

Sommaire

1 Editorial

2 Consignes aux auteurs

4 **Entretien:**
Un métier pas comme les autres

9 **Rapport:**
Les activités de l'Association des étudiants
du département de la langue française de
L'UTM

13 **Présentation de livre:**
Quelques ouvrages qui pourraient vous
intéresser

17 **Compte rendu de livre:**
Pour une lecture littéraire: première partie

25 **les articles de recherche:**
La littérature comme un moyen de retour sur soi

Etude stylistique des romans de guerre

Le participe présent et ses équivalents persans

Etude comparative de deux romans: Le Petit
Prince et Mondo(en persan)

65 **Les résumés persans**

Consignes aux auteurs (en persan)

Rédactrice en chef: Sara Sadidi

Directrice: Fatemeh Khamoush

Secrétaire générale de l'Association: Fatemeh Khamoush

Conseillère culturelle: Roya Letafati

maître de conférences à l'Université Tarbiat Modares

Comité de rédaction: Mahdieh Farshaddjou/Sahar Vafaie/Sara Sadidi

Motahareh Moradian/Fatemeh Khamoush/Bita Akbari/Parisa Karimzadeh/Leila Gharebeigui

Sjavash Hashemian/Elham Alizadeh

Éditrice: Motahareh Moradian

La mise en page: Amena Mostafapour

Editorial

Sara Sadidi
Rédactrice en chef de Didactra

Vous avez sous les yeux le premier numéro de **Didactra**. Créée par l'Association des étudiants de la langue française de l'Université Tarbiat Modares, avec la contribution de la section culturelle, **Didactra** est une revue scientifique semestrielle qui a pour originalité d'être un lieu de confrontation pluridisciplinaire et de débats théoriques focalisés sur les trois spécialités de la langue française enseignée au niveau universitaire, soit la didactique du français, la traduction, et la littérature.

Elle est rédigée par un comité de rédaction constitué essentiellement d'étudiants de doctorat et de master, avec l'appui de Madame Roya Letafati, maître de conférences au département de français et conseillère culturelle de l'association des étudiants de la langue française de l'Université Tarbiat Modares.

Didactra a pour objectif de contribuer à l'élaboration et à la diffusion des connaissances relevant des sciences du langage et des études littéraires et de développer les nouvelles approches dans la didactique du français langue étrangère en publiant les travaux de jeunes chercheurs iraniens.

C'est aussi l'endroit où pourrait se refléter les activités de l'association des étudiants de la langue française de l'université Tarbiat Modares, qui est la première branche estudiantine de l'AILLF. Le fichier PDF de la revue sera donc bientôt publié sur le site de l'Association Iranienne de la Langue et la Littérature Française.

Cette revue est prête à accueillir tout article de recherche et de révision relevant des domaines mentionnés à son adresse électronique. Ces travaux devraient être rédigés en français ou en persan, ils devraient être le fruit du travail personnel de l'auteur et respecter les normes formelles de rédaction d'articles scientifiques.

En attendant votre contribution, notre équipe vous souhaite une très bonne lecture.

Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra

Le lectorat

La revue semestrielle Didactra est une revue scientifique d'étudiants, réalisée à l'université Tarbiat Modares, le département du français, pour un vaste public de spécialistes de langues : enseignants, universitaires et chercheurs en didactique, linguistique, civilisation, littérature.... Les auteurs tiendront compte de la spécificité et de la diversité de ce lectorat, tant dans le contenu que dans la forme de leur article, qui doit être « accessible » au plus grand nombre.

Les articles

Les articles soumis doivent être inédits, et seront précédés d'un résumé en français (250 mots au maximum) et de mots-clés (8 au maximum) en français en persan et en anglais.

La revue accepte des contributions d'articles traitant de questions plus théoriques ou générales qui ne dépasseront pas 7000 mots. Les articles de synthèse ou communications de résultats de recherches doivent rendre compte d'un travail original et faire preuve de rigueur scientifique dans un langage clair et accessible.

Les auteurs sont responsables de l'exactitude de leurs références et citations ainsi que du contenu de leur article.

Les conditions

1) Les auteurs sont responsables de l'exactitude de leurs références et citations.

2) Les auteurs dont les articles ont été acceptés en cèdent les droits de façon permanente à Didactra, notamment pour la constitution des archives de la revue.

3) Les auteurs dont les articles ou rubriques ont été acceptés garantissent la revue Didactra contre tout recours ou action de tiers (éditeurs, auteurs, etc.) dont les droits d'auteur auraient été enfreints de façon délibérée ou non.

La procédure

1) Les auteurs soumettent une version électronique (fichier au format .doc) de leur article à didactra.revue@yahoo.com en vue de l'examen par le Comité de lecture de la revue. Un accusé de réception sera envoyé dès l'enregistrement de leur soumission.

2) En cas d'acceptation, ils corrigent et amendent leur texte suite aux commentaires éventuels du Comité, puis adressent à la même adresse citée ci-dessus, la version finale par courriel (formats .doc + .pdf).

Noter que, en dehors des caractères spéciaux, la police à utiliser est Times New Roman doit être utilisée.

Le format de présentation

Le titre de l'article doit être informatif et concis (de 3 à 8 mots significatifs).

Tous les textes sont justifiés.

Les notes doivent être réduites au strict nécessaire.

Les figures, illustrations et tableaux incorporés au texte doivent être numérotés de « 1 » à « n » à l'intérieur de l'article, et accompagnés de légendes.

Polices à utiliser, interligne

Vous utiliserez impérativement la police Times New Roman. Le format de la police doit être le suivant.

Titre 1 : Times New Roman 18, gras.

Titre 2 : Times New Roman 16, normal

Titre 3 : Times New Roman 16, normal

Notes de bas de page : Times New Roman 10

Normal : Times New Roman 12

Vous utiliserez un interligne de 1,5 et vous justifierez votre texte.

Normes bibliographiques : D'après les normes d'APA de 2010

1. Références pour monographie (livre) :

Hidden, M. (2014). Pratique d'écritures : apprendre à rédiger en langue étrangère. Paris : Hachette.

Marin, B., et Legros, D. (2008). Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte. De Boeck supérieur.

2. Article de périodique (papier): Rousseau, F. L. et Vallerand, R. J. (2003). Le rôle de la passion dans le bien-être subjectif des aînés. Revue québécoise de psychologie, 24(3), 197-211.

3. Article de périodique électronique (par la mention « En ligne ») : Sinclair, F. & Naud, J (2005). L'intervention en petite enfance : Pour une éducation développementale. Education et francophonie, 33(2), 28-43. En ligne

http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2-028.pdf.

Références plus générales pour citation

- La dimension sémantique globale du texte est assurée donc par le fait que le texte apparaisse comme une séquence de thèmes (Hidden, 2014, P.53).

- Dulac (2004) a observé que ...

- Si la référence comporte plus de deux auteurs : De nombreuses observations (Schneuwly et al. 1989) ont montré que ...

Rappels typographiques

• Les signes [; ? %] se composent avec un espace insécable avant et un espace après.

• La virgule et le point n'ont pas d'espace avant.

• Les guillemets typographiques ont « un espace insécable avant »

• Les signes : (parenthèses) accolades [crochets] n'ont pas d'espace à l'intérieur.

• Points de suspension... (sans espace avant).

Entretien

Entretien avec Mlle MORADIAN:
un métier pas comme les autres

Connaissez-vous un métier attractif, bien payé et qui va connaître une pénurie de candidats dans les années à venir ? Ce métier est celui d'interprète de conférence. Et contrairement aux idées reçues, pas besoin de parler douze langues pour postuler.

Depuis 4 ans, Motahareh Moradian est interprète dans de différentes conférences et séances politique officiels. Elle raconte son parcours et sa passion pour son métier.

A quel moment avez-vous envisagé de devenir interprète ?

J'ai très tôt souhaité devenir interprète... Un goût prononcé pour la langue française, une vraie passion pour les langues étrangères, le goût des voyages, la volonté de fuir la routine, autant de raisons qui m'ont, très jeune, poussée à m'intéresser à cette profession un peu hors des sentiers battus...

Quel parcours d'études avez-vous suivi ?

J'ai d'abord obtenu un diplôme de Langue et de Littérature Française, à l'université Ferdowsi de Machhad. Ces 4 années d'études ont été très utiles ! J'ai ensuite poursuivi mes études pendant 2 ans encore, à l'université Tarbiat Modares, à Téhéran, où j'ai obtenu le diplôme Didactique du FLE. Et actuellement je suis doctorante dans la même branche.

Qu'appréciez-vous plus particulièrement dans votre travail ?

L'interprète travaille dans l'ombre, il est au service des délégués (experts, syndicalistes, députés, ministres, chefs d'Etats), mais il est, en permanence, en prise avec l'actualité. Ce dont il est question en réunion, c'est de notre quotidien d'aujourd'hui ou de demain. Et c'est passionnant ! Les journées d'un interprète se suivent mais ne se ressemblent jamais ! De la politique étrangère aux droits des passagers aériens en passant par l'alimentation des poules pondeuses, l'on touche à tout !

Pourriez-vous s'il vous plaît nous expliquer sur les caractéristiques d'un interprète?

L'interprétation a différents types dont le plus commun est la traduction dans les réunions

officielles ainsi que la traduction des discours officiels.

Dans les réunions officielles, l'interprète se situe entre les deux haut-fonctionnaires et prend des notes.

Donc, la traduction simultanée n'est pas le bon terme pour ce genre de traduction et ne convient pas à ce type de travail parce que le traducteur profite des pauses là où la première personne parle, la deuxième est silencieuse.

Mais la traduction simultanée se réalise dans des cabines de traduction et c'est une tâche très complexe. Traducteur écoute attentivement, et il a quelques secondes pour revenir à la langue cible pour dire immédiatement au microphone à l'auditoire. Maintenant, imaginez ce processus pour une vingtaine de minutes ou même 2 ou 3 heures de conférence et cela exige beaucoup d'énergie, de compétence, de la gestion du temps et de la concentration mentale.

Dans les deux traductions, les connaissances de l'interprète sur le sujet du discours sont très importantes.

Donc, le fait qu'une personne parle très bien une langue étrangère ne signifie pas qu'elle peut être une



bonne interprète?

Non, pas du tout. La capacité de parler constitue l'une des conditions nécessaires mais non suffisante pour un interprète. Qu'est-ce que vous voulez dire par « bien parler » ?

Avoir le bon ton et le bon débit, un bagage linguistique riche et le respect des questions cognitives payent un impact énorme sur le fait que votre traduction soit acceptée. Un bon interprète doit pouvoir bien se concentrer et cela est encore plus important chez un interprète simultané.

En fait, un interprète doit en même temps comprendre la signification des mots dans leur contexte, leur faire comprendre et les transférer respectivement. Par exemple, en raison de la nature des réunions politiques, des Autorités indiquent certains sujets de manière sous-jacente pour ne pas risquer de changer la position de l'autre côté. Dans ces cas, l'interprète doit être en mesure de reconnaître ce qui est stipulé. Ce sont des exemples des nuances qui doivent être gérés.

Maintenant que vous avez évoqué certains points d'ordre général, pourriez-vous expliquer les caractéristiques d'un interprète

Un interprète possède nécessairement le minimum de temps possible pour transférer les paroles avec le même ton de producteur de parole et en utilisant le même vocabulaire. Ainsi, la vitesse est la caractéristique la plus importante d'un interprète.

L'un des principes les plus importants de la traduction dans



de telle réunion est la capacité à gérer le stress. La sensibilité des questions soulevées peut être exacerbée par le stress.

Le deuxième point est que les interprètes doivent gagner la confiance des partis. Les interprètes ont pour responsabilité de transmettre la Parole tout en respectant la fidélité. Bien sûr, vous pouvez demander quand et comment un interprète peut réaliser cet objectif? Comment il peut comprendre s'il a réussi à gagner la confiance des deux côtés ?

Eh bien, ma réponse est que c'est le sentiment qui est transmis entre les personnes. Si un interprète traduit avec intelligence de garder le ton similaire de la première personne, une fois le discours traduit la réaction de la deuxième sera exactement le même que le premier avait attendu. Mais si l'interprète est d'un ton très sec et vivacité l'esprit des paroles ne sera pas transféré, et la deuxième personne ne va pas témoigner une réaction spécifique.

Quel est le rôle des éléments méta et paralinguistiques dans l'interprétation?

Oui, le plus gros problème de l'interprétation est qu'elle repose grandement sur la mémoire de l'interprète et ses notes, et donc la

précision est faible. Les éléments linguistiques supplémentaires (paralinguistiques) comme le ton ou le signal est transmis par les mouvements du corps peuvent être négligés si un interprète n'est pas très attentif.

Quelle solution proposez-vous pour que l'interprète simultané puisse choisir des équivalents appropriés lors de l'interprétation?

Un interprète efficace devrait agir rapidement et avoir de manière dynamique le bon mot à utiliser.

Si l'interprète est bon un lecteur de différent type livre, il sera toujours dans la mesure de trouver le bon vocabulaire et comme les comportementalistes le disent haut et fort, il a un cerveau bien cultivé et dynamique.

L'interprète doit agir avec compétence et accélérer ses processus mentaux de retrouver les mots. La stratégie de paraphraser aussi est un très bon moyen pour le moment où nous n'avons pas un bagage linguistique riche.

Comment évaluez-vous la formation des interprètes dans les universités du pays?

L'interprétation est une compétence à acquérir. Cela veut dire que les diplômés en traduction ne sont nécessairement pas de



bons traducteurs en langues. D'ailleurs, nous n'avons pas d'école d'interprétariat en Iran

Ce cours nécessite un programme intensif, précises et pertinentes, qui n'existe malheureusement pas dans la pratique.

Une des raisons de la faiblesse du système universitaire est que les professeurs fournissent un enseignement basé sur la théorie plutôt que sur la pratique et souvent les professeurs qui donnent des cours de traduction ou parfois d'interprétation ne sont pas spécialistes et expérimentés dans ce domaine. Comme plutôt que d'aider un individu à acquérir des compétences de conduite, lui donner des cours sur le moteur, le différentiel et d'autres composants des véhicules !

Est-ce que notre pays a besoin d'un centre spécial pour former des interprètes dans divers domaines ?

Bien sûr que oui !

C'est vrai que l'interprétation est une compétence qui est acquise au fil des ans mais cela peut donc être un savoir à acquérir. Moi-même j'ai fait mes études en Licence de langue et de littérature française et en Master de Didactique et actuellement je suis doctorante toujours en Didactique. Pratiquement je n'ai adopté aucune unité de traduction !

Il faut découvrir les personnes talentueuses de ce domaine. Ici, nous revenons à l'intégration du milieu universitaire et

de l'industrie dans notre pays qui depuis au moins cinq décennies est discutée. Un regard sans l'étroitesse d'esprit va ouvrir la voie à de nouveaux talents de cette profession.

Est-ce que en Iran il existe assez d'interprètes qualifiés ?

Je ne pense pas. En termes de bonne qualité surtout !

Toutefois, les autorités peuvent ne pas être d'accord selon les chiffres quantitatifs.

Dans le même temps le nombre d'interprètes et le monde entier est faible. Ceci malgré le fait que près de 1/4 du budget de l'Union Européenne est dépensé pour la traduction simultanée. Par exemple, le protocole d'Union l'Européenne exige que dans des réunions officielles, même si les deux parties sont familières avec la langue de l'autre la présence d'un interprète est nécessaire. Le nombre d'interprètes internationaux qui sont en classe A, est de 70 à 80 personnes.

Les Interprètes comment ils peuvent parfaire leurs compétences dans une variété de sujets ?

Cette compétence nécessite l'intérêt. Comme toutes les professions, les applications de la profession des Interprètes n'ont jamais



atteint la perfection. Même si le thème et l'organisateur de la réunion et toutes les conditions sont les mêmes, pas deux traductions sont exactement la même.

Dans cette profession, il y a une diversité qui est son plus grand avantage. Les jeunes devraient être enseignées aux côtés de ceux qui ont plus d'expérience. Je recommande aux interprètes de travailler et comparer le travail des professionnels.





les activités de L'association scientifique des étudiants du département de français de l'Université Tarbiat Modares

L'association scientifique des étudiants de département français de l'université Tarbiat Modares a commencé une autre fois ses activités sous le nom de la langue française pour avoir des réunions dans les différents domaines de cette langue comme l'enseignement du FLE, la traduction et aussi la littérature. Sa tâche importante est de réunir et

d'inviter des professeurs de français et aussi des étudiants pour échanger leurs idées.

Cette association est sous la direction de vice-culturel de l'université Tarbiat Modares. Le centre culturel accord un budget particulier pour chaque association. Et aussi, Mme le docteur Létafati, chair du département de français nous accompagne en tant que la conseillère culturelle pour parfaire les activités de l'association.

Les activités :

Inviter des professeurs de la langue française

Lancer la revue scientifique "Didactra"

Nous avons organisé des séminaires scientifiques en invitant des professeurs de français. Et vous pouvez voir ci-dessous un compte-rendu de chaque réunion.



La traduction des textes journalistiques présentée par Mme le docteur Jalili Marandi, corps scientifique de l'université Al-Zahra

Le sujet principal de la réunion est des caractéristiques propres à des textes journalistiques et des discours radio-télévisés comme : des phrases courtes, des termes spécifiques dans ce domaine, des structures spécialisées et la grammaire. Le deuxième thème de la réunion est consacré au contenu des textes journalistiques, des publicités politiques, culturelles, sociales, littéraires, scientifiques, artistiques et fait-divers. Le thème suivant de la réunion est de compétences dévouées nécessaires pour traduire des textes journalistiques. Les compétences linguistiques de la langue d'origine et de cible et les compétences de reconnaissance de mots spécialisés au domaine journalistique sont étudiées et analysées. Mme Jalili mentionne aussi les qualités d'un bon traducteur dans ce domaine. En fin, l'honorable orateur, Mme le Docteur Jalili, fournit des exemples pratiques pour mieux traiter les conceptions soulevées.

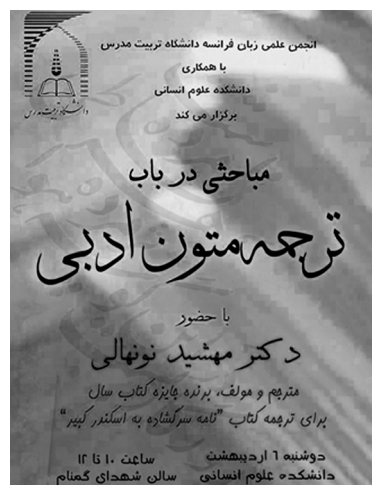
La traduction des textes juridiques et administratifs présentée par Mme le Docteur Farnaz Sassani, membre de corps scientifique de l'Université Allamé Tabatabaë

Tout d'abord, elle a parlé des compétences que le traducteur en a besoin au cours de son métier de traduction et puis elle a donné des exemples de traduction des textes juridiques comme : actes de mariage, armoiries, courtes phrases en arabes, ... Elle a analysé aussi les questions de Concours préparé par le Ministère de la Justice au Vendredi, 31 Juillet, 2015 et la manière d'y répondre. Et la fin de la réunion a été consacrée à présenter les sites, les livres et les glossaires de textes juridiques et administratifs.



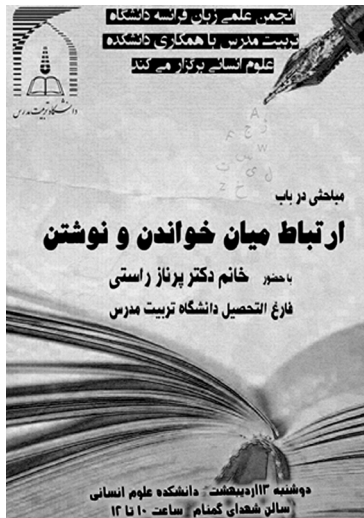
La traduction des textes littéraires présentée par Mme Mahchid Nonahali, traductrice et auteur iranienne

Tout d'abord, elle a parlé des compétences qu'un traducteur de textes littéraires a besoin au cours de son métier de traduction et puis elle a donné des exemples de traduction de romans, des poèmes et a soulevé des questions interculturelles et les difficultés de traduction des textes littéraires présentés. En tant qu'une traductrice chevronnée, elle a confié, dans le but de motiver, ses expériences professionnelles avec les étudiants sincèrement intéressés, ce qui est accueilli par les professeurs assistés à la réunion. Les étudiants ont posé leurs questions sur ce domaine. Et à la fin de la réunion, M. le Docteur Gashmardi, en appréciant les paroles de notre chère conférencière, a ajouté des remarques supplémentaires aux discussions précédentes.



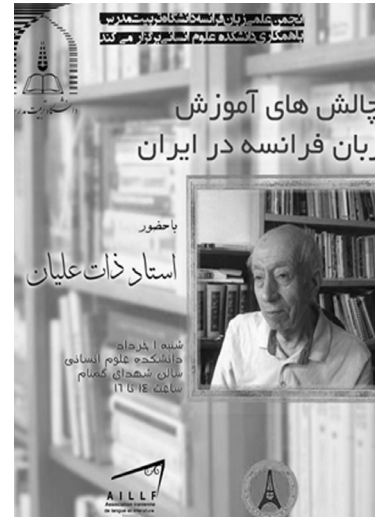
La relation entre la lecture et l'écriture présentée par Mme le docteur Parnaz Rasti, diplômée de l'université Tarbiat Modares

Dans la première partie de la réunion, elle a présenté les différentes parties d'un texte et également elle a abordé la relation entre la lecture et l'écriture. Dans la deuxième partie de l'atelier, les élèves ont été invités à écrire le texte et à la fin, à l'analyser.



Les mots d'emprunt du français en persan présenté par M. le docteur Nezamizadeh, corps scientifique de l'Université Allamé Tabatabaë

Il a commencé son discours en exprimant les différentes parties de la langue et la raison d'apparition de mots de prêt avec les exemples décrits.



Les enjeux de l'enseignement du fle présenté par M. le docteur Zatalian, professeur brillant de langue française en Iran

La réunion a été accueillie par des professeurs enthousiastes et les étudiants de la langue française. Il a consacré la première partie de son discours à exprimer des expériences personnelles et des souvenirs d'enfance. La partie suivante s'est spassée sur les questions et les réponses, sur les défis de l'enseignement de la langue française. À la fin de la réunion, M. le docteur Gashmardi, son ancien élève, a raconté les souvenirs de son cher professeur.

Toutes les réunions ont pris fin avec l'attribution d'un prix commémoratif à tous les invités, de la part du vice-culturel de l'Université de Tarbiat Modares.

Quelques ouvrages qui pourraient vous intéresser

La présentation de livre

Sara Sadidi

La bibliothèque universitaire de Tarbiat modares devient de plus en plus riche en matière d'ouvrages francophones ; mais la plupart de ces livres récemment commandés ne sont pas connus des étudiants. C'est pourquoi nous avons décidé d'en présenter quelques-uns à chaque numéro de Didactra. Tous les ouvrages présentés dans cette revue sont donc disponibles à la bibliothèque centrale de l'Université Tarbiat Modares et vous pouvez les emprunter aujourd'hui même. Bonne lecture!



Comprendre la grammaire

Une grammaire à l'épreuve
de la didactique du FLE
Auteurs : Camussi- Ni,
Marie- Armelle
Editions : PUG
Date de parution: 2013
275 p.
Cote : PC 2127 .8 .A7

Décryptant les questions de grammaire à partir des erreurs fréquemment rencontrées par les apprenants, cet ouvrage est un outil pragmatique indispensable pour les enseignants et futurs enseignants de FLE et de FLS. Les auteurs interrogent le système de la langue française en fonction des difficultés qui se posent chez les apprenants non-francophones, difficultés que tout enseignant a rencontrées ou rencontrera dans sa pratique. La description d'énoncés erronés introduit l'analyse du système et fonde une démarche didactique qui permet d'éviter les écueils de l'apprentissage. Les progressions didactiques proposées constituent des canevas que l'enseignant pourra adapter aux besoins de son public. Tout à la fois grammaire et manuel de formation à une démarche didactique de l'enseignement de la langue, cet ouvrage de fond constitue un outil pédagogique et didactique précieux permettant de mieux comprendre la grammaire.

