de Certificat, Diplôme et Diplôme supérieur en français à notre université. On introduit récemment le français comme le sujet obligatoire dans la programme de licence ès lettres en anglais. Dans les programmes de Certificat et Diplôme, on trouve les personnes de

plusieurs domaines de la vie et de différentes professions. C'est-à-dire la classe se compose des étudiants du collège et de l'université, des professeurs d'anglais, des directeurs, des journalistes et des hommes d'affair. Alors, il devient quelquefois difficile pour le professeur de faire comprendre les faits et les règles de la grammaire française aux étudiants en raison de leur niveau de compétence et compréhension très différent. Pour moi c'est une sorte de nouvelle expérience d'enseigner ces étudiants.

En donnant la lecture dans la classe où les étudiants n'ont pas la connaissance profonde des structures de la grammaire de hindi, de sanscrit et celle d'anglais, il devient difficile pour le professeur / l'enseignant d'introduire la nouvelle leçon sans la traduction actuelle. Les étudiants ont toujours des doutes de genre et de nombre d'un noms. Quelquefois les règles de la grammaire qui sont très compliquées, créent les problèmes pour eux. En ce moment je veux partager mon expérience en expliquant la grammaire de quelques leçons du livre NSF1 et celles du livre Synchronie1.

Avant de commencer la leçon, on voudrait dire quelque chose de la méthodologie d'apprentissage adoptée par différents livres. Le livre NSF a la méthode d'approche communicative avec les buts suivants :

- (i) cette méthode vise à accomplir de la compétence de la linguistique à la compétence de la communication.
- (ii) prédominance de l'acte de parole.
- (iii) la rapport entre l'enseignant et l'apprenant.
- (iv) des documents fabriqués aux documents authentiques.

En même temps, on introduit un autre livre Synchronie qui est produit avec une voie de la méthodologie CECR qui vise à la développement de l'étude multi-linguisme et inter-culturalisme.

On introduit la grammaire à partir de première leçon de l'unité 1 de NSF et de Synchronie. Avec la commencement de la leçon on parle à propos de la grammaire avec la conjugaison des verbes au présent indicatif et d'autres parties de la grammaire française comme l'adjectif démonstratif, l'adjectif possessif etc. Le problème qu'on constate ici, est la savoir des verbes de trois groupes. La terminaison « ir » des verbes de deuxième se rassemble à celle de verbes de troisième groupe. Alors, les étudiants apportent souvent des questions pour éviter ce problème. Parallèlement le problème se pose avec la traduction en anglais des phrases au présent. Par exemple :

Je mange-I do eat, I eat, I am eating.

Alors, on trouve dans l'exemple ci-dessus que le présent indicatif est pareil à présent continu en anglais. Quelquefois on traduit celui-là au le future simple. Cette traduction crée un grand problème pour les étudiants qui ont un peu connaissance de la grammaire anglaise. A ce point, pose un étudiant la question, « Pourquoi traduit-on la même phrase en deux ou trois formes en anglais ? ». Et il explique son point de vue selon sa connaissance de la grammaire d'anglais et de hindi. Parallèlement on trouve les mêmes problèmes en donnant la lecture sur les titres comme l'adjectif qualificatif, l'impératif, l'adjectif démonstratif etc. aux débutants. L'étudiant pose la question à propos de la position d'adjectif qualificatif avec le nom. Par exemple :

Un joli garçon ; Une jolie fille ; Une chemise rouge ; Des chemises rouges ; De beaux livres, etc.

Le même problème on trouve avec la grammaire de l'utilisation des pronoms relatifs simples et des pronoms relatifs composés introduits par les préposition. Et le problème existe aussi en utilisant la grammaire de l'impératif dans la classe. Les étudiants expliquent la formation de l'impératif selon leur connaissance de la grammaire de hindi, celle de sanscrit et celle d'anglais. Mais les étudiants qui ont une bonne connaissance de la grammaire d'anglais, l'impératif devient très facile. Pour eux c'est facile de dire qu'il existe les conjugaisons de l'impératif seulement dans les trois cas de « tu », « nous » et « vous ». Mais c'est difficile de comprendre cette partie de la grammaire française pour eux qui ont seulement la connaissance de la grammaire de sanscrit. Ce problème se pose parce qu'il existe neuf situations grammaticales et neuf conjugaisons selon la personne et le nombre. Au sanscrit, il y a trois cas de nombre duel qui n'existent pas en français. Si l'on applique le cas qui existe au sanscrit en français, on trouvera un mélange de l'impératif et du subjonctif. Avec l'aide des livres comme le NSF, Synchronie, Connexion, Alter Ego et d'autres livres français, il est difficile d'expliquer l'impératif dans cette manière.

Alors quand on commence à enseigner l'adjectif et l'impératif, les étudiants se confondent et donnent des exemples qui demandent le changement de la position d'adjectif et l'usage de subjonctif dans la structure du français. On doit expliquer l'usage de l'adjectif qualificatif et la formation de l'impératif selon le concept grammatical de l'impératif qui existe en français.

Puisque nous avons les étudiants de différents domaines de la vie, il faut les enseigner la grammaire du français en point du vue de leur connaissance. On fait la comparaison entre la grammaire de français avec celle de sanscrit ou anglais. Et aussi, on doit expliquer la grammaire avec des traductions vers leur langue maternelle et avec d'autres langues. Les questions qu'on demande au professeur, sont généralement liées à la grammaire fonctionnelle. On demande des vocabularies et de la grammaire qui sont utilisées en faisant la conversation dans la situation donnée. Il faut que le professeur demande les questions aux étudiants et en même temps il faut qu'il fasse des corrigés dans la classe. Sinon, ces étudiants commencent à perdre le bon chemin d'apprentissage de français comme une langue étrangère. A ce point, on doit soigner de la grammaire qui a être introduite pour eux. Les parties de la grammaire et de la culture qu'on trouve dans les manuels le NSF et Synchronie, sont bien préparées. Ces manuels servent bien les débutants avec la connaissance d'anglais. Mais ils posent plusieurs problèmes pour ceux qui ont seulement la connaissance de hindi. Donc, ce n'est pas possible d'introduire la grammaire au niveau de débutants de première année sans traduction et sans faisant la comparaison entre la grammaire de quelques langues.

Ce problème nous explique donc que nous utilisons une méthode préparée pour des Anglophones. C'est pourquoi, les hindiphones avec une connaissance de grammaire de sanscrit et de hindi ont des problèmes d'apprendre la langue étrangère. Des étudiants ont appris la grammaire hindi écrite à la base de grammaire sanscrit. Donc, on trouve que leur mode d'apprentissage est totalement différente de celle d'anglophones. Le manuel Synchronie introduit dans l'année 2007 avec la méthodologie CECR donne des informations sur la culture et la civilisation de l'Inde, on trouve guère une méthode bien adaptée aux besoin de ces étudiants.

Alors, cette explication nous indique qu'il y a besoin de recherche dans le domaine de didactique dans le contexte indien. Pour cela il faut analyser les langues indiennes en comparaison avec le français. Ensuite il faut étudier les grammaticaux utilisés pour former les étudiants aux niveaux primaire et secondaire. Il faut aussi utiliser la langue française selon ces systèmes grammaticaux. Après avoir analysé tous ces systèmes linguistiques, on pourrait peut-être préparer une bonne voie pour des méthodes pour des hindophones. C'est nécessaire pour nous à analyser le niveau de compétence des étudiants indiens et puis, on doit préparer des méthodes et des manuels en faisant la comparaison entre les langues de deux ou plus que deux pays. On peut même préparer des exercices pour les étudiants en tenant la structure grammaticale du sanscrit. De plus il y a besoin de préparer des exercices qui aideront les étudiants à distinguer plusieurs structures françaises que le hindi et d'autres langues indiennes manquent. Il faut introduire des outils importants dans l'enseignement du français comme la langue étrangère. On peut proposer ces deux outils suivants :

- la traduction
- le multimédia comme outil pédagogique.

Après avoir adoptée ces outils, les étudiants réfléchissent sur la restructuration du texte à traduire en mettant leurs acquis, linguistiques, syntaxiques et autres à oeuvre. Mais l'étudiant, n'importe quand, se trouve en face d'une situation en langue étrangère, il a tout de suite recours à sa langue maternelle pour déchiffrer le sens d'une phrase. La question qui vient à son esprit, pourrait être "Qu'est-ce que cela veut dire dans ma langue ?" Les étudiants possèdent leurs stratégies personnelle pour apprendre la nouvelle langue. L'étudiant essaie de trouver un équivalent lexical et structural dans sa langue maternelle et puis, il arrive à en dégager le sens. Au fur et à mesure qu'il progresse dans l'apprentissage de la langue étrangère, il accumule de nouvelles stratégies formelles ainsi que le savoir-faire nécessaire. On propose la traduction comme un outil inévitable parce qu'elle vise à l'acquisition d'un système de règles grammaticales qui permettront aux débutants de produire un nombre infini de phrases. Il faut que les étudiants acquièrent une compétence socio-linguistiques. La traduction peut enrichir le vocabulaire de l'apprenant et aussi, elle aide de comprendre des textes. Les bénéfices d'utiliser la traduction dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont infinis. On peut utiliser cet outil pour aider les débutants à s'approprier de la langue pour transmettre des messages verbaux dans un contexte socio-culturel. Mais un ensemble de règles grammaticales données aux apprenants ne sont plus suffisantes. Il faut qu'on compte l'étude du contexte et de la fonction du texte à traduire ainsi que l'aspect culturel (aux niveau synchronique et diachronique). Mais malheureusement, on ne trouve aucun manuel sans les problèmes lexicaux, sémantiques, syntaxiques et stylistiques.

La plupart des livres que nous avons, ont été désignés et produits en France selon le niveau de compétence des étudiants français. Ces livres apportent toujours des grands problèmes pour étudiants indiens. Si le texte est prescrit en France, il sera utilisé pour les élèves, tandis que en Inde le même manuel est utilisé pour les adolescences. Ainsi il existe la différence aux niveaux de compétence entre les apprenants. Les hindiphones ont beaucoup de problèmes dans la classe avec l'anglais et puis avec le texte donné en français. Ces problèmes augmentent avec les livres qui donnent des informations étrangères sur la culture, les moeurs, les idées et la vie quotidienne. Il faut produire des livres pour les étudiants qui ont seulement la connaissance de sanscrit et de hindi. En même temps il faut introduire l'emploi du

multi-média comme un outil pédagogique dans la classe. On peut facilement observer qu'il arrive dans l'enseignement d'une langue étrangère où l'attention de l'étudiant diminue. Les raisons derrière cette démotivation peuvent être diverses comme un espace trop grand entre les cours, les répétitions, un grand nombre d'apprenants et certaines contraintes matérielles ou institutionnelles. Pour éviter cette situation, on peut adopter des matières intéressantes, des nouvelles démarches, des documents authentiques, des manuels de spécialité et des nouvelles technologies comme l'ordinateur, les micro-ordinateurs, les magnétophones, les magnétoscopes, les lecteurs CD, les lecteurs cassettes, etc. Un document sonore est utilisé tout d'abord pour éviter l'ennui d'avoir toujours devant soi un texte écrit. Deuxièmement, pour stimuler les apprenants à vérifier leur capacité de l'écoute et troisièmement, pour aider les apprenants d'acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissage. Alors, ce processus s'agit d'une activité cognitive qui gouvernée par des principes psycho-linguistiques. Les auditeurs font appel à des stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives pour faciliter la compréhension.

Conclusion

Selon cette explication, il faut qu'on trouve les solutions pour éviter le désintérêt dans la classe. Il faut utiliser des outils informatiques ou la méthode audio-visuels pour la meilleure compréhension du texte. Il faut des documents autres que textes des écrivains. Il y a besoin de recherche dans le domaine de didactique dans le contexte indien. Le système grammatical occidental décrit une langue principalement avec les catégories de grammaire grego-latine ou selon les tendances variées de linguistique moderne. En même manière l'analyse des systèmes de langues indiennes peuvent être utiles pour eux qui apprennent des autres langues européennes. Les chercheurs et les professeurs du français doivent produire des livres et des lecteurs CD qui seront plus utiles pour des hindophones. Enfin il faut qu'on produise des livres avec les nouvelles méthodologies comme *Entreprise*. Il faut produire un manuel de français de spécialité et des documents authentiques correspondant aux spécialités. Puisque la plupart des étudiants éprouvent des difficultés à comprendre les termes techniques et ils ne peuvent pas communiquer en langue de spécialité, l'enseignant peut leur donner des listes de termes et peut leur demander de trouver un sens ou une traduction dans le dictionnaire. Pour motiver les étudiants, il faut des activités. L'enseignant peut diviser les étudiants en plusieurs groupes et peut leur demander de faire un dialogue. Cet exercice aide à développer l'expression orale qui constitue la compétence la plus importante. Enfin il faut revoir les obstacles dans l'enseignement du FLE comme la formation des enseignants. Comment les enseignants, avec une formation linguistique et littéraire, peuvent enseigner le français de la médecine, de la chimie, du droit, du tourisme ou d'autres domaines de spécialité. Il faut que les enseignants et les futurs enseignants aient des compétences nécessaires pour être spécialiste du domaine; le problème de la motivation chez les étudiants. Comment on peut les motiver car la plupart d'eux ont seul but d'avoir une note suffisante pour réussir à l'examen; et la production de manuels de français de spécialité car les manuels dédiés au monde de commerce, de profession sont très limités.

Bibliographie

1. Graham.B et Bernard. H: *Developing Writing Skills in French*, Publié par Routledge, Londres et New York, 2005.

-
2. Vinay-J.P. et Darbelnet. J : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Méthode de traduction, Publié par Didier, Paris,1958.

Sitographie

1. www.memoireonline.com consulté à Lucknow à 21h30, le 2 décembre 2019.
2. www.academia.edu consulté à Lucknow à 14h15, le 4 décembre 2019.

Nana Saheb dans la pièce de Jean Richepin

Muhammed Junais. MK

Résumé

La révolte de 1857 a bien discuté dans les écrits français ainsi les rôles des chefs différents qui ont menés la révolte. Il y a toujours eu une tendance de réduire l'importance des luttes contre les colonies hégémonique. Donc, la présente étude a l'objectif d'étudier la pièce et de trouver comment les écrivains présentent Nana Saheb et de trouver que la même image stéréotypé des écrivains européens répètent sur Nana etc.

A quoi sert une étude de cette sorte que nous proposons ? L'objectif de cette étude, d'ailleurs de donner les vérités sur Nana Saheb et la société indienne, cette étude va nous aider de bien comprendre comment les chefs particulièrement Nan Saheb ont été représentés en France et va nous aider de se rendre compte de quoi écrit les français sur eux et comment était leurs réactions à la révolte.

Après avoir étudié la pièce on arrive à l'hypothèse que l'image que Jean Richepin produit de Nana Saheb reste biaisée come plus parts des écrits français et l'importance de Nana Saheb dans la révolte est soit exagérée ou réduite.

Mots-clés : Nana Saheb, Jean Richepin, 1857, révolte.

Introduction

En 1857-58 une révolte contre l'Angleterre a éclaté en Inde par le support de toutes sections de la société. C'était l'une des menaces qui a tremblée l'administration anglaise. La population indienne a été bien menée par les différents chefs doués. Parmi eux, le plus connu et noté est que Nana Saheb.

En étudiant la pièce de Jean Richepin, on essaie de résoudre certaines questions. Comment Jean Richepin a présenté Nana Saheb dans sa pièce ? Quelle image il lui a apporté dans la pièce ? Est-la pièce un reflet des autres écrits français qui ont une image stéréotype sur l'Inde et les chefs qui étaient la partie de la révolte ? etc.

A quoi sert une étude de cette sorte que nous proposons ? L'objectif de cette étude, d'ailleurs de donner les vérités des écrits français sur le Chef (Nana Saheb) de la révolte de 1857. Cette étude va nous aider de bien comprendre comment Nana Saheb l'un des chefs de la révolte de 1857 a été représenté en France et va nous aider de se rendre compte de quoi écrit les français sur Nana Saheb. Les auteurs français présentent leurs avis dans leurs œuvres selon leurs perception ce qu'ils ont reçu de leur propres alentours. Cependant cette étude nous montre de figurer comment l'hexagone a été reçu la mutinerie et ses dirigeants et jusqu'à quel point ça varie de sa réalité ou des œuvres indiens.

En répondants aux problématiques suivies on tire l'hypothèse que, 'l'image qui est manifestée dans les œuvres français est soit réduite ou exagérée restant aux deux extrêmes'. La présentation des chefs particulièrement Nana Saheb de la révolte reste biaisée dans

les écritures françaises. Ici, on va étudier les livres et les articles adoptant une méthode analytique et descriptive.

La célébration d'individu

En analysant la pièce on voit que Jean Richepin donne plus d'importance aux individus qu'aux événements historiques. Les événements sociaux n'ont pas entièrement présenté. Au lieu de présenter la révolte de 1857, l'accent est mis sur des personnes et leurs vies aux dépens de la réalité historique. Dans cet article, on va voir les deux personnages importants de la pièce *Nana-Sahib* de Jean Richepin, qui sont les protagonistes de cette pièce et comment ils sont présentés. La pièce de Jean Richepin donne une image forte, romantique aux protagonistes.

Nana-Saheb était une personne très amicale et généreuse avec ses peuples et il a lutté pour l'indépendance de son pays. Nana-Saheb avait bien organisé ses projets pour l'insurrection. C'est bien remarquable dans les phrases de Harikrishna Devsare :

Nana-Sahib a planifié une pareille révolte dans l'histoire de l'Inde qui a éclaté selon ses plans le pays en entier même le 31 mai 1857, une date déterminée à l'avance. Et puis comme des historiens anglais ont admis c'était impossible pour eux de rester en Inde non un jour mais une heure. Mais cela n'a pas marché comme les révolutionnaires ont attendu.¹

Mais dans la pièce de Jean Richepin on ne trouve que Nana-Saheb n'a aucun rôle dans l'organisation de la révolte 1857. En effet, dans la pièce, est un camarade de la révolte avec le peuple. Plutôt, il est présenté comme un homme romantique. Il est surtout un rebelle dans la pièce.

« Vous ne connaissez pas, mylord, ce peuple lâche. Fait à la servitude, il l'aime aveuglément. Il n'a que du mépris pour le maître clément. Aussi ne montrez pas, en lui donnant un ordre, la bouche qui sourit, mais celle qui va mordre. Sans fierté, bas, rampant, vi, tel est le soudra ! Si vous lui souriez, c'est lui qui vous mordra »².

Ici, on voit dans la pièce l'image claire de la non-coopération de Nana-Saheb pendant la révolte de 1857. Le peuple qui lutte contre plusieurs invasions, Nana-Saheb les appelle lâches et selon Nana-Saheb il faut que les indigènes doivent remercier des Anglais au lieu de les reprocher, maudire ou révolter contre eux. Mais une fois quand on finit le deuxième tableau on comprend que toutes les choses que Nana-Saheb disait contre ses hommes étaient une ruse d'organiser les peuples contre les Anglais. Il a même puni les gens pauvres qui ont porté contre les Anglais et il annonce « allez ! que mort s'en suive ».³

Dans le deuxième tableau Nana-Saheb est aussi présenté comme cruel envers ses peuples. Sans avoir la pitié il terrifie un soudra, un vieillard et une vieille femme etc. À travers les réponses des peuples Jean Richepin donne un caractère de cruauté à Nana-Saheb. La réponse

1. Harikrishna Devsare, *Immortal fighter of 1857 NANA SAHEB*, tr. Viren Varrma, New Delhi, Publication Division Ministry of Information and Broadcasting Government of India, 2011, P.1.
Nana Sahib had planned such a revolution in Indian history that had it flared up according to his plan, in the entire country on the pre-determined date 31st May 1857, then, as admitted by British historians themselves, it was impossible for them to stay on in India for what to say of a day but an hour more. But it could not be so.
2. Jean Richepin, *Nana-Sahib : drame en vers en sept tableaux*, University of California, Dreyfous, 1883, P.48.
3. *Ibid*, p.47.

de Miss Ellen à son père « Père tant d'horreurs votre fille est témoinne »⁴, la supplication de Djamma « Mon cher seigneur, soyez humain. Mon cœur se serre »⁵ et une voix dans la foule « Le monstre » nous donne une image de la cruauté de Nana-Saheb.

Selon Nana-Saheb, les Indiens ou le peuple doit souffrir pour les Anglais. Nous en voyons :

« Nana-Sahib, au vieillard : Toi, dont la fille s'arrange pour séduire un Anglais, un loyal officier, Et qui t'en plains au lieu de le remercier... »⁶

Mais dans les livres historiques, on ne remarque aucun événement de la rivalité de Nana-Sahib. Au contraire, comme dans « *Immortal Fighter of 1857* » nous voyons :

Shrimant était naturellement respectueux. Dans sa demande la noblesse de décence avait à plusieurs reprises mentionné. Et il était naturellement solennel et façon de vivre simple. Il était absolument libéré de toutes mauvaises habitudes.⁷

Un héros romantique et cruel, sans sympathie au public ou au pays

Quand on analyse la pièce, Nana-Saheb est présenté comme un Rajah qui est contre son peuple et un homme de cruauté et tyran etc. et qui est assez contraire de la réalité.

En somme, dans la pièce, Nana-Saheb est présenté comme une personne qui ne vit que pour son amour. Nana-Saheb est prêt à partager tout avec Çimrou, l'ennemie de Nana-Saheb sauf son amour. Comme l'auteur nous montre dans le livre :

« Ah ! qu'il demande tout, mon nom, mon héritage, mes biens passés, futurs, j'accorde. Je partage tous mes pouvoirs et tous mes espoirs avec lui. Quand le jour radieux du triomphe aura lui, il prendra la moitié de la gloire où j'aspire, L'Inde immense a de quoi tailler un double empire. Il sera mon égal et mon frère, c'est bien. Mais lui donner Djamma, non, non ! »⁸

Le monde de Nana-Sahib n'est que Djamma. « [Son] amante, [son] épouse, [sa] maîtresse » tous. La pièce est au fond consacrée de montrer la vie amoureuse de Nana-Saheb. C'est l'une des raisons pour laquelle on dit que c'est une pièce romancée. Car dans l'histoire de la révolte de 1857 on ne lit pas telle histoire de Nana-Saheb. C'est très rare de trouver les informations sur sa vie conjugale, sa femme ou sa vie d'amour, s'il est tombé amoureux de quelqu'un etc.

Dans les deux premières tableaux, on voit que Nana-Saheb est contre les peuples pour les Anglaises et puis on y trouve un changement de sa position et il devient contre les Anglaises. « Je dis que je suis votre roi, que j'ai hâté le jour où ma race endormie devait se réveiller de sa long infamie »⁹. La tournure de sa position commence par ces déclarations et il annonce aux publiques, au gouverneur et aux officiers Anglaises « Tu vois. Ah ! c'est

4. *Ibid*, p.47.

5. *Ibid*, p.47.

6. *Ibid*, p.47.

7. Harikrishna Devsare, *Immortal Fighter of 1857 Nana Saheb*, tr.Viren Verma, Publication Division Ministry of Information and Broadcasting Government of India, 2011, p.25.

“Shrimant was self-respecting by nature. In his applications nobility of descent has been mentioned repeatedly. He loved very much people of his state. He was solemn by nature and his way of living simple. He was absolutely free of any kind of bad habits”.

8. Jean Richepin, *Nana-Saheb*, University of California, Dreyfous, 1883, p.68.

9. Jean Richepin, *Nana-Sahib*, University of California, Dreyfous, 1883, p.56.

que j'ai longtemps préparé la révolte. Ma haine est un verger. Aujourd'hui j'y récolte. Ma haine est un palais patiemment construit »¹⁰.

Dans la réalité, on ne voit pas telle situation qu'il joue un rôle d'ennemie contre son peuple et quand il y a une opportunité de changer la position afin qu'il puisse faire comprendre son peuple l'importance de la libération etc. En effet, on remarque que pendant la révolte de 1857 il y avait certaine contrainte comme l'historien Sekhar Bandyopadhyay dit :

C'était plus tard révélé dans la confession de son ami proche Tatia Tope que à Cawnpore Nana-Sahib a été saisi par les Sepayes rebelles et a été menacé des conséquences graves ; il n'avait pas d'autres choix que soutenir les rebelles.¹¹

Dans la pièce on voit l'image de Nana-Saheb du point de vu des Anglaises. En reproduisant les événements historiques, en les donnant des autres sens qui sont assez différents de leur originalité, comme la plupart des historiens européens Jean Richepin a aussi crée une image négative de Nana-Saheb dans sa pièce. On a vu dans l'œuvre "The Great Indian Uprising" de Pramod.K. Nayar ;

Les témoins ont affirmé que Nana-Sahib était contre le meurtre des prisonniers mais Bala Rao a de toute façon fait le pas et le 12 juin les plusieurs parmi-eux ont été fusillé par l'ordre du frère de Nana-Sahib, Bala Rao. Déclaré par Hingun.¹²

Il y a encore des remarques des historiens que Nana Saheb n'était pas au conscient du massacre de Satichaura. Mais dans la pièce on voit la participation active de Nana-Saheb :

« Nana-Sahib :

Les Anglais m'ont hier rendu la citadelle, Sous promesse de vivre, et qu'ils seraient laissés avec leurs femmes, leurs enfants et avec leurs blessés. Eh bien ils vont venir ici. Je te les livre. Si tu veux avec moi violer mon serment, Tu le peux.

LA FOULE : A mort ! Oui !

NANA-SAHIB : Tu le veux sûrement ?

LA FOULE : Oui !

NANA-SAHIB : Distribuez-leurs des fusils !

[...] Qu'on les groupes par là !

[...] Toi, tu connais l'ordre, Place la troupe

[...] Nana-Sahib va se placer au seuil de la porte du fond, sur la troisième marche

Et maintenant, qu'on fasse entrer les prisonniers ! »¹³

10. *Ibid*, p.57.

11. Sekhar Bandyopadhyay, *From Plassey to Partition- A History of Modern India*, Calcutta, Orient Black Swan, 2009, p.178.

Nana saheb in Kanpur- as it was later revealed in the confession of his close confidante Tatia Topi- was seized by the rebel sepoys and was threatened with dire consequences; he did not have much choice other than joining hands with rebels.

12. Pramod. K. Nayar, *The Great Indian Uprising*, New Delhi, Penguin Books, 2007, p.101, 102.

Witnesses have claimed that Nana Sahib was against killing the prisoners, but Bala Rao went ahead anyway. And On 12 June many of them were shot dead on Nana Sahib's brother, Bla Rao's order. Hingun stated.

13. Jean Rihepin, *Nana-Sahib*, University of California, Dreyfous, 1883, p.74.

En lisant ces déclarations de Nana-Saheb on comprend que ces rapportages sont liés au massacre de Satichaura. Ces déclarations de Nana-Sahib sont contre la vérité historique car ici Jean Richepin montre que c'était Nana-Saheb qui a décidé ou donné la permission de massacrer les Anglais ou par sa conscience. Pramod. K. Nayar écrit que « jusqu'en 1878 le modèle de Nana-Sahib a existé dans la chambre de horreurs dans le célèbre musée de Madame Tussaud en Angleterre ».¹⁴

Encore, au début de la pièce Jean Richepin présente Nana-Saheb ayant une personnalité découragée qui admet son échec contre l'ennemie :

« NANA-SAHIB : Mylord, à mes sujets vous montrez trop de cœur. Quoi ! pour plaire aux vaincus, que le vainqueur pâtisse ! »¹⁵

Ici, Nana-Saheb admet qu'il est vaincu et il est comme une poupée dans la main d'Anglais mais dans la réalité il n'avait jamais admis sa déchéance. Certains historiens, comme Pramod K.Nayar déclarent :

Il n'a jamais été attrapé, et jusqu'à sa mort qui est censée d'être dans la jungle au Népal en 1859 ou l'année voisine, il subsistait l'un des hommes le plus recherché.¹⁶

Nana-Saheb était courageux, brave et doué des ruses de la guerre qui a lutté et s'agenouillé jamais devant les Anglais. Nous en remarquons dans le livre de Harikrishna Devsare :

Concernant la situation dans son ensemble Nana-Sahib et ses courtisans ont conclu que les Anglais ne peuvent pas maintenant comprendre la langue supplication, les règles et réglementation. Il n'y a qu'une seule façon de leur fait comprendre-la révolte.¹⁷

L'importance du soi est un autre caractère de Nana-Saheb que Jean Richepin expose dans son œuvre. Dans la pièce, Nana-Saheb est présenté par Jean Richepin comme un héros romantique. Il vit toujours pour Djamma et pour l'amour de Djamma. Dans sa vie réelle il était très gourmand de rattraper du trône ou le pouvoir. Nous en voyons bien de la citation suivante :

Les Anglais se sont emparés toutes ses possessions et ont repris ses propriétés. Pour combien de temps pouvait-il subvenir les peuples dépendants de lui avec l'argent qu'il possédait ? Il a lutté pour sa pension jusqu'en Angleterre. Maintenant il devait lutter pour sa survie. L'une des plusieurs causes que Nana-Sahib gardait tellement de ressentiment était il n'avait même pas permis d'utiliser le sceau de son père défunt. [...] Nana était déjà abattu par la cessation de sa pension et du ressentiment il agrandit désormais la révolte dans son cœur.¹⁸

14. Pramod. K. Nayar, *The Great Indian Uprising*, New Delhi, Penguin Books, 2007, p.116.
"Until 1878 a model of Nana Saheb existed in the chamber of horrors in London's famous Madame Tussaud's".
15. Jean Richepin, *Nana-Sahib*, University of California, Dreyfous, 1883, p.47.
16. Pramaod. K. Nayar, *The Great Indian Uprising*, New Delhi, Penguin Books, 2007, p.112.
"He was never caught, and till his supposed death in the jungle of Nepal in 1859 or there about, remained one of the most wanted men in India".
17. Harikrishna Devsare, *Immortal Fighter of 1857 Nana Saheb Peshwa*, tr.Viren Verma, New Delhi, Publication Division Ministry of Information and Broadcasting Government of India, 2011, p.24.
Considering the overall situation Nana-Saheb and all his courtiers concluded that the Britishers cannot now understand the language applications and rules and regulations. There is only one way to make them understand – Revolution.
18. Harikrishna Devsare, *Immortal Fighter of 1857 Nana Saheb Peshwa*, tr.Viren Verma, New Delhi, Publication Division Ministry of Information and Broadcasting Government of India, 2011, p.24.
Britishers had snatched away all his rights and taken back jagirs. For how long could he support people

Un aristocrate riche

Si on étudie la liberté de l'individu Nana-Saheb, il est le chef de fil de tout dans la pièce. Il a la liberté de prendre les décisions et imposer toutes ses décisions sur les hommes. Dès le début de la pièce il est présenté comme un roi qui impose sur des autres ses ordres. De la parole de Gamavat « travaillons ! Le Rajah l'exige. C'est son ordre »¹⁹ on comprend qu'on est exigé de travailler pour le Rajah. Et encore la parole de Gamavat à Çimrou :

« Jeune homme, ton langage est sonore, mais vain. Ton cœur est pris d'orgueil comme on est pris de vin. Ne sortons pas du rang où Brahma veut nous mettre. Tout être, toute chose ici-bas sert un maître ; et nous obéissons au rajah triomphant. Comme les mains à l'homme et le nuage au vent »²⁰

D'ici c'est claire que même si on a de raison ou on est nombreux, sert à rien car toute chose ici-bas sert un maître, un maître qui décide tout et les n'ont rien à faire car il faut être où ils sont demandés d'être par Nana Sahib. Et pour Nana-Saheb, il veut que tout le monde doive se taire et il dit devant un roi que les ordinaires n'ont pas des mots. Au contraire si on voit les livres de l'histoire sur Nana-Saheb il était un roi généreux. Harikrishna Devsare écrit :

Nana-Sahib a conseillé qu'on va trôner Bahadursha Zafar notre chef afin qu'on puisse tous organiser sous son drapeau. En effet, pour le succès de son plan Nana-Sahib a établi trois départements. Le chef du premier était Baba Bhatt. Il était le responsable de garder le contact avec tous les autres rois indigènes. Le chef du deuxième était Jwala Prasad qui a eu la tâche de propagation dans les cantonnements du régiment d'Anglais. La propagation parmi les peuples ordinaires était avec Ajimullah Khan. Le chef de trois départements ensemble était Tatyà Tope.²¹

La pièce de Jean Richepin présente une hiérarchie plutôt qu'une société démocratique puis que le héros (Nana-Saheb) est un aristocrate riche. Il y a toujours une hiérarchie entre le Roi et la foule ou entre Brahma et Soudra.

« Vous ne connaissez pas, mylord, ce peuple lâche. Fait à la servitude, il l'aime aveuglement. Il n'a que du mépris pour le maître clément. Aussi, ne montrez pas, en lui donnant un ordre, la bouche qui sourit, mais celle qui va mordre. Sans fierté, rampant, vil, tel est le soudra ! Si lui souriez, c'est lui qui vous mordra ».²²

dependant on him with whatever money he was left with? He had fought for his pension up to London. Now he had to fight for survival. One of the many reasons why so much bitterness towards Britishers was created in Nana's heart was that he was not allowed even to use the seal of his departed father. [...] Nana was already dejected with the stoppage of his pension, now after losing his little feelings of bitterness and rebellion started to grow in his heart.

19. Jen Richepin, *Nana-Sahib*, University of California, Dreyfous, 1883, p.30.

20. *Ibid*, p.30.

21. Harikrishna Devsare, *Immortal Fighter of 1857 Nana Saheb Peshwa*, tr.Viren Verma, New Delhi, Publication Division Ministry of Information and Broadcasting Government of India, 2011, p.32.

Nana Saheb suggested that we will make Bahausha Zafar our leader so that all could organize under his flag. In fact, for success of the plan Nana Sahib had established three departments-one was under Baba Bhatt. Baba Bhatt was handling the work of correspondence with indigenous king. The work of propagation in cantonments of Indian regiments of British forces was given to Jwalaprasad. Third department was for propagation among general public, which was placed under Ajimullah Khan. Head of all three departments was Nana Dhundhupant Peshwa. Tatyà Tope was his Advisor.

22. Jean Richepin, *Nana-Sahib*, University of California, Dreyfous, 1883, p.48.

Dans cette parole de Nana-Saheb on en voit bien la discrimination selon leur statut de la société. Un soudra qui n'a pas de bon comportement et bon cœur car en souriant ils vengent ce groupe de peuple qui ont reçu le comportement de trahison par la naissance et il affirme tel est le soudra.

Après avoir vu la célébration de Nana-Saheb maintenant, il est nécessaire de discuter celle de Djamma. Djamma dans la pièce est l'amante de Nana-Saheb, la fille d'un autre roi Tippoo-Raï. Étant la princesse, elle reçoit aussi certain respect en publique.

Dans le cas de Djamma, on voit que la libération de Miss Ellen par Djamma a eu lieu à cause d'un malentendu. Djamma pensait que Nana-Saheb aime Miss Ellen et ce malentendu lui a mené de la libérer. Et Djamma lui dit « j'ai cru que tu l'aimais »²³

La liberté d'individu est un autre point qui compte un caractère de la célébration d'individu. Dans ce cas-ici on voit comment la liberté d'individu de Djamma a été présentée dans la pièce. Elle est une fille très proche à son père. Mais quand son père est informé du trésor il rend contre le gré de sa fille et il la force d'accepter sa décision. En interrompant Djamma de parler, Tippoo-Raï la commande ayant le pouvoir :

« Tais-toi ! La politique est un art trop caché. Pour qu'on en montre ainsi les ressorts aux princesses. En quoi d'ailleurs vois-tu là dedans des basses ? Il faut de l'or. Cet homme en propose à foison. On accepte. Qu'il ait ou n'ait pas sa raison, il sera toujours temps d'en discuter ensuite, Et de l'abattre avec sa chimère détruite. En attendant, pour prix des son secret vendu, il veut... Bref, ce qu'il veut, il l'a ; c'est entendu. Dans tout ce marché, seul espoir de nos armes, Je ne vois pas, Djamma, ce qui cause tes larmes ».²⁴

Comme on a dit, ici on voit pour Tipoo-Raï la politique est plus importante que sa fille et il ne voit pas ce qui cause les larmes de Djamma. Alors on dit la liberté de Djamma est contrainte et elle n'a pas d'autre moyen que dépasser la discision de son père pour sa cause qui est se marier avec Nana-Saheb. Elle avait déjà prévu les plans maléfiques de son père. Ça serait la raison pour laquelle Djamma annonce à son père « Je vous désobéis père, en lui répondant. J'ai tort. Pardonnez-moi... Je ne puis cependant le voir désespéré par mon lâche silence »²⁵

Pendant la révolte de 1857, on n'a jamais vu d'un tel personnage femme qui ne vit que pour l'amour. En fait, pendant la révolte de 1857, on avait plusieurs femmes comme Rani Lakshmi Bai, Begum Hazrat Mahal etc. Elles avaient non seulement la liberté mais aussi, elles étaient les reines de leurs provinces qui étaient aussi les décideuses de leurs provinces. Jean Richepin a crée ce personnage de Djamma dans cette pièce pour ne présenter que une image stéréotypée.

Conclusion

La pièce de Jean Richepin, comme les pluparts des autres représentations des chefs et des événements de l'Inde du 19 siècle, ne voit pas au mérite de la révolte, aux efforts des peuples indiens. La majorité des écrivains européens avaient leur supériorité culturelle, religieuse et sociale auprès Inde. Plutôt, les écrivains français a eu l'image de la 'mission civilisatrice' à leur cœurs pendant leur narration sur Inde. Alors, la réflexion de la supériorité de la culture,

23. Jean Richepin, *Nana-Sahib*, University of California, Dreyfous, 1883, p.92.

24. *Ibid*, p.67.

25. *Ibid*, p.63.

religion, politique, sociale etc. étaient inévitable dans leurs écrits. De plus, dans leur narration ils ont toujours parlée de la condition de l'Inde par telle négativité et ils donnait au monde une excuse à la question pourquoi la présence de l'Europe est nécessaire en Inde.

En concluant on arrête à une conclusion que plupart des écrits français sur les chefs de la révolte de 1857, particulièrement sur Nana Sahib promulguaient les préjuges inévitables sur la culture indienne, religion indienne, la politique indienne etc. Il y existe si peu écrits et écrivains qui ont réfuté telles ci-dessus narrations. Si à tout cas les écrits français produisaient les véritables images des chefs de la révolte, c'était pou la raison de la rivalité et l'intérêt coloniale différente entre deux communautés chrétiennes.

Références

La source primaire :

1. Jean Richepin, *Nana-Sahib*, University of California, Dreyfous, 1883.

Les sources secondaires :

1. Harikrishna Devsare, *Immortal fighter of 1857 NANA SAHEB*, tr.Viren Varrma, New Delhi, Publication Division Ministry of Information and Broadcasting Government of India, 2011.
2. Sekhar Bandyopadhyay, *From Plassey to Partition- A History of Modern India*, Calcutta, Orient Black Swan, 2009.
3. Pramod. K. Nayar, *The Great Indian Uprising*, New Delhi, Penguin Books, 2007.

***L'Avare* de Molière et ses traductions en marathe et en konkani**

Kshama D. Dharwadkar

Résumé

La littérature et la traduction, deux vieux compagnons, ont fait l'objet de nombreuses études. La traduction littéraire, en particulier, joue un rôle essentiel au sein des cultures. Dans le cas du français, du marathe et du konkani, les langues sont des alliances entre elles, elles ont des cultures, des expressions, etc. et il faut un vaste domaine de connaissances pour surmonter ces difficultés et rendre la traduction compréhensible et lisible.

Cette recherche analyse les traductions konkani et marathe de *L'Avare* de Molière par le biais des procédés de traduction.

Mots-clés : *l'avare, Molière, marathe, konkani, traduction.*

Les significations culturelles sont intimement liées à la texture de la langue. La capacité de l'écrivain à les saisir et à les projeter est d'une importance primordiale, car elle doit se refléter dans l'œuvre traduite. Pris entre la nécessité de capturer la couleur locale et celle d'être compris par un public extérieur à la situation culturelle et linguistique, un traducteur doit être conscient de deux cultures. L'un des principaux objectifs de la traduction littéraire est d'initier le lecteur de la langue cible aux sensibilités de la culture de la langue source.

