

Sommaire

- 1 Editorial
- 2 **Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra**
- 4 **Entretien:**
Un colloque dans notre département
- 7 **Rapport:**
Les activités récentes de L'Association des Etudiants de la Langue Française de l'Université Tarbiat Modares
- 9 **La nouvelle:**
L'enseignement des langues étrangères dans les écoles iraniennes
- 11 **La présentation de livre:**
Quelques ouvrages qui pourraient vous intéresser
- 13 **Compte rendu de livre:**
Pour une lecture littéraire: seconde partie
- 25 **Les articles de recherche en persan:**
Traduire la culture: Les arts culinaires iraniens en langue française
- 39 L'application des stratégies d'apprentissage obtenues en apprenant une langue étrangère à l'apprentissage d'une autre
- 49 La littérature en didactique : De la langue et littérature francophones à la littérature non-francophone
- 64 **Les articles en persan**
- 84 **Résumés**

Rédactrice en chef: Sara Sadidi
Directrice: Fatemeh Khamoush
Secrétaire générale de l'Association: Parisa Khoshkam
Conseillère culturelle: Roya Letafati
maître de conférences à l'Université Tarbiat Modares
Comité de rédaction: Mahdieh Farshadjou/Sahar Vafaie Taj Khatooni/Sara Sadidi
Motahareh Moradian/Fatemeh Khamoush/Bita Akbari/Parisa Karimzadeh/Elham Alizadeh
/Parisa Khoshkam
Éditrice: Motahareh Moradian
La mise en page: Amena Mostafapour

Editorial

Sara Sadidi
Rédactrice en chef de Didactra

C'est avec grand plaisir que nous vous proposons un nouveau numéro de la revue Didactra. Il est pour nous le signe que l'aventure est désormais bien lancée. Il est à rappeler que notre revue a été créée en 2016 par l'Association des Etudiants de la Langue Française de l'Université Tarbiat Modares, avec la contribution de la section culturelle et l'appui de Madame Roya Letafati, maître de conférences au département de français et conseillère culturelle de l'association.

Didactra est une revue scientifique semestrielle constituée de deux grandes parties: La première partie est préparée par notre comité de rédaction constitué essentiellement d'étudiants de doctorat et de master de l'Université Tarbiat Modares, C'est ici que vous allez trouver les actualités du domaine et tout ce qui pourrait intéresser les étudiants de français langue étrangère, elle est également l'endroit où pourrait se refléter les activités de l'association des étudiants de la langue française de l'Université Tarbiat Modares; la deuxième partie regroupe les articles de recherche et de révision reçus depuis septembre dernier en français ou en persan. Les sujets de ces articles sont très variés car Didactra a pour originalité d'être un lieu de confrontation et de débats focalisés sur toutes les trois spécialités de la langue française enseignées au niveau universitaire, soit la didactique du français, la traduction, et la littérature.

Le sérieux des membres de l'équipe à élaborer la première partie de la revue et la variété des sujets proposés dans la deuxième partie peuvent probablement démontrer l'enthousiasme des étudiants de l'Université Tarbiat Modares à avoir une tribune pour s'exprimer et pour poser des questions. Un grand merci pour cela à vous tous qui nous avez accompagnés dans cette aventure. Notre équipe vous souhaite encore une fois, une très bonne lecture.

Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra

Le lectorat

La revue semestrielle Didactra est une revue scientifique d'étudiant, 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 (10 lignes max.) et de mots-clés (8 au maximum) en français et en anglais. La revue accepte des contributions d'articles traitant de questions plus théoriques ou générales qui ne dépasseront pas 8000 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.

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 Fatemeh Khamoush

Un colloque dans notre département

Entretien avec la secrétaire de l'Association des Etudiants de Français de L'Université Tarbiat Modares

L'association des étudiants de l'Université Tarbiat Modares organise un colloque étudiant scientifique avec la collaboration de Vice-présidence de Gestion des Affaires culturelle de cette université. Dans ce numéro nous allons avoir un entretien avec la secrétaire de l'association, Madame Mobina Ghanbarinia, pour obtenir plus d'information par rapport à ce colloque.

Présentez-vous pour nos lecteurs s'il vous plaît !

Je m'appelle Mobina Ghanbarinia, et je suis doctorante en didactique du FLE à l'université TARBIAT MODARES. Je suis enseignante de français à l'institut des langues d'Iran « ILI » et à l'université KHARAZMI. J'ai obtenu mon master en didactique du FLE à l'université TARBIAT MODARES et ma licence en langue et littérature française à l'université Téhéran. J'ai 35 ans, je suis mariée et j'ai un fils. Ça fait un mois que je suis élue comme la secrétaire de l'association scientifique de la langue française de l'université TARBIAT MODARES.

Comme secrétaire de l'association, pourriez-vous nous expliquer comment vos camarades et vous, avez décidé de réunir un tel colloque ?

Nous avons décidé d'organiser ce colloque grâce à Mme le dr. Letafati ; membre du corps professoral et conseillère des affaires culturelles de l'université TARBIAT MODARES et également grâce à M. le dr. Gashmardi, le directeur du département de français de notre université. En fait, ils nous ont beaucoup soutenus pour l'organisation de ce colloque. Nous avons l'intention de prendre l'initiative en ce qui concerne le colloque-étudiant, nous avons porté l'intérêt aux problèmes existant dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités en Iran. Nous désirons motiver les étudiants du FLE à écrire et à parler de leurs problèmes lors du processus d'apprentissage du FLE et de leurs expériences personnelles en tant qu'étudiants du FLE. En effet, Nous avons tendance à vérifier les enjeux de l'enseignement de français au niveau universitaire.

Quelles sont les personnes impliquées ?

Les étudiants de master en didactique du FLE et en traductologie et les doctorants en didactique du FLE.

Quels sont les axes de recherche ?

Bon, les axes sont un peu vastes et ceci pour pouvoir couvrir tous les domaines qui concernent le français à l'université, en résumé je peux vous dire que les axes choisis par notre comité scientifiques sont :

- Un regard porté sur les cursus universitaires
- Un regard porté sur les méthodologies de l'enseignement
- Une réflexion sur les problèmes de l'enseignement universitaire de la littérature française
- Une réflexion sur les problèmes de l'enseignement de la traduction
- Les problèmes de l'apprentissage de la "Conversation" et de la "Grammaire" en licence

Quels sont les temps prévus pour envoyer les articles ?

Ceux et celles qui souhaitent envoyer leurs articles, peuvent nous envoyer le résumé ou l'abstract, au plus tard le 15 aban 1396, et une fois les résumés vérifiés, le délai pour l'envoi des articles intégraux sera le 15 day 1396.

Quelle est la date précise de ce colloque ?

La date du colloque sera le 15 bahman 1396 par la Grace de Dieu.

Comment les étudiants ou bien les chercheurs peuvent s'informer sur les détails comme la date, l'inscription, etc. ?

Par l'intermédiaire du courriel, canal de télégramme, poster, association des professeurs, site culturel de L'université TARBIAT MODARES.

Quel grade vous allez accorder aux articles acceptés ?

Nous allons accorder un grade culturel aux articles acceptés et le certificat de la présentation de l'article sera certifié par l'association scientifique, le département de français et l'association des professeurs.

Est-ce qu'ils seront indexés sur les sites scientifiques ?

Nous sommes en train de négocier pour pouvoir consacrer un numéro du magazine « DIDACTRA » à la publication des meilleurs articles.

Comme tous les colloque, est-ce celui-ci donne une attestation à la fin ?

Certainement, nous allons offrir une attestation aux



participants de ce colloque.

Au cours d'élaboration des préparatifs, quels étaient les problèmes que vous avez confrontés ?

Nous avons rencontré des problèmes surtout au niveau administratif et surtout pour convaincre les autorités que l'organisation de ce colloque est très utile et efficace.

Bien évidemment la recherche des sponsors aussi était un problème majeur.

Bien sûr pour préparer un tel colloque vous avez besoin des appuis financiers, comment vous avez les fournis ?

Le vice-présidence des affaires culturelles, le corps administratif de l'université et l'association des professeurs nous ont soutenus financièrement.

Pour conclure, si vous vouliez inviter les chercheurs en tant que secrétaire de cette réunion scientifique, qu'est-ce que vous leurs dites ?

Nous sommes la première association scientifique de la langue française qui organise un tel colloque au niveau national. Prendre initiative dans une démarche peut être considéré toujours comme une étape très difficile. Nous avons l'intention de motiver les autres associations et d'autres universités à

organiser un tel colloque.

Pour conclure, j'espère que les rassemblements comme celui-ci apporteront les connaissances approfondies dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE et résoudront les problèmes des étudiants du FLE.



Comité scientifique des étudiants du département
du FLE - Université Tarbiat-Modares

Les enjeux de l'enseignement
universitaire du français en Iran

چالش های آموزش زبان فرانسه در
دانشگاه های ایران

Colloque étudiant 2018

Les axes thématiques :

- 1-Un regard porté sur les cursus universitaires
- 2-Un regard porté sur les méthodologies de l'enseignement
- 3-Une réflexion sur les problèmes de l'enseignement universitaire de la littérature française
- 4-Une réflexion sur les problèmes de l'enseignement de la traduction
- 5-Les problèmes de l'apprentissage de la "Conversation" et de la "Grammaire" en licence

@colloqueetudiant2018 ثبت نام از طریق:
colloque.etudiant2018@gmail.com

آخرین مهلت ارسال چکیده ۱۵ آبان
تایید چکیده مقالات ۱۵ آذر
آخرین مهلت ارسال اصل مقالات ۱۵ دی
تاریخ برگزاری هماهنگی ۱۵ بهمن

Les activités récentes de L'Association des Etudiants de la Langue Française de l'Université Tarbiat Modares



L'association scientifique du département de français de l'université Tarbiat Modares (ASFUT), fondée depuis début 2016, visant à exploiter les ressources susceptibles d'être plus au centre d'intérêt des étudiants en master, des doctorants et des thésards, et à créer une ambiance aussi scientifique que conviviale pour recevoir les non-membres de ce département, en vue de partager les connaissances des enseignants-chercheurs, et leurs expériences vécues, au sein d'un centre de recherche qui passe pour le pionnier dans le domaine de l'enseignement supérieur du pays, est honorée d'avoir organisé au moins six séminaires pendant le premier semestre scolaire 2016-2017, dont ;

1-Le séminaire de Madame le docteur MEHRABI, membre du corps scientifique de l'université de Téhéran, autour du sujet moderne *L'ingénierie de la formation*, qui ayant eu lieu début octobre 2016, s'est articulé sur les axes de la définition, l'explication de l'ingénierie de la formation, et des concepts concernés, des principes, et la schématisation de son processus.



2-Le séminaire de Madame le docteur NAVARCHI, professeur de l'université Alzahra, en octobre 2016, qui s'est déroulé sur le sujet discutable *Aborder un document authentique audio-visuelle*, en traitant l'historique de l'usage des documents audio-visuels, leur fonctions diverses, et leur mode d'emploi dans l'enseignement actuel du FLE.

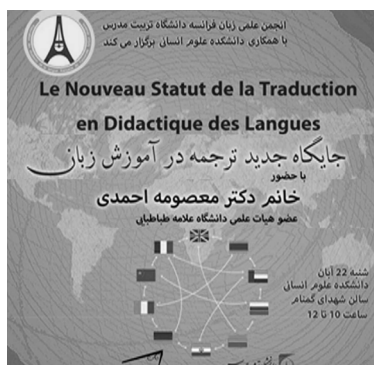


3-L'Intervention de Monsieur le docteur AHMADI, Président de l'Association Iranienne de la Langue et Littérature française (AILLF), et directeur du département de français de l'université Alzahra, sur la présentation de AILLF, l'historique de la fondation, les droits, la réglementation, les fonctions, et les objectifs, qui s'est organisée de même, en octobre 2016.



4-le séminaire de Madame le docteur AHMADI, membre du corps scientifique de l'université Allameh Tabatabaei, en novembre 2016, autour du sujet intéressant *Le nouveau statut de la traduction en didactique des langues*, au cours duquel, ce professeur a abordé les anciennes et les nouvelles fonctions de la traduction dans l'enseignement du FLE, se référant aux nouvelles théories de la didactique des langues.

5-L'intervention de Monsieur le docteur DUFAYS,



président de la Fédération Internationale des Professeurs de français (FIPF), et enseignant-chercheur de l'université de Liège, destinée aux doctorants, et thésards de l'université TM, sur le sujet de la méthodologie de recherche, et la rédaction scientifique de la thèse, tenue en novembre 2016 .

6-Le séminaire de Monsieur le docteur ABDOLLAHI, membre du corps scientifique de l'université de Téhéran, autour du sujet



Les éléments culturels dans la formation des enseignants du FLE, qui a été organisé en décembre 2016, dans l'objectif de vérifier le rôle de la culture dans les méthodes différentes de l'enseignement des langues vivantes, et de reconnaître l'importance de ces éléments dans la formation idéale des professeurs du FLE.

A dire que, les séminaires ont été tenus en présence de Monsieur le docteur GASHMARDI, le directeur du département de français, et la conseillère pédagogique-culturelle de l'association, Madame le docteur LETAFATI, et avec la participation enthousiaste des étudiants des universités Téhéranaises.

En bref, L'ASFUT, étant fière d'avoir participé dans l'épanouissement, et la mise en éveil de nouveaux goûts pour les domaines quelconques de connaissances, par tant de séminaires organisés durant un seul semestre, souhaiterait poursuivre la même démarche scientifique, et avoir plus d'audience parmi les étudiants et les professeurs d'universités.

La nouvelle L'enseignement des langues étrangères dans les écoles iraniennes

Shiva Vahed
photos par Azadeh Tavakoli

L'enseignement de la langue étrangère dans le système éducatif iranien commence à partir de la deuxième année du premier cycle secondaire¹ et continue jusqu'à la fin du deuxième cycle secondaire². Depuis des années, l'enseignement de la langue étrangère aux écoles s'identifie à celui de la langue anglaise. En 2012, un arrêté portant sur l'enseignement de 5 langues étrangères aux écoles a vu le jour. Mais les prérequis de sa réalisation n'ont pas été pris en considération car, comme on le proclame, il n'a pas été accueilli par les élèves ; ce qui est considéré par les experts non pas comme une raison mais comme une justification à l'oubli de l'arrêté du conseil suprême de l'éducation. Selon cet arrêté, d'autres langues étrangères comme : français, russe, allemand, espagnol ou italien peuvent être enseignées aux écoles et l'organisation de la recherche et de la planification éducative a la responsabilité de la production des matériels didactiques de ces langues. Les responsables de l'éducation croient qu'il n'y a aucune prohibition à l'enseignement de ces langues aux écoles ; mais après 4 ans, le terrain ne s'est pas encore préparé pour la réalisation de cet arrêté.

La monopolisation de l'enseignement de la langue anglaise aux écoles au détriment des autres langues étrangères se considère comme un point faible du système éducatif d'Iran. L'apprentissage de l'anglais est tellement primordial que, pour une meilleure appropriation linguistique, les parents inscrivent leurs enfants aux cours privés et aux instituts de langue.