Didactique Français

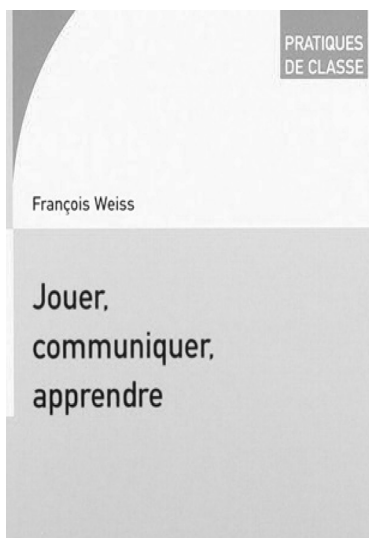
fondement d'une discipline
Auteurs : Chiss, Jean- Louis ;
David, Jacques ; Reuter, Yves
Editions : Deboeck superieur
250 p.
Cote : PC 2065 .C46 2015



Cet ouvrage constitue une référence dans un domaine, la didactique du français, qui continue à connaître une productivité remarquable. Il s'agit dès lors d'exposer les recherches les plus saillantes, de bien formaliser

les acquis et de tracer des perspectives. Trois grands champs d'investigation ont été retenus : d'abord, la constitution de la discipline elle-même, ses grands concepts et ses délimitations ; ensuite, les relations complexes et fructueuses que la didactique du français entretient avec les autres savoirs des sciences humaines ; enfin, les dimensions historiques et sociales d'une discipline qui a vocation à intervenir dans les pratiques scolaires et culturelles. Une introduction situe la genèse de l'ouvrage qui débouche sur une synthèse prolongeant la réflexion et impulsant l'action. Ces travaux conçus pour une large part au sein de la

communauté des chercheurs en didactique du français, en particulier l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, s'adressent aux formateurs d'enseignants, aux enseignants et à tous ceux (spécialistes ou non) qui se sentent concernés par les problèmes de l'enseignement-apprentissage de la langue, de la communication, des textes et des discours.



Jouer, communiquer, apprendre

Auteur : Weiss, François
Editions : Hachette
Date de parution : 2015
127 p.
Cote : PC 2129 .W4

Pour les professeurs, les formateurs et les formateurs de formateurs, débutants ou confirmés, qui souhaitent enrichir leurs pratiques de classe, cette nouvelle collection présente sous forme pratique des propositions de démarche et des activités qui sont le résultat de l'expérience d'acteurs du champ du français langue étrangère.

Cet ouvrage fournit à l'enseignant de FLE un ensemble d'exercices et d'activités pour diversifier et enrichir sa pratique pédagogique tant à l'oral qu'à l'écrit. Il lui permet aussi de mener une réflexion sur la valeur d'apprentissage des activités proposées et sur leur place dans le processus d'apprentissage.

L'objectif principal de cet ouvrage est de favoriser l'implication

des apprenants grâce à des activités stimulantes, ludiques, créatives qui leur permettent également, grâce au travail en groupes, de devenir progressivement autonomes.

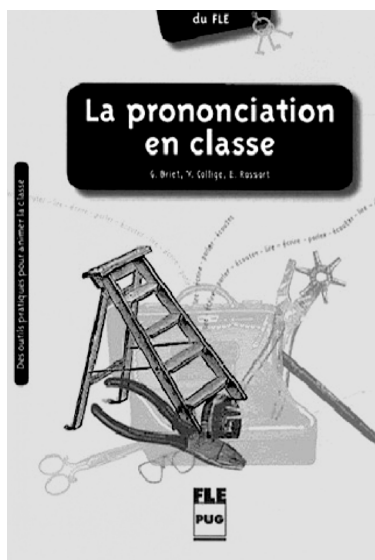
Les activités proposées s'adressent aussi bien aux adolescents du système scolaire qu'à des adultes apprenant le français en cours du soir ou en cours intensifs.



Le français et son orthographe

Auteur : Luzzati, Daniel
Editions : Didier
Date de parution : 2010
271 p.
Cote : PC 2143 .L8

Partant d'une analyse du fonctionnement de l'écriture du français, cet ouvrage analyse et questionne l'évolution de l'orthographe et les méthodes pédagogiques pratiquées pour l'enseigner.



La prononciation en classe

Auteurs : Collige, Valerie ;
Rossart, Emmanuelle
Editions : PUG
Date de parution : 2014
192 p.
Cote : PC 2112 .B7

Cet ouvrage propose aux formateurs des pistes pour travailler la prononciation française. De façon décomplexée, il aborde la théorie en des termes simples. Il se décline en trois parties (prosodie, voyelles, consonnes), qui analysent et aident à corriger les difficultés phonétiques des apprenants. Chacune des trois parties est illustrée de fiches d'activités conçues pour être utilisées indépendamment les unes des autres en fonction des besoins de chaque classe.

Un site compagnon, contenant des séquences vidéo et audio, complète les activités. L'ouvrage couvre les niveaux A1 à B2 du CECR. Il est destiné aux enseignants de français langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS) en France comme à l'étranger et aux étudiants en licence ou master de FLE.



les figures de style

Auteur : Suhamy, Henri
Editions : Presses
universitaires de France
Date de parution : 2013
128 p.
Cote : PC 2410 .S88 2013

Métonymies, anacoluthes, oxymorons, euphémismes, litotes, métaphores. L'étude des figures de style permet de mieux comprendre le sens et la forme des énoncés, de déceler certains codages et travestissements conventionnels de l'expression. Son champ d'application est large, qui va de la rhétorique à la poésie et à la littérature en passant par l'étymologie, la grammaire, la psychologie du langage ou encore la communication. Cet ouvrage propose une classification originale, claire et logique, illustrée par des exemples tirés d'oeuvres littéraires, du journalisme, du discours politique, du langage courant, ou inventés par l'auteur pour présenter et expliquer les principales figures de style.

Compte rendu de livre

Le Compte rendu de Pour une Lectur Littéraire , Première partie

FARSHADJOU, Mahdiah
Doctorante à l'Université Tarbiat Modares

Introduction

1-La lecture, des théories à la didactique

Dans nos jours on fait couler assez d'encre parlant de la littérature, ses particularités et les moyens de l'enseigner/ l'apprendre. Plusieurs modèles théoriques ont été produits. Certains concernent les aspects pédagogiques et didactiques de la lecture, et certains d'autres ne traitent que la partie des conceptualisations complexes éloignées de toute forme pratique. Quand nous étudions la lecture gardant un œil attentif sur la pédagogie, nous ne passons pas simplement de la théorie à la pratique puisque l'objet d'analyse, la lecture, n'est pas ici une expérience ordinaire de chaque individu avec un texte quelconque. La lecture qu'on pratique à l'école est une activité guidée avec des objectifs éducatifs à trois médiateurs: le professeur, le support construit et le contexte scolaire.

2- Lecture et littérature, deux enjeux éducatifs complémentaires

Nous sommes tous d'accord sur l'exigence de rendre les élèves à lire toutes les formes et les genres de textes. Citons le terme « lecture littéraire » développé par Michel Picard et Bertrand Gervais qui désigne une lecture riche, intense et plurielle, à la fois ludique et lucide, passionnelle et rationnelle. Ce n'est pas la lecture de la littérature ni celle des savants.

Notre objectif est d'abord d'établir les fondements d'une éducation de la lecture inspirée du rapport à la littérature s'appliquant à tous les textes et supports et ensuite de réétudier les bases

de la formation littéraire dans son ensemble, des questions culturelles, intellectuelles et psychosociales. La littérature dans la classe a été toujours controversée car cela ne se donne pas facilement à la pratique littéraire sur la langue dans la société et encore, la question entre éthique et esthétique reste à discuter. Pourtant l'association de l'école et la littérature est bonne mais aussi indispensable parce que c'est à l'école que l'on se prépare pour les pratiques culturelles et s'établit comme des lecteurs de l'avenir. Cette institution n'ignore pas de toute façon ses possibilités de médiations culturelles. En générale, nous sommes tous d'avis que l'accès véritable à la connaissance passe par des besoins développées de « littératie » et de la sensibilité à une conscience « poétique » ; une heureuse incorporation socio-professionnelle se crée dans une balance entre l'affectivité et la culturalité.

3- Vers une didactique intégrée

Nous nous limitons au contexte de l'enseignant secondaire. Pour accepter la pratique de la lecture littéraire il faut considérer l'enseignement de la littérature sur le mode « spiralaire ». Cela veut dire qu'on ne change pas les objectifs mais les supplémentaires et cela au niveau de la complexité. Nous croyons qu'au niveau secondaire de l'école, l'enseignement doit familiariser les élèves avec le champ littéraire et les modes diversifiées de la lecture, les aider à l'obtention d'une connaissance propre des références culturelle et génériques et enfin, doit éduquer les esprits interprétatives.

Ce livre essaye de répondre à quatre questions en quatre parties : 1 savoir ce que c'était et c'est la lecture, courant un historique des discours, 2 extraire les théories récentes au sujet de la lecture, 3 révéler les enjeux fondamentaux de l'enseignement et 4 les propositions didactique ; nous souhaitons que les enseignants les adoptent selon les besoins, les compétences, les intérêts et l'âge de leurs apprenants.

Première partie : Les discours de l'école sur la

lecture et la littérature

Comme nous l'avons remarqué parce que la littérature est à la fois un modèle langagier et aussi un véhicule culturel, elle a le privilège d'occuper une place de l'importance dans l'enseignement du français. Néanmoins, des tests ou enquêtes

minutieuses à ce propos, répétés et durant plusieurs années, n'ont pas été réalisés jusqu'ici. Celles qui ont vu le jour, ne parle pas de la lecture mais plutôt des théories relatifs à l'enseignement. Les instructions officielles, les manuels scolaires et les publications sont les trois sortes de documents qui comptent dans l'évolution de cette pratique.

Notre rapport historique s'appuie pour la grande partie sur une enquête d'une équipe d'historiens dirigée par Jean Hébrard et Anne-Marie Chartier en France. Pour le compléter, nous profiterons de certains programmes publiés en France, au Québec et en Belgique francophone qui couvrent une belle cinquantaine d'années et qui, somme toute, nous semblent s'inscrire d'une manière distinctive dans le renouvellement de l'enseignement de la lecture et de la littérature en classe de français langue maternelle.

Suivant le cadre de travail de Chartier et Hébrard, nous divisons le discours en trois phases : de 1880 à 1914 (primauté accordée à l'auteur), entre 1960 et 1975(primauté accordée au texte) et en fin, de 1980 à 2000 qui prend comme titre le « retour de la lecture ».

1- La lecture scolaire en France avant 1880 : la mémoire au service de la tradition et de l'écriture

L'école à ce temps-là comprenait une petite population qui serait alors homogène où l'activité de la lecture se démasquait comme des modèles de mémorisation. Au lycée, elle était absente. La culture de référence était apprise par des exercices systématiques de l'écriture qui étaient faisables par la mémorisation des œuvres des grands auteurs : la lecture était au service de l'écriture ; elle était pratiquée par l'analyse grammaticale et rhétorique et n'occupait nulle place dans les discours structurés.

2- 1880-1914 : La lecture comme moyen d'émancipation

C'est autour des années 1880 que commence l'ère de la lecture scolaire en France après l'explosion des textes imprimés et conséquemment l'augmentation des lecteurs potentiels. Faut-il encore faire de la rhétorique ou revenir à la littérature française ? Celles de XVIIe et XVIIIe s'étaient introduits déjà et on parlait de la littérature de XIXe. Désormais le rôle de professeur n'était pas de faire l'analyse

syntactique mais inciter leur émotion face à une harmonie de mots qui leur fournirait un répertoire de l'affectivité et de l'esprit national. Donc le but de l'apprentissage était de répandre auprès de tous les citoyens l'idéal des Lumières en faisant de la lecture de « bons textes » et alors, suivant deux objectifs : l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la culture. Les contextes restaient religieux pour conférer à l'émancipation des vertus.

3- 1914-1965 : le règne de l'auteur et de l'explication de morceaux choisis

Dans ces années, l'enseignement de la littérature, tenu comme évidence, conçu comme une épreuve culturelle de la France à honorer dont le corpus se composait des chefs d'œuvres des grands auteurs, a introduit les contemporains avec beaucoup de prudence.

On ignore toujours des issues socioculturelles quoique le public reste encore assez homogène. Les professeurs devaient faire lire, apprécier et analyser Ronsard, Montaigne, Corneille, Molière, Rousseau, Lamartine, Rimbaud, Baudelaire, Stendhal, Zola et certain d'autres, pour remplir sa responsabilité : transmettre un patrimoine, fonder une identité collective, créer le goût esthétique et les morales, former des cadres de pensée, faire sentir la richesse des grands esprits, produire des contenus idéologiques pour former de bons chrétiens.

En France on pratiquait deux méthodes de lecture :

1. Suivie qui consiste à lire un texte





assez long dans la classe, fournir un bref commentaire pour une compréhension intégrale.

2. L'explication de texte qui prend comme corpus un petit texte accompagné d'un tas d'informations particulièrement biographiques aboutissant à une lecture analytique et externe. Somme toute, l'élève est éduqué à apprécier un objet de culture lointain de son actualité en se plaçant dans un contexte historique et biographique prévu par l'enseignant.

4- 1965-1980 : la crise de la lecture scolaire

La fin des années 1960 peut être nommé « l'ère de soupçon » pour trois raisons : l'augmentation et diversification du public scolaire, l'apparition d'un modèle culturel inédit (l'humanisme scientifique moderne) et le changement vers individualisme dans les valeurs de la civilisation des loisirs. Le corpus, devenant plus éclaté, se consacre plus aux nouveaux romanciers et agit de façon à ce que cinéma, BD, presse, chanson, tout devienne un texte. On commence à prendre en compte l'hétérogénéité sociale et culturelle du public, la modernité scientifique et la culture des loisirs. On touche plus du côté réaliste du langage (la communication) et ses côtés psychologiques et pédagogiques (l'autonomie et l'épanouissement de personne) ; on fait lire pour que l'élève puisse manier dans diverses fonctions et réprimander sa société ;

dans un mot l'enseignement de la littérature devient un objet pour apprendre la langue dont la lecture prend de nouvelle forme, celle des formalistes. L'accent est désormais mis sur les idées de Jakobson, Lévi-Strauss,

Propp, Greimas, Barthes, etc. qui suivent une lecture délaissée au profit de la grammaire et cherchent ce que a le texte en général et en commun avec les autres.

Le rôle de l'enseignant est de garantir des compétences communicative, linguistique et sémiotique. La pluralité des théories de référence, les lectures possibles, les couches sociales et culturelles entrent en jeu mais cela ne pousse pas vers une interrogation des raisons ni les mécanismes de la compréhension des textes.

5- 1980- 2000 : le retour de la lecture A- Tendances générales

Après une quinzaine d'années, on concevait un retour en force mettant en cause les modèles, l'état banal des références théoriques et idéologiques qui cèdent la place à cette idée que le savoir

lire est la base de toutes réussites scolaires, une valeur recherchée. La question qui se pose maintenant est comment lire ? Comment développer une aptitude à comprendre les textes ? Donc, on cherche plutôt une réflexion méthodologique.

B- Les discours didactiques

De 1980 à 1990, s'intitulant les années lecture, La France voit la publication de nombreuses ouvrages et articles de didactique dont on voit trois.

Lire : du texte au sens par Gérard Vigner suit une approche précise des opérations et des codes. La compréhension est en rapport avec les concepts de « mémoire verbale » et de « mémoire sémantique ». Il y a une distinction nette entre « texte réel » et « texte virtuel ». Certaines sections sont consacrées à l'analyse de la cohérence textuelle et de la lisibilité.

Faire/lire (1e vol.) et savoir-lire (2e vol) par Michel P. Schmitt et Alain Viala s'adressant les professeurs parlent de la « situation de

la lecture » qui sert comme une base à une « séquence de lecture active », des bilans pédagogiques pour adapter à son cours (le 1^e vol.) et offrent des « précis de lecture critique » présentant distinctement tout ce qui est nécessaire pour l'analyse des textes.

Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège par Annette Béguin invite les enseignants à une réflexion sur la nécessité d'une nouvelle pédagogie à quatre séquences de travail chacun autour d'une méthodologie : l'explication, la comparaison, la reformulation du texte et la découvertes des lieux communs dans la lecture.

C- Le discours des programmes

On va voir comment les nouveaux discours se sont introduits dans les programmes de la France, Belgique et Québec.

1- Les programmes français

En France, on donne une place à la littérature par son caractère littéraire et son sens dans un corpus prévu dans la perspective de l'épreuve oral du bac. On incite la réflexion personnelle et l'envie de l'écriture exploitant les éléments formels des œuvres par quatre méthodologies : « le regroupement de textes », « l'étude de l'œuvre intégral », « la lecture méthodique » et « la question d'ensemble ». Néanmoins, les moyens concrets, les leçons en pratique, restent délaissés : les professeurs maîtrisent la lecture, et les hypothèses des élèves sont laissées à côté pour arriver au plan désiré.

2- Les programmes belges

Le programme, décidé en 1980 est marqué par sa conception du texte et de la littérature. Malgré la diversité des références d'analyses structurales, on croit que le texte n'existe pas hors de sa lecture. En ce qui concerne le corpus, on accepte toutes les manifestations humaines

et on les privilégie parce qu'elles montrent le maximum de possibilités de créations de la langue. Il y a trois axes à suivre : textes à dominantes « reproductive » et « productive », texte au sens restreint et étendu, culture locale et étrangère.

Les documents publiés en 1983-84, sont marqués par une idéologie restauratrice. La règle était celle de la fidélité au texte, une lecture objective, sans aucun préjugé. Dès 1991, on rejoint les réseaux catholiques en définissant la littérature comme une source fondamentale de sens qui répond à nos besoins, nos aspirations et nos inquiétudes. L'enseignant peut choisir les textes les plus convenants et en vue des méthodes, on insiste sur une lecture passionnelle, la découvertes du sens, apprendre à goûter le neuf la richesse ; en tout, on met l'accent sur les compétences de la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute. Mais, on accorde une place moins importante à la littérature (2 h par semaine) et les tâches restent pragmatiques, s'intéressant d'abord sur les difficultés lexicales et syntaxiques et ensuite sur la maturation sociale et affective. On veut qu'en avenir les élèves lisent les œuvres en entiers.

3- Les programmes québécois

Au Québec 1982, le programme du cours du français suit deux orientations conformément différentes :

1. « la compréhension et la production des discours » qui insistent sur les compétences communicatives.

2. « les valeurs socioculturelles » qui invitent les élèves à se situer dans une culture différente portée par la lecture.

Le premier objectif est « intégrationniste » et la deuxième « ségrégationniste ». Ce programme propose une liste des auteurs à recouvrir dont 50% viennent du Québec. Le mode de lecture

est thématique et personnelle.

En 1995, l'enseignement de la lecture s'assigne trois objectifs : 1. Analyser des textes en se rendant compte des divers règles et courants. 2. Situer les visions du monde inscrites. 3. Apprécier la littérature québécoise contemporaine.

Donc, chaque pays se met dans un système de valeurs différent :

- En France, au service des Républicains, la littérature garde l'intégrité du patrimoine.

- En Belgique, la littérature sert à l'épanouissement et au plaisir.

- Au Québec, une expérience existentielle, la littérature fonctionne dans la formation de la sensibilité et des valeurs de la communauté.

6- L'entrée dans le XXI^e siècle : la formation littéraire à l'heure des « compétences »
les problèmes d'apprentissage de la lecture se sont compliqués par la différenciation des publics scolaires et les discours des instances. Néanmoins, nous pouvons constater deux points positifs : l'utilité de la formation littéraire est réaffirmée. On la crédite d'effets formateurs pour l'équilibre psychoaffectif

et l'esprit critique des jeunes apprenants. Les divers programmes prennent compte des avancés théoriques et des discours didactiques qui ont étudié leur conditions d'adaptation au domaine de l'enseignement, et enfin, les rédacteurs tiennent en compte la nécessité des pratiques effectives de lecture en régler l'enseignement.

A Tendances Générales
Les programmes se multiplient selon les niveaux et les formes chacun méritant une synthèse spécifique.

1 Convergences
Les finalités des textes littéraires : visée éducative, visée patrimoniale et visée intellectuelle. D'autre part un commun souci de proposer des lectures adaptées à l'âge des apprenants intitulées « la littérature de jeunesse ».

2 Accent spécifiques
Compte tenu de déclarations sur les finalités, différents accents s'observent.

2.1 En France
La lecture littéraire trouve une place grandissante dès l'école primaire et porte sur des objets diversifiés. Quant aux instructions officielles publiées en 2002 pour le Collège, l'accent est mis sur les effets produits ou à

produire par les différents genres de discours et en ce qui concerne les références culturelles à acquérir, la lecture guidée d'une œuvre intégrale. Pour ce qui relève de l'organisation des leçons, il est préconisé de travailler en séquences en fonction d'un but didactique identifié et dans ce cadre on voit l'interaction des compétences communicatives par l'intégration des diverses activités.

Au lycée il s'agit d'un corpus explicite des perspectives d'études explicites avec des objets d'études. On assiste alors à un « estompement » des activités cloisonnées de l'ancien programme au bénéfice d'objectifs modifiés. Ainsi, « les productions écrites et orales sont variées permettant en effet une meilleure compréhension des lectures et un progrès de la maîtrise de la langue par les exercices brefs et fréquents.

2.2 Au Québec
Depuis 1997, on s'est doté d'un programme extrêmement structuré. En rupture avec les anciens, l'enseignement est valorisé d'une division entre les textes littéraire et courants et décliné selon les compétences de communication, non seulement la lecture mais

aussi l'écriture voire l'oralité

littéraire tenant compte d'un équilibre entre les objectifs cognitifs et affectifs.

Dans ce programme les virtualités culturelles sont mises en avant : 1. Analyser des textes littéraires en rendant compte dans un texte cohérent et correct. 2. Situer les représentations du monde proposées dans une dissertation explicative d'un minimum de mille mots. 3. Apprécier la littérature québécoise actuelle dans un essai critique. Depuis 1999, l'accent est mis sur les compétences transversales de lecture et d'écriture.

2.3 En Suisse romande

Une attention particulière est portée à la promotion de la grammaire du texte et des discours pour développer la compréhension des textes écrits en se fondant sur les acquis de la grammaire textuelle et sur les obstacles rencontrés lors des lectures expliquées. La formation est amorcée des typologies textuelles. Les plans soulignent une attention renouvelée à une culture littéraire : une construction historico-sociale.

2.4 En Belgique francophone

Depuis des années 1990, la formation se forme sur deux terrains : l'approche discursive et pour son rôle plus social de l'initiation à la vie culturelle.

Il y a une volonté commune de mettre en interaction des compétences de communication. Notons les nuances les plus significatives : l'accent sur la formation littéraire s'efforce de garder une balance égale entre le rôle fonctionnel du français et le rôle formateur de la personnalité. Les programmes du réseau sont construits d'un nombre de familles d'objets à produire. La Communauté a proposé un inventaire de compétences classées par genre de textes. Les tâches-problèmes sont proposées à titre d'illustrations méthodologiques.

Ainsi, les référentiels de compétences en français mettent en avant les quatre compétences langagières de communication. Cette liste n'est ni fermée ni figée. Les collaborations de praticien-chercheurs en didactique : le guide méthodologique (Circuits futés 1998), le référentiel de littérature (2003 De Boeck sous la direction de K. Canvat), etc.

B- Questions vives

Les différences entre les programmes de chaque pays sont des accents et non pas l'option. Il reste alors à définir la position et les principes d'une lecture littéraire adaptée pour déterminer de quelle aide peut être la conception pour les professeurs qui se posent toujours des choix de sélection et de programmation. Il y a une série de questions auxquelles les divers programmes ne donnent pas la réponse et nous voulons le faire à la suite : quels sont la place et le rôle de la formation littéraire dans l'acquisition des compétences différentes. Quel lecteur s'agit-il en somme de former s'il s'agit d'un adolescent en situation de contrainte scolaire ? Quelles compétences d'enseignement doit mettre en place son formateur ?

7- Le débat contemporain sur la lecture et la littérature : faux et vrais problèmes

Parcourant ce bref historique, nous pouvons comparer les programmes anciens et nouveaux dans les points qui suivent : passer d'un corpus de lecture stable et homogène à un corpus éclaté et hétérogène. Les textes d'information prennent plus de place que les œuvres littéraires. Le rapport au texte est devenu plus technique, la conception plus objective et relative. La lecture est maintenant l'objet d'une valorisation inconditionnelle. Les enseignants se posent la question de « comment faire lire ? », « Comment développer le goût de la lecture » ; la capacité de lecture n'est plus prise comme évidence mais comme

un motif de réflexion à acquérir.

Nous sommes face à un nouveau phénomène : une grande partie de population font partie de non-lecteur ! À force d'être répété, cela est devenu évident et donc on dit que l'école manque à sa mission ! Les opinions alarmistes disent qu'il y a : 1. Un accroissement de l'illettrisme dans la société. 2. Une décroissance du goût et de la capacité de lire.

A- « Les gens ne lisent plus »

Le rapport officiel en 1984 sur Les illettrés en France parle des millions plutôt que des centaines de mille personnes et donc une « crise » d'évolution négative. Des faibles lecteurs ont augmentés, il y a donc plus de lecteurs mais qu'ils lisent moins.