Une bonne traduction donne au lecteur le même sentiment que celui qu'il pourrait avoir en lisant un texte particulier dans sa langue maternelle. L'importance de la traduction dans la culture est qu'elle aide à communiquer les croyances et les idées d'une manière appropriée qui pourrait être comprise par des personnes d'horizons littéraires et culturels différents.

Le processus de transmission d'éléments culturels par la traduction littéraire est une tâche complexe et vitale. La culture est un ensemble complexe d'expériences qui conditionnent la vie quotidienne ; elle comprend l'histoire, la structure sociale, la religion, les coutumes traditionnelles et l'usage quotidien. Il est difficile de la comprendre complètement. En particulier par rapport à une langue cible, une question importante est de savoir si la traduction aura un quelconque lectorat, car la réalité spécifique représentée n'est pas tout à fait familière au lecteur.

Plusieurs écrivains marathes et konkani ont traduit les œuvres françaises pour qu'elles soient accessibles au public indien.

Pour citer quelques exemples Le médecin malgré lui de Molière a été traduit en marathe par Hari Narayan Apte comme « मारून मुटकून वैधुवा » et en konkani comme « मोगाचें लग्न » par Sheno Goembab et « अडेचो दोतोर » par Mitra Borkar. Aussi Le Tartuffe de Molière a été traduit en marathe par P. K. Atre comme « बुवा तेथे बाया », en konkani romain comme « Ek devacho manis » par R. V. Zuarkar.

Dans cette communication nous allons analyser *L'Avare* de Molière et ses traductions en marathe et en konkani. *L'avare* est traduit en Konkani comme « पोवनाचें तपलें » par Vaman

Raghunath Varde Valaulikar plus connue sous le nom de Shenoï Goembab et en marathe comme « कवडीचुंबक » par Pralhad Keshav Atre. L'Avare est également traduit en konkani comme « चामटो » par Mitra Borkar, mais cette traduction n'est pas analysée dans le cadre de cette présentation.

L'Avare est une comédie de Molière en cinq actes et en prose, adaptée de La Marmite (Aulularia) de Plaute et représentée pour la première fois sur la scène du Palais-Royal le 9 septembre 1668. Il s'agit d'une comédie de caractère dont le personnage principal, Harpagon, est caractérisé par son avarice caricaturale. Harpagon tente de marier sa fille de force, tout en protégeant obstinément une cassette pleine d'or.

Molière disait : « Je tire mon inspiration là où je peux le trouver ». Shenoï Goembab faisait de même. Il doit beaucoup à Molière lui-même. En lisant « पोवनाचें तपलें » on n'aura pas le moindre soupçon qu'il ne s'agit pas d'une œuvre originale en konkani. Shenoï Goembab fait revêtir aux personnages de Molière une tenue goannaise, leur fait parler konkani et leur fait exprimer leur particularité goannaise. De même façon P.K. Atre fait une adaptation de cette œuvre de Molière. Il adapte cette pièce de théâtre selon le goût des spectateurs marathes. Shenoï Goembab a fini sa traduction en 1926, et il a été mis en scène pour la première fois en 1933 à Wilson College à Mumbai, mais cette traduction de Shenoï Goembab a été publiée pour la première fois en 1948 après sa mort. Dans le cas de « कवडीचुंबक », il a été publié et mis en scène pour la première fois en 1951. Comme Shenoï Goembab, P. K. Atre est un autre écrivain indien qui a tenté de traduire et adapter plusieurs pièces de théâtre de Molière dans les langues indiennes. En traduisant L'Avare les deux écrivains ont fait des changements et des adaptations pour convenir au public indien.

En raison des différences culturelles, il est parfois essentiel que le traducteur s'aventure dans la transcréation ou l'adaptation afin de rendre le travail approprié et de l'adapter à l'ethos allié à la langue cible. La pièce française susmentionnée est un cas particulier où les traducteurs ont ajouté leur innovation, ce qui a donné lieu à une adaptation et à une transcréation plutôt qu'à une traduction.

Les deux traductions et le texte source, c'est-à-dire L'Avare, ont la même comédie à cœur. Là où elles sont différentes, c'est dans leur présentation et les mots dont l'histoire est présentée.

Texte source	Texte cible (Konkani)	Texte cible (Marathe)
L'avare	पोवनाचें तपलें	कवडीचुंबक
5 actes, 32 scènes et en prose	8 actes et en prose	3 actes et en prose

« पोवनाचें तपलें » se déroule en 8 actes, mais selon Manohararāya Saradesāya cette transcréation comporte des erreurs et ne connaît pas un grand succès comme les autres traductions des pièces de théâtres françaises faites par Shenoï Goembab. Si on étudie les autres traductions des pièces de théâtre entreprises par Shenoï Goembab, il a toujours changé les nombres d'actes et l'éclatement des scènes. Il l'a fait pour donner à sa transcréation une saveur locale et pour rendre ses personnages attrayants au public local.

Dans l'avant-propos de « कवडीचुंबक » P. K. Atre admis que son œuvre n'est pas une traduction mais une adaptation de l'Avare. Il l'a rédigé en 3 actes selon la pratique du théâtre marathe

de cette époque. Cependant la comédie reste le thème central de cette pièce de théâtre. P.K. Atre s'inspire de Miles Malleon qui a fait une adaptation de l'Avare en anglais. Cette adaptation ne comporte que deux actes. P.K. Atre a utilisé la technique de Malleon en créant cette adaptation marathe.

Un autre fait remarquable est que les événements dans l'original et les deux traductions se produisent dans le même ordre chronologique.

L'analyse des titres

Texte source	Texte cible (Konkani)	Texte cible (Marathe)
L'avare	पोवनाचें तपलें	कवडीचुंबक

En analysant les deux traductions de l'avare on remarque que les deux traducteurs ont utilisé les procédés de traductions telle que l'adaptation, la modulation et l'équivalence pour que leurs traductions soient acceptables et compréhensibles par les spectateurs ciblés.

Dans le cas de traduction du titre Shenoï Goembab et Atre utilisent l'adaptation pour mieux comprendre le sens du mot avare dans la culture d'arrivée. En traduisant le titre comme « पोवनाचें तपलें » Shenoï Goembab n'attire pas l'attention vers le personnage principal de l'avare mais vers le fait qu'il y a un récipient plein de pièces d'or qui joue un rôle important dans cette intrigue. De l'autre côté P.K. Atre met en lumière le personnage principal en choisissant le terme « कवडीचुंबक » comme le titre parce que ce mot en langue marathe désigne très précisément une personne qui attire l'argent vers lui et qui ne le laisse pas partir, autrement dit un avare.

Les personnages

Texte source	Texte cible (Konkani)	Texte cible (Marathe)
HARPAGON, père de Cléante et d'Elise, et amoureux de Mariane.	तातुबाब	पंपूशेट
CLEANTE, fils d'Harpagon, amant de Mariane.	नोनेबाब	चंदन
ELISE, fille d'Harpagon, amante de Valère.	मंजुळें	गुलाब
VALERE, fils d'Anselme et amant d'Elise.		केशर
MARIANE, amante de Cléante et aimée d'Harpagon.		कस्तुरी
ANSELME, père de Valère et de Mariane.		जंगूशेट
FROSINE, femme d'intrigue.	रतनें	

MAITRE SIMON, courtier.	नागणनायक	भिकूशेट
MAITRE JACQUES, cuisinier et cocher d'Harpagon.	पदमो	गणोबा
LA FLECHE, valet de Cléante.	सावळो	मोहन
DAME CLAUDE, servante d'Harpagon.	शेरकुलें	
BRINDAVOINE, laquais d'Harpagon.	लातुबाब	
LA MERLUCHE, laquais d'Harpagon.		
LE COMMISSAIRE et son clerc.		
	महाळूभट	शास्त्रीबुवा

Shenoi Goembab et Atre utilisent les prénoms qui sont convenable à la culture cible. Dans le cas de konkani, Shenoi Goembab utilise le suffixe « बाब » pour quelques personnages pour souligner leur position dans la société. En konkani le suffixe « बाब » est utilisé pour dénoter une personne importante et de haut statut. En revanche dans la traduction marathe Atre utilise le suffixe « शेट » pour mettre en jeu l'importance de l'argent et de la profession de tel personnage. Un autre but d'utiliser ce suffixe est d'attirer attention vers le fait qu'en marathe on utilise le suffixe « शेट » pour une personne qui est commerçant ou qui s'occupe de l'argent. Un autre fait notable est que des personnages secondaires qui apparaissent dans l'œuvre originale sont omis dans les deux traductions. L'adaptation marathe a gardé plus ou moins les mêmes personnages mais dans la transcreation konkani on note que Shenoi Goembab a seulement retenu les personnages qui sont important pour faire progresser l'intrigue et toute l'histoire se concentre autour de « तातुबाब », son mariage et son argent. L'accent est toujours mis sur « तातुबाब » et son avarice.

Il y a un personnage supplémentaire dans les deux traductions, c'est celui d'un prêtre. En « पोवनाचें तपलें » Shenoi Goembab ajoute « महाळूभट », de l'autre côté en « कवडीचुंबक » Atre crée « शास्त्रीबुवा », dans un contexte indien c'est un ajout important car en Inde c'est normalement le prêtre qui joue le rôle d'un entremetteur. Dans « पोवनाचें तपलें » et « कवडीचुंबक » les deux prêtres s'occupent de ce travail important de trouver une future femme pour le personnage principal.

L'intrigue

Texte source	Texte cible (Konkani)	Texte cible (Marathe)
Ô Ciel! je me serai trahi moi-même. La chaleur m'aura emporté; et je crois que j'ai parlé haut en raisonnant tout seul. Qu'est-ce?	घात जालो घात	असे चोरटया सारखे पाय न वा जवता मागून कायरे आलात? केवढयांदा मी दचकलो?

Dans le texte ci-dessus les deux traducteurs utilisent efficacement les expressions équivalentes en konkani et en marathe pour mettre en lumière la surprise de l'avare en découvrant que ses enfants écoutent son monologue au sujet de sa fortune bien cachée.

Texte source	Texte cible (Konkani)	Texte cible (Marathe)
15.000 francs	५,००० रूपाया	१०,००० रूपये

Dans les trois pièces de théâtre le fils de l'avare veut emprunter de l'argent pour offrir à son amoureuse pour l'aider mais dans chaque traduction la somme et la devise change.

Texte source	Texte cible (Konkani)	Texte cible (Marathe)
un vrai visage de santé !	अितली कानत तुमकां पैलीं केन्नाच प ळौंक नासली	तुम्हीं जर केसांना थोडासा कलप केला तकि नई, तर तुमची तिशी ओलांडली आहे असं सुद्धां कोणी म्हणणार नाही

Dans le cas de ces deux traductions Shenoi Goembab et Atre varient le message pour mettre en lumière la jeunesse du personnage titulaire. Au lieu de faire une traduction littérale pour transmettre le message, ils utilisent les mots propres à leurs langues pour monter cette image de santé. En konkani c'est la peau brillante qui donne une image de santé et en marathe ce sont les cheveux noirs qui sont un exemple parfait de jeunesse.

Texte source	Texte cible (Konkani)	Texte cible (Marathe)
Elle a une aversion épouvantable pour tous les jeunes gens	न्हवरो जितलो म्हाल म्हातारो आस त तितलो चड बरो.	तरूणांचा तिला मनस्वी तिटकारा

Dans le texte ci-dessus Shenoi Goembab utilise la modulation pour monter que la jeune fille aime seulement les vieillards et elle déteste les jeunes. Dans le cas de marathe Atre retient la même structure comme en français et transmet effectivement le message qui existe dans l'œuvre originale.

Texte source	Texte cible (Konkani)	Texte cible (Marathe)
Il faudra de ces choses, dont on ne mange guère, et qui rassasient d'abord ; quelque bon haricot bien gras, avec quelque pâté en pot bien garni de marrons.	पोपायांची अुसळी करची. शेगलाची भाजी फोडणा घालची. आंबाडयांचें सांसंव करचें.	मग फोलपटाचा चिवडा नाही तर तिखट मिठाचा कोंडा करूं.

Quand il y a des cultures distinctes et des langues différentes, cela nous ramène à la tâche difficile qui incombe à un traducteur, celle de la reconstruction. Shenoi Goembab et Atre ont utilisé les thèmes et l'humour français pour produire une œuvre esthétique dans le milieu culturel de leurs langues respectives. Dans l'Avare à l'occasion de la signature du

contrat de mariage, Harpagon a invité Mariane à dîner. Il sermonne sa domesticité et en particulier Maître Jacques, pour que les dépenses soient limitées et lui ordonne de préparer les plats avec les ingrédients qui coutent moins cher et surtout qu'ils se trouvent dans le potager. De même façon Shenoi Goembab présentent les plats goannais moins somptueux et facile à préparer. Les ingrédients de base comme « पोपाय, शेगला, आंबाड » sont des légumes qui sont répandus dans les potagers villageois. En introduisant les noms de plats comme « फोलपटाचा चिवडा » et « तिखटमिठा चा कोंडा » Atre fait un pas de plus parce que « फोलपट » et « कोंडा » sont les deux éléments qui sont traités comme des sous-produits immangeables et sont souvent offerts aux animaux apprivoisés. Shenoi Goembab et Atre ont mentionné les plats qui sont convenables à la culture locale et qui vont transmettre parfaitement l'avarice du personnage principal aux spectateurs et aux lecteurs.

Conclusion

Les traductions konkani et marathe de L'Avare gardent la comédie et la farce au cœur tout comme le texte source. En outre le concept de richesse et d'avarice persiste tout au long des traductions qui le fil conducteur dans cette pièce de théâtre. Les deux traducteurs ont préservé l'essentiel et éliminé ce qui était redondant. Les traductions sont faites à l'époque où le traducteur choisissait les textes et les a adaptés selon le gout et la sensibilité du public cible. A ce moment-là les œuvres originales doivent être adaptées pour être jouées devant un public qui n'avait aucun accès à la culture française, grâce à cela les traductions konkani et marathe de l'Avare ne sont pas les traductions littérales mais une transcréation et une adaptation de l'original.

Pourtant, l'arrivée d'Internet et la mondialisation ont fait évoluer le monde et la connaissance des lecteurs. Les lecteurs de nos jours possèdent un esprit ouvert et ils connaissent bien la culture, les habitudes et les comportements qui existent dans les autres pays du monde. Grâce à ce changement la tendance de faire des transcréations ou des adaptations des œuvres littéraires pour qu'ils plaisent aux lecteurs ou spectateurs dans la culture d'arrivée a presque disparu.

Références

1. Molière, et al. *L'Avare : comédie En Cinq Actes*. Velhagen & Klasing, 1934.
2. Goembab Shenoi. *Povnachem Toplem*. Gomantak Chapkhanyacho Dhani, 1948.
3. Atre P.K., *Kavadichumbak*. Ramkrishna Prakashan Mandal, Dadar, Mumbai, 14, 1965.
4. Saradesāya Manoharārāya. *A History of Konkani Literature: from 1500 to 1992*. Sahitya Akademi, 2000.

Le Mahatma et la musique : représentation de Gandhi dans les chansons françaises

Natasha Maria Gomes

Résumé

Mohandas Karamchand Gandhi a laissé une empreinte indélébile sur le monde grâce à ses actions et à sa philosophie l'avant-garde. Il n'est donc pas surprenant que le père fondateur de l'Inde soit référencé dans la culture pop même dans les pays étrangers.

Cet article tente d'analyser la représentation de Gandhi et sa philosophie dans quarante-six chansons françaises sorties à l'extérieur du sous-continent indien. Il examine en outre le contexte socio-politique et culturel de ces chansons afin de bien comprendre les références.

Mots clés : *Gandhi, Inde, chansons françaises, musique pop, musique rock, hip hop.*

Introduction

Mohandas Karamchand Gandhi n'a besoin aucun présentation. Namrata Mishra a élucidé que nous le connaissons tous sous le nom de Mahatma (grande âme), un chercheur de vérité et un humble explorateur de la science de la non-violence, en tant que saint, avocat, combattant de la liberté et bien sûr, une âme divine ayant des préoccupations plus grandes pour la société, le pays et même l'humanité (« Mahatma Gandhi - A unique musician »). De multiples biographies ont été écrites sur sa vie. Avec la mondialisation qui a un impact dans tous les domaines de la vie, tout personnage historique a une tendance à se transformer en mythe. Gandhi est devenu une icône mondiale. En parlant de Gandhi, Albert Einstein a prédit que les générations à venir ne croiront guère qu'une telle personne, en chair et en sang, ait marché sur cette terre (*Out of my later years*, 1950).

Il n'est donc pas surprenant que le Mahatma soit référencé non seulement dans la littérature mais aussi dans la pop culture dans les pays étrangers : des films et des sitcoms aux chansons et aux arts visuels. De nombreux chanteurs sont inspirés par Gandhi. Le musicien colombien, César Lopez déclare qu'il s'inspire des idéologies du Mahatma Gandhi et répand le message de non-violence à travers sa guitare à six cordes faite d'AK-47 (News18 Sharma). Gandhi est cité dans une multitude de chansons du monde entier. Dans sa chanson « Venom », le rappeur américain, Eminem croit qu'il est une fusion « of an actual kamikaze and Gandhi. (*Kamikaze*, 2018) ». Gandhi entre de temps en temps dans des chansons allemandes, portugaises, italiennes et françaises.

Cet article tente d'analyser la représentation de Gandhi et sa philosophie dans quarante-six chansons françaises diffusées à l'extérieur du sous-continent indien. Nous examinons ensuite le contexte de ces chansons afin de bien comprendre les références. À l'époque actuelle, lorsque la voie gandhienne semble être la seule voie pour la survie, le développement de l'homme et l'amélioration de la vie humaine, cette recherche sur la représentation de Gandhi dans les chansons françaises sera certainement pertinente tant pour les chercheurs de la musique que pour les études gandhiennes.

Cadre théorique

Développée par Goffman (1974), la « théorie du cadrage » suggère essentiellement que la façon dont quelque chose est présenté au public (appelé « le cadre ») influence les choix que les gens font sur la façon de traiter l'information. Les cadres sont des abstractions qui permettent d'organiser ou de structurer la signification des messages. Il a expliqué que les gens interprètent ce qui se passe dans leur monde à travers leur cadre principal. Ce cadre est considéré comme fondamental car il est pris pour acquis par l'utilisateur. Goffman affirme qu'il existe deux types de cadres fondamentaux : cadre naturel et cadre social. Les individus interprètent le monde à l'aide de ces deux cadres importants.

Les cadres naturels identifient les événements comme des événements réels qui n'ont pas une influence sociale, tandis que les cadres sociaux considèrent les événements comme des événements socialement motivés, en raison des caprices, des objectifs et des manipulations de la part d'autres acteurs sociaux (personnes). Les cadres sociaux sont construits sur les cadres naturels. Ces cadres ont une grande influence sur la manière dont on interprète, traite les données dans le monde et communique avec les autres personnes. On peut voir l'effet du cadrage dans les chansons : le « cadre » peut changer la perception de l'auditeur sans modifier les faits réels car la même information est utilisée comme socle de base. Le cadre décide la manière dont un élément est entortillé et drapé afin d'encourager certaines interprétations et de décourager d'autres.

Méthodologie

Nous avons employé une analyse critique du discours comme outil de recherche pour analyser quarante-six chansons françaises. L'analyse des paroles nous permettront d'identifier comment M.K. Gandhi y a été encadré ou représenté. Le corpus comprend les chansons en langue française, qui sont sorties hors de l'Inde : « Cheveux Longs et Idées Courtes » (Johnny Hallyday, 1966); « Gandhi » (Les Chants 1993); « Quand C'est Pour Moi » (Native, 1993); « Un Être Idéal » (Véronique Sanson, 1998); « Comment ça va ? » (Zap Mama, 1999); « Elle » (Yannick, 2000); « Lève-Toi et Rap » (MC Solaar, 2001); « La La La, La » (MC Solaar, 2001); « Au pays de Gandhi » (Mc Solaar, 2003); « Warriorz » (Oxmo Puccino, 2004); « Relève La Tête » (Kéry James, 2004); « La Vie Ma Appris » (Psy 4 de la Rime, 2006); « Lilly Town » (Alizée, 2007); « Hiro » (Soprano, 2010); « Portrait Chinois » (Médine, 2010); « Secret de Polichinelle » (Soprano, R.E.D.K., 2010); « Soulman » (Ben L'oncle soul, 2010); « Je Suis Libre » (Matthieu Mendes, 2013); « Oracle » (Médine, 2013); « Cimetière » (Grems, 2013); « Or noir » (Karis, 2013); « Devenir Quelqu'un » (Nakk Mendosa, 2013); « Phœnix » (Tiers Monde, 2014); « NDM » (La Fouine, 2014); « Room Service » (Mister You, 2014); « Anti BDH » (Jul, 2014); « Atlantis » (Bigflo & Oli, 2014); « Avant nous » (M. Pokora, 2015); « Jugni Ji » (DJ Kayz et al., 2015); « Le poids des lumières » (Kamelancien, 2015); « Le Philosophe Sans La Barbe » (Bigflo & Oli, 2015); « Quand je serai grand » (Sinik, 2015); « La Promesse » (Disiz la Peste, 2015); « Indomptables » (Georgio, 2015); « Ah Ouin » (Chocolat, 2016); « Pour nous » (Ninho, 2016); « Guedro » (Kalash Criminel, 2016); « Gandhi » (Lapso Laps, 2016); « Frankenstein » (D-Track, 2016); « Let Me Love » (Boostee, 2017); « Planète Rash » (Demi Portion, 2017); « Gandhi » (Florent Pagny, 2017); « Matin midi soir » (Dabs, 2018); « La belle est la bête » (S. Pri Noir 2018); « On vient gâcher tes classiques No. 3 » (47Ter, 2019) et « Hé Oh » (Gambi, 2019).

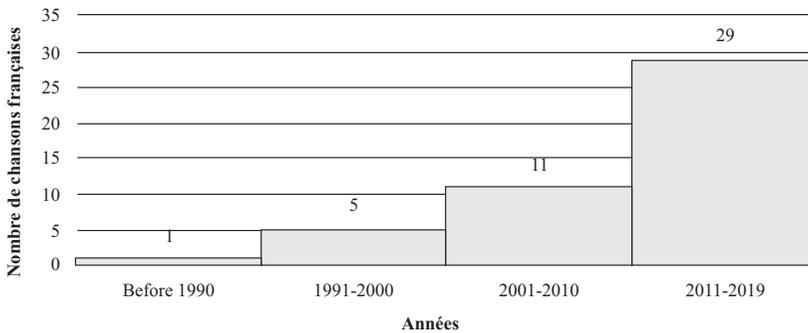
Cette étude exclut des chants religieux, des chants folkloriques traditionnels et des chansons faisant référence au chanteur congolais Gandhi Djuna (alias Maître Gims) ou des chansons comme « Eil pour Eil » (Hervé Magin, 2018) hébergées sur le site de l’Institut de recherche sur la résolution non violente des conflits.

Discussion

La première chanson pop française qui a fait référence à Gandhi et a lancé la carrière de son chanteur Johnny Halliday est sortie il y a cinquante-trois ans sur un disque vinyle de 7”. Gandhi serait surpris quand il lui apprendrait : « Que pour changer le monde / Il suffit de chanter. » Cette chanson fait partie de l’album intitulé *La Génération Perdu* et elle était en tête du hit-parade en France pendant plusieurs semaines en été 1966.

Au total jusqu’à 2019, quarante-six chansons françaises ont cité M.K. Gandhi. Le nombre de chansons a triplé au cours de la dernière décennie (voir tableau 1).

Tableau 1 : Nombre de chansons françaises faisant référence à M.K. Gandhi



Sept chansons françaises sont sorties en 2015, le volume le plus élevé dans une seule année. En 2013, 2014 et 2016 il y avait cinq chansons; en 2010, quatre et en 1992, 2001, 2004, 2017, 2018 et 2019 deux chansons faisant référence à Gandhi. Trente-deux des quarante-six chansons sont des chansons rap. Alors que le rappeur Mc Solaar a inclus le Mahatma dans trois de ses chansons, les rappeurs Médine et Bigflo & Oli l’ont évoqué dans deux chansons.

Deux des quatre chansons¹, qui ont le mot Gandhi dans le titre, rendent hommage à cette grande âme. Selon Les Charts : « Face à leur violence / Face à leur folie / Il nous sourit / Juste une page d’amour / Dans l’histoire des hommes / Sa main comme une chance / Qu’on a pas saisie. » Florent Pagny, chanteur-compositeur français et 17^{ème} artiste le plus vendu en France de tous les temps, incite ses auditeurs dans sa chanson à être une force du bien dans ce monde difficile, à « relever les manches ». Il

« ...Faut choisir et pas les bras croisés / Faut agir, avancer / Comme Mahatma l’a fait ... ».

Lapsos Laps, quant à lui, explique que jadis il avait « la patience à Gandhi », **mais** à l’heure actuelle, il n’en a plus. Il se plaint « J’ai respecté tout ce qu’on s’est dit, tu n’as pas respecté tout ce qu’on s’est dit/Tu viens de réveiller ma folie, bah fallait pas réveiller ma folie... »

1. « Gandhi » Charts ; « Au pays de Gandhi » Mc Solaar; « Gandhi » Lapsos Laps; « **Gandhi** » Pagny.

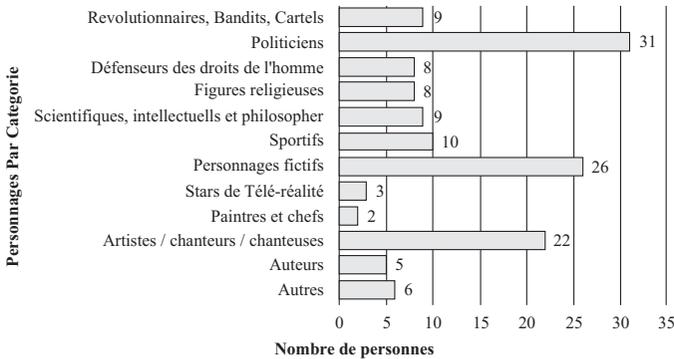
Dans le refrain de la chanson « Au pays de Gandhi », Mc Solaar rappe « Bouge ton Body / Au pays de Gandhi ». Il suggère « Si tu veux faire un scandale à dix roupies ou deux balles / T’emballe pas, sortie non violente à la mahatma ». Il continue en disant que ce conseil est destiné à l’Inde, au Pakistan, au Bangladesh, au Sri Lanka, aux communautés religieuses de ces pays voisins et du monde entier. On peut entendre les instruments de musique indienne et des langues indiennes dans la musique de fond. Dans la vidéo, des femmes vêtues en sari dansent du Bollywood devant des façades styles moghols. L’expression « pays de Gandhi » apparait aussi dans « Comment ça va ? », une chanson par Zap Mama. Elle chante qu’au pays de Gandhi, rien n’a changé : « In Gandhi’s land/Not all has changed/The incense is consuming/Time’s perfume »

Thèmes

Gandhi est une métaphore de la paix, de la non-violence et de la patience. Un thème récurrent dans les chansons est à quel point les chanteurs lui ressemblent. Certains chanteurs expliquent : « Moi, je suis un Gandhi dandy doux tel sucre candi. (« La La La, La », MC Solaar, 2001) », certains autres « raisonne comme Gandhi » (*Elle*, Yannick, 2000) ». Ceux qui sont physiquement fragiles comme Gandhi préfère en effet utiliser leur « verbe au plus-que-parfait » au lieu de bomber le torse (« Lève-Toi et Rap », MC Solaar, 2001). D’autres aspirent à être « A l’image de Malcolm, Martin ou Gandhi, Pas de Tony... (« La Promesse », Disiz La Peste, 2015) » **Comme Gandhi**, ces trois hommes ont aussi lutté pour faire entendre leurs droits, ainsi que les droits de leurs communautés. Le chanteur, Disiz voudrait devenir comme ces grandes figures de l’histoire.

Certains chanteurs comme Ben L’Oncle Soul chante qu’il n’a pas «la sagesse de Gandhi (« Soulman » 2010). Véronique Sanson cherche « Un idéal, quelqu’un de normal, ni Gandhi, ni Superman / Tout ce qu’il faut de l’âme pour un malheur (« Un être idéal », 1998) ». Il est intéressant de noter que dans quinze chansons² d’autres personnages célèbres, réels ou fictifs, sont également référencés (voir tableau 2).

Tableau 2 : Nombre de Personnages Réels ou Fictifs

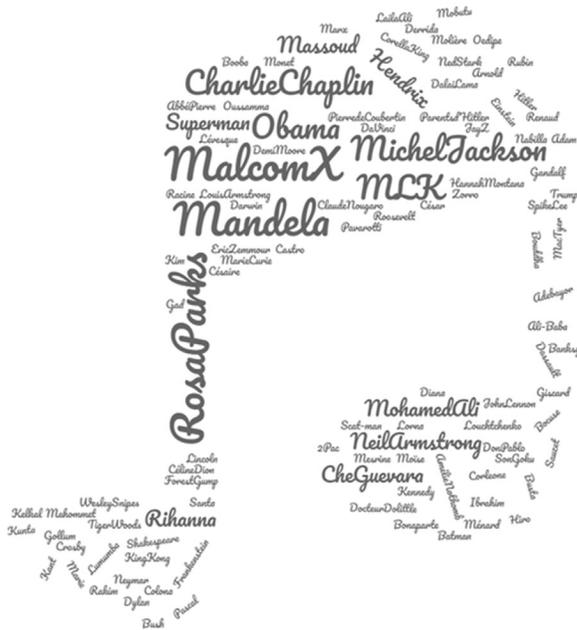


2. « Cheveux Longs et Idées Courtes » Hallyday, 1966; « Un Être Idéal » Sanson, 1998; « Warriorz » Oxmo Puccino, 2004; « Soulman » Ben L’Oncle Soul, 2010; « Secret de Polichinelle » Soprano, 2010; « Phoenix » Tiers Monde, 2014; « Portrait chinois » Médine, 2010; « Hiro » Soprano, 2010; « Je Suis Libre » Mendes, 2013; « Le Philosophe Sans La Barbe » Bigflo & Oli, 2015; « Atlantis » Bigflo & Oli, 2015; « Avant nous » M. Pokora, 2015; « La Promesse » Disiz la Peste, 2015; « Frankenstein » D-Track, 2016 et « Planète Rash » Demi-Portion, 2017.

Plus de trente politiciens sont cités dans ces quarante-six chansons. Les chanteurs évoquent plusieurs fois les présidents américains comme Lincoln, Roosevelt, Bush, Obama et Trump, parmi d'autres. Martin Luther King apparaît quatre fois. Parmi les défenseurs des droits de l'homme on trouve Rosa Parks et Malcom X, illustre membre de la « Nation of Islam ». Les révolutionnaires comme Che Guevara sont mentionnés deux fois mais les chanteurs se souviennent aussi des dictateurs comme Hitler et Mobutu, des bandits et des cartels de la drogue comme Don Pablo, des terroristes comme Kelkal, Colona- un militant indépendantiste et Corleone - un personnage fictif qui était le chef d'une des plus puissantes mafias. Les pacifistes et les personnes religieuses qui y figurent sont Bouddha, Marie, Mahomet, Moïse, Abbé Pierre et Dalai Lama.

Les chanteurs citent les personnages fictifs qui sont souvent les indices culturels. Charlie Chaplin apparaît dans trois chansons, suivi par Superman, qui figure dans les refrains de deux chansons : « Un Être Idéal » (Véronique Sanson, 1998) et « Soulman » (Ben L'oncle soul, 2010).

Dans ces quarantaines de chansons, on peut retrouver Céline Dion, la chanteuse canadienne, Pavarotti, le ténor italien parmi les chanteurs américains et anglais comme : Michel Jackson, Hendric, Rihanna, Louis Armstrong, Dylan, John Lennon, Hannah Montana, Jay Z, 2Pac, Rakim, Busta etc. (voir le nuage de mots)



Nuage de Mots – les personnages célèbres

Dans « Je Suis Libre » (Mendes, 2013) et « Hiro » (Soprano, 2010) les chanteurs rêvent de remonter dans le temps et rencontrer des personnages célèbres. Hiro Nakamura, un personnage fictif de l'émission américain « Heroes » **avait le pouvoir de plier le temps et l'espace. Si Soprano avait le pouvoir d'Hiro, il voyagerait dans le temps pour** encourager les personnages historiques qui ont marqué l'histoire de notre civilisation « Je serais parti

voir Martin Luther King / Après son discours, lui montrer la photo de Barack Obama. » ; « J'aurais été dans la cellule de Mandela / Pour lui dire 'tiens l'coup, tes idées seront président du Sud-Africa » **ou pour éviter les désastres** « J'aurais été en Autriche / J'aurais tout fait pour que les parents d'Adolf Hitler ne se rencontrent jamais ».

Gandhi figure quelquefois dans une phrase paradoxale. Médine dans « Portrait Chinois » rappe « J'habillerai ma violence dans les vêtements de Gandhi » (2010). L'artiste fait ressortir son hypocrisie. Dans, « Oracle », il déclare : « J'ai vu des hommes faire la guerre avec les bras d'Gandhi » (2013). D'autres chanteurs utilisent la même tournure de phrase : « Moi je dis plus tu pries, tu grandis/La vie n'a pas la violence de Gandhi / Je sais que dans la douleur, je ne suis qu'un apprenti. (« La Vie Ma Appris », Psy 4 de la Rime, 2006) ». Dans « Secret de Polichinelle », Soprano proclame : « J'rappe le fond de Gandhi avec la forme de Cassius Clay » (2010). Cette phrase est un oxymore. Gandhi est un apôtre du pacifisme, tandis que Cassius Clay (alias Mohamed Ali) est un des plus grands boxeurs du monde. L'indien est connu pour ses actions non-violentes, l'américain est devenu célèbre grâce à ses combats.

Conclusion

Dans ces quarante-six chansons, Gandhi est mentionné comme une incarnation de la sagesse, de la non-violence, de la paix, de la compassion face à l'hostilité. Les artistes chantent plus avec leurs cœurs qu'avec leurs cordes vocales. La vraie musique selon Gandhi, un mélomane, « is created only when life is attuned to a single tune and a single time beat. Music is born only where the strings of the heart are not out of tune. (cité dans Mishra) » Certains pensent qu'ils sont comme Gandhi alors que d'autres pensent qu'ils ne possèdent pas le gène de Gandhi. Être inspiré eux-mêmes par le Mahatma, certains auteur-compositeurs à leur tour inspirent d'autres par le biais de leurs strophes. Grâce à la mondialisation, de nos jours, Gandhi n'est plus un individu mais il est devenu une métaphore et une icône culturelle.

Bibliographie

1. Einstein, Albert., *Out of My later Years*, Philosophical Library, New York, 1950, p.240.

Sitographie

1. Goffman, Erving. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York, NY et al.: Harper & Row. 1974. <https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC571E/um/E.Goffman-FrameAnalysis.pdf> Page consultée le 5 Juillet 2019.
2. Mishra, Namrata. "Mahatma Gandhi - A unique musician." *Mahatma Gandhi*. <https://www.mkgandhi.org/articles/mahatma-gandhi-unique-musician.html> Page consultée le 10 Octobre 2019.
3. News18 Sharma. "Mahatma Gandhi inspires my music: Cesar Lopez" *News 18*. 8 Nov 2011 <https://www.news18.com/news/music/mahatma-gandhi-inspires-my-music-cesar-lopez-416998.html> Page consultée le 10 Octobre 2019.

Le corpus

1. 47Ter, "No 3", *On vient gâcher tes classiques*, Label Entrecôte, 2019. <https://open.spotify.com/album/0mdPFfHn9JmtOWWO6pFU1N> Page consultée le 16 November 2019.

2. Alizée. “Lilly Town”, *Psychédélices*, Wisteria Song, RCA, 2007. <https://www.discogs.com/Aliz%C3%A9e-Psych%C3%A9d%C3%A9lices/release/1313830> Page consultée le 5 Juillet 2019.
3. Ben L'Oncle Soul. “Soulman”, *Ben L'Oncle Soul*, Motown France, 2010. <https://www.discogs.com/Ben-L'Oncle-Soul-Ben-L'Oncle-Soul/release/2648226> Page consultée le 5 Juillet 2019.
4. Bigflo & Oli. “Atlantis”, *Le Trac*, A&M Records, 2014. <https://www.discogs.com/Bigflo-Oli-Le-Trac/release/6217928> Page consultée le 5 Juillet 2019.
5. Bigflo & Oli. “Le Philosophe Sans La Barbe”, *La Cour Des Grands*, Universal Music France, 2015. <https://www.discogs.com/Bigflo-Oli-La-Cour-Des-Grands/release/7308455> Page consultée le 5 Juillet 2019.
6. Boostee. “Let Me Love”, *Les Hits De Gulli 2017*, Universal Music France, Universal Music Strategic Marketing, MCA Records France, 2017. <https://www.discogs.com/Various-Les-Hits-De-Gulli-2017/release/10417738> Page consultée le 5 Juillet 2019.
7. Charts. “Gandhi” *Notre monde à nous*, Klaxon, 1993. <https://www.discogs.com/Charts-Notre-Monde-Nous/release/9836464> Page consultée le 5 Juillet 2019.
8. Chocolat. “Ah Ouin”, *Rencontrer Looloo*, Teenage Menopause Records, 2016. <https://www.discogs.com/Chocolat-Rencontrer-Looloo/release/9801147> Page consultée le 5 Juillet 2019.
9. Dabs. “Matin midi soir”, *Game Over*, 50k Editions 2018. <https://www.discogs.com/Various-Game-Over/release/13538985> Page consultée le 5 Juillet 2019.
10. Demi Portion. “Planète Rash”, *2 Chez Moi*, Musicast, 2017. <https://www.discogs.com/Demi-Portion-2-Chez-Moi/release/9942728> Page consultée le 5 Juillet 2019.
11. Disiz la Peste. “La Promesse”, *Rap Machine*, Musicast Distribution, Lucidream, 2015. <https://www.discogs.com/Disiz-Rap-Machine/release/7483291> Page consultée le 5 Juillet 2019.
12. DJ Kayz et al. “Jugni Ji”, *Planete Rap 2015 Vol.2*, Sony Music, 2015. <https://www.discogs.com/Various-Planete-Rap-2015-Vol2/release/7444281> Page consultée le 5 Juillet 2019.
13. D-Track. “Frankenstein”, *Message texte à Nelligan*, Coyote Records, 2016. <https://dtrack.bandcamp.com/album/message-texte-nelligan> Page consultée le 5 Juillet 2019.
14. Gambi. “Hé Oh”, Rec. 118 / Warner Music France, 2019. <https://open.spotify.com/album/7slaJRxjUJ5PtKOLGClvRb?highlight=spotify:track:1bWafkUCOp6luXRslcm3w9> Page consultée le 3 Novembre 2019.
15. Georgio. “Indomptables”, *Various Booska Pefra Vol. 1*, Only Pro, Musicast 2015. <https://www.discogs.com/Various-Booska-Pefra-Vol-1/release/7157193> Page consultée le 5 Juillet 2019.
16. Grems. “Cimetière”, *Vampire*, Musicast, 2013. <https://www.discogs.com/Grems-Vampire/release/4600780>. Page consultée le 5 Juillet 2019.
17. Hallyday, Johnny. « Cheveux longs et idées courtes » *La Génération Perdue*, Philips, 1966. <https://www.discogs.com/Johnny-Hallyday-Cheveux-Longs-Et-Id%C3%A9es-Courtes/release/12267945> Page consultée le 5 Juillet 2019.
18. James, Kéry. “Relève La Tête”, Naïve, Savoirs Et Tolérance 2004. <https://www.discogs.com/Kery-James-Rel%C3%A8ve-la-Tete/release/6918037> Page consultée le 5 Juillet 2019.
19. Jul. “Anti BDH”, *Lacrizeomic*, Liga One Industry, 2014. <https://www.discogs.com/Jul-Lacrizeomic/release/8017970> Page consultée le 5 Juillet 2019.