Il fait longtemps que les parents demandent l'enseignement des langues étrangères variées dans le système éducatif et avec les affirmations récentes du guide suprême de la révolution islamique, Ayatollah Khamenei, cette demande est située encore une fois à la tête de l'opinion publique de la société. Le guide suprême de la Révolution Islamique a signalé en 2016 qu'au moment où dans certains pays occidentaux, la propagation de la langue persane est interdite, l'accueil de leurs langues et cultures dans notre pays n'est pas judicieux. Ce qui constitue la préoccupation du guide suprême iranien

est l'enseignement de la seule langue anglaise aux écoles. De la même manière, Le président iranien Rouhani a déclaré en 2016 que l'apprentissage de la langue ouvre à l'homme la porte vers le savoir et accroît sa connaissance des Autres. Il a poursuivi en ajoutant que la réponse aux questions telles que : quelles langues ou combien de langues sont à enseigner aux écoles, dépend des disponibilités et des nombres des enseignants initiés à ces langues ainsi que de la demande du public.

Les responsables éducatifs énumèrent des éléments qui entravent la mise en place de l'arrêté de 2012, parmi lesquels se trouvent :

le nombre des élèves. Le directeur de l'organisation de la recherche et de la planification éducative précise à ce propos que les manuels en langues italienne, allemande et française ont été déjà préparés mais le nombre des élèves intéressés à ces langues est limité.

le manque d'enseignants des autres langues étrangères que la langue anglaise.



1- Constitué de 3 années.

2- Constitué de 3 années de lycée suivies d'une année de préparation pour poursuivre les études au niveau supérieur.



les écoles qui ne demandent pas l'avis des élèves sur la langue à enseigner et qui se contente de l'enseignement routinier de la langue anglaise.

le caractère semi-prescriptif et non obligatoire de l'arrêté.

À la différence de certains responsables didactiques qui relie la non-présentation des langues étrangères variées aux écoles au manque d'accueil des élèves, les gens considèrent surtout les écoles comme le responsable de l'irréalisation de l'arrêté de 2012. Ces derniers sont d'avis que les écoles ne fournissent pas aux élèves, l'occasion de l'apprentissage des autres langues étrangères, ainsi qu'à ceux qui les ont apprises et qui sont prêts à les enseigner, celle de l'enseignement de ces langues. Le conseiller de la commission de l'éducation et de la recherche de l'assemblée consultative islamique d'Iran, Ebrahim Saharkhiz pense que le ministère de l'éducation par la planification peut favoriser l'intérêt des élèves à l'apprentissage de ces langues.

Enfin, malgré l'arrêté du conseil suprême de l'éducation concernant la possibilité de l'enseignement de 5 langues

étrangères outre la langue anglaise aux écoles, celle-ci a conservé sa domination et la réponse à des questions comme : quels sont les obstacles de la mise en œuvre de cet arrêté et comment ils peuvent être surmontés ? Reste à trouver.

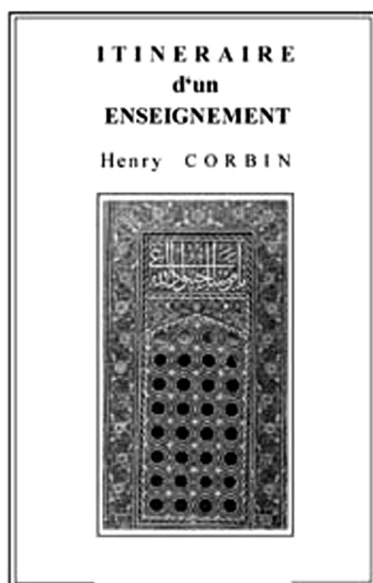
Les références

www.farsnews.com

www.mashregnews.ir

La présentation de livre Bita Akbari

Quelques ouvrages qui pourraient vous intéresser



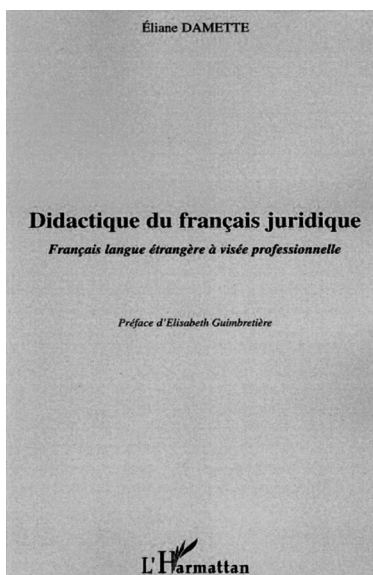
Itinéraire d'un Enseignement

Auteurs : Henry Corbin

Editions : INSTITUT FRANCAIS DE RECHERCHE EN IRAN, 197 p.

Date de parution : 1993

Ce volume recueille l'ensemble des comptes rendus rédigés par Henry Corbin pour l'Annuaire de la Section des Sciences religieuses de l'École Pratique des Hautes Études, de 1954 à 1978. Étape par étape, de Sohrevardi à l'École d'Ispahan, des Ismaéliens aux Shaykhis, ces méditations explorent la géographie spirituelle de l'Islam iranien. Les thèmes majeurs de la pensée de Henry Corbin, l'exercice de sa méthode phénoménologique y trouvent un éclairage singulier : le lecteur y verra se lever, au degré d'horizon qui leur est propre, des réalités essentielles de la gnose spéculative, de la mystique et de l'imamologie. Ces pages ainsi rassemblées forment le relevé précis de l'itinéraire parcouru. Elles offrent aussi divers programmes pour une recherche toujours ouverte.



Didactique du français juridique (Français langue étrangère à visée professionnelle)

Auteurs : Eliane Damette

Editions : Le Harmattan, 278 p. Date de parution : 2007

Le droit est intimement lié à la langue dans laquelle il se dit. Il véhicule un système de valeurs, un mode de pensée, un type de société spécifique. Enseigner/apprendre le français du droit, c'est donc s'approprier un système juridique en tant que donnée culturelle. Cet ouvrage présente les valeurs référentes du système juridique français, des analyses morphologiques, sémantiques et discursives de la langue juridique spécialisée, ainsi que des applications pédagogiques utilisables pour bâtir un cours de français juridique.

Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet

Auteurs : Hani Qotb

Editions : Publibook université, 509 p.

Date de parution : 2009

L'apprentissage d'une langue étrangère peut s'aborder de différentes, toutes variant en fonction de la demande précise de



l'apprenant. C'est en s'apercevant de ce fait que Hani Qotb insiste sur l'enseignement du français spécialisé, par domaine de prédilection, c'est-à-dire sur objectifs spécifiques. De l'état des lieux de cette technique, en passant par l'analyse des publics y faisant appel, jusqu'à l'étude du système d'apprentissage collaboratif, tout est passé au tamis critique, pour décortiquer les mouvements à mettre en place.

La Traduction Spécialisée

Auteurs : Federica Scarpa

Editions: University of Ottawa press, 451 p.

Date de parution : 2011

Cet ouvrage présente les fondements théoriques et les principes méthodologiques de la traduction spécialisée en général, et plus particulièrement de la traduction spécialisée de l'anglais vers

le français. Il s'ouvre sur une description des particularités des langues de spécialité portant sur une typologie des textes et une classification des genres textuels. Une étude comparative fait ressortir les similitudes et les différences qui marquent la langue de spécialité par rapport la langue générale. L'ouvrage présente ensuite des stratégies adoptées dans la traduction d'un texte partir de trois perspectives : les caractéristiques textuelles et rhétoriques du texte spécialisé, les aspects morphosyntaxiques de la langue de la spécialité et finalement, les aspects lexicaux et terminologiques du type textuel. Des chapitres entiers abordent les caractéristiques de la traduction de textes spécialisés, la notion d'équivalence, la méthodologie de la traduction spécialisée et le contrôle de la qualité des traductions. L'ouvrage se termine par un chapitre sur les débouchés qui s'offrent au langagier qui s'apprête entreprendre une carrière de communicateur interlinguistique spécialisés.

Federica Scarpa

Traduit et adapté par Marco A. Fiola

La traduction spécialisée

Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction



Le précis de littérature française (Enseignement supérieur)

Auteurs : Bitā Akbari, Mahya Ahmadipour

Editions : Payam Sahar, 170 p.

Date de parution : 2017

Le précis de littérature française, simple et complet, propose aux apprenants et aux étudiants de la langue française des repères précis pour maîtriser la littérature française du Moyen Âge au XXe siècle.

Ce livre est présenté sous forme de diagrammes et de tableaux et il propose un aperçu général concernant les œuvres, la poésie et le théâtre de chaque siècle; une petite biographie des auteurs et enfin une brève présentation des œuvres.



Compte rendu de livre:

Le Compte rendu de Pour une lecture littéraire¹

Seconde partie

FARSHADJOU, Mahdiah , Doctorante à l'Université Tarbiat Modares²

Résumé

Connaissant la lecture, courant un historique des discours, révisant et critiquant des théories, maintenant c'est le temps de passer de statique à dynamique en enseignant non plus seulement des œuvres mais aussi la manière de lire.

Qu'est-ce que la lecture littéraire ?

Mises au point théoriques

Si on fait de la lecture à l'école, s'agit-il d'une exécution de règles préétablis ou un processus libre et autonome ? « Ordinaire » ou « savante » ? « Axiologique » ou « sémantique » ? Ces questions sont essentielles, car il est difficile d'enseigner valablement une compétence dont on ne maîtrise pas le fonctionnement. Nous espérons contribuer à resserre les liens qui existent entre l'enseignement de la littérature et les avancées récentes de la théorie littéraire.

Les trois premiers chapitres synthèse des principales théories relatives à la lecture, à la littérature. Un quatrième chapitre aux connaissances et aux codes qui peuvent être les « outils » de la lecture et un cinquième qui précise les diverses opérations mises en jeu dans la lecture.

1- Les théories de la lecture

La recherche s'est centrée sur la réception au cours du temps. Ici, nous évoquons les raisons de cette évolution en dressant les principales orientations.

1- Jean-Louis DFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR (2015) ; Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe, 2e édition : De Boeck.

2- Département de Didactique du FLE

A Des théories du texte aux théories de la lecture

1- Les théories du texte

Jusqu'à la fin des années 1970, les théories accordent de la priorité au texte comme objet par trois approches : exégétique (considère le texte comme une œuvre dotée d'un sens canonique et définitif.) immanente (se centre sur les rapports de sens interne à l'énoncé qu'elle prétende restituer de manière objective ; le texte est vu comme un système de signe clos sur lui-même.) contextuelle (met accent sur les rapports que le texte entretient avec la réalité/les textes antérieurs, de l'inconscient et de la société.)

2- Les théories de la lecture

À la fin des années 1970, la source de la production du sens ne réside pas seul dans le texte mais aussi dans le récepteur, le sujet lisant.

Deux idées déjà avancées à ce propos : 1. Tant qu'il n'est pas « concrétisé » dans une lecture donnée, le texte est un produit inachevé, un message purement virtuel. 2. Considéré en lui-même, le texte n'est qu'un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens que seule la collaboration active d'un lecteur peut transformer en système ordonné de signification.

B Les théories internes (ou de l'effet)

1- Les approches sémiotiques

Des fondements conceptuels de la théorie d'Eco :

- La notion de « Lecteur Modèle », une stratégie prévue qui permette au lecteur empirique de l'interpréter de manière « coopérative ».

- La distinction entre les textes « fermes », qui programme la lecture, et les textes « ouverts ».

- La distinction entre « l'interprétation » et les formes « d'utilisation ».

Selon Eco, les « structures discursives » s'appuient sur les signaux, le lecteur construit des topics, des structures sémantiques s'intègrent dans une hypothèse sémantique, macrotopic, et les topics aboutissent à la construction des isotopics.

Eco s'intéresse aussi aux « structures narrative », aux « promenades inférentielles », aux « structures du monde » et aux « structures actantielles et idéologiques ». Michael Riffaterre s'attache à « l'explication des faits littéraires » en particulier le poème et prenant le texte comme un code

limitatif et prescriptif, souligne que le premier mouvement de la lecture est « heuristique » (référentielle) et que le sens global s'émit au 2^m mouvement, qualifié d' « herméneutique » (signifiante).

2- Les approches esthétiques

La théorie exposée par Wolfgang Iser dans L'acte de lecture explicite :

- L'interprétation ne peut plus se contenter de communiquer aux lecteurs le sens du texte ;

- Il existe, inscrit, dans chaque texte, un « rôle du lecteur », une « structure textuelle ».

Selon lui, chaque texte propose un « répertoire » inédit, une vision du monde spécifique, qui sont déployés selon une « stratégie » qui les structure au plan de « thème » et d'« horizon ».

3- Les approches sociologiques

Adorno estime que les structures de l'œuvre exercent sur le lecteur une fonction idéologique. Selon l'école de Berlin, tout lecteur est conditionné par le « Modèle de réception » qu'a choisi l'auteur et qui ne se limite pas à des éléments de type littéraire.

4- Les approches psychologiques et psychanalytiques

Du côté de la psychanalyse on a affirmé que des

configurations inscrites avaient le pouvoir de procurer au lecteur une détente qui est pour Lesser, la représentation en miroir dans le texte, pour Holland, le résultat de la similitude entre le fonctionnement du récit et le comportement humain et en fin pour Orlando, une fonction destinataire objectivement inscrite qui permet de saisir l'œuvre.

C Les théories externes (ou de la réception)

1- Les approches sémiotiques

Barthes dans *Le plaisir du texte* souligne qu'il revient au lecteur de faire de sa lecture un « plaisir » fondé sur la culture ou une « jouissance » fondé sur la perte des repères « sûrs ». Paul de Man préconise la « déconstruction » que le lecteur peut opérer à l'endroit des significations textuelles. Charles Grivel entreprend la théorie des « systèmes doxiques » : l'étude systématique des univers de croyance qui fondent toute l'écriture et toute lecture. Frans Rutten met l'accent sur l'activité du lecteur qui, à son avis, produit les significations en recourant aux structures sémantique dont il a la compétence.

2- Les approches esthétiques

Mircea Marghescou sera le premier à fonder l'identification de l'effet littéraire sur la base d'une « épistémologie de la lecture ». Hans Robert Jauss se donne pour l'objectif la constitution d'une « esthétique de la réception » basée sur l'étude des lectures successives d'une même œuvre.

3- Les approches historiques et sociologiques

Outre les travaux déjà cités, la réception fait l'objet de trois approches : due à Rober Escarpit et à l'Ecole de Bordeaux, l'étude de tous les éléments relatifs à la « production » et à la « consommation » de la littérature ; à Jacques Leenhardt, l'enquête pour analyser des différents « modes » et « systèmes » dont trois modes et quatre systèmes (I, IIA, IIB et III) ont été distingués : les modes factuel, identificatoire-émotionnel et analytique- synthétique ; à Claude Lafarge, l'étude de la « valeur littéraire », de l' « usage social des fonctions » et des compétence de lecture « dominante » face à « dominée ».

4- Les approches psychologiques et psychanalytiques

Jacques Lacan examine comment la lecture permet d'interroger et d'éclairer la démarche psychanalytique. Michel Picard est le premier théoricien qui a appliqué ces concepts aux contenus textuels et à l'activité réceptrice. Pour lui, la lecture est un rapport dialectique entre le sujet liseur, le lu et le lectant. Il a ensuite abordé la question de l'immanence des effets et de l' « influence du texte », puis des types de jeux liés aux différents genres et modes. Il a fait aussi l'étude systématique des types de temporalités.

D Tentative de bilan

1- Examen critique

A nos yeux, le rapport dialectique entre les deux approches est éminemment souhaitable, car isolement, on voit des défauts difficiles à ignorer. La notion de lecture modèle programmée ne rend pas compte suffisamment de la diversité des codes et des modes de lecture. Il est impossible lorsqu'on s'en tient au texte seul, de déterminer la nature et l'origine des structures textuelles.