B- « Les jeunes n'apprennent plus à lire »

Le déficit de la lecture retient avant tout la population des jeunes en âge scolaire. Des enquêtes, comme celle par C. Baudelot, ont montré que la lecture des élèves chutait entre l'âge du Collège et du Lycée, ou celle de PISA 2000, 2003 de l'OCDE comptent le nombre de « bons lecteurs » qui ne dépasse guère la barre 20%.

Peut-on interroger la validité des critères ? La vitesse, a-t-elle de sens quand non-reliée au type de texte ? « Ne sait pas lire » est l'incapacité de lire tel type de texte ou de telle façon ? Nous savons que la population scolaire s'est également accrue au long des deux siècles et le nombre moyen des lecteurs a néanmoins augmenté.

L'échec en lecture a une cause scolaire ou bien sociale aussi ? Peut-être qu'on est élevé dans un milieu non respectable du livre ou la lecture. La vie moderne offre des distractions et des plaisirs qui ont pour effet de disperser l'attention et pervertir le goût. L'idée que les jeunes ne savent pas lire est d'abord une croyance qui a pour corollaire la fois dans un âge d'or où la majorité aurait jouit d'une culture étendue. Il est indéniable que par la grande place de connaissances audio-visuelles, le rapport à l'écrit est moins naturel pour les jeunes de XXIe siècle que le prestige accordé à l'enseignement de la lecture a cédé la place aux sciences de technique et que la lecture reste en marge des programmes.

Les phénomènes évoqués sont des faits externes à l'école, des éléments liés à l'évolution générale de la société et la culture.

Conclusions

Enseigner la littérature devrait consister à enseigner non plus seulement des œuvres, mais aussi et peut-être d'abord une manière de lire : de passer d'une conception statique de la littérature à une conception dynamique.

La perspective centrée sur la lecture affirme le caractère résolument ludique de la lecture. Enfin, l'approche dialectique met en interaction trois dimensions complémentaires : la dimension intellectuelle-rationnelle, la dimension imaginative-affective et la dimension physiologique.

A suivre...

Les articles de recherche

La littérature comme un moyen de retour en soi

Roya LEAFATI

Maître de conférences à l'Université Tarbiat Modares

Sarah SADIDI

Doctorante à l'Université Tarbiat Modares¹

Résumé:

Bien qu'il semble à première vue contradictoire, une pratique appropriée du texte littéraire dans la classe de français langue étrangère peut contribuer à la bonne formation identitaire des apprenants. Nous avons essayé, durant cette recherche de mener une réflexion sur les particularités du texte littéraire qui en font un outil si précieux. Nous avons, ensuite, présenté le compte rendu d'une expérience menée dans une classe du niveau intermédiaire à l'université où un texte est abordé avec une démarche interculturelle pour démontrer de manière plus concrète l'influence de la lecture littéraire sur la construction identitaire des apprenants iraniens.

Mots-clés: texte littéraire, identité, retour en soi, interculturel

Le large libère l'esprit, et là il n'est pas besoin d'aiguiser le génie.

(Faustus, partiell, acte V, scène 3)

1-Département de Didactique du FLE

Introduction

Dans notre société moderne, avec les changements effectués suite à la mondialisation, nous entendons beaucoup parler de la crise identitaire, de perte d'identité qui se manifeste souvent sous forme d'un sentiment d'absurdité. Le système éducatif qui a pour objectif le développement convenable de la personnalité des apprenants et la préparation des apprenants pour avoir une vie équilibrée, doit donc consacrer de l'effort à la formation identitaire des apprenants.

Malgré les progrès considérables en didactique, cela n'est toujours pas évident, car cette formation présente ses particularités propres, elle passe par des voies indirectes et doit s'effectuer comme une sorte de découverte personnelle: «Si dans le cas de la physique ou même de l'histoire, il y a eu au fil des siècles, accumulation de savoir, pour la découverte de Soi, c'est toujours la même idée depuis plus de 3000 ans. Toutes les traditions qui ont voulu aider l'humain à devenir lui-même parlent d'expériences, de vécu, de sensations, de voyage intérieur, de cheminement. (Aumonier, 2012:6) Mais comment

apporter ces éléments à la classe? La lecture des textes littéraires est un moyen et une expérience unique qui ouvre un

chapitre du « grand livre du monde».

Le texte littéraire «est un véritable laboratoire de langue et un espace privilégié où se déploie l'interculturalité » (Cuq et Gruca, 2005 : 413), par ces caractéristiques uniques et particulières, il constitue un espace privilégié du développement et de la reconnaissance identitaire.

Bien qu'il y ait normalement tendance à croire que l'étude des textes littéraires étrangers aboutira au renoncement de sa propre identité culturelle, nous tenterons de démontrer que la pratique des textes littéraires en général, et des textes littéraires étrangers en particulier, pourra servir d'outil à la reconnaissance et la formation équilibrée de l'identité culturelle des apprenants.

Avant de montrer comment la littérature aide les apprenants à se retourner en soi nous verrons comment «soi» se définit dans le cadre notre réflexion.

Le « retour en soi » dans la littérature

Dans le passé, « le thème du «retour en soi» , était l'un des constantes de la mystique platonicienne et préconisait un retour de l'âme sur elle-même afin d'accéder à une vision de Dieu, en abandonnant le corps» (Meyendorff, 1954:188) de la même manière, le thème fait partie de la philosophie du grand poète iranien de VIIème siècle après l'Hégire, Mowlana, qui introduit ce thème au début de son grand recueil de poésie mystique et philosophique par l'image d'un roseau. Pour lui, l'âme est un roseau coupé de la roselière de Dieu, quand on joue une flûte en roseau, il se plaint d'être éloignée de ses origines et c'est pourquoi le chant de roseau est tellement triste. Pour Mowlana l'homme est étranger dans le monde et doit se tourner vers Dieu en se débarrassant de son corps terrestre:

*Ecoute la flûte de roseau, écoute sa plainte
: Des séparations, elle dit la complainte
Depuis que de la roselière, on m'a coupée
En écoutant mes cris, hommes et femmes ont pleuré
Pour dire la douleur du désir sans fin*

Mathnavi, I, 1-34

Traduit par Leili Anvar

Pourtant, le thème du «retour en soi» peut être abordé de plusieurs autres manières. Si nous consultons par exemple le Dictionnaire Robert nous trouvons sous la rubrique « soi, philosophique » les définitions suivantes : « tout sujet de personne » ; « la présence à soi » ; « la conscience, la personnalité, le moi de chacun, de chaque sujet » ; « l'être en tant qu'il est pour lui-même ». (Cité par Goldthorpe, 1998:232) Nous pouvons comprendre de l'ensemble de ces définitions qu'il peut être considéré comme un synonyme de ce qu'on appelle de nos jours l'identité. Néanmoins, l'identité semble un mot passe-partout définie des façons multiples et parfois paradoxales.

L'identité culturelle et ses définitions:t

Selon «le principe d'identité : A est A et n'est pas non-A» (Labica, 2000:74), le mot signifie la «mêmeté et se heurte incessamment contre l'altérité. (Dittrichová, 2009:6) il reste quand-même très abstrait et peut comprendre diverses aspect dont l'identité culturelle que nous évoquerons dans cet article.

« Système de représentation de soi complexe lié à la conscience que la personne a d'elle-même» (Linton, 1977, cité par Théberge, 1998:267). L'identité culturelle, s'associe de nos jours à la réalité sociale de la mondialisation et de la diversité culturelle. Pourtant Hall (1992) distingue trois différentes conceptions de l'identité: un modèle où l'identité de la personne émerge dès la naissance et évolue de manière unifiée et continue, un modèle où l'identité prend forme grâce à l'interaction entre la personne et la société et un modèle postmoderne où l'identité est en constante mouvance.

La première conception, qui est la plus rependue en Iran, insiste sur la valorisation des origines identitaires. Pour combattre contre la mondialisation qui agit comme une force d'homogénéisation, on se replie sur soi et l'on s'unit entre ses semblables pour constituer une société distincte et unifiée. Cette vision parle de « la nécessité de filtrer les échanges, ce qui est à proprement parler très difficilement réalisable aujourd'hui avec les moyens de communication mis à notre disposition.» (Théberge, 1998:266) Dans la deuxième concetion «l'identité se construit en interaction entre la personne et la société. Cette conception fait la jonction entre ce qui est issu de l'intérieur et ce qui vient de l'extérieur.» (Idem.268) Selon

la troisième conception, l'identité culturelle passe par de

constantes redéfinitions, ce qui signifie qu'elle peut être fréquemment sujette à révision.

Les particularités du texte littéraire:

Jean-Louis Dufays & al. dans leur ouvrage « pour une lecture littéraire » parlent du double enjeu de la lecture des textes littéraires : « l'acte de lire mobilise par sa nature même la lucidité et l'illusion, la réflexion et la détente, le "game" et le "playing", la distanciation et la participation, la lecture la plus riche, celle qui mérite le qualitatif de "littéraire" est celle qui établit un incessant va-et-vient entre ces deux aspects. » (2005 :128) ainsi ils mettent les enjeux du texte littéraire dans deux catégories : rationnels et passionnels. Ces deux aspects de la lecture littéraire influencent, chacun de sa façon, la formation identitaire du lecteur.

La première particularité du texte littéraire

que nous discutons est la capacité incomparable de contenir de données culturelles. Selon Séoud « l'acquisition d'une identité passe par celle des codes culturels, des repères symboliques spécifiques de toute communauté. »

(2009:144) la lecture est un moyen privilégié de l'accès au savoir. C'est ce que Dufays & al. Présentent comme enjeux rationnelles de la lecture littéraire: « des informations, des systèmes de références et des valeurs qui permettent au lecteur de diversifier ses connaissances, et ses jugements sur le monde, sur ses semblables et sur lui-même. » se trouvent dans le texte littéraire. (2005 :128)

L'un des objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est d'apprendre à s'exprimer dans la langue de l'autre, la littérature en tant qu'« une réflexion de la société contemporaine et une manifestation de la vie actuelle d'une société, démontre la pensée et la philosophie d'une époque et offre une vision du monde et encourage une réflexion. Elle est donc la clé pour découvrir toute une civilisation, d'un point de vue interne ».

(Shrivastava, 2010:9)

On pourrait imaginer que les textes issus d'autres sciences humaines et expérimentales sont mieux placés pour nous donner des informations; néanmoins le texte littéraire peut engendrer toutes les sciences. Il existe des ouvrages littéraires qui

parlent la langue du futur et qui sont même en avance sur les autres sciences. Tous les grands mouvements de l'histoire de l'humanité ont toujours pris forme dans l'imaginaire avant d'entrer en existence matérielle. On pourrait citer comme exemple, Balzac qui, dans une époque où les robots n'avaient pas encore été inventés, parle du monsieur Poiret, comme «une espèce de mécanique» (1855:24) ou encore des romans d'anticipation de Jules Verne tel que « De la terre à la lune» paru cinq ans avant les premiers pas de l'homme sur la lune. En outre « si le rôle des autres sciences sociales consiste à mettre en lumière le fonctionnement de la société, la littérature sert quant à elle à lui donner du sens. A travers elle, le citoyen est appelé à mieux comprendre le monde dans lequel il vit. » . Pour Van Elslande, «Nos conceptions les plus courantes doivent beaucoup à la littérature, car c'est elle qui les modèle en grande partie.» (2009:5)

Pour Barthes la somme d'information véhiculée par le texte littéraire n'est comparable à aucun autre texte :

« Si, par je ne sais quel excès de socialisme ou

de barbarie, toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire.» (1978:18)

Indéniablement, les autres documents authentiques peuvent également représenter des traits culturels d'une société donnée, mais le texte littéraire a, en plus, l'avantage de ne jamais vieillir à travers le temps et l'espace: «Les documents authentiques sont dotés d'une authenticité éphémère. Ils vieillissent vite et ne peuvent fonctionner que dans un contexte donné, alors que les textes littéraires ne perdent pas leur intérêt socio-psychologique et leur relation avec la réalité.» (Calliabetso-Coraca, 2010:16)

D'ailleurs, les connaissances que le texte littéraire nous transmet sont de nature différente de celles transmises par les autres sciences humaines, elles ne sont pas ossifiées ou closes. « Elles nous ramènent à remettre sans cesse en cause nos représentations mentales, à briser nos idées reçues, et donc à problématiser le monde

d'une manière toujours renouvelée. » (Dufays& al. 2005 :131)
la littérature s'avère donc le meilleur support de la transmission des données culturelles.

La deuxième particularité du texte littéraire est sa fonction esthétique et le plaisir qu'il procure au lecteur. La beauté du texte donne une sensation de plaisir et de satisfaction intérieures, ce qui encourage la lecture et donne lieu à la fixation plus facile des données culturelles sous-jacentes au texte. «On peut considérer l'interaction entre l'apprenant-lecteur et le texte poétique comme une expérience singulière, dans la mesure où elle provoque des réactions de nature affective, intellectuelle et sociale favorisant le discours personnalisé.» (Calliabetso-Coraca, 2010:18) Cette interaction mobilise toutes les représentations profondes et les images mentales inconscientes du lecteur et les ramène ainsi à la surface. C'est ainsi que la fonction esthétique du texte favorise la formation culturelle.

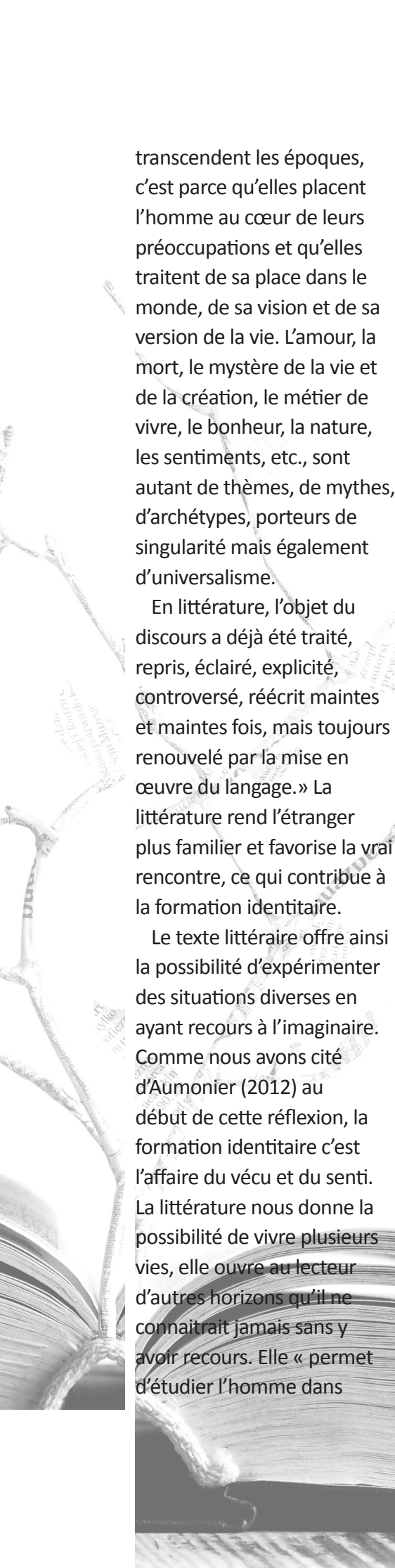
La troisième caractéristique est l'investissement du soi en lecture littéraire, selon Rouxel (1996 :35), le fait que le texte littéraire permet « le développement de la mémoire personnelle et collective, source d'identité culturelle. » le texte littéraire contribue ainsi à la formation de la personnalité des lecteurs, mieux que tout autre type de texte, car « il suscite rarement l'indifférence », le lecteur n'est jamais passif devant le texte, peu importe « que la réaction soit un rejet ou au contraire une adhésion admirative ou émue, elle s'inscrit en trace mnésiques qui reviendront d'autant plus facilement à la conscience que l'émotion aura été intense. » Compte tenu le fait que « L'une des spécificités de la lecture littéraire est faite d'investissement du soi et du plaisir. » (Séoud, 2009 : 144) et que, généralement, « on ne se souvient que du soi » (Rouxel, 1996:35), les lectures antérieures nous offrent souvent la possibilité d'avoir un accès plus facile à des références qui peuvent constituer le patrimoine partagé d'une communauté humaine, c'est-à-dire, en grande partie, l'identité sociale et culturelle du sujet.

D'ailleurs, une lecture où on se sent présent, mobilise l'envie de s'impliquer dans un discours personnalisé. Elle active l'intérêt, suscite le jugement, l'analyse, la critique, la comparaison, la projection de l'« ego »,... le texte a un effet sur le lecteur et celui-ci peut manifester comment il réagit, ce qu'il ressent, il peut indiquer comment lui, il aurait réagi, il peut s'identifier à un personnage. Il dira ce que le récit évoque pour lui, s'il a fait une expérience similaire, etc. (Calliabetso-Coraca,

2010:20)

En se projetant dans les personnages, le lecteur vit l'expérience d'un centrage, d'une plongée au cœur de soi-même. En découvrant le monde intérieur des protagonistes du texte ; on peut être amené à retrouver en soi des sensations, des souvenirs, des idées, qui sans la lecture seraient peut-être restés à jamais enfouis. Cette centration par l'intermédiaire de la littérature rend le lecteur conscient de la réalité de sa vie et l'aide à classer ses expériences, une des composantes de l'identité culturelle. La quatrième particularité est le fait d'être à la fois universel et singulier. «Le concept «d'universel-singulier», forgé par Hegel (1944), exprime la synthèse possible entre un individu, une particularité, une singularité et le principe d'universalité. Un « universel-singulier », c'est l'incarnation concrète de l'universalité dans une personne précise et vivante... C'est sur ce type de concept que peut se construire une approche interculturelle car il permet de prendre en compte le fait que tout être est à la fois différent de moi et identique à moi. ». (Abdallah-Preteceille, 2010:149)

Selon Gruca (2010:180), «si les œuvres littéraires traversent les frontières et



transcendent les époques, c'est parce qu'elles placent l'homme au cœur de leurs préoccupations et qu'elles traitent de sa place dans le monde, de sa vision et de sa version de la vie. L'amour, la mort, le mystère de la vie et de la création, le métier de vivre, le bonheur, la nature, les sentiments, etc., sont autant de thèmes, de mythes, d'archétypes, porteurs de singularité mais également d'universalisme.

En littérature, l'objet du discours a déjà été traité, repris, éclairé, explicité, controversé, réécrit maintes et maintes fois, mais toujours renouvelé par la mise en œuvre du langage.» La littérature rend l'étranger plus familier et favorise la vraie rencontre, ce qui contribue à la formation identitaire.

Le texte littéraire offre ainsi la possibilité d'expérimenter des situations diverses en ayant recours à l'imaginaire. Comme nous avons cité d'Aumonier (2012) au début de cette réflexion, la formation identitaire c'est l'affaire du vécu et du senti. La littérature nous donne la possibilité de vivre plusieurs vies, elle ouvre au lecteur d'autres horizons qu'il ne connaîtrait jamais sans y avoir recours. Elle « permet d'étudier l'homme dans

sa complexité et sa variabilité. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations.» (Abdallah-Pretceille, 2010:147)

Pour Jean-Pierre van Elslande (2009:5), une seule vie ne suffit pas. «C'est bien, mais c'est trop peu! reprend-il. La littérature, elle, nous permet de vivre plusieurs vies... En lisant une œuvre, le lecteur découvre d'autres modes d'existence qui, même s'il ne les met pas en pratique, lui appartiennent tout autant qu'aux personnages fictifs». La confrontation permanente avec les textes littéraires de typologies variées met les apprenants en présence d'une forte diversité de situations, d'émotions et de comportements dont les sens, à construire par chacun, émergeront dans un acte de lecture. Le lecteur prend ainsi conscience de l'existence des multiples possibles qui constituent la trame des relations avec autrui, il « peut se projeter dans l'imaginaire virtuel et le réflexif, construisant les réactions et les comportements qui auraient pu être les siens dans une situation non «ordinaire.» (Perrin, 1996:16) Ainsi, l'univers imaginaire peut servir fondement à la constitution de l'identité propre en relation avec l'identité collective.

La cinquième particularité des textes littéraires est la polysémie qui donne lieu à l'interprétation et la construction du sens par le lecteur. La participation active du lecteur lui donne l'occasion de s'exprimer et donc d'actualiser son identité. En effet, la vraie lecture n'est jamais un acte passif, selon Ecco la signification du texte se construit dans une interaction entre l'auteur, le texte et le lecteur. (Dufays et al. 2005 :73, Kiyitsioglou-Vlachou, 2010:189) Le texte littéraire «s'adresse au lecteur en particulier comme un individu totalement incomparable et irréductible et à la fois comme être humain en général. La littérature partage d'ailleurs ce pouvoir avec les œuvres d'art.» (Abdallah-Pretceille, 2010:149)

Séoud (1994 : 10) affirme que le texte littéraire peut parler à tout le monde et que tout le monde peut lui parler », « Contrairement aux documents fonctionnels et médiatiques qui livrent généralement un message qui se donne à voir dans sa transparence, le texte littéraire, par son discours marqué, livre les possibilités d'une lecture plurielle et sollicite la coopération du lecteur pour partager ou pour construire son sens : la lecture littéraire se construit, elle est un jeu de construction (Picard, 1986 cité par Gruca,2010:172)

Cette construction se fait sous forme d'un dialogue entre le

texte et le lecteur qui aboutit à la formation de la signification du texte aussi bien qu'à la construction identitaire du lecteur. Car, «Le texte poétique...est générateur de circonstances psychologiques et sociales plurielles.» (Calliabetso-Coraca,2010:19)

La sixième possibilité qu'offre la lecture des textes littéraires et qui est la plus importante pour former l'identité, est la rencontre avec l'autrui.

Selon les termes d'Abdallah-Preteille,(2010:147) «Le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même.» la possibilité de cette rencontre fait partie des enjeux passionnels nommés par Dufays et al. , ceux qui relèvent plutôt de la participation du lecteur au monde du texte. Cette rencontre par procuration a même des avantages sur les rencontres réelles. Pour Abdallah-Preteille (Idem:151) « les rencontres de la vie courante ne permettent pas de rencontrer des individus dans leur vérité profonde mais bien des formes de théâtralisation, de mise en scène de chacun d'entre nous.», alors que le texte littéraire profite d'un regard interne et souvent objectif. D'ailleurs, il s'agit d'un échange qui passe dans une situation de sécurité; le lecteur se trouve devant un texte, à l'abri du sentiment d'insécurité qui influence souvent les échanges directs.