20. Kaaris. "Or noir", *Or noir*, Therapy Music, 2013. <https://www.discogs.com/Kaaris-Or-Noir/release/9220864> Page consultée le 5 Juillet 2019.
21. Kalash Criminel, "Guedro", *R.A.S.*, Def Jam Recordings France, 2016. <https://www.discogs.com/Kalash-Criminel-RAS/release/10247965> Page consultée le 5 Juillet 2019
22. Kamelancien. "Le poids des lumière", *Le Coeur Ne Ment Pas*, S-Kal Records, 2015. <https://www.discogs.com/Kamelancien-Le-Coeur-Ne-Ment-Pas-/release/12812948> Page consultée le 5 Juillet 2019.
23. La Fouine. "NDM", *CDC IV*, Sony Music, 2014. <https://www.discogs.com/La-Fouine-CDC-IV/release/6816438> Page consultée le 5 Juillet 2019.
24. Lapsolaps, "Gandhi", *Packman*, Def Jam Recordings France, 2016. <https://www.discogs.com/Lapsolaps-Packman/release/9773570> Page consultée le 5 Juillet 2019.
25. MC Solaar, "La La La, La", *Cinquieme As*, DM Conseil, 2001. <https://www.discogs.com/MC-Solaar-Cinquieme-As/release/140879> Page consultée le 5 Juillet 2019.
26. MC Solaar, "Lève-Toi et Rap", *Cinquieme As*, DM Conseil, 2001. <https://www.discogs.com/MC-Solaar-Cinquieme-As/release/140879> Page consultée le 5 Juillet 2019.
27. Mc Solaar. "Au pays de Gandhi", *Mach 6*, Sentinel Ouest 2003. <https://www.discogs.com/MC-Solaar-Mach-6/release/2234484> Page consultée le 5 Juillet 2019.
28. Médine. "Oracle", *Protest Song*, Because Music, 2013. <https://www.discogs.com/Medine-Protest-Song/release/5596170> Page consultée le 5 Juillet 2019.
29. Médine. "Portrait Chinois", *Arabian Panther*, Because Music, 2010. <https://www.discogs.com/Medine-Arabian-Panther/release/1783414> Page consultée le 5 Juillet 2019.
30. Mendes, Matthieu. "Je Suis Libre", *Écho*, Parlophone, 2013. <https://www.discogs.com/Matthieu-Mend%C3%A8s-%C3%89cho/release/8976159> Page consultée le 5 Juillet 2019.
31. Mendosa, Nakk. "Devenir Quelqu'un", *Supernova*, 2013. <https://www.discogs.com/Nakk-Mendosa-Supernova/release/6580364> Page consultée le 5 Juillet 2019.
32. Mister You. "Room Service", *Le Prince*, Def Jam Recordings France, 2014. <https://www.discogs.com/Mister-You-Le-Prince/release/6410842> Page consultée le 5 Juillet 2019.
33. Native. "Quand C'est Pour Moi" *Native*, Ariola, 1993. <https://www.discogs.com/Native-Native/release/1077320> Page consultée le 5 Juillet 2019.
34. Ninho. "Pour nous", *M.I.L.S.*, Rec. 118, 2016. <https://www.discogs.com/Ninho-MILS/release/11960182> Page consultée le 5 Juillet 2019.
35. Oxmo Puccino. "Warriorz", *Le Cactus De Sibérie*, Delabel, 2004. <https://www.discogs.com/Oxmo-Puccino-Le-Cactus-De-Sib%C3%A9rie/release/6894674> Page consultée le 5 Juillet 2019.
36. Pagny, Florent. "Gandhi", *Le Présent D'abord*, Universal Music, 2017. <https://www.discogs.com/Florent-Pagny-Le-Pr%C3%A9sent-Dabord/release/10900028> Page consultée le 5 Juillet 2019.
37. Pokora, M. "Avant nous", *R.E.D (Rythmes Extrêmement Dangereux)*, Parlophone, Warner Music France, 2015. <https://www.discogs.com/MPokora-RED-Rythmes-Extr%C3%AAmement-Dangereux/release/6610951> Page consultée le 5 Juillet 2019.
38. Psy 4 de la Rime. "La Vie Ma Appris", *Enfants De La Lune*, Naïve, 361 Records, 2006. <https://www.discogs.com/Psy-4-De-La-Rime-Enfants-De-La-Lune/release/2671288> Page consultée le 5 Juillet 2019.

39. S. Pri Noir. “La belle est la bête”, *Masque Blanc*, AllPoints, 2018. <https://www.discogs.com/SPri-Noir-Masque-Blanc/release/12052083> Page consultée le 5 Juillet 2019.
40. Sanson, Véronique. “Un Être Idéal”, *Indestructible*, WEA Music, 1998. <https://www.discogs.com/V%C3%A9ronique-Sanson-Indestructible/release/4713604> Page consultée le 5 Juillet 2019.
41. Sinik. “Quand Je Serai Grand”, *Immortel 2*, Six O Nine Productions, 2015. <https://www.discogs.com/Sinik-Immortel-2/release/7907714> Page consultée le 5 Juillet 2019.
42. Soprano., Indila. “Hiro”, *La Colombe*, Street Skillz, 2010. <https://www.discogs.com/Soprano-La-Colombe/release/2535083> Page consultée le 5 Juillet 2019.
43. Soprano., R.E.D.K. “Secret de Polichinelle”, *E=2MC's*, Only Pro, Hostile Records 2010. <https://www.discogs.com/Soprano-2-REDK-E2MCs/release/3782834> Page consultée le 5 Juillet 2019.
44. Tiers Monde. “Phœnix”, *Toby Or Not Toby*, Din Records, 2014. <https://www.discogs.com/Tiers-Monde-Toby-Or-Not-Toby/release/6231364> Page consultée le 5 Juillet 2019.
45. Yannick. “Elle”, *C'est Ça Qu'on Aime*, La Tribu, 2000. <https://www.discogs.com/Yannick-Cest-%C3%87a-Quon-Aime/release/2710868> Page consultée le 5 Juillet 2019.
46. Zap Mama. Comment ça va ? *M Toto*, Virgin. 1999. <https://www.discogs.com/Zap-Mama-MToto/release/5869223> Page consultée le 5 Juillet 2019.

La place de la francophonie dans le manuel *Alter Ego I*

Vandana Sharma

Résumé

Le monde francophone aujourd'hui ne se limite pas à la France mais comprends plusieurs continents avec ses variétés géographiques et culturelles. Si la compétence linguistique va de pair avec la compétence culturelle, la maîtrise de la langue française exige une connaissance des pays et des régions francophones répandus partout dans le monde. Est-ce qu'on accorde assez de place à la richesse de la francophonie dans une classe du FLE en Inde ? Une façon concrète d'examiner ce sujet est simplement voir les manuels abordés en classe. *Alter ego* reste l'un des manuels les plus populaires en Inde. Cette étude est basée sur le premier tome du manuel pour explorer ce que les débutants apprennent dans leur classe en matière de francophonie.

Mots-clés : *Alter ego I*, la francophonie, la compétence interculturelle.

Introduction

Dans le contexte de la didactique du FLE, il faut tenir compte du fait que le français ne se limite pas à la France et qu'il existe aussi un monde francophone très riche, hors de L'Hexagone. En tant qu'enseignante de FLE dans des établissements scolaires et universitaires à Delhi et à Hyderabad, j'ai observé que la connaissance des étudiants en ce qui concerne le monde francophone est très limitée. Pour eux, la langue et la culture « françaises » sont presque toujours associées à la France.

Quelles sont les raisons pour ce phénomène ? Est-ce que cette dimension de la langue est suffisamment abordée et traitée dans nos cours de FLE ? Les manuels prescrits, qui sont à la base des pratiques de classe, prennent-ils compte de la francophonie ? En examinant le manuel *Alter ego I*, cet article a pour but de répondre à ces questions pour vérifier si ce manuel qui était prescrit dans plusieurs universités et instituts (avant d'être remplacé par *Alter Ego +*) suscite un réel intérêt pour le monde francophone chez un apprenant. Ce manuel, est-il conforme aux exigences de l'enseignement de la francophonie ?

Mon hypothèse est que si les étudiants n'arrivent pas à associer la langue française aux autres pays francophones, la raison réside principalement dans le manuel employé.

L'analyse du manuel est divisée en deux parties :

- 1.1. La répartition géographique
- 1.2. La perspective culturelle

Le terme « francophonie » désigne l'ensemble des pays et des personnes qui ont une langue commune – le français. Selon L'Organisation Internationale de la Francophonie, on peut distinguer entre « francophonie » avec « f » minuscule et « Francophonie » avec un « F » majuscule :

La **francophonie**, avec un f minuscule, désigne l'ensemble des peuples ou des groupes de locuteurs qui utilisent particulièrement ou entièrement la langue française dans leur vie quotidienne ou leurs communications ; et la **Francophonie**, avec un F majuscule, désigne plutôt l'ensemble des gouvernements, des pays ou des instances officielles qui ont en commun l'usage du français dans leurs travaux ou leurs échanges.¹

Nous allons voir si le manuel *Alter Ego I* (le manuel prescrit) aborde ces deux aspects de la francophonie. On note que ce manuel « Alter Ego » intègre les principes du CECR (avant-propos).

1.0. Analyse du manuel

D'après l'avant-propos de *Alter Ego I*, les auteurs constatent que :

Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et lui permettre de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie. (*Alter Ego I*, P.3)

Nous nous demandons quels sont les différents thèmes liés à la francophonie abordés dans ce manuel ? Un examen du manuel nous révèle que la francophonie est intégrée dans les activités du manuel. La présence francophone est également évidente dans quelques textes et images. Pourtant, il serait intéressant de voir quels aspects de la francophonie sont présentés et si ces aspects sont suffisants pour 'susciter un réel intérêt' chez les apprenants indiens.

1.1. La répartition géographique

- Le thème de la francophonie est introduit dans le Dossier I, leçon 3 « Les uns et les autres ». C'est un enregistrement pour une activité de la compréhension orale (p.26) qui vise à enseigner à se présenter. Il s'agit d'une émission de télévision « Rêve et réalité ». Quelques pays francophones sont mentionnés ici : le Canada, le Sénégal, la Gambie, la Tunisie et Madagascar : « Nous avons cinq finalistes, ils sont au Canada, à Madagascar, au Sénégal, en Gambie et en Tunisie ... ».

Le manuel décrit les rêves de ces cinq finalistes francophones : aller à Paris.

- *Je m'appelle Céline. [...] j'habite à Québec au Canada. Je rêve de passer le 14 juillet à Paris, de voir le feu d'artifice de la tour Eiffel.*
- *Moi, c'est Tom, [...] je vis à Madagascar. [...] Mon rêve, c'est d'aller à Paris pour la fête de la musique, le 21 juin.*
- *Je m'appelle Claudine. J'habite en Gambie. [...] mon rêve ? Fêter mes 50 ans avec mon mari à la tour d'argent.*
- *Je m'appelle Issa, [...] j'habite au Sénégal [...] je voudrais assister à l'arrivée du Tour de France sur les Champs-Élysées.*
- *Je m'appelle Hatem, je suis tunisien [...] j'ai un rêve: visiter les musées de Paris. (Alter Ego I, P.26)*

Il semble que tous les francophones ont un seul rêve - visiter Paris au moins une fois dans leur vie !

1. (<http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>)

- La notion de la francophonie est décrite dans la partie « le point culture » à la page suivante (p.27) (voir annexe). Pourtant, on remarque que cette boîte est entourée des images de Paris !
- La dimension géographique de la francophonie est développée à la page 32. La carte du monde francophone met l'accent sur l'étendue de la francophonie pour mieux connaître le monde francophone. Les pays francophones sont mentionnés, tout en distinguant notamment, les pays où le français est langue maternelle et officielle, où le français est langue officielle et langue d'enseignement, et où le français à un statut officiel local. Les degrés de francophonie sont indiqués par des couleurs différentes.
- La prochaine allusion à la francophonie apparaît dans le dossier 6 qui est intitulé « Voyages, voyages ». Les pays francophones sont pour les Français les lieux d'évasion, les lieux touristiques. (voir annexe)
- La première leçon de ce dossier présente des informations concernant la saison et le climat du Canada par le biais d'une activité d'écoute (p.98) « Revenir à Montréal » et un texte de compréhension écrite « Parler du climat » (p.100). Ici, Montréal devient un prétexte pour enseigner le vocabulaire des saisons. On ne parle nulle part de la spécificité de cette région en tant qu'une région francophone. Dossier 6, leçon 1 « Revenir à Montréal » on ne trouve aucune photo de Montréal ou du Canada sur les deux pages (p.98 et 99).
- Ensuite, nous remarquons qu'à la page 100, il y a 4 photos de Montréal. Pourtant, ces photos des bâtiments de Montréal ne représentent pas suffisamment la culture québécoise.
- La leçon 2 du Dossier 6 « La France des 3 Océans » - présente encore une fois un thème géographique lié à la francophonie. C'est le cas des DOM-TOM (p : 102-103) (voir annexe). Il faut bien noter que même si on parle des DOM-TOM dans cette leçon, le titre est « la France des 3 océans ». Ce titre révèle encore la prédominance de la France.
- Dans le « point culture » de ce dossier, nous observons que la répartition géographique des départements d'outre-mer et des territoires d'outre-mer est définie et délimitée dans un court texte mais en même temps, on remarque que la question basée sur ce texte n'a aucun rapport avec cette région francophone. Par contre, la question posée est « Trouvez dans le texte les noms utilisés pour désigner la France » ! Ainsi, la France continue à être au centre de cette activité. Activité 4 mentionne aussi quelques pays francophones de la région DOM-TOM. Mais l'objectif de cette activité est selon le guide pédagogique (p.115) « Écouter un jeu télévisé afin de vérifier la compréhension des différentes expressions employées pour situer un lieu géographiquement. » Nous observons que l'objectif principal de cette activité est l'apprentissage des éléments linguistiques. La francophonie n'en est qu'un prétexte.
- Encore une fois, on peut remarquer ici que la francophonie est liée au voyage. On constate que les activités 7 et 8 (p.104 et 105) (voir annexe) sont basées sur une brochure touristique sur la Réunion. Il y a une description de la Réunion comme

un lieu touristique par excellence. Par exemple on donne des informations variées sur les activités (surf, ski nautique, plongée sous-marine, canyoning, kayak ...), des paysages magnifiques et contrastés etc. Cet endroit met l'accent sur la beauté naturelle de la Réunion autrement dit, une destination exotique où les Français peuvent passer leurs vacances !

- La leçon 3 du dossier 6 présente la ville de Bruxelles qui est, grâce à sa proximité à la France, un lieu où les Français passent leurs week-ends ! (p.106 voir annexe).
- Cette leçon présente des monuments, des lieux et des sorties célèbres de Bruxelles mais avec un objectif de proposer des idées de visite, comme l'indique la question 2 à la page 107 :

L'objectif principal de l'article est de :

raconter l'histoire de la ville

accueillir des nouveaux habitants

proposer des idées de visite. (*Alter Ego I*, P.107)

1.2. La perspective culturelle

Un autre thème important pour aborder la francophonie, c'est la culture. Le manuel présente-t-il les valeurs culturelles des pays francophones ? Quelques aspects culturels de certains pays francophones sont présentés.

Plus précisément, dans le dossier 1 (p.31), dans le « carnet de voyage », on remarque qu'il y a des symboles de plusieurs pays européens. Parmi eux, se trouve l'image du « Manneken pis » et celle du « chocolat », des symboles culturels de la Belgique et de la Suisse respectivement.

Dans le dossier 6, leçon 3 « Bruxelles » (p.106 et 108) (voir annexe), on voit des photos de Bruxelles qui présentent des monuments, des musées, le Parlement, des peintures murales, le marché etc. Autrement dit, des aspects culturels de ce pays.

La perspective culturelle se voit dans le dossier 6. Le « carnet de voyage » de ce dossier a comme thème principal, la francophonie et s'intitule « Parcours francophone ». Dans cette partie, non seulement voit-on une référence au Canada, notamment à Montréal mais aussi au Sénégal par le biais d'un texte de compréhension écrite sur un chanteur sénégalais « Tété » et son album « A la faveur de l'automne ». En plus, le même thème de la francophonie est présenté par une chanson de Robert Charlebois, un chanteur québécois. Cette chanson s'intitule « Je reviendrai à Montréal ».

Nous remarquons que la culture se limite à la « culture cultivée » c'est-à-dire la littérature, la musique, la peinture, etc. Par contre, « la culture anthropologique » telle qu'elle est définie dans la citation suivante, n'est jamais abordée :

La culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de culture cultivée, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de culture anthropologique.²

2. (J Cuq et Gruca, 2003, 83) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.

Conclusion

Notre analyse du manuel Alter Ego nous a permis d'arriver à des conclusions suivantes :

Notre examen du manuel nous amène à dire que les thèmes abordés par celui-ci se limitent à la francophonie avec un f « minuscule ». Ainsi, certains aspects géographiques des pays francophones sont mis en valeurs. Pourtant, d'autres aspects culturels comme la littérature, les films, la musique sont absents.

L'histoire de la francophonie, les institutions et l'idéologie de la francophonie, les aspects socioculturels, linguistiques, politiques etc. (La Francophonie avec un F) sont passés sous silence.

Le monde français de l'Hexagone trouve une place prépondérante. Le manuel présente 80% d'information sur la France contre 20% sur la francophonie. Une allusion à la francophonie est faite dans le dossier 1 et le dossier 6. Tous les autres dossiers ne parlent que de la France.

Les pays francophones sont présentés comme des lieux d'évasion pour les Français.

A la base de notre analyse du manuel, il nous semble bien difficile de créer un véritable intérêt chez un apprenant de FLE en Inde si l'on utilise ce manuel tel qu'il est. L'apprentissage de la langue française a un grand potentiel de faire découvrir la culture non seulement de la France, mais de toute la communauté francophone. L'étude de la francophonie dans les cours de FLE permet d'ouvrir les apprenants à d'autres horizons en leur présentant d'autres pays et d'autres régions que la France.

D'ailleurs, la francophonie se constitue bien sûr autour d'une langue car elle unit des pays et personnes qui parlent la même langue – le français, mais elle sert également à développer des valeurs humaines telles que la tolérance, le respect des autres et la solidarité. L'enseignement du FLE vise avant tout à inculquer ces valeurs chez les apprenants.

Enfin, dans un contexte indien, la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle peut rassurer nos apprenants car ils sont eux-mêmes issus d'un milieu multilingue et multiculturel. L'idée de la francophonie sert également à développer chez nos apprenants l'idée qu'on peut apprendre d'une autre langue tout en conservant sa culture d'origine.

Bref, l'inclusion de la francophonie dans les cours de langue dès le niveau débutant s'insère tout à fait dans ces objectifs interculturels : transmission de valeurs humaines, ouverture aux cultures étrangères, respect de leurs spécificités, reconnaissances des ressemblances et des différences et prise de conscience de sa propre culture.

À notre avis, les cours de FLE en Inde doivent aborder dès le niveau débutant, les thèmes suivants :

Les connaissances générales sur la francophonie (histoire, géographie etc.)

Les notions globales sur la place de la francophonie dans le monde.

Les institutions et les idéologies francophones

La problématique de la langue française

La perspective culturelle et interculturelle

Annexe

En direct de **TV5**

3  Réécoutez et associez une photo à chaque candidat.

La francophonie
Céline, Tom, Claudine, Issa et Hatem ne sont pas français, mais ils parlent français. Pour comprendre pourquoi, observez la carte p. 32.

- Le français est la première langue d'environ 80 millions de personnes.
- Plus de 250 millions de personnes sont francophones.
- Le français est en 11^e position des 2000 langues parlées dans le monde.
- 82,5 millions de personnes apprennent le français dans leur pays ou à l'étranger.
- Il y a 900 000 professeurs de français dans le monde.

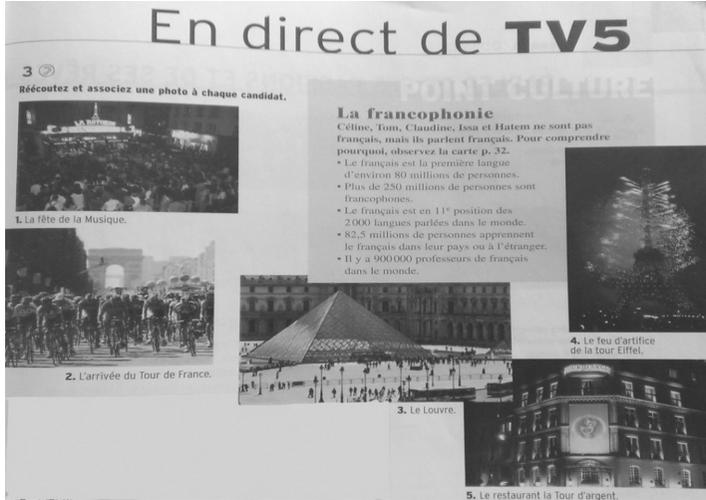
1. La fête de la Musique.

2. L'arrivée du Tour de France.

3. Le Louvre.

4. Le feu d'artifice de la tour Eiffel.

5. Le restaurant la Tour d'argent.



D'après *Alter Ego 1* (P.27)

DOSSIER 6

Voyages, voyages

LEÇON 1 REVENIR À MONTRÉAL

- > Parler de ses sensations
- > Parler du climat

LEÇON 2 LA FRANCE DES TROIS OCÉANS

- > Situer un lieu
- > Caractériser un lieu
- > Parler de ses activités de plein air

LEÇON 3 BRUXELLES, CŒUR DE L'EUROPE

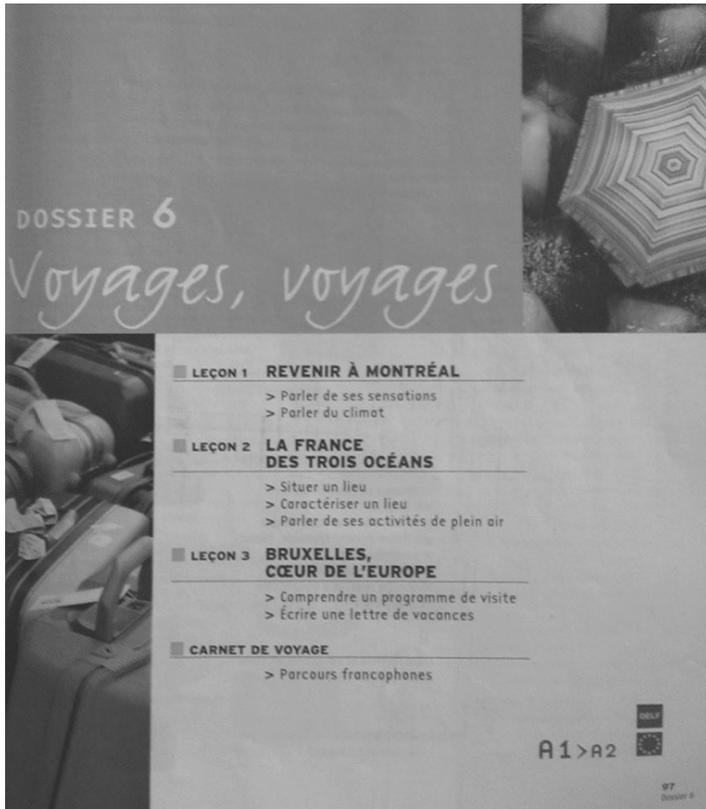
- > Comprendre un programme de visite
- > Écrire une lettre de vacances

CARNET DE VOYAGE

- > Parcours francophones

A1 > A2 

97 Dossier 6



D'après *Alter Ego 1* (P.97)

3  **Lisez ces fiches préparées pour le jeu télévisé Questions pour un voyage et trouvez de quel DOM-TOM on parle.**

Questions pour un Voyage

Cette île est située dans l'océan Indien, à 800 km à l'est de Madagascar. C'est une île volcanique, avec des paysages magnifiques.

Questions pour un Voyage

Situé dans les Caraïbes, ce DOM est composé de deux îles principales : Grande-Terre et Basse-Terre. Sa capitale est Pointe-à-Pître.

AIDE-MÉMOIRE

- Situer un lieu
- Cette île est située à 800 km de Madagascar. Ce territoire d'outre-mer se trouve dans le Pacifique Sud.
- Les points cardinaux au nord de, à l'est de, au sud de, à l'ouest de



D'après *Alter Ego 1* (P.103)

D'après *Alter Ego 1* (P.107)

VOYAGES, VOYAGES

DOSSIER 6

La France des 3 océans

...des petits bouts de France éparpillés à travers l'océan Atlantique, l'océan Indien et le Pacifique Sud...

Océan Atlantique

Océan Pacifique

Océan Indien

Tahiti et ses îles

Saint-Martin Saint-Barthélemy

Les îles de Guadeloupe

Martinique

Guyane

Mayotte

La Réunion

Nouvelle-Calédonie

Maison de la FRANCE Club Outre-Mers

D'après *Alter Ego 1* (P.102)

PARLER DE SES ACTIVITÉS DE PLEIN AIR

8 ☹️

Lisez cet autre extrait de la brochure et donnez un sous-titre au texte.



L'île intense

La Réunion c'est l'île de tous les sports. Tranquilles ou extrêmes, les sports pratiqués sur l'île sont très variés. Pour les amateurs de loisirs en pleine nature, la Réunion propose des activités sur terre, dans les airs et dans l'eau.

9 ☹️

Voici la suite du texte. Complétez-le avec les extraits suivants.

Pour bien choisir votre itinéraire, contactez la Maison de la montagne.

a. Les itinéraires sont variés, les degrés de difficulté aussi.

b. À la Réunion, l'eau est une invitation permanente: les rivières, les cascades, l'océan indien...

c. Tous les types de randonnées sont possibles: à pied, à cheval, en VTT, en 4x4.

d. Découvrir la Réunion en hélicoptère, c'est inoubliable!

e. Les activités sont très variées: surf, voile, ski nautique, plongée sous-marine, canyoning, kayak...

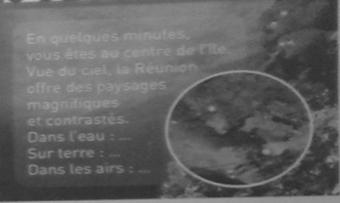
f. La Réunion est le paradis des randonneurs.

En quelques minutes, vous êtes au centre de l'île. Vue du ciel, la Réunion offre des paysages magnifiques et contrastés.

Dans l'eau : ...

Sur terre : ...

Dans les airs : ...



10 ☹️

Écoutez les commentaires des touristes et répondez.

1. Quelle option de la brochure ont-ils choisie ?

2. Quel aspect de l'île les touristes remarquent-ils particulièrement ?

S'EXERCER n° 4 ☹️

11 ☹️

En petits groupes, choisissez un endroit (ville, région, pays...) que vous aimez et connaissez bien. Écrivez une page de brochure touristique pour présenter cet endroit.

D'après *Alter Ego 1* (P.105)

LEÇON 3 ACTIVITÉ 23 Bruxelles

COMPRENDRE UN PROGRAMME DE VISITE

Week end à...

A 1h30 seulement de Paris par le Thalys, cette capitale est la destination idéale pour vos week-ends.

À VOIR ABSOLUMENT:

Tourisme

D'après *Alter Ego 1* (P.106)



Dialogue 1

– *Allô! Oui?*

– *Salut Antoine,
tu es où?*

– *À Bruxelles, pour le week-end.*

– *Super! Et qu'est-ce que tu fais?*

– *Écoute, je suis sur la terrasse
d'un café, sur la Grand-Place,
et je suis en train de déguster
une excellente bière belge!*

– *Bon, profite bien de ton week-
end, et je te rappelle lundi.*

– *Salut, à lundi!*

D'après *Alter Ego 1* (P.106)



D'après *Alter Ego 1* (P.106)

Références

1. BEACCO J-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette. 2000. 192 pages.
2. DE ROBILLARD D, BENIAMINO M. *Le français dans l'espace francophone*. Paris: Honoré Champion. 1993. Tome 1. 534 pages.
3. (J Cuq et Gruca, 2003, 83) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.

4. DUMONT, Pierre. 2001. *L'Interculturel dans l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan.

Le manuel :

1. Berthet, A. et al. 2006. *Alter Ego 1-A1*. Paris: Hachette FLE.

Sitographie :

1. Conseil de L'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Editions Didier. [En ligne]. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
2. (<http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>)

Les Indiennes dans les bandes dessinées françaises

Nisha Tiwari

Résumé

En analysant l'histoire on voit comment les femmes de majorité de pays ont occupé une place inférieure par rapport aux hommes. La position des femmes dans leurs maisons par rapport aux leurs parents, dans la famille par rapport à leur mari, dans les bureaux, dans la société reste inférieure. Sauf quelques sociétés, le reste du monde est gouverné par des hommes. Les sociétés matriarcales comme celles d'Alabama en Amérique, d'Albanie en Europe, d'Islande en Europe, et de Meghalaya en Inde sont très peu nombreuses et elles sont souvent considérées insignifiantes devant les grandes sociétés patriarcales.

Cet article tente de faire une analyse de la bande dessinée, *Raj* de Conrad et Wilbur. Je vais décrire en détail les trois majeures plaies sociales existant en Inde, le « *sati* », la polygamie et le système de « *devâdasî* » et comment dans ce monde en évolution rapide, où les femmes indiennes comme Indira Nooyi, Chanda Kochhar, Arundhati Roy, Deepa Mehta et des milliers d'autres tiennent le statut de pouvoir dans la société ; il existe des femmes comme Gahwa Devi (la victime de *sati*) et Shashimani Devi (*devâdasî*) qui sont encore les victimes des maux sociaux.

Mots-clés : Indiennes, bande dessinée, Raj.

Introduction

Les sociétés patriarcales sont des organisations sociales qui sont fondées sur l'autorité exercée par des hommes sur des femmes. La conception de mariage des enfants, l'introduction de « *pardah* » où les femmes doivent se voiler devant les hommes, le système de polygamie, l'interdiction du remariage des veuves, la dot, le « *sati* » où les femmes s'immolent sur le bûcher de leurs maris, et le système de « *devâdasî* » sont quelques-unes de nombreuses autres sortes des inflexions imposées sur les femmes dans une société patriarcale.

« Une petite fille, une jeune femme, une femme avancée en âge, ne doivent jamais rien faire suivant leur propre volonté, même dans leur maison...une femme ne doit jamais se gouverner à sa guise. »¹

Les actes de « *sati* », le mariage des enfants, le système de « *devâdasî* » sont abolis par le gouvernement indien. Mais, selon une nouvelle publiée dans le journal indien, « *The New Indian Express* », datée le 14 décembre 2014, une femme (Gahwa Devi) âgée de 70 ans a commis le crime atroce de « *sati* » en Bihâr, (un état en Inde). Officiellement, le cas tragique de Roop Kanwar, (une jeune veuve âgée de 18 ans qui était immolée en 1987 devant les villageois) est le dernier cas de « *sati* » rapporté après son abolition en 1829. Mais toutefois, la récente nouvelle sur Gahwa Devi, nous laisse penser et réfléchir à la raison de cet acte après 185 ans d'abolition de cette pratique. Est-ce que c'est la faute du gouvernement qu'il ne pourrait pas arrêter la pratique comme « *sati* » en entière ou ces traditions, ces rituels,

1. MASQUELIER Ysé Tardan, *Un milliard d'hindous, histoire, croyances, mutations*, Albin Michel, 2007, p.187.

ces soumissions aux hommes sont si profondément insérés dans la mentalité indienne qu'il est devenu difficile de les éradiquer.

Une autre nouvelle sur le système de « *devâdasî* » nous fait questionner l'efficacité du gouvernement et aussi la pensée indienne. La mort de Shashimani Devi de 92 ans, qui était la dernière praticienne du système de « *devâdasî* » ramène les débats sur la complexité de cette tradition. Après la mort de Shashimani Devi, l'administration du temple « *Jagannath* » à Puri, (À l'Odisha en Inde) a tenté de recruter de nouvelles « *devâdasîs* » afin de continuer cette tradition ancienne. Cependant, cet essai n'a pas réussi après les manifestations où aucune femme n'était prête. Sous le prétexte de la religion, les jeunes filles sont « vendues » aux temples. Les familles reçoivent de l'argent et la terre en échange. Les « *devâdasîs* » sont les épouses de Dieu, pourtant elles sont forcées à faire la prostitution.

Les religions ont imposé certaines normes pour les femmes. En effet, la religion d'Islam, impose la voile (qui couvre le visage entier) et le hijab (qui couvre les cheveux) pour des femmes. L'hindouisme oblige les femmes mariées de porter des bracelets, des colliers (*mangalsutra* en hindi) et d'appliquer le vermillon sur le front pour indiquer qu'elles sont mariées. De plus, selon certaines traditions, elles doivent aussi se voiler devant les hommes. Les femmes sont demandées de se voiler pour qu'elle ne voie pas d'autres hommes sauf leur mari, et que les autres hommes ne voient pas ces femmes. Cependant, aucune restriction n'est posée aux hommes car ils peuvent voir tout le monde et surtout les femmes.

Les injustices infligées aux femmes à travers le monde augmentent chaque jour. Les traditions et les rituels religieux des cultures différentes ont ajouté à la douleur des femmes. Par exemple, les rituels africains de la mutilation génitale féminine, qui est fait pour que la femme reste vierge avant son mariage et aussi pour qu'elle ne peut pas masturber ; le « *trokoski* » est une pratique dans laquelle la jeune fille d'une famille est vendue aux prêtres d'un temple comme une rédemption pour la faute de quelqu'un d'autre dans cette famille. Dans le « *lip-plate* » la lèvre d'une femme est percée et un disque d'argile est inséré. Le diamètre du disque indique le nombre de bétail que cette femme doit apporter comme la dot après son mariage. L'alimentation forcée est une tradition africaine dans laquelle une fille est forcément nourrie pour qu'elle devienne obèse et le mari la trouvera belle ; (une femme grosse est considérée attirante par la communauté africaine). Le mariage des enfants montre la mauvaise condition des africaines et aussi des indiennes.

Les rituels indiens comme le « *sati* », la dot, la « *devâdasî* », la vie des veuves mettent de plus en plus de souffrance chez une femme dans la société patriarcale. Les croyances sur l'impureté des règles est universel mais plus rigide dans la culture indienne.

« Une femme en règles m'a touché, allez tuer une poule ! Jetez de l'urine de vache pour purifier le lieu et la femme avec ! »²

Le système de « *devâdasî* » est aboli en Inde mais le système actuel de prostitution n'est pas très différent.

« Devadasi now, more or less, is a euphemistic term referring to a woman prostituting in the name of religious tradition. »³

2. POITEVIN Guy, RAIKAR Hema, *Femmes coolies en inde ; salariat, culture et survie en ville*, éd Syros, Paris, 1994, p.14.
3. PUNEKAR S.D, RAO Kamala, *A study of prostitutes in Bombay*, Lalvani publishing house, Bombay,

La bande dessinée *Raj* de Didier Conrad et Wilbur traite les différents problèmes des femmes indiennes. Elle montre la vie barbaresque des femmes indiennes. La pratique horrifique de « *sati* », la vie des « *devâdasîs* », leurs soumissions aux hommes et surtout aux hommes étrangers montrent comment les hommes ont contrôlé la vie des femmes ; comment elles n'ont aucun droit à la prise des décisions dans leurs vies. Cependant, ces deux pratiques sont abolies par le gouvernement, mais tout de même ces incidents se produisent quelquefois.

Dans *India Dreams* de Maryse et J.F. Charles, les scénaristes et les dessinateurs dépeint aussi les pratique de « *sati* » et la vie des « *devâdasîs* ». Dans ce chapitre nous allons traiter trois difficultés que les femmes ont endurées pendant des années en Inde. Les deux bandes dessinées dépeignent le système de « *sati* », de la polygamie et des « *devâdasîs* ».

« Ni les Vedas ni les Lois de Manu n'évoquent les satis, mais nous savons par les Grecs qu'il arrivait qu'une veuve se jette dans les flammes qui consomment son époux et brûle avec lui au comble du bonheur »⁴

1. Le « *sati* » : La pratique de « *sati* » qui a continué pour des années avait été abolie par Raja Ram Mohan Roy, « le père de l'Inde moderne » en 1829. La raison qu'on donne pour cette pratique est, quand une femme devient veuve, elle est considérée impure, son regard, son apparence, sa touche, sa présence est considérée un malheur. Les femmes d'une manière ou d'une autre est subordonnée d'obéir les lois établis par les hommes. Et par les hommes on ne veut pas dire la race humaine qui inclut les deux, l'homme et la femme mais surtout l'homme, la personne masculine.

Dans la bande dessinée *Raj* on témoigne la scène de bûcher funéraire et les femmes du mort se jettent dans le feu en hurlant, il n'y pas une veuve mais trois autres qui sont assis sur le bûcher funéraire. La bande dessinée *India Dreams* aborde aussi la pratique de « *sati* ». Dans, *À l'ombre des bougainvillées* une partie de livre intégrale d'*India Dreams*, on témoigne le même spectacle où une femme se jette dans le feu de son mari. *Raj* expose aussi comment une veuve essaye d'échapper et elle s'est engloutit par le feu mais les villageois la repousse. Cette scène montre la rigidité des traditions que la société patriarcale impose sur les femmes. Un des spectateurs britanniques, Alexandre Martin, qui témoigne le « *sati* » exclame,

« Ils n'ont pas dû lui donner une dose suffisante de drogue ! »⁵

Cette remarque mise en lumière un autre aspect négatif de « *sati* ». Les veuves sont droguées pour qu'elles perdent leurs consciences et ce sera facile de les brûler sur le bûcher funéraire de son mari. Au contraire, on croyait que l'acte de « *sati* » est un acte volontaire. Les veuves si elles voulaient doivent volontairement se jette dans le feu et non par force. La pratique irrationnelle de « *sati* » montre l'incapacité des femmes de prendre leurs propres décisions. Selon cette pratique, la femme n'a aucune place dans le monde après la mort de son mari. Elle doit mourir avec lui, même si elle est jeune, même si elle a des enfants, des parents, même si elle voulait vivre. La femme n'a aucun contrôle sur sa vie. Si elle doit vivre ou doit mourir, c'est décidé par les hommes. Le cas des infanticides des filles est un très bon

1977, p.4.

Traduction : Devâdasî est plus ou moins, un terme euphémique et se référant à une femme prostitué au nom de la tradition religieuse.

4. MASQUELIER Ysé Tardan, *Un milliard d'hindous, histoire, croyances, mutations*, Albin Michel, 2007, p.199.

5. CONRAD et WILBUR, *Raj*, Dargaud Benelux, Stige, Italie, 2010, p.122.

exemple de constater que l'homme a pris tout contrôle sur la vie des femmes. La nature base des êtres humains de faire vivre est dénier aux femmes.

En Inde il est interdit aux veuves hindoues de porter des bijoux et des fleurs, elles sont prohibées de manger des épices. Elles vivent une vie d'ascétisme et sont écartées de fête joyeuse. Chez les veuves musulmanes, elles suivent le rituel d'« *iddah* » où elles ne doivent pas voir un homme pour quatre mois et dix jours.

« Le veuvage dans la jeunesse ou l'âge moyen ne laisse pas seulement sans mari ; il ajoute le déshonneur à ce non-lieu social et jette l'interdit sur la veuve qui ne plus participer à certains rites. »⁶

Ces comportements différents vers les veuves ne s'appliquent pas aux hommes. Ils ne sont pas confinés jusqu'à la maison ; il n'est pas interdit aux hommes de rencontrer d'autres femmes, ils ne sont pas forcés de marier d'autres femmes, ils ne sont pas brûlés sur le bûcher funéraire de leurs femmes. Ces traditions, ces rituels sont tous dirigés vers l'oppression des femmes. La société, les hommes ont créé des règles même pour déplorer une proche. Les femmes n'ont même pas la liberté de déplorer quelqu'un à leur façon.

2. La polygamie : Le deuxième problème évoqué dans la bande dessinée *Raj* est la polygamie. La polygamie est légale dans plusieurs religions et sociétés. Mais, elle a des complexités graves qu'on ne peut pas ignorer. Cependant on ne peut pas ignorer la présence d'une société polyandre ce qu'on peut relier dans *Mahabharata*, où Draupadi se marie avec cinq frères, les Pandavas. Pourtant, la majorité des sociétés polygamiques annulent la présence des sociétés polyandres. Soit polygamie, soit polyandrie, ce système de mariage apporte beaucoup de problèmes sociaux et physiques. Dans *Raj*, la scène de « *sati* » montre aussi la prédominance de polygamie. Trois veuves à moitiés nues s'apprentent pour effectuer le « *sati* » sur le bûcher funéraire de leur mari.