La lecture ne se redit pas pour autant à un phénomène purement subjectif. Le choix est en effet limité par l' « horizon » et le contexte socioculturel. Il existe pour tous les lecteurs

qui appartiennent au même groupe socioculturel un réseau virtuel d'effets textuels communs qui peuvent donner l'illusion d'être programmés par le texte mais qui proviennent en effet de schémas cognitifs communs, de stéréotypes.

2- Texte et lecture : définitions

Deux définitions à deux niveaux: 1. la lecture est un processus de construction qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur. Le texte n'est qu'un pur artefact dénué de toute signification. 2. La prégnance des stéréotypes, sitôt situé dans un contexte socioculturel, devenant un objet social et référant à des schémas sémantiques de ce contexte, devient un processus de reconnaissances et de combinaison d'une matière préexistante.

3- Intention de l'auteur/ intention du lecteur/ intention « du texte »

Si tout texte est comme un objet social à reconnaître, c'est didactiquement utile de préciser ces origines des sens selon Eco : l'intentio auctoris (les intentions de l'auteur), l'intentio lectoris (les intentions du lecteur), l'intentio operis (des significations potentielles, des sens partagés qui dépendent des codes et évoluent de génération en génération donc aucun lecteur particulier ne peut les saisir toutes).

Un autre schéma proposé par Poslaniec, montre que dans le champ de la lecture qui est le seul à jouer un rôle réel, seul une partie des intentions de l'auteur et des potentialités de l'œuvre sont perceptibles, mais qu'en revanche, une série de significations sont le fait du seul lecteur.

Notre hypothèse est qu'une lecture littéraire se doit de séparer et de combiner de manière équilibrée la recherche de ces trois dimensions par le lecteur : sens intentionnels, sens inconscients et sens projetés.

2- Les théories de la littérature

L'évolution de la critique s'est doublée d'une mise en question de la notion de littérature : 1. La spécificité de la littérature, 2. L'extension donne au corpus littéraire, 3. Les méthodes appropriées pour aborder la littérature.

A La notion de la littérature

L'abbé Charles Batteux employa le terme de « littérature » pour parler des œuvres des écrivains au cœur des « Belles Lettres ». À la fin de XIXe siècle les études littéraires commencèrent à constituer un domaine de connaissance et d'enseignement. Au cours, nous voyons deux approches

opposées : interne et externe.

1- Les approches internes

1-1- L'approche formelle

Dès les années 1920, les cercles linguistiques de Moscou et de Prague se sont attachés à définir la littérature en se basant sur les spécificités linguistiques. La littérature pour eux se caractérise par trois traits fondamentaux : 1. La mise en évidence du langage pour lui-même. 2. Le rapport étroit avec certaines conventions et d'autres textes de la tradition littéraire (transtextuel/ intertexte/ hypotexte). 3. L'intégration compositionnelle des éléments et des matériaux du texte (tout fait sens). On a reproché l'attention excessive au langage par rapport aux éléments thématiques et sémantiques.

1-2- l'approche référentielle

En contrepoint, dans la lignée de la Poétique d'Aristote, c'est approche est fondée sur l'analyse du rapport particulier que la littérature entretient avec le réel. Elle constitue un type particulier de *mimesis* qui porte sur des discours et des actes de langage sérieux.

1-3- l'approche combinée

A côté, Thomas Aron propose une approche qui se caractérise par trois traits complémentaires :

« l'attention portée au pouvoir référentiel du texte, à l'intégralité de sa 'surface' et au 'jeu' par lequel il mobilise l'affectivité ».

2- Les approches externes

2-1-L'approche lectorale

On porte l'idée que ce n'est pas les textes mais le lecteur qui confère la valeur de littéralité. L'approche lectorale ou réceptionniste étudie la manière dont les textes sont lus et sont littérisés par la lecture, ce que c'est en tant que projet dans la tête de celui qui lit. Il y a deux tendances éventuelles : la diversité des interprétations et des évaluations sur le plan historique ou sociologique, les fonctionnements communs de la lecture littéraire aujourd'hui. Selon Picard, la lecture littéraire est la combinaison de : conformité/ subversion, sans/ signification, et faux/vrai.

2-2- Les approches institutionnelles et poly-systématiques

On a laissé dans l'ombre le cadre socio-économique de la lecture, les valeurs symboliques liées au nom de l'auteur, à la collection, etc. Lorsqu'on étudie les rapports qu'elle entretient avec ces éléments institutionnels, la littérature cesse d'être un effet de lecture individuel pour devenir un effet de champ. Cette approche relie l'étude du fait littéraire à l'ensemble des codes, non seulement institutionnels, mais aussi génériques, linguistiques, culturels, qui interviennent dans la constitution de ses effets. Bakhtine déjà avait un point de vue selon lequel l'œuvre littéraire est caractérisée par son fonctionnement dialogique par rapport aux œuvres antérieures ; il conçoit le roman comme « un système dialogique d'images, de langues, de styles, de consciences concrètes et inséparables du langage ».

B La question du corpus

Si on se penche sur la question, on est amené à opérer une séparation nette entre deux perspectives : 1. Une perspective de type « ségrégationniste » qui limite la littérature à sa « sphère de production » et participe d'une conception « intensive » de la culture. 2. Une perspective de type « intégrationniste » ou « relativiste » qui considère la littérature dans sa « sphère de production large » et relève d'une conception « extensive » de la culture. La première ne considère pas comme littéraire qu'un nombre limité de types et de genre tandis que la deuxième accueille tous les genres.

C Lecture des textes littéraires et lecture littéraire des textes

On se demande quel est le rapport entre la littérature et la lecture ? Il apparaît que la lecture peut être « fermée (des textes à traits spécifiquement littéraires) » ou « ouverte (des textes diversifiés) ». Selon l'approche « ségrégationniste », la lecture littéraire vise à étudier la littérature pour elle-même lorsque l'approche « intégrationniste » affirme l'existence d'une lecture littéraire indépendante des textes- une lecture plurielle.

D Quelle définition du littéraire ?

1- Par-delà l'institution littéraire

Le concept de stéréotype joue une place essentielle car il sert aux dominants à dénoncer les contre-valeurs dont se repaissent les dominés. Il nous semble que la manière la plus satisfaisante aujourd'hui de définir la littéralité avec les élèves consiste à affirmer son

caractère à la fois lectural et scriptural, son caractère graduel et son caractère ambivalent, ancré dans une pratique double de la stéréotypie.

2- Littérature et écriture

La définition de la littérature d'une écriture peut s'appuyer sur la manière dont cette écriture traite les stéréotypes, répartissant en trois catégories : 1. L'écriture innocente/ faussement innocente, qui emploie le stéréotype sans distance afin d'assurer la lisibilité du discours, son rythme,2. L'écriture critique ou parodique qui dénonce l'usure du stéréotype, cherche à fonder un langage neuf. 3. L'écriture ambivalente, oscillatoire, qui table sur les deux faces du stéréotype, le rend à son caractère double. Ce classement permet de voir que plus d'un mode d'écriture peuvent coexister au sein d'une même époque/ de l'œuvre d'un même auteur.

3- Littérature et lecture

La littérature est une manière de lire. Mais quelle est-elle cette lecture ? Elle connaît trois régimes de valeur qui correspondent aux trois regards possibles sur la stéréotypie (participation/ distanciation/ ambivalence) et pour Picard, la lecture ambivalente concertée entre des modes d'évaluation antithétique, elle consiste à exploiter chaque critère axiologique de manière dialectique en valorisant tout à tour les deux pôles : 1. Conformité/ subversion (l'originalité) 2. Sens/ signification (la polysémie) 3. Faux/ vrai (la vérité).

Son intérêt est qu'elle intègre de manière dialectique l'ensemble des critères possibles et reconnaît à chacun d'eux sa validité dans un contexte où la contradiction est valorisée. Cette attitude équivaut à l'activation maximale de la double face des stéréotypes : accorder une importance égale au conforme et au subversif. La lecture littéraire définie n'est donc rien d'autre que le maintien concerté des stéréotypes, et partant du langage tout entier, dans leur ambivalence constitutive.

3- La lecture littéraire: une notion plurielle

A Une fausse évidence

Il nous semble nécessaire de préciser le cadre épistémologique dans lequel prend place l'enseignement de la lecture, de la littérature et de la lecture littéraire. Notre point de départ réside dans la lecture de plusieurs publications :

- L'enquête de Baudelot, Cartier et Detrez, Et pourtant ils

lisent (1999)

- Le livre de Jean-Louis Dumortier, Lire le récit de fiction (2001)

- Le livre de Bertrand Daunay, Eloge de la paraphrase (2002)

- La nouvelle édition du « Que sais-je ? » consacré à La didactique du français, publié par Jean-Maurice Rosier (2002)

Et enfin deux ouvrages publiés sous la direction de Catherine Tauveron, Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà (2001) et Lire la littérature à l'école (2002).

Presque tous parlent de la lecture littéraire comme s'il s'agissait d'une pratique clairement définie, la définissent de manière unique sans évoquer l'existence de définitions ou de perceptions concurrentes. Qu'ils préconisent ou rejettent la lecture littéraire, ils se rejoignent pour en donner une représentation relativement unifiée. Lorsqu'on lit, on s'aperçoit que leurs définitions divergent assez fortement.

Cela pose un problème pour les lecteurs car ils se trouvent confrontés à une fausse évidence dont le caractère pluriel et problématique est tantôt simplifié tout simplement ignoré.

B Quatre conceptions de la lecture littéraire

1- La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires

Une première conception arrime la lecture littéraire à la prise en considération préalable du texte et de sa littéarité supposée. Cette approche privilégie l'objet par rapport à la manière dont il est lu. Cette approche bien simple ne fait pas l'objet d'aucune modélisation théorique, c'est sans doute cette acception qui est la plus répandue tant chez les enseignants que chez les chercheurs. Mais pour pouvoir penser et enseigner, il convient sans doute de sortir de l'amalgame entre « lecture du texte littéraire » et « lecture littéraire » si la littéarité mérite d'être étudiée à l'école, son approche « textuelle » ne doit-elle pas être distinguée de son approche « lecturale » ?

2- La lecture littéraire comme distanciation

A l'idée d'une lecture centrée sur les propriétés du texte s'oppose celle qui vise à investir des valeurs littéraires dans la lecture elle-même. Elle comporte trois modélisations distinctes : la distinction, la participation psychoaffective, le va-et-vient dialectique. Elle trouve sa première formulation dans l'ouvrage de Marghescou (1974) Le concept de littéarité. Les trois opérations de cette lecture sont décrites : suspension de la valeur anecdotique du texte (référentielle), manifestations de ses valeurs archétypales (ou symboliques), activation maximale de sa polysémie. C'est à cette définition que se rattachent majoritairement des didacticiens comme Annie Rouxel. La posture de distanciation n'échappe pas aux accusations d'artifice scolaire et d'élitisme socioculturel et devient pour beaucoup la source d'un écart dommageable entre la lecture scolaire et les pratiques sociales de références.

3- La lecture littéraire comme participation

De nombreux auteurs affirment que la lecture la plus « ordinaire » privilégie l'illusion référentielle, l'implication psychoaffective du lecteur dans les référents du texte et correspond à la lecture heuristique de Riffaterre, quasi pragmatique de Stierle, etc. Ses valeurs associées sont la lisibilité, la conformité aux codes génériques, le rapport à la réalité, la conformité éthique et la référentialité. Ses enjeux didactiques sont la valorisation, la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité, etc. L'assimilation exclusive de la lecture littéraire souffre de : 1. Une pratique qualifiée plutôt d'ordinaire que littéraire, 2. Ne pas être en soi porteur d'apprentissage ou développante. La participation, ne plus que la distanciation, ne mérite pas à elle seule l'appellation « lecture littéraire ».

4- La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique

Picard développe en 1986 une approche qui peut être résumé en deux points : 1. Tout lecteur est triple : liseur, lu et lectant. 2. La lecture se fait littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées : sens vs signification, réalité vs fiction, etc. Les enjeux didactiques de cette conception sont de deux ordres : 1. elle oblige à penser ensemble, de manière systématique, le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens ; en se faisant, elle évite la rupture avec la lecture ordinaire et elle l'intègre avec la lecture savante sans ignorer les tensions. 2. Cette conception peut être reliée aux trois temps de l'apprentissage : au va-et-vient entre l'ancrage (contextualisation), désancrage (décontextualisation) et réancrage (récontextualisation).

C Deux objections contre la lecture littéraire

Certains didacticiens contestent la pertinence didactique de la notion de lecture littéraire. Ils sont guidés par deux raisons. En premier lieu, on reproche à la lecture d'être une « préconception » floue, dénuée de tout contenu clair. Nous avancerons trois réponses : 1. La notion est de facto déjà largement utilisée. Exiger qu'on y renonce, paraît d'autant plus vain. 2. Si l'on devait n'utiliser que des concepts dont le sens est clair et partagé a priori, il n'y

aurait plus qu'à se taire. 3. Le concept de lecture littéraire incite les enseignants à porter leur attention sur la lecture comme pratique et le littéraire comme caractéristique ; la didactique du français ne peut aujourd'hui se passer de lui. En deuxième, on lui reproche d'être une pratique savante, esthétique et inaccessible à la plupart des élèves. A tout prendre, entre un modèle qui précise et dynamise la fonction du littéraire au sein d'une conception complexe de la lecture et un autre qui préconise la même attitude sans assumer ou revendiquer sa nature littéraire, n'est pas le second qui offre le plus prise à des malentendus ? La didactique du français a-t-elle besoin ou non du concept, si oui, a-t-elle intérêt à définir cette lecture comme une activité qui intègre et accentue des tensions ?

4- Les outils de la lecture

Il convient à se pencher sur les outils, les connaissances qui rendent possible la « lecture littéraire » en se référant au livre de J. L. Dufays Stéréotype et lecture.

A Systèmes de références et stéréotypes

Les codes qui servent à lire peuvent être partagés ou spécifiques. Il y a une opposition entre les codes particuliers et concrets qui ont une origine précisément repérable (les systèmes de référence ; les plus directement accessibles) et les codes généraux et abstraits qui n'ont pas d'origine précise (les systèmes de stéréotypes ; les plus partagés et utiles à la lecture).

Le terme stéréotype désigne une structure qui peut se situer sur le plan linguistique (cliché), thématique-narratif (poncif), ou idéologique (lieu commun). Identifiant son ensemble, on peut retenir cinq critères matériels : 1. La fréquence. 2. Le figement ou semi-figement. 3. L'absence d'origine précisément repérable. 4. La prégnance dans la mémoire collective. 5. Le caractère abstrait et synthétique.

Si la réalité matérielle du stéréotype fait problème, sa valeur est plus incertaine encore. Le stéréotype est donc lieu privilégiés des malentendus entre les générations, les classes socioculturels et son extension s'avère virtuellement infinie. Rien n'empêche que le stéréotype fasse l'objet d'une science et d'un enseignement, soumis à une observation neutre et sereine.

B Codes socioculturels et littéraires

Les stéréotypes comme les systèmes de référence

peuvent concerner deux types de savoirs : 1. Des situations ou des textes proprement littéraires. 2. Des situations ou des textes relatifs à la vie ordinaire. Si les codes socioculturels s'apprennent tout au long de la scolarité au travers de différentes disciplines, les codes littéraires sont une des matières spécifiques du cours de français.