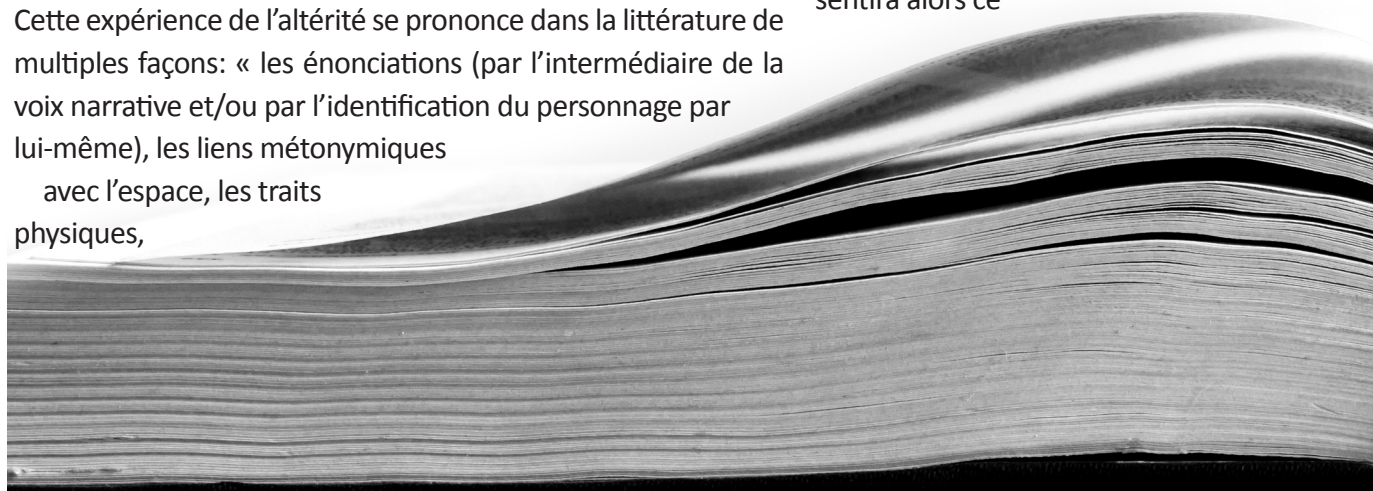
« La communication entre locuteurs de langues et de cultures différentes ne constitue pas seulement un échange d'informations : elle cherche à comprendre l'Autre, à communiquer avec et à travers sa langue, sa culture, sa littérature, son histoire. Toute communication repose sur une interaction entre locuteurs et implique la compréhension de leur mode de vie, la compréhension de leurs croyances, de leurs valeurs, de leur comportement. L'altérité, qui est au cœur de la communication, requiert également un engagement affectif, éléments que l'on retrouve dans la littérature, la philosophie, l'art et qui présentent un objet culturel irremplaçable et un « lieu emblématique de l'interculturel » (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996 : 162 cité par Kiyitsioglou-Vlachou, 2010:190). Cette expérience de l'altérité se prononce dans la littérature de multiples façons: « les énonciations (par l'intermédiaire de la voix narrative et/ou par l'identification du personnage par lui-même), les liens métonymiques

avec l'espace, les traits physiques,

vestimentaires, langagiers, onomastiques et la stratégie rhétorique.» (Dittrichová, 2009:8)

La construction identitaire des apprenants de FLE en Iran

Contrairement à des situations d'exile ou d'immigration, en ce qui concerne les apprenants de français langue étrangère en Iran apprenant la langue dans une situation exolingue, le but de la rencontre n'est pas l'assimilation ni même l'intégration de la personne dans une société d'accueil, quoique la lecture des textes littéraires puisse être un exercice parfaite pour atténuer le choc culturel dans ce genre de situation ; mais par la lecture littéraire, nous cherchons, dans nos classes, une compréhension enrichissante. La littérature peut guider nos apprenants à atteindre cet objectif. Selon Besse « quand l'élève parvient à cette compréhension empathique, même très ponctuellement, il sentira alors ce



qu'il n'est pas et, en retour ce qu'il est, c'est-à-dire ce qui le détermine culturellement et qu'il avait jusqu'alors perçu comme allant de soi, comme adhérent à la nature humaine. » (1993 :48 cité par Séoud, 2009 :148)

L'autre conduit l'apprenant à faire une comparaison et observer les différences entre soi et l'autre, pour mieux découvrir ces propriétés. Car « on ne saisit ce qui nous singularise que par différence. » (Meyendorff ,1985 :104) On est souvent trop occupé par notre existence habituelle pour pouvoir nous rendre compte de nos caractéristiques culturelles. Afin de pouvoir structurer notre imaginaire, nous avons besoin de prendre du recul pour mieux nous apercevoir nous-mêmes, cela devient possible par intermédiaire du texte littéraire qui amène le lecteur à sortir de lui-même. C'est ce qu'on appelle le décentrement ou la décentration, et qui consiste à un changement de point de vue. Le décentrement s'oppose à l'ethnocentrisme qui est une vision fermée du monde à

travers soi. La littérature nous permet donc de nous échapper à ce que Rouxel appelle «l'enfermement culturel».

L'altérité prend réellement sens quand cet Autre est une personne différente de nous, un étranger. Selon Séoud, « il est impossible pour les sujets de percevoir le caractère précisément culturel de leur propre culture et par conséquent de prendre véritablement conscience d'eux-mêmes... c'est ainsi que le passage par l'Autre est indispensable. » il cite de Bakhtine même que « seul l'Autre peut nous voir comme nous sommes, dans notre totalité. » (2009 :140) Nous pouvons voir pour quelle raison Montesquieu a besoin du regard d'un persan pour présenter une image véridique de la société française. Selon Barkhtine « l'homme ne peut voir ni penser dans sa totalité et il n'y a pas de miroir, pas de photographie qui puisse l'y aider ; son aspect extérieur, seul un autre peut le capter et le comprendre en vertu de son exotopie et du fait qu'il est l'autre. » (1984 :343 cité par Idem : 140) C'est pourquoi la culture maternelle pour s'élucider a besoin de la culture étrangère. Nous pouvons donc voir que l'altérité, visible dans les textes littéraires, amène le lecteur à mieux découvrir son identité.

Une expérience de classe iranienne

Pour observer de façon plus concrète, l'influence de la lecture littéraire sur les apprenants du FLE en Iran, et localiser les difficultés qui pourraient surgir durant l'exploitation d'un texte à caractère fortement culturel, nous avons abordé un extrait du roman La Commedia des ratés de Tonino Benacquista, « un merveilleux exemple de philosophie culinaire», dans une classe de niveau intermédiaire à l'université Tarbiat Modares de Téhéran. Il s'agit d'un passage du roman où un personnage italien parle de pâtes sous toutes leurs formes d'une manière très poétique. Nous avons choisi ce texte parce que la nourriture, « comme expression du plaisir corporel, du raffinement, du goût et aussi de la convivialité» (61) est un sujet qui « se prête aisément à un travail d'observation et de comparaison sur les différents plans» (Idem: 60), Une tel sujet donne ainsi lieu à une confrontation avec l'autrui, sans pour autant risquer de heurter la sensibilité des apprenants, ce qui est souvent le cas lors qu'on discute directement à propos des

idéologies. Cette confrontation constitue la première étape de la démarche interculturelle (Séoud, 1997:146) et c'est indispensable à la définition du soi et à la construction identitaire.

Avant de commencer la lecture, l'enseignant a essayé de préparer l'esprit des apprenants pour accueillir le texte, en leur posant des questions telles que: « Quel est votre repas préféré? », ou « Pourquoi vous aimez les plats traditionnels? » pour en arriver à des questions plus abstraites à propos de différents types de cuisine et la question du goût, en mettant l'accent sur les particularités de la cuisine iranienne à laquelle ils étaient familiarisés. Nous avons pris le soin de laisser les apprenants s'exprimer librement, même lors que leur regard prenait un teint ethnocentrique ou parfois angélique. Discutant sur leurs habitudes alimentaires, qui leur étaient tout à fait naturalisées jusqu'ici, ils ont remarqué à quel point la cuisine portait les traces d'appartenance à des régions et des classes sociales différentes aussi bien que les diverses idéologies. A l'aide des questions de l'enseignant, les apprenants ont peu à peu pris compte de l'exotopie de certaines habitudes alimentaires iraniennes. Ainsi, chacun a pris la parole au moins une fois et s'est préparé mentalement pour passer à l'étape suivante. Nous avons, alors, taché d'amener la conversation vers l'Italie et la cuisine italienne, et avons constaté que les apprenants en avait une idée vague et ne connaissait que deux types de pâtes, utilisées également en Iran. Nous avons pu approuver le propos de Zarate (1989:111), lors qu'il déclare que « la démarche spontanée porte l'élève à croire que l'autre est toujours beaucoup moins complexe que lui-même. » Ensuite, nous avons présenté le roman et l'écrivain, en donnant un bref résumé de l'histoire pour que les apprenants comprennent le contexte et qu'ils puissent s'introduire dans le texte avec davantage de facilité. Pour aider les apprenants à surmonter

les difficultés langagières et faciliter la compréhension du texte, nous nous sommes servi de l'image des pâtes décrites par l'auteur et les avons montrées aux apprenants pendant la lecture. A l'occasion de chaque tournure compliquée où polysémique ils s'exprimaient et présentait leur vision des choses. L'enseignant leur demandait également d'essayer de se souvenir des images semblables que les nourritures évoquaient pour eux, assurant ainsi un va-et-vient entre le texte et les expériences personnelles des apprenants. Vu la difficulté que les apprenants éprouvaient à faire fonctionner leur imaginaire, et le fait qu'ils avaient rarement réfléchi auparavant aussi profondément sur un sujet qui leur semblait tout à fait ordinaire et naturel, on leur a donné un coup de pouce en leur demandant d'imaginer quel plat ils seraient s'ils en étaient un? Les réponses nous étaient très intéressantes. Ils ont commencé à attribuer leurs propres états d'âmes aux nourritures. Une étudiante disait qu'elle serait « Tahchin », car elle se sentait toujours sous pression et qu'elle avait l'impression d'une sorte de renversement. L'autre serait « Fesenjan », parce qu'elle avait une personnalité compliquée qu'on ne pouvait pas deviner de son apparence, « il y a beaucoup d'ingrédients dans ce plat, qu'on ne voit pas, mais qu'on peut quand-même sentir dans la bouche. » disait-elle. De cette façon, les apprenants sont amenés à faire une plongée au cœur de leur personnalité, en essayant de se regarder en oblique. Les apprenants étaient exigés, à la fin, de réfléchir profondément sur ce qu'ils mangeaient en quotidien et de produire un texte à la manière de Tonino Benacquista. Les copies des apprenants étaient impressionnantes. Il y en avait qui avait fait un simple commentaire des particularités de la cuisine iranienne: les goûts, les couleurs et les odeurs caractéristiques; mais ce qui s'avérait vraiment intéressant était, pour nous, le regard presque objectif de ces productions écrites, un regard à travers le regard de l'autrui qu'ils avaient adopté

pour bien se faire comprendre par celui-ci. Une apprenante avait choisi de rédiger une nouvelle dans laquelle un personnage iranien faisait l'éloge du Tahchin de façon à faire rêver le lecteur, évoquant l'histoire imaginaire qui expliquait l'origine de ce plat traditionnel iranien. Une autre avait écrit une description poétique de ce qu'elle avait mangé pendant toute une journée, faisant la comparaison entre ces plats et les phénomènes naturels les plus spectaculaires. Nous avons constaté, en effet, que la pratique interculturelle du texte littéraire, avait permis à nos apprenants de rompre avec leurs préjugés dus à la méconnaissance de l'autrui, et de le regarder de manière plus compréhensif; En s'appuyant sur le texte littéraire, les apprenants ont ainsi effectué une distanciation par rapport à soi, et ont expérimenté le décentrement où l'altérité se donne à voir. Grâce à des va-et-vient entre le texte et leurs connaissances antérieures, ils ont parvenu à une définition du soi. Finalement, qu'est-ce l'identité sinon cette idée que nous avons de nous-même

En guise de conclusion:

Nous avons vu que les circonstances actuelles de la société exigeait du système éducatif de s'occuper de la formation identitaire des apprenants, ce qui est laissée au hasard dans les programmes de formation des jeunes.

«La littérature qui tente de dire l'indicible, permet de se rendre étranger à soi-même : lire, c'est découvrir la multiplicité du moi, se mettre à l'épreuve de l'autre, de l'ailleurs, du monde, c'est découvrir l'inconnu en soi, s'ouvrir au dialogue avec les autres et s'arracher à sa propre culture. La lecture littéraire est une expérience singulière et la tension potentielle entre les éléments familiers et les éléments inconnus, qu'elle renferme dans son essence même, provoque l'intérêt et le plaisir. La polysémie et la polyphonie, deux aspects fondamentaux de la littérature,

font de l'espace littéraire une terre d'accueil : doter les apprenants d'outils pour les guider à pénétrer cet espace, c'est leur donner les clés pour l'explorer, pour y ressentir des émotions, pour se rencontrer et rencontrer l'autre pour, finalement, s'interroger ensemble sur les représentations du monde et sur les relations humaines.» (Gruca, 2010:183)

Par ces caractéristiques particulières, elle peut constituer le meilleur moyen pour éveiller la conscience identitaire, elle n'occupe pas pour autant la place qu'elle mérite dans les curriculums de l'éducation nationale.

Au lieu d'encourager la vraie lecture, dans les classes de la littérature, on ne pratique, pour la plupart, que de courts extraits littéraires en insistant sur l'apprentissage du vocabulaire, et un vocabulaire dépassé qui ne sert pas à grand-chose dans la vie de tous les jours! La lecture de ces courts extraits même, ne se pratique pas correctement, les

apprenants n'ayant qu'à mémoriser l'interprétation des textes que l'enseignant leur a présentés.

Ce qui est enseigné dans les cours de littérature en Iran est souvent loin d'une approche interculturelle. Le fait d'avoir préféré rester dans la paisible situation des acquis mémorisés sans trop d'effort a rendu un mauvais service aux jeunes et les a condamné à se fermer sur eux-mêmes. La pratique de la littérature étrangère, dans son vrai sens est aussi marginalisée.



Références bibliographiques:

- Abdallah-Pretceille, M. «La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers» Synergies Brésil n° spécial 2 – 2010, p: 145-155.
- Anvar, L. « Rûmî », éd. Entrelacs, coll. Sagesses éternelles, Paris, p. 260-275)
- Aumonier, J.P. (2012), « À la découverte de Soi », acte extrait du site <http://nte-serveur.univ-lyon1.fr>.
- Balzac, H. (1855), «Le père Goriot», Paris, Alexandre Houssiaux. Consulté en ligne en 2014.
- Barthes, R. (1978). Leçon, Paris: Éditions du Seuil.
- Brubaker, R. & Junqua F.(2001), «Au-delà de L'« identité »». Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 139, septembre 2001. L'exception américaine(2), p:66-85.
- Calliabetso-Coraca, P. (2010), «Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire», La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, p:13-28.
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005), «Cours de didactique du français langue étrangère et secondes», 2e éd., Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Dittrichová, D. B. (2009), «Les expressions de l'altérité des Amérindiens dans la littérature québécoise», mémoire de master à l'université Masaryk.
- Dufays, J.L. & Gemenne, L. & Ledur, D. (2005), «Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe » Collection : Savoirs en pratique, Deboeck.
- Goldthorpe, R. (1998), «Les Mots : « Soi-même comme un autre »». Cahiers de l'Association internationale des études françaises, 1998, N°50. P. 231-245.
- Goya, J.M.L. (1994), «L'altérité en tant que prémisses de la Littérature Comparée», Revista Complutense de Estudios Franceses; N. 5 (1994), p:247-254.
- Gruca, I. (2010), «Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité», La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, p:165-186.
- Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2010), «Textes littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel», La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, p:189-200
- Labica, G.(2000), «À quoi sert l'identité ?». L'Homme et la société, N. 135, 2000. «Pensée unique » et pensées critiques. P: 71-85.
- Meyendorff, J. (1954), «Le thème du « retour en soi » dans la doctrine palamite du XIVe siècle.» Revue de l'histoire des religions, tome 145 n°2, 1954. P:188-206.
- Rouxel, A. (1996), «Enseigner la lecture littéraire», Presses Universitaires de Rennes.
- Séoud A. (1994), « Document authentique ou texte littéraire », Littérature et cultures en situation didactique, ELA, n° 93 (janvier-mars), p: 8-24.
- Séoud, A. (1997). «Pour une didactique de la littérature», Paris: Didier.
- Shrivastava, G.(2010), « la littérature en didactique du français langue étrangère », Mémoire de master en didactique de FLE, université Stendhal de Grenoble, 2009-2010.
- Théberge, M.(1998), «l'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement: sentiments et référents identitaires», MCGILL journal of education, vol.33, n.3, automne 1998.
- Lits, M. (1994), « Approche interculturelle et identité narrative. Littérature et cultures en situation didactique. », ELA, n° 93 (janvier-mars).
- Zarate, G. (1989), « Enseigner une culture étrangère », Hachette.



Étude stylistique des romans de guerre : Ni navale ni terrestre d'Ali MOAZZENI et Le feu, journal d'une escouade d'Henri BARBUSSE

Motahareh MORADIAN

Doctorante à l'Université Tarbiat Modares¹

Résumé

La littérature de guerre dans plusieurs pays reflète une sorte de révision de guerre et d'hostilité. Dans cette recherche, nous avons choisi deux romans de guerre afin de montrer les contrariétés et les ressemblances entre les deux pour démontrer comment deux conceptions différentes du même thème peuvent influencer de façon considérable sa formation littéraire.

Ainsi, au cours de cette recherche, nous essaierons de répondre aux questions suivantes : Comment la thématique commune de la guerre est-elle représentée dans les deux œuvres étudiées ? Quels sont les éléments romanesques liés à cette thématique qui s'approprient le plus à une étude comparée dans ces deux romans ? Quel rapport y a-t-il entre la vision du monde des deux auteurs, et aussi celle de la guerre et le traitement différent de ce thème dans chaque ouvrage ?

Mots clés : Roman de guerre, le Feu, Ni navale ni terrestre, style.

¹Département de Didactique du FLE

Introduction

Toute nation passe par la guerre. Par conséquent, une partie de l'histoire de tout pays est remplie des récits des attaques et des défenses qui ont formé sa culture. Ecrire sur ces événements est une nécessité historique. On peut considérer ces derniers comme un miroir reflétant les convictions, les valeurs, les traditions et les traits psychologiques et sociaux d'une nation. C'est pourquoi l'originalité d'une nation sans œuvres culturelles, ni littéraires pourrait être mise en doute.

Kinois Akib (2004), l'écrivain africain, a dit sur les récits de guerre : «Après chaque combat et la mort en martyr de chaque combattant, c'est seulement le récit qui reste, le récit des combattants et libère nos enfants dans l'avenir de la confusion et les alertent de ne pas attaquer aux milieux des murs de cactus plein de tiges comme les mendiants aveugles.»

La littérature de la Défense sacrée comprend l'ensemble des œuvres dont le thème aborde les questions de 8 ans de guerre et de défense sacrée et leurs conséquences. Dans les années suivantes, le rythme de la publication des œuvres influencées par la guerre a pris la vitesse et jusqu'aux années 1990 près de 1600 nouvelles et récits et 46 romans sont publiés. Mais la création des récits, en particulier le roman, a commencé dès le début des combats entre l'Iran et l'Irak et plusieurs récits avec les thèmes de la guerre, de combat et de la mort en martyr sont entrés dans le marché des livres et de la presse écrite.

Un des résultats de la littérature de la Défense sacrée a été l'expression des souffrances, des cauchemars, des héroïsmes, des espoirs, du courage, de la mort en martyr et de l'esprit des combattants et du peuple d'Iran pendant 8 ans de la guerre imposée. Les romans de guerre sont les meilleurs miroirs qui reflètent les vrais visages des nations dans les différentes situations et on peut dire que ces récits sont ceux les plus enrichis dans notre littérature de ces 70 dernières années.

La littérature de guerre dans plusieurs pays reflète une sorte de révision de guerre et d'hostilité. A la fin du 19e siècle et au début du 20e, le récit de guerre en Europe est entré dans une nouvelle phase et s'est approché des récits populaires.

Avec la Grande guerre, de nombreuses œuvres sont arrivées sur le marché des livres. Le premier roman écrit dans ces années, était d'Henri Barbusse. Dans ce roman intitulé *Sous le feu* ou *Le feu*, l'écrivain a fortement attaqué les pensées

nationalistes et cela de manière très volontaire. Parmi les grandes œuvres variées de la guerre en France comme celles de Charles Péguy, d'Anatole France, de Maurice Barres, d'André Malraux et des autres, nous avons choisi *Le feu* d'Henri Barbusse. Cet ouvrage est relaté du point de vue d'un Poilu. Henri Barbusse est l'un des premiers parmi les écrivains de la génération du Feu, à avoir osé raconter la réalité de cette guerre, perçue de l'intérieur.

Et parmi celles de la littérature de défense en Iran comme *Jouer aux échecs avec la Résurrection*, *Voyage à 270''*, *Da*, et *Ni navale, ni terrestre*, écrit par Ali Moazzeni, nous avons choisi ce dernier afin de montrer les contrariétés et les ressemblances entre les deux œuvres pour démontrer comment deux conceptions différentes du même thème peuvent influencer de façon considérable sa formation littéraire.

Ce que distingue *Le feu* de *Ni navale, ni terrestre*, est ce que les deux récits ont en commun : la mort, la vie. Dans les deux romans, la mort et la mort en martyr sont les moments de la vie humaine qui sont

extraordinaires et problématiques pour les héros malgré leurs aspects inévitables. Dans Ni navale, ni terrestre, ces réalités sont sélectives et dotées de sacrifice, expriment par là une grande différence et une attraction extraordinaire. Car toute la vie du héros à son apogée, se cristallise dans un choix conscient exigeant un sacrifice. Dans ce livre,

la mort n'est pas la fin de toute chose. En effet, le choix de la part des deux soldats dans les deux romans, et plus précisément le choix abordé par l'écrivain donne lieu à un certain changement au registre de leurs écritures, ce dont nous allons nous occuper tout au long de cette recherche.

La guerre serait donc notre axe principal de comparaison pour connaître la différence de



deux visions mettant l'homme face à la vie dans la situation la plus difficile possible. Cette recherche pourrait donc être considérée comme une étude comparée de deux visions littéraires et, d'un point de vue plus général, la comparaison de deux nations - dans leurs réflexions et réactions - qui ont été victimes de l'invasion de l'étranger et donc en position défensive inévitable.

Ainsi, grâce à cette recherche, nous espérons pouvoir démontrer comment la vision de l'écrivain par rapport à la guerre peut engendrer les différences essentielles dans la création de chacune des œuvres et malgré la thématique de guerre en commun, comment les deux visions différentes donnent lieu à une divergence dans le genre et dans le contenu de l'œuvre. Il est évident que le fait d'aborder un genre spécifique de la littérature sur l'échelle mondiale, fait révéler les similitudes et oppositions dont l'étude comparée peut aider les chercheurs dans une meilleure compréhension de l'œuvre.

Ni navale ni terrestre

Ce livre est le carnet d'un des martyres de la guerre imposée, « SaïidMoradi » qui a été trouvé par Akbar Chahedi, le responsable d'un groupe de recherche des martyres au champ de la bataille. Le martyr Moradi a indiqué dans son carnet trois adresses et a testé qu'on l'envoie à une de celles-ci. Ali Moazzeni a formé ce carnet comme un livre et l'a remis à la portée des lecteurs intéressés.

Ce carnet raconte les mémoires du Martyre Moradi au front écrites par sa plume.

Martyre Moradi raconte les scènes d'adieu avec sa famille au début du roman pour se rendre au front, comment a fait la connaissance de ses camarades de guerre comme EbrahimRahmani, Mohammad Javadi, Abbas Chakeri, Ali Malek et Reza Shabani et un gars de 15 ans qui s'appelle Rasoul, tous tombés dans le champ de la bataille comme martyres sauf EbrahimRahmani.



Le feu, journal d'une escouade

Dans *Le feu, Journal d'une escouade*, on retrouve les épreuves et les angoisses des premières lignes du front. Car le Feu a été vécu au front, au cours de l'année 1915, Durant la guerre des positions. Il a été écrit au sein des hôpitaux de Chartres et de Plombières, lorsque Barbusse a été évacué en 1916.

Le livre se situe entre reportage et création littéraire. L'action se déroule en hiver 1915, dans le Nord de la France. C'est le temps des tranchées. Le narrateur raconte la vie quotidienne d'une dizaine d'hommes. Il montre les difficultés des soldats pour manger, se loger, se laver, avoir chaud. Les poilus écrivent des lettres pour rester en contact avec l'arrière qu'ils ne comprennent plus. Les civils, eux, n'imaginent pas ce que les poilus

vivent. En partant au repos, le 6ème bataillon dont fait partie le narrateur croise les soldats de première ligne heureux d'être en vie mais peu nombreux. Volpatte est blessé aux oreilles et les autres l'envient de cette bonne blessure qui va l'éloigner du front pendant 2 mois. Après 17 jours de repos, les hommes repartent au front. Volpatte les rejoint et leur montre sa colère envers les planqués de l'arrière. Le narrateur va voir l'endroit où un déserteur s'est fait fusiller et Poterloo en profite pour lui raconter qu'il s'est déguisé en Boche pour aller voir sa femme derrière les lignes ennemies. Il est tué peu après par un obus.

Etude stylistique

L'étude stylistique de ces deux romans permet de mettre en évidence les moyens mis en œuvre par les auteurs, dans un cadre générique déterminé, pour faire partager leurs visions spécifiques du monde.

Un autre élément qui oppose ces deux romans de guerre, est le style. Nous pouvons considérer le style de «le Feu» comme un style réaliste et celui de Ni navale ni terrestre comme épique.

La conception du réalisme dans les œuvres littéraires est plus générale qu'on puisse le prouver sensiblement. Pour cela il faut d'abord vérifier l'approche réaliste avec certains aspects du récit réaliste. Deux éléments dans ce roman sont importants : Le personnage et le contexte. L'intérêt du roman pour la personnalisation des personnages et la description du contexte dans lequel ils se trouvent, distinguent inévitablement ce roman des autres genres littéraires et de la littérature de guerre.

L'œuvre d'Henri Barbusse, par son réalisme critique et sa force de présenter les cas spéciaux de la société dans la littérature de guerre, a une place et une identité précises. C'est une œuvre simple, réaliste avec une structure cohérente, un personnage vif et une écriture indépendante. Ici, Barbusse a essayé de créer un récit réaliste au-delà de celui chronologique avec la création des personnages et un mélange de la réalité et de l'imaginaire.

En ce qui concerne le roman Ni navale ni terrestre le récit de Saïid et surtout la fin du roman nous fait douter sur l'aspect ordinaire du personnage. Il est vrai que le personnage et le récit sont mythiques. Les exemples similaires sont nombreux dans le roman que nous classifions dans la conclusion de ce travail de recherche, dans le genre épique, bien que ce roman ne soit pas une épopée, mais compte tenu des éléments de l'épopée existants dans le roman, et on peut dire qu'il s'approche plutôt du genre épique.