Les coépouses développent une sorte d'insécurité émotionnelle. Souvent ces femmes deviennent les victimes d'hystérie, de dépression et de la colère. Les autres problèmes incluent, le manque d'argent, de ressources et aussi d'affection. Les autres qui souffrent aussi de cette pratique sont des enfants. Ils sont négligés quand leurs pères se marient avec une nouvelle femme. La jalousie, la compétitivité, et la haine développent rapidement dans ces familles. La pratique de polygamie montre très clairement le biais contre les femmes. Quand une femme remarie, ou quand elle a plus d'un amant elle est appelée une salope dans la société. Les gens la méprise et ne veulent pas épouser cette femme. Mais, à l'autre côté, si un homme a plus d'une amante, il est un don juan qui n'est pas un terme totalement péjoratif. Plusieurs le voient comme un compagnon « *cool* ».

3. La « devâdasî » : Le troisième problème que l'auteur et le scénariste de bande dessinée *Raj* évoque est la pratique du système de « *devâdasî* ».

« Voluptueusement cambree dans ses étoffes diaphanes, la « prostituée sacrée » la « devadachi » ...dansant dans la pénombre de pagodes abritant des fétiches bicornus »⁷

On voyait les représentations des « devâdasîs » dans plusieurs œuvres. Elles sont montrées comme des femmes voluptueuses, sensuelles et très attirantes. Dans *Raj* les scénaristes dessinent les « *devâdasî* » nues et à moitié nues. Dans une scène, trois « *devâdasîs* » à

6. GANDHI, M.K, *Women and social injustice*, Navajivan publishing house, Ahmadabad, 1947, p.277.

7. ASSAYAG Jackie, *L'Inde fabuleuse*, Editions Timé, 1999, p.125.

moitié nues divertissent les hommes par leur danse. Il y a une foule des hommes qui ont rassemblé avec l'intention de voir ces femmes. Dans l'autre scène, une « *devâdasî* » accueille les fonctionnaires britanniques. Elle est complètement nue mais elle porte des bijoux. Elle séduit un des fonctionnaires.

« Ces femmes sont des prêtresses. Elles pratiquent l'acte sexuel en offrande à leur divinité. »⁸

Cependant, les « *devâdasîs* » sont des femmes qui sont mariées aux dieux et elles doivent garder les temples, les nettoyer, et préparer des cérémonies religieuses. Nulle part les textes religieux prononcent que ces « *devâdasîs* » doivent être des prostituées pour des prêtres ou pour les autres gens qui visitent les temples. Le système de « *devâdasî* » a été mis en place pour apaiser les dieux et non pas les hommes.

« There is a section of that community which practises dedication under the cloak of religion simply to make a living out of prostitution. There is nothing but traffic in children... innocent and cannot judge...are led into this abominable life »⁹

Il y a beaucoup de problèmes associés avec cette pratique. Il y avait des jeunes filles qui étaient vendues aux temples, leurs santé, leurs conditions physiques détériorées avec le temps. Les « *devâdasîs* » acquéraient plusieurs formes des maladies sexuelles et mentales. Elles contractent plusieurs formes de la maladie vénérienne. Le SIDA est une maladie très commune entre les prostituées. Les blessures, les os fracturés, l'œil au beurre noir, le choc, la chlamydia, la gonorrhée, la syphilis, les gestations inattendues sont des conditions physiques que les « *devâdasîs* » endurent. Psychologiquement elles sont les victimes du traumatisme, de la tension, de la dépression, de l'anxiété et de l'abus de la drogue et de l'alcool.

« Now 26 and diagnosed with AIDS, she (Parvatamma) has returned to her village, Mudhol in southern India, weak and unable to work. We are a cursed community (devadasi). Men use us and throw us away. »¹⁰

Ces jours, la pratique de « *devâdasî* » est presque semblable à la prostitution. Les jeunes filles âgées de 4 ans sont mariées à dieu et elles ne peuvent pas marier d'autre homme mortel. Quand cette jeune fille acquérait sa puberté, elle est vendue aux enchères au plus offrant. Avec son acheteur elle a sa première relation sexuelle. Après cela, cette fille est poussée dans la profession de prostitution. Le plus choquant c'est que les mères qui étaient des « *devâdasîs* », forcent leurs filles à prendre la même profession comme elles.

« My mother, a devadasi herself, dedicated me to Yellamma and left me on the streets to be kicked, beaten and raped. I don't want this goddess any more, just let me die. »¹¹

8. CONRAD et WILBUR, *Raj*, Dargaud Benelux, Stige, Italie, 2010, p.179.

9. GANDHI, M.K, *Women and social injustice*, Navajivan publishing house, Ahmadabad, 1947, p.150.

Traduction : Il y a une section de cette communauté qui pratique le dévouement sous le prétexte de la religion simplement pour faire la prostitution afin de vivre. Il n'y a rien, mais le trafic des enfants ... des innocents qui ne peut pas juger ... sont dirigés dans cette vie abominable.

10. Ibid., consulté le 15 avril 2015.

Traduction : Maintenant, 26 et diagnostiqué avec le sida, elle (Parvatamma) est retournée à son village, Mudhol, dans le sud de l'Inde, faible et incapable de travailler. Nous sommes une communauté maudite « *devâdasî* ». Les hommes nous utilisent et nous jettent.

11. <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2011/jan/21/devadasi-india-sex-workreligion>, consulté le 15 avril 2015.

Traduction : Ma mère, une « *devâdasî* » elle-même, me consacre à Yellamma et m'a laissé dans les rues battue et violée. Je ne veux plus cette déesse, laissez-moi mourir.

Conclusion

Nous pouvons donc conclure que même si toutes les religions proclament l'indépendance et l'égalité de l'humanité, mais il semble que les hommes ne considèrent pas les femmes comme une partie de cette humanité. Les traditions, les coutumes, les religions occupent une place important dans le monde. Le problème qui nous reste est que certaines femmes ne veulent pas opposer la religion ou la tradition. Elles sont heureusement prêtes à les suivre. La question qu'on doit se poser est que, sont des femmes prêtes à condamner les traditions et changer leur style de la vie ou qu'elles préfèrent rester avec la tradition et laisser les choses comme elles sont.

Référence

1. ASSAYAG Jackie, *L'Inde fabuleuse*, Editions Timé, 1999.
2. BURTON Antoinette, *Burdens of History: British feminists, Indian women and Imperial culture*, The University of North Carolina Press, 1994.
3. CHARLES J.F. et MARYSE, *India Dreams*, Casterman BD, 2012.
4. COLLANGE Christiane, *La deuxième vie des femmes*, Robert Laffont, 2005.
5. CONRAD et WILBUR, *Raj*, Dargaud Benelux, Stige, Italie, 2010.
6. DAVIES Miranda, *Third World Second Sex, Volume: 2*, Zed Books Ltd., London, 1987.
7. GANDHI M.K, *Women and social injustice*, Navajivan publishing house, Ahmadabad, 1947.
8. GUPTA Charu, *Gendering colonial India, Reforms, Print, Caste and Communalism*, Orient Black Swan, Hyderabad, 2012.
9. MASQUELIER Ysé Tardan, *Un milliard d'hindous, histoire, croyances, mutations*, Albin Michel, 2007.
10. PUNEKAR S.D, RAO Kamala, *A study of prostitutes in Bombay*, Lalvani publishing house, Bombay, 1977.

À la recherche d'une identité au féminin : une étude du *Sexe des étoiles* de Monique Proulx et de son adaptation cinématographique réalisée par Paule Baillargeon

Nimisha Banerjee

Résumé

Le sexe des étoiles (1987) de Monique Proulx est considéré comme un des premiers récits québécois à traiter de la transsexualité. Le roman a été adapté au cinéma en 1993. Le film, qui porte le même titre que le roman, est réalisé par Paule Baillargeon. Les deux versions du *Sexe des étoiles* racontent l'histoire de Marie-Pierre, un transsexuel qui était un homme nommé Pierre-Henri Deslauriers, un microbiologiste très reconnu, et le père d'une petite fille Camille. Dans le roman et le film, à travers le personnage de Marie-Pierre nous observons comment un transsexuel réagit à ses rôles sociaux, sexuels et familiaux. En même temps il nous fait observer comment les autres dans la société et dans sa famille résistent à sa transformation. Le roman ainsi que le film nous racontent sa lutte contre la société normative. En dépit de la similarité de thème, ces deux modes d'expression diffèrent sur leurs perspectives en ce qui concerne la question de l'identité de Marie-Pierre. C'est là, la tâche de l'adaptation cinématographique de l'œuvre s'accomplit.

Mots-clés : La transsexualité, l'adaptation cinématographique, l'identité sexuelle, la féminité.

Le monde divise l'espèce humaine en deux genres : l'homme et la femme. Le transsexuel, en exigeant de s'éloigner de cette structure basée sur la relation duelle, met en question la régularité de l'ordre sociale. « A transsexual believes that he/she is member of the opposite sex trapped in the biological body. »¹ et la transsexualité apparaît comme la seule solution à son malaise par rapport à son identité sexuelle. La société se soumet à une structure, qui lui est imposée, se fortifie sans interruption et le changement du sexe met l'accent plutôt sur cette condition sociale et culturelle que l'assurance biologique. Maintenant la question qui se pose est la suivante : en quoi la transsexualité aide à déterminer la catégorie sociale voire l'identité sociale d'un transsexuel, est-ce qu'elle réussit à aboutir à l'acceptation sociale de cette nouvelle identité ?

L'histoire du roman *Le sexe des étoiles* (1987) se déroule autour du personnage de Marie-Pierre Deslauriers qui a subi des opérations chirurgicales pour devenir une femme « complète ». Sa petite fille Camille fait face à la difficulté dans sa vie à cause du changement de sexe de son père. Le roman nous montre comment la traversée du genre influence ses relations avec les autres personnes dans la société ainsi que dans sa famille. Le film *Le sexe des étoiles* (1993) se construit principalement autour de la relation entre père et fille.

1 TAITZ Jérol, « Transsexuals and sexual identity », *The modern law review*, Vol.51, no. 4(Jul 1988), pp.502-508.

Dans le roman *Le sexe des étoiles*² et sa version filmique³ la question de l'identité d'un transsexuel est traitée d'une manière subtile. Dans cet article j'essaie d'éclaircir la relation particulière entre le roman *Le sexe des étoiles* et sa version filmique à l'élaboration du thème d'identité. Je propose d'étudier des similarités et les différences entre ces deux modes d'expression du point de vue de l'adaptation. On observe que ces deux versions ne sont pas tout à fait semblables ou ne sont pas totalement différentes. Si la littérature et le cinéma se complètent dans de nombreux aspects, il faut dire qu'ils s'opposent aussi d'une certaine mesure. Dans cet article nous essayerons d'explorer l'attitude particulière adoptée par la version filmique par rapport au roman *Le sexe des étoiles* à l'égard du thème d'identité sexuelle d'un transsexuel. Dans une analyse de trois parties nous étudierons d'abord la position du personnage principal Marie-Pierre dans le contexte social ainsi que dans le contexte familial après la transformation du sexe, ensuite nous observerons comment sa nouvelle identité l'empêche de s'identifier avec l'image de la femme dans la société et évoque l'ambiguïté qui tourne autour de son identité, et enfin nous analyserons les intensions des deux versions du *Sexe des étoiles* par rapport à la nouvelle identité de Marie-Pierre.

La transsexualité et le passage de l'homme à la femme

Le transsexualisme, un nouveau phénomène de la société, nous oblige de réexaminer les identités sexuelles qui existent déjà dans la société. De plus, il y a une nécessité de parler, d'animer des débats sur le transsexualisme. Il existe une ignorance quasi totale sur ce sujet. « We have also discovered that we need to talk about transsexualism, since people seem to reach that identity through diametrically opposed psychodynamic and biological paths ».⁴ Un transsexuel, qui avant l'intervention chirurgicale n'associe pas son identité sexuelle avec son identité biologique, paraît comme une anomalie devant la représentation culturelle du genre fixée dans la société.

Dans le roman *Le sexe des étoiles*, à travers le personnage de Marie-Pierre, on voit qu'elle perd toute sa dignité sociale après la transformation du sexe « la nouvelle Marie-Pierre trop dérangeante est exclue du monde de la recherche scientifique ».⁵ C'est un personnage créé par l'auteur pour démontrer la particularité des rôles basés sur la différence entre le « soi » et l'« autre ». Dans le roman, Marie-Pierre dit :

« Je saisis, finalement, la raison pour laquelle vos distingués fonctionnaires refusent de rayer de mon dossier ce malencontreux M qui m'empêche d'accéder un pain quotidien, et je compatissais avec leur embarras. C'est que ce malencontreux M ne fait pas référence à mon ex-statut de MÂLE, comme je le croyais en toute innocence, mais à mon nouveau statut de MONSTRE, spécification je comprends qu'ils désirent conserver, car il faut appeler les choses et les êtres par leurs noms. »⁶

Ici le renversement de sexe de Marie-Pierre atteint le renversement de rôle qui prouve que l'estimation d'une personne dans la société repose sur son identité sexuelle mais non

2. PROULX Monique, *Le sexe des étoiles*, Québec Amérique, Montréal, 2009.

3. BAILLARGEON Paule, *Le sexe des étoiles*. Les Productions Constellation avec la participation de L'Office National du Film du Canada, 1993.

4. COLEMAN Eli et al, « Theories of Gender Transpositions: A Critique and Suggestions for Further Research », *The journal of sex research*, vol. 26, n° 4 (Nov. 1989), pp.525-538.

5. PERRON Gilles, « Vivre dans le corps d'un autre », *Québec français*, no.107, 1997, pp.87-89.

6. *Le sexe des étoiles* (Roman), pp.110-111.

sur sa capacité ou son attribution. Dans le roman *Le sexe des étoiles*, la « préoccupation essentielle (c'est) habiter son corps ». ⁷ En étant devenue une femme physiquement, elle se trouve dans la condition typique de la femme et la domination patriarcale. Comme l'auteur dit dans le roman,

« Depuis maintenant presque quatre ans, Marie-Pierre se butait à l'hostilité de cette vaste confrérie en uniforme dont elle n'avait jamais perçu, avant, l'omniprésent pouvoir ombrageux : les cravates étaient partout, dans les universités, les laboratoires, la compagnie où l'on refusait de l'engager, dans les ministères où l'on manipulait son dossier un arrogant dégoût, dans les médias où l'on se gaussait de son existence, jamais sans doute ne serait-elle absoute d'avoir osé quitter leurs rangs pour rejoindre l'arrière-garde des faiblards et subalternes femelles. » ⁸

Le statut de transsexuel permet à Marie-Pierre de vivre deux identités opposées et de comprendre leur différence. Ce passage de l'homme à la femme lui permet de changer sa perspective envers la société. Etant une femme, elle doit éprouver toutes les expériences auxquelles les autres femmes font face dans leur vie quotidienne. Ce changement l'aide à mieux comprendre la condition féminine que les autres femmes. Cette nouvelle identité sexuelle l'oblige à faire face à l'humiliation, et à la sous-estimation qu'il n'a jamais connues en tant qu'un homme avant la transformation du sexe. Elle comprend les questions concernant la relation entre l'homme et la femme et commence à voir le monde du point de vue féminin qui lui permet de ressentir à quel point les femmes doivent résister à cette inégalité sociale. Etant une transsexuelle Marie-Pierre est devenue l'objet d'humiliation, curiosité et moquerie de la société. Elle cherche son identité et sa liberté mais se trouve toujours cloîtrée entre les rôles sociaux et sexuels.

Quand le roman montre la réaction sociale par rapport à la transformation du sexe de Marie-Pierre et son comportement par rapport à cette réaction, le film focalise principalement sur sa relation familiale. Le film traite de la question d'acceptation de sa famille après sa transformation sexuelle et nous montre aussi comment Marie-Pierre réagit à son rôle familial. « Oui je voulais éviter le genre de questions : pourquoi suis-je un transsexuel ? Qu'est-ce qui m'arrive ? Qu'est-ce que je vais faire maintenant ? Il fallait que le personnage soit donné tel quel comme il est. » ⁹ Constate la réalisatrice Paule Baillargeon.

Dans le film, Camille, la fille de Marie-Pierre la rencontre après sa transformation sexuelle. Elle recherche désespérément son père dans Marie-Pierre. Tout le temps elle essaie de faire rappeler Marie-Pierre des souvenirs du passé, avant sa transformation où il était Pierre-Henri, son père. La transformation sexuelle place Marie-Pierre en rupture avec sa famille et Camille devient la victime de cette séparation de son père. Elle s'obstine à obtenir l'amour de son père mais au début Marie-Pierre reste peu concernée vis-à-vis de son enfant. Elle essaie de retrouver son père dans Marie-Pierre, ce qui paraît une situation irréversible. Camille insiste qu'il s'habille en homme, comme son père, mais Marie-Pierre lui dit qu'elle ne reviendra jamais à son ancienne identité. Pierre-Henri est devenu maintenant Marie-Pierre. Laissant derrière elle tout son passé, Marie-Pierre veut mener une vie de femme mais elle est aussi le père d'un enfant. La petite Camille tombe toujours dans ce piège d'ambiguïté qui tourne autour de son père « parce que Marie-Pierre ne sera jamais ni un homme ni une femme, et

7. PERRON Gilles, *art.cit.*, pp.87-89.

8. *Le sexe des étoiles* (Roman), pp.106-107.

9. ROY André, « Entretien avec Paule Baillargeon », *24 images*, n° 68-69, 1993, pp.8-13.

qu'il ne pourra plus être complètement ni l'un ni l'autre...il est à la fois un père absent et une mère présente... »¹⁰

Dans le roman *Le sexe des étoiles* ainsi que dans sa version filmique, des situations sociales et familiales vécues par Marie-Pierre sont mises en lumière. Cela nous aide à comprendre et ressentir les situations dérangeantes subies par un transsexuel au sein de la société et dans sa famille. La transsexualité est souvent traitée comme un sujet de honte en raison des contraintes sociales, morales, religieuses qui font obstacles à la liberté, la tranquillité d'un transsexuel. Il vit une vie marginale. Il se trouve toujours isolé dans la société et séparé de sa famille.

La transsexualité et l'ambiguïté de l'identité

Dans le roman, le personnage de Marie-Pierre évoque une quête d'identité et questionne l'identité sexuelle dans la société. Pour bien comprendre le malaise d'un transsexuel concernant son identité sexuelle, il faut saisir l'ambiguïté dans laquelle il vit. Dans le roman, Marie-Pierre se situe dans un décalage entre son apparence masculine et sa conscience féminine. Elle se trouve étouffée entre le corps et le genre sexuel. La transformation lui paraît alors comme la seule solution de sortir de ce dilemme. Comme elle dit dans le roman,

« Prenons-moi, par exemple. J'ai l'air d'un homme, comme ça, à première vue, mais je suis peut-être une femme, dans le fond, dans la fin fond d'en dedans de moi-même...J'avais un corps de garçon, mais en dedans... j'étais une fille, Je SAVAIS que j'étais une fille. C'était une certitude qui remontait à l'origine, premiers balbutiements de ma conscience, au sac utérin peut-être, c'était une certitude inébranlable. »¹¹

En étant une transsexuelle Marie-Pierre est devenue un déclencheur d'interrogation sur le dualisme sexuel. Pour bien expliquer cet état d'un transsexuel nous faisons référence à l'article « Transsexualism » où l'auteur observe que :

« Transsexualism is a disorder of gender identity. Persons with this problem feel a lack of harmony between their psychological sex and their anatomic sex. In this sense, then, the anatomically male person feels he has a woman's mind trapped in a man's body. He identifies himself as psychologically female and experiences significant frustration in attempting to express himself through male body. »¹²

Marie-Pierre est un personnage unique qui vit deux identités opposées du monde dans une seule vie. Au point de vue de Marie-Pierre, l'auteur envisage les fautes présentes dans des deux côtés qui sont les causes principales de l'inégalité entre l'homme et la femme. Son choix du changement de sexe provoque la question concernant l'identité sexuelle. Quelle est la vraie identité d'un homme ou d'une femme ? Marie-Pierre s'oppose au personnage de Maurice (un personnage homosexuel dans le roman qui ne révèle pas sa tendance d'homosexualité) et résiste à l'identité qui lui est infligée par la société. Marie-Pierre ose sortir du cycle social en lançant un défi à la société austère car elle crée un troisième sexe, qui selon Garber, dérange l'ordre social :

« The third deconstructs the binary of self and other that was itself a comfortable, because commutable and thus controllable, fiction of complementary. But-or and, -it is not itself a

10. ROY André, « Recherche père désespérément », *24 images*, n° 68-69, 1993, pp.5-7.

11. *Le sexe des étoiles* (Roman), p.142.

12. BENJAMIN Harry & Charles L Ihlenfeld., « Transsexualim », *The American journal of nursing*, vol. 73, n° 3 (Mar., 1973), pp.457-461.

third *one* ; it is rather something that challenges the possibility of harmonious and stable binary symmetry. »¹³

Par le biais de cette transformation l'auteur montre la possibilité du changement de l'ordre social et d'établir une harmonie basée sur une valorisation égale des deux identités sexuelles. Elle propose le principe de complémentarité entre l'homme et la femme.

Comme dans le roman, le film aussi traite de l'ambiguïté de l'identité de Marie-Pierre d'une manière subtile. Marie-Pierre dit à Camille, « J'essayais, tout ce temps-là, j'essayais...d'enlever mon déguisement... La nature se trompe, des fois. Des fois, il y a des femmes qui naissent avec le corps d'un homme. »¹⁴

Dans le film, Pierre-Henri change son sexe parce qu'il sentait comme une femme dans le corps d'un homme. Marjorie Garber problématise cette situation :

« The phenomenon of transsexualism is both a confirmation of the constructedness of gender and a secondary recourse to essentialism – or, to put it in a slightly different way, transsexualism demonstrates that essentialism *is* cultural construction »¹⁵.

Ici Marjorie Garber essaie d'expliquer que pour les transsexuels, il devient très important de s'habiller non seulement comme femme mais d'être féminine dans les apparences vestimentaires. Il est même presque une obsession. « Transsexuals and transvestism are *more* concerned with maleness and femaleness than persons who are neither transvestite nor transsexual. »¹⁶

Par le biais de la transformation du sexe, Henri-Pierre voulait corriger l'erreur de son identité mais se trouve cloîtré dans sa nouvelle identité ambivalente. Marie-Pierre est à la fois père et mère. Camille essaie tout le temps de retrouver son père d'auparavant comme il était avant la transformation. Elle insiste que Marie-Pierre s'habille comme un homme pour qu'elle retrouve son père, mais elle comprend finalement que « ce n'est pas l'habit qui fait le sexe »¹⁷. Dans le film après être partie de la chambre, Marie-Pierre s'arrête épuisée sur la rue, on voit son reflet de son apparence ambiguë sur la vitrine. Dans son veston, ses souliers d'homme, et sa jupe courte, elle a un bizarre de silhouette d'hermaphrodite.

Contrairement au roman, le film exprime un désir chez Marie-Pierre de retourner à l'identité masculine pour regagner l'amour de sa fille Camille. Dans la dernière partie du film, on voit Marie-Pierre venir auprès de Camille pour l'emmener à New York. Elle était en vêtements d'homme mais ses habits masculins ne parviennent pas à masquer sa poitrine. Son apparence évoque une ambiguïté où l'on ne comprend pas s'il s'agit d'un homme ou d'une femme déguisée qui aborde une question d'identité tournant toujours autour de sa personnalité : « Le spectateur focalisera probablement son regard sur Marie-Pierre, dont le transsexualisme demeure pour la majorité des gens une énigme, une étrangeté qui renvoie dos à dos bisexualité et androgynie, à une sorte de néant sexuel. »¹⁸

13. GARBER Marjorie, *Vested Interests*, Harper Perennial, New York, 1993, p.12.

14. *Le sexe des étoiles* (film).

15. GARBER Marjorie, *op.cit.*, p.109.

16. *Ibid.*, p.110.

17. ROY André, *Art.Cit.*, pp.8-13.

18. ROY André, *Art.Cit.*,pp.5-7.

La méfiance envers quelqu'un qui pense autrement, ou ne conforme pas aux normes dictées par la société se traduit par la peur de la différence. Dans le film ainsi que dans le roman, nous témoignons à des moments où les autres personnages montrent la peur vis-à-vis Marie Pierre.

Dans le onzième chapitre nous trouvons une conversation entre Michèle, la femme d'Henri-Pierre, et J.Boulet l'ami de Michèle :

- « – je suis très inquiète
 – C'est pas facile, je vous comprends...
 – j'ai très peur de lui, vous savez, mais en même temps, en même temps...
 – oui, je comprends votre hésitation.
 – ... C'est ... c'est un pauvre type, et on dirait qu'il fait du bien à Camille dans un sens, dans un sens immédiat, évidemment...
 – Bien sûr, il faut regarder aussi plus loin, voir les conséquences...
 – Il est dangereux pour les cerveaux sensibles... très intelligent, vous savez ... Dangereusement
 ...
 – les êtres trop intelligents sont toujours dangereux.
 – Moi, en tous cas, il m'a déjà fait... beaucoup de mal.
 – Je sais Michèle... »¹⁹

Dans la version filmique on trouve une scène similaire de cette conversation du roman :

- « Michèle : Tu sais à quel point il est dangereux...
 J.Boulet : Je crois pas Michèle. Je suis sûr qu'il lui fera aucun mal.
 [Michèle des larmes aux yeux (gros plan)]
 J.Boulet : (doucement) Je pense que tu le juge trop durement... Je pense que c'est quelqu'un d'inoffensif. De très doux... »²⁰

Dans les deux conversations le narrateur essaie de juger Marie-Pierre à travers le point de vue de Michèle (ancienne femme de Marie-Pierre) et J. Boulet (Psychologue dans l'école de Camille, ami de Michèle). Dans le roman on trouve de l'encouragement dans les paroles de J. Boulet qui sert à soutenir le point de vue de Michèle sur Marie-Pierre. Au contraire, dans le film on voit que J. Boulet n'est pas d'accord avec le point de vue de Michèle sur Marie-Pierre. Très discrètement il s'oppose à l'argument de Michèle et essaie de corriger son point de vue sur Marie-Pierre.

La perception des autres envers Marie-Pierre ressentit certaine ambiguïté qui l'empêche d'apparaître à l'image sociale de la femme et plutôt la fait souffrir une étrangeté au milieu social. Dans le roman ainsi que dans le film, nous témoignons chez les autres personnages une réaction ambivalente provoquée par la féminité de Marie-Pierre qui la transforme enfin dans une étrangère voire une « autre » plus qu'une femme.

La transsexualité et le père féminisé

Dans le roman *Le sexe des étoiles* on voit que Marie-Pierre ne veut se limiter à aucune identité fixée du féminin ou du masculin, cependant elle se permet d'acquérir une nouvelle impression

19. *Le sexe des étoiles* (Roman), pp.163-164.

20. *Le sexe des étoiles* (Film).

de vivre. Elle se donne à une nouvelle attitude modifiée dans la manière d'expression de la féminité et qui la confirme afin d'être acceptée dans sa nouvelle identité. Dans les mots de la narratrice du roman :

« Elle s'en allait. Un sac de gabardine rose oscillait contre son épaule, neuf et disposé à accueillir le monde, comme elle, elle s'en allait les mains vides pour que la légèreté ne lui fasse pas défaut dans cette vie hardie qui l'attendait, devant. [...] de la Californie lui étaient parvenues concurremment trois offres d'emploi [...] elle marchait seule et victorieuse en laissant derrière elle un parfum de créature aérienne, elle s'en allait ailleurs troubler les infaillobles bien-pensants. »²¹

Dans le roman Marie-Pierre prend une position féministe en se dégagant de l'image stéréotypée et dénigrante de la féminité. Elle fixe toujours une image positive et laudative du corps féminin et de la féminité d'une manière libre qui ne connaît aucune influence structurale du dualisme patriarcal. À travers le développement de cette altérité, Marie-Pierre poursuit la lutte contre la société patriarcale et cette lutte « [...] is no longer concerned with the quest for equality but, rather, with difference and specificity. »²²

Dans le roman *Le sexe des étoiles*, dès le début, à travers le personnage de Marie-Pierre nous pouvons apercevoir le développement d'une altérité tissée de sa féminité qui lui procure une nouvelle identité. Cette nouvelle identité, qui paraît très évidente par sa différence avec la structure actuelle de la société, lui procure une unicité et l'aide à devenir soi-même cent pourcent. Elle se met ainsi à la révélation de sa vraie identité qui la mène vers la conscience de soi-même. Selon la féministe Luce Irigaray, cette connaissance de soi est nécessaire d'avancer vers l'égalité des individus dans la société : « [...] beforewishing to make the other one's equal. [...] it is fair to ask: who am I who asks the other to be my equal ? and then : in accordance with which measure, which order, which power, which Other (?) will these so-called equals be brought together and organized socially? »²³

Le roman *Le sexe des étoiles* dessine l'individualité de Marie-Pierre comme une célébration de féminité tandis que la version filmique met sa féminité en question. Le film *Le sexe des étoiles*, qui se concentre surtout sur la relation entre Marie-Pierre et sa fille Camille, découvre que Marie-Pierre échoue de se séparer de l'identité du père bien qu'elle réussisse à transformer son identité sexuelle de l'homme à la femme.

Elle perd son identité du père en se transformant en Marie-Pierre et pour revenir à l'identité du père elle devait changer son apparence au besoin d'une identité de l'homme. Cette expérience contribue à la réalisation de l'influence de l'ordre symbolique qui fixe la place de l'individu dans la société à la base de la différence sexuelle. Cela montre que l'individu est incapable de construire le sens de sa propre vie qui dépend de la structure symbolique dans laquelle il vit. Le philosophe Louis Althusser, à travers la notion d'« interpellation » décrit que l'identité de l'individu qui pourrait paraître individuelle, est en effet le produit de la force sociale. Il constate:

« [...] all ideology hails or interpellates concrete individuals as concrete subjects, by the functioning of the category of the subject. [...] ideology 'acts' or 'functions' in such a way

21. *Le sexe des étoiles* (Roman), pp.327-328.

22. KRISTEVA Julia, « Women's Time », traduit par Alice Jardine & Harry Blake, *Signs*, Vol.7, n° 1, 1981 pp.13-35.

23. IRIGARAY Luce, *I love to you*, traduit du français par Alison Martin, Routledge, New York/London, 1996., p.61.

that it 'recruits' subjects among the individuals (it recruits them all), or 'transforms' the individuals into subjects (it transforms them all) by that very precise operation which I have called *interpellation* or hailing, and which can be imagined along the lines of the most common place every day police or other hailing : 'Hey, you there !' »²⁴

La structure sociale se reproduit par l'individu qui se tient par mépris pour l'auteur du discours idéologique sans se rendre compte de la force constitutive de l'ordre symbolique. L'individu, le sujet social, est souvent inconscient de la fonction sociale sur laquelle il se méprend en la percevant comme son acte indépendant qui est en réalité un produit de la forme sociale. Il devient difficile pour l'individu de réparer son engagement dans ce processus de constitution à travers lequel lui-même il est constitué.

Dans le roman, on remarque que Camille accepte son père qui est devenue maintenant une belle femme et rêve d'une fluidité de l'existence en échappant au rôle typique de la société et ainsi elle désire d'être à la fois la mère et le père de Camille. Nous témoignons cette espérance de Marie-Pierre dans sa dernière note à Camille : « Sois patiente, mon trésor. Des circonstances incontrôlables sévissent. Je viendrai bientôt te chercher, quand tu seras une femme. *Marie-Père*. »²⁵ « Marie » représente la mère. Par le biais du choix de cette désignation « *Marie-Père* », Marie-Pierre formule des souhaits pour l'harmonie dans la relation entre mère et père.

Au contraire, dans la version filmique du *Sexe des étoiles*, force est de constater l'opposition de Camille à son père qui est devenu maintenant une femme. Dans le film Camille n'accepte pas la transformation de son père en une femme et elle force Marie-Pierre à changer son apparence de la femme dans l'espoir de retrouver son père, ce qui n'est plus possible, « [...] elle n'accepte pas que son père soit devenu une femme. Pour elle, c'est un déguisement qu'il doit enlever. »²⁶ Marie-Pierre dit, « Ça ne sert à rien. Je ne redeviendrai jamais comme avant, Camille. »²⁷ Et en réaction à cette remarque, on voit chez Camille une montée de colère et une souffrance émotionnelle qu'elle exprime enfin à travers une rage folle. Elle retourne chez sa mère mais ne demeure jamais très proche d'elle. Elle se détache aussi de toutes les mémoires de son père.

Dans la dernière scène du film on voit Marie-Pierre dans l'habit de l'homme qui exprime sa volonté de détourner à l'identité du père de Camille mais Camille trouble cette volonté et refuse Marie-Pierre qui veut l'emmener à New York avec elle. Dans la scène où Camille rencontre Marie-Pierre dans l'habit de l'homme, on trouve Camille dans un état de confusion lorsqu'elle observe que son habit d'homme ne parvient pas à masquer sa poitrine et cela prouve sa féminité. Dans cette scène, il s'agit ainsi d'une ambiguïté qui empêche Camille à arriver à une compréhension plus claire de l'identité de Marie-Pierre. Elle ne comprend pas s'il s'agit d'un homme ou bien son père, ou bien une femme qui s'est déguisée et cela rend Marie-Pierre plus une femme étrangère que le père auprès Camille. Elle comprend que son père n'existe plus. A la fin de cette scène on voit ainsi que Camille ne l'appelle plus comme « papa » mais elle l'appelle par son nom « Marie-Pierre ». De cette façon, dans le film Camille s'oppose à la fluidité l'identité réclamée par Marie-Pierre et accepte la réalité.

24. ALTHUSSER Louis, *Lenin and philosophy and other essays*, Monthly Review Press, New York, 1971, p.173-174.

25. *Le sexe des étoiles*, (Roman), p.284.

26. BONNEVILLE Leo, « À la recherche du *Sexe des étoiles* », *Séquences : la revue de cinéma*, No.163, 1993, pp.10-12.

27. *Le sexe des étoiles*, (Film).

Conclusion

Enfin on peut constater que le changement de l'identité sexuelle place Marie-Pierre à une situation qui relève un véritable défi. Sa transformation sexuelle, qui évoque une désobéissance à l'ordre sociale, cause des ennuis aux autres et aboutit enfin à une rupture familiale. Cela montre que la structure sociale basée sur la différence sexuelle, n'influence pas seulement la constitution de l'identité de l'individu mais aussi sa relation avec les autres dans la société. La détermination de l'identité n'est pas un choix personnel mais une expérience collective qui s'appuie sur les attentes sociales. Cela évoque certaine contrainte sociale à laquelle les êtres humains sont soumis.

Il faut remarquer que la version filmique se distingue du roman. Dans le roman il s'agit de la possibilité de la victoire de Marie-Pierre tandis que le film évoque la défaite de sa nouvelle identité de femme. Alors que le roman évoque une image utopique qui met l'importance sur l'action de transgression de l'ordre sociale, le film montre l'impossibilité de réaliser ce portrait idéal. Le film paraît ainsi une critique de la version originale en s'appuyant sur le sens de la réalité.

A la lumière de la discussion que nous venons d'évoquer, nous pouvons constater que le film, en se référant au texte original, repense au roman et le modifie à certains égards en vue d'indiquer clairement son intention plutôt que de viser à trahir le contexte de sa source. Le film ne s'éloigne pas du roman mais s'approche d'une autre perspective importante du contexte évoqué dans le roman.

Références

Sources primaires :

1. PROULX Monique, *Le sexe des étoiles* (roman), Québec Amérique, Montréal, 2009, (publié pour la première fois en 1987).
2. BAILLARGEON Paule, *Le sexe des étoiles* (film), Les productions Constellation avec la participation de L'Office National du Film du Canada, 1993.

Sources secondaires :

Livres :

1. ALTHUSSER Louis, *Lenin and philosophy and other essays*, Monthly Review Press, New York, 1971.
2. GARBER Marjorie, *Vested Interests*, Harper Perennial, New York, 1993.
3. GENETTE Gérard, *Figures III*, Éditions du Seuil, Paris, 1972.
4. IRIGARAY Luce, *I love to you*, traduit du français par Alison Martin, Routledge, New York/London, 1996.

Articles :

1. BENJAMIN Harry & Charles L Ihlenfeld., « Transsexualim », *The American journal of nursing*, vol. 73, n°. 3 (Mar., 1973), pp. 457-461.
2. BONNEVILLE Leo, « À la recherche du *Sexe des étoiles* », *Séquences : la revue de cinéma*, No. 163, 1993, pp. 10-12.

3. COLEMAN Eli et al, « Theories of Gender Transpositions: A Critique and Suggestions for Furthur Research », *The journal of sex research*, vol. 26, n°. 4 (Nov. 1989), pp. 525-538.
4. KRISTEVA Julia, « Women's Time », traduit par Alice Jardine & Harry Blake, *Signs*, Vol.7, n° 1, 1981 pp. 13-35.
5. PERRON Gilles, « Vivre dans le corps d'un autre », *Québec français*, no. 107, 1997, pp. 87-89.
6. ROY André, « Entretien avec Paule Baillargeon », *24 images*, n° 68-69, 1993, pp. 8-13.
7. ..., « Recherche père désespérément », *24 images*, n° 68-69, 1993, pp. 5-7.
8. TAITZ Jérôld, « Transsexuals and sexual identity », *The modern law review*, Vol. 51, no. 4 (Jul 1988), pp. 502-508.

La migration des Algériens en France

Alka Mathur

Résumé

La migration est un phénomène aussi ancien que le monde. Depuis toujours, les gens migrent pour des raisons variées. Normalement la migration n'est pas agréable et les gens ne migrent pas volontiers. Ils sont obligés de quitter leurs villes ou leurs pays alors que psychologiquement chaque personne aspire à la stabilité. C'est pour quoi migration ne se passe pas dans des conditions heureuses. La politique joue toujours un rôle très important dans la migration. Parfois la langue est aussi un des facteurs qui pousse à la migration. Quand la langue est commune entre deux pays, elle peut devenir une identité commune. Cet article examine la migration des algériens en France parce que c'est un événement très important dans l'histoire du monde. On lira dans cet article l'histoire de la migration algérienne en France ; ses causes et ses conséquences sur les algériens, les français et l'actualité de cette migration. On va réfléchir sur les effets de cette migration sur la société française actuelle et l'identité des immigrés dans la société française. On verra aussi les conditions de vie en Algérie, cause principale de la migration ayant un impact important sur la mémoire et l'identité des immigrés en général. On explorera la migration dans la littérature francophone qui est une fenêtre de voir le monde dans une nouvelle façon.

Mot-clés : migration, histoire, causes et conséquences, actualité, identité, politique, conditions de vie, langue, littérature.

Introduction

La migration est un sujet assez intéressant à explorer. Ce phénomène a des effets profonds sur la société en général. Il y a beaucoup d'immigrés en France mais le nombre des immigrés algériens est beaucoup plus que des autres immigrés. Depuis le 19^e siècle les algériens viennent en France touchant le nombre de 100000 en 1924 et ce nombre n'a pas diminué sauf pendant la deuxième guerre mondiale. Pour comprendre la raison de cette migration il faut aller dans le passé. La France partage une longue histoire avec Algérie. Les français ont colonisé Algérie, le plus grand pays de l'Afrique dans le 19^e siècle. Ensemble Algérie, Tunisie et Maroc sont appelés Maghreb. La France a colonisé tous les trois pays du Maghreb. A cause de la colonisation les algériens ont souffert beaucoup. Ils ont réussi à avoir l'indépendance en 1962. Pendant la colonisation les pieds-noir ont harcelé les berbères les habitant indigènes d'Algérie. Dans le roman Incendie de Mohammed Dib on voit comment les algériens ont souffert sous les colons. La pauvreté a poussé la jeune population algérienne vers la France où ils travaillaient comme les ouvriers dans les villes de France. Ils habitaient dans les conditions horribles comme on voit dans le roman la terre et le sang de Mouloud Feraoun. Dans ce roman un jeune algérien qui s'appelle Amer travaille dans les mines de charbon à Paris. Les immigrés cherchent toujours leur identité dans le monde. Ils ne sont ni de leur pays natal ni du pays où ils habitent. On peut voir cette crise d'identité chez presque tous les immigrés. Il est très difficile pour les immigrés algériens d'être intégrés dans la société

française. Même s'ils parlent la même langue ils ont beaucoup de différences entre eux. L'intégration pose toujours la question d'identité. Parfois les immigrés veulent garder leur propre identité parfois ils veulent adapter une nouvelle identité.