C Elocutio, dispositio, inventio

Notre troisième et dernier classement est la distinction entre les niveaux de l'elocutio, de la dispositio et de l'inventio correspondant aux niveaux verbal, thématique et idéal du discours.

1- Les codes d'elocutio

Les codes qui sont les connaissances formelles, linguistiques et rhétoriques qui permettent de construire le sens des phrases isolées. Ils relèvent soit de la langue dont le pouvoir est limité aux significations littérales, soit les codes stylistiques et rhétoriques qui donnent le sens sous-jacents aux énoncés.

2- Les codes de dispositio

Ces codes comprennent les diverses structures formelles et sémantiques - qu'elles soient narratives ou thématiques - qui permettent d'identifier le genre et le type de scénario du texte. Ils sont de deux sortes : 1. Des référents et des intertextes qui

proviennent de textes ou d'expériences particuliers. 2. Des stéréotypes, des systèmes de signes inoriginés qui composent les différents modes, genres et sous-genres du discours. Plus précisément, on peut classer parmi ces codes, les éléments suivants : a. Les systèmes de conventions formelles. b. Les « collections de clichés ». c. les structures prédicatives ou séquentielles. d. les structures configurationnelles ou tabulaires (les systèmes de motifs). e. les scénarios et les genres (définie comme un ensemble organisé de séquences stéréotypées.)

3- Les codes d'inventio

Ces codes consistent dans les divers systèmes axiologiques et idéologiques qui permettent au lecteur de dégager les valeurs véhiculées par le texte. Parmi ses schémas on peut distinguer : a. les schémas actanciels (les rôles thématiques). b. les schémas idéologiques (les systèmes des lieux communs).

D Tableau synthétique

Nous présentons ici un tableau qui résume la typologie des codes et des stéréotypes.

CODES DU LECTEUR					
SYSTEMES DE REFERENCES		STEROTYPIES			
SOCIO-CULTURELS		LITTERAIRES (intertextes)	SOCIO-CULTURELS	LITTERAIRES (architexte)	
N I V E A U X	ELOCUTIO	Citations historiques	Citations littéraires	Codes linguistique, stéréotypes du langage ordinaire	Code rhétorique, stéréotypes littéraires
	DISPOSITIO	Faits et situations du monde réel	Scénarios mythiques et littéraires	Codes descriptif et proaïrétique	Codes narratifs et thématiques, genres littéraires
	INVENTINO	Religions, philosophies particulières	Symboles, mythes, courants, esthétiques	Idéologies communes (doxa), idées reçues de tous ordres	

5- Le processus de lecture

Nous nous penchons ici sur les opérations qui constituent l'activité de la lecture littéraire dont les trois composantes essentielles sont : 1. Sémiotique 2. Psychoaffective. 3. Axiologique.

A Les étapes de la construction du sens

Lire c'est d'abord comprendre un texte et construire du sens à l'aide du texte et des codes dont on dispose en quatre phases.

1- L'orientation préalable

Toute lecture commence par une phase de pré-réception où le lecteur se prépare à lire. Cette lecture comporte deux aspects : l'un axiologique et affectif (= la finalisation) et l'autre sémiotique et cognitif (= le précadrage)

1-1- La finalisation

Tout lecteur commence par orienter le texte en fonction de ses attentes qui dépendent de la personnalité et des goûts de chacun.

1-2- Le précadrage

A la finalisation se superpose la projection préalable sur le texte des significations et des valeurs. Cela a lieu chaque fois qu'on sait quelque chose du texte avant de le lire. Selon le cas, le précadrage se fera psycho-biographique, co-textuel, typogénérique ou historique. A ces présuppositions, s'ajoute des significations qui sont liées au contexte institutionnel. L'enseignant a tout avantage à faire expliciter et exploiter les précadrages et les attentes d'un texte.

2- La compréhension locale

2-1- La sémiotisation ou la reconnaissance des mots

Commence la lecture dans le balayage visuel de l'objet à lire : la connaissance du langage écrit.

2-2- La construction du sens des phrases. Ambiguïtés et incertitudes

Il faut nécessairement reconnaître des structures sémantiques : tout ce qui est lu est aussitôt situé dans le micro-contexte de la proposition, dans les contextes intermédiaires et dans le macro-contexte du texte global. Les phrases sont les unités dont on est amené à construire le sens, qui sont intégrées dans des schémas syntaxique conventionnels pour pouvoir former des unités signifiantes. La construction du sens des phrases est loin d'être automatique.

2-3- Sens grammatical et sens symbolique

Après la compréhension de la polysémie des mots, il faut saisir directement le sens « profond » : ce qui a été compris grammaticalement doit aussitôt être interprété par rapport au reste du texte.

2-4- La lecture « poétique »

Certain critiques voient dans les divers « lieux d'incertitude », les stimuli d'une « lecture poétique dont le propre serait de relever et d'exploiter au maximum les ambiguïtés et les énigmes latente du texte. D'autres considèrent qu'une bonne lecture consiste à essayer de faire signifier le texte dans sa globalité. En classe, il s'agit d'assurer à chaque lecture une certaine rationalité et une certaine cohérence d'ensemble, de l'autre, il s'agit d'être

attentif à ce qui, dans chaque texte, est incertain, pluriel, irréductible aux entreprises rationalisatrices.

3- La compréhension globale

3-1- Sens, topics, stéréotypes

Le lecteur cherche à intégrer les propositions isolées dans un schéma plus général à partir de structures sémantiques préexistantes comme des intertextes précis ; le plus souvent il s'agit de stéréotypes, de schèmes figés et inoriginés qui sillonnent un grand nombre de textes.

3-2- Du topic générique au macrotopic et au mode d'énonciation

Le premier topic global est le genre du texte. Cette identification s'appuie sur des mentions du paratexte, et elle précède la lecture proprement dite. Au-delà, le lecteur doit intégrer l'ensemble des topics partiels (macrotopic) qui donne au texte une cohérence à la fois narrative et thématique. Le macrotopic affecte toujours deux niveaux de sens : 1. Discursif 2. Narratif et linéaire. La projection du macrotopic va nécessairement de pair avec un essai d'interprétation du mode d'énonciation du texte : le lecteur à besoin de

déterminer si un schéma global est assumé, mis à distance ou énoncé de manière ludique ou indécidable. En général, c'est le repérage d'indices métalinguistiques.

3-3- Construction du cadre « intertextuel » et saisie des informations

Le lecteur est amené à combiner les strates de topics entre elles et à se construire un nouveau cadre de référence qui peut être qualifié d'intratextuel ; cela est au bénéfice d'une représentation spatiale du texte.

3-4- Du repérage des indéterminations à la lecture suspensive

Certains lieux d'incertitude ou d'indéterminations se présentent au cours de la lecture. Le lecteur peut simplement assumer les doutes et les incertitudes qu'ils suscitent, alors il pratique une lecture « suspensive » soucieuse de respecter l'altérité et le mystère du texte.

3-5- Le clichage du texte : colmatage des « blancs » et créativité du lecteur

Selon M. Otten¹ la lecture devient une opération de « traduction » ; le lecteur est amené à sur-interpréter certains éléments, à en élargir certains, à en inventer d'autres, bref, à faire subir au texte une véritable métamorphose.

4- Les constructions de second degré

Une première structure sémantique a permis de comprendre le texte, d'autres permettront de l'interpréter. L'interprétation est donc seconde par rapport à la compréhension. En contrôlant le schéma sémantique, il faut poursuivre et approfondir la construction d'hypothèses. L'interprétation survient lorsque le nouveau schéma vient se superposer au premier sans l'annuler. Le tableau ci-dessous synthétise le rapport entre les différents niveaux de codes et les divers types d'interprétations auxquels il est possible de recourir.

		STEREOTYPIE, Codes collectifs	SYSTEME DE REFERENCE, Codes individuels
Codes d'elocutio		Lexique, grammaire, LECTURE LINGUISTIQUE	Styles, idiolecte LECTURE STYLISTIQUE
Codes de dispositio	Socio-culturels	Événement, états de la société LECTURE SOCIO-HISTORIQUE	Biographie, personnalité de l'auteur LECTURE BIOGRAPHIQUE
	Littéraires	Sources, convention, genres LECTURE ARCHI- ET INTERTEXTUELLE	Œuvre antérieures de l'auteur LECTURE CONTEXTUELLE OU I NTERTEXTUELLE AUCTORALE
Codes d'inventio		Institution, ideologies, mythes LECTURE IDEOLOGIQUE	Vision du monde et psychisme de l'auteur LECTURES PSYCHOLOGIQUE ET PSYCHANALYTIQUE

B Les modes de lecture

Des hypothèses de sens sont modalisées sur le plan psychoaffectif. Les grandes

1- 'sémiologie de la lecture', op. cit., pp 349-350

modalisations à savoir la « participation » et la « distanciation ». La participation privilégie la référencement externe, la mimesis. La lecture va alors directement du signifiant à l'objet. Elle se fait « participative », émotionnelle et identificatoire ; elle relève du lu et du lisant. La distanciation privilégie les référenciations interne et intertextuelle, la sémiologie du texte. La lecture se fait objectivante, vigilante à l'égard des stéréotypes ; elle relève du lectant.

Lorsqu'il aborde un texte littéraire, le lecteur opère presque nécessairement un va-et-vient entre la participation et la distanciation, entre la soumission à l'autorité de référents et la réflexion sur leurs effets esthétiques et idéologiques.

C L'évaluation du texte

En lisant, on soumet un texte à un jugement de



valeur. Toute évaluation est comparative : tandis que certains lecteurs apprécient la morale traditionnelle, d'autres préfèrent la morale renouvelée. L'évaluation consiste à situer le texte par rapport aux stéréotypes en opérant un double mouvement : objectivation des stéréotypes que nous rejetons, valorisation de ceux qui nous sont familiers. L'évaluation d'un texte, peut exercer une influence directe sur l'activité sociale ou affective du lecteur ; érigé au rang du modèle éthique ou fonctionnel, le lecteur est tenté de passer, selon la formule de Paul Ricœur, « du texte à l'action ».

Lire c'est avant tout manipuler des stéréotypes : c'est reconnaître des agglomérats des sens fabriqués, valoriser les conventions qu'on attend tout en rejetant celle qu'on refuse. La sensibilisation des élèves aux diverses manifestations et fonction des stéréotypes apparaît comme un moyen privilégié de les aider à tirer de leurs lectures le maximum de profit et de jouissance.



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.



Article de recherche

Traduire la culture: Les arts culinaires iraniens en langue française

Ilmira Dadvar¹, Maître de conférence, Université de Téhéran

Shiva Vahed², Master en traductologie française-persane, Université de Téhéran

Résumé

Tout pays a une culture qui se définit comme l'ensemble de ses connaissances, de ses savoir-faire, de ses arts, de ses traditions, de ses coutumes, Selon cette définition, l'art culinaire, différent d'un pays à l'autre, fait partie intégrante du patrimoine culturel de chaque pays.

Les différences culinaires se présentent au niveau des noms des plats, des ingrédients, des recettes, etc. Lors de la traduction, ces particularités partiellement inconnues des autres pays posent des problèmes.

Du fait que l'art culinaire iranien se considère comme peu révélé dans les traductions et qu'il est donc resté vierge par rapport aux autres arts, on s'y penche dans cet article pour faire les premiers pas vers les recherches avancées du futur. En choisissant certains noms des mets et verbes culinaires, nous allons examiner selon les idées de Michel Ballard, les stratégies adoptées dans la traduction de ces référents culturels afin de présenter dans la conclusion, les meilleures stratégies pour les traduire.

Mots-clés : culture, traduction, recettes de cuisine, mets iraniens, verbes culinaires

1- E-mail : idadvar@ut.ac.ir

2- E-mail : s.vahed67@gmail.com

Introduction

La culture est un trait caractéristique de l'humanité qui la distingue des animaux. La culture par laquelle l'homme est ce qu'il est, s'objective par l'homme. La culture est si puissante qu'elle peut empêcher un individu de consommer un aliment, car ce dernier fait partie des tabous alimentaires.

Chaque société a une culture qui lui est propre et la différencie des autres. Même les membres d'une société n'ont pas nécessairement la même culture en commun et celle-ci se révèle différemment suivant leur sexe, leur âge, leur orientation intellectuelle et idéologique, leur classe sociale, leur religion, leur profession et même leur alimentation. C'est par l'étude de la culture qu'on peut s'informer sur les coutumes, les croyances, les valeurs, les connaissances, les arts, les comportements et les buts qui déterminent la manière de vie d'une nation. La cuisine qui constitue l'un des aspects les plus représentatifs d'une société, est donc entre autres un élément pour connaître la culture et le mode de vie de l'Autre et son territoire.

La cuisine iranienne qui fait partie des trois écoles de la cuisine mondiale, est remarquablement variée et originale. Comme d'autres pays, l'Iran a, par sa diversité géographique, agricole et culturelle, des façons de cuisiner traduites souvent en recettes par une littérature abondante dans ce domaine.

La traduction de cette littérature en français ainsi qu'en d'autres langues pose des problèmes pour le traducteur. Il y a à titre d'exemples:

- les noms des mets qui se révèlent comme les noms propres et par définition intraduisible;
- les verbes qui décrivent les actes et les principes culinaires et qui n'ont pas de correspondances dans la langue d'arrivée.

Les traducteurs n'ont pas employé une seule théorie ainsi qu'une seule stratégie afin de faire connaître ces référents à vocation culturelle au lecteur étranger. Dans cet article, nous nous intéressons à vérifier quelles sont les stratégies qui aident les traducteurs à bien remplir leur rôle comme médiateurs entre deux langues-cultures et si les traductions effectuées dans ce domaine sont satisfaisantes.

On part de l'hypothèse que les traducteurs n'ont pas réussi à présenter l'art culinaire¹ iranien en français par le biais de la traduction.

Les stratégies dont nous bénéficions pour notre étude

1- L'art culinaire désigne dans cet article, un ensemble de savoir-faire culinaires. La cuisine qui est à la base un savoir-faire, peut cependant se considérer comme un art proprement dit du moment où il laisse place à la créativité et favorise l'évolution de ce domaine.


sont celles de Michel Ballard qui les discute et explique dans son livre intitulé Le nom propre en traduction.

Faute d'un corpus exhaustif, traduit en français, portant sur l'art culinaire iranien, notre étude se limite aux livres Mes souvenirs de la cuisine persane (Pejhan, 2007) et A la rencontre des saveurs de l'Iran, la cuisine d'Iran pas à pas (les Chaoulli, 2005).

La culture alimentaire et culinaire

Aujourd'hui, selon les anthropologues, la nourriture est connue comme un phénomène culturel. Si on admet que les produits culturels résultent de la pensée publique, une partie de leur pensée se révélera par la culture alimentaire (Hamezéi, 2009 : 59). Parmi les éléments qui forment la culture dans ce domaine sont comptés: les méthodes de la production des aliments, la cuisson, la façon de manger, le couvert, les événements déterminant le type des plats, etc.

Comme le souligne Alain Ducasse dans son Dictionnaire amoureux de la cuisine (cité dans Dumas, 2008), « de tous les phénomènes socioculturels



que l'on peut analyser et répertorier, la cuisine, au-delà de l'alimentation, est le phénomène qui rend mieux compte de la vie d'une communauté, dans l'espace et dans le temps. ».