Le style dans Le feu

Langage des poilus

Dans les dialogues, l'auteur retranscrit le langage de ses frères. Les poilus ont perdu leur propre langage, et s'en sont inventé un nouveau, adapté aux réalités des tranchées.

Sentiments et Sensations des poilus

Leurs tristesses, joies et émotions sont évoquées de façon à croire que l'on y est intégré réellement.

Par exemple, Henri Barbusse décrit avec précision le sentiment de petitesse qu'éprouvent les combattants face à la guerre, et ressuscite avec authenticité leurs sensations lorsqu'ils sont frôlés par les rats, hantés par la même odeur de cadavres... Il retranscrit et dévoile toute l'horreur vécue dans les tranchées. Il soumet le lecteur aux tensions des combats les plus intenses, il témoigne du supplice de l'attente lors des guets et la proximité de la mort quotidienne. Le dégoût, la perte de confiance, la peur, le sang, la haine, tout ce que les soldats n'ont pu exprimer en revenant de la guerre est magnifiquement

raconté dans ce roman. On découvre aussi l'arrière des tranchées, les situations de repos : les poilus se sentent

paisible et craignent le retour aux tranchées. Même dans la misère la plus complète, On retrouve un minimum de gaité chez ces hommes – cela nous a paru réaliste.

Récit précis et détaillé des sacrifices de toute une génération

C'est un témoignage pacifiste important, fondé sur le quotidien, avec tantôt des bribes de souvenirs, tantôt des anecdotes. L'histoire est très sentimentale et un lien fort se crée entre les personnages, Henri Barbusse et le lecteur. Comme glissé dans un clan, on se met facilement à la place des personnages. L'auteur s'exprimant dans le langage familier des poilus, cela rend parfois la lecture un peu difficile.

L'histoire en elle-même paraissait plutôt longue et sans trop de rebondissements. Ce témoignage reste néanmoins très intéressant car cela concerne nos aïeux et retrace une partie de leur vie mémorable.

Description

Peinture de la guerre: les notations visuelles, les couleurs qui renvoient à l'enfer, notations auditives, verbes de mouvement sont tous les éléments qui existent partout dans ce roman. La présence de narration et le fait qu'on n'est pas dans l'hyperbole est aussi très remarquable dans cette description:

Plus que les charges qui ressemblent à des revues, plus que les batailles visibles déployées comme des oriflammes, plus même que les corps à corps où l'on se démène en criant, cette guerre, c'est la fatigue épouvantable, surnaturelle, et l'eau jusqu'au ventre, et la boue, et l'odeur et l'infâme saleté. C'est les faces moisies et les chairs en loques et les cadavres qui ne ressemblent même plus à des cadavres, surnageant sur la terre vorace. C'est cela, cette monotonie infinie de misère, interrompues de drames aigus, c'est cela et non pas la baïonnette qui étincelle comme de

l'argent, ni le chant de coq du clairon au soleil.

Ou encore: Dans la trêve désolée de cette matinée, ces hommes qui avaient été tenaillés par la fatigue, fouettés par la pluie, bouleversés par toute une nuit de tonnerre, ces rescapés des volcans et de l'inondation entrevoyaient à quel point la guerre, aussi hideuse au moral qu'au physique, non seulement viole le bon sens, avilit les grandes idées, commande tous les crimes - mais ils se rappelaient combien elle avait développé en eux et autour d'eux tous les mauvais instincts sans en excepter un seul : la méchanceté jusqu'au sadisme, l'égoïsme jusqu'à la férocité, le besoin de jouir jusqu'à la folie.

Violence de la destruction: Barbusse essaye de peindre le plus objectivement possible le thème du feu, il développe le champ lexical du volcan, et il fait sentir la vision apocalyptique de la guerre:

Dénonciation de la guerre: D'après Barbusse la guerre, c'est aussi des hommes, vocabulaire employé: «cadavres» « faces étranges» et le fait de la déshumanisation des soldats. Par son vocabulaire péjoratif et par des images frappantes et le jeu sur les pronoms pluriels, il cherche de l'adhésion du lecteur.

Personnage

Le romancier ne montre pas d'abord un personnage spécial ou extraordinaire, mais une personne ordinaire élue parmi les gens. Cette personne représente les autres hommes tout en d'épandant à sa société. Ce n'est pas un homme ordinaire, Dans un roman réaliste le héros étant sous-officier ou un soldat est préféré au commandant d'une division, car le soldat est au cœur de la bataille sous l'influence de la guerre. Le soldat de Barbusse contrairement à celui d'Ali Moazzeni, exprime de plus en plus sa haine de la guerre et de ses commandants et ceux qui ont mis en marche la machine de guerre:

Tout à coup, une explosion formidable tombe sur nous. Je tremble jusqu'au crâne, une résonance métallique m'emplît la tête, une odeur brûlante de soufre me pénètre les narines et me suffoque. La terre s'est ouverte devant moi. Je me sens soulevé et jeté de côté, plié, étouffé et aveuglé à demi dans cet éclair de tonnerre... Je me souviens bien pourtant : pendant cette seconde où, instinctivement, je cherchais, éperdu, hagard, mon frère d'armes, j'ai vu son corps monter, debout, noir, les deux bras étendus de toute leur envergure, et une flamme à la place de la tête.

Temps et Espace

La recherche dans la personnalité de l'homme de façon de montrer la conscience passée et présente, est un sujet abordé par les romanciers réalistes. Dans une autre approche vers la définition de l'individualité des objets, le temps devient un sujet inné. Le principe de l'individualité selon John Locke s'agit de l'existence dans un lieu et un temps déterminés. Comme il a expliqué les conceptions sont généralisées en se séparant des couverts du temps et du lieu et sont nécessairement spéciales, lorsque ces conditions se précisent. De même façon, les personnalités du roman sont individualisées lorsque se trouvent dans un temps et un lieu précis. Logiquement l'identité personnelle se définit avec le temps et le lieu. Comme Coleridge (1827) a dit, notre conception du temps se lie avec celle du lieu, sur le plan psychologique, et ces deux seraient pour plusieurs raison indivisibles et nous ne pouvons pas imaginer une brèche de la vie d'une personne sans la situer dans un lieu précis. Ainsi les romanciers réalistes imaginent le déroulement de leur récit dans un milieu matériel. Le principe de la vraisemblance pour les réalistes aboutit à situer l'homme dans un lieu précis qui selon plusieurs critiques distingue le roman des autres genres littéraires. L'œuvre de Barbusse met en scène l'art de l'écrivain dans le récit réaliste. Ce roman n'est-il pas un récit de la réalité vécue par Barbusse ? Il faut dire que l'écrivain pour dessiner la violence et la cruauté de la guerre, décrit les scènes pleine d'horreur de façon artistique.

Langage réaliste

Avant l'arrivée du roman, le récit était traditionnellement rédigé de manière que l'adaptabilité des mots et des objets n'y comptait pas beaucoup. C'étaient les figures de rhétorique qui comptaient dans la description des réalités. Les romanciers réalistes ont donné une chose différente des cadres connus de la prose littéraire : une prose simple et claire. Ainsi la langue du Feu exprime son style. Usage des jargons des soldats et d'un langage proche des gens de la rue et non-académiques est l'aspect éminent du langage roman.

Les dialogues sont construits à partir de la langue employée dans les tranchées, les dialectes divers, ceci eut pour effet d'installer un réalisme saisissant.

L'écriture est bien là, Barbusse à l'« écriture artiste », le style impressionniste, fait de variété, de rythme, de trouvailles, d'instantanés, de mosaïque poétique, qui peignent par touches brèves et formules inattendues. Les images abondent dans Le Feu. Elles surgissent d'un paysage, d'une attitude, d'un geste, d'un événement banal. Elles donnent l'atmosphère, l'émotion et l'effet de sens. Rien de plus simple en apparence, de plus proche des événements

que cette poésie réaliste. Grâce à la sensibilité de l'auteur, les soldats deviennent poètes, ils s'élèvent au-dessus d'eux-mêmes, dans leur diversité, leurs habitudes, leur passé, leur sensualité, leur humour. Jetés dans la fournaise, ils se souviennent de ce qu'ils étaient, des êtres aimés, des lieux qu'ils ne reverront jamais. Chacun révèle ses rêves et ses sentiments humains les plus intimes. Pris dans l'effroyable crise, ces êtres frustes ont un passé, un terroir, une sensibilité : ce sont des hommes, que la guerre ne détruit pas tout entiers.

L'amalgame de poésie et d'expression triviale donne au langage parlé du Feu son originalité, dans l'équilibre du naturel et de l'expressif : mélange de photographie et de tableau d'art, de reportage et de symbole. Ainsi va le livre : fusion de la crudité des paroles, du macabre, de l'horreur directe, du réalisme, du pittoresque et du lyrisme.

La consistance psychologique des personnages repose donc en grande partie sur leur langage, sur l'évocation poétique et sensible de leur passé, sur leurs habitudes, sur le décor macabre qui les environne. Ils gravitent dans un univers qui est le leur et leur appartient en propre.

Roman et réalisme

Henri Barbusse a choisi le style réaliste auquel le roman peut donner lieu plus que tout autre genre littéraire. C'est-à-dire l'adaptabilité de l'œuvre littéraire avec la réalité représentée dans l'œuvre. Il est évident que le fait de raconter la réalité est différent de la création du roman et le romancier crée toujours la réalité dans un cadre esthétique. Le roman réaliste bien que épris par les détails de la vie, mais les met aussi en question et l'anéantissement des illusions et relater les réalités exactes sont les fondements d'un roman. La structure du « Feu » est ainsi. Le romancier réaliste décrit la réalité déjà inscrite dans sa tête et relate par les techniques d'expression et les procédés personnels. Avec les récits simples, les commentaires compliqués des expériences et des procédés techniques dans la description. Un certain nombre des gens aiment s'adapter avec le monde sensible et ses lois applicables. Georges Campbell (1980) dit : Même dans les œuvres qu'on n'attend pas voir les faits réels, comme dans la poésie ou dans la romance, il y a lieu d'avoir les personnages et

comportements et événements adaptables à la réalité. Ainsi l'œuvre littéraire est considérée comme une image sincère de la vie, bien que fabriquée par l'imagination de l'écrivain. On attend du roman de nous donner une image exacte du monde où nous vivons et de ses réalités quotidiennes d'une façon délicates. L'art d'Henri Barbusse est de mettre en scène une œuvre pleine de vraisemblances afin de ce que le lecteur ait l'illusion de la réalité. Il n'est pas un simple observateur de la vie mais la crée. Il présente les hommes réels à la littérature et ne les regarde pas d'un lieu plus haut. Barbusse va même au-delà de cette frontière et mélange sa personnalité avec l'objet de l'œuvre et cette unicité avec l'œuvre le transforme en pratique à son créateurs. Il est d'ailleurs évident qu'aucun écrivain ne peut laisser totalement la réalité de côté.

Le style de Ni navale ni terrestre

L'épopée est le récit d'une grande action, mettant en jeu ou symbolisant les grands intérêts d'un peuple : sa religion, son unité, son patriotisme, son territoire, sa culture ex : dans Ni navale ni terrestre l'armée iranienne lutte contre les ennemies occupantes.

Il y a donc une action centrale : La Défense Sacrée etc. sur

laquelle se greffe.

de nombreux épisodes secondaires : amours, aventures accessoires, péripéties...

de nombreux développements : discours de tel ou tel héros, descriptions d'armes, de bijoux, de combats...

Exploiter l'héroïsme

Il est extraordinaire dans tous les domaines (combats, aventures...) et provoque un enthousiasme qui suspend la raison et permet la croyance aux miracles et aux diverses formes de merveilleux (apparitions, rêves, intervention de la divinité...).

Héroïsme

En arrière-fond : tout un peuple, toute une foule: il s'agit du peuple du pays, des habitants de la ville. Ensuite, un héros central, sans défaut, doué de forces exceptionnelles, remplissant (parfois sans le vouloir) un destin utile à la collectivité. Son caractère est souvent simplifié à un trait. Il est grandi physiquement et moralement pour catalyser l'enthousiasme : l'épopée et son héros réalisent ce que souhaite le cœur et non la raison, il s'agit dans ce cas-là de Saïde, le personnage centrale de l'œuvre de Ni navale ni terrestre qui, au cours de l'histoire, fait des actions qui procurent chez le lecteur un sentiment de surprise, par exemple écrire tout en étant fortement blessé. Et enfin, quelques personnages secondaires qui sont les amis de héros, et qui jouent un rôle important dans la démarche et l'évolution du héros.

Valeurs morales

Exaltation d'un idéal collectif (ex : la guerre sainte), des valeurs collectives d'une société (ex : religieuses) qui est exactement le contexte de ce roman.

Morale extrêmement sommaire : pas de raffinements psychologiques ou intellectuels. Lutte entre le bien et le mal, de type manichéen.

La valeur et les fondements de cette morale ne sont pas démontrés, mais passionnément approuvés. Il faut d'ailleurs que le public adhère à cet idéal, à cette morale, avec passion et enthousiasme et non par un effort raisonné et critique.

D'où la nécessité d'un grandissement épique, de personnages à psychologie simpliste, de la grandeur et de la noblesse du cadre, et de l'intervention du merveilleux.

Style épique

Tous les procédés d'écriture qui accentuent le grandissement épique sont utilisés. Dans la structure des phrases : les périodes, les phrases longues qui s'étendent sur les énumérations, les gradations, les développements qui amplifient la phrase (rythmes binaires, ternaires). Des autres figures de style comme les anaphores, les inversions qui mettent en valeur certains mots, le grossissement qui est aussi rendu par des hyperboles et des antithèses fortes et les métaphores et les comparaisons qui font appel à tout ce qui suggère la force, la grandeur, l'intensité, la violence sont présentes partout dans l'œuvre.

Dans le registre épique, dans Ni navale ni terrestre, la forme active est très utilisée. On agit, on tente de changer les choses. C'est vrai qu'il y a souvent de la révolte. Dans ce registre, il y a beaucoup d'accumulations, des hyperboles, et exagérations. Généralement c'est assez emphatique. Ni navale ni terrestre n'a également une vision très manichéenne des choses. Il y a les bons et les méchants. On nous place du côté des bons, et ceux-ci ont une raison bien valable de lutter.

Il peut aussi y avoir des formes stylistiques proches du fantastique, peut-être dans la manière de décrire la mine.

Le registre épique emprunte simplement des traits stylistiques ou éventuellement thématiques (qui vont un peu plus loin que la dichotomie manichéenne. Même dans l'épopée, les choses sont souvent un peu plus complexes.

Toutes les formes d'hyperboles, d'exagérations, sont prédominantes dans le registre épique. De façon plus générale, il s'agit de conférer aux choses un aspect sublime. Cela s'obtient par l'hyperbole. D'un point de vue thématique, ceci peut conférer à Ni navale ni terrestre une dimension épique.

Conclusion

Les différences qui existent entre le style propre de chaque œuvre ont été relevées de façon à mettre en lumière celles de la vision de chaque auteur, et par conséquent justifier l'emploi des traits stylistiques utilisés. Nous avons observé alors que ce sont les intentions de chaque écrivain pour exercer un effet particulier sur ses lecteurs qui déterminent ses choix stylistiques.

Cette étude montre que les deux romans étudiés appartiennent au genre narratif mais chacun avec des particularités remarquables. D'après les éléments que nous avons vérifiés, dans le feu Barbusse essaie surtout de faire assister le lecteur à des scènes d'horreur alors que Moazzeni tache de nous faire voir le bonheur de mourir dans une guerre dont le but est de défendre la patrie. C'est ainsi que la vie de son protagoniste dessine celle d'un vrai héros aux yeux des lecteurs. Bref, ce qui détermine la forme et l'intensité de l'effet de ces deux romans, c'est avant tout, la vision et le regard de leurs auteurs.

Bibliographie

- Barbusse, H. (1916). Le Feu. Paris : Flammarion.
- Baudorre, P. (1995). Baebusse, le Pourfendeur de la Grande Guerre . paris: Flammarion.
- Derive, J. (2002). L'Épopée : unité et diversité d'un genre. Karthala.
- DUMÉNIL, A. (2004). Les combattants, in Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918. Paris: Bayard.
- Muller, H. F. (2003). Henri Barbusse: 1873-1935; Biobibliographie. Die Werke von und über Barbusse mit besonderer Berücksichtigung der Rezeption in Deutschland. Berlin: VDG.
- Paraf, P. (1916). Biographie d Henri Barbusse. Paris: Flammarion.
- Relinger, J. (1994). Henri Barbusse écrivain combattant. paris: PUF.
- Sanitas, J., Markids, P., & Rabat, P. (1996). Barbusse, la Passion d une vie. Valmont.

علی، مودنی. (۱۳۸۹). نه آبی نه خاکی. تهران : سوره مهر.
گاستون، بوتول. (۱۳۷۶). جامعه شناسی جنگ. (ف. ج. هوشنگ، حجت) تهران:
علمی و فرهنگی.

گونه شناسی روایت های جنگ. ۱۳۸۷ فصلنامه علوم انسانی

Le participe présent et ses équivalents persans

Étude sélective : Anti-mémoires d'André Malraux, Les Thibault de Roger Martin du Gard, À la recherche du temps perdu de Marcel Proust

Neda Mozaffari

M.A. de traductologie à l'université Allameh Tabatabaei

Résumé

Le participe présent est une forme impersonnelle du verbe dont l'utilisation à la place du verbe conjugué permet d'économiser l'expression du sujet. Cette économie est utile en regroupant plusieurs relations logiques à l'aide d'une seule structure dans le texte, mais dangereux parce qu'on risque de lui conférer un sens obscur. En ce qui concerne la traduction du participe présent, il est important de souligner qu'il n'existe pas d'équivalent persan identique pour cette structure. Cet article a donc pour objectif d'étudier de différentes formes du participe présent dans les trois chefs-d'œuvre de la littérature française, traduits en persan, intitulés Anti-mémoires par A. Malraux, Les Thibault par R. Martin du Gard et À la recherche du temps perdu par M. Proust, afin de trouver les équivalents fréquents de ce matière grammatical en persan et de proposer les solutions possibles dans chaque situation à travers les exemples retenus.

Mots clés : participe présent, forme verbale, forme adjectivale, gérondif, valeur

Introduction

Le participe présent est une forme impersonnelle, ce qui implique l'absence d'indication de personne, ainsi que de nombre, de temps et d'aspect. En tant que forme verbale, il peut être avoir la valeur de tous les compléments et de toutes les marques que permet sa base verbale. L'interprétation de différentes valeurs de ces formes n'est pas toujours facile à saisir et l'absence de forme verbale équivalente en persan oblige le traducteur à chercher des équivalents convenables selon le contexte. Dans la forme adjectivale, le participe présent perd sa nature verbale pour devenir un véritable adjectif et n'a rien d'autre de verbal que sa racine.

Notre étude est donc partagée en deux parties : la première partie concernant la base théorique, consiste à mettre en évidence le participe présent du point de vue des grammairiens et des linguistes. Dans cette partie, on distingue cinq catégories du participe présent dont seuls les trois premiers constituent la base de notre analyse.

La deuxième partie qui appartient à notre travail appliqué, contient l'analyse des exemples tirés de trois romans cités plus haut, traduits par les grands traducteurs de la littérature persane. Ainsi, nous allons proposer, à travers des exemples, les équivalents les plus fréquents dans la traduction persane pour chaque forme de participe présent.

Discussion

En dépit de son nom, le participe présent est neutre par rapport au temps. Il s'emploie tantôt comme verbe et tantôt comme adjectif verbal. Il y a aussi des emplois particuliers qu'on va étudier dans les pages qui suivent (participes présent employés comme gérondif, comme nom et comme préposition).

Participe présent comme forme verbale

En tant que verbe, le participe présent exprime généralement une action simultanée par rapport à l'action exprimée par le verbe principal de la phrase. « Il peut donc se rapporter à une action passée, présente ou future » (Rat, 1955: 259), selon le verbe auquel il se rattache.

Le participe présent a normalement un sens actif : un homme parlant quatre langues (= qui parle quatre langues) (Grévisse, 1969: 195).

Il est invariable : *les lions rugissant de fureur* (Rat, 1955: 259).

On reconnaît le participe présent en « ant » :

Quand il est accompagné d'un complément d'objet direct ou indirect ou un complément circonstanciel :
Avez-vous entendu les soldats tirant des coups de canon ?

Quand il est suivi d'un adverbe ou d'une locution

adverbiale : Des enfants pleurant toujours, ils étaient désagréables.

Quand il est précédé de la négation « ne » : Ils marchaient, ne songeant à rien.

Quand il appartient à un verbe pronominal : « Ils

allaient et venaient, se querellant » (Rat, 1955: 260).

Quand il est précédé de la préposition « en » (le gérondif) : Ils se regardaient en souriant.

Dans la proposition participiale (la subordonnée participiale) dont le participe a son propre sujet. Elle sépare du reste de la phrase par une virgule et exprime essentiellement la cause :
Dieu aidant, nous réussirons.

Emplois : « Le participe présent peut exprimer, avec la valeur d'une proposition subordonnée circonstancielle :

Le temps (simultanéité) : Je

l'ai vu regardant par la fenêtre (=au moment où il regardait ...).

La cause : L'homme sentant (= parce qu'il sentait) plus proche sa mort, a appelé ses enfants.

L'opposition, la concession : Tout en travaillant beaucoup pour ses examens, il fait souvent la fête.

La condition, la supposition : Suivant mes conseils, tu aurais pu réussir.

Avec la forme composée (étant / ayant+ participe passé), il montre l'antériorité d'une action par rapport à une autre action : La tempête étant terminée, nous avons pu sortir.

La manière, le moyen : *Luc s'est mis en colère. Claquant la porte, il est parti (c'est la manière d'exprimer sa colère)* (Grévisse, 1964: 782).

Il peut avoir également la valeur d'une subordonnée relative : *Les personnes ayant le ticket, doivent aller au guichet (= qui ont le ticket).*

Participe présent comme forme adjectivale

Le participe présent ayant la valeur d'un simple adjectif qualificatif, s'appelle adjectif verbal. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Il est employé comme «attribut du sujet», comme «attribut du complément d'objet», et comme «épithète».

*Glissez, glissez, brises errantes,
Changez en cordes murmurantes*

La feuille et la fibre des bois (Lamartine) (Grévisse, 1969: 195).

En général, l'adjectif verbal a le sens actif : *Des ombres flottantes (= qui flottent)* (Grévisse, 1964: 777).

Parfois, l'adjectif verbal a le sens passif : *couleur voyante (= qui est vu), billet payant (= que l'on paie)*

Parfois, il n'est ni actif ni passif : *rue passante (= ce n'est ni une rue qui passe, ni une rue que l'on passe, mais une rue où l'on passe)* (Grévisse, 1964: 777).

Alors que l'adjectif verbal rejette le pronom réfléchi, il possède parfois une certaine signification qui appartient au verbe pronominal : *âme repentante*

Un certain nombre de participes présents se distinguent des adjectifs verbaux homonymes correspondants; quelques verbes qui se terminent par *-quant* ou *-quant* forment l'adjectif verbal en *-gant* et en *-cant* : *fatigant / fatigant, provoquant / provocant*. De même, quelques verbes forment l'adjectif verbal avec *-ent*, comme *précédant / précédent*.

Remarque : «plusieurs de ces qualificatifs s'emploient comme noms : un adhérent, un équivalent, un intrigant» (Grévisse, 1964: 778)

La forme en *-ant* est adjectif verbal quand il peut être remplacé par un autre adjectif qualificatif, et notamment :

Quand elle joue le rôle d'un attribut ou d'une simple épithète : Le ciel était riant.

Quand elle exprime un état, une habitude : «Les eaux dormantes sont meilleures pour les chevaux que les eaux vives» (Rat, 1955: 260).

Ordinairement, elle peut être précédée d'un adverbe (autre que «ne») qui la modifie : Des enfants si riants, si vivants.

Participes présent employé comme gérondif

Le gérondif étant forme impersonnelle du verbe, se rapporte à un verbe. Il a le même sujet que le verbe principal et exprime une action simultanée par rapport à celui-ci.

«Le gérondif est la forme adverbiale du verbe : comme l'adverbe, en effet, exprime certaines circonstances de l'action marquée par un autre verbe de la phrase. Il se confond, pour ce qui

il a cela de particulier qu'il est, de nos jours, précédé régulièrement de «en», et que – à la différence du participe présent, qui sert essentiellement à qualifier un nom ou un pronom – il sert à préciser un verbe : C'est en forgeant qu'on devient forgeron » (Grévisse, 1964: 814).