L'histoire de la migration algérienne en France

Cette histoire commence avec la colonisation d'Algérie par la France en 1830. Beaucoup de français sont allés en Algérie pour profiter de la richesse de ce grand pays. La plupart de la terre est acquise par des colons aussi appelés les pieds noirs. Les algériens sont devenus de plus en plus pauvres. Dans la trilogie de Mohammed Dib, auteur algérien célèbre, qui comporte *la grande maison*, *l'incendie* et *le métier à tisser*, on voit comment le problème principal de la plupart de la société algérienne est la faim. Ils n'arrivent pas à gagner assez d'argent pour même manger. Alors la migration commence vers France pour gagner de la vie. Les algériens en tant que peuple français et parlant le français arrivent en France en pensant qu'ils auront une meilleure vie mais les français ne les acceptent pas comme les français mais comme les étrangers. Les immigrés algériens sont traités très mal dans la société française alors ils décident de rentrer en Algérie mais c'est encore plus difficile étant donné la condition de vie en Algérie. Les immigrés perdent leurs identités et ils commencent à perdre leurs mémoires aussi.

Les causes de la migration

La colonisation est la cause principale de la migration algérienne en France. Les algériens étant le peuple français sont allés en France en pensant qu'ils vont dans une autre partie de leur pays. Ils pensaient qu'ils sont les citoyens de France mais en vérité ils n'avaient aucun droit de citoyenneté en France. La France les a invités parce qu'elle avait besoin de main d'œuvre bon marché. La société française n'a jamais accepté les immigrés algériens comme des français. La réunion avec la famille est une cause principale aussi. Quand beaucoup de gens ont immigrés en France, ils ont souffert à cause de la séparation avec leurs familles. Avant 1945 les immigrés algériens n'étaient que des hommes. Ils souffraient beaucoup à cause de la séparation avec leurs familles. La condition de vie en Algérie étant terrible, ils ont décidé d'amener leurs familles aussi en France. Même s'ils n'étaient pas acceptés dans la société française ils n'avaient pas meilleur choix. Beaucoup d'algériens sont allés en France après 1962 à cause de la situation politique en Algérie. Ils avaient peur d'être tués. Dans ce cas l'espoir de vivre est la cause de migration. La langue française est aussi une cause principale de la migration. La plupart des algériens parlaient français alors ils ont pensé que l'intégration dans la société française est beaucoup plus facile que l'intégration dans les autres sociétés. Quand on parle la même langue on a l'impression de fraternité et solidarité. La liberté est aussi une cause importante de la migration. Quelques algériens sont venus en France pour être capables de protester contre la colonisation d'Algérie ayant plus de liberté en France pour protester en France qu'en Algérie.

Les conséquences de la migration

Il y a des conséquences profondes de la migration sur les algériens et aussi sur les français. Toutes les deux sociétés ont perdu leurs propres identités. Les immigrés sont ni français ni algériens. Les français ne sont pas capables de retenir leur propre identité à cause de beaucoup

d'ethnicité étrange en France. Parfois on a l'impression qu'il y a plus des immigrés en France que des français. La migration a des effets non seulement politiques et sociaux mais aussi psychologiques. Il existe des bonnes et des mauvaises conséquences de la migration. Les bonnes conséquences sont l'adaptabilité, la fusion des cultures, la patience et adoption des bonnes pratiques, échange interculturelle et une société progressive et globale. Les mauvaises conséquences sont racisme, la haine et les problèmes d'intégration sociale. La migration est la cause des mutations aussi. Les mutations se passent quand deux races mélangent. Quand habitants des deux races habitent ensemble il y a beaucoup d'union interculturelle qui donne naissance aux enfants de race hybride.

La migration dans la littérature francophone

On va explorer le thème de la migration dans la littérature francophone. Mouloud Feraoun a basé son roman *La terre et le sang* sur le thème de migration. Le héros de ce roman Amer est exilé en France pendant quinze ans. Il travaille comme un ouvrier dans les mines de charbon comme les autres villageois algériens. Mohammed Dib auteur célèbre de la trilogie algérienne a choisi ce thème pour son roman *Habel* publié en 1977. C'est l'histoire de Habel, un jeune algérien exilé en France. Dans le roman *Les boucs* de Driss Charaïbi migration est décrit dans une belle façon. C'est un bon roman sur la situation des immigrés algériens en France.

Actualité de la migration

Actuellement en France il y a autant d'immigrés en France qu'il est très difficile de les intégrer dans la société française. Il y a beaucoup de pression sur l'état de les retenir comme citoyens quand la vérité est qu'ils ne veulent pas avoir les responsabilités des citoyens ; ils veulent avoir seulement les avantages. Ils reçoivent beaucoup de bénéfices sans les mériter. Il y a beaucoup de races hybrides en France. Petit à petit les français perdent leur identité originale. La France comme les autres pays du monde actuel fait face aux problèmes de racisme et terrorisme.

Conclusion

Enfin on peut constater que la migration est un phénomène naturel. Depuis toujours les gens immigrer pour améliorer la condition de vie mais il y a toujours un risque, le risque de perdre leur propre identité et après un certain temps, leur propre mémoire, leur propre culture. Les prochaines générations des immigrés ne connaissent pas leur pays d'origine et ils n'arrivent jamais à devenir comme les citoyens indigènes de ce pays où leurs ancêtres ont immigrés. Ce thème est très bien décrit dans « *né quelque par* », un film franco-algérien réalisé par Mohamed Hamidi. La mémoire est individuelle mais la mémoire est aussi collective. Chaque société a une mémoire collective mais les gens qui quittent leur pays perdent leur mémoire collective aussi. La migration influence gravement la mémoire et l'identité des immigrés. On peut conclure en disant que la migration a des effets sur les générations des immigrés.

Bibliographie

1. *Mastering modern world history* by Norman Lowe fifth edition Palgrave master series published by PALGRAVE MACMILLAN.
2. Reprinted in 2014, 2015 (thrice), 2016 (fourth).

Sitographie

1. <https://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Migration/articles/house.html>
2. https://en.wikipedia.org/wiki/Algerians_in_France
3. <https://prezi.com/yvyn7auxwfiq/algeria-to-france-migration/>
4. <http://countrystudies.us/algeria/49.htm>
5. <https://www.nytimes.com/2015/08/16/world/africa/france-algeria-immigration-discrimination-racism.html>
6. <http://barthes.enssib.fr/cli/revues/AHI/articles/english/geneng.html>
7. http://www.migrationpolicycentre.eu/docs/fact_sheets/Factsheet%20Algeria.pdf
8. http://www.migrationpolicycentre.eu/docs/migration_profiles/Algeria.pdf
9. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/aug/30/america-acceptance-muslim-france>
10. https://fr.wikipedia.org/wiki/Immigration_alg%C3%A9rienne_en_France
11. <http://www.histoire-immigration.fr/dossiers-thematiques/caracteristiques-migratoires-selon-les-pays-d-origine/l-immigration-algerienne>
12. <https://bibliobs.nouvelobs.com/idees/20180403.OBS4555/l-immigration-algerienne-en-france-a-une-histoire-la-voici-loin-des-cliches.html>
13. <https://fresques.ina.fr/independances/parcours/0001/l-immigration-algerienne-en-france-dans-la-guerre-d-independance.html>
14. <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/1495>
15. <http://www.histoire-immigration.fr/collections/les-algeriens-en-france-dans-la-litterature-maghrebine>
16. <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/1581?lang=en>
17. <https://www.babelio.com/liste/1242/Limmigration-en-litterature>
18. <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/1077>
19. https://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_1987_num_1101_1_1062
20. https://sprak.gu.se/digitalAssets/1337/1337204_--16-berinson-skrift.pdf
21. https://www.jstor.org/stable/43015560?seq=1#page_scan_tab_contents
22. <https://la-plume-francophone.com/2013/12/17/anne-schneider-la-litterature-de-jeunesse-migrante-recits-dimmigration-de-lalgerie-a-la-france/>
23. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12208.pdf>
24. <http://www.limag.refer.org/Textes/Bonn/TOMEMIG.htm>
25. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.capossela_ma&part=128333
26. http://www.academia.edu/15535176/Mohammed_Dib_a_very_short_biography_for_The_Literary_Encyclopedia_Volume_7.1.2.00_North_African_Maghrebi_Writing_and_Culture_Francophone_and_Arabic
27. <https://www.babelio.com/livres/Feraoun-La-Terre-et-le-Sang/231220>
28. <https://www.freebook.com/2017/01/telecharger-les-boucs-pdf-gratuit.html>

Sacred Groves in Japan and India : A Means of Protecting Biodiversity

Khanjan Tiwari

Abstract

Believing in nature and worshipping it is a common phenomenon in all the cultures of world (Ray et al 2010)¹, it exists in various forms such as worship of mountain/river/sun/trees or any other element of nature; sacred groves also can be classified under the idea of nature worship. Sacred groves are the places where traditional way of nature worship is still preserved. These groves are associated with faith and have significant religious importance, therefore are protected by local communities (Kharkongor & Tiwari 2015)². In India, presence of deity in a sacred grove is a widely accepted religious belief (Malhotra et al 2001)³, similarly in Japan, sacred groves are usually associated with deity (Iwatsuki, K. 2008)⁴. The paper tries to put light on how religious custom, association with deity and presence of faith preserves an area as sacred grove. Further the paper tries to compare sacred groves of Japan and India ethnographically.

Keywords: Sacred grove, deity, religion, tradition.

Sacred Grove

Sacred groves are the areas of forest, which remained untouched by local communities and it is believed that they are protected by the deities; these deities are local folk deities installed either inside the forest patch or under a single tree. "Several trees and shrubs were regarded as sacred because of their medicinal/aesthetic/natural qualities as well as some because of their proximity to a particular deity."⁵ Association of religion with sacred groves helps to protect it over the generations. Faith plays important role in its preservation. At some places, people do not even collect the fallen leaves and dry woods from sacred groves. Beliefs like, damage to plants of grove will result into damage of crops or it may anger the deity residing in it, which will further enhance the difficulties for the people residing in nearby area, strengthens the feeling of protection and conservation of the sacred groves and this is how a community based maintenance of sacred grove continued from generation to generation.

1. Ray, R., Chandran, M.S., & Ramachandra, T. V. Sacred Grove: Nature Conservation Tradition of the Ancient World. Centre for Ecological Sciences. Indian Institute of Science, Bangalore-560012.
2. Kharkongor, B.M., Tiwari, B.K. (2015). Sacred Groves of Meghalaya: A Review. International Journal of Science and Research (IJSR). ISSN (Online): 2319-7064. Department of Environmental Studies, NEHU, Shillong, Meghalaya, India.
3. Malhotra, K.C., Gokhale, Y., & Das, K. (2001). *Sacred groves of India: an annotated bibliography*. Indian National Science Academy and Development Alliance, New Delhi.
4. Iwatsuki, K. (2008). Sustainable Use of Biodiversity, with Reference to the Japanese Spirit of Worshipping Nature. Conserving nature: A Japanese perspective. Biodiversity Network, Japan, 4-11 (p.8).
5. Kumar, B. M. (2008). Forestry in ancient India: some literary evidences on productive and protective aspects. *Asian Agri-History*, 12(4), pp. 299-306 (304).

Importance of folk deities and folk beliefs cannot be denied in relation to conservation of sacred groves (Amirthalingam, 2014)⁶.

Concept of Sacred Groves in Japan

“Shinto” (神道), the native religion of Japan, gives great importance to virtues of purity and honesty although as a faith or religion Shinto has no dogma or doctrine or founder. It is the power of nature and relationship of Japanese people or their respect and feeling of awe towards this power that has shaped and given rise to the concept of Shinto. This feeling of reverence towards forces and elements of nature is still present in Japanese society. It is the belief or philosophy of Shinto, that only by accepting both soft and harsh sides of nature we will be able to manage and maintain a peaceful and harmonious connection with it.⁷ Thus, living in harmonious co-existence with nature is a traditional way of living in Japanese archipelago. It is evident from the fact that people of Japan since ancient times divided the land into three distinct zones *i.e.*, *hitozato* (人里), *satoyama* (里山) and *okuyama* (奥山). *Okuyama* (奥山) was the area that covered primary forest which had remained undisturbed by human interventions and thus it was hard to find any secondary growth of plants in this region. *Okuyama* (奥山) is also referred as core region. *Hitozato* (人里) is the area, which is opened up primarily for agricultural and residential purposes. However, to fulfill the energy requirement there is a need of fuel and at some point of time when population increased, the fuel wood which was available from *hitozato* (人里) was not enough to fulfill the requirement. In this situation, people in those days decided to cut the wood from backyards of *hitozato* (人里). They used to cut the wood on a regular cycle of 10-15 years, the stocks of trees were usually left and from these stocks, side shoots came up and grew; warm and humid climatic conditions of Japan helped in early recovery of these forests, more green and in a beautiful way. In this manner, an area of secondary forest developed in the backyard of *hitozato* (人里). This area of secondary forest is called as *Satoyama* (里山). It is a continuous region between *hitozato* (人里) and *okuyama* (奥山) and therefore acts as a buffer zone between primitive nature and agricultural/residential zone. *Satoyama* (里山) was recognized in *waka* (和歌 “poetry in Classical Japanese”) poetries of *Heian* (平安) period (794 – 1185) in *Man'yōshū* (万葉集 literally “Collection of Ten Thousand Leaves”, it is the oldest extant collection of poetry in Classical Japanese), some 1000 years ago; this area was also recognized in *Muromachi* (室町) period (1336 – 1573) around 500 years ago; and during the *Edo* (江戸) dynasty (1603 – 1868) the term *Satoyama* (里山) appeared in literature. *Okuyama* (奥山) is deep forest area which has remained undisturbed with less artificial influence (Iwatsuki, 2008).⁸ This zoning was not the result of planning of any decision maker, and was also not done after any scientific suggestion; this concept was developed solely by the people residing on the archipelago. This system has flourished very

6. Murugesan, A. (2014). Folk Deities Associated With The Sacred Groves of India. Vol.20(2). ISSN 0975 – 9379. Quarterly Magazine of CPR Environmental Education Centre. The C.P. Ramswami Aiyar Foundation, Tamilnadu, India.
7. SHINTO. JINJA HONCHO – THE ASSOCIATION OF SHINTO SHRINES. Retrieved 26 July 2019 from <http://www.areworld.org/downloads/Jinja%20Honcho.pdf>
8. Iwatsuki, K. (2008). Sustainable Use of Biodiversity, with Reference to the Japanese Spirit of Worshipping Nature. *Conserving nature: A Japanese perspective*. Biodiversity Network, Japan, 4-11 (p. 6).

well until the era of *Meiji* (明治) restoration (*Meiji* Period 1868 – 1912), which was inclined towards industrialization and modernization based on western civilization (Iwatsuki, 2008).⁹

Japanese archipelago is characterized with rich vegetation; steep mountains surrounding the country are home of different species of flora and fauna, although the land suitable for agricultural purposes is area-wise not very large but the soil is fertile and therefore whole archipelago is rich in terms of biodiversity. However, natural calamities like heavy rains, earthquake, volcanic eruption, floods, tsunami and typhoon are also common in this land since ancient times. Two extremes of nature that is richness of biodiversity and high frequency of natural calamities developed the minds of Japanese people in such a way that they respected and thanked nature for its resources and at the same time terribly feared from its harsh side. The culture of giving respect to nature and protecting it was probably developed in Japan due to this strong relationship that existed between nature and mankind. This relationship in very early stages developed the concept of shrine, where deities of nature were invited for worship as people of Japan believed that these deities will guard them. Another concept associated with development of shrine was related to the destruction of forest. Various forests were destroyed for opening of land and in order to apologize for damage, village shrine was constructed in every village or even in smaller hamlets. The shrines were expected to have 8 million deities, which were equivalent to the elements of nature. These 8 million deities were believed to dwell in *Okuyama* and because these were invited in shrine, people believed that, the shrine must be covered with forest, and therefore every shrine was covered with forest which is named as *Chinju-no-mori* (鎮守の森) (*i.e.*, sacred groves around Shinto shrines¹⁰). Here *Chinju* (鎮守) means “Guard” and *Mori* (森) means “Forest”, thus, the overall meaning of *Chinju-no-mori* (鎮守の森) is “Guardian Forest”. Japanese term for forest that is *Mori* (森) is used while referring to shrine forest; this probably indicates the importance of shrine forest in minds of the people of Japan.

In all parts of Japan shrines were built in every village and covered with forest on behalf of *okuyama* where deities are believed to reside in natural conditions. *Chinju-no-mori* (鎮守の森) represents the Japanese expression of sincere worship of nature (Iwatsuki, 2008).¹¹ *Chinju-no-mori* (鎮守の森) is not only a forest or sacred grove but it is a place where people gather for local festivals or shrine festival to strengthen their bonds as community¹². This shows its importance and the reason behind the prohibition on cutting of shrine forest.

Concept of Sacred Groves in India

Nature is thought to be an expression of divinity in *Sanātana Dharma* (सनातन धर्म) (eternal principles of living) which is being practiced in India for thousands of years. Origin of tradition of conserving nature in India can be traced back to pre-*Vedic* (वैदिक) [Vedic period

9. Iwatsuki, K. (2008). Sustainable Use of Biodiversity, with Reference to the Japanese Spirit of Worshipping Nature. *Conserving nature: A Japanese perspective*. Biodiversity Network, Japan, 4-11 (p.4).
10. Torigoe, H. (2008). Ecology of Divine Punishment and Favor: An Introduction to Environmental Ethnology. *Conserving nature: A Japanese perspective*. Biodiversity Network, Japan, 20-27 (p.27).
11. Iwatsuki, K. (2008). Sustainable Use of Biodiversity, with Reference to the Japanese Spirit of Worshipping Nature. *Conserving nature: A Japanese perspective*. Biodiversity Network, Japan, 4-11 (p.5).
12. SHINTO. JINJA HONCHO – THE ASSOCIATION OF SHINTO SHRINES. Retrieved 26 July 2019 from <http://www.arcworld.org/downloads/Jinja%20Honcho.pdf>

(~4500 and 1800 BC; c. 8000-1000 BC – eds.) times (Amritesh, 2018)¹³. *Vedic* (वैदिक) tradition draws an outline on the way of living and describes the way in which a village should be maintained in order to get a peaceful life. It describes three types of forests and some trees, usually five great trees which include *banyan* (*Ficus benghalensis*), *bael* (*Aegle marmelos*), *amalaki* (*Phyllanthus emblica*), *ashoka* (*Saraca indica*) and *peepul* (*Ficus religiosa*) that should be preserved around a village. The three types of forests include *Śrīvāna* (श्रीवन्), *Tapovana* (तपोवन) and *Mahavan* (महावन) (Prime, 2002 as cited in Kumar, 2008). *Śrīvāna* (श्रीवन्) was the forest cover that provided timber, fuel wood, fruits, medicines, etc. *Tapovana* (तपोवन) was the forested area where sages use to go for performing ascetic practices, meditation and gain of wisdom. *Mahāvāna* (महावन) was the great natural forest and probably equivalent to the present day protected forests, where all the species of plants and animals can live together without any disturbance as people were not allowed to enter into it (Banwari, 2002 in Prime, 2002 as cited in Kumar, 2008). This forest was also a kind of undisturbed area as everyone from the society was not allowed to enter into it because it was mainly associated with asceticism. In *Vedic* (वैदिक) age it was responsibility of village to protect and conserve these three types of forests. In addition there was a tradition of planting five great trees in every village and patch of land with these five trees is called as *panchvāṭicā* (पंचवाटिका), this tradition is continued till today.

Hinduism, which identifies whole world as a forest (Banwari, 2002 in Prime, 2002 as cited in Kumar, 2008) gave the concept of sacred grove or sacred forest as well as the concept of identifying even a single tree and vegetation as sacred (Berkes *et al.*, 1998)¹⁴. This shows the presence of the concept of ecosystem management in Indian society from pre-*Vedic* era. Not only landscapes are treated as valuable and sacred but, each and every plant species and micro-units were also identified as sacred (Pandey, 1998)¹⁵. Some of the examples include, forest cover around temples, sacred groves present in temples, forests of monasteries, and sacred trees (Kumar, 2008). Ancient Indian literature also, talks about forest management and conservation system; as mentioned by Kumar (2008), “In particular, the religious texts such as *Aranyakas* (“forest” works), *Upnishad*, and *Smritis* contain many descriptions on the uses and management of forests, and highlights sustainability as an implicit theme.” In the writings of late *Vedic* period that is c. 500 BC, various descriptions of association of trees, groves and forests with people residing in India can be found easily. Thus it can be said that there is a smooth transfer of early pre-*Vedic/Vedic* culture of adoring nature into the post-*Vedic* period.¹⁶

Today, the two major categories of groves which are surviving and can be easily visible are Traditional Sacred Groves and Temple Groves. According to Choudhary (2017)¹⁷ Traditional Sacred Groves are the places where village deity resides and Temple Groves are created and conserved around temples, these deities could be a God or a Goddess. One such example

13. Amritesh, A.R. (2018). Special Features, Deities and Rituals associated with Sacred Groves. Retrieved 31 Jul 2019 from <https://www.sahapedia.org/special-features-deities-and-rituals-associated-sacred-groves>
14. Berkes, F., Kislalioglu, M., Folke, C., & Gadgil, M. (1998). Minireviews: exploring the basic ecological unit: ecosystem-like concepts in traditional societies. *Ecosystems*, 1(5), 409-415.
15. Pandey, D. N. (1998). *Ethnoforestry: local knowledge for sustainable forestry and livelihood security*. Himanshu Publications/AFN, New Delhi, India. pp. 91.
16. Kumar, B. M. (2008). Forestry in ancient India: some literary evidences on productive and protective aspects. *Asian Agri-History*, 12(4), pp. 299-306 (302).
17. Choudhary, V. (2017). Study of biodiversity in a sacred grove Nai Ka Nath. JERC University, Jaipur.

is *Govardhana Parvata* (Mount *Govardhana*¹⁸), where interaction of devotees with nature; or beliefs and rituals associated with nature has helped in keeping the sacred groves alive.

In *Śrīmad-Bhāgavata Mahāpurāṇa* there is an episode commonly known as *Govardhana Dhāraṇa* (Holding Mt. Govardhana). In this episode it is narrated that, once people of *Braja*¹⁹ were carrying out various preparations for worship of *Indra*²⁰ but Lord *Śrī Kṛṣṇa*²¹ asked them to worship a mountain named *Govardhana* and not *Indra*, because it is the forest, river and environment or nature of this mountain which provides us food, water, fresh air and space to live and relax. As said by *Śrī Kṛṣṇa* people of *Braja* worshipped *Govardhana* and after the rituals associated with worship were over, *Śrī Kṛṣṇa* himself along with all the people of *Braja* circumambulated *Govardhana Parvata*. This tradition of circumambulating *Govardhana Parvata*²² is continued till today. In the *parikramā* (circumambulation) path there are a number of sacred groves with a water body and a temple. It can also be said that every water body with a temple is surrounded by grove. For example *Sakhī Kuṇḍa*²³ is situated in *Sakhī Vana*²⁴, *Kusuma Sarovara*²⁵ is situated in *Ashoka Vana*, *Kilol Kuṇḍa* is situated in *Kelan Vana*, *Ratna Kuṇḍa* is situated in *Puspa Vana*, *Indra Kuṇḍa* is situated in *Kadamb Vana*, *Apsara Kuṇḍa* is situated in *Apsarā Vana*, *Gvāla Pokharā*²⁶ is situated in *Śyām Vana*. Presence of water body and temple in sacred grove is a unique feature of sacred groves found around *Govardhana Parvata*. The *parikramā* path of *Govardhana Parvata* are meant for devotees, as these are the places in which devotees can take bath, rest, perform *pūjā* (worship) and can do *bhajana*²⁷ and dance. So these groves are places where devotees get a chance to experience the bliss of nature. Every grove at this place is associated with *Śrī Kṛṣṇa* as each grove has a story linked with childhood days of *Śrī Kṛṣṇa*. Also here it is interesting to note that *Tāmala* (Cinnamomum tamala) tree is associated with *Śrī Kṛṣṇa*, and *Kadamba* (*Neolamarckia cadamba*) tree is associated with *Rādhārāṇī*²⁸ and thus are frequently found in pairs.

Concluding Remarks

People use to worship deity who resides in sacred grove and protects it and this concept is common in both Japan and India. Inviting the spirit of deities dwelling in natural forests into groves for worship is a characteristic of sacred groves of Japan however, indentifying a deity by name and gender and worshipping the deity's idol is a characteristic feature of Indian sacred groves. In Japan the concept of sacred groves and beliefs associated with it is almost same at all the places, but since India has a great variation in terms of geography and ecological patterns so presence of variation is obvious. Here, *Govardhana Parvata* has been taken just as an example to show the current worship patterns associated with worship of sacred groves in India as millions of people use to visit this place every year.

18. Govardhana is name of a mountain located in Mathura.

19. *Braja* is a narrative landscape associated with childhood days of *Śrī Kṛṣṇa* with its center in Mathura City of Uttar Pradesh in India.

20. King of Demigods in Hindu mythology.

21. Incarnation of Lord Viṣṇu.

22. Parvata is Hindi term for mountain.

23. Water body.

24. Grove.

25. Water body.

26. Water body.

27. Devotional Songs.

28. Incarnation of Goddess Lakshmi.

In today's highly materialistic society, whether it is Japan or India sacred groves act as a unique area of land which provides an opportunity to understand nature and feel that how close we are with it. Here it can also be said that, even in this era of modernization where preservation of nature in its original form has become difficult, the belief and faith associated with plants, help in their protection, conservation and regeneration even in cities. Any forest cover is ultimately a home of various plant and animal species and hence sacred groves also play an important role in protecting biodiversity.

References

1. Berkes, F., Kislalioglu, M., Folke, C., & Gadgil, M. (1998). Minireviews: exploring the basic ecological unit: ecosystem-like concepts in traditional societies. *Ecosystems*, 1(5), 409-415.
2. Choudhary, V. (2017). Study of biodiversity in a sacred grove Nai Ka Nath. JERC University, Jaipur.
3. Iwatsuki, K. (2008). Sustainable Use of Biodiversity, with Reference to the Japanese Spirit of Worshipping Nature. *Conserving nature: A Japanese perspective*. Biodiversity Network, Japan, 4-11 (p.5).
4. Kharkongor, B.M., Tiwari, B.K. (2015). Sacred Groves of Meghalaya: A Review. *International Journal of Science and Research (IJSR)*. ISSN (Online): 2319-7064. Department of Environmental Studies, NEHU, Shillong, Meghalaya, India.
5. Kumar, B.M. (2008). Forestry in ancient India: Some literary evidences on productive and protective aspects. *Asian Agri-History*, 12(4), pp. 299-306 (302).
6. Malhotra, K.C., Gokhale, Y., & Das, K. (2001). *Sacred groves of India: an annotated bibliography*. Indian National Science Academy and Development Alliance, New Delhi.
7. Murugesan, A. (2014). Folk Deities Associated With The Sacred Groves of India. Vol.20(2). ISSN 0975 – 9379. Quarterly Magazine of CPR Environmental Education Centre. The C.P. Ramswami Aiyar Foundation, Tamilnadu, India.
8. Pandey, D.N. (1998). *Ethnoforestry: local knowledge for sustainable forestry and livelihood security*. Himanshu Publications/AFN, New Delhi, India. pp.91.
9. Ray, R., Chandran, M.S., & Ramachandra, T. V. Sacred Grove: Nature Conservation Tradition of the Ancient World. Centre for Ecological Sciences. Indian Institute of Science, Bangalore – 560012.
10. Torigoe, H. (2008). Ecology of Divine Punishment and Favor: An Introduction to Environmental Ethnology. *Conserving nature: A Japanese perspective*. Biodiversity Network, Japan, 20-27 (p.27). Retrieved 5 March 2019 from <https://www.cbd.int/doc/external/cop-09/bnj-nature-en.pdf>

Online Sources

11. Amrithesh, A.R. (2018). April 20, 2018. Special Features, Deities and Rituals associated with Sacred Groves. Retrieved 31 Jul 2019 from <https://www.sahapedia.org/special-features-deities-and-rituals-associated-sacred-groves>
12. SHINTO. JINJA HONCHO – THE ASSOCIATION OF SHINTO SHRINES. Retrieved 26 July 2019 from <http://www.arcworld.org/downloads/Jinja%20Honcho.pdf>

Les idées de Rabindranath Tagore dans le contexte de l'étude de la traductologie

Saroj Kanti Das

I

La Traductologie, c'est comparativement une nouvelle discipline académique comparée aux autres études comme la Littérature Comparée ou Les Études Linguistiques. À une interview avec Aditya Panda dans la *Translation Today*, Susan Bassnett a fait les remarques suivantes:

I was lucky enough to meet a small group of people who were dissatisfied with the marginalization of translation in both literary studies and linguistics. We shared ideas and quickly became friends and at a meeting in Leuven, Belgium in 1976 we decided on the name Translation Studies (coined by James Holmes) to describe what we were trying to develop as a new field of study...¹

En parlant de son idée sur la traductologie, Susan Bassnett dit:

I am of the view that translation is ALWAYS rewriting as no 2 languages and no 2 texts are identical. Translation is the result of one person's reading of a text and then recreating it (that is, rewriting) in another language. It is important to remember that translation is subjective, that no 2 individuals will produce an identical version of anything. Of course rewriting is a skill- how could it not be?...²

En ce qui concerne la définition de la traductologie, elle confirme :

From the outset, we were all of the view that a key element in Translation Studies should be the history of translation in different cultural contexts. Literary histories have tended to marginalize translation, whereas I see translation as absolutely crucial in the movement of texts across border of language, culture and time. When you have a map of the history of translation in literature, it becomes possible to understand far, far more than if you simply take a narrow nationalist focus...

'No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached.'³

II

Rabindranath Tagore est l'écrivain idéal à étudier du point de vue de la traductologie. Il est l'écrivain indien le plus traduit dans le monde. Ses œuvres ont été traduites dans plupart des langues indiennes, et surtout les ouvrages traduits de Rabindranath Tagore ont été également traduits dans les autres langues du monde. Tagore a traduit lui-même ses œuvres. Il est le seul grand écrivain dans l'histoire littéraire de n'importe quel pays qui a décidé de traduire ses œuvres pour atteindre une grande audience. Il a corrigé les œuvres des autres traducteurs de ses écrits. La liste des traducteurs indiens et étrangers de Rabindranath Tagore est longue.

En ce qui concerne « Rabindranath Tagore le traducteur », le début de sa carrière dans ce domaine a été soudain et sans compulsions particulières créatives. Tagore ne s'est senti jamais obligé d'écrire en anglais. Il avait visité Europe plusieurs fois; il connaissait bien la littérature européenne et connaissait aussi l'élite anglicisée de Kolkata assez intimement. Mais, dans son choix de langue pour son expression littéraire, il n'eut aucune confusion. Il a écrit exclusivement en Bengali. Tagore appartenait au groupe des Indiens qui ont accepté la langue-maternelle comme langue unique et inévitable d'expression créative. Cependant, Il faut aussi prendre en considération que depuis le début du 20ème siècle, Tagore pensait sérieusement à la traduction de ses écrits principalement en raison de la persuasion qui venaient de différents quartiers Indiens et internationaux. Certains amateurs de Tagore ont traduit aussi ses écrits avec l'intention de lui présenter au monde. Tagore n'est pas été très content de ces traductions de son œuvre. C'est peut-être une des raisons principales pour Tagore de se plonger aux activités de la traduction de ses œuvres.

En ce qui concerne les traductions françaises des œuvres de Rabindranath Tagore, la langue source (LS) était principalement leurs traductions anglaises. La raison est bientôt historique. L'Inde a été une colonie britannique jusqu'au 1947. La colonisation en Inde a initié le processus d'introduction de langue anglaise comme la langue d'activités orales et écrites dans de nombreux domaines et a commencé lentement remplacer les autres langues existantes. Le processus est toujours en cours. De ce point de vue, il est évident que la partie majeure des écrits originaux de Tagore se traduira en Anglais et les autres langues s'inspireront d'elle. Il faut aussi noter que le Prix Noble conféré à Tagore en 1913 a été pour ses livres anglais de *Gitanjali : Songs Offering* et *The Gardener*. Naturellement, le Prix Noble conféré à Rabindranath Tagore a suscité un intérêt dans le monde entier à se familiariser avec ses écrits. Beaucoup de traductions des œuvres de Tagore sont sorties depuis la source anglaise et Tagore a atteint le Panthéon respecté de la littérature classique. Ainsi, nous avons un vaste corpus de matériel dynamique et multidimensionnel sur Tagore pour étudier.

III

Tagore a commencé la traduction de son propre travail à la demande de ses amis et admirateurs. Dans ses correspondances avec eux, il a également parlé des différents aspects de ses traductions. Tout en discutant de sa propre traduction, il a également fait quelques commentaires perspicaces sur divers aspects des traductions grâce à son expérience de traduction de première main et qui couvrent certaines des questions fondamentales des études de traduction. Cependant, Tagore n'a jamais écrit de traité sur les méthodes de traduction.

Tagore a traduit ses poèmes originalement écrits en Bengali afin qu'il puisse atteindre son public européen par les traductions en anglais. Mais lorsqu'il s'est engagé dans la traduction de ses poèmes, il ne s'est pas intéressé à la question de savoir comment traduire d'une langue à l'autre. On retrouve les réflexions de Tagore sur les traductions de manière très dispersée dans ses écrits, ses lettres et dans d'autres correspondances. Malheureusement, aucune recherche systématique n'a encore été faite pour compiler les réflexions de Tagore sur la traduction. "Shyamal Sarkar a fait la première tentative de rendre disponibles certaines de ses pensées de traduction dans son essai pionnier « Tagore on Translation » qui est apparu dans le mai-octobre (1977) de *The Visva-Bharati Quarterly* Mais la majeure partie de ses pensées sur la traduction se trouve dispersée dans ses dix-neuf volumes de lettres bengali jusqu'à présent publiés par Visva-Bharati. En outre, ses interviews données à la presse étrangère

à différents moments et ses conversations personnelles avec des amis et des dignitaires étrangers sur la question de la traduction jettent la lumière de ses réflexions sur ce sujet.»⁴ Amiya Chakrabarty, poète et proche collaborateur de Tagore a édité un livre intitulé *A Tagore Reader* qui a été publié par Macmillan Co. en 1961 et a également été une tentative dans cette direction. Les derniers travaux sur ce sujet sont par Uma Dasgupta.

IV

Aux études de la traductologie, nous trouvons des théories et des discours sur différents types et méthodes de traduction. Cependant, bien que plusieurs méthodes aient été suggérées pour la traduction, il est tout à fait évident qu'une traduction substantiellement bonne ne peut pas être produite en s'accrochant à l'une de ces méthodes. Pendant le processus de traduction, selon le type de texte de langue source, le traducteur recourt à la combinaison de ces méthodes différentes.

Dans *A Textbook of Translation*, Peter Newmark mentionne quelques-unes des méthodes de traduction qui sont catégorisées comme suit : Traduction mot-à-mot, traduction littérale, traduction fidèle, traduction sémantique, Adaptation, traduction idiomatique, Traduction communicative, traduction complète vs partielle, traduction total vs restreint et ainsi de suite.⁵ Dans son interview avec Aditya Kumar Panda dans le *Translation Today*, lorsqu'on lui a demandé s'il existe une théorie de traduction qui peut être considérée comme la théorie de la traduction applicable à travers la langue et la culture, Susan Bassnet a catégoriquement dit que "il n'y a pas une telle chose. Le plus proche que nous pouvons venir c'est l'hypothèse Sapir-Whorf sur la relativité des langues et des cultures - « Aucune deux langues ne sont jamais suffisamment similaires pour être considérées comme représentant la même réalité sociale. Les mondes dans lesquels vivent différentes sociétés sont des mondes distincts, pas seulement le même monde avec des étiquettes différentes attachées.»⁶

Tagore n'a jamais discuté des différents types de traduction en parlant de la traduction du *Gitanjali*. Il ne s'est concentré que sur la traduction « interlingue », faisant une distinction entre « réécriture » et « traduction ». Dans une lettre à Rothenstein datée du 31 décembre 1915, il écrit : « Les Macmillans m'insiste à leur envoyer quelques traductions de mes nouvelles en Anglais. Ils nécessitent une réécriture en anglais, pas une traduction »⁷. Tagore semble ici impliquer que la réécriture est l'autre nom pour la traduction. Il s'agit de la « traduction créative » et pas de la traduction, ou de la « traduction littérale ». Par « réécriture », il entend ici la « traduction créative » ou la « réécriture » de ses poèmes par lui-même en s'appuyant sur leurs pensées et leurs sentiments dans une langue différente plus que la traduction littéraire mot-à-mot. Ici, Tagore semble avoir parlé d'un nouveau type de traduction. Cette nouvelle forme de traduction est fondamentalement différente des trois types de traductions mentionnées par Jakobson dans sa classification des traductions. Jakobson a classé les traductions en trois types possibles : intralingue, interlingue et intersémiotique. La traduction interlingue, ou traduction appropriée, est définie comme une interprétation des signes verbaux au moyen d'une autre langue. Cette sorte de traduction interlingue a été utilisée par Tagore d'une certaine manière, pour traduire ses poèmes de *Gitanjali* et d'autres recueils de sa poésie pour les rendre en anglais à partir de sa langue maternelle bengali. Ce type de traduction a également été appelé « auto-traduction » ou « transcréation » par les chercheurs en traductologie et Tagore semble d'y avoir donné un statut canonique dans l'histoire des études de traduction.

Le concept de traduction de Tagore comme « réécriture » ou « récréation » du texte original implique le processus de décodage et de recodage. Dans son livre *Translation Studies* (1980), Susan Bassnett a discuté, avec de nombreux exemples, du rôle important joué par le décodage et le recodage dans le processus de traduction.⁸ Mais Tagore n'était pas au courant de tels concepts dans sa vie. Néanmoins, il en vient à l'expérience du double processus de décodage et de recodage quand il a rendu les poèmes de *Gitanjali* en anglais en 1912. Bien qu'il n'ait pas inventé de terme pour décrire les processus de décodage et de recodage, il les a épelés pour décrire le processus de sa traduction, bien avant qu'ils soient courants à la terminologie dans les études de la traductologie. Dans sa lettre à Indira Devi le 6 mai 1913, il tente d'expliquer ce qu'il tente de faire dans sa traduction des poèmes de *Gitanjali* : « J'ai simplement ressenti l'envie de reprendre, par le biais d'une autre langue, les sens et les sentiments qui avaient créé une telle fête de joie en moi ces derniers jours »⁹. Le processus de « recodage » ou de « recapture » et « récréation » alors que le terme « décodage » implique le processus de capture du message inhérent à l'original - message qui doit être réécrit dans le langage cible. Tagore semble avoir joué un rôle de pionnier dans l'articulation des processus de « décodage et de recodage » qui, plus tard, sont devenus une partie indispensable des études de la traductologie. Encore une fois, les processus de décodage et de recodage semblent avoir incité Tagore à définir la traduction comme une « réécriture » du texte original.

L'un des problèmes fondamentaux rencontrés par un traducteur lorsqu'il rend un texte d'une langue à l'autre est celui de l'équivalence. Tagore était bien conscient de ce problème fondamental d'équivalence dans la traduction de son expérience de première main de l'auto-traduction. Dans l'introduction à *Anubad-charcha* (La pratique de la traduction) écrite en 1917 pour les élèves de son école à Shantiniketan, il dit : « Un rendu mot pour mot ne peut pas être fait entre deux langues complètement différentes les unes des autres. Les méthodes d'expression entre l'anglais et le bengali sont différentes ; il est donc difficile de trouver une équivalence complète entre leurs paroles et leurs synonymes »... Mais les concepts d'équivalence de Tagore sont quelque peu différents de ceux de Nida. Son équivalence de la « matière », si l'on est autorisé à utiliser l'expression, se concentre exclusivement sur « le message » en soi tandis que nida « équivalence formelle » se concentre sur le « message lui-même, à la fois dans la forme et le contenu ».¹⁰ Tagore ne se réfère pas à la forme dans son écriture sur la traduction; car, à son avis, la forme ne peut pas être transférée d'une langue à l'autre. Cela semble expliquer sa décision de traduire ses poèmes en prose sans ornement plutôt qu'en vers rimés.