C'est la raison pour laquelle, dans le monde actuel, le tourisme culinaire, qui a pour objet de permettre aux touristes de saisir « l'esprit d'un lieu » à travers la consommation de produits alimentaires (Jacobs et Smits, 2007: 1), est devenu une des composantes importantes de l'industrie du tourisme et le plat se considère comme un élément efficace afin de faire apparaître les caractéristiques culturelles et sociales des individus.

Dans toute société, suivant les facteurs culturels et climatiques ainsi que le système de subsistance de la communauté, la cuisine englobe un ensemble de délicatesses techniques et artistiques qui contribuent à préparer et à cuire les aliments crus.

Pour Lévi-Strauss, comme le signale dans son œuvre *Le cru et le cuit*, le cuit constitue la transformation culturelle du cru et la cuisine, la transition de la nature à la culture. « Analysant le point de vue de Lévi-Strauss sur la nature et la culture, l'anthropologue britannique Edmund Leach considère l'homme comme un être à double dimension: l'homme qui appartient à la nature et l'homme qui fait partie de la culture.

D'après lui, la dimension naturelle de l'homme est basée sur le fait de manger et sa dimension culturelle est fondée sur la manière d'exploiter l'aspect culturel de l'alimentation. Par conséquent, il estime la cuisine comme un moyen pour transformer la nourriture à la culture (cité dans Boloukbāchi, 2013 : 47). »

La culture culinaire iranienne et la traduction

Dans le monde, au nombre des pays, même des villes, il y a différents modes de cuisson. Mais une fois classifiés selon leurs ressemblances et leurs différences, on distingue trois principaux modes de cuissons, appelés les écoles de la cuisine, qui sont les cuisines iranienne, chinoise et romaine (Daryābanedari, 2005 : 65).

Riche d'un long passé, la culture culinaire iranienne est restée peu connue surtout en occident entre autres en France. Selon les preuves historiques, l'histoire de la cuisine en Iran remonte à il y a 2500 ans ou au 6^e siècle avant J.-C., à savoir à l'époque où le roi achéménide, Cyrus, étend l'empire perse à l'est jusqu'à l'Inde et à l'ouest jusqu'à l'Égypte et à certaines parties de la Grèce. À cette période, du fait de la diversité des nourritures et de l'importance de l'agriculture, l'un des piliers économiques de la société, la cuisine iranienne trouve un style particulier et la méthode culinaire iranienne envahit tout l'empire perse.

Du fait que l'Iran est l'un des centres culturels importants du Moyen-Orient, sa cuisine avait des influences sur la cuisine indienne d'une part et sur les cuisines arabe et turque d'autre part (Daryābanedari, 2005 : 67). Il est à ajouter que le rapport entre la cuisine iranienne et les cuisines indienne, arabe et turque n'était pas à sens unique et ces cuisines ont influé de leur part sur la cuisine iranienne.



D'après Hamezéi, toutes les cultures alimentaires turque, arabe et iranienne sont héritières de celle de la dynastie sassanide (Hamezéi, 2009 : 9). Pendant quatre cents années, les Sassanides ont gouverné une grande partie de l'Ancien Monde qui s'appelait la Mésopotamie ou pays entre deux fleuves, aujourd'hui cette région est divisée en quelques pays comprenant l'ouest de l'Iran actuel, tout l'Iraq, le nord de la Syrie et l'est de la Turquie. L'Empire sassanide était non seulement héritier des nations mésopotamiennes et du plateau iranien, mais aussi il avait beaucoup appris des nations qu'il avait sous son commandement.

Comme d'autres pays, l'Iran dispose des mets divers qui se dénomment différemment suivant leurs ingrédients, leur goût, leur origine, leur mode de cuisson, etc. La diversité des mets iraniens a entraîné la variété des modes de cuisson, c'est l'une des raisons pour laquelle la culture culinaire iranienne est aussi caractérisée par des verbes qui la différencient des autres cultures culinaires. Ces éléments culturels ne se laissent pas facilement traduire.

Ainsi que le souligne Marianne Lederer : « Les

objets ou les notions appartenant exclusivement à une culture donnée ne possèdent pas de correspondances lexicales dans la civilisation d'accueil et si on arrive à les exprimer néanmoins, on ne peut pas compter sur le lecteur de la traduction pour connaître avec précision la nature de ces objets et de ces notions; les habitudes vestimentaires ou alimentaires, [...] ne sont pas évidentes pour le lecteur de la traduction (Lederer, 1994 : 122). » Pour surmonter ces obstacles culturels, les traducteurs et les théoriciens ne sont pas unanimes et en parcourant l'histoire de la traduction, on constate que les traducteurs n'avaient pas la même attitude à l'égard du transfert culturel.

du goût et de la langue de leur peuple. Par opposition, il y a des traducteurs qui insistent sur la primauté du sens et qui ont tendance à se focaliser sur la langue et la culture cibles.

Étant donné que la traduction mot-à-mot produite par souci de respect du texte original est insuffisante et que la traduction libre qui cherche le sens et qui transmet le vouloir dire du texte à traduire entraîne le gommage des aspects culturels du texte de départ, il faut garder l'équilibre entre la conservation de l'étrangéité et l'acclimatation à la langue et à la culture d'arrivée. Cette troisième forme qui est une synthèse des deux précédentes ne cherche pas à naturaliser et domestiquer dans le texte cible, les réalités culturelles dont l'œuvre originale est porteuse. Lire une traduction, c'est, donc, pour le lecteur de faire semblant d'être de plein pied dans un univers culturel qui lui est étranger mais les étrangers parlent notre langue (Szlamowicz, 2011). Une telle traduction reste entre-ouverte sur l'étranger, à savoir une ouverture qui ne va pas jusqu'à la déchirure. Médiateur entre deux cultures et deux mondes de pensées, le traducteur « s'interdit de naturaliser la culture de l'original, comme il s'interdit de laisser dans l'ombre ce qu'il convient de faire comprendre (Lederer, 1994 : 127) ».

La théorie de traduction adéquate une fois adoptée, il faut voter pour les stratégies¹ convenables. Face aux éléments culturels qui n'ont pas de correspondances directes dans la langue d'arrivée, le traducteur profite des différentes stratégies afin de résoudre les problèmes de traduction.

Les stratégies auxquelles on recourt dans cet article, sont tirées du livre *Le nom propre en traduction*, écrit par Michel Ballard.

Notre choix est justifiable par diverses raisons parmi

1- Stratégie et procédé sont deux termes qui, tout au long de l'article, seront considérés comme synonymes.

lesquelles on peut citer:

- M. Ballard compte parmi les chercheurs de traduction qui croient: « Entre ostentation et gommage de l'écart, ce qui travaille, c'est la tension entre la familiarisation et la conservation de l'étrangeté (Szlamowicz, 2011). »;

- dans son œuvre, il consacre une partie de dizaine de pages à analyser les différents procédés employés afin de traduire les référents culturels.

Il divise ces stratégies en deux grands types: celles qui tendent à préserver l'étrangeté du terme d'origine et celles qui donnent la priorité au sens et à l'acclimatation. » Le report pur et simple « et » le report assorti d'une explication du sens « font partie des procédés qui préservent l'étrangeté. » La substitution «, » la traduction du sens de l'étymon «, » l'hyponymisation « et » l'utilisation d'un équivalent culturel « font les sous-catégories des stratégies qui favorisent le sens.

1. Le report pur et simple : Il consiste à garder le terme d'origine tel quel dans la langue source.

Le report employé afin de traduire les noms des plats n'est pas un report pur et simple. Il est toujours accompagné d'un/ des procédé(s) qui donne/donnent les clés du sens aux lecteurs.

2. Le report assorti d'une explication du sens : Il s'agit de faire apparaître le sens du mot non-traduit à côté de son report. Pour ce faire, il existe deux moyens:

La note (en bas de page ou en fin de volume) : Concernant la différence qui distingue la note en bas de page et en fin de volume, M. Ballard souligne que la première solution permet une consultation plus rapide et plus facile, la seconde est généralement adaptée quand les notes sont plus nombreuses (Ballard, 2001 : 110).

L'incrémentialisation : Suivant qu'elle apparaît à côté d'un report ou d'une traduction littérale non signifiante, elle est divisée en deux catégories.

L'incrémentialisation qui figure à côté d'un report, ne revêt pas toujours la même forme:

- soit elle prend la forme d'un mot qui définit le champ sémantique auquel appartient le référent indiqué;

- soit elle prend la forme d'un élément de contextualisation qui étoffe le référent à l'aide des informations supplémentaires facilitant la compréhension.

3. La substitution : Ce procédé consiste à insérer la définition ou une forme d'explication dans

le texte à la place du terme d'origine.

4. La traduction du sens de l'étymon : Lorsqu'un auteur crée un mot qui évoque un sens et l'emploie dans son texte, il est souhaitable que le traducteur procède à le traduire, s'il est possible.

Il importe de savoir que l'emploi de cette stratégie ne se restreint pas au cas défini par M. Ballard et elle peut être mise en application pour la traduction des termes qui sont porteurs de sens étymologiquement mais ils n'ont pas d'équivalence dans la langue cible.

5. L'hyponymisation :

Ce procédé s'effectue sous deux formes; l'explicitation du référent par la substitution d'un hyperonyme:

- à l'intérieur de la

catégorie des noms propres;

- par retour à la catégorie des noms communs avec utilisation du désignateur de la classe d'objets (Ballard, 2001 : 115).

6. L'utilisation d'un

équivalent culturel : Ce procédé est estimé comme une étape toujours risquée qui contribue à domestiquer le texte et la culture d'origine.

Ce qu'envisage M. Ballard dans le classement des stratégies citées ci-dessus concerne la traduction du sens des référents culturels. Dans le premier chapitre de son œuvre, intitulé Le nom propre comme signifiant, Degré de préservation, il examine la manière dont le transfert du signifiant des noms propres est traité en



traduction. Parmi les procédés analysés dans cet article, on se met à expliquer ceux qui intéressent notre sujet:

7. La translittération ou la transcription : Pour des langues possédant des systèmes d'écriture différents (dans notre cas les écritures française et persane), il y a deux types de politique à propos des termes non-traduits: la translittération et la transcription. Ces deux phénomènes représentent des formes de report.

Étant une tentative à préserver la graphie étrangère, la translittération consiste à «rechercher, pour chaque lettre ou suite de lettres, une lettre ou une suite de lettres correspondante sans s'inquiéter des sons effectivement prononcés (Dubois cité dans Ballard, 2001 : 27)» .

Étant un effort pour garder la prononciation étrangère, la transcription consiste à « représenter les sons effectivement prononcés (Dubois cité dans Ballard, 2001 : 27) ».

8. La traduction plus ou moins littérale : Chaque terme est constitué par un syntagme dont la structure est préservée et dont les éléments lexicaux se voient substituer leur équivalent habituel ou le plus courant en langue.

9. L'assimilation phonétique et graphique : Ce phénomène est observé lorsqu'il s'agit d'un terme qui se rencontre dans les langues d'origine et d'arrivée avec une phonétique ou une graphie assez différentes.

Enfin, il y a une autre stratégie qui n'a pas été insérée parmi les stratégies définies par M. Ballard, mais son emploi par les traducteurs nous a obligées de la présenter dans cette partie :

10. L'omission : Elle consiste à omettre la partie incluant un élément culturel qui résiste à la traduction.

Il est à noter que les stratégies de traduction, présentées par M. Ballard sont exploitées dans cet article, non seulement pour analyser les noms mais également pour d'autres segments de langue qui sont liés, dans une certaine mesure, à la culture culinaire iranienne.

L'analyse des noms des mets¹ dans les recettes Le report

B. Pejhan	Ache = potage (Pejhan, 2007 : 5)
A. et V. Chaoulli	Soupe âsh (Les Chaoulli, 2005 : 27)

Pour le report, les traducteurs procèdent à la transcription; le e utilisé à la fin de la première traduction et l'accent circonflexe dans la seconde prouvent notre

1- On comprend par « mets » toutes les composantes possibles des repas comme les entrées ou les accompagnements, les desserts, etc. à l'exception de ce qu'on met sous la catégorie de « boisson ».

hypothèse. En français, le e muet qui apparaît à la fin du mot, ne se prononce pas mais il garantit la prononciation complète de la consonne précédant ce e.

La lettre a, utilisée dans la transcription proposée par B. Pejhan ne fournit pas la prononciation de [ɪ] en persan. L'emploi de l'accent circonflexe au-dessus de a, comme on le voit dans la traduction effectuée par les Chaoulli, représente une prononciation plus allongée de cette voyelle, pourtant par cette transcription, le lecteur français n'a pas la même prononciation qu'un lecteur persan.

L'utilisation de (-) au-dessus de a, comme on le profite récemment pour marquer le son [ɪ] en persan, serait un bon choix. Seulement il reste à examiner que tout lecteur français peut apercevoir cette différence de prononciation.

Afin de transcrire le son [ش] ([ʃ] en français), B. Pejhan emploie ch tandis que les Chaoulli utilisent sh. Le choix de ch est meilleur car sh est critiqué comme une transcription empruntée à la langue anglaise.

Il est à signaler qu'au cas de procéder à la transcription, il faut trouver des solutions qui

tout en respectant la prononciation étrangère, se conforment aux exigences du système phonologique de la langue réceptrice et qui ne choquent pas le nouveau lecteur par des sons inhabituels et difficiles à prononcer.

L'incrémentialisation sous forme d'un élément de contextualisation

A. et V. Chaoulli	Riz égoutté cuit à l'étouffé tchelo (les Chaoulli, 2005 : 118)
-------------------	--

Les points qui peuvent se mettre en question à propos de cette incrémentialisation sont:

- pour la préparation du tchélo, le riz s'égoutte après une première cuisson (c'est-à-dire lorsque le riz est mi-cuit). Le lecteur qui ne connaît pas la façon de préparer le tchélo en Iran, avant de lire la recette, face à la première partie de cette incrémentialisation, à savoir « riz égoutté », pense qu'il s'agit de l'égouttage du riz cru pré-trempé avant la cuisson. ;

-« cuit à l'étouffée » qui constitue la deuxième partie, consiste à une sorte de cuisson en vase clos, à la vapeur. Négligeant la faute d'orthographe -le e final manque dans la traduction des Chaoulli-, bien que la locution « cuire à l'étouffée » soit jugée comme un bon choix et qu'elle véhicule quasiment le sens, elle efface la culture alimentaire cachée derrière le verbe «dame kardane», signifiant bloquer l'évaporation en couvrant la marmite d'un couvercle déjà entouré de tissu. L'option de cette locution, employée généralement pour les légumes et les viandes, nous invite à nous interroger si elle évoque une image correcte de la deuxième étape de la cuisson du tchélo iranien.

A. et V. Chaoulli	Variété de soufflets et de gratins koukou (les Chaoulli, 2005 : 49)
-------------------	---

Dans leur incrémentialisation, les Chaoulli considèrent non seulement le soufflé –le soufflet est une faute d'orthographe dans la traduction- mais également le gratin comme les équivalents du koukou.

Le soufflé est une préparation de pâte légère qui gonfle à la cuisson. Il peut être un entremets ou un plat principal fait avec de la farine, du beurre et des œufs dont on bat les blancs pour donner de la légèreté à la préparation (Mathiot, 2002 : 533). Il paraît qu'on l'appelle «soufflé» à cause de son augmentation de volume lors de la cuisson; ce qui n'est pas exigé pour la préparation des koukous.

Le gratin est un plat cuit au four après avoir saupoudré de chapelure ou de fromage râpé. Préparés au four, le soufflé et le gratin ne sont pas des plats comparables au koukou qui en général et selon les recettes traditionnelles, versé et étalé dans une poêle contenant de l'huile chaude, est mis à frire des deux côtés.