Emplois : Le gérondif peut avoir la valeur d'une proposition subordonnée circonstancielle et montrer :

Le temps (la simultanéité) : *Il aime marcher en écoutant de la musique (=...pendant qu'il écoute de la musique).*

La cause : *Il a pris froid en sortant sans parapluie (= parce qu'il est sorti sans parapluie).*

La condition, la supposition : *En faisant plus d'efforts, vous réussirez (= si vous faites plus d'efforts,...).*

La concession, l'opposition (obligatoirement précédé de « tout ») : *Tout en montrant sa fidélité, elle m'a souvent trahis.*

Le moyen, la manière : *C'est en forgeant qu'on devient forgeron. / Il est parti en criant.*

Participes présents employés comme noms

Si le participe présent est précédé de l'article, il se manifeste comme un nom et varie selon les caractéristiques de celui-ci : les assistants, des débitants, un commandant...

Participes présents devenus des prépositions

Certains participes présents qui sont placés devant le nom, sont considérés comme des prépositions et sont alors invariables. Ainsi, »pendant«, »durant«, »devant«, »suivant«, »touchant« et »moyennant« sont des prépositions : *Durant sa jeunesse, il était toujours en prison. / Pendant la séance, elle parlait sans cesse avec son amie.*

Étude appliquée

Apartir d'un travail appliqué, nous allons analyser les équivalents persans du participe présent français dans la traduction des trois romans intitulés *Anti-mémoires d'André Malraux*, *Les Thibault* (T.1) de Roger Martin du Gard et *À la recherche du temps perdu* (T.1) de Marcel Proust. Notre corpus comporte trois extraits de différentes parties tirées du début, du milieu et de la fin de ces romans (chacune environ 30 pages).

Nous présenterons, dans ce qui suit, quelques points de vue sur la traduction de diverses formes du participe présent selon l'ordre étudiée dans la première partie de cet article. Notre analyse se concentre sur les trois premières formes du participe présent (forme verbale, forme adjectivale et le gérondif) dont la traduction pose beaucoup de problèmes pour les traducteurs persans. Donc nous allons commencer par la forme verbale du participe présent.

2.1 Traduction de la forme verbale

Pour la traduction de la forme verbale, il serait important, d'abord, de savoir par quel temps le choix d'équivalent est déterminé. Comme nous avons déjà affirmé, le participe présent est neutre par rapport au temps. Il fait référence au temps du verbe principal de la phrase :

«Un instant de silence : les deux femmes s'embrassaient ; mon père écoutait décroître le bruit d'un fiacre dans l'aube, sachant déjà de quoi il s'agissait.» (Malraux, 1967: 23)

«لحظه‌ای سکوت شد: آن دو زن همدیگر را بغل کرده بودند. پدرم به صدای دور شدن چرخ‌های کالسکه‌ای در سپیده‌دم گوش می‌داد و دیگر می‌دانست که چه گذشته است.» (مالرو، ۱۳۶۷: ۳۷)

La référence temporelle du participe présent « sachant » indique la simultanéité par rapport au temps du verbe « écoutait ». Le participe présent pourrait faire référer au présent, au passé, ou au futur. Il fait rarement référence à une action antérieure ou postérieure à celle du verbe principal :

«Redescendant du Pamir où les chameaux perdus appellent à travers les nuages, revenant des sables du Sud où des grillons plus gros que des écrevisses, dans les buissons d'épines, dressent au passage des caravanes leurs antennes sur leurs casques de chevaliers, il atteignait quelque ville couleur d'ossuaire.»
(Malraux, 1967: 46)

«پس از فرود از پامیر که شترهای گمشده در آن از پشت ابرها نعره می‌کشند و پس از بازگشت از شنزارهای جنوب که در آنها زنجیره‌های درشت‌تر از خرچنگ، در میان پشته‌های خار، بر سر راه کاروان‌ها، شاخک‌هایشان را بر روی سری چون کلاه‌خود عیاران بالا می‌گیرند، به شهری رسید هم‌رنگ توده‌ای از استخوان.» (مالرو، ۱۳۶۷: ۶۰)

Dans l'exemple cité, deux actions qui sont antérieures par rapport à l'action principale ont été traduites par un syntagme



prépositionnel. Ainsi, le traducteur doit discerner l'antériorité ou la postériorité d'une action selon le contexte, plus précisément, selon la valeur temporelle du contexte.

De plus, dans la partie précédente, nous avons constaté que la forme verbale du participe présent et le gérondif ont tous le deux des valeurs différentes. C'est une question importante qui joue un rôle dans le choix du traducteur.

En principe, la forme verbale du participe présent peut avoir deux valeurs : la valeur d'une subordonnée relative et celle d'une subordonnée complément circonstanciel, exprimant certaines circonstances de l'action principale, comme temps, cause, condition, supposition, concession, opposition, moyen et manière. Alors, nous allons analyser ces valeurs tout en s'appuyant sur des exemples tirés des romans mentionnés.

2.1.1 Subordonnée relative

«Dans l'esprit de mon père se mêlaient le chant de Nietzsche au-dessus du fracas des roues, le vieillard de Reichbach attendant la

mort dans sa chambre aux rideaux tirés, le repas funèbre – le battement métallique des poignées du cercueil porté à dos d'hommes...» (Malraux, 1967: 4

«در ذهن پدرم نیز، سرود نیچه، مسلط بر سروصدای چرخ‌های قطار، و پیرمرد رایشباخ که در اتاقی با پرده‌های کشیده در انتظار مرگ بود و آن شام عزا و صدای فلزی برخورد دسته‌های تابوت که بر دوش مردان حمل می‌شد به هم می‌آمیختند...» (مالرو، ۱۳۶۷: ۵۴)

«Il lève sa face inerte ; son regard, filtrant sous les cils, s'en va droit vers le crucifix.» (Martin Du Gard, 1922: 187)

«چهره بی حرکتش را بالا می‌برد. نگاهش که از میان مژه‌ها به بیرون می‌تراود راست به سوی مجسمه مسیح می‌رود.» (مارتین دوگارد، ۱۳۶۸: ۱۱۸)

Les exemples ci-dessus montrent nettement que le participe présent équivaut ainsi à une subordonnée relative «sujet». Dans le premier exemple, une deuxième proposition intervient dans la proposition principale et le participe présent sert à lier les deux propositions. La seule structure possible qui peut rendre le sens exacte de cette structure, sans décomposer les propositions, est la subordonnée relative persane. Et puisque la proposition principale a été exprimée au passé, le traducteur persan a également mis la subordonnée au passé. Dans le deuxième cas, il existe également deux propositions liées au moyen d'un participe présent. Le traducteur persan, a également traduit le participe présent en une subordonnée relative qui explique l'état du sujet «regard». Le contexte principal est au présent, le traducteur a donc traduit la subordonnée au présent.

2.1.2 Subordonnée complément circonstanciel de temps

«Bossuet savait beaucoup du Grand Condé, qu'il avait peut-être confessé ; mais, parlant devant la mort, il attachait peu d'importance à ce qu'on appelait alors des faiblesses. Comme Gorki parlant de Tolstoï.» (Malraux, 1967: 16)

«بوسوئه درباره گران کنده خیلی چیزها می‌دانست که شاید هنگام گوش دادن به اعترافات او در کلیسا دریافته بود. اما هنگامی که در برابر مرگ از او سخن می‌گفت به آنچه که در آن زمان -ضعف- خوانده می‌شد اهمیت چندانی نمی‌داد. چنانکه گورکی هنگام سخن گفتن از تولستوی.» (مالرو، ۱۳۶۷: ۲۷)

«En effet, plusieurs fois cet hiver en rentrant le soir, j'ai surpris Jacques lisant des livres de vers que lui avait prêtés ce Fontanin.» (Martin Du Gard, 1922: 19)

«راستش را بخواهید زمستان گذشته، شب که به خانه می‌آمدم، چندبار متوجه شدم که ژاک مشغول خواندن کتاب‌های شعر است: کتاب‌ها را همین فونتائین به او امانت داده بود.» (مارتین دوگارد، ۱۳۶۸: ۹)

«Et après qu'il l'eut laissé venir, en le quittant, elle lui avait dit

son regret d'être restée si peu dans cette demeure où elle avait été heureuse de pénétrer, parlant de lui comme s'il avait été pour elle quelque chose de plus que les autres êtres qu'elle connaissait, et semblait établir entre les deux personnes une sorte de trait d'union romanesque qui l'avait fait sourire.» (Proust, 1946: 415)

«و پس از آن که سوان او را به خانه‌اش راه داد، هنگام ترک او شکوه کرد از این که در خانه‌ای که با آن همه خوشحالی به آن پا گذاشته بود کم ماند، و درباره سوان چنان سخن گفت که انگار برایش چیزی بالاتر از کسان دیگری بود که می‌شناخت، و پنداری میان خودش و او نوعی وجه مشترک شاعرانه برقرار می‌کرد که سوان را به لبخند واداشت.» (پروست، ۱۳۶۹: ۲۸۴)

Dans le premier cas, je tiens à souligner l'emploi d'une locution conjonctive temporelle pour désigner le fonctionnement temporel du participe présent et le choix de l'infinitif en tant que équivalent du deuxième participe présent à la fin du paragraphe.

Dans le deuxième cas, le traducteur se contente de montrer la durée et la répétition de l'action citée par l'adverbe «plusieurs fois» et l'imparfait utilisé dans le contexte.

Le participe présent du dernier cas est traduit en un «verbe conjugué au passé» selon le contexte pour montrer la simultanéité des actions.

2.1.3 Subordonnée complément circonstanciel de cause

«Peu à peu, il devenait sourd et, craignant de ne pas entendre, finit par passer vingt minutes à genoux dans les orties de l'été ou la boue de l'hiver.» (Malraux, 1967: 27)

«رفته‌رفته گوشش سنگین می‌شد و از ترس اینکه صدای زنگ را نشنود سرانجام، بیست دقیقه تمام، میان گزنه‌های تابستان و گل ولای زمستان، روی زمین زانو می‌زد.» (مالرو، ۱۳۶۷: ۴۰)

«Jacques sortit le premier. Antoine, en payant, ne quitta pas son frère de l'œil, craignant qu'il ne prit sa course dans la nuit, au hasard.» (Martin Du Gard, 1922: 19)

«اول ژاک پیاده شد. آنتوان در حین پرداختن کرایه، او را می‌پایید که مبادا بی‌هوا در تاریکی شب فرار کند.» (مارتین دوگار، ۱۳۶۸: ۱۱۵)

«Et pour une fois j'étais avec les autres contre elle, ne pouvant admettre qu'il y eût un lien entre son amie de pension et la descendante de Geneviève de Brabant.» (Proust, 1946: 221)

«من، برای یک بار هم که شده بود، در مخالفت با او با بقیه همراه می‌شدم چون نمی‌توانستم بپذیرم که میان دوست دوره شبانه روزی او و بازماندگان زنه ویو دوبرابان پیوندی باشد» (پروست، ۱۳۶۹: ۱۸۱)

Dans les exemples cités, la valeur causale du participe présent est indiquée par une subordonnée complément circonstanciel de cause introduite par une «conjonction» ou une «locution conjonctive» causale en persan

((از ترس اینکه»، «مبادا» و «چون»))

2.1.4 Subordonnée complément circonstanciel de condition

«Le cancan donne, à bon marché, le relief que l'on attend de l'irrationnel ; et, la psychologie de l'inconscient aidant, on a complaisamment confondu ce que l'homme cache, et qui n'est souvent que pitoyable, avec ce qu'il ignore en lui.» (Malraux, 1967: 16)

غیبت و ولنگاری، انتظاری را که از وصف جنبه‌های نامعقول داریم به بهای ارزان بر آورده می‌کند؛ سبب مدد روانشناسی ضمیر ناهشیار، (آنچه را انسان در خود پنهان می‌دارد و غالباً حقیر و رقت‌انگیز است جانشین غفلتی می‌کنند که انسان از وجود خود دارد.» (مالرو، ۱۳۶۷: ۲۷)

«Madame Amédée, c'est toujours tout l'extrême des autres, disait Françoise avec douceur, réservant pour le moment où elle serait seule avec les autres domestiques de dire qu'elle croyait ma grand'mère un peu »piquée«.» (Proust, 1946: 217)

فرانسواز با مهربانی می‌گفت: مادام آمده همه کارهایش با بقیه فرق می‌کند. و گفتن این را که به عقیده او مادر بزرگم کمی خل

بود برای زمانی می گذاشت که با دیگر خدمتکاران تنها باشد.» (پروست، ۱۳۶۹: ۱۷۸)

Dans les exemples cités ci-dessus, la proposition introduite par le participe présent est une condition de la réalisation de l'action exprimée par le verbe principale. Ainsi, il faut employer une «conjonction» ou «un syntagme prépositionnel» exprimant la condition dans laquelle se fait l'action principale.

2.1.5 Subordonnée complément circonstanciel de moyen

«*Sous le filet sifflant des balles, les volontaires suspendus aux chaînes glacées commencent à avancer, maille énorme après maille énorme, _ casquettes blanches et baudriers blancs dans la brume_ balançant leur corps pour la lancer en avant.*» (Malraux, 1967: 484)

«در زیر صفیر گلوله‌ها، داوطلبان آویخته به زنجیرهای یخزده حلقه به حلقه پیش می‌روند کلاه‌های سفید و حمایل‌های سفید در مه و تن خود را در هوا پیچ و تاب می‌دهند تابه پیش بپزند.» (همان، ۱۳۶۷: ۵۵۱)

«[...] il choisissait une fleur pour sa boutonnière et partait pour retrouver sa maîtresse à dîner chez l'une ou l'autre des femmes de sa coterie ; et alors, pensant à l'admiration et à l'amitié que les gens à la mode, pour qui il faisait la pluie et le beau temps et qu'il allait retrouver là, lui prodigueraient devant la femme qu'il aimait, il retrouvait du charme à cette vie mondaine [...]» (Proust, 1946: 413)

«[...] گلی به یقه می‌زد و به سراغ معشوقه‌اش می‌رفت تا شام را در خانه یکی از زنان گروه همپالگی‌اش بخورد؛ و آنگاه، با تجسم دوستی و ستایشی که مردمان آلامد آن محفل، که حرف او برایشان حجت بود، در برابر زنی که دوست می‌داشت به او نشان می‌دادند، زندگی محفلی را دوباره جذاب می‌یافت[...].» (پروست، ۱۳۶۹: ۲۸۴)

Dans les exemples que nous avons cités, les participes présents introduits à l'intérieur des propositions principales expriment tous les deux les moyens de la réalisation des actions principales: «balancement du corps», «réfléchir à l'admiration et à l'amitié». Le premier traducteur a traduit le participe présent en «verbe», montrant ainsi le moyen par lequel le «lancement» se fait. Le deuxième traducteur l'a traduit en préposition + «nom», ce qui indique bien l'état du participe présent par rapport au verbe «trouver».

2.1.6 Subordonnée complément circonstanciel de manière

«[...] Il éprouva une douceur, malgré tout, à sentir autour de lui l'enveloppement de ces habitudes anciennes ; et lors

qu'il vit venir, boitillant vers lui du fond de l'antichambre, Mademoiselle, plus menue, plus branlante que jamais, il eût envie de s'élaner, [...]» (Martin Du Gard, 1922: 186)

«[...] علی‌رغم همه چیز، از اینکه خود را در میان رسوم و آداب قدیم می‌دید حس عطفی به او دست داد؛ و چون دید که مادموازل، ریزه‌تر و لرزانتر از همیشه، لنگ‌لنگان از کنج اتاق انتظار به سوی می‌آید هوس کرد که کینه را فراموش کند و [...]» (مارتین دوگار، ۱۳۶۸: ۱۱۶)

«Et se précipitant sur un livre de messe relié en velours violet, monté d'or, et d'où, dans sa hâte, elle laissait s'échapper de ces images, bordées d'un bandeau de dentelle de papier jaunissante, qui marquent les pages des fêtes, ma tante, tout en avalant ses gouttes, commençait à ...» (Proust, 1946: 215)

«و به شتاب به سراغ کتاب دعایی با جلد مخمل بنفش و زرکوب می‌رفت که، به خاطر دستپاچگی‌اش، تصویرهایی با حاشیه توری کاغذی رو به زردی را که برای نشانه‌گذاری صفحه‌های مربوط به روزهای عید است، از لای آن بیرون می‌انداخت، و همچنان که قطره‌های دارو را فرو می‌برد...» (پروست، ۱۳۶۹: ۱۷۸)

Ces exemples montrent bien que le traducteur a traduit les participes présents comme un «adverbe de manière» en persan, parce qu'ils expriment la manière de la réalisation de l'action

des verbes principaux.

En somme, étant donné que le persan n'a pas de forme identique et précise pour la traduction de participe présent, et que, par ailleurs, il assume, en français, la fonction

d'une subordonnée relative ou subordonnée complément circonstanciel, le traducteur doit inévitablement le traduire, selon la fonction qu'il assume vis-à-vis de la proposition principale, en un »syntagme prépositionnel«, une »proposition subordonnée« ou un »adverbe«.

2.2 Traduction de la forme adjectivale

En ce qui concerne la traduction de l'adjectif verbal, on peut souligner les remarques suivantes : L'adjectif verbal se traduit en persan par les formes adjectivales ci-dessous :

صفت فاعلی: توانا (puissant), لرزان (frémisantes), درخشان (brillant), گردان (tournoyantes)
صفت نسبی: جسورانه (provocant), خونین (sanglante), مصرانه (pressante)
صفت ساده: باریک (saillantes), برجسته (brillante), مردد (hésitante), پشیمان (repentant)
صفت فاعلی مرکب: دلخراش (poignante), منقلب کننده (bouleversant), آرام بخش (reposant), جانگداز (touchant)
صفت مرکب: ترسناک (alarmant), نیرومند (puissant), نادان (ignorante), باشکوه (imposante)
صفت مفعولی: کف آلود (écumants), باد کرده (bouffante), گندیده (répugnante)

Il existe des cas où le traducteur a traduit, d'une manière fautive, l'adjectif verbal en »adverbe«
Il est évident que l'adjectif détermine et décrit le nom, tandis que l'adverbe décrit l'état du verbe.
C'est pourquoi la traduction de l'adjectif en »adverbe« est totalement incorrecte. On en cite deux exemples :

« [...] Et aussi parce qu'on y trouve, souvent liée au tragique, une présence irréfutable et glissante comme celle du chat qui passe dans l'ombre. » (Malraux, 1967: 20)

«ونیز برای اینکه در لابلای آن، و غالباً در پیوند با تراژدی، حضور همیشگی کسی را که چون گربه نومی در تاریکی می گذرد حس می کنیم.» (مالرو، ۱۳۶۷: ۳۳)

«Toi que j'ai recueilli sur sa bouche expirante,

Avec son dernier souffle et son dernier adieu...» (Martin Du Gard, 1922: 184)

«تو را که با واپسین دم و واپسین بدرود او

از دهانش در دم مرگ برگرفتم.» (مارتین دوگارد، ۱۳۶۸: ۱۱۴)

Il faut aussi noter que, dans certains cas, l'adjectif verbal est traduit par un »verbe«, procès qui est également faux. Voici un exemple :

«J'ai fini La Débâcle de Zola, je peux te la prêter. J'en suis encore ému et frissonnant.» (Martin Du Gard, 1922: 97)

«خواندن کتاب «شکست» امیل زولا را تمام کرده ام، می توانم آن را به تو امانت بدهم. هنوز از شدت هیجان می لرزم.»

(مارتین دوگارد، ۱۳۶۸: ۶۰)

2.3 Traduction du gérondif

Le gérondif possède différentes valeurs circonstancielles et il faut donc le considérer et l'interpréter selon le contexte.

D'après notre analyse, la valeur temporelle du gérondif nous paraît importante. Le gérondif, comme on a déjà cité, est une forme impersonnelle du verbe ; il peut donc se référer à une action concomitante à celle de la proposition principale ou à une action antérieure par rapport à celle-ci. Dans les deux cas, il faut connaître et analyser le contexte pour bien comprendre

le sens du gérondif. Nous allons ainsi citer quelques exemples pour clarifier la situation.

«Après quelques mois d'Asie centrale, au trot sans fin des cheveux afghans, il rêvait de palissades bariolées d'affiches, ou de musées inépuisables, couverts de peintures jusqu'au plafond, comme les boutiques des marchands de tableaux dans les toiles hollandaises. Mais en retrouvant Marseille dans une poussière bleue semblable à celle qui, ce soir, montait du Rhin, il avait découvert que l'Europe, c'était des vitrines de magasins...» (Malraux, 1967: 47)

«پس از چند ماه زندگی در آسیای مرکزی همراه یورتمه بی‌پایان اسب‌های افغان، دیوارهای پوشیده از آگهی‌های رنگارنگ را آرزو می‌کرد یا موزه‌های تمامی‌ناپذیر را که، مانند دکان‌های تابلوفروشی در تابلوهای هلندی، تا سقف پوشیده از پرده‌های نقاشی بود. اما پس از اینکه بندر ماریسی را در غباری که آن شب از رود راین برمی‌خاست، دوباره دید دریافت که اروپا یعنی جعبه آینه مغازه‌ها...» (مالرو، ۱۳۶۷: ۶۱)

«Tenez, ma pauvre Eulalie, disait-elle d'une voix faible, en tirant d'une pièce d'une petite bourse qu'elle avait à portée de sa main, voilà pour que vous ne m'oubliez pas dans vos prières.» (Proust, 1946: 226)

«سکه‌ای از کیف کوچکی که کنار دستش بود بیرون می‌کشید و بی‌رمق می‌گفت: بیایید، اولالی جان، برای این که موقع دعا یاد من هم باشید.» (پروست، ۱۳۶۹: ۱۸۴)

Dans le premier exemple, le verbe « avait découvert » semble être comme le résultat du gérondif « en retrouvant ».

L'imparfait du verbe « disait », dans deuxième exemple, ainsi que l'emploi du présentatif « voilà » montrent bien une continuité du temps, et l'emploi du gérondif entre les deux virgules est un « complément de manière » pour le verbe « dire ».

Alors, l'interprétation du gérondif, ayant plusieurs valeurs circonstancielles, peut aboutir aux traductions différentes. Il peut être traduit par une « subordonnée circonstancielle » (de temps, de cause, de condition, de moyen et de manière), un « syntagme prépositionnel » souvent introduit par la

préposition « avec » en persan et un « adverbe » exprimant l'état du verbe principal. Nous allons donner des exemples pour chaque valeur et l'interprétation faite par le traducteur.

2.3.1 Subordonnée complément circonstanciel de temps

«Donc, en entrant, nos yeux tombent sur l'ami Jacques, que nous avons précisément, placé bien en face de notre porte.» (Martin Du Gard, 1922: 17)

«باری، همینکه داخل شدیم
چشمان به ژاک عزیز افتاد که او را
درست روبروی در نشانده بودیم.»
(مارتین دوگار، ۱۳۶۸: ۷)

«Il allait prendre bientôt le commandement de l'aviation contre le bastion de Royen, l'un des derniers points d'appui allemands en France. En attendant, il écrivait un bouquin humoristique avec le docteur Lichvitz, que j'avais connu à la première D.F.L., et qui était devenu le médecin du général de Gaulle.» (Malraux, 1967: 119)

«قرار بود بزودی فرماندهی نیروی
حمله هوایی به استحکامات روایان را
که یکی از آخرین پایگاه‌های آلمان
در فرانسه بود برعهده بگیرد. فعلاً با
همکاری دکتر لیشویتز که در لشکر
یکم فرانسه آزاد با او آشنا شده بودم،
و پزشک مخصوص ژنرال دوگل شده
بود، کتاب طنزآمیزی می‌نوشت.»
(مالرو، ۱۳۶۷: ۱۴۳)

Le premier gérondif est traduit par une subordonnée temporelle introduite par une locution conjonctive de temps et le deuxième par un adverbe de temps.

« [...] Aucune grève n'eut lieu depuis la Libération jusqu'à son départ. Eux, le ménageaient en comptant sur le temps et le marché noir, qui usent la gloire.» (Malraux, 1967: 115)

«[...] چنانکه پس از آزادی فرانسه تا
زمان برکناری دولت او هیچ اعتصابی روی
نداد. کمونیست‌ها نیز با او مدارا می‌کردند،
زیرا به گذشت زمان و رواج بازار سیاه، که

دشمن شهرت و افتخار است، امید بسته بودند.» (مالرو، ۱۳۶۷: ۱۳۶)

«Nous attendions, pour vous mettre au courant, ... : renvoi pur et simple, sans doute. Mais, en vous voyant inquiet ce soir...» (Martin Du Gard, 1922: 24)

«قبل از اینکه جریان امر را به اطلاع شما برسانیم، منتظر بودیم که ببینیم...: حتماً اخراج بی قید و شرط. ولی امشب با دیدن اضطراب شما...» (مارتین دوگارد، ۱۳۶۸: ۱۱)

Dans le premier cas, le gérondif est traduit par une «subordonnée causale introduite par une conjonction de cause».