Mais le concept de « dynamisme » de Tagore semble se rapprocher de « l'équivalence dynamique » de Nida. Selon Nida, l'objectif de « l'équivalence dynamique » est de rechercher « l'équivalent naturel le plus proche du message de langue source ». Le message, dans le cadre de cette approche axée sur les récepteurs, doit être adapté aux attentes linguistiques et culturelles des récepteurs afin d'atteindre un « naturel complet de l'expression ». En d'autres termes, le message doit être « domestique » afin que les lecteurs cibles puissent s'y accorder. Une traduction, comme l'exige Nida, doit être « naturelle » et ne doit pas ressembler à une traduction.¹¹ Selon Tagore, une traduction, d'autre part, doit être essentiellement créative et en même temps une œuvre indépendante à part entière. Le concept de « dynamisme » dont tagore parle ressemble de façon frappante à « l'équivalence dynamique » de Nida.

V

L'intraduisibilité est l'une des questions fondamentales qui a troublé les traducteurs à travers les âges. Bassnett a cité deux types d'intraduisibilité ... linguistique et culturelle que l'on retrouve dans une traduction. Tagore était bien conscient du problème de l'intraduisibilité de sa propre expérience en tant qu'auto-traducteur. Dans une interview accordée à Musical America le 27 novembre 1920, Tagore souleva la question de l'intraduisibilité de la manière suivante :

There is no such thing as 'good' translation in the sense of re-expressing what is said in the original. A translation may be a re-incarnation but it cannot be identical...the sound of a word has a significance utterly apart from its meaning... You cannot take the sound of a word but only its meaning into another language, just so you can never really translate from one language into another.¹²

Les nuances subtiles des mots et de leurs associations sont normalement ancrées dans une culture particulière et il est très difficile de les transférer ou de les capturer dans une langue étrangère. Tagore a abordé ce problème à nouveau tout en discutant de la question de la traduction de poésie dans ses lettres privées et des entrevues. Dans sa discussion avec Romain Rolland en 1926, il explique cette question :

In poetry a particular word possesses a subtle atmosphere of its own literary associations. The peculiar value of such words will never be intelligible to foreigners; they cannot be appreciated as being supremely beautiful by merely listening to them, or even by merely understanding their literal meaning, for the association will be lacking...¹³

Dans la poésie, un mot particulier possède une atmosphère subtile de ses propres associations littéraires. La valeur particulière de ces mots ne sera jamais intelligible pour les étrangers; ils ne peuvent pas être appréciés comme étant suprêmement beaux en les écoutant simplement, ou même en comprenant simplement leur signification littérale, car l'association manquera...¹⁴

La « valeur particulière des mots » et leurs « associations » représentent la culture particulière dont ils sont issus. Face au problème de l'intraduisibilité, Tagore estime que le traducteur a besoin de « réécrire » ou de « recréer » les poèmes originaux en s'appuyant sur leurs sentiments et leurs sentiments. C'est ainsi que les poèmes acquièrent une nouvelle « incarnation » dans le langage des récepteurs, ce qui provoque une grande « divergence » entre l'original et sa traduction. Tagore développe ce point dans une interview à Portland Press à Washington (23 octobre 1916) :

My English translations are not the same. Each country has its symbols of expression. So when I translate my work I find new images and presently new thought and finally it is something almost new. The fundamental idea is the same but the vision changes. *A poem cannot be translated, it can only be relived in a different atmosphere.*¹⁵

Il y a eu une controverse au sujet du statut de la traduction parmi les critiques de traduction, est-ce une science ou une activité secondaire ? Selon Bassnett, avec l'établissement des études de traduction comme discipline distincte, cette controverse séculaire a cessé d'exister et la traduction est maintenant considérée comme la création d'un nouveau texte dans la langue cible. Bassnett résume toute la question en citant Octavio Paz qui a déclaré en 1971 : « Chaque traduction, jusqu'à un certain point, est une invention et constitue donc un texte

unique ». ¹⁶ Fait intéressant, il y a plus d'un demi-siècle, Tagore a fait une observation similaire au sujet du texte traduit. Interviewé par le correspondant de Musical America le 27 novembre 1920, il a déclaré qu'une traduction est la « réincarnation » de l'original, mais qu'elle ne peut pas être « identique » avec elle. Il n'hésite donc pas à accepter les traductions de ses poèmes comme des œuvres originales. En désaccord avec la proposition de Robert Bridges de réviser un poème de Gitanjali pour l'inclure dans son anthologie de poèmes L'Esprit de l'Homme, il a écrit à Rothenstein en 1915 :

“... Depuis que j'ai obtenu ma renommée en tant qu'écrivain anglais, je me sens extrêmement réticent à accepter des modifications dans mes poèmes anglais par l'un de vos écrivains”. ¹⁷

Enfin, dans sa traduction de *Gitanjali* (1912), il montre comment la traduction est élevée au sommet de la littérature créative.

Ainsi, Tagore a lancé la discussion et l'étude des principaux concepts et préoccupations des études de traduction dans les trois premières décennies du 20^e siècle.

Références

1. Translation Today Vol.10, Issue-II, 2016.
2. Das Gupta, Subhas Chandra. 'Tagore on Translating Poetry' in *Visva-Bharati Quarterly*, Volume 25, Number 4, January 2017-April 2017.
3. A Textbook of Translation, Peter Newmark, Shanghai Foreign Language Education Press, UK 1988.
4. Translation Today Vol.10, Issue-II, 2016.
5. Das Gupta, Subhas Chandra. 'Tagore on Translating Poetry' in *Visva-Bharati Quarterly*, Volume 25, Number 4, January 2017-April 2017.
6. Susan Bassnett, Translation Studies, Routledge, USA, 2002.
7. Das, Sisir Kumar. ed. Introduction to *The English Writings of Rabindranath Tagore*. Vol. I. Sahitya Akademi. 1994 print. Rept. 2004.
8. Nida, Eugene Arthur. *Toward a Science of Translating*. Leiden : E.J. Brill. 1964 print.
9. Lal, Ananda. *Three Plays of Rabindranath Tagore*. Kolkata : M.P. Birla Foundation. 1987 print.
10. Das, Sisir Kumar. ed. Introduction to *The English Writings of Rabindranath Tagore*. Vol. I. Sahitya Akademi. 1994 print. Rept. 2004.
11. Ray, Mohit K. ed. Introduction to the *English Writings of Rabindranath Tagore*. New Delhi : Atlantic Publishers. 2007 print.
12. Susan Bassnett, Translation Studies, Routledge, USA, 2002.
13. Lago, Mary M. ed. *Imperfect Encounter : Letters of William Rothenstein and Rabindranath Tagore 1911-1941*. Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press. 1972 print.

La transcréation en hindi : un aperçu historique

Kumar Ashish

Dans cet article, nous allons dégager un aperçu historique de la littérature française traduite en hindi par des traducteurs tels que Premchand, Rishabh Charan Jain, Ganesh Shankar Vidyardhi, Yugaank Dhir, Satyam, Dr. Prabha Khaitan et ainsi de suite pendant la période coloniale et postcoloniale également. Dans notre étude, nous nous proposons d'examiner les tendances actuelles dans la traduction des œuvres françaises en hindi. Pour dégager les tendances actuelles, nous allons choisir les traductions faites à partir des années 1990. Nous parlons de l'hypothèse que toute œuvre traduite vers le hindi, représente une certaine image de la littérature française par le biais de la transcréation.

Avant d'aller plus loin dans ce domaine, il est bien souhaitable de comprendre ce qu'entendons-nous par la traduction littéraire et la transcréation d'une œuvre littéraire. Nous allons aborder les questions telles que : Qu'est-ce que nous comprenons par 'la transcréation' ? Quels types des textes littéraires français ont été sélectionnés pour la transcréation en hindi pendant la période coloniale ? Qui a traduit et comment ? Comment peut-on transcrire une image d'une œuvre littéraire dans une culture différente / culture cible ? Commençons par un aperçu général des langages indiens.

« Nowhere in Hindustan is the language of the village the same as the language of the court and the school »¹

De ce qui précède, il s'ensuit que l'Inde est un pays multiculturel et multilingue. En fait, il y a plus de 1600 langues en Inde. Chacun d'entre nous, pratique au moins deux ou trois langues dans notre vie quotidienne, donc, changer notre parole d'une langue à l'autre n'est pas quelque chose de nouveau pour nous. Généralement, on considère que l'acte de traduction est le simple transfert d'un message d'une langue à une autre. Mais est-ce si simple ? Il existe, en principe, deux grandes catégories de traduction: la traduction pragmatique et la traduction littéraire. Lors de la traduction pragmatique, le traducteur est obligé de transmettre surtout l'information du texte de départ, mais dans l'autre cas, il doit prendre en considération, une série de facteurs : l'idéologie de l'auteur, le public cible, des aspects culturels, des aspects géographiques et philosophiques du texte de départ et ainsi de suite.

On peut y également ajouter que la traduction ne se produit pas comme un fait arbitraire, elle résulte plutôt d'un besoin et d'un système. D'après Sujit Mukherjee², en Inde, lors de l'époque coloniale, les Anglais avaient besoin de justifier leur domination sur leurs colonies devant le monde entier et en même temps, devant leurs propres peuples aussi. Ils voulaient également propager le Christianisme parmi les Indiens. Pour assouvir leur besoin, les Anglais ont façonné les informations d'une manière spécifique par le biais des œuvres traduites qui ont justifié leur domination. Bref, ils ont modifié les textes sources en les adaptant en fonction de leurs besoins.

1. GRIERSON, cité par PATTANAYAK, D.P., '*Language Policy and Planning: An Indian Perspective*' dans RAMKRISHNA, Shantha (ed.), *Translation and Multiculturalism, (Post-colonial contexts)*, Pencraft International, Delhi, 1997, p.89-96.
2. MUKHERJEE, Sujit, *Translation as Discovery*, Allied Publisher, Delhi, 1981, p.43.

Pendant la période coloniale, le lecteur indien n'avait pas de moyens de lire des auteurs étrangers mais certains traducteurs indiens ont choisi avec un but spécifique des œuvres des auteurs étrangers comme Molière, Goethe, Tolstoï, Dumas, Anatole France, Hugo, Maupassant et ainsi de suite. La plupart des traductions vers le hindi ont été faites par l'intermédiaire de l'anglais, la langue filtre.

Ici, le choix d'un texte étranger à traduire n'était pas un acte naïf. Ce type de traductions nous est parvenu pendant un état difficile de la période de l'histoire coloniale de l'Inde et a servi à nous fournir un cadre littéraire différent, qui s'est tourné vers la libération de la littérature hindi du tutelage de l'anglais, langue maître imposée³, par les colonisateurs britanniques.

À titre d'exemple, nous pouvons citer le cas des œuvres hindis traduites du français dans lesquelles on peut sentir la voix de la résistance contre les coloniaux, ainsi *La tulipe noire* (1850) d'Alexandre Dumas, *Quatre-vingt-treize* (1874) de Victor Hugo, *Thaïs* (1890) d'Anatole France ne sont que quelques exemples des œuvres françaises qui ont été choisies par les traducteurs indiens.

Ganesh Shankar Vidyarthi⁴ a traduit *Quatre-vingt-treize* en hindi et son œuvre s'intitule *Balidaan*. Étant associé étroitement avec le mouvement de l'indépendance de l'Inde, le traducteur était très fasciné par la révolution française. Dans la préface de son œuvre, il a donné une présentation brève de l'auteur, et une très longue note sur la révolution française. Le traducteur a bien mis en lumière le sentiment du nationalisme et l'idée du sacrifice pour le pays. Il est évident que le choix du texte à traduire est motivé par l'amour du pays chez Ganesh Shankar Vidyarthi. Il est intéressant de remarquer que le traducteur ne mentionne jamais qu'il a traduit son œuvre par l'intermédiaire de l'anglais.

De même, le choix de Premchand pour traduire *Thaïs* d'Anatole France et celui de Jain pour traduire *La Tulipe Noire* d'Alexandre Dumas en sont des exemples qui ont contribué à changer le terme de la transmission culturelle en Inde pendant la période coloniale vers le début du 20^e siècle. Leur choix d'un écrivain français n'était pas lié seulement avec la langue mais aussi avec d'autres facteurs. Premchand était bien fasciné de ce « magnum opus » par Anatole France et il le considérait meilleur par rapport aux autres écrivains anglais.

Ainsi le choix de Premchand et de Jain pour traduire des œuvres françaises est un meilleur exemple qui nous montre comment les traducteurs indiens sont parvenus à redéfinir l'espace occupé par la littérature anglaise sur l'horizon de la mentalité indienne pendant la période coloniale.

À propos d'*Ahmkar*, Harish Trivedi a dit :

« A French text has been used by a Hindi Translator as a kind of stick with which to beat English literature. »⁵

3. MUKHERJEE, Sujit, Op cit, p.44.

4. VIDYARTHI, Ganesh Shankar, cité par RAMAKRISHNA, Shantha, 'Translation through Cultural Transmission', dans SIMON Sherry and PAUL St. Pierre, (ed.) *Changing the Terms: Translating in Postcolonial Era*, Orient Longman, Delhi, 2002, p.90-91.

5. TRIVEDI, Harish, 'India, England, France : A Post-colonial Translational Triangle', dans RAMAKRISHNA, Shantha, (ed.) *Translation and Multilingualism (Post Colonial Contexts)*, Pencraft International, Delhi, 1997, p.248.

Ici, nous remarquons comment les traducteurs colonisés utilisent une autre langue étrangère (le français) comme une arme pour protester contre la langue des colonisateurs (l'anglais). Donc, il importe de mentionner que la traduction littéraire créatrice ou mieux dire la transcréation ne se produit pas comme un fait arbitraire, plutôt elle résulte d'un besoin et d'un système. Ainsi, comme la traduction littéraire n'est pas un acte naïf et qu'il y a des facteurs extralinguistiques et politiques qui jouent un rôle principal dans le choix d'un texte, nous sommes amenés à poser des questions suivantes : Pour quel but, certaines œuvres littéraires françaises ont-elles été traduites ? Où et quand a-t-on traduit ces œuvres ? Quelle est l'idéologie d'un traducteur indien ? Quel est son vouloir dire quand il traduit les textes ?

Avant d'aller plus loin dans ce domaine, il est bien souhaitable de comprendre ce qu'entendons-nous par la transcréation d'une œuvre littéraire.

Le mot 'Transcréation' ne veut pas dire une simple traduction ou un transfert du message. Ce terme implique une traduction créatrice qui vise à créer une nouvelle version du texte de départ. Bien que le terme '*transcréation*' se trouve pour la première fois dans le dictionnaire Oxford⁶ d'anglais à partir des années 1990, dans la tradition indienne ce type de traduction existait depuis longtemps. Il va sans dire que la transcréation exige certaines techniques et stratégies pour rendre le texte cible plus compréhensible pour le public visé. Selon P. Lal, écrivain de Kolkata :

« Transcréation figures as the creative translation seen as producing a new version of the original work. »⁷

D'après Sujit Mukherjee⁸, les textes littéraires, dérivés de l'histoire ancienne des Purânas en sont des meilleurs exemples. Par exemple, le passage de *Brihatkatha*, écrit par Gunadhya et l'interprétation de cette œuvre dans différentes langues indiennes en serait un cas intéressant. Nous avons également un exemple d'Aalaol, un poète du Bengale, qui a créé une nouvelle version en bengali de *Padmavati* de Malik Muhammad Jayesi, une œuvre écrite en hindi au XVe siècle. Dans cette version, il nous a fourni une bonne illustration d'un texte d'une langue indienne, qui a été reconstruit avec quelques modifications dans une autre langue moderne de l'Inde.

En Inde, nous avons une longue histoire de cette tradition et il existe plusieurs exemples qui prouvent que des traducteurs indiens ont traduit des œuvres littéraires et religieuses selon leur vision, par exemple, il existe plusieurs versions du *Ramayana* en Inde : *Jain-Ramayan*, *Bhavbhuti-Ramayan*, *Kritivaas Ramayan*, *Ramchaitra-manas*, *Pampa-Bharata* et ainsi de suite, mais chaque fois qu'on prend un texte à traduire, on ne le traduit pas n'importe où, n'importe comment, n'importe quand. Ayant subi l'influence occidentale, la pratique moderne indienne a aussi suivi quelques tendances occidentales, mais en général, on ne dévalorise pas une œuvre traduite dans le domaine de la traduction en Inde.

La traduction littéraire est un moyen d'établir un lien entre au moins deux cultures. Ainsi, il ne s'agit pas d'une affaire simple entre deux langues, mais plutôt entre deux ou plusieurs

6. (*Oxford Advanced learners Dictionary* (édition. 1996). L'édition nous apprend pour la première fois un supplément sur l'anglais indien, préparé par Indira Chowdhary Sengupta, en collaboration avec Sukanta Chaudhari, deux professeurs de l'Université Jadavpur.)

7. LAL, Puroshattam, cité par MUKHERJEE, Sujit, dans MUKHERJEE, Meenakshi, (ed.) *Translation as Recovery*, Pen craft International, Delhi, 2004, p.44.

8. MUKHERJEE, Sujit, *Translation as discovery*, Allied Publisher, Delhi, 1981, p.44.

cultures. La traduction littéraire enrichit également la langue cible en ouvrant de nouveaux horizons et de nouvelles perspectives. Sans elle, nous ne serions pas capables de goûter les beautés de la littérature du monde. Mais avant de souligner l'importance de la traduction littéraire et ses enjeux, il importe d'examiner ce que nous entendons par 'la traduction littéraire' ? Dans quelle mesure, la traduction littéraire est différente de la traduction des textes pragmatiques ? Existe-t-il des approches spécifiques de la traduction littéraire ? Qu'entendons-nous par la transcréation des textes littéraires ? Est-ce un acte innocent ou un acte manipulatif ?

En vue de répondre aux questions posées ci-dessus, nous allons diviser ce chapitre en quatre parties. La première sera consacrée à la définition de la traduction littéraire et ses caractéristiques. Dans la deuxième, nous analyserons les différentes approches de la traduction littéraire et la notion de la fidélité dans la traduction littéraire. La troisième abordera le cas de la traduction littéraire en tant qu'un acte de manipulation et la quatrième partie nous dévoilera le genre du choix des traducteurs modernes qui ont choisi les œuvres françaises montrant surtout des thèmes chers au peuple indien dans le temps actuel. Commençons par définir ce que c'est la « traduction ».

(a) La traduction : un acte de transcodage ?

Généralement, on définit la traduction comme un acte de transférer un message écrit d'une langue dans une autre. Selon George Mounin « Ce mot désigne aujourd'hui le passage de texte écrit d'une langue dans une autre. »⁹

Il existe en fait, plusieurs définitions du terme 'traduction'. Selon Seleskovitch, il s'agit en traduction de faire passer le « sens » d'un message en produisant le même « effet » chez le destinataire¹⁰. Selon J.Hillis Miller,

« Translation: the word means etymologically, 'carried from one place to another,' transported from across the borders between one language and another, one country and another, one culture and another. »¹¹

Karl Scholz¹² remarque dans son livre *The art of translation* (1918), qu'une traduction peut :

- (a) aider à établir les relations intellectuelles entre les gens qui sont linguistiquement séparés.
- (b) aider une personne à profiter de la connaissance des autres personnes.
- (c) aider à apprécier les points de vue mondial en général sur l'art et la vie.

Il remarque aussi qu'une vraie traduction est une reproduction de l'original où l'esprit et les pensées de l'auteur sont bien préservés. Eugène Nida¹³ dans son livre *Principle of Translation*

9. MOUNIN, George, *Linguistique et la traduction*, Dessart et Mardaga, Bruxelles, 1976, p.89.

10. HURTADO ALBIR, Ampro, *La notion de Fidélité en Traduction*, Didier Érudition, Paris, 1990, P.11.

11. MILLER, J.Hillis, 'Border Crossings, Translating theory' dans BUDICK, Sanford & ISER Wolfgang (ed.) *The Translatability of Cultures : Figurations of The Space Between*, ed., Stanford Univ.Press, Stanford, California, 1996, p.207.

12. SCHOLZ, Karl, cité par ALI MIREMADI, Syeed, *Theories of Translation and Interpretation*, The Center for Studying and Compiling University Books in Humanities(SAMT), Tehran, 1995, p.105.

13. NIDA, Eugène cité dans ALI MIREMADI, Syeed Op.cit. p.127.

(1951) remarque que la définition d'une vraie traduction varie selon les buts derrière cette traduction. D'après lui, l'acte de traduction consiste à rendre le texte de départ dans une langue d'arrivée, prenant en considération l'équivalence en forme, en style et en sens en même temps. Une vraie traduction ne se présente pas comme un texte étranger.

Le théologien allemand Schleiermacher signale dans son essai, *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens* (1813) que la traduction est un mouvement qui peut se produire dans deux directions opposées : soit on conduit l'auteur à la langue du lecteur, soit on conduit le lecteur à la langue de l'auteur¹⁴. Selon le philosophe espagnol Ortega,

« La traduction est une opération entre deux langues ayant deux possibilités : donner la priorité à la langue de départ ou à la langue d'arrivée. »¹⁵

J. Catford, dans *A Linguistic Theory of Translation* (1965), définit la traduction comme :

“Replacement of textual material in one language (Source Language) by equivalent textual material in another language (Target Language)”¹⁶.

En outre, J.P. Vinay et J. Darbelnet, dans *Stylistique Comparée du français et de l'anglais : Méthode de Traduction* (1977), définissent la traduction comme « le passage d'une langue A, à une autre langue B, pour exprimer une même réalité »¹⁷ concevant la traduction comme une adaptation pratique de la stylistique comparée.

D'après Jean-René LADMIRAL, la traduction est « une opération de métacommunication assurant l'identité de la parole à travers la différence des langues »¹⁸. La traduction pour lui n'est pas une « opération linguistique » mais une « pratique sémiotique ». Il signale l'existence de deux phases dans la traduction : celle de la « lecture-interprétation » et celle de la « réécriture ».

Dans l'ouvrage de George Steiner, *Après Babel* (1978), il s'agit d'un acte de traduction quand « un message émis dans une langue-source se retrouve dans une langue-cible après avoir subi un processus de transformation. »¹⁹

Dans le contexte indien, les équivalents indiens du mot « traduction » représentent des connotations différentes. Les stratégies de la traduction utilisées par les traducteurs indiens ne sont pas les mêmes. Il existe une nomenclature variée pour le processus de la traduction. Par exemple le mot “*Rupantar*” veut dire le changement dans la forme, “*Anuwaad*” veut dire parler plus tard ou la suite, “*Bhashantar*” veut dire changement d'un code à un autre. Il existe également d'autres mots pour parler de la traduction comme « *Bhavanuwad* », « *Sweekaran* », « *Sahsrijan* », « *Tarzuman* », « *Anukaran* », ²⁰ etc.

Actuellement, il existe de différentes formes de la pratique de la traduction. À savoir, la traduction écrite d'un texte écrit, la traduction à vue, l'interprétation simultanée et

14. Schleiermacher cité dans HURTADO ALBIR, Ampro, Op cit, p.20.

15. Ortega cité dans HURTADO ALBIR, Ampro, Op cit, p.21.

16. Cité dans HURTADO ALBIR, Ampro, Op cit p.24.

17. HURTADO ALBIR, Ampro, Op cit p.24-25.

18. LADMIRAL, Jean-René, *Traduire : Théorèmes pour la Traduction*, pbp Paris, 1979, p.223.

19. HURTADO ALBIR, Ampro, Ibid p.37.

20. RAMAKRISHNA, Shantha, 'Translation through Cultural Transmission', *Changing the Terms : Translating in Postcolonial Era*, (ed.) SIMON Sherry et PAUL St. Pierre, Orient Longman, Delhi, 2002, p.90-91.

l'interprétation consécutive. Le premier type, la traduction écrite d'un texte écrit est sans doute le plus largement répandu. La traduction à vue consiste à traduire oralement et rapidement un texte écrit. L'interprétation simultanée se fait en cabine et permet, grâce aux techniques modernes, la traduction orale et simultanée d'un discours. L'interprétation consécutive comprend une prise de notes par l'interprète, en une traduction orale qui fait suite à un discours fragmenté en périodes pouvant aller jusqu'à 10min.

Ayant défini le mot « Traduction » selon différents auteurs, découvrons les caractéristiques de la traduction littéraire qui est un genre très ancien de la traduction. Le texte de départ peut être de n'importe quel genre-les romans, les poèmes, les contes, les pièces de théâtre, des chansons, et ainsi de suite.

D'après Jean Delisle,²¹ dans un texte littéraire, on peut trouver quatre caractéristiques fondamentales :

- **La perception personnelle :** l'auteur communique sa vision du monde de la réalité qu'il choisit de décrire ou de faire vivre. Il exprime ses sentiments, ses réactions et ses émotions propres dans le texte.
- **Un surcroît de sens :** Étant une œuvre d'imagination et de création propre, le but principal d'un texte littéraire est d'évoquer l'imagination du lecteur. Il dépend du lecteur de tirer une pléthore de sens qui se cache dans le texte. On peut dire également que la succession des mots, le rythme des phrases et des sonorités font partie du message, obligeant un traducteur à penser dans une manière évocatrice.
- **La forme révèle le message :** Chaque auteur possède sa langue personnalisée, son style d'écrire, les métaphores, la forme des alliances de mots pour produire un texte littéraire. Autrement dit, chaque texte littéraire a sa façon de décrire la réalité non-linguistique. Le contenu est lié à la forme du texte littéraire.
- **Plusieurs interprétations :** On peut tirer beaucoup d'interprétations possibles d'un texte littéraire. Chaque lecteur a sa manière propre de lire un texte et d'avoir le sens différent.

Il est important d'ajouter que dans le domaine de la traduction littéraire, il est bien nécessaire de respecter certaines conventions lors qu'on traduit de la langue de départ à la langue d'arrivée :

- Chaque langue a son propre moyen d'accepter un mot. À titre d'exemple, une phrase qui dévoile un certain sens en bengali, peut-être, ne peut pas avoir le même sens en hindi. Par exemple, la phrase « *Aami bazaar theke aachhis* » (Je viendrai du marché) deviendra en hindi « *Main bazaar jata huin* ». (J'irai au marché). Cet exemple montre l'utilisation du verbe différent (surtout contradictoire) pour expliquer le même sens.
- Un traducteur peut jouer avec les mots mais cela ne doit pas dévaloriser le sens original de la langue d'arrivée. Il faut utiliser les expressions et les idiomes équivalents exacts sinon cela changera le sens de la traduction entière. Par exemple

21. DELISLE, Jean, *L'analyse du discours comme méthode de Traduction: Traduction et pratique*, Édition de l'Université d'Ottawa, 1984, p.28.

: si l'on doit traduire l'idiome « *chat échaudé craint le froid* » de français en hindi « *Doodh ka jala chhachh bhi phoonk-phoonk ke peeta hai* », la traduction mot-à-mot « *Garam Billi thande se darti hai* » (le chat chaud a peur du froid) sera bizarre.

- Chaque langue a sa propre vision, donc le choix des mots est aussi différent. Par exemple, « *Main cigarette pee raha hoon* » (je fume une cigarette), ne peut pas être remplacé par : « *I am drinking a cigarette* ». (je bois une cigarette.)

De plus, dans le domaine de la traduction littéraire, un traducteur doit être conscient de l'endroit, de l'époque et du public visé. De ce qui précède, on peut dire qu'une bonne connaissance de deux langues n'est pas suffisante et avant de faire la traduction littéraire, on doit connaître le contexte dans lequel le texte est formé. Il s'agit plutôt de la transcréation d'une œuvre. Alors, nous pouvons constater que la transcréation a une grande importance aujourd'hui. Un lecteur parvient à savoir à propos d'un monde et d'une culture totalement inconnue. Il reçoit l'information de l'existence de quelque chose qu'il ne connaissait pas avant. Donc, un traducteur doit être conscient de beaucoup de choses.

Le développement de l'autonomie chez les apprenants à l'aide d'Internet dans les cours du FLE

Nargis Ali

Résumé

L'Internet joue un rôle essentiel dans l'amélioration de la qualité des connaissances et la fourniture d'informations de manière optimisée. Les TIC dans l'éducation sont un sujet du nombre de chercheurs dans le monde. Il a été prouvé par la recherche que les TIC améliorent la qualité de l'enseignement et créent également des effets positifs sur la capacité d'apprentissage des apprenants. De plus, l'utilisation des TIC dans l'éducation renforce le développement de l'autonomie chez eux. Il aide également à former les enseignants, à minimiser les coûts et le temps et à faciliter l'achèvement des tâches régulièrement. L'utilisation du multimédia numérique et du World Wide Web (Internet) est un point central de la future éducation formelle. Pour conduire le système éducatif vers la modernité, il est indispensable de mettre en œuvre les TIC dans l'enseignement des langues. Dans une langue étrangère, il est nécessaire d'ajouter ou de renouveler son mode d'enseignement à travers les TIC tout en rendant l'apprenant plus autonome. Cette communication est composée de trois parties. D'abord on va voir pourquoi on doit utiliser l'Internet dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite nous discuterons quelques avantages et principaux obstacles à l'intégration de l'Internet dans l'enseignement des langues étrangères. Et finalement on va élaborer une fiche pédagogique pour montrer comment on peut utiliser les sites internet comme des sources authentiques dans notre cours.

Mots-clés : TICE, Internet, Multimédia, Autonomie de l'apprenant.

Introduction

Les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère ont connu une transformation incroyable au cours de la dernière décennie. De la méthode traditionnelle à l'apprentissage virtuel dans le confort de votre foyer, les techniques d'enseignement ont vu des moyens divers et plus efficaces de stimuler la motivation de l'apprenant et de le rendre plus autonome.

Autrement dit, avec l'avancement des TIC, les chercheurs de connaissances se sentent plus confiants et indépendants car ils disposent de nombreuses ressources disponibles en ligne. Ils peuvent apprendre partout, quand ils veulent et où ils se sentent à l'aise. Il ne sera pas une exagération de dire que surtout grâce à l'Internet étant disponible sur le portable, l'apprenant peut avoir « un apprentissage ubiquitaire » ce qui lui fournit « la liberté » un synonyme de l'autonomie selon le dictionnaire en ligne *-Reverso*. Donc la question qu'on se pose dans cette communication c'est :

Comment l'Internet peut-il aider dans le développement de l'autonomie chez les apprenants du FLE ?

Pour répondre à cette question, d'abord nous discuterons les termes clés de notre communication tels que l'autonomie de l'apprenant, le multimédia et l'Internet et pourquoi

on en prend en compte. Ensuite, nous parlerons de quelques défis et quelques avantages d'utiliser l'Internet dans le cours du FLE. À la fin, on va élaborer une fiche pédagogique en utilisant des sites internet offrant des documents authentiques dans le but de rendre l'apprenant plus autonome.

Que veut dire l'autonomie de l'apprenant ?

Bien qu'il existe différents types d'autonomies et maintes définitions de ce terme, dans cette communication on se restreindra à « l'autonomie de l'apprentissage » qui a vu jour surtout à l'arrivée des théories constructivistes et socioconstructivistes.

Dans ce contexte, Denhem dit que « l'autonomie est la capacité à se prendre en charge et dans le cadre de l'enseignement, à prendre en charge son apprentissage »¹ Mais ce que dit Henri HOLEC nous semble plus claire car il explique que « l'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. »²

Autrement dit, l'autonomie de l'apprenant veut dire « orienter l'apprentissage vers un principe d'auto-évaluation ce qui permettrait le transfert de la responsabilité du professeur vers celle de l'élève en ce qui concerne notamment la vérification des acquis et des connaissances de la langue cible. »³ De plus, un apprenant autonome est doté « de stratégies d'apprentissage qui l'amènent progressivement vers l'autonomie »⁴ et il « apprend à apprendre » à son propre rythme où il veut, quand il veut et comme il veut. Pourtant, il ne faut pas oublier que surtout au niveau débutant l'apprenant n'est pas complètement autonome mais il peut devenir autonome petit à petit au fil des progrès.

D'où un changement du rôle de l'enseignant qui n'est plus uniquement celui d'enseigner. Il offrira les possibilités à ces acteurs « les apprenants » où ils peuvent se montrer capables d'accomplir une tâche « avec les autres à finalité collective ». Et l'Internet y joue un rôle pilote en fournissant des possibilités innombrables aux enseignants ainsi qu'aux apprenants.

Le terme internet nous emmène au TICE. Vers le milieu des années 1990 nous avons remplacé l'expression « nouvelles technologies » par un sigle de façon judicieuse. C'est le sigle TICE qui représente Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation.

Les TICE ne sont pas identiques aux technologies antérieures par le fait qu'il y a la numérisation des données. « Cela signifie que toute l'information contenue dans un texte, un son, une photo, une vidéo va être représentée sous forme binaire, à avoir succession de 0 et de 1 ; c'est ce qui en permet le stockage (et la production fidèle) sur divers supports, cartes, disques dur, CD-Rom et DVD-Rom, clés USB etc. »⁵

1. DAHMEN, A., *L'autonomie de l'apprenant en langues vivante*. Education. Langues vivantes. Conseil de l'Europe, 1997 p.13-22.
2. HOLEC Henri, *Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage*, Education permanente 107, 1991, p.59-66.
3. <http://francparler-oif.org/pour-lenseignant/fiches-dautoformation/1854-enseigner-avec-le-ccer.html#S4>, consulté le 2 février 2020
4. BERTHET Annie et al., *Alter Ego Méthode de Français A1*, HACHETTE Français Langue étrangère, 2006, p.3
5. MANGENOT François et LOUVEAU Elisabeth, *Internet et la classe de langue*, CLE INTERNATIONAL, 2006, p.11.

C'est pourquoi nous pouvons dire qu'à peu près tous les outils et les réseaux utilisant les technologies numériques comme les ordinateurs, les réseaux électroniques ou bien le multimédia font partie des TICE.

Qu'est-ce que le multimédia ?

Au cours des années, le monde dans lequel nous vivons a profondément changé. Nous pouvons facilement apercevoir ces changements dans presque tous les domaines de la société, y compris celui de l'enseignement. Et l'un des changements le plus marqué c'est l'emploi du multimédia dans l'enseignement des langues.

Aujourd'hui le multimédia est devenu un outil essentiel autour duquel s'organise et fonctionne l'apprentissage en général mais en particulier celui d'une langue étrangère. Pour que les apprenants puissent avoir une expérience enrichissante, épanouissante et complète d'apprentissage, il nous faut utiliser cette cheville ouvrière, qui se base sur des nouvelles technologies, dans quasiment tout type de cours et surtout dans les cours des langues étrangères.

Le multimédia, comme le nom suggère, est un alliage des nouveautés technologiques. Voilà pourquoi les mots MULTI et MEDIA. Autrement dit « Le multimédia a justement été forgé pour souligner le fait que texte, image (fixe et animée) et son pouvaient désormais être stockés sur un support unique, le tout étant régi par un système informatique permettant l'interactivité. »⁶

Ainsi l'utilisateur, qui est dans notre cas l'apprenant du FLE, étant actif a la possibilité et la liberté de consulter une pléthore des documents disponibles sur un même support sous différentes formes telle que texte, son, image fixe et animée. De ce fait, les utilisateurs ont une réelle expérience multi sensorielle. Aujourd'hui comme nous vivons dans l'ère numérique, cet outil nous semble très captivant grâce aux spécificités suivantes du multimédia qui font partie intégrante dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

- **La multi canalité** : C'est dire que sur un seul support nous avons différents canaux de communication comme texte, son, image fixe et sonore. Tous ces canaux s'arrangent seulement par un système informatique qui nous aide à les consulter ainsi mettant l'utilisateur (l'apprenant du FLE) dans une situation active.
- **La multi référentialité** : Cela veut dire que nous avons la possibilité d'obtenir plusieurs sources d'information variées sur un seul thème. Cette spécificité est certainement très présente sur internet.
- **La hyper textualité** : Celle-ci nous rend la facilité de consulter des documents disponibles sur internet dont nous avons besoin de manière non linéaire car il existe un réseau entre tous les contenus présents sur internet.

Bien qu'il existe des réticences à propos de son usage dû à une surcharge cognitive et le contenu non linéaire, il ne faut pas oublier que notre cerveau a ses propres stratégies de sélectionner les informations ce dont il a besoin et de rejeter ce dont il n'en a pas. En fait, cela devient un atout pour ceux qui veulent étudier à un endroit de leur préférence et à l'heure de leur préférence. C'est un instrument qui offre une multitude des possibilités avec beaucoup

6. Ibid. p.12.

de souplesse offrant ainsi une grande variété aux usagers selon leurs styles d'apprentissage, leurs besoins et leurs capacités de faire face aux différents niveaux de difficultés.

À part les possibilités strictement éducatives, à l'aide du multimédia nous pouvons rendre le cours plus intéressant grâce à ses deux piliers principaux qui fonctionnent main dans la main – le divertissement et l'éducation. Il prépare des nouvelles générations afin qu'elles puissent combattre contre les défis de demain comme aujourd'hui plus que jamais les développements technologiques influencent notre éducation, notre emploi et sont fortement présentes même dans nos communications quotidiennes soit par le biais des ordinateurs soit par les portables. Et ces outils sont intrinsèquement dépendants de l'Internet ce qui est l'atout le plus récent ajouté dans le panier des nouvelles technologies. Afin de comprendre son rôle, discutons de ce que c'est l'Internet, pourquoi nous l'utilisons dans une classe de la langue, quels sont ses avantages et aux quels types de défis nous pouvons faire face en utilisant ce génie informatique.

Qu'est-ce que l'Internet ?

L'ordinateur est petit à petit utilisé d'une manière ou l'autre dans la majorité des cours des langues étrangères et nous le considérons comme un équipement standard. Il est peu à peu introduit dans ces cours car les enseignants se familiarisent de plus en plus avec cet équipement et surtout avec l'Internet.

Même si presque tout le monde peut avoir un accès à l'Internet très facilement depuis assez longtemps mais c'est seulement récemment que nous nous sommes rendus compte de son importance dans l'enseignement. Et nous avons compris qu'avant tout l'Internet peut être utilisé énormément pour développer l'autonomie chez les apprenants ou on peut dire pour lui fournir « la liberté » d'apprendre à son propre rythme. Alors essayons de comprendre ce que c'est l'Internet. Simplement dire l'Internet est un « Réseau international de communication entre utilisateurs d'ordinateurs »⁷

Autrement dit, c'est une plateforme où des milliers d'ordinateurs de plusieurs secteurs de la société comme l'éducation, les affaires, le gouvernement, la militaire et ainsi de suite sont associés. Bref c'est un réseau de plusieurs réseaux informatiques. De plus, « l'Internet comporte des centaines de millions de sites et des dizaines de milliards de pages »⁸

Chaque site et chaque page ont leur propre rôle à jouer et aident dans une vaste accumulation de l'information. Nous avons la possibilité de les utiliser pour échanger l'information d'une manière synchrone ainsi qu'asynchrone par le biais des appels vidéos, des tchats ou des courriels, des groupes de discussions en ligne, blogs etc. En conséquence les renseignements sur une gamme étendue des thèmes peuvent être récupérés très facilement sur la toile.

Pourquoi utilisons-nous l'Internet dans un cours du FLE ?

Nous utilisons l'Internet dans nos cours parce que comme dit Yuan Tian⁹

- Nous pouvons offrir des « cours modulables » qui touchent des différents aspects importants du FLE et les thèmes diversifiés surtout ceux de la culture et des affaires.

7. <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/internet>, consulté le 2 novembre 2019.

8. MANGENOT François et LOUVEAU Elisabeth, op.cit., p.21.

9. http://gerflint.fr/Base/SE_europeen3/tian.pdf, consulté le 19 décembre 2019.

- Les apprenants peuvent utiliser tout ce qu'ils apprennent dans des situations réelles au lieu de traiter la langue comme une nomenclature à apprendre par cœur.
- En outre cet outil rend possible aux apprenants l'accès au français n'importe où et n'importe quand - quel que soit l'endroit ou l'heure.
- Nous sommes libres à choisir le thème de notre choix de la vaste gamme des thèmes disponibles sur internet.