L'utilisation d'un équivalent culturel

B. Pejhan	Abgouchte = Cassoulet persan (Pejhan, 2007 : 61)
A. et V. Chaoulli	Pot-au-feu iranien abgucht (les Chaoulli, 2005 : 29)

Le cassoulet est un ragoût préparé avec de la viande (confit d'oie, de canard, mouton ou porc) et des haricots blancs (Rey et al., 1993 : 182). Le pot-au-feu est un mets composé de viande de bœuf bouillie avec des carottes, des poireaux, des navets, des oignons, etc., et dont le bouillon, dégraissé et réservé souvent sur des tranches de pain grillé au four, se consomme séparément.

En ajoutant des adjectifs « persan » et « iranien », les traducteurs orientent la lecture et essaient d'approcher leur équivalent à la réalité.

La recette de cuisine, les ingrédients utilisés et la façon de consommation font

les points de distinction des plats français (le cassoulet et le pot-au-feu) et le mets iranien (ābgoucht). Même l'ajout des adjectifs (persan et iranien) ne peut pas compenser la perte de traduction.

Notons que par comparaison du cassoulet, le pot-au-feu est plus proche de ce plat iranien, toutefois ils ne sont pas complètement pareils.

L'analyse de la composition du terme ābgoucht en persan et de celle du pot-au-feu en français, nous révèle la différence de la vision du monde des deux langues. Dans une langue, les deux étapes de la consommation du plat en constituent les bases de l'appellation, alors que dans l'autre langue, le nom du plat vient de ce fait qu'autrefois, le pot contenant les ingrédients se mettait sur le feu.

B. Pejhan	Kâté = Riz blanc (Pejhan, 2007 : 14)
A. et V. Chaoulli	Riz collé kateh (les Chaoulli, 2005 : 120)

Parmi les variétés de riz, les deux types qui nous semblent nécessaires à expliquer ici sont: le riz brun ou complet et le riz blanc. Le riz brun ou complet est un riz entier débarrassé de son enveloppe extérieure fibreuse. Il conserve le germe et le son qui le rendent plus nutritif que le riz blanc, alors que décortiqué et poli, ce dernier a perdu une grande partie de ses éléments nutritifs (Le Figaro).

Désignant l'un des types de riz le plus consommé en Iran ainsi que dans la plupart des pays du monde, le riz blanc ne se considère pas comme un équivalent convenable. De plus, il peut composer non seulement l'ingrédient principal du kateh mais également celui de tous les plats de riz en Iran.

Si on imagine que B. Pejhan crée cet équivalent en combinant le riz (qui indique le type du plat) et la couleur du plat (caractérisé par une couleur blanche), le choix ne serait pas encore judicieux, car le tchélo est aussi un plat de riz blanc.

Il paraît que les Chaoulli créent l'équivalent «riz collé» en se référant à ce fait que possédant une forte teneur en amidon, les grains de riz dans le kateh s'avèrent plus collés que ceux dans d'autres préparations du riz telles que le tchélo et le polo.

Le choix de cet équivalent est risqué car il n'offre pas une image correcte du type de plat au lecteur français. En outre, se contentant d'un adjectif qui n'est pas très précis, les traducteurs ne réussissent pas à insérer le sens souhaité.

B. Pejhan	Polo = Riz gonflé (Pejhan, (2007 : 15
-----------	---------------------------------------

Le « riz gonflé » qu'utilise B. Pejhan comme l'équivalent du polo n'est pas une bonne option, car:

- il est, en Inde, une sorte de riz rôti et sauté sur du sable chaud ; aux États-Unis, il est d'abord traité par la chaleur sous haute pression, puis passé en basse pression (Larousse Cuisine);

- dans toutes les méthodes de préparation du riz en Iran, les grains de riz se gonflent en absorbant l'eau. L'adjectif «gonflé» peut donc qualifier tous les plats de riz iraniens et il n'est pas réservé seulement au polo.

La traduction littérale

A. et V. Chaoulli	Riz sucré shirin polo (les Chaoulli, 2005 : 130
-------------------	---

Il paraît que le goût de ce mets est la base de son appellation; c'est la raison pour laquelle les Chaoulli procèdent à une traduction littérale qui tout en transmettant le signifiant, ne donne pas une image précise de ce plat iranien dont le zeste d'orange ou d'orange amère, l'amande, la pistache effilée, etc. constituent les ingrédients importants.

La traduction du sens de l'étymon

A. et V. Chaoulli	Gigot à la cocotte tass kabab (les Chaoulli, 2005 : 74)
-------------------	---

Le gigot désigne en français, la cuisse de mouton ou de chevreuil, coupée pour être mangée (Rey et al., 1993 : 590). Il désigne aussi un plat pour la préparation duquel une gousse d'ail s'introduit à la naissance du manche du gigot qui placé dans un plat à four, cuit à four chaud.

Le choix du mot gigot dans la traduction des Chaoulli ne semble pas correct, car :

- s'ils considèrent le gigot comme la cuisse de mouton, il est à noter que les parties de mouton qui entrent en général dans la composition du tās kabāb, sont les épaules et les côtes. Dans ce cas, la stratégie dont ils bénéficient, c'est la traduction du sens de l'étymon. Étymologiquement, le tās kabāb est composé de deux éléments: le tās qui désigne une sorte de jatte en cuivre (les Chaoulli le remplacent par un équivalent, à savoir la cocotte) et le kabāb qui consiste, par métonymie, à une sorte de viande. Donc, le tās kabāb veut dire une sorte de viande cuite dans une jatte en cuivre. En substituant le « gigot » à « une sorte de viande », les Chaoulli présentent le gigot à la cocotte comme la traduction du tās kabāb.

- s'ils envisagent le gigot comme un plat, une comparaison des recettes et même des ingrédients de ce plat français et du tās kabāb révèlent qu'il s'agit de deux mets bien différents. Dans ce cas, l'ajout de groupe prépositionnel « à la cocotte » qui paraît la traduction littérale/l'équivalent du tās et qui sert à déterminer la façon de cuisson, ne peut pas résoudre le problème qui est le choix d'un équivalent incorrect.

L'assimilation phonétique et graphique

B. Pejhan	Côtelette à la viande ou au poulet (Pejhan, 2007 : 64)
-----------	--

Le kotlét est un plat d'origine russe, « katlet », inséré dans la cuisine iranienne avec un nom d'origine française. Bien que le terme kotlét en persan soit emprunté au français, les mets qu'ils désignent sont complètement différents.

La côtelette en français consiste à la côte des animaux de taille moyenne (mouton, porc) (Rey et al., 1993 : 281). Il est aussi un plat qui se prépare à partir des côtelettes grillées ou dorées.

Se satisfaisant à ce fait que le mot kotlét est un emprunt au français, B. Pejhan propose une traduction qui mène à des aberrations.

La combinaison des stratégies :

Combinaison de l'équivalent et de la traduction littérale

B. Pejhan	Khorechtéh karafs = Ragoût au céleri (Pejhan, 2007 : 35)
A. et V. Chaoulli	Ragoût aux céleris en branche khore-sht-e karafsse (les Chaoulli, 2005 : 105)

Le ragoût constitue l'équivalent du khoréché dans les traductions. Il est un plat composé de morceaux de viande et de légumes cuits ensemble, avec une sauce (Rey et al., 1993 : 1055).

Jetant un coup d'œil sur la recette du ragoût, il est évident qu'il n'est pas un mets comparable au khoréché iranien pour la préparation duquel il faut de divers ingrédients suivant le type de khoréché et qu'il est un plat avec une grande variation.

De plus, emprunté par le persan, le ragoût se trouve aujourd'hui parmi les mets étrangers qui se préparent, avec un petit changement de recette et d'ingrédients, en Iran.

Les traducteurs ne se contentent pas de l'équivalent et par l'ajout d'une traduction littérale à savoir « céleri », ils tentent de déterminer le type du khoréché. Les Chaoulli

complètent leur traduction en précisant la partie de céleri qui entre dans la composition de ce mets, mais il est aussi possible d’y introduire les feuilles hachées de ce légume.

Sur la singularité ou la pluralité du complément déterminatif des noms des mets, on peut dire qu’il reste au singulier lorsqu’il évoque un élément, une partie d’un élément ou une réalité non comptable; et il prend la marque du pluriel s’il évoque l’idée de plusieurs éléments. Bien souvent, toutefois, l’usage est flottant [...] (BDL, 2017). Ainsi, le complément « au céleri » peut rester au singulier ou prend la marque du pluriel, mais la forme singulière semble plus raisonnable.

Combinaison de l’équivalent et de l’hyperonymisation

B. Pejhan	Ache-é-réchté = potage de Céréales (Pejhan, 2007 : 12)
-----------	--

Le potage constitue l’équivalent du mot āch en français. Principalement constitué de légumes, il est une préparation liquide consommée au début du repas. Suivant cette explication, il n’est pas un bon équivalent pour le mets iranien āch dont les légumineuses et certaines fines herbes composent les ingrédients de base et qui se consomme en général comme plat principal.

Du fait que le réchteh, qui est une sorte de pâte spéciale aux āchs, fabriquée à partir de la farine de blé et de l’eau, découpée en fils et consommée sans être torréfiée, fait partie des produits céréaliers, B. Pejhan procède à une hyperonymisation et remplace le mot réchteh par céréales désignant la catégorie à laquelle appartient cet ingrédient afin de compléter l’équivalent choisi.

Combinaison de la traduction littérale/l’assimilation phonétique et graphique et du report

B. Pejhan	Salade Shirazi (Pejhan, 2007 : 69)
-----------	------------------------------------

Se basant sur le nom de cette salade en persan et imitant la composition des noms des mets existant dans la cuisine française comme salade niçoise, B. Pejhan exploite une combinaison de la traduction littérale/l’assimilation phonétique et graphique et du report pour traduire le sālād chirāzi en français.

L’emploi de la « salade » aide le lecteur à comprendre la catégorie à laquelle appartient ce mets, mais le report du mot chirāzi ne contribue pas à en préciser le type ainsi que

les ingrédients employés.

Au lieu de reporter le terme chirāzi, la traductrice pouvait révéler, au moins, l’origine de cette salade aux lecteurs étrangers en utilisant l’adjectif « chirazienne » signifiant « de la ville de Chirāz ».

L’analyse des verbes culinaires

La culture culinaire

iranienne se caractérise et diffère des autres cultures culinaires due à l’existence de deux méthodes de cuisson: faire mijoter et dame kardane. Puisque dans d’autres pays, les aliments consommés sont généralement mi-cuits, parmi les verbes qui posent des problèmes de traduction, se trouvent ceux concernant les deux méthodes mentionnée ci-dessus.

Notons que faute d’avoir accès aux textes à partir desquels les traducteurs traduisent les recettes de cuisine, en comparant celles présentées dans le livre intitulé « *Kētāb-e mostatāb-e āchpazi az sir tā piyāz* » avec les recettes traduites, on a tenté de deviner les verbes et les phrases du texte source.

La substitution

Le traducteur qui opte pour la substitution, profite des équivalents et étoffe le verbe

à traduire pour transmettre le sens. Il renonce à l'implicite et au bagage culturel caché derrière le verbe au profit du message.

دم کردن : couvrir et laisser cuire (couvercle enrobé d'un torchon) (Pejhan, 2007 : 19)

روغن انداختن : (Il s'agit de l'huile qui s'extrait des ingrédients lors de la cuisson des plats; cette étape se considère généralement comme l'indice de la fin de la cuisson) :

laisser mijoter jusqu'à cuisson complète (Pejhan, 2007 : 35)

couvrir et laisser mijoter (les Chaoulli, 2005 : 102)

کوت کردن : (Verser des aliments comme le riz, dans un récipient, sous une forme conique) :

برنج را دردیگ کوت کنید [...] **arranger le riz en forme de pyramide** (les Chaoulli, 2005 : 122).

تا ته دیگ بیندند [...] [...] pour que **le fond durcisse** (les Chaoulli, 2005 : 116).

ته دیگ /le tah-dig, littéralement sous-riz, est l'une des spécialités de la cuisine persane. Des ingrédients tels que des pommes de terre coupées en rondelles, du pain lavāch, des feuilles de laitue, etc. déposés sur le mélange d'huile et d'eau déjà chauffé, avant de verser le riz mi-cuit et égoutté dans la marmite, entrent dans la composition du tah-dig qui peut être aussi une couche croustillante de riz au fond de la marmite où il avait cuit. Étant donné que le riz se prépare différemment en France, l'apparition de cette couche croustillante s'avère impossible dans la cuisine française et il en découle le problème de la traduction du verbe « ته دیگ بستن ». Le traducteur essaie de compenser plus ou moins le manque d'une traduction directe par la substitution et emploie le verbe « durcir ».

L'omission

Le traducteur qui procède à cette stratégie, omet en tout ou en partie le verbe à traduire et recourt à d'autres trucs afin d'initier le lecteur au sens du verbe.

دم بالا دادن (Il s'agit de l'échappement de la vapeur enfermée dans la marmite de riz en train de cuire lorsqu'on ouvre le couvercle), دم کشیدن (Ce verbe est employé lorsque les aliments qu'on a mis à cuire en bloquant l'évaporation à l'aide d'un tissu (dame kardane), sont prêts à consommer) :

پس از- دقیقه برنج دم بالا می دهد، اکنون شعله را پایین بکشید. بعد از- دقیقه چلو دم کشیده است.

Laisser cuire - mn. à feu vif, puis - mn. à feu doux (Pejhan, 2007 : 19).

Laisser cuire - mn à feu moyen puis - mn à feu doux (les Chaoulli, 2005 : 120).

Dans ces exemples, supprimant les verbes soulignés, les traducteurs se contentent de préciser les .temps de préparation

عدس را - دقیقه بپزید سپس آب کش کنید (عدس باید کمی دان باشد).

Faire cuire les lentilles [...] pendant environ - mn et les égoutter (les Chaoulli, 2005 : 121).

دان /dān est un adjectif attribué au riz et aux grains qui restent encore un peu fermes après la cuisson. Faute d'un équivalent convenable, les Chaoulli préfèrent ne pas traduire la partie contenant cet adjectif.

Conclusion

Cet article avait pour but d'examiner comment l'art culinaire iranien, l'un des patrimoines culturels d'Iran, s'est apparu dans les traductions et quelles étaient les stratégies utilisées pour le traduire. Pour ce faire, on a décidé d'effectuer une analyse sur le nom de quelques plats ainsi que certains verbes culinaires iraniens traduits en français.

L'observation de la traduction des noms des mets dans les recettes nous a révélé que le report se

réalisant sous la forme de la transcription, constitue en général le premier choix de la traduction des noms des mets; mais il n'est pas un report pur et simple. Il est accompagné non seulement des procédés que M. Ballard regroupe sous la catégorie « le report assorti d'une explication du sens » (entre autres l'incrémentalisation), mais également les stratégies qui donnent la priorité au sens et à l'acclimatation (entre autres l'hyperonymisation, la traduction du sens de l'étymon et l'équivalent). Dans certaines traductions, la traduction littérale employée à côté du report, fait intervenir la signification du nom propre.

Afin de faire passer certains de ces éléments culturels, étant donné qu'un seul procédé n'offre pas une traduction idéale, les traducteurs ont recours à une combinaison de deux ou trois stratégies de traduction.