Le deuxième cas nous montre la possibilité de traduire le gérondif par un «syntagme prépositionnel» exprimant la cause de l'action principale présentée dans la phrase précédente.

2.3.3 Subordonnée complément circonstanciel de condition

« [...] Et l'Asie ne retrouve son âme, comme vous dites, qu'en retrouvant ses nations.» (Malraux, 1967: 130)

« [...] و آسیا روح خود را، به قول شما، باز نمی‌یابد مگر اینکه ملت‌هایش را باز یابد.» (مالرو، ۱۳۶۷: ۱۵۸)

«Nous venons à son aide, nous le faussons par la mémoire, par la suggestion. En reconnaissant, un de ses symptômes, nous nous rappelons, nous faisons renaître les autres.» (Proust, 1946: 416)

«ما هم کمکش می‌کنیم، با حافظه و با تلقین در آن دستکاری می‌کنیم. با شناختن یکی از نشانه‌هایش، نشانه‌های دیگرش را به یاد می‌آوریم و زنده می‌کنیم.» (پروست، ۱۳۶۹: ۲۸۶)

Dans le premier exemple, l'emploi de « ne...que + gérondif » a exprimé la condition de la réalisation de l'action de la proposition principale introduite par le verbe « retrouver ». Donc, on l'a traduit par une «subordonnée conditionnelle persane».

Dans le deuxième cas, le gérondif En reconnaissant est la condition de «faire renaître» d'autre symptômes et le traducteur persan l'a traduit par un syntagme prépositionnel.

2.3.4 Subordonnée complément circonstanciel de moyen

«Alors que les communistes retrouvaient leur foulée en s'agrégeant à un parti qui commençait à parler de Gaulle comme de Kerenski, les non-communistes tâtonnaient...» (Malraux, 1967: 117)

«در حالی که کمونیست‌ها با عضویت در حزبی که شروع کرده بود از دوگال مانند کرنسکی حرف بزند جای پای خود را محکم می‌کردند، غیر کمونیست‌ها دچار تردید بودند...» (مالرو، ۱۳۶۷: ۱۴۰)

«Ou bien en dormant j'avais rejoint sans effort un âge à jamais révolu de ma vie primitive, retrouvé telle de mes

terreurs enfantines comme celle que mon grand-oncle me tirât par mes boucles...» (Proust, 1946: 10)

«با شاید با خواب بی هیچ زحمتی به دوره‌ای از زندگی بدوی‌ام بازگشته بودم که برای همیشه گذشته بود، و برخی از ترس‌های کودکی‌ام را باز یافته بودم مانند وحشتی که داشتم از این که عموبزرگم مرا از موهایم بگیرد و...» (پروست، ۱۳۶۹: ۶۵)

Le gérondif ayant la valeur de complément circonstanciel de moyen est le plus souvent introduit par un «syntagme prépositionnel» introduit par « avec ».

2.3.5 Subordonnée complément circonstanciel de manière

« Avec Cœsar, voici la Gauloise aux yeux bleus... , récita Antoine en souriant.» (Martin Du Gard, 1922: 184)

«آنتوان لبخندزنان از حفظ خواند: درود بر قیصر، اینک آن زن فرانسوی با چشمان آسمانی...» (مارتین دوگارد، ۱۳۶۸: ۱۱۴)

«Au pas saccadé de son cheval, Golo, plein d'un affreux dessin, sortait de la petite forêt triangulaire qui veloutait d'un vert sombre la pente d'une colline, et s'avancait en tressautant vers le château de la pauvre Geneviève de Brabant.» (Proust, 1946: 20)

«گولو، سرشار از عزمی ترس‌آور، همگام با جست و خیز اسبش از جنگل کوچک سه گوشه بیرون می‌زد که

رنگ سبز تیره‌اش شیب تپه‌ای را به نرمی می‌پوشانید، و جستان و خیزان به سوی کوشک ژنه ویو دوبرابان تیره‌بخت پیش می‌رفت.» (پروست، ۱۳۶۹: ۷۱)

Dans les cas cités, la manière de réaliser une action, introduit par le gérondif dans le contexte, peut se traduire par un «adverbe de manière» ou un «syntagme prépositionnel», ainsi que par une «subordonnée complément circonstanciel de manière».

Conclusion

Dans cette étude, nous avons étudié les formes du participe présent français et les équivalents possibles persanes à travers les exemples tirés des trois livres *Anti-mémoires*, par A. Malraux, *Les Thibault*, T.1, par R. Martin du Gard, et *À la recherche du temps perdu*, T.1, par M. Proust., et leurs traductions persanes. Le corpus comprend l'analyse des trois premières formes du participe présent, à savoir la forme verbale et adjectivale et le gérondif, dans les trois livres mentionnés.

Notre point de départ concernait, avant tout, les aspects sémantiques du participe présent. En étudiant les définitions grammaticales, nous avons vu que l'interprétation de l'effet de sens du participe présent préoccupe toujours les traducteurs persans.

Ensuite, nous avons analysé les séquences du corpus contenant les différentes formes du participe présent, premièrement, pour interpréter leurs valeurs diverses du participe présent et, deuxièmement, pour étudier ses équivalents en persan.

Les exemples que nous avons catégorisés durant cette étude, sont tirés selon

les différentes capacités de la langue persane pour traduire cette forme sans équivalent, qui est le participe présent.

En fin de compte, en considérant les valeurs de forme verbale du participe présent et de gérondif, nous avons vu qu'on peut les traduire avant tout par un «syntagme prépositionnel», par une «subordonnée relative» ou «complément circonstanciel» et aussi par «un adverbe», selon le contexte.

L'adjectif verbale, de son côté, peut être rendu par différentes formes adjectivales en persan que nous venons d'exprimer dans la dernière partie. Nous avons souligné également, à travers les exemples, quelques fautes commises par les traducteurs persans durant le procès de traduction de cet adjectif.

Bibliographie En français:

- DLATOUR, Y., JENNEPIN, D., LÉON_ DUFOR, M., TEYSSIER, B. 2007(1386). Nouvelle grammaire du français : cours de la civilisation française de la Sorbonne. Téhéran: Harime Danesh. 1ère édition.
- GRÉVISSE, M. (1969). Précis de grammaire française. Belgique: Duculot.
- GRÉVISSE, M. (1964). Le bon usage. 8ème éd. Belgique: J. DUCULOT.
- MALRAUX, A. (1967). *Anti-mémoires*. Paris: Gallimard.
- MARTIN DU GARD, R. (1922). *Les Thibault*. Paris: NRF. Tome I.
- PROUST, M. (1946) *À la recherche du temps perdu*. Québec: Québec La Bibliothèque électronique du Québec. Tome I.
- RAT, M. (1955). *Grammaire française pour tous*. Paris: Garnier Frères.

En persan:

- AHMADI-GIVI, H. ANVARI, H. (2006). *Dastur-e zaban-e Farsi*. Téhéran: Fatemi. Tome II.
- FATTAH, S. HAVAKESHIAN, V. (2008). *Étude comparative des modes et des temps dans les langues française et persane*. Téhéran: SAMT.
- MALRAUX, A. (1988). *Anti-mémoires*. Traduit par NAJAFI, A. SEYYED HOSSEINI, R. Téhéran: Kharazmi.
- MARTIN DU GARD, R. (1989). *Les Thibault*. Traduit par NAJAFI. A. Téhéran: Niloufar. Tome I.
- PROUST, M. (1990). *À la recherche du temps perdu*. Traduit par SAHABI. M. Téhéran: Markaz. Tome I.

معرفی آنتوان دو سنت اگزوپری و شازده کوچولو

آنتوان ماری روژه دو سنت اگزوپری ۱ در ۲۹ ژوئن سال ۱۹۰۰ در لیون فرانسه متولد شد. پدر و مادر آنتوان هر دو از خانواده‌های اصیل فرانسوی بودند. وی گواهینامه‌ی خلبانی غیرنظامی و نظامی‌را در سال‌های ۱۹۲۱ و ۱۹۲۲ کسب کرد و افتخاراتی در زمینه پرواز به دست آورد. (جعفری، روزبه، ۱۶۰ : ۸۶۲)

سنت اگزوپری از نظر دوستانش، حالت موجودی را داشت که به دنیای دیگری تعلق دارد. روح حساس و سرکش وی باعث شد که خیلی زود تماس با واقعیت را از دست بدهد و در رؤیاهای دور و دراز خود غرق شود. شاهزاده خانم بیبسکو ۲ که در رومانی با سنت اگزوپری آشنا شد، عقیده دارد که این نویسنده درست شبیه قهرمان کتاب مشهورش شازده کوچولو است و بنظر نمی‌رسد که به این دنیا تعلق داشته باشد. گویی در حین عبور از مارس یا ژوپیتر و یا سیاره‌ای دیگر برحسب تصادف به زمین افتاده است. (یغمایی، اقدس، ۲۰ : ۵۶۰)

ناراحتیهای شدید روحی و عصبی، سنت اگزوپری را وادار ساخت که برای استراحت، سفری به کالیفرنیا داشته باشد. اما در آنجا دچار بیماری کلیوی شد و برای اولین بار تحت عمل جراحی قرار گرفت. این عمل از نظر جسمی چندان مهم نبود اما روحیهی سنت اگزوپری ضعیف شده بود و هیچ ناملاطمی را نمی‌توانست تحمل کند. سنت اگزوپری در این دوره از زندگی از درد غربت رنج بسیار می‌برد. از دور بودن از فرانسه و از پاریس ملول بود. دلتنگی و درد غربت موضوع اصلی دو اثر سنت اگزوپری را در این دوره از زندگی وی، تشکیل می‌دهد: نامه به یک گروگان ۳ و شازده کوچولو. (همان : ۵۸۹ تا ۵۹۰)

شازده کوچولو اثری از آنتوان دو سنت اگزوپری است که اولین بار در سال ۱۹۴۳ منتشر شد. این کتاب به بسیاری از زبانهای جهان ترجمه شده و با فروش بیش از ۲۰۰ میلیون نسخه، یکی از پرفروش‌ترین کتاب‌های تاریخ محسوب می‌شود. کتاب شازده کوچولو خواننده‌شده‌ترین و ترجمه‌شده‌ترین کتاب فرانسوی‌زبان جهان است و به عنوان بهترین کتاب قرن ۲۰ در فرانسه انتخاب شده است. این کتاب در سال ۲۰۰۷ نیز به عنوان کتاب سال فرانسه برگزیده شد.

شازده کوچولو داستانی است پر از لطف و جاذبه و مملو از خیال‌پردازیهای شاعرانه. داستانی است به لطافت یک شعر، به سادگی یک قصه و به عمق مطالب فلسفی. از طرفی این داستان اندوهی عمیق در خود نهان دارد. در واقع شازده کوچولو از بسیاری جهات، خود نویسنده است. کونسولو ۴، همسر سنت اگزوپری در این باره به همسرش می‌نویسد: «می‌دانی، گل سرخ کتاب شازده کوچولو تویی. شاید من نتوانسته باشم همواره آنطور که باید از تو مواظبت کنم.» نویسنده نیز چون قهرمان داستانش خود را در دنیای بزرگترها، تنها، غمزده، دورافتاده و بیگانه می‌یابد. این بزرگ‌ترهایی که راه زندگی را نیاموخته‌اند و نمی‌دانند که «آنچه مهم است با چشم دیده نمی‌شود» ۵. (یغمایی، اقدس، ۲۰ : ۵۶۱)

صبح روز ۱۳ ژوئیه هنگامی که سنت اگزوپری به طرف گرونوبل ۶ حرکت کرد هوا عادی بود. بیست و پنج دقیقه بعد دستگاه رادار نشان می‌داد که او از سواحل فرانسه گذشته است. بعد از آن هیچ خبری از هواپیمای سنت اگزوپری نشد. تا امروز هم چگونگی مرگ سنت اگزوپری روشن نشده است. آیا حادثه‌ای برای او پیش آمد؟ آیا مورد اصابت گلوله‌ی دشمن واقع شد؟ آیا هواپیمایش سرنگون شد؟ هیچکس نمی‌داند و هیچ نشانی از او و از هواپیمای او در دست نیست. شاید بررسی دفاتر گزارشات آلمانها که فعلا در اختیار دولت آمریکا است بتواند این معما

مقدمه

شازده کوچولو (۱۹۴۳)، اثر آنتوان دو سنت اگزوپری به بسیاری از زبانهای جهان ترجمه شده است و یکی از پرفروش‌ترین کتاب‌های تاریخ محسوب می‌شود. کتاب شازده کوچولو به عنوان بهترین کتاب قرن ۲۰ در فرانسه انتخاب شده است. این کتاب در ظاهر کودکانه است اما با نگاهی دقیقتر متوجه وجود معانی شگرفی در آن می‌شویم. از نکات جالب این کتاب رابطه تنگاتنگ داستان با زندگی، افکار و عواطف نویسنده است.

ژان ماری گوستاو لو کلزیو، برندهی جایزه نوبل ادبیات در سال ۲۰۰۸ میلادی است. یکی از آثار او موندو و داستانهای دیگر است که در قالب هشت داستان کوتاه در سال ۱۹۷۸ منتشر شد. یکی از داستان کوتاه‌های این مجموعه موندو نام دارد که به بررسی و تطبیق آن با داستان شازده کوچولو خواهیم پرداخت.

دو اثر مذکور دارای نقاط مشترکیاند؛ چه از نظر دیدگاه نویسنده و چه از نظر محتوی، سبک و طرز بیان. در این مقاله ابتدا دو نویسنده را معرفی میکنیم و خلاصه‌های کوتاه از هر دو داستان ارائه میکنیم، سپس نقاط مشترک دو داستان را بیان و به صورت اجمالی بررسی خواهیم کرد.

1-Antoine-Marie-Roger de Saint-Exupéry

2- Bibesco

3- Lettre à un otage

4-Consuela

5-Le petit prince p. 80

6- شهری در شرق فرانسه : Grenoble

مقاله ی پژوهشی فارسی

بررسی تطبیقی رمان شازده کوچولو اثر آنتوان دوست اگزوپری و داستان کوتاه موندو اثر لوکلزیو

جواد حیدری
دانش آموخته ی دانشگاه حکیم سبزواری

چکیده

آنتوان دو سنت اگزوپری ۱ و ژان ماری گوستاو لوکلزیو ۲ دو تن از نویسندگان مشهور قرن بیستم فرانسه و جهاناند و بر ادبیات معاصر تاثیر زیادی گذاشته‌اند. شازده کوچولو ۳، یکی از پرفروشترین و معروفترین آثار ادبی جهان، نوشته آنتوان دو سنت اگزوپری است و موندو و داستانهای دیگر ۴ یکی از آثار ژان ماری گوستاو لوکلزیو. این دو داستان با وجود ظاهری کودکانه معانی عمیق اجتماعی و فلسفی را بیان میکنند. در شازده کوچولو سنت اگزوپری کودکی را از سیارک ب ۶۱۲ به زمین آورده تا دوست داشتن حقیقی و جنبه‌هایی از زندگی را که آدم بزرگها فراموش کرده‌اند به آنها یادآوری کند. در موندو، لوکلزیو از طریق بازگو کردن سرگذشت پسرکی بیخانمان که هیچکس نمیداند از کجا آمده است و با استفاده نمادین از عناصر داستان جامعه مادیگرایی کنونی و گوشه‌ای از ناملایمات آن را نشان میدهد. پژوهش حاضر، این دو نویسنده و این دو اثر را از جنبه‌ی ساختار و محتوا بررسی می‌کند و به شباهتها و تفاوت‌های این دو اثر می‌پردازد.

واژه‌های کلیدی: شازده کوچولو، موندو و داستانهای دیگر، بررسی محتوایی، بررسی ساختاری

- 1- Antoine de Saint-Exupéry
- 2- Jean-Marie Gustave Le Clézio
- 3- Le Petit Prince
- 4- Mondo et autres histoires



افسانه‌ای» (archétypes) (ژان-پیر اوبری ۱۱۴) نیستند و حوادث زندگی آنان همان حوادث روزمره‌ای است که محورشان، فقط یک شخصیت است. در مقابل این شخصیت‌های معصوم و کودکانه، هیچ جادوگر، ازدها، دیو و یا موجودات خارق‌العاده افسانه‌ای و یا اسطوره‌ای وجود ندارند. آن‌ها از نسل شاهزادگان و نجیب‌زادگان نیستند. هیچ کس نمی‌داند که مثلاً موندو از کجا آمده است. آنان از هیچ قدرت و نیروی خارق‌العاده‌ای برخوردار نیستند، هیچ ادعایی هم در این زمینه ندارند. (علوی و شاهوردیانی، ۵۱ : ۵۸)

موندو داستان معصومیت کودکی گرفتار در هیاهوی مدرنیته است. پسری که از سوی نیروی «قانون» مدام در حال تهدید و فرار است، رهایی او در برابر جامعه قانون‌گرا قرار گرفته و پایگاه اجتماعی ندارد، بنابراین ولگرد است. ولگردی که محل زیبایی شهر و عامل مشکلات است و پلیس به دنبال اوست. هیچ کس نمی‌توانست بگوید موندو از کجا آمده است. روزی بدون آن که کسی او را ببیند به طور اتفاقی وارد شهر شده و سپس همه به حضور او عادت کرده بودند. حدود ده سال دارد با صورتی گرد و چهره‌ای آرام و چشمانی سیاه و زیبا و کمی مورب. به آرامی و متانتی خاص قدم برمی‌دارد و هنگام راه رفتن هم‌چون سگ‌ها، کمی کج‌کج راه می‌رود. همیشه یک‌جور لباس می‌پوشد: شلوار جین آبی، کفش‌های ورزشی و تی‌شرت که تا اندازه‌ای برایش گشاد است. وقتی از کسی خوشش می‌آید می‌ایستد و به سادگی از او می‌پرسد: «مرا به فرزندی قبول می‌کنید؟» و قبل از این که مخاطب از بهت و حیرت خارج شود، دور می‌شود. در سرپناه‌ها و مخفی‌گاه‌های کنار ساحل یا میان صخره‌های سفید خارج شهر می‌خوابد. پرسه زدن را خیلی دوست دارد. پیچیدن از سر پیچ یک خیابان به خیابانی دیگر... (احمدلو، ۱۳۹۴)

موندو علاقه‌مند به دیدار مردمی با مشخصات ساده است. یک نگاه زیبا و نافذ و لبخندی بر لب کافی است تا او کنارشان بایستد و اندکی صحبت کند. «چندین سوال راجع به دریا، آسمان و پرندگان می‌کرد و هنگامی که چنین کسانی از او جدا می‌شدند، در چهره‌ی همگی‌شان دگرگونی عمیقی قابل تشخیص بود.» (دادور، ۱۳۸۵ : ۶۴)

باید گفت بیشتر مردم، هنر طرح کردن پرسش‌های خوشایند را ندارند، ولی موندو دقیقاً می‌داند چگونه و در چه زمانی سوالات خود را مطرح کند. مثلاً چرا رنگ بطری‌ها سبز است، یا چرا ستاره‌ی دنباله‌دار وجود دارد؟ گویی مردم، مدت‌ها در انتظار یک عبارت مانده بودند و دقیقاً همین چند واژه آن‌ها را منقلب می‌کرد. موندو سوال مشکلی نمی‌کرد. این‌ها صرفاً پرسش‌هایی بود که مدت‌ها فراموش شده یا کسی دیگر به آن‌ها فکر نمی‌کرد. موندو گرچه با بسیاری از ساکنان شهر آشنا بود، اما دوست‌چندانی نداشت. افراد مورد علاقه‌ی موندو این چند نفر بودند: زن ویتنامی قد کوتاه به نام تی‌شین، مرد جوان بلندقدِ نامه‌رسان، پیرمردی شبیه به هندی‌ها که به او خواندن و نوشتن یاد داد و ددی-کولی - که روی روزنامه‌ها می‌نشست. (احمدلو، ۱۳۹۴)

داستان لایه‌ای بیرونی دارد و جنبه‌ی دراماتیک آن تا اواسط کتاب ادامه دارد. پس از آن با واقع‌گرایی که توسط پلیس بر موندو تحمیل می‌شود به تخیل می‌رسد و با این باور که تخیل و رویا در جامعه‌ای که از آن دست برداشته‌گریزناپذیر است به پایان می‌رسد و به عبارتی خرد را تسلیم خود می‌کند. پسری می‌خواهد جامعه پذیرای او باشد. در این راه البته به نحوی که ترجم‌برانگیز نیست، موفق عمل می‌کند. به سختی‌ها بی‌اعتناست و به نگاه گرم عابران امیدوار است. دوست می‌شود و دلتنگی



نام شده است؛ شخصیتی که دنیایی است از محبت و دوستی. همین واژه با تقسیم در شرق دور do و Mon به دو واژه به معنای پرسش و پاسخ است. پسرچه همواره پرسشی را مطرح می‌کند: «مرا به فرزندی می‌پذیرد [میپذیرید]؟» او هرگز در پی شنیدن پاسخ آن نیست؛ اما همین پرسش، مخاطب پسرچه را در داستان و خواننده را سخت به فکر فرومی‌برد، او قبل از این که بخواند به آن پاسخی بدهد، هزاران پرسش دیگر برایش مطرح می‌شود. (دادور، ایلمیرا، 35: 17)

اما پایان باز داستان. پایانیست مدرن‌تر و خواننده می‌تواند خود تعبیر و تفسیر جدیدی برای آن داشته باشد. به‌عنوان مثال موندو، شخصیت داستان لوکلزیو همانطور که یک روز سرزده وارد شهر شد و کسی به یاد نداشت چطور آمده، همانطور هم یک روز سرزده ناپدید شد بنابراین خواننده می‌تواند این احتمال را بدهد که موندو بار دیگر نیز خواهد آمد. (همان: ۴۱)

داستان کوتاه موندو رساله‌ای است فلسفی-شاعرانه که خواننده را وا می‌دارد از ورای شخصیت موندو، کودکی که اینجا و آنجا پرسه می‌زند پیام نور و زیبایی را دریافت کند. موندو حکایت از یک حضور است؛ حضور کودکی ناشناس در شهری امروزی که توقع دارد جامعه پذیرای او باشد. دنیایی به ظاهر متمدن که با رهایی و آزادی کاملاً بیگانه است. در چنین دنیایی است که واقعیت مدرنیته و رویای یک زندگی ساده با یکدیگر ناهمگون می‌شود. (احمدلو، ۱۳۹۴)

در واقع همه داستان‌های مجموعه‌ی موندو و داستان‌های دیگر، برهه‌ای از زندگی کودکانی را به تصویر می‌کشند که آماده ورود به جامعه‌ی مادی‌گرای بزرگسالانند. آن‌ها افراد شگفت‌انگیز یا به قول ژان-پیر اوبری «کهن‌الگوی‌های

را حل کند. شاید هم چگونگی مرگ او برای همیشه اسرارآمیز باقی بماند، همانطور که قهرمان کتابش شازده کوچولو در حادثه‌ای مرموز از بین رفت و هیچ اثری نیز از خود بر جای نگذاشت. (همان: ۵۹۹ تا ۶۰۰)

منتقدان بر سر این موضوع که آیا کتاب شازده کوچولو، با توجه به معانی نمادینش، به واقع کتابی کودکانه است بحث دارند. شازده کوچولو معصومیت دوران کودکی را می‌نمایاند و آن را گرامی می‌دارد. ارزش‌های آدم بزرگ‌ها را به نقد می‌کشد و بر روابط محبت‌آمیز، به عنوان سرچشمه‌ی زندگی، پای می‌فشد. راوی، هوانوردی است که هنگام تعمیر هواپیمای سقوط کرده‌اش در صحرا، با شازده کوچولو روبه‌رو می‌شود که از او می‌خواهد تصویر گوسفندی را بکشد. پس از آن، شازده کوچولو ماجرای سفرهایش را نقل می‌کند. از چگونگی بدگمان شدنش به تنها گل سیاره‌اش و سفر به خرده سیارک‌هایی که در هر کدام فقط یک تن ساکن بود: یک شاه، یک مرد خود پسند، یک میخواره، یک تاجر، یک مشعل‌افروز و یک جغرافی‌دان. شازده کوچولو تعریف می‌کند که چطور روی زمین باغی می‌یابد پر از گل‌های سرخی که درست شبیه گل سرخ خود اوست، آشنایی با ماری سمی و روباهی که از او می‌خواهد اهلی‌اش کند، سوزن‌بان راه آهن، تاجری که قرص‌های رفع عطش می‌فروشد و سرانجام با هوانورد. هوانورد تصاویری چند به شازده کوچولو می‌دهد. آب آشامیدنی هوانورد تمام شده است. او و شازده کوچولو چاه آبی پیدا می‌کنند و هوانورد در نوشیدن آب به پسر کمک می‌کند. شازده کوچولو تلویحاً اشاره می‌کند تنها راه این که بتواند به سوی گل مورد علاقه‌اش برگردد، این است که ماری او را نیش بزند. او می‌میرد اما هوانورد صبح روز بعد نمی‌تواند جسد او را بیابد. شش سال بعد، هوانورد داستان شازده کوچولو را نقل می‌کند. (واعظی، مریم، ۵۶: ۵۶)

شازده کوچولو آدم‌های گوناگونی را پشت سر می‌گذارد و با هیچ یک رابطه برقرار نمی‌کند حتی از خلبان نیز می‌گذرد. اما پس از آشنایی با مار و مهیا نمودن وسیله بازگشت خود و رویاهایش به سیاره کوچکش سراغ خلبان می‌آید.