Nous pouvons ajouter à cela l'avis de Marek Sajewicz et Virginia-Smarandita Braescu¹⁰ :

- Il peut travailler à son rythme tout en étant autonome car l'enseignement est centré sur lui.

Comment l'Internet se montre avantageux dans l'enseignement du FLE ?

Selon Meena Singhal¹¹, à part des bénéfices tel que l'accès à l'information et la possibilité de communication, le « World Wide Web » - l'Internet ou la toile sert d'un dictionnaire virtuel à portée de main pour l'apprenant d'une langue étrangère.

L'un des plus essentiels principes pédagogiques de l'enseignement d'une langue est celle qui met l'accent sur l'apprentissage d'une langue dans un contexte culturel en autonomie. Nous ne pouvons pas séparer la langue et l'aspect culturel car ils sont très dépendants l'un et l'autre. Comprendre la culture de la langue cible améliore notre compréhension de cette langue. Dans ce but l'Internet est une ressource précieuse pour les enseignants ainsi que les enseignés. Prenons l'exemple des réseaux sociaux grâce auxquels les apprenants peuvent très facilement établir un contact avec des locuteurs natifs. De cette manière l'Internet facilite l'usage d'une langue spécifique dans un cadre authentique.

En outre nous pouvons recourir à l'Internet pour acquérir tout type d'information afin d'atteindre plusieurs objectifs. Par exemple les apprenants sont en mesure d'obtenir les renseignements les plus récents du monde entier par un simple clic de souris. Ils sont capables d'avoir les informations géographiques, historiques, socioculturelles, économiques et politiques des pays où la langue cible est parlée, ce qui est valable pour nous par rapport des pays francophones.

Les apprenants pourraient lire des journaux et des rapports pour s'informer à propos des actualités de ces pays. Ayant une telle expérience, ils se sentent capables de participer dans la culture de cette langue. On peut aussi dire qu'il les aide non seulement dans l'acquisition des « savoirs » mais lui présente des situations vraies semblables pour utiliser ses « savoir-faire » activement ce qui certainement influence son « savoir-être ».

L'Internet dans un cours de FLE : Quelques défis

Comme chaque médaille a son revers, on va maintenant essayer d'énumérer certains défis auxquels on peut faire face quand on utilise l'Internet dans nos cours.

10. <http://www.edufle.net/Internet-dans-la-classe-de-FLE.html>, consulté le 17 janvier 2019.

11. <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>, consulté le 21 décembre 2019.

- Il peut y avoir des cas où nous nous sentons perdus à cause de la disponibilité d'une quantité excessive de l'information.¹²
- En plus « si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d'enseignement en utilisant un nouveau medium. »¹³
- La connexion internet n'est pas cent pourcent fiable et si la connexion est interrompue cela peut être démotivant pour l'enseignant ainsi que l'élève.¹⁴
- Beaucoup plus de temps est requis de la part des enseignants pour préparer leurs cours comme ils sont censés surfer beaucoup et puis choisir les documents selon la progression de la classe.¹⁵

Malgré ces défis on ne peut pas nier le fait que ce don qu'on appelle internet rend notre profession intéressante et il nous donne l'occasion de travailler avec des documents authentiques des différents genres. Et cela à son tour rend nos cours plus attirants pour les apprenants. En outre, « d'un point de vue didactique il ne fait pas de doute que les données en ligne amènent les étudiants à mettre en place de nouvelles démarches, de nouveaux comportements d'apprentissage, un nouveau rapport au savoir... »¹⁶

Afin de montrer comment on peut utiliser l'Internet comme un outil pour développer l'autonomie chez les apprenants, on a élaboré une fiche pédagogique et il nous semble important de justifier notre choix du thème de cette fiche. À ce stade, il est également important d'explicitier qu'on s'est concentré sur l'autonomie vis-à-vis la compétence culturelle parce que même si, quand nous parlons de l'apprentissage du français tout ce qui vient à l'esprit de nos apprenants premièrement c'est PARIS ou bien la FRANCE. Cependant nous ne pouvons pas ignorer le fait qu'il existe l'espace francophone et que cet espace francophone, souvent négligé par une grande majorité, est primordial pour l'évolution de la langue française. On peut dire que grâce à cet espace, où chaque groupe essaie d'être autonome et de trouver sa propre identité culturelle, on observe une grande diversité culturelle et linguistique qui à son tour favorise la survie globale de cette langue d'une manière ou l'autre soit c'est la Créolisation du français ou soit c'est la littérature francophone abondante concernant les divers facteurs politiques et sociaux. C'est pourquoi, pour cette fiche on s'est focalisé sur Québec comme le français ne se limite pas seulement jusqu'en France et Québec est une des régions francophones où la langue française est une langue officielle.

L'Internet nous donne la possibilité d'être en contact avec d'autres cultures du monde. De plus, cela nous fournit un terrain extrêmement fécond où rencontrent des langues et des cultures diversifiées ainsi amenant nous à la diversité culturelle et linguistique. Avec un simple clic, les apprenants indiens peuvent faire « une visite virtuelle à Montréal et au

12. http://gerflint.fr/Base/SE_europeen3/tian.pdf - consulté le 19 décembre 2019.

13. http://gerflint.fr/Base/Algerie12/naima_hocine.pdf - consulté le 19 janvier 2020.

14. <http://www.englishlab.intercol.edu/papers/pdf/chris%20alexander%20jan%202019.pdf> - consulté le 3 janvier 2019.

15. <http://miraesiwinaya.wordpress.com/2010/01/22/the-advantages-and-disadvantages-of-using-ict-for-teaching-and-learning/> - consulté le 15 janvier 2019.

16. BARBOT Marie-José et PUGIBET Véronica, « *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* » Le français dans le monde, Recherche et applications, Numéro Spécial Janvier 2002, CLE INTERNATIONAL/FIPF, p.143.

Québec »¹⁷ ou tout autre pays. Et cela est possible seulement grâce à l'Internet. D'où notre choix d'utiliser l'Internet. Pour cette fiche pédagogique et des démarches en s'est inspiré de la grille des « Scenarios d'exploitation pédagogique »¹⁸ qui met en lumière des pistes pour développer des savoir-faire chez les apprenants.

Cependant on a toute liberté de modifier la fiche et les démarches en fonction de notre public. Nous pouvons ajouter ou supprimer des étapes à suivre selon les besoins et le niveau de notre public visé. La fiche proposée est conçue en prenant compte les débutants. C'est pourquoi un tel choix du thème abordé pour qu'on puisse susciter un vrai intérêt à l'égard du Québec chez nos apprenants.

Pour ce faire, nous allons suivre une démarche actionnelle par le biais des tâches à accomplir en autonomie, ce qui peut se faire seulement en interagissant avec les autres. Ainsi le rôle de l'enseignant n'est pas uniquement celui d'enseigner. Il offrira les possibilités à ces acteurs « les apprenants » où ils peuvent se montrer capables d'accomplir une tâche en travaillant 'avec les autres à finalité collective.' Donc le but est de former des apprenants ayant une certaine autonomie en leur apprentissage. Bref, nous pouvons dire que l'apprenant est impliqué dans son apprentissage et au lieu de se limiter jusqu'aux savoirs, on met l'accent sur « apprendre à apprendre ». D'où la distinction d'étudier tout simplement à propos de cette tâche dans les manuels du FLE et de le faire soi-même en ligne sur les vrais sites.

Nous espérons qu'à l'aide de cette fiche les apprenants pourraient apprendre comment accomplir la tâche - comment chercher et réserver une chambre dans un hôtel dans un pays / une région étranger. Dès le début, ils seront impliqués dans l'activité et ils devraient se montrer capables de surfer un site web québécois, d'y trouver un hôtel de leur préférence, de réserver une chambre dans cet hôtel d'une manière autonome. Afin de finir cette action principale, il leur faudra l'acquisition des savoir-faire comme comment remplir une fiche, trouver l'hôtel à l'aide d'un site d'itinéraire québécois, décrire sa chambre etc.

FICHE PÉDAGOGIQUE À la recherche d'une chambre
Niveau : A1 Public : adultes, étudiants Durée : 1h30
Objectifs LANGAGIERS : La localisation, la description, le lexique de l'habitation. SOCIOCULTURELS: Trouver un logement, les formalités administratives liées à la location. TRANSVERSAUX : Connaître les documents administratifs, écrire un courriel amical, se repérer sur le plan de la ville. OBJECTIFS COMMUNICATIFS ET SAVOIR-FAIRE : S'informer sur l'hébergement.
COMPÉTENCES Compréhension écrite : Documents administratifs, fiches descriptives sur la chambre.

17. <http://montreal360.ca/>, consulté le 25 janvier, 2020.

18. MANGENOT François et LOUVEAU Elisabeth, op.cit. p.70.

SUPPORTS

Site de recherche de la chambre d'un hôtel : <http://www.quebecensaisons.com/tourisme/index.php/2014/03/19/reservez-facilement-un-hotel-avec-global-reservation-partout-au-quebec/>

Site de recherche d'itinéraire : http://www.viamichelin.fr/web/Cartes-plans/Carte_plan-Quebec-QuebecCanada?strLocid=31NG9zODgxMGNORF11T0RFeU5ERT1jTFRjeExqSXhORGM9

Les étapes du déroulement du cours

Étape 1 : Phase de préparation

Demandez aux apprenants d'imaginer qu'ils partent en vacances au Québec pour quelques jours.

Posez-leur les questions :

- Comment est-ce qu'on peut planifier un séjour à Montréal ?
- Est-ce que vous allez avoir besoin des documents spécifiques ? Si oui, quels documents ? (les réponses attendues – réserver un billet, avoir un visa, réserver un hôtel, de la cuisine, l'itinéraire...)

Étape 2 : Tâches intermédiaires

Vous séjournez au Québec ou vous allez séjourner au Québec. Vous cherchez une chambre dans un hôtel. Voici la démarche à suivre.

1. Ce que l'on doit savoir pour réserver une chambre dans un hôtel :

- De quels documents avez-vous besoin pour réserver une chambre dans un hôtel ?
- Comment remplir la fiche de réservation sur le site suivant ?
<http://www.quebecensaisons.com/tourisme/index.php/2014/03/19/reservez-facilement-un-hotel-avec-global-reservation-partout-au-quebec/>

2. Savoir ce que l'on veut :

- Faites la liste de ce que vous aimeriez de préférence trouver en ce qui concerne :
 - La chambre elle-même (vue, chauffage, isolation, meuble...)
 - Le quartier (centre ville, périphérie, rue commerçante, transports en commun, parc, parking, gare...)
 - La situation dans l'immeuble (rez-de-chaussée, derniers étage...);
 - L'immeuble (ancien, récent, ascenseur...)
- Prenez des notes, vous en aurez besoin pour l'étape 4.

3. L'itinéraire :

- Cliquez sur le Plan d'accès et itinéraire. Où se trouve l'hôtel par rapport au centre ville, par rapport à la gare ou par rapport à l'université ?
- **Sur le site :** http://www.viamichelin.fr/web/Cartes-plans/Carte_plan-QuebecQuebecCanada?strLocid=31NG9zODgxMGNORF11T0RFeU5ERT1jTFRjeExqSXhORGM9
Écrivez l'adresse de la gare ou de l'université en point de départ et l'adresse de votre hôtel en arrivée. Regardez l'itinéraire conseillé et suivez-le sur le plan.
- Combien de temps allez-vous mettre à pied, en voiture ?

Étape 3 : Mise en commun

4. Description de la chambre de l'hôtel.

- Postez la description de votre hôtel sur le forum créé par votre enseignant (en utilisant Google ou Yahoo Groups). Vous indiquerez aussi où il se trouve.
- Vous réagirez ensuite à la description d'un autre étudiant (individuellement ou en binôme). (L'apprenant peut compléter cette tâche en autonomie chez lui)

À la fin de séance l'apprenant doit s'auto évaluer qui est la dernière étape de l'apprentissage en autonomie. On peut ajouter d'autres critères dans la grille d'auto évaluation selon les besoins de nos cours. À titre d'exemple, on propose la grille suivante :

Grille d'auto-évaluation		
Cochez la case qui convient	Oui	Non
1. Je suis capable de réserver une chambre.		
2. Je peux naviguer les sites internet (en français) pour choisir la chambre de mon choix.		
3. Je peux m'orienter dans une région francophone à l'aide d'Internet.		
4. Je peux décrire un hôtel sur un forum en autonomie		

Conclusion

Pour conclure on peut dire que l'autonomie de l'apprenant joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue et dans le cadre de notre étude nous avons fait une tentative de comprendre comment l'internet peut nous aider afin d'atteindre ce but. Malgré quelques défis concernant l'utilisation d'Internet, grâce à son utilisation l'apprenant pourrait avoir la liberté de travailler à son propre rythme tout en ayant une multitude des documents à portée de ses mains. L'internet est comme un océan des informations. De nos jours, une grande majorité le considère le meilleur moyen d'échanger des informations parce qu'il est très rapide et chaque jour on essaie de l'améliorer. Ainsi en utilisant quelques sites internet, nous pouvons rendre notre cours plus captivant pour les apprenants qui peuvent avoir une expérience virtuelle d'être à un endroit particulier ou de faire quelques exercices qui sont vraisemblables. En outre, l'apprenant peut le faire selon sa capacité « à se prendre en charge » et « à prendre en charge son apprentissage ».

Bibliographie

1. BARBOT Marie-José et PUGIBET Véronica, « *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence* » Le français dans le monde, Recherche et applications, Numéro Spécial Janvier 2002, CLE International/FIPF, page-143.
2. BERTHET Annie, HUGOT Catherine, M. KIZIRIAN Véronique, SAMPSONIS Béatrix et WAENDENDRIES Monique, *Alter Ego Méthode de Français A1*, HACHETTE Français Langue étrangère, 2006, p.3.
3. DAHMEN, A. (1997). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivante*. Education. Langues vivantes. Conseil de l'Europe, p.13-22.
4. HOLEC Henri, *Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage*, Education permanente 107, 1991, p.59-66.
5. MANGENOT François et LOUVEAU Elisabeth, *Internet et la classe de langue*, CLE INTERNATIONAL, 2006, p.11.

Sitographie

1. <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/internet>, consulté le 2 novembre 2019.
2. <http://franparler-oif.org/pour-lenseignant/fiches-dautoformation/1854-enseigner-avec-le-cecr.html#S4>, consulté le 2 février 2020.
3. http://gerflint.fr/Base/Algerie12/naima_hocine.pdf - consulté le 19 janvier 2020.
4. http://gerflint.fr/Base/SE_europeen3/tian.pdf - consulté le 19 décembre 2019.
5. <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>, consulté le 21 décembre 2019.
6. <http://miraesiwinya.wordpress.com/2010/01/22/the-advantages-and-disadvantages-of-using-ict-for-teaching-and-learning/> - consulté le 15 janvier 2019.
7. <http://montreal360.ca/>, consulté le 25 janvier, 2020.
8. <http://www.edufle.net/Internet-dans-la-classe-de-FLE.html>, consulté le 17 janvier 2019.
9. <http://www.englishlab.intercol.edu/papers/pdf/chris%20alexander%20jan%2019.pdf> - consulté le 3 janvier 2019

Écriture créative dans la langue cible

Trupti. Hallikeri

Résumé

Cet article a pour objet l'étude de l'écriture créative chez les apprenants et le rôle que jouent l'écriture et la lecture dans le processus d'apprentissage en contexte de la langue cible / FLE.

A ce juste titre, nous allons brièvement évaluer le rapport entre l'écrit et la lecture ; la notion d'écrit/d'écriture et l'importance de la pratique de l'écrit chez les apprenants et les enseignants afin d'améliorer non seulement l'apprentissage mais également l'enseignement de la LE (Langue Etrangère) dans l'optique de produire l'écriture subjective / originelle, voire créative.

Mots-clés : écriture créative, FLE, langue cible.

Abstract

The objective of this article is to study the aspect of creative writing among the learners and the role that reading and writing could play in the process of learning of French as a foreign language. Hence, this research study explores the relationship between writing and reading; assess the notion of writing; the importance of the practice of writing among the learners and teachers in order to improve not only learning but also teaching of FL (foreign/French language) in the perspective of producing original/subjective writing, viz., creative writing.

1.0. Introduction

Comme le titre de cet article suggère, il est évident qu'on a pour objectif de cerner la problématique de la production écrite, notamment l'écriture créative en contexte de la langue cible et bien entendu en français / FLE (Français langue Etrangère). Avant d'entrer dans le vif du sujet, celui d'écriture créative, on va mettre en évidence le rapport entre la lecture et l'écriture.

1.1. Le rapport entre la lecture et écriture

On peut poser comme hypothèse que

Le processus de l'écriture, plus précisément le processus d'apprentissage de l'écriture comprend aussi le processus d'apprentissage de la lecture. L'apprenant écrit, lit, réécrit et relit afin de réviser ce qu'il a écrit et réécrit. Toutes ces activités d'écrire, lire, réécrire et relire font partie du processus d'apprentissage de la communication écrite en LE.

Avant d'écrire, pour qu'il écrive bien, l'apprenant doit avoir suffisamment lu. C'est-à-dire que l'apprenant qui lit pourra bien écrire et pour bien écrire il doit lire. (cf. M.C.Daane, 1991).

Il en découle que la « lecture » joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage de l'écrit parce que c'est une activité qui a lieu et qui influe l'écriture, non seulement avant l'activité d'écriture / pré-écriture (ce dont on va parler plus loin), mais c'est aussi l'activité qui se

déroule pendant l'écriture même. Plusieurs études / recherches faites dans ce domaine préconisent un rapport certain entre l'écriture et la lecture.

Ces études mettent en évidence que :

- (a) Les apprenants qui lisent beaucoup et bien écrivent bien,
- (b) La lecture est un des facteurs essentiels qui facilite une bonne écriture.

Basé sur nos observations en tant que les enseignants, il est indispensable de dire à cette joncture que les activités de lecture, pré-écriture et révision (réécriture) se déroulent l'une après l'autre (dans une manière circulaire) en règle générale. Mais, parfois, ces activités de pré-écriture, et de révision se succèdent, se précèdent et se chevauchent. Ce fait serait éclairci en vue de la différence qui existe entre les deux étapes de lire, voire Lire A et Lire B.

1.1.1. La différence entre LIRE-A et LIRE-B

LIRE-A : A cette étape de lire qui fait partie de l'activité qu'appellerons l'arrière scène fait valoir le moment où l'apprenant lit pour lire, pour le plaisir de lire (le goût esthétique par exemple). Il n'aura pas comme but ou intention l'acte de lire pour écrire (il lira pour se donner du plaisir, pour s'amuser...) mais, peut-être cette lecture pourra lui rendre service, si, un jour, il écrit. C'est le stade où l'apprenant lit n'importe quoi qui l'intéresse. A ce stade, l'apprenant n'a d'autre rôle que d'être lecteur.

LIRE-B : A ce stade de la lecture, l'apprenant joue le rôle d'apprenant-scripteur. Il lit avec une perspective fixe, c'est-à-dire qu'il lit et relit afin d'améliorer son écrit afin de le rendre libre d'erreurs, soit des infractions grammaticales, soit des idées malformées, soit un choix fautif ou inapproprié des expressions, soit sur le plan du style, etc. Il ne lirait pas n'importe quoi comme il aurait lu à l'étape de LIRE-A et il lirait surtout son écrit parmi d'autres.

Alors, se pose la question, qu'est-ce qu'on veut qu'il (apprenant) lise avant qu'il n'entame le processus de l'écrit ?

Si on attend à ce que l'apprenant doive avoir lu en LE, évidemment notre apprenant aurait lu, au moins, son manuel ou le programme prescrit, avant de commencer l'activité d'écrire. Donc, la lecture pour notre apprenant (LIRE-A et LIRE-B) ne sera que son manuel ou le programme prescrit !

Nous ne discuterions pas d'avantage l'aspect de la lecture puis que ceci dépasse le cadre de cet article de recherche. Mais, nous pouvons suggérer tout de même qu'on se rende compte de cet aspect dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative parce qu'en accord avec des chercheurs, on peut constater qu'une bonne lecture permet une bonne écriture. Alors, une bonne écriture, voire une écriture créative pour nous sera peut-être l'écrit qui est lisible, claire et qui contient le minimum d'erreurs en rapport au contenu lexico-thématique abordé et aux objectifs visés.

Ayant vu qu'il existe une relation bien forte entre l'écriture et la lecture dans le processus d'apprentissage de la LE, procédons maintenant à l'étude du processus d'apprentissage de l'écrit, plus précisément la communication écrite – l'apprentissage de l'expression écrite qui est subjective / originelle / créative.

1.2.0. Le processus d'apprentissage de la communication écrite : l'écriture

Tout d'abord, la question qui se pose, c'est que pourquoi s'intéresser à l'écrit ? Vu que l'objectif de cette recherche se bornera à l'écriture créative comme nous avons déjà signalé à l'introduction, il nous semble indispensable de cerner les questions suivantes :

- Que veut dire l'écrit (la communication écrite) / l'écriture ?
- Comment s'effectue le processus d'écriture ?
- Qu'implique et que signifie le processus d'apprentissage ?
- Quelle est la part de l'écriture dans l'apprentissage langagier ?

La connaissance de ces aspects pourrait faciliter notre objectif d'examiner le processus d'écriture créative afin de proposer certaines procédures adéquates pour améliorer non seulement l'apprentissage et l'enseignement de la LE mais en effet à faciliter l'écriture créative.

Toutes ces questions, répétons-le, se poseront en référence à l'apprentissage de la LE chez les apprenants adultes, voire les faux débutants, comme on a déjà mentionné en haut disant que nos apprenants sont ceux qui auraient déjà lu, au moins, son manuel prescrit au programme de niveau 1.

Du fait que cette recherche incombe d'étudier le processus de l'écrit/écriture dans le contexte de la créativité, on peut supposer qu'en règle générale il existe deux paradigme de l'écrit : l'un, le paradigme traditionnel et l'autre, le paradigme assez ouvert et moderne.

Le premier paradigme s'intéresse à l'écrit, c'est-à-dire, au produit fini ; et le deuxième au processus impliqué dans la production de l'écrit, c'est-à-dire, au processus qui aboutit à l'écrit, à l'écriture.

1.2.1. Le paradigme traditionnel : l'écrit - produit fini

Cette tendance traditionnelle ne prend en considération que l'écrit demeure un produit fini. Donc, ce paradigme semble assez rigide. Alors, elle définit l'écrit comme un processus linéaire où le scripteur commence à écrire une fois qu'il a décidé nettement ce qu'il va écrire. Donc ce paradigme traditionnel n'ouvre pas la voie à des changements formels ultérieurs.

Alors, ce paradigme semble valoriser la forme et prétend que « *form is a pre-existent organisational mould into which content is poured* » (Judy, 1983 : 577).

Il est à noter aussi que ce paradigme semble négliger l'aspect de créativité chez l'apprenant, l'aspect qui est sans doute psychologiquement propre et nécessaire à l'apprenant ; il pose comme hypothèse que le scripteur-apprenant connaît déjà ce qu'il va écrire. Ce paradigme ne semble pas respecter le fait qu'au moment d'écrire l'apprenant fasse des détours et des retours en arrière. Selon cette conception, ce qu'on écrit est considéré comme étant définitivement fini et arrêté.

Ce paradigme s'intéresse au produit fini et n'encourage pas le fait que l'apprenant fasse des 'détours' pendant son écriture parce que, d'après celui-ci l'écrit est un processus linéaire

et l'apprenant n'a aucune raison de s'écarter du plan préétabli et qu'il doit se tenir fidèle à une formulation qui a été préétablie, avant de commencer son écriture.

Bref, cette tendance traditionnelle vise à rester fidèle au plan à priori, à savoir à un plan préétabli et à imiter, s'il y a lieu, le style de l'écrit de grands auteurs.

Vu que ce paradigme traditionnel de l'écrit prétend à enseigner l'écrit qui sera tout à fait libéré d'erreurs (*error-free*), l'enseignement de la mise en forme voire, le montage (*editing*) se trouve souvent confondu avec l'enseignement de l'écrit. On peut dire que ce but, celui visant à libérer l'écrit des erreurs n'a pas connu de succès parce que :

- (a) aucun écrit ceci aux stades primaires de l'apprentissage, ne pourrait être libéré d'erreurs malgré les meilleures propositions pédagogiques ;
- (b) la production d'erreurs n'est pas un crime mais un indice d'apprentissage actif comme le constate maintenant chercheurs s'intéressant à l'enseignement des langues.

Par contre, pour ce qui est de l'écrit de l'apprenant nous sommes d'avis que la mise en forme – le montage (*editing*) et la mise en forme à nouveau (*re-editing*) pourrait nous renseigner sur les étapes du processus d'apprentissage de l'écrit et par là, nous, les enseignants serai-ent mieux placés à évaluer le déroulement du progrès de l'écrit chez l'apprenant-scripteur en tenant compte des erreurs et amélioration de l'écrit à chaque étape (de réécriture) qui soit également subjective, voire, créatif.

Grosso modo, ce paradigme traditionnel de l'écrit fait constater que l'écrit ne pourrait pas être enseigné parce que c'est une activité mystérieuse qu'on ne peut ni analyser ni examiner.

Or, le premier paradigme reflète la tendance traditionnelle tandis que le deuxième projette une tendance plus récente et moderne.

1.2.2. Le paradigme moderne : l'écrit - mise en forme

Ce deuxième paradigme projette une tendance plus récente qui s'intéresse au processus de l'écrit – l'écriture sans considérer l'écrit comme un produit fini mais, elle le considère comme un projet intervenant dans le processus d'apprentissage de l'écrit.

Il est indispensable ici, de citer J. M. Mc Crimmon qui propose une conception de l'écrit tout à fait opposée au premier paradigme. Il postule que l'écrit de l'apprenant peut être considéré comme

« A sort of X-ray picture of the skeleton of a piece of writing which is supposed to be a convenient and reliable test of organisation and allows a change of plan before it is too late » (Mc Crimmon, 1957 : 62)

D'ailleurs, un tel scripteur, à savoir, celui qui fait des détours et des retours en arrière écrira

«...whatever occurs to him at the moment in a desperate effort to say something on the assigned subject no matter what. Because his thinking is not continuous his writing is directionless. It goes forward a little in one direction stops veers off in another and turns again. » (Ibid : 4)

D'après cette approche l'écriture est un processus non-linéaire qui se réalise finalement grâce aux concours de plusieurs étapes ou processus comprenant la pré-écriture, écriture et la révision. Comme on l'a déjà signalé ces trois processus ne se déroulent pas dans une séquence fixe, mais parfois se précèdent, se succèdent et se chevauchent l'un après l'autre.

Ce paradigme moderne étant assez souple encourage le scripteur de s'impliquer activement dans son écrit – lui confiant la liberté de s'exprimer à sa manière et d'après sa propre formulation de l'écrit. Autrement dit, ce paradigme soutient les efforts individuels de formulation et une certaine originalité du scripteur, c'est-à-dire qu'il encourage l'écriture créative chez l'apprenant-scripteur. Alors que l'apprenant est censé lire, comme dans le cas de nos étudiants de B.A. (qui étudient le français comme la langue principale) les œuvres littéraires de grands écrivains, poètes, dramaturges, romanciers, etc., on ne pourrait guère insister à ce stade qu'il en fasse une imitation stérile. Tout en respectant les rapports lecture-écriture, est-il loisible d'attendre à ce que l'apprenant imite les grands écrivains à un moment où il doit s'efforcer de maîtriser le fonctionnement de la langue ?

Pour mettre l'accent sur l'apport de ces différentes étapes (pré-écriture, écriture et révision) au processus de l'apprentissage de l'écrit, on juge bon de référer à M.Hairston (1982 : 84) :

“We cannot teach students to write by looking only at what they have written. We must also understand how that product came into being, and why it assumed the form that it did. We have to try to understand what goes on during the act of writing if we want to affect its outcome. We have to do the hard thing, examine the intangible process, rather than the easy thing, evaluate the tangible product”.

Autrement dit, une appréciation qualitative du processus de l'écriture reste indispensable afin de

- préconiser des stratégies visant à faciliter l'apprentissage de l'écrit en LE,
- adopter les procédures adéquates, à mieux enseigner l'écrit - l'écrit créatif de la LE.

La pédagogie de l'écrit demeure un projet éducatif et si l'on veut que ce projet réussisse, nous sommes d'avis que l'on doit indispensablement chercher à comprendre et à analyser le processus intangible de l'écriture. Ce processus intangible comprend les étapes – pré-écriture, écriture, révision, ce dont il a été question en haut.

Grosso modo, au lieu de concentrer sans cesse sur le produit tangible (produit fini) de l'apprenant et de le corriger, on doit prendre en considération le processus intangible de l'écrit, ce qui nous pourrait faire comprendre le 'pourquoi' d'un tel écrit ou tel écrit réalisé par l'apprenant, et ce 'pourquoi' l'aidera aussi à améliorer son écrit afin de produire l'écrit créatif qui soit originel.

1.2.2.1. Pré-écriture : activité préalable à l'écriture

Cette notion qui s'intéresse au processus de l'écrit est issue de et basée sur ce qu'implique effectivement l'écrit. Ce qui est capital dans cette notion de pré-écriture et ce qui la différencie du premier paradigme de l'écrit, c'est que celui-ci avance l'hypothèse de l'existence d'un stade préparatoire de l'écrit - la pré-écriture.

On va d'abord chercher à élucider la notion de pré-écriture en référence à un écrivain lorsqu'il écrit, afin d'examiner si on pourrait la décontextualiser à notre sujet, voire, écriture créative.

Alors, ce pose la question, qu'est-ce que la pré-écriture et quel est l'apport de la pré-écriture pour son œuvre, à savoir, produit fini destiné à la lecture ?

A l'avis de W.F. Irmsher (1979: 78),

« Pre-writing refers to the time before writing begins in a formal sense, but it does not mean a period of 'no writing'. During pre-writing, writer may do various kinds of informal scribbling, making lists, jotting down thoughts, keeping a journal, or outlining. The pre-writing period ought to be a time of exploration – observation and recording perceptions. Despite the fact that much of the data that is gathered may be discarded, the act of collecting makes possible associations that may not have otherwise occurred to the writer. The pre-writing period is the primary generative stage of writing. For that reason, it is not a stage that we master at some point and pass through. Pre-writing is necessary pre-condition of writing ».

Il en découle que la nouvelle approche de l'écriture comprend l'écriture comme un processus récursif où, comme nous l'avons déjà signalé, la pré-écriture, l'écriture et la révision restent comme des activités qui peuvent être concurrentielles.

La pratique de pré-écriture chez un écrivain dont nous venons de parler peut être fort bien appliquée à l'enseignement de l'écrit, à l'apprentissage de la communication écrite. S'il existe un stade préparatoire de l'écrit, de la scription chez l'écrivain, on peut concevoir à plus forte raison l'existence d'un stade de pré-écriture chez l'apprenant-scripteur qui fait une partie prépondérante du processus de l'apprentissage de l'écrit.

D.M. Muray (1978 : 87) constate que, *« We have to appreciate the fact that writers much of the time don't know what they are going to write or even possibly what they have written. Writers use language as a tool of exploration to see beyond what they know »*, (C'est moi qui souligne).

Cette notion vise donc à enseigner l'écrit comme un moyen de découverte. Il estime que l'acte d'écrire aide l'apprenant à créer de nouvelles idées et de changer des notions préconçues. Alors, d'après V. Zamel (1983 : 165), c'est un processus, *«... non-linear, exploratory, and generative »*. C'est le moment pour l'apprenant-scripteur de faire des détours parce qu'il est en train d'utiliser *«... language to discover meaning in experience and to communicate it »*. (D.M. Murray, 1978 : 86).

On affirme que cette nouvelle tendance rejette la perspective que l'écriture est une forme pré-existante comme un moule organisationnel dans lequel le contenu pourrait être versé. Par contre, les apprenants-scripteurs découvrent la forme au fur et à mesure qu'ils écrivent.

On pourrait également dire que la recherche démontre qu'une forme préétablie (un moule) comme un plan fixe ne permettra pas le changement voulu pendant le processus de l'écriture et alors l'apprenant sera forcé de se limiter (ses idées, son style, la forme de son écrit) à l'ébauche qu'il avait formulée avant le commencement de son écrit. Cette contrainte lui pourrait poser comme obstacle pendant le processus de l'écrit. S'il y a un seul modèle à imiter, cela pourrait entraver l'exploration.

Selon cette notion, l'écrit ne demeure pas un processus visant à maîtriser les règles techniques ou à imiter les modèles d'essais ou à décider la forme à priori. A ce contexte W.F. Irmsher (Ibid: 95) est d'avis que

« *Writers do not map out a precise itinerary too soon. They need to have a direction, to be sure, but not an exact plan. It is wholly metaphorical to say that we find form as we write. Theme and content suggest a shape as writing begins and continues. ...Discoveries of new ideas along the way can alter the direction we take or change the propositions of our presentation* ». (C'est moi qui souligne).

W.F. Irmsher (Ibid : 97) postule que si les apprenants étaient forcés de se conformer à la forme prescrite, l'écrit pourrait encourager,

« ... *dull formulaic Writing. For the writer there are no discoveries. For the reader there is no anticipation, no surprise* ».

[Par *formulaic* (formulaire), on entend l'écrit qui imite les grands auteurs, en ce qui concerne la forme, le style, les expressions, les idées, etc.].

1.3.0. Réécriture : reformulations par l'apprenant

Il s'agit ici d'une perspective centrée sur l'aptitude de l'apprenant à apprendre à écrire et non de s'intéresser dès le départ à la forme définitive et concluante.

On pourrait raisonner en admettant que l'apprenant formule et reformule son écrit, d'une part on ne s'intéresse pas tout simplement à corriger les carences (au niveau grammatical et structural) et d'autre part l'apprenant-scripteur lui-même est amené à considérer les différentes formulations comme des moyens différents d'explorations et d'utilisation de la langue. L'apprenant cherche à formuler et à reformuler ce qu'il a l'intention d'écrire. Ses formulations et reformulations l'aident à découvrir la signification par l'expérience de ce qu'il a écrit par des voies multiples. On peut constater également que, dans cette notion (de réécriture / reformulations) chaque fois que l'écrit est corrigé, c'est pour améliorer la qualité de l'écrit et à le rendre originel et créatif.

En opposition du paradigme antérieur, les partisans de cette notion sont d'avis que le processus de l'écrit peut être enseigné. Pour ceci faire, on aura donc besoin des enseignants bien formés et spécialisés pour enseigner l'écrit. Il est obligatoire que les enseignants connaissent le processus de l'écrit afin d'atteindre leur but – celui d'enseigner le discours écrit/la communication écrite.

Selon le premier paradigme, l'évaluation de l'écrit de l'apprenant se réfère au critère de l'expression correcte ou de la grammaticalité. Les enseignants ne semblent s'occuper que de ce qui est fautif dans l'écrit de l'apprenant (et non de ce qui est admissible). Il est d'usage de ne prendre en considération que son premier écrit, celui qu'il a produit tant bien que mal.

Par contre, il est à noter que, l'évaluation de l'écrit de l'apprenant doit être faite au bout de plusieurs formulations, reformulations, manipulations, voire des ajustements et des réajustements de son écrit. Cette démarche à l'avantage d'améliorer l'écrit, et par ailleurs, ces différentes mises en formes, ces différentes reformulations, pourraient se faire avec le soutien et l'intervention de l'enseignant. Ce type d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant peut être utile à plusieurs titres :

- (i) il (l'apprenant) apprendra à se corriger – comment 'corriger' ? ;

- (ii) il apprendra ce que c'est qu'écrire et surtout ce qui implique le fait d'écrire, à savoir, il s'habitue à l'apprentissage de l'écrit, à un apprentissage de l'écrit qui soit conscient et en pleine connaissance de cause ;
- (iii) il apprendra comment se déroule le processus de l'écrit – en quoi consiste-il, la mise en forme et la mise en forme à nouveau (*editing* et *re-editing*) ? ;
- (iv) il apprendra comment améliorer son écrit ? ;
- (v) il participera activement grâce à ces pratiques au processus d'apprentissage de la LE.

Tout ceci, bien entendu dans le contexte de l'écrit- écriture créative.

En accord avec cette perspective, l'évaluation de l'écrit équivaldrait à apprécier comment et jusque à quel point l'apprenant a réussi pour la transmission du message et d'une manière originelle, voire créative. En passant on voudrait dire aussi que l'hyper-correction ou l'emphase excessive sur la correction de la langue pourrait nuire à son apprentissage.

1.4.0. Ecrit : en faveur de la pratique d'écrire chez les enseignants

En ce qui concerne l'enseignement de l'écrit, d'habitude, importe qui, qualifie à enseigner la littérature est censé être capable d'enseigner la composition ou bien la rédaction. On pourrait supposer que pour bien saisir le processus de l'apprentissage de l'écrit, l'enseignant lui-même doit pratiquer d'écrire. Personne ne s'est jamais posé la question si les enseignants, eux aussi, pourraient bien 'écrire' !

Partageant l'avis de R.P. Parker, (1984 : 693) on prétend que les enseignants eux-mêmes, comme nous l'avons déjà signalé, doivent donc écrire pour qu'ils comprennent ce processus de l'écrit :

« ... all teachers who 'teach' writing should themselves write on a regular basis. Only through writing and reflecting on both the process and the product can teachers clearly and realistically understand the range of intentions which give rise to writing, the processes and problems involved in written composition, the relation of writing to thinking and learning, and the social dimensions of communicating through writing in genuine situations ».

1.5.0. Conclusion

A la lumière de ce qui est discuté à propos du processus de l'écriture, récapitulons-les faits essentiels :

L'écrit en LE est tributaire d'un processus de l'apprentissage où l'apprenant pré-écrit en utilisant ses propres stratégies (à l'aide de ce qu'il a appris) telles que les règles de grammaire, les expressions, etc., de la LE), écrit et révisé ce qu'il a écrit afin de produire son meilleur écrit originel qui soit créatif. Bref, au point de départ, l'apprenant 'décolle' avec des 'énoncés' dont la forme définitive reste à réaliser plus tard. Il fait des pérégrinations entre une forme provisoire tentant de l'évaluer et de la transformer en une forme définitive. Entre ces deux formes – forme provisoire et forme définitive, c'est une activité incessante à l'exploration et de découverte de la langue. C'est aussi le moment de l'apprentissage de la LE où l'apprenant teste lui-même les hypothèses et les stratégies qu'il a employées en

reformulant son produit. Alors, la révision de l'écrit permet à l'apprenant de parvenir non seulement à l'améliorer de son écrit mais aussi à le rendre créatif.

Références

1. DANNE, M.C, “*Good Readers make Good Writers – A Description of Four College Students*”, in *Journal of reading*, 35, 3, Oxford University Press, 1991, pp.184-187.
2. HAIRSTON, M, “*The Winds of Change : Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing*” in *College Composition and Communication*, 33, Oxford University Press, 1982, pp.76-88.
3. IRMSHER, W.F., “*Teaching Expository Writing*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1979, P.78.
4. JUDY, S, *The Experiential Approach, Inner Worlds to Outer Worlds*, in : Spack, R. & Sadow, C., 1983, p.577.
5. MCCRIMMON, J, *Writing with a purpose : A first Course in College Composition*, 2nd ed. The Riverside Press, Cambridge, 1957, p.62.
6. MURRAY, D.M, *Internal Revision : A Process of Discovery* in Cooper Odell ,1978, p.87.
7. PARKER, R.P. “Writing courses for Teacher Outcomes and Contexts” *Language Arts*, 61 : 695, Cambridge, 1984, p.693.
8. ZAMEL, V, *The Composing Process of Advanced ESL Students : Six Case Studies*”, *TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) Quarterly*, 17, 1983, Oxford University Press, pp.165-187.

Histoire d'une tribu au Maroc - Amazigh ou Berbère - une histoire troublée

Syed Mohammed Umair

Dans cet article, nous proposons d'étudier systématiquement l'histoire problématique des Amazighes au Maroc. Quand il s'agit de traiter cette histoire problématique, il faut soulever trois approches concernant l'histoire du Maroc d'où une certaine ambiguïté dans la narration historique marocaine. Nous trouvons un certain manque de cohérence entre l'histoire, l'historicité et l'historiographie du Maroc. Concernant l'histoire marocaine, nous avons remarqué au cours des années une tendance de nier une partie de l'histoire en faveur de l'autre. Le problème ainsi ci-dessus est en général le problème de reléguer l'histoire de l'Orient en arrière qui consiste à diminuer sa valeur sur la scène globale. Ainsi nous allons questionner la notion populaire existante de l'histoire du Maroc. Pour en faire, nous allons souligner des lacunes dans l'écriture de l'histoire, des stéréotypes et des préjugés présents dans l'historicité et le renouvellement de l'importance de l'historiographie. Mais, tout cela en restant toujours dans le cadre de l'Orient et de l'Occident et le rapport entre les deux. Ensuite, nous allons traiter la question de la marginalité de la littérature amazighe et des problèmes de la représentation des peuples berbères au Maroc.