Puisque dans les textes culinaires, le lecteur français qui a accès aux recettes de cuisine, n'aurait pas de problème à saisir le type de mets, le report pur et simple est envisagé comme le meilleur choix.

Ce qui attire l'attention pour la transcription des reports, c'est le manque d'une règle générale

définissant une méthode unifiée afin de transcrire les termes iraniens en français. De ce fait, nous proposons, dans l'annexe, notre système de transcription.

L'analyse de la traduction de quelques verbes culinaires nous a montré que la substitution et l'omission sont les stratégies qui sont d'usage courant dans ce domaine. Préférant la substitution à l'omission, afin d'initier les Français aux principaux verbes qui manquent à leur culture culinaire et de les encourager à les emprunter au persan, on trouve efficace d'accompagner la substitution du report (introduit entre les parenthèses ou dans une note).

Par cette étude délimitée qui ne pouvait pas englober tous les noms des mets et les verbes culinaires ainsi que toutes les traductions existant, nous sommes arrivées à ce fait qu'en général, le choix inopportun des procédés de traduction est l'une des raisons pour lesquelles l'art culinaire iranien n'a pas réussi à pénétrer dans les pays francophones à travers la traduction qui est l'un des moyens du transfert culturel et malgré tous les efforts des traducteurs, les traductions sont encore loin de la perfection.

Annexe : Système de transcription

Consonnes		Voyelles	
		Voyelles longues	Voyelles brèves
ب b	ط t		
پ p	ظ z	آ ā	ا a
ت t	ع *	او ou	و o
ث s, ss	غ gh	ای i	ِ é, e**, eh
ج dj	ف f		
چ tch	ق gh		
ح h	ک k		
خ kh	گ g, gu		
د d	ل l		
ذ z	م m		
ر r	ن n		
ز z	و v		
ژ z	ه h		
س s, ss	ی y		
ش ch			
ص s, ss			
ض z			

Références

Ballard, M. (2001). Le nom propre en traduction. Paris : Ophrys.

Banque de dépannage linguistique (BDL). (2017). Menus. Repéré à http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?T1=menus&T3.x=-642&T3.y=-541&id=4803#haut

Chaoulli, A. et Chaoulli, V. (2005). A la rencontre des saveurs d'Iran, la cuisine d'Iran pas à pas. Paris : Publibook. Repéré à <http://books.google.com/books...>

Dumas, C. (2008). Les arts culinaires : patrimoine culturel de la France. SÉNAT. N° 440. Repéré à <http://www.senat.fr/rap/r07-440/r07-4400.html>.

Jacobs, H. et Smits, F. (2007). Le tourisme culinaire: un fort marqueur territorial. L'exemple du Canada. Repéré à http://www.recherche-maconnais.org/tl_files/irvsm/pdf/Colloques/6eRencontresMacon/Jacobs.pdf.

Larousse Cuisine. (s. d.). Riz. Repéré à <http://cuisine.larousse.fr/lecon-experts/ingredients/detail/riz>.

Lederer, M. (1994). La traduction aujourd'hui. Vanves : Hachette.

Le Figaro. (s. d.). Riz : Qu'est-ce que c'est ?. Repéré à <http://sante.lefigaro.fr/mieux-etre/nutrition-aliments/riz/quest-ce-que-cest>.

Mathiot, G. (2002). Je sais cuisiner. Paris : Albin Michel.

Pejhan, B. (2007). Mes souvenirs de la cuisine persane. Iran : éd. s.n.

Rey, A. (dir.). (1993). Le Robert micro poche. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Szlamożyc, J. (2011). L'écart et l'entre-deux: traduire la culture. Sillages critiques. N° 12. Repéré à <http://sillagescritiques.revues.org/2314?lang=en#text>.

منابع فارسی

دربابندری، ن. با همکاری راستکار، ف. (۱۳۸۴). کتاب مستطاب آشپزی از سیر تا پیاز (دو جلدی). تهران: نشر کارنامه.

همزه ای، م. (ف). (۱۳۸۸). بررسی جامعه شناسی فرهنگ خوراک در ایران. در دورنمای گفتن توسعه ی پایدار. کرمانشاه: انتشارات دانشگاه رازی.

بلوکباشی، ع. (۱۳۹۲). آشپز و آشپزخانه، پژوهشی انسان شناختی در تاریخ اجتماعی هنر آشپزی. تهران: انتشارات فرهنگ جاوید.

* La lettre ع ne sera transcrite par ' que dans les termes où son prononciation est bien perceptible.

** Il faut être prudent de ne pas confondre la lettre e qui sera exploitée pour transcrire le son [ɛ] et celle qui évitera la prononciation d'une voyelle nasale.

Remarque : Pour les mots persans qui sont entrés dans l'usage de la langue française, il sera utilisé la forme la plus courante ou la plus proche de notre système de transcription. Il est aussi à noter que toutes les consonnes finales doivent être prononcées dans les mots reportés en français.



Les articles de révision

L'application des stratégies d'apprentissage obtenues en apprenant une langue étrangère à l'apprentissage d'une autre

Fatemeh ZAREKAR¹, doctorante en didactique du FLE, Université Tarbiat Modares

Que diriez-vous à l'apprenant qui vous demande
« Quelle est la meilleure façon d'apprendre une langue ? ».
Quels conseils lui donneriez-vous ?
(Wenden, 1991, cité par Cyr, 1998 : 127)

Résumé

Apprendre une langue étrangère ne se résume pas à la transmission des données par l'enseignant et à leur réception par l'apprenant. Et d'ailleurs ce n'est pas une nouvelle évolution en didactique des langues mais une progression certaine depuis longtemps. Avant d'atteindre l'objectif ultime dans l'apprentissage des langues, c'est-à-dire la compétence à communiquer, il faudrait insister sur le parcours à suivre et les façons le facilitant. Ainsi, c'est le rôle de l'enseignant et de l'apprenant qui est mis au point. Cela s'explique par les manières d'agir de chacun, ce que nous appelons les stratégies. Les stratégies d'apprentissage, étant nécessaires pour un meilleur apprentissage et le développement des habiletés en langue, ne manquent pas aux apprenants. Pourtant, un guidage de la part de l'enseignant et une attention plus particulière de la part de l'apprenant pourront augmenter l'efficacité des stratégies et aider les apprenants à être autonomes, tout en ayant un apprentissage plus durable. Dans cet article, nous passerons brièvement sous les yeux ce qu'il faudrait savoir des stratégies d'apprentissage, leur utilité et différentes classifications qui en existent avec des détails dans quelques cas. Ainsi, nous aurons pour objectif, en insistant sur le rôle des stratégies dans l'enseignement/apprentissage des langues, de (re)parler de ce qui est caché mais qui ne doit pas être omis des préoccupations toujours présentes en enseignement/apprentissage (des langues). Les questions qui se posent à ce propos seront : Quelles sont exactement ces stratégies ? Est-ce qu'elles restent toujours les mêmes ? Qu'est-ce qui peut les changer ou modifier ? Sont-elles enseignables ? Seront-elles applicables à l'apprentissage de toute langue étrangère, soit la 1ère, soit la 2ième, soit la 3ième ? Dans les lignes qui suivent, nous essayerons de répondre à toutes les questions en nous basant sur les antécédents du domaine.

Mots-clés : enseignement, apprentissage, stratégie, langue étrangère.

1- zarkar@modares.ac.ir

Introduction

Toujours en parlant de l'apprentissage des langues, c'est la compétence de communication qui occupe la première place parmi les objectifs définis. Pourtant, ce n'est pas une compétence excluant les autres lui étant inhérentes. La difficulté intrinsèque des langues peut entraver à tout moment le processus d'apprentissage sauf si l'enseignant et l'apprenant sont conscients de leur rôle tout au long du parcours : enseigner des comportements adéquats aboutissant à l'autonomie de l'apprenant et modifier (ou évoluer) ceux précédemment acquis lors de l'acquisition ou de l'apprentissage de langue (pour l'enseignant), et prendre en charge son propre apprentissage en développant ses manières d'agir (pour l'apprenant). Cela dit, les stratégies d'apprentissage sont mises en relief et demandent une conscientisation des démarches déployées par les deux actants du processus d'enseignement/apprentissage.

1- Qu'entendre à l'apprentissage ?

L'acte d'apprendre qu'est l'apprentissage reste ambigu, quitte aux évolutions dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage, surtout des langues, allant d'un apprenant passif vers celui qui est au centre du processus. Cela amène les spécialistes à lui donner une définition plus exacte pour éviter toute mal compréhension du terme. Selon Michel Perraudeau (2010 : 13), l'apprentissage peut se définir à partir du comportement de l'élève (visible), comme à partir des structures de pensée (non visibles) qui sous-tendent ce comportement. Il peut aussi être défini à partir des performances observées ou des compétences mises en œuvre pour atteindre ces performances. C'est donc le comportement et l'agir de l'apprenant qui sont en question.



Représentation schématique de l'apprentissage (Frauenfelder et Porquier, 1979, cité par Boggards, 1991 : 97)

L'agir nous renvoie à un nouveau terme du domaine : la stratégie, justifiée par Bever (1970) par un ensemble de données expérimentales. Celles-ci viennent de l'apprenant et de son propre choix, libre et conscient, des moyens qu'il juge les plus efficaces pour accomplir sa tâche (Bogaards, 1991 : 89).

2- Les stratégies d'apprentissage

Le terme stratégie qui se dit aujourd'hui en didactique des langues, avait comme équivalents préceptes, méthodes, devoirs ou applications (Cyr, 1998). Ne pouvant plus considérer ces derniers si facilement comme identiques au sens vaste et complet de stratégie, ils nous amènent à mieux saisir ce qu'entend la stratégie : les approches que l'apprenant utilise pour un meilleur apprentissage de langue étrangère (Ellis, 2008).

Les stratégies sont enseignables et par conséquent, une fois acquises, elles aboutiront à la réussite de l'apprenant dans sa performance, car il peut s'en servir comme des automatismes. Les stratégies sont donc, partageant les idées des constructivistes- c'est l'activité cognitive de l'apprenant lui-même qui compte-, des compétences mobilisées pour parvenir à un résultat dans la performance.

Avant de dresser l'inventaire des stratégies d'apprentissage, qui ne sont pas d'ailleurs très nombreuses, il faudrait faire une distinction entre les stratégies d'apprentissage et celles de communication. Les premières ont pour objectif de réaliser un apprentissage efficace et réussi de la langue cible (Del Olmo, 2016) et les deuxièmes de trouver de bons moyens pour combler toute sorte de lacune en interaction (Barysevich et al. 2016). Malgré cela, Frauenfelder et Porquier (1979, cité par Bogaards, 1991 : 91), pensent qu'une situation de communication peut toujours être une situation d'apprentissage, et selon Tang (2012) les nuances entre les deux notions sont délicates si bien que la distinction devient difficile.

En s'appuyant sur les recherches effectuées par divers chercheurs, Bogaards (1991 : 94) conclut qu'aucun critère ne permet de savoir si le locuteur se sert d'une stratégie, ni de déterminer, si tel est le cas, quelle stratégie il a choisie ».

2-1- Trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage

Il y a diverses classifications de stratégies (Cyr, 1998) telles celle d'Oxford (1985,1990), celle de Rubin (1989) et celle de O'Malley et Chamot (1990), dont chacune a des sous-groupes différents, et entre lesquelles il est difficile de définir une frontière exacte. Cyr, dans le même ouvrage présente

Rubin comme la première personne qui s'est mise, en 1975, à s'interroger sur le comment d'adoption des stratégies et d'enrichissement de l'apprentissage.

Il ajoute également que grâce aux études expérimentales de O'Malley et Chamot et leurs collègues (1985) par la suite, les stratégies sont considérées comme enseignables. Ces derniers, dont les travaux sont basés sur la psychologie cognitive, sont les fondateurs des trois catégories de stratégies citées et expliquées brièvement ci-dessous.

2-1-1-Les stratégies cognitives

Elles facilitent l'activité de l'apprenant lorsqu'il est confronté à un problème à résoudre (Bosson et al. 2009) et on peut les observer plus facilement que les autres stratégies (Cyr, 1998).

Elles se divisent en douze sous-catégories (Ibid.) :

- 1- pratiquer la langue ;
- 2- mémoriser ;
- 3- prendre des notes ;
- 4- grouper ;
- 5- réviser ;
- 6- l'inférence ;
- 7- la déduction ;
- 8- la recherche documentaire ;
- 9- traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue ;
- 10- paraphraser ;
- 11- élaborer et
- 12- résumer.

Nous discutons des quatre les plus susceptibles d'être

sollicitées et employées en apprentissage de langue.

2-1-1-1- L'inférence

Faire une inférence, c'est déduire ce qui n'est pas dit ou explicite en se référant aux informations obtenues et aux connaissances antérieures sur un sujet précis. Cette stratégie est souvent appelée lors de la lecture des textes parce qu'elle permet de mieux comprendre le texte qui est plein de points cachés, à découvrir par le lecteur et cela, selon ses acquis accessibles.

2-1-1-2- La révision

Tout d'abord, il vaudrait mieux vérifier le sens du mot « révision » dans un dictionnaire (le Robert de poche, 2009) :

- Action d'examiner de nouveau en vue de corriger ou de modifier ;
- Examen (de quelque chose) pour réviser (vérifier le bon état de quelque chose) ;
- Action de revoir (ce qu'on a appris).

Toutes les significations vont dans le sens d'un examen peut-être final pour s'assurer si on est sur la bonne piste ou pas, et elles sont toutes applicables à l'apprentissage. Les apprenants d'une langue étrangère s'en servent pour multiples raisons : ou bien ils participent à une activité d'écriture qui demande quelques sous-stratégies (a. production écrite) ; ou bien ils lisent un texte (b. compréhension écrite) ; ou bien ils veulent prendre la parole et pour faire preuve de leur habileté dans cette production, ils font des phrases dans leur tête et les revoient, soit pour éviter toute erreur ou faute qui pourrait avoir pour conséquence des remarques ou des interruptions de la part de l'enseignant et par la suite, des idées déchirées, soit pour réussir une interaction (c. production orale) ; ou bien ils essaient de garder le plus d'informations en créant des relations logiques entre elles ou en les hiérarchisant

(d. compréhension orale).

A- Production écrite

La révision apparaît plutôt lorsqu'il s'agit du texte et surtout de l'activité de rédaction afin d'apporter des modifications éventuelles. Murielle Berrouard (2000) définit ces dernières comme l'ajout, le remplacement, le déplacement ou l'effacement. Ayant fait des recherches chez les apprenants algériens de 1^{ère} année secondaire, Souame (2011) montre bien ce dont il peut s'agir avec ces quatre types de modification, de la plus à la moins sollicitée, dans le but d'amélioration du produit écrit : l'ajout se résume à l'emploi des mots plutôt que des phrases ; le remplacement consiste, chez le public concerné, à trouver des équivalents incorrectes pour corriger les erreurs ; l'effacement ou la suppression se fait à tous les niveaux linguistiques ; et le déplacement, cherchant une représentation plus cohérente et étant l'action la moins faite, se montre surtout par des flèches. D'après Claudine Fabre-Clos (2002), l'élément qui remplace un autre fonctionne comme équivalent à celui-ci dans un certain contexte. D'après elle, suivant les examens qu'elle a faits sur les brouillons d'élèves de cycle 2 et 3 et du début du collège, le remplacement, c'est l'opération la plus précoce et la plus fondamentale dans les processus d'écriture. En outre, elle souligne que les remplacements permettent tantôt des amplifications, tantôt des résumés.