طی این داستان سنت اگزوپری از دیدگاه یک کودک، که از سیارکی به نام ب۶۱۲ آمده، پرسشگر سؤالات بسیاری از آدم‌ها و کارهایشان است. لوکلزیو نیز برای نشان دادن جامعه به کمک شخصیت اصلی داستانش یعنی موندو از همین روش بهره می‌گیرد.

معرفی ژان ماری گوستاو لوکلزیو و موندو

ژان ماری گوستاو لوکلزیو ۱۳ آوریل ۱۹۴۰ در شهر نیس، کنار دریای مدیترانه به دنیا آمد و از سن هشت سالگی قلم به دست گرفت و شعر، حکایت، مقاله، داستان کوتاه و رمان‌های بیشماری نوشت. لوکلزیو با نگارش نخستین رمان خود به نام دادرسی، جایزه ادبی رنودو را کسب کرد. در سال ۱۹۸۰ موفق به دریافت جایزه بزرگ ادبی فرهنگستان فرانسه به نام جایزه ادبی پل موران شد. از آن تاریخ، لوکلزیو بزرگترین نویسنده زنده فرانسه قلمداد می‌شود. (بخشی، علی، ۱۳۳: ۱۹)

لوکلزیو تاکنون بیش از ۴۰ اثر ادبی آفریده است. این آثار تاکنون جوایز ارزشمندی از جمله جایزه نوبل را برای لوکلزیو به ارمغان آورده‌اند. (همان: ۲۱)

موندو نام مجموعه‌ی داستانی به همین نام و اثر ژان ماری گوستاو لوکلزیو است. اولین داستان این کتاب موندو نام دارد. این انتخاب مناسب، پرمعناترین عنوانیست که نویسنده بر اثر خود نهاده است. در زبان ایتالیایی، موندو به معنی دنیاست و نام پسرچه‌ی قهرمان داستان، هیچ‌کس نمی‌دانست که او چگونه، کی و کجا صاحب این

یکدیگر دور نیستند و حتی میتوان یکی را علت دیگری دانست. در واقع در این دو داستان هر دو نویسنده با مقایسهی دنیای پاک و معصوم کودکان با دنیای پیچیده و گاه بیرحم آدم بزرگها قصد نمایاندن مشکلات را دارند. به نظر میرسد شخصیت‌های جنبی که در هر دو داستان استفاده شده‌اند نشاندهنده افشار مختلف جامعه‌اند. استفاده نمادین از عناصر داستان باعث شده‌است که این دو اثر با وجود اینکه در ظاهر برای کودکان نوشته شده‌اند رویکردی فلسفی، منطقی و اجتماعی داشته باشند. یکی دیگر از نقاط مشترک این دو داستان پایان آن‌هاست؛ جایی که شازده کوچولو و موندو همانگونه غیرمترقبه که آمده بودند ناپدید میشوند. با وجود نقاط مشترک تفاوت‌هایی نیز در محتوا و ساختار این دو اثر به چشم می‌خورند. هر دو اثر تلاش کرده‌اند دنیای مدرن را نقد کنند اما هر یک با سبک نوشتار متفاوت. برای مثال می‌توان به نگاه واقع‌گرایانه‌ی لوکلزیو در موندو نسبت به جنبه‌های خیالی استفاده شده توسط سنت اگزوپری در شازده کوچولو اشاره کرد. داستان روایت شده در موندو بسیار واقع‌گرایانه‌تر به نظر می‌رسد و به زندگی روزمره نزدیک‌تر است. از سوی دیگر ماجراهای موندو در هیاهوی شهری شلوغ رخ می‌دهند حال آن‌که اکثر صحنه‌های داستان شازده کوچولو گفتگوهای دو نفره‌ی بین شازده کوچولو و هم‌صحبت‌های گوناگونش هستند. بیگمان این دو اثر را میتوان از جنبه‌های فراوان دیگری مورد بررسی قرار داد که در این مقاله مجال پرداختن به آن‌ها نیست. در پایان این سوال را مطرح میکنیم که آیا این دو داستان از منظر سبک نوشتار در زمرهی آثار سورئالیست قرار میگیرند یا رئالیست؟

منابع:

- بخشی، علی، « با برندگان نوبل ادبیات: زندگی، کتابنامه و نقد آثار ژان-ماری گوستاو لوکلزیو نویسنده فرانسوی برنده جایزه نوبل ادبیات ۲۰۰۸ »، کتاب ماه ادبیات، شماره ۱۳۳، آبان ۱۳۸۷، (۱۰ صفحه - از ۱۹ تا ۲۸)
- جعفری، روزبه، « آنتوان دوست اگزوپری، مرد اندیشه و عمل »، چیستا، شماره ۱۶۰، تیر ۱۳۷۸، (۵ صفحه - از ۸۶۲ تا ۸۶۶)
- دادور، ایلمیرا، « مفاهیم شرقی در آثار ژان-ماری-گوستاو لوکلزیو ». پژوهش ادبیات معاصر جهان، شماره ۸، بهار و تابستان ۱۳۷۹، (۹ صفحه - از ۵۷ تا ۶۵)
- دادور، ایلمیرا، ویژگی‌ها و راهبردهای نگارش داستان کوتاه، پژوهش ادبیات معاصر جهان، شماره ۱۷، تابستان ۱۳۸۳، (۱۶ صفحه - از ۲۹ تا ۴۴)
- سنت اگزوپری، آنتواندو، شازده کوچولو، ترجمه احمد شاملو، چاپ پانزدهم، انتشارات نگاه، ۱۳۸۹
- علوی، فریده؛ شاهوردیانی، ناهید، تلفیق افسانه و اسطوره در داستان‌های کوتاه ژان-ماری گوستاو لوکلزیو، شماره ۵۱، بهار، ۱۳۸۸، (۱۲ صفحه - از ۵۵ تا ۶۶)
- لوکلزیو، ژان ماری گوستاو، موندو، ترجمه المیرا دادور، چاپ اول، نشر مروارید، ۱۳۸۵
- واعظی، مریم، « بازخوانی دوباره شازده کوچولو: نگاهی به شخصیت‌های شازده کوچولو ». کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره ۵۶، خرداد ۱۳۸۱، (۲ صفحه - از ۵۶ تا ۵۷)
- یغمایی، اقدس، « شرح زندگی و احوال آنتوان دوست اگزوپری ». جستارهای ادبی، شماره ۲۰، زمستان ۱۳۴۸، (۴۵ صفحه - از ۵۵۷ تا ۶۰۱)
- منابع اینترنتی:

احمدلو، مهین، نگاهی به داستان "موندو"، بازیابی شده در آذر ۱۳۹۴ از http://www.asar.name/۲۰۰۰/۰۹/blog-post_۱۶.html

موندو در انتهای داستان به بالای تپه و «خانه نور طلایی» که مقصد او محسوب می‌شود می‌رسد. برعکس جامعه‌ای که درهای خود را به روی او بسته و او را از خود رانده، در خانه پرایش باز است چون آنجا منتظر او هستند. به تعبیری می‌توان گفت حالا که موندو جایی میان خشونت، بی‌اعتنایی و جبر جامعه ندارد، پس می‌تواند به آسمان‌ها برود. موندو (قهرمان) با مانع مواجه می‌شود اما آیا سعی می‌کند بر آن غلبه کند یا اینکه مجبور به ترک وضعیت خود می‌شود؟ در مورد انگیزه وی برای روشن شدن اینکه او اقدامی می‌کند یا خیر، روایت به گونه‌ای بارز طفره می‌رود. در مجموع باید گفت موندو علت آمدن و رفتنش را با زبان بی‌زبانی بیان می‌کند. عبارت «آیا مرا به فرزندی قبول می‌کنید؟» یک پرسش رسواکننده برای جامعه متمدن بشری است که در عین آشنا بودن، تکان‌دهنده است و دل‌مشغولی اصلی نویسنده را بازگو می‌کند. بی‌خانمانی موندو را نمی‌توان محصول علت واحدی به شمار آورد، همان‌گونه که علت‌های بی‌شماری در ناپدید شدن او دخیل هستند، خواه تصمیم مؤلف باشد یا روایت. (احمدلو، ۱۳۹۴)

نتیجه‌گیری

همانطور که در خلال مقاله دیدیم، سنت آگروپری و لوکلزیو هر دو از شخصیتی در قالب یک کودک در داستان خود استفاده کرده‌اند. کودکی که ناگهان ظاهر میشود و ذهنش پر از سوالهایی است که سخت نیستند اما پاسخ به آنها نیاز به تأمل دارد.

سنت آگروپری برای نشان دادن کمیها و کاستیهای دنیای آدم بزرگها از شازده کوچولو و افکار و سوالات او و لوکلزیو از موندو برای نشان دادن مشکلات جامعه مادیگرایی کنونی بهره برده است. این دو موضوع چندان از

می‌کند. لایه‌ی درونی آن که مورد انتقاد نویسنده است، تهاجم و ناامنی زندگی شهری است. این شهر زیبا که در اصل برای موندو جهنم است و در زرق و برق آن به دنبال سرپناهی می‌گردد، مناظر خیره‌کننده و مکان‌هایی پرنور دارد و از سوی دیگر قانون‌مدار است. جستجوی انتقادی موندو، خواننده را به قضاوت وامی‌دارد تا از چشم او جامعه موردنظر را ببیند. نویسنده تأکید ندارد تا موندو را آدمی خاص معرفی کند. نمی‌توان او را در تخیل خود پیدا کرد، بلکه با نگاه موشکافانه از فضای شهری می‌گوید که نمونه‌ی کم و بیش آن، در همه جا یافت می‌شود. مظاهری از نور خیره‌کننده لامپ و مغازه‌های مدرن که به سرعت عمومیت یافته تا اگر مجدداً «موندویی» گذرش به آن شهر بیفتد چاره‌ای جز ترک آن یا بهتر بگوییم ناپدید شدن نداشته باشد، چه تخیل خواننده توان آن را داشته باشد چه نداشته باشد. (همان، ۱۳۹۴)

در واقع از نظر لوکلزیو، جهانی که سراسر آکنده از بتن و شبکه‌های برقی، پل‌های هوایی، راه‌های پیچ در پیچ شهری و پریهاویند، همان قدر دلهره‌آور و ترسناک است که مکان‌های طلسم شده افسانه‌ای. (علوی و شاهوردیانی، ۵۱: ۶۰)

نویسنده از جامعه‌ای که ارزش‌های انسان‌دوستانه در آن نابود شده می‌گوید و خبر از جامعه‌ای می‌دهد که در آن رهایی با ولنگاری تمیز داده نمی‌شود. مشخصات جامعه‌ی موردنظر را می‌توان کف تمیز و براق ساختمان‌های بلند و جوجه‌گردانی که جوجه‌ی کباب‌شده را می‌گرداند دانست که موندو هم آن‌ها را می‌بیند. داستان در به چالش کشیدن مشکلات شهری و تسری آن به جوامع مشابه موفق است. پرداختن به واقعیت‌ها از دریچه نگاه پسری کم سن و سال و ماهیت شهرنشینی که مسلماً با آنچه باید باشد در تناقض است، نوعی معرفت را به خواننده عرضه می‌کند که درباره زندگی نیست، بلکه زنده بودن را به نحوی زیر سوال می‌برد؛ آیا باید عده‌ای در جامعه ادای زنده بودن را در بریاورند؟ حقیقتی که به ایدئولوژی خاصی وابسته است و به هرج و مرج بیشتر شبیه است. جالب اینکه «حقیقت» توسط همان آدم‌هایی از بین رفته که خود آن را ساخته‌اند. لوکلزیو در بازسازی جامعه‌ی مصرف‌گرا از مفهوم گذشته برای این که یک مفهوم کلی باشد، جانب‌داری کرده و بازگشت او به گذشته باعث شده او را پست‌مدرن بخوانند. اثر نمادین نویسنده، زبان ثانوی داستان را که درست مقابل زبان کودکانه‌ی موندو است بازگو می‌کند و از احساس خطر و ناامنی که به طور نامحسوس در قرن اخیر خود را تحمیل کرده است پرده برمی‌دارد. (احمدلو، ۱۳۹۴)

از طرفی خواننده با پارادوکسی در شخصیت موندو مواجه می‌شود، به جای کودکی پرخاشگر و یاغی (که طبعاً باید با گرسنگی و آواره‌گی‌اش در تناسب باشد) با فردی که آرامش درونی خاصی دارد مواجه می‌شود. تناقض در موندو است که در برابر مشکلات گاهی کودک است و گاهی نیست. شاید اگر نویسنده سن دقیق موندو را افشا نمی‌کرد جنبه‌ی تخیلی و فضای داستان جذاب‌تر می‌شد. (همان، ۱۳۹۴)

در پایان داستان می‌بینیم برخلاف آنچه در ادبیات آرمانگرایی رمانتیک مطرح می‌شود موندو به آرزوی خود نمی‌رسد. پایان غیر منتظره داستان نه تنها معمای زندگی را رمزگشایی نمی‌کند بلکه آن را بیش از پیش در هاله‌ای از ابهام غوطه‌ور می‌کند. شخصیت اصلی داستان همان‌طور که به طور ناگهانی در آغاز بهار ظاهر شده، در آغاز تابستان ناپدید می‌شود. پس این پرسش مطرح می‌شود: به راستی موندو که بود؟ خواندن دوباره‌ی داستان نیز تأثیری در یافتن پاسخ ندارد. زیرا داستان با این جمله آغاز می‌شود: «هیچ کس نمی‌توانست بگوید که موندو از کجا آمده است.» موندو معمای داستان است. به عبارت بهتر، لوکلزیو محور اصلی داستان خود را بر یک معما نهاده است. (علوی و شاهوردیانی، ۵۱: ۵۷ تا ۵۸)



ندا مظفری
کارشناس ارشد ترجمه شناسی
دانشگاه علامه طباطبایی

**عنوان: صفت فاعلی در زبان
فرانسه و معادل های فارسی
آن مطالعه ی انتخابی در
سه رمان ضدخاطرات اثر
آندره مالرو، خانواده تیبو اثر
روژه مارتین دوگار و در
جستجوی زمان از دست
رفته اثر مارسل پروست**

چکیده

صفت فاعلی صورت غیرشخصی فعل است که کاربرد آن به جای فعل به ما امکان می دهد موضوع را خلاصه تر بیان کنیم. این خلاصه کردن امری مفید است زیرا می توان چندین ارتباط منطقی را در یک ساختار گرد هم آورد. اما مشکل ساز نیز هست چون می تواند باعث ایجاد ابهام در معنا شود. صفت فاعلی، به عنوان یک صورت اصیل در زبان فرانسه، معادل واحدی در زبان فارسی ندارد. مقاله پیش رو صور مختلف صفت فاعلی را در ترجمه ی سه رمان ضدخاطرات اثر آندره مالرو، خانواده تیبو اثر روژه مارتین دوگار و در جستجوی زمان از دست رفته اثر مارسل پروست مورد مطالعه قرار می دهد. هدف این تحقیق یافتن معادل های رایج این مبحث گرامری در زبان فارسی است.

کلمات کلیدی: صفت فاعلی، صورت فعلی، صورت صفتی، ژروندیف، ارزش

رویا لطافتی
دانشیار گروه زبان فرانسه ی
دانشگاه تربیت مدرس
سارا سیدی

دانشجوی دکتری آموزش زبان
فرانسه دانشگاه تربیت مدرس

**عنوان: ادبیات، ابزاری برای
بازگشت به خویش**

چکیده

به کارگیری درست متون ادبی خارجی در کلاس زبان فرانسه، بر خلاف آنچه به نظر می رسد، به شکل گیری صحیح شخصیت زبان آموزان کمک می کند. در این پژوهش سعی کردیم ویژگی های خاص متن ادبی را که از آن ابزاری چنین قدرتمند می سازند مطالعه کنیم؛ سپس تجربه یک کلاس دانشگاهی با سطح زبانی متوسط را ارائه کردیم که در آن متنی ادبی با روش بینا فرهنگی به کار گرفته شد تا به صورت ملموس تاثیر خواندن این گونه متون روی شکل گیری شخصیت زبان آموزان ایرانی مشاهده شود

کلمات کلیدی: متن ادبی، شخصیت، بازگشت به خویش، بینا فرهنگی

مطهره مرادیان
دانشجوی دکتری آموزش دانشگاه
تربیت مدرس

**عنوان: مطالعه ی سبک
شناختی رمان جنگ نه آبی نه
خاکی از علی موزنی و آتش
از هانری باربوس**

چکیده

ادبیات جنگ به نوعی به معنای بازبینی مفاهیم دشمنی و خصومت است. در این پژوهش دو رمان جنگی، نه آبی نه خاکی از ایران و آتش از فرانسه برگزیده شده اند تا مشابهت ها، تفاوت ها و تضاد میانشان در بروز مفهوم جنگ مورد بررسی قرار گیرد.

بدین ترتیب ما در این پژوهش بر آنیم تا به مفاهیمی نظیر عناصر روایی مربوط به موضوع جنگ، ارتباط میان جهان بینی دو نویسنده و پردازش متفاوت مفهوم جنگ در دو اثر پردازیم.

کلمات کلیدی: رمان جنگ، نه آبی نه خاکی، آتش، سبک.

قرار داده شود. اگر به نام مؤلف در متن تصریح نشده باشد، نام مؤلف مورد ارجاع را نیز باید در داخل پرانتز ذکر شود. اگر اثری بیش از یک جلد داشته باشد، بعد از نام مؤلف شماره جلد اثر ذکر شود و علامت دو نقطه (:) بعد از آن بیاید. مثال:

- سمعیان (۱۹۸۳)

- (هدایت، ۱۳۴۲: ۱۸۳-۱۸۴)

- (طبری، ۲/۱۳۷۵: ۵۸۴)

- نقلقول‌های مستقیم بیش از سه سطر باید به صورت جدا از متن اصلی و با یک سانتی‌متر تورفتگی از هر طرف و با همان قلم متن، ولی به اندازه ۱۰ نگاشته و در انتهای آن نام نویسنده و سال انتشار اثر و پس از علامت دو نقطه، شماره صفحه‌ای که از آن نقل شده درج شود.

- منابع فارسی و لاتین در دو بخش مجزا در پایان مقاله با ترتیب الفبایی مانند نمونه‌های ذیل آورده شود. در منابع فارسی نام نویسنده به طور کامل قید و از گذاردن نقطه بعد از آن خودداری شود.

کتاب

بی‌جن خان، محمود (۱۳۸۴). واج شناسی: نظریه بهینگی، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.

Hidden, M. (2014). *Pratique d'écritures : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Marin, B., et Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. De Boeck supérieur.

مقاله

دبیرمقدم، محمد (۱۳۶۷). ساخت‌های سببی در زبان فارسی. مجله زبان شناسی، سال پنجم، شماره اول، بهار و تابستان، ۷۵-۱۳.
Say, I, and C. Pollard. 1991. An integrated theory of complement control, *Language*, 67:63-113.
فصل از یک کتاب و یا مقاله‌ای از مجموعه مقالات همایش‌ها

Keenan, E. 1988. On semantics and binding theory, In J. Hawkins (ed.), *Explaining language universals* (99.104-55), Oxford: Blackwell.

رساله

Tomilka, s. 1996. *Focusing effects in VP ellipsis and interpretation* Doctoral dissertation, university of Massachusetts: Amherst.

اثر ترجمه شده: نام خانوادگی نویسنده، نام کامل نویسنده، (سال انتشار)، نام کتاب به صورت ایرانیک، نام مترجم، محل انتشار صورت ترجمه شده اثر، نام ناشر.

وبگاه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام کامل نویسنده، عنوان مقاله و یا اثر مورد استفاده به صورت کج نویسی، نشانی وبگاه اینترنتی.

<http://www.biainili-urartu.de/Iran/Urmia-2004/22.jpg>

- ویراستار مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن آزاد است.

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

ویژگی های کلی مقاله های مورد پذیرش

- مقاله باید حاصل تحقیقات نویسنده (یا نویسندگان) بوده و در نشریه دیگری منتشر نشده باشد و مادامی که داوری آن در این مجله به پایان نرسیده، به مجله دیگری ارسال نشود.

مقاله باید به ترتیب شامل عنوان، چکیده، واژه های کلیدی (حداکثر ۸ واژه)، مقدمه، پیکره اصلی مقاله، بحث و نتیجه گیری، و فهرست منابع باشد و با قلم B Nazanin در فرمت word تنظیم و به همراه یک فایل word و یک نسخه فایل PDF به نشانی پست الکترونیکی didactra.revue@yahoo.com ارسال شود. اندازه قلم چکیده و واژه های کلیدی باید ۱۰ باشد. به علاوه هر مقاله باید دارای یک چکیده انگلیسی با قلم Times News Roman به اندازه ۱۲ در حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد. نام نویسنده، مرتبه علمی، دانشگاه محل تدریس و یا تحصیل نویسنده یا نویسندگان و آدرس پست الکترونیکی و شماره تلفن آنها ذکر شده باشد.

- حجم مقاله با احتساب تمام اجزاء آن نباید بیشتر از ۱۵ صفحه باشد.

- چکیده مقاله باید تصویری کلی از مقاله را تا ۲۵۰ واژه در اختیار خواننده قرار دهد و شامل بیان مسئله، هدف، روش تحقیق، و یافته های مقاله باشد.
- مقدمه مقاله ترجیحاً باید شامل موضوع مقاله، پیشینه تحقیق، مبانی نظری و نماینده تصویری کلی از ساختار مقاله باشد.

- بخش های مختلف مقاله باید دارای شماره مجزا باشد. بخش های مقاله با بخش ۱ که به مقدمه اختصاص دارد شروع می شود. عنوان هر بخش اصلی و زیربخش ها باید با یک سطر سفید از یکدیگر، جدا و سیاه (بولد) نوشته شوند. سطر اول ذیل هر زیر بخش، بر خلاف سطر نخست پاراگراف های دیگر، نباید با تورفتگی آغاز شود.

- معادل لاتین واژه های تخصصی مهم و نام افراد کمتر شناخته شده با قلم Times New Roman در اندازه ۱۰ به صورت پانویس درج شود. به جز اسامی خاص و نام اصول دستور زبان، سایر پانویس های لاتین با حرف کوچک آغاز شود.

- در صورت استفاده از اختصارات ناآشنا، فهرست آنها قبل از اولین کاربرد در پانویس ذکر شود.

- چنانچه نویسنده یا نویسندگان در تهیه مقاله از منابع مالی سازمان و یا نهادهای خاصی استفاده کرده اند و یا قصد تشکر و قدردانی از کسانی را دارند که در نگارش مقاله از آنان یاری گرفته اند باید در اولین پانویس بدون شماره به این مطلب اشاره نمایند.

- در تهیه نمودارهای درختی و امثال آن از ابزارهای Draw، Table و Equation در محیط Word استفاده شود تا تنظیم آنها در نسخه نهایی مشکلی را به وجود نیاورد.

کلیه مثال ها، نمودارها، و تصاویر باید دارای شماره پیاپی باشد.

- در واج نویسی داده های مربوط به زبان و یا گویشی ناآشنا از قلم نسخه Doulus Sil IPA استفاده شود.

- در ارجاعات چنانچه به نام مؤلفی در داخل متن مقاله اشاره شده است، سال انتشار اثر در داخل پرانتز و در صورتی که مقصود نویسنده ارجاع به صفحه خاصی از اثر مورد اشاره است، صفحه مورد نظر پس از علامت دو نقطه (: در درون آن

شرایط پذیرش مقاله (راهنمای نویسندگان)

دو فصلنامه Didactra وابسته به انجمن علمی-دانشجویی دانشگاه تربیت مدرس، مقاله های تحقیقی در حوزه زبان-شناسی نظری و کاربردی، ترجمه، آموزش زبان و حوزه های وابسته را به چاپ می-رساند.



à tr ac Did



Didactra

Article de recherche

La littérature comme un moyen de retour en soi

Étude stylistique des romans de guerre

Le participe présent et ses équivalents persans

بررسی تطبیقی رمان شازده کوچولو اثر آنتوان دو سنت اگزوپری و داستان کوتاه موندو اثر لوکلزیو

Editorial

Consignes aux auteurs

Entretien

Rapport

présentation de livre

Compte rendu du livre