A. L'histoire, l'historicité et l'historiographie du Maroc

Le Maroc, malgré tous les problèmes socio-historiques, a réussi à garder son indépendance tout au long de son histoire. Cependant en 1912, le Maroc a sollicité l'appui de la France pour se défendre. Il est devenu un protectorat¹ de la France jusqu'à 1956. Donc, même si, le Maroc n'a jamais été colonisé directement par la France, il a été toujours aperçu comme un pays colonisé² dans le monde entier.

Dans l'histoire, le Maroc est considéré comme un pays colonisé, dominé, et non-civilisé. Mais est-il vraiment un pays de cet ordre ? Or un regard quelconque sur son histoire révèle une autre facette du Maroc. Pour récuser cette notion populaire, on a des faits historiques. Ces faits sont ouverts aux millions d'interprétations. Voici, il y en a une.

Le Maroc, de tous les États musulmans actuels, est un des rares états qui a préservé son indépendance pendant plus d'un millénaire, de 789 à 1912 plus précisément. Ce pays, connu pour les douze siècles de luttes, en fait est resté comme un centre de la puissance, de la fortitude et de la fierté en Afrique du Nord. Le Maroc constituait la porte de l'Ouest Africain. Il y avait des centres urbains, quelques-uns fort importants et avait une richesse, un commerce florissant, une note de prospérité, et des échanges bilatéraux. Il s'agit d'une civilisation millénaire qui a connu de brillants échanges avec celle de d'Al Andalus, c'est-à-dire l'Andalousie de l'Espagne. Toutes ces informations suggèrent la gloire du Maroc

1. Régime juridique caractérisé par la protection qu'un État fort assure à un État faible en vertu d'une convention ou d'un acte unilatéral, le dictionnaire Larousse, [en ligne], <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/protectorat/64516>, consulté le 20.03.2016.
2. Transformer un pays en une colonie, en un territoire dépendant d'une métropole, le dictionnaire Larousse, [en ligne], <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coloniser/17297>, consulté le 20.03.2016.

qui existait toujours depuis l'Antiquité. Quand il s'agit de la gloire du Maroc, nous nous insinuons à son indépendance, au pouvoir et à la richesse de la civilisation du Maroc. Mais ironiquement l'histoire coloniale n'en parle pas du tout. D'habitude la perception du Maroc est figée dans une perspective coloniale populaire comme si ce pays était toujours colonisé. Il va sans dire que la gloire, bien sûr, reste un terme réservé pour les pays colonisateurs.

Il y a plusieurs écrivains français pendant tout au long de l'histoire qui ont parlé du Maroc, de sa vivacité, de sa diversité, et de sa beauté mais jamais de sa gloire.

Pour renforcer notre argument voici la description d'Hubert Lyautey³, le premier résident général du protectorat français au Maroc en 1912.

« Je n'offenserai aucune tradition, changerai aucune coutume et de nous rappeler que dans toute société humaine il y a une classe dirigeante, née à diriger, sans laquelle rien ne peut se réaliser... engager la classe dirigeante à notre service... le pays sera pacifié »⁴

Lyautey a trouvé à Fès une ville en révolution. Il a affronté aux problèmes territoriaux dès les premiers jours de son affectation au Maroc et dès le début, il met l'emphase sur des traditions et des coutumes du Maroc et il démontre le Maroc, un protectorat de la France, comme un pays qu'il faut gouverner et qu'il faut civiliser.

Ainsi dans cet article on vise à défaire des injustices de l'histoire⁵. On questionne l'écriture, l'interprétation de l'histoire du Maroc c'est-à-dire on parle de l'historicité⁶ du Maroc et l'interprétation de l'histoire, un problème indiqué ci-dessus. Il y avait une longue série de plusieurs dynasties au Maroc jusqu'à l'arrivée de la France. Mais avant ces dynasties même avant l'Islamisation du pays de 647 à 711, c'était les Vandales et les Byzantins qui s'installèrent au Maroc. Ils luttèrent entre eux pour régner et bientôt on passa aux conquêtes arabo-musulmanes. Cependant, avant qu'on continue avec le problème de l'histoire et de l'historicité, on va discuter très brièvement des dynasties Marocaines.

Pour commencer c'était la dynastie des Idrissides⁷ au Maroc. Elle régna sur une bonne partie du Maroc de 789 à 974. Elle tient son nom de son fondateur Idris Ier, un Arabe qui, fuyant la persécution des Abbassides⁸, partit à la conquête du Maghreb, dont une grande partie du nord de l'actuel Maroc. C'est pendant le règne de cette dynastie que Fès est devenue la capitale pour la première fois et il y a eu une phase marquante d'urbanisation. Ainsi, on voyait un essor d'arabisation au Maroc. Cette arabisation n'a pas eu un précédent. Tandis

3 Un militaire français, Officier pendant les guerres coloniales, premier résident général du protectorat français au Maroc en 1912, [en ligne], <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/louis-hubert-lyautey>, consulté le 27.03.2016.

4. "I will offend no tradition, change no custom, and remind ourselves that in all human society there is a ruling class, born to rule, without which nothing can be done... enlist the ruling class in our service... and the country will be pacified" de Hubert Lyautey.

5. Connaissance du passé de l'humanité et des sociétés humaines, discipline qui étudie ce passé et cherche à le reconstituer, le dictionnaire Larousse, [en ligne], <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/histoire/40070>, consulté le 02.04.2016.

6. Caractère de ce qui est historique, de ce qui est attesté par l'histoire, le dictionnaire Larousse, [en ligne], <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/historicit%C3%A9/40083>, consulté le 02.04.2016.

7. MARRAHA Khalid, Négocier et négociants dans l'espace Idrisside, VIIIe - Xe siècles, Editions universitaires européennes, 2012, ISBN-13 : 978-3-8381-8262-9, ISBN-10 : 3838182626.

8. SEBTI Abdelahad, *Au Maroc: sharifisme citadin, charisme et historiographie*, Annales. Histoire, Sciences Sociales, EHESS, 41e 1986, pp. 433-457 [en ligne], <http://www.jstor.org/stable/27583284>, consulté le 02.02.2017.

que l'histoire ne parle pas de cette arabisation et c'est seulement depuis quelques années que nous avons des écrivains et des sociologues qui en discutent.

Avec l'arrivée des Almoravides⁹ dans l'année 1069, on a la fondation de Marrakech, une nouvelle ville impériale. Il y a une symbiose des identités andalouse, ouest-maghrébine, et saharienne au Maroc. Une diversité exceptionnelle et un pot-pourri de cultures islamo-européennes pour faire une civilisation glorieuse. Mais, toujours pas de gloire associée avec le Maroc jusqu'à maintenant dans l'histoire.

On passe d'une dynastie à l'autre, après les Almoravides viennent les Almohades¹⁰, les Mérinides¹¹ et les Saadiens¹² dans cet ordre, mais jamais dans l'histoire aucune de ces dynasties n'avait une gloire. Toutes ces dynasties ont joué leur rôle important pour faire le Maroc tel qu'il est aujourd'hui. Ainsi sans plonger trop dans les détails de ces comptes historiques, on parle de l'interprétation de l'histoire en remettant en question l'authenticité et l'exactitude de l'histoire. En le faisant, nous allons dévoiler un schéma particulier des injustices dans l'histoire non seulement dans le cas du Maroc mais plutôt, en général, dans la région maghrébine. Pour élargir, à travers ce travail nous nous intéressons à la dichotomie de l'Occident et de l'Orient, à la présentation de l'histoire de dominateur et de dominée, de colonisateur et de colonisée. Le problème de l'histoire est essentiellement le problème de son écriture car l'écriture n'est jamais objective. C'est pourquoi nous avons plusieurs versions de l'histoire, et même du passé. L'élément de subjectivité ainsi rend l'histoire problématique. La citation suivante nous aide à contextualiser l'analyse historique :

« L'objet de la science historique, c'est l'étude des lois et règles générales de l'évolution des sociétés. L'histoire ne se contente plus à la description de faits de guerre, d'exploits individuels (Histoire-bataille), mais s'inscrit dans l'analyse des faits de civilisation (nouvelle histoire) (des sociétés), qui nécessite de prendre en compte deux dimensions: le temps et l'espace. L'analyse d'un objet historique oblige à le placer dans le temps et dans un espace donné. »¹³

Nous pouvons ainsi constater que l'importance de l'histoire ne se diminue pas. La codification des événements et des faits reste toujours importante. La conscience historique est le ciment qui lie les individus à une communauté. L'histoire, dans ce sens, offre une structure aux événements. Elle permet de faire des liaisons, de trouver des traces d'origine, d'établir une continuation structurée.

C'est à partir des faits et de la codification qu'on peut revisiter le passé. On a déjà souligné l'importance d'analyse de l'histoire, le rôle du temps et de l'espace. Mais, il reste à décoder l'interprétation de l'histoire. Des interprétations diverses ouvrent plusieurs dimensions de l'histoire. Ils rendent l'histoire multidimensionnelle et subjective. Malgré les problèmes de documentation et de l'interprétation dans la discipline les critiques et les polémiques,

9. R. Benhsain and J. Devisse, *Les Almoravides et l'Afrique occidentale xi-xii siècle*, Brill, 2000, pp. 1-36, [en ligne], <http://www.jstor.org/stable/4057527>, consulté le 20-01-2017.
10. COUR Auguste, *L'établissement des dynasties des Chérifs au Maroc et leur rivalité avec les Turcs de la Régence d'Alger 1509 – 1830*, Coll. Histoire du Maghreb, 2004, ISBN : 2912946786.
11. PIQUET Victor, *Les civilisations de l'Afrique du nord : Berbères-Arabes-Turcs*, A. Colin, 2016, p. 364, ISBN 10: 1140598414 ISBN 13: 9781140598411.
12. PIQUET Victor, *Les civilisations de l'Afrique du nord : Berbères-Arabes-Turcs*, A. Colin, 2016, p. 369, ISBN 10: 1140598414 ISBN 13: 9781140598411.
13. FAYE Ibrahim, [en ligne], <https://geohistoire20.wordpress.com/2013/12/17/histoire-definition-objet-et-importance/>, consulté le 23.02.2017.

tous acceptent importance de l’histoire. Comme l’affirme le Professeur Cheikh Anta Diop¹⁴ (1923-1986) :

« Le rôle de l’histoire dans l’existence d’un peuple est vital. L’histoire est l’un des éléments qui permettent la cohésion des différents éléments d’une collectivité. Sans la conscience historique, les peuples ne peuvent être appelés à de grandes destinées. »¹⁵

L’histoire nous aide ainsi à tisser des événements dans une chronologie. On fait une séquence de ce qui s’est passé et dans un ordre particulier. Elle permet de remplacer les événements actuels dans leur contexte historique. Elle permet de mieux comprendre les enjeux actuels mais ce n’est pas tout. C’est l’analyse de l’histoire qui est plus importante. L’analyse de l’histoire provoque des réflexions qui servent à questionner l’authenticité et la validité des comptes historiques. Ainsi, nous sommes à l’historicité c’est-à-dire sur l’authenticité de l’histoire. L’historicité veut dire d’être conscient de l’histoire, d’être sûr de sa véracité. Toutes ces théories ci-dessus nous démontrent que l’histoire n’est pas une matière figée et il y a des nuances historiques que les gens doivent apprécier. En parlant de l’histoire africaine nous constatons que l’historicité de l’Afrique en général et du Maroc en particulier est souvent remise en question. Par conséquent, nous avons relégué la littérature africaine à une position inférieure. Nous l’avons considérée comme un élément marginal.

En ce qui concerne cette problématique autour de l’historicité marocaine, il est important de souligner l’histoire de berbères où nous pouvons souligner des injustices par rapport à cet ancien peuple marocain. Aujourd’hui, au Maroc on constate que les peuples berbères sont devenus des minoritaires qui étaient les anciens habitants de cette région. Il y a quelques œuvres réputées qui sont très souvent citées dans le monde littéraire, qui ont atteint un statut célèbre et qui sont véritablement des œuvres de génies. Ils questionnent les traditions et bouleversent l’ordre établi. Ils se focalisent sur leur langue et leurs traditions. Mais, avant qu’on se réfère à ces œuvres et à cette nouvelle focalisation, nous allons continuer encore sur l’attitude traditionnelle de ne pas reconnaître la gloire du Maroc.

Pour cet effet, nous pouvons citer Hegel, un philosophe, qui a dans son œuvre posthume *Leçons sur la Philosophie de l’Histoire* parlé de l’importance de l’histoire et de l’historicité :

« L’histoire ne naît qu’avec l’État, quand la société s’organise en système auquel cette expression publique et consciente assure la permanence d’un sens. Qu’est-ce que la société qui n’est pas encore née à l’Histoire ? La société sans l’histoire n’a pas de secret; elle ne parle pas de soi et ne se laisse pas connaître, car elle n’a rien à dire : elle n’est pas. »¹⁶

Pour inférer de la citation ci-dessus, nous pouvons constater qu’une société qui a l’histoire possède des secrets c’est-à-dire les parties cachées de l’histoire. Autrement dit, la société existe grâce à son histoire, sans histoire une société ne peut pas exister. Cela implique que souvent il n’y a pas une seule histoire mais des histoires. Et d’où, le problème de l’authenticité. Une lecture de plan du livre *Leçons sur la Philosophie de l’histoire* révèle une chose marquante. Dans les quatre parties dont lesquelles le livre est divisé nous apprenons à propos du monde oriental, du monde grec, du monde romain et du monde germanique. Et ce n’est pas juste par hasard que Hegel parle des éléments du génie dans toutes les parties sauf

14. Historien et anthropologue Africain, l’Auteur de *Antériorité des civilisations nègres: Mythe ou vérité historique*, 1993, ISBN 2-7087-0562-8.

15. DIOP Cheikh Anta, *Aspects de la Civilisation africaine*, Présence Africaine, 2000.

16. HEGEL Friedrich, *Leçons sur la Philosophie de l’Histoire*, Librairie philosophique J. Vrin, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 3e1987, ISBN-10: 2711603512, ISBN-13: 978-2711603510.

que dans la partie orientale où nous ne trouvons pas de discussion des œuvres artistiques, n'ont pas d'histoire et rien du tout sur un royaume oriental. Son point de vu étant différent de Kant. Il élabore en disant :

« Le but de l'histoire universelle est que l'esprit parvienne au savoir de ce qui est véritablement, et fasse de ce savoir un objet, le réalise en un monde présent concrètement, s'exprime en tant qu'objectif. »¹⁷

Ailleurs, Hegel met en avant sa conception controversée de l'Afrique. Cette conception nous donne une idée de l'assujettissement de l'Afrique. La complicité de l'histoire et les inexactitudes de l'historicité nous renvoient aux distinctions entre l'Occident et l'Orient.

« L'Afrique n'est pas une partie historique du monde. Elle n'a pas de mouvements, de développements à montrer, de mouvements historiques en elle. »

Et il continue encore :

« C'est-à-dire que sa partie septentrionale appartient au monde européen ou asiatique; ce que nous entendons précisément par l'Afrique est l'esprit anhistorique, l'esprit non développé, encore enveloppé dans des conditions de nature et qui doit être présenté ici seulement comme au seuil de l'histoire du monde. »¹⁸

Dans la citation ci-dessus, Hegel nie l'histoire de l'Afrique et nie également les mouvements historiques en Afrique. Il suggère que la partie septentrionale de l'Afrique emprunte à une certaine culture occidentale de l'Europe. Et donc, l'Afrique entière est comparée à l'esprit anhistorique.

Ce problème de l'historicité qui n'était pas en discussion jusqu'à un temps très récent a reçu beaucoup d'importance avec l'arrivée de la théorie post coloniale. L'esprit de questionner le soi et l'autre a en fait beaucoup aidé le monde oriental pour déterminer et mieux comprendre son passé. Il a permis d'aller vers le non-dit, d'échapper aux préjugés. Par exemple, la littérature maghrébine qui n'était pas une littérature majeure jusqu'à très récente, est maintenant devenue importante.

B. La littérature francophone marginalisée du Maroc

Après avoir esquissé brièvement la problématique de l'historicité marocaine, nous allons soulever le cas de la littérature maghrébine francophone. La littérature africaine en général et la littérature marocaine en particulière a eu beaucoup d'assujettissement. Jamais dans l'histoire, nous l'avons considérée comme une littérature de génie. Mais pourquoi ces préjugés vers quelques littératures seulement, tandis qu'il y en a quelques autres qui sont considérées plus célèbres. Dans le livre *Du marginal au majeur : Une étude comparée des littératures Québécoise et Bengalie* nous trouvons un argument développé sur la notion d'inégalité dans le domaine littéraire. Il y a donc quelques littératures au premier rang tandis que les restent se trouve bien éloignées. En fait, cela crée une hiérarchie littéraire. Bernard Mouralis, un expert de la littérature négro-africaine nous renseigne à ce propos :

17. LEFORT Claude, *Société « sans histoire » et Historicité*, Presses Universitaires de France, Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. 12, 1952, pp. 91-114, [en ligne], <http://www.jstor.org/stable/40688802>, consulté 10.03.2017.

18. Ibid. p. 91-114.

« On (...) voit de façon particulièrement nette avec la notion de « littérature mondiale » qui privilégie abusivement le monde européen et qui n'a jamais correspondu à une volonté réelle de recenser les œuvres du monde. »¹⁹

Il y a donc une hiérarchisation des littératures. Cette hiérarchisation crée un ordre d'importance associé avec les littératures. Du fait qu'il existe une hiérarchie, on accorde moins d'importance aux œuvres qui font partie des littératures qui se figurent en bas de la hiérarchie. Tandis que les littératures qui se trouvent en haut de la hiérarchie sont toujours considérées importantes. Quelques littératures européennes se trouvent au niveau supérieur tandis que le reste, souvent d'origine des pays colonisés, se trouve marginalisée.²⁰ Alors souvent on trouve des œuvres qui méritent l'honneur sont relégués en arrière. Tout simplement, c'est la politique de la littérature qui définit l'ordre d'importance des littératures.

Le monde occidental est donc resté prédominant. Leur culture et leur littérature sont beaucoup plus respectées et honorées que la culture et la littérature du monde oriental ce qui est bien évident dans le cas de l'Afrique. La littérature africaine est souvent appelée comme une littérature marginale. Pour établir un lien, nous pouvons dire que l'histoire de la politique a influencé le statut de la littérature. Les pays africains ont été colonisés et donc leur littératures sont restées marginalisées. Cette marginalisation provient de la colonisation, de la domination et de l'assujettissement de ces pays. Le rapport de colonisateur-colonisé, dominateur-dominé influence même la littérature. Dans, ce sens la littérature des pays est orientée par la politique du pays.

Ainsi, les écrivains comme Léopold Sédar Senghor, Cheikh Anta Diop, et Cheikh Hamidou Kane de Sénégal, Mongo Beti de Cameroun, Ahmadou Kourouma d'Ivoire, Amadou Hampâté Bâ et Aïda Mady Diallo de Mali, Kateb Yacine d'Algérie, Mohammed Choukri, Driss Chraïbi, Ahmed Sefrioui, Tahar Ben Jelloun, Malika Oufkir, Mahi Binebine, Fouad Laroui, Lahcen Brousky et ainsi de suite du Maroc, et des autres écrivains appartenant à des pays africains sont restés pour un très longtemps presque inconnus. Aujourd'hui, ces écrivains de l'Orient sont beaucoup plus renommés. C'est grâce à l'avènement de la période postcoloniale qu'on a eu un changement dans la représentation de l'Orient. Aujourd'hui, nous essayons de dépasser la représentation de la colonie faite par le colonisateur. Nous tentons d'échapper à des stéréotypes. Nous avons ainsi un renouvellement de l'écriture du passé.

Pour cela il y a plusieurs écrivains qui ont essayé de recréer l'image de l'Orient. Parmi eux, Cheikh Anta Diop, en particulier, a beaucoup travaillé et ses œuvres fixent un cadre géographique et chronologique neuf pour étudier le passé des peuples Noirs. En le faisant, il a proposé une méthodologie de recherche historique novatrice. Basile Davidson, un sociologue et un historien, introduit son propos sur la découverte de l'Afrique en posant une question :

« Le Noir est-t-il un homme sans passé ? »²¹

Davidson est l'auteur du livre *L'Afrique avant les Blancs : découverte du passé oublié de l'Afrique*. A travers ce livre, il devient un des rares blancs pour critiquer la colonisation de l'Afrique. De la même manière, Theophile Obenga l'auteur de *Cheikh Anta Diop, Volney et*

19. MOURALIS Bernard « *Les Contre-Littératures* », Coli.SUP, PUF, Paris, 1975 in.

20. KARKUN Abhijit, *Du marginal au majeur : Une étude comparée des littératures Québécoise et Bengalie*, Prestige Books, New Delhi, ISBN : 978-81-906183-4-2, 2008, p.13.

21. DAVIDSON Basile, *L'Afrique avant les Blancs : Découverte du passé oublié de l'Afrique*, Presses universitaires de France Vendôme, Impr. des P.U.F., 1962.

le Sphinx montre la nouveauté de la problématique historique africaine à l'aide des quelques phrases suivantes :

« En refusant le schéma hégélien de la lecture de l'histoire humaine, Cheikh Anta Diop s'est attelé à élaborer, pour la première fois en Afrique noire une intelligibilité capable de rendre compte de l'évolution des peuples noirs africains, dans le temps et dans l'espace [...] Un ordre nouveau est né dans la compréhension du fait culturel et historique africain. »²²

Ainsi Obenga met l'accent sur un nouvel ordre qui est née grâce à l'étude de la culture et de l'histoire africaine. Il accentue la marginalisation de la littérature africaine en parlant de la culture et de l'histoire africaine.

Ainsi, il existe en général un rapport d'inégalité entre les littératures. Avant de discuter à propos de la littérature marocaine – amazighe, il faut esquisser le statut de quelques littératures majeures. Pour une compréhension simple, nous pouvons dire que la littérature majeure a largement une phase évolutive prolongée, une histoire longue, une période d'expansion et une période de renaissance.²³

À l'encontre des littératures majeures nous avons des littératures mineures, dominées, et marginalisées. Il y a un manque de phase évolutive chez ces littératures qui restent toujours à la périphérie. Les littératures africaines, y compris la littérature sénégalaise, algérienne, égyptienne, marocaine et ainsi de suite, donc nous servent d'un exemple classique des littératures marginalisées.

Pour observer le cas particulier de la littérature sénégalaise qui est la plus ancienne en Afrique :

« La littérature sénégalaise est de loin la plus ancienne du continent noir ... »²⁴

Quand même cette ancienneté n'est pas comparable avec le statut des littératures majeures. Dans le cas de la littérature sénégalaise cette ancienneté ne date que depuis 1850.

Malgré une *période courte d'histoire littéraire du Sénégal*, il y a des *écrivains sénégalais importants*, un répertoire de divers thèmes et des nombreuses œuvres marquantes. Ces écrivains s'écrivent en français - une langue globale. Nous avons eu le statut également négligé dans le cas des autres littératures africaines celle du Maroc. Dans cette partie de notre article, c'est-à-dire avant de se concentrer sur les peuples berbères, nous avons soulevé quelques aspects importants de la littérature marocaine dans laquelle figure une partie de la littérature berbères.

C. Les peuples berbères ou Amazighes au Maroc

Les Amazighes sont les autochtones de la région maghrébine de l'Afrique du Nord. Ces peuples anciens sont aujourd'hui repartis sur l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, le Mali et la Libye. Leur présence reste importante dans ces pays où il y a un mélange de la modernisation et de la tradition. Ces pays sont donc restés en transition. Et ces peuples restent déchirés

22. OBENGA Théophile, *Cheikh Anta Diop, Volney et le Sphinx*, Paris, Présence Africaine / Khepera, 1996, p.28.

23. KARKUN Abhijit, *Op. cit.*

24. ROUCH Alain, CLA VREUIL Gérard, « *Littératures nationales d'écriture française : Afrique noire, Caraïbes, Océan Indien. Histoire littéraire et anthologie* », Bordas, Paris, 1987, p.392 in KARKUN Abhijit, *Op.cit.*, p.25.

entre cette modernisation et cette tradition. La modernisation amenée avec l'européanisation et la tradition de ces peuples anciens. Autrefois, les Amazighes comprenaient le tissu essentiel de la société au Maroc. Mais, avec l'écoulement du temps nous l'avons relégué en arrière. Aujourd'hui les Amazighes essaient de réclamer leurs droits dans la société marocaine. Ils font des tentatives plus ou moins vaines, mais régulières, pour mener leur combat vaillamment. Ainsi, il devient important d'appréhender qui sont ces peuples et quel combat lancent-ils ?

Comme nous l'avons déjà signalé ces peuples Amazighes sont aussi appelés les Berbères. Mais, pourquoi nous avons deux appellations pour un même groupe de peuples ? Est-ce que les termes comme Amazighes et Berbères sont synonymes ? A travers cette partie, nous allons essayer de comprendre la politique socio-historique et socio-culturelle qui reste à la base de la distinction entre ces deux termes mentionnés ci-dessus.

D'abord le terme les berbères qui reste le terme le plus populaire et qui est beaucoup plus utilisé que le terme les Amazighes. Il faut être sûr que tous ces deux termes sont anciens qui ont existé depuis toujours. Mais malgré cette ancienneté, il n'y a eu que très peu de temps qu'on a commencé à employer le terme les Amazighes. Ce terme est alors considéré relativement récent. Tandis que le terme les berbères est, en perception générale, considéré le plus ancien. Pour mettre en avant le fait, tous les deux ont des racines propres, des sens nets et des histoires associatives.

Ainsi, nous renvoyons à l'étymologie de ces deux termes et on trouve que le terme berbère vient du terme « barbare » qui est un mot emprunté au latin.

« Le nom Berbère apparaît pour la première fois explicitement après la fin de l'Empire romain. La pertinence de son usage pour la période précédente n'est pas admise par tous les historiens de l'Antiquité. »²⁵

Il est évident, donc, que nous avons une histoire étymologique assez recherchée en ce qui concerne l'usage de terme berbère. Le terme est tant utilisé qu'on peut tracer son premier usage et on puisse même être sûr de la position des historiens vis-à-vis de ce terme. Nous en avons fait un terme d'usage commun mais ce n'est pas un terme neutre. Il y a une connotation péjorative associée au terme berbère. Cela vient du sens du barbarisme c'est-à-dire de la violence, de la brutalité et de cruauté. En plus, on associe avec le terme « barbare » l'absence de culture et de civilisation. Ainsi, dès qu'on nomme un groupe de gens « les berbères »²⁶, une forme modifiée de barbare, on voit une volonté de peindre ces gens ou ces groupes de peuples dans une manière négative.

Par contre, le terme « Amazighe » n'a pas de connotation négative. Le mot Amazighe veut dire « des hommes libres », c'est-à-dire des hommes nobles et des hommes indépendants. N'est-il pas l'inverse de ce qu'on vient de dire pour le terme berbère ? Il y a deux sens opposés de ces deux termes et il est certain que ce groupe de gens préfère de s'appeler en tant que Amazighes et non les berbères. Mais, c'est à cause de la politique qu'on a le terme berbère qui est souvent utilisé au lieu de terme amazighes. Le colonisateur, dès le début a accordé ce terme « berbère » à ces peuples. Il y a toute une gamme de facteurs socio-politiques qui jouent un rôle stratégique pour dénigrer ses gens.

25. *Matière pour une historiographie de la conquête arabe en Afrique du Nord : des croisades à 1830*, 2004, Université Paris-Denis Diderot, Africa Antiqua.

26. SERVIER Jean, *Les Berbères*, Coll. Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, 2011, ISBN:9782130591382, ISBN [en ligne] : 9782130605980

Leur assujettissement dans leur propre pays, leur dénuement en tant que gens civilisés, et leur rejet comme les peuples littéraires et lettrés ont tous contribué pour rendre les Amazighes une minorité linguistique dans la région maghrébine. Faute de leurs droits humains ces peuples ont été forcés d'immigrer de leur pays d'origine. L'immigration ainsi est devenue actuellement un thème important non seulement à l'Afrique du Nord mais en Afrique entière.

Etant donné le fait qu'ils sont devenus une minorité linguistique, la représentation des Amazighes est restée problématique. Il y a un bon nombre de livres et des romans publiés sur les Amazighes mais souvent ce sont publiés par les Français. A l'encontre des romans et des textes français, il y a la littérature amazighe qui est essentiellement de deux types.

Le premier type comprend des œuvres qui sont produites par des Amazighes en tefnagh²⁷ c'est-à-dire dans leur propre langue et le deuxième type est de textes produits par des Amazighes mais sont écrits dans la langue française. Voici, le problème c'est qu'il y a très peu de lecteurs de tefnagh et il y en a encore moins d'institutions pour apprendre cette langue des Amazighes. Quand même, Michael Peyron un professeur à l'Université Al-Akhawayn au Maroc, un expert dans le domaine des études Berbères, a beaucoup travaillé sur le tefnagh. Il enseigne la langue et la culture Amazighe.

Ainsi la colonisation, la protection, l'occupation de ces régions d'Amazighité ont ouvert une boîte de Pandore. Le désir de faire un avancement vers la modernisation et le quête de sauvegarder leur tradition a créé des problèmes.

Les Amazighes, bien qu'ils constituent le substrat humain et culturel nord-africain, ils sont devenus une minorité linguistique qui se sont arabisés au cours des années. Ainsi, le problème des peuples Amazighes est un problème non seulement de ces peuples mais plus spécifiquement le problème socio-politique historique de ces pays. Un peuple ancien, qui se trouve à l'origine de leur pays, sont maintenant poussés à la périphérie. Les Amazighes dont l'origine date de l'Antiquité sont restés plus étrangement les peuples inconnus et non-étudiés même si ces peuples étaient toujours une partie importante de la civilisation humaine. Ce qui est intéressant à noter, c'est que malgré cet oubli, leur rôle reste toujours important mais peu reconnu vraiment dans l'histoire.

Ainsi, à travers cet article, nous tentons de poser des questions suivantes : pourquoi la littérature berbère, qui contient une centaine de recueils de textes et des dizaines d'études qui lui sont consacrées, reste toujours mal connue dans le public ?

Les Amazighs, dans l'histoire, ont confronté et combattu des Phéniciens, des Romains, des Byzantins, des Vandales, des Arabes, des Turcs et des Européens. Ils ont appris à parler et d'écrire en punique, latin, grec, arabe, français, espagnol, italien, et ils ont adopté les trois religions monothéistes c'est-à-dire les religions abrahamiques. Mais, avant tout cela, ils *étaient des Amazighs polythéistes* qui parlaient et écrivaient en amazigh tout naturellement. Ils tiraient leurs racines du substrat amazigh qui a forgé des différentes identités d'eux dans le monde maghrébin.

Dans le premier parti de cet article nous avons analysé les trois aspects importants concernant les Amazighes, notamment sur l'histoire, l'historicité, et l'historiographie, ensuite dans le deuxième parti la littérature francophone marginalisée du Maroc et dernièrement la condition des peuples berbères ou Amazighes au Maroc.

27. PEYRON Michael, *Auréoles berbères*, ISBN 978-3-89645-947-3, Series: Berber Studies, Volume 47, 2017, p 3-17.

Les conquérants et les pensées existentialistes d'André Malraux

Shailendra Pratap Singh and Srashti Srivastava

Résumé

Malraux présente la notion de solitude et la notion d'être à travers son héros Garine. La solitude, le désespoir, le néant, le sens de la vie et le sentiment de la mort ont probablement été les thèmes les plus convaincants de l'œuvre de Malraux, souvent décrits, comme Malraux l'a décrit de la même manière dans '*Les conquérants*'.

Les individus obtiennent des informations, l'un d'eux empêchant évidemment différents segments de sécuriser l'univers, ou si rien ne cache les autres êtres vivants de notre planète, la Terre où se trouve la motivation de développement qui sous-tend leurs qualités et, par la suite, leur corps. Comme nous le verrons, cette raison ne doit pas nécessairement être la motivation existentielle de l'individu. Sans aucun doute, nous soutiendrons qu'un avantage important de l'intelligence développementale réside dans le fait qu'en nous donnant le genre d'autoapprentissage que Malraux à la littérature française et ses diverses expériences nous laissent libres de mener à l'introspection et à la réalisation de soi.

Mots-clés: Mort, Destin, Angoisse, Être, Néant, Existence.

L'objectif de cette recherche est d'étudier la vision de l'existentialisme à travers le roman d'André Malraux, *Les Conquérants* (1928) selon divers aspects tels que la création, l'humanisme, leurs causes et leurs formes d'action. La littérature a été fortement influencée par l'existentialisme dans la période entre la Première Guerre mondiale et la Seconde Guerre mondiale. A cette époque, la culture occidentale a connu certains défis qui ont montré ses faiblesses. L'apparition de certains penseurs existentialistes, tels que Sartre, Camus, Malraux, etc. a affecté le développement de la philosophie existentialiste.

L'existentialisme est un mouvement philosophique né à la fin du dix-neuvième et au début du vingtième siècle avec les œuvres de Jean Paul Sartre, d'Albert Camus, d'André Malraux, de Kierkegaard et d'autres. Cela déplace essentiellement l'attention du sujet pensant sur un sujet sensible. Il raconte ou tente de comprendre l'existence du point de vue d'une pensée rationnelle dans un monde sans signification ou absurde.

Dans notre document de recherche, nous avons tenté de retracer la philosophie de l'existentialisme dans l'un des célèbres romans d'André Malraux, *Les Conquérants*. Il tente de poser des questions sur le vrai sens de la vie et de l'existence, estimant qu'il n'y a rien au cœur de l'existence. La vie est essentiellement vide, pas de Dieu, pas de paradis ni d'enfer, pas de destin, pas de grand projet. L'accent est constamment mis sur le sentiment et l'essence de l'existence sur la pensée politique, etc., qui était la principale caractéristique des mouvements philosophiques antérieurs.

L'existentialisme dans la notion de solitude

Nous pensons généralement que la solitude signifie un manque de connexion humaine, mais au sens existentiel, elle va beaucoup plus loin que cela. C'est un élément fondamental de l'existence humaine moderne. Les visionnaires sont les bâtisseurs du monde. De même que le monde visible est soutenu par l'invisible, de sorte que les hommes, à travers leurs tentatives, dégradent leurs dispositions par de magnifiques visions de leurs rêveurs solitaires.

“Un sentiment de qualia ou le caractère unique de l'expérience subjective et consciente de la personne. Alors que les gens ont des neurones miroirs et la capacité de faire preuve d'empathie, le sentiment de ‘solitude’, par exemple, est unique pour eux.”¹

Dans ce roman, Garine déteste les idéalistes qui prétendent réparer les choses parce qu'il ne veut pas que les choses soient réparées. Il ne veut pas abandonner, au profit d'un avenir incertain. Garine a montré le véritable sens de l'existentialisme, estimant que la vie était unique et consacrée aux enfants, ce qui montre l'importance de la vie et de la solitude qui aide à la croissance mentale et philosophique. Il estime qu'un si grand nombre d'hommes se sont permis de se laisser détourner de leur travail solitaire par l'ombre de quelqu'un de parfait. Il ne voudrait pas se suicider en louant des oiseaux mécaniques, sans donner à l'âge une chance de le forcer. Il a entendu la belle récitation d'une poésie chinoise du nord:

“— Je combats seul et gagne ou perds
Je n'ai besoin de personne pour me rendre libre.
Je ne veux pas que nul Jésus-Christ pense
Qu'il put jamais mourir pour moi”²

Garine a appris les lignes par cœur, puis, l'influence de Rebeci a accru son besoin de réalisme qui était véritablement axé sur la haine. Il considérait sa vie comme phtisique, une souffrance pleine de force mais laissée sans espoir. Étant dans la solitude, il était occupé avec sa pensée profonde et ses sentiments détestent mettre sauvage. Il se rend compte que la lâcheté ou la faiblesse n'est pas le seul acte de haine, il faut également agir en conséquence.

L'existentialisme dans la notion d'être

“La pensée de la Grèce antique de retracer la perception du monde toujours dominante que l'existentialisme a contestée, une vision du monde qui distingue les êtres humains et leurs êtres humains de l'expérience *d'être dans le monde*. Ce défi, ou la critique phénoménologique du *détachement et de l'objectivité*”³ generates the essence of finding oneself from within. Sur le plan existentiel, pour comprendre ce qu'est un être humain, il ne suffit pas de connaître toutes les vérités que la science de la nature, y compris la science de la psychologie. Le duo soutient que les êtres humains sont composés de substances indépendantes de l'esprit et du corps qui ne valent pas mieux pour le physicien, qui soutient cette existence humaine qui peut être expliquée de manière adéquate en termes des constituants physiques fondamentaux de l'univers.

“—*Tu crois qu'on aime de nouveau la vie?*
— *La vie, la mort, on ne sait plus ce que c'est!*”⁴

Les penseurs existentialistes freinent des quatre fers à maintenir les croyances, les exigences, la situation, etc. face à l'opposition. Quand il s'agit de penser à aimer la vie; pensant entre la vie et la mort, les gens en confondent le sens mais la philosophie de l'existentialisme a exploré ce qu'il y a entre la vie et la mort. C'est l'être. L'existentialisme est en réalité la recherche du sens de l'être.

La recherche est continuellement confrontée à diverses possibilités, allant de tout ce qui existe à une personne centrée sur l'individu humain qui fait une sélection, à laquelle ils doivent ensuite s'engager. "La solitude existentielle peut également aller vers une discussion sur 'l'être' ou une tonne d'autres thèmes existentiels que les existentialistes discutent longuement."⁵ Les possibilités sont constituées par les relations de l'individu avec les choses et avec les autres êtres humains. L'existence consiste toujours à être au monde dans une situation concrète et historiquement déterminée qui limite ou conditionne le choix.

Conclusion

"Aujourd'hui, notre conscience est principalement dominée par les mots et les sentiments, et elle n'est pas en mesure de nous donner une approche philosophique véridique d'une orientation conceptuelle/physique de l'existence."⁶

L'existentialisme s'oppose à toute doctrine qui considère l'homme comme la manifestation d'une substance absolue ou d'une substance infinie. Il s'oppose donc à la plupart des formes d'idéalisme, telles que celles qui mettent l'accent sur la conscience, la raison, l'idée. Cette philosophie s'oppose à toute doctrine qui voit dans l'être humain une réalité donnée et complète qui doit être résolue en ses éléments pour être connue ou contemplée.

L'existentialisme s'oppose à toute forme de nécessité; car l'existence est constituée de possibilités parmi lesquelles l'individu peut choisir et à travers lesquelles il peut se projeter.

L'existentialisme s'oppose à tout solipsisme ou à tout idéalisme épistémologique. Le solipsisme soutient la pensée absurde que *je suis seul* alors que l'idéalisme épistémologique soutient que les objets de la connaissance sont mentaux, car l'existence, qui est la relation avec les autres êtres, s'étend toujours au-delà de soi-même vers l'être de ces entités.

Références

1. Azar, R. *What Is Existential Loneliness?* - *Quora*. Le 26 Mars 2018, <https://www.quora.com/What-is-existential-loneliness>. consulté le 27 Juillet 2019 (Traduction libre).
2. Malraux, A. *Les Conquérants*. Paris: Editions Bernard Grasset, 1928, p.179.
3. Pearce, R. *Being-in-the-World, Again Existentialism: An Introduction, Self & Society*. Polity Press, 2014. p. 99 ISBN: 978-0745651422 (Traduction libre).
4. Malraux, A. *Les Conquérants*. Paris: Éditions Bernard Grasset, 1928, p.206.
5. Davidson, D. *What Is Existential Loneliness?* - *Quora*. Le 28 Mar. 2018, <https://www.quora.com/What-is-existential-loneliness>. consulté le 8 Août 2019. (Traduction libre).