B- Compréhension écrite

A ce stade, la révision est une sorte de garantie à la bonne saisie du texte. Elle consiste en planification des idées reçues et à retenir l'essentiel. Toute lecture demande des réutilisations ultérieures des informations retenues. Si on révisé le texte, c'est afin de s'assurer de la bonne compréhension ; le



processus qui revendique une réflexion.

C- Production orale

La production orale peut formaliser à partir des monologues suivis (prise de parole) ou des interactions. La préparation des propos à présenter et leur révision, qui peut signifier ici leur répétition minutieuse, augmenteront la confiance en soi de l'apprenant ; cette dernière favorisera, dans l'ensemble, une meilleure production, que ce soit au niveau linguistique, que ce soit au niveau phonétique. Pourtant, il ne faudrait pas négliger les changements apportés inconsciemment au contenu préparé.

D- Compréhension orale

Pour Carette (2001, cité par Ferroukhi, 2009 : 277), « l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale ». Ferroukhi (ibid.) explique cela par différentes façons d'écoute selon le but de cette activité d'écoute. Billières (2016, en ligne) répète les stratégies nécessaires, citées en 1998 par Cornaire, à la compréhension orale, dont quatre se regroupent parmi les stratégies cognitives et deux parmi celles dite métacognitives :

- 1- utilisation des connaissances antérieures,
 - 2- utilisation de l'inférence,
 - 3- utilisation du contexte,
 - 4- utilisation de la prédiction ou de l'anticipation ;
 - 5- utilisation de l'analyse et du jugement critique,
 - 6- utilisation de l'objectivation -contrôle de l'activité par le sujet .
- 2-1-1-3- Le regroupement des connaissances

Le groupement insinue la classification et la catégorisation des acquis en vue d'une mobilisation adéquate. Cette stratégie nous fait penser à l'accommodation, la mise en parallèle des connaissances nouvellement acquises avec celles antérieurement acquises, et aide l'apprenant à mieux apprendre à partir des liens établis entre les connaissances antérieures et récentes.

2-1-1-4- La pratique

Il se pourrait qu'elle dépende des trois premières stratégies pour un bon fonctionnement des acquis. Si les trois autres se placent sur l'axe théorique, l'ensemble organisé de principes et de règles, celle-ci se situe sur l'axe de l'application. Cette stratégie ne sera pas appelée toute seule ; elle exige d'être accompagnée par les autres pour que la pratique mène à bien. Elle pourrait également modifier le regroupement des connaissances ou muter ce que nous avons apporté aux connaissances par l'inférence et la révision. Par conséquent, c'est une stratégie qui revendique un effort triple.

2-1-2- Les stratégies métacognitives

Elles correspondent à une réflexion sur le processus d'apprentissage et facilite le transfert des stratégies aux tâches nouvelles. Elles reposent sur le passage de l'implicite vers l'explicite et consistent en gestion par le sujet à divers moments du parcours de réalisation d'une tâche. Cette réflexion, portée sur l'apprentissage pour le contrôler, le planifier et autoévaluer, permet de s'approprier et de développer des approches utiles en apprentissage parce

qu'elle permet à l'apprenant de savoir comment il apprend. L'expérience joue un rôle important dans le réemploi de ces stratégies, ce qui veut dire qu'elles pourront être réemployées à condition qu'elles soient acquises et utilisées auparavant. Elles sont donc bien transférables de l'apprentissage d'une langue à celui d'une autre. A dire vrai, pour que l'apprenant soit conscient de ses stratégies métacognitives, l'enseignant peut, par exemple, lui poser des questions sur la manière dont il a résolu un problème, étant donné que les résolutions de problèmes sont bien nombreuses dans l'enseignement/apprentissage des langues. Comme Cyr (1998) a repris le résultat du questionnaire des stratégies d'apprentissage de O'Malley et Chamot (1990), on se rend compte que les apprenants font un usage peu systématique et limité des stratégies métacognitives, un usage assez fréquent des stratégies cognitives et ont une prédilection pour les stratégies socio-affectives. On voit que ce sont plutôt les stratégies métacognitives qui manquent aux apprenants, alors qu'un apprenant métacognitif aurait toutes ses chances d'exploiter au mieux son potentiel intellectuel (Szymankiewicz, 2012 : 59). Cela conduit notre réflexion au développement de la pensée, un facteur indispensable à la réussite d'un apprentissage. On pourrait dire en conséquence que les stratégies métacognitives seront petit à petit obtenues et plus accessibles en fonction du développement de l'apprentissage.

2-1-3- Les stratégies socio- affectives

Composées des stratégies sociales et affectives, elles impliquent d'un côté une interaction avec une autre personne, et de l'autre une attention particulière à soi-même pour diminuer l'anxiété et augmenter la motivation. La révision, comme expliquée

plus haut, peut se situer parmi les stratégies affectives, servant à réduire l'inquiétude et à la contrôler (Cyr, 1998). Lewis et Stickler (2007) présentent bien des tableaux récapitulant diverses manifestation de toute stratégie.

3- Enseigner et apprendre les stratégies

Selon quelques recherches faites, Cyr (1998) fait savoir qu'en fonction de la langue étrangère à apprendre, l'emploi des stratégies peut varier. Étant bien automatisées, les stratégies peuvent jouer un rôle décisif dans l'apprentissage des langues, autrement dit, il est important qu'un apprenant de langues en fasse la connaissance ou qu'il les modifie au cas échéant. C'est l'objectif de l'apprenant qui multiplie l'importance de la connaissance et l'apprentissage des stratégies. Celles-ci étant absentes, non seulement l'apprenant ne fera pas de progrès et se sentira frustré, mais aussi l'objectif ne sera pas atteint. Si on pouvait choisir la stratégie convenable dans chaque phase de l'apprentissage, cela prouverait qu'on possède une meilleure conscience métacognitive et celle-ci entre en jeu pour porter une réflexion sur les connaissances acquises et vérifier le niveau de rentabilité des processus sollicités. Les attitudes des apprenants envers la langue étant bien importante et un facteur clé, le succès sera atteint avec une attitude positive ; le manque de motivation et par conséquent des compétences en retard découleront des mauvaises attitudes (Lasagabaster, 2006). Pourtant, aucune attitude n'est installée préalablement (Smith, 1971). Cela montre que les attitudes sont enseignables. Mais il s'agit d'un enseignement programmé par l'enseignant. En effet, l'enseignant doit procéder, dans sa manière d'agir, à des façons adéquates, y comprises les stratégies convenables à tout type de cours. Le transfert

des stratégies est par conséquent un objectif caché, pour ne pas dire secondaire. Il pourrait s'agir d'une application guidée des stratégies par l'apprenant. L'autoévaluation, en dernière phase, explicitera cet enseignement indirect dans un contexte naturel qu'est la classe.

Par ailleurs, les avantages du bilinguisme sont à tenir en compte, car comme on est confrontés à des tâches cognitives dans l'apprentissage d'une 2^{ème} langue étrangère, notre intelligence se développe. Par l'intelligence, on indique la capacité de l'apprenant à mieux confronter une 3^{ème} langue dont l'apprentissage pourrait ainsi être facilité même s'il s'agit d'un système linguistique tout à fait différent que celui de la 2^{ème} ou de la première. C'est ce que Vygotski affirme (cité par Michel Perraudeau, 2006 : 35) : Le développement de la pensée est favorisé par les apprentissages engagés .

Pour ne pas alourdir la recherche, on renonce à présenter ici la théorie de Piaget, n'étant pas à la portée de notre sujet, qui a très bien précisé les étapes du développement de l'intelligence tandis qu'elle mérite une attention soutenue.

4- L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, y présentent les stratégies

De nombreux auteurs soutiennent que le succès dans l'apprentissage d'une L2 s'explique en bonne partie par l'utilisation d'un certain nombre de techniques ou de stratégies précises, que ces techniques peuvent devenir conscientes chez l'apprenant, si elles ne le sont pas déjà et enfin, qu'elles peuvent être apprises (Cyr, 1998 : 12). L'enseignement des stratégies revient à l'enseignant ; cette mission est appelée l'enseignement stratégique. Il doit faire de sorte que l'apprenant puisse atteindre l'autonomie et dans son apprentissage et dans sa pratique, ce qui est aujourd'hui l'objectif ultime en didactique : apprendre à apprendre.

Avec la troisième langue qu'on apprend, on entre dans l'univers de l'acquisition trilingue. L'apprentissage d'une troisième langue demande beaucoup d'efforts, comme c'est le cas avec la 2^{ème} et la 1^{ère} mais un peu moins, car il s'agit d'un 3^{ème} système linguistique qui s'ajoute aux deux premiers. L'apprentissage des langues étrangères se passe d'habitude dans un milieu hétéroglotte et à l'âge d'adulte. Chaque apprentissage constitue un nouveau compartiment



dans la zone de Broca du cerveau, chargé du traitement du langage ; ce qui rend difficile l'accès aux diverses langues apprises. Cela prouve qu'un adulte bilingue ou trilingue a du mal à passer d'une langue à l'autre. En parlant dans une langue, l'apprenant ne peut pas trouver le mot qu'il cherche à l'instant même. A ce moment, ce sont les stratégies adéquates qui pourront l'aider à compléter son propos. Cet apprenant a une bonne capacité d'apprentissage.

Une fois acquises d'une manière stable, les stratégies peuvent être applicables à l'apprentissage d'une autre nouvelle langue et le font avancer plus facilement. La raison est claire : les stratégies apparaîtront en temps et en heure et seront mises en marche adéquatement. En effet, ce sont le quand et le comment d'en profiter qui comptent le plus. Les réemployant, les stratégies sont susceptibles d'être modifiées. Bono (2007) reprend l'idée d'Ellis (1997) concernant l'utilité de la L1 dans l'apprentissage d'une L2 et affirme par la suite (p.31) que l'expérience de l'apprenant à propos des convergences et des divergences entre les langues de son répertoire est un élément-clé dans l'appropriation d'une langue 3.

Par ailleurs, l'inférence peut toujours apparaître utile du fait qu'elle fait appel également aux connaissances déjà existantes. Quant aux convergences entre les langues, elles facilitent l'apprentissage au niveau des éléments linguistiques surtout le vocabulaire et la grammaire, et d'ailleurs de la compréhension écrite plutôt que de la compréhension orale. A ce propos, il faudrait ajouter que cette facilité qu'apportent les similitudes ne contient pas la prononciation à la lecture. En outre, le débit avec lequel le locuteur étranger parle diminue en raison du temps qu'il passe à la recherche des mots. Et parfois, ce sont les mots d'une autre langue que celle qu'on parle qui arrivent les premiers à l'esprit.

Somme toute, si on regroupe les quatre stratégies qu'on vient de présenter sous la rubrique des stratégies cognitives, elles peuvent toutes être efficaces. Toutefois, il ne faut pas oublier que la cognition, surtout au départ, se réfère aux langues apprises précédemment et garde la première place à celle-ci jusqu'à ce que le compartiment de la langue dont il est question occupe la première place sur le podium.

A ajouter qu'il ne faut pas négliger les différences individuelles. Ainsi, les stratégies employées diffèrent d'une personne à l'autre. Ce qui change enfin, c'est le résultat de l'apprentissage.

Conclusion

Malgré une idée partagée jusqu'aux années 70 en ce qui concerne l'apprenant, selon la quelle celui-ci n'a qu'un rôle passif dans son apprentissage, avec l'approche communicative et son apport psychologique s'éloignant du béhaviorisme, l'apprentissage est considéré comme un processus actif et à construire. Cela étant, une interaction entre l'enseignant et l'apprenant s'établit. Les stratégies d'apprentissage se placent parmi les activités des apprenants dans le sens de leur emploi et de leur extension tout au long du processus pour toute langue étrangère. Les stratégies d'apprentissage se regroupent en trois grandes catégories qui sont les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affective. S'étant activée, chacune participe à la construction des connaissances et au développement des habiletés. D'ailleurs, il ne faudrait pas oublier de faire en sorte de les développer aussi dans le processus d'enseignement/apprentissage. C'est donc une responsabilité partagée entre les actants de ce contexte social que

Références bibliographiques

représente la classe de langue. Cela aura pour conséquence l'autonomie de l'apprenant, ayant des acquisitions plus durables. Néanmoins, le problème principal dans l'apprentissage vient du fait que les apprenants ne croient pas qu'ils doivent planifier leur apprentissage et devenir autonomes. C'est peut-être la manière dont l'enseignant agit qui leur donne ce sentiment d'être passifs et de suivre les étapes préétablies par l'enseignant. Une bonne formation des enseignants pourrait supprimer le problème. Ainsi, l'apprenant épuisera mieux ses compétences et profitera de son potentiel intellectuel.

Berrouard, M (2000). Un cadre d'enseignement-apprentissage de stratégies de révision de texte auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage intégrés dans un cheminement particulier temporaire au secondaire : rapport de recherche. Rapport. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Thèse de doctorat.

Bever, T.G. (1970): The cognitive basis for linguistic structures, in J.R. Hayes: Cognition and the development of language. New York : Wiley, pp. 279-362.

Boggards, P. (1991): Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris : Didier.

Bono, M. (2007) : La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue. BICAL 2, pp. 22-41.

Bosson, Mélanie. S., Hessels, Marco. G. P., Hessele-Schlatter, Ch. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, n°1, pp. 14-20.

Cyr, P. (1998) : Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE International.

Ellis, R. (2008) : The study of second language acquisition (second edition). New York : Oxford University Press.

Fabre-Clos, C. (2002) : Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. ESF éditeur.

Ferroukhi, K. (2009) : La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, n° 4, pp. 273-280.

Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°144, pp. 393-406.

Lewis, T., Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet. *Lidil*, n°36, pp. 1-20.

Perraudau, M. (2010) : « Les stratégies d'apprentissage ». Paris : Armand Colin.

Smith, F. (1971): Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Souame, S. (2011). Le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'un produit écrit. Cas d'apprenants algériens de 1^{ère} année secondaire. *Synergies Algérie*, n°12, pp. 143-150.

Szymankiewicz, K. (2012) : La complexité des facteurs déterminant l'emploi inefficace des stratégies d'apprentissage des langues étrangères- étude de cas. Synergies Polognes, n° 9, pp. 49-62.

Dictionnaire :

Le Robert de poche 2009 (2008). France : Maury-Imprimeur.

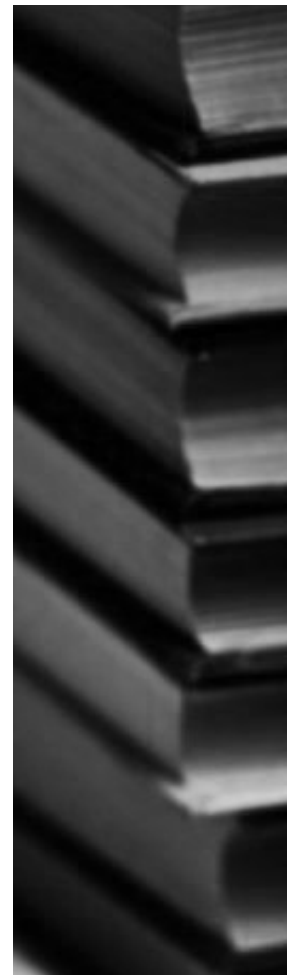
Sitographies :

Barysevich, A., Lebel, M-É., Viswanathan, U. (2016). Strategies de communication en interaction en cours de français langue seconde à vocation universitaire : étude de cas. Apliut, vol.35, n°1. Consulté le 1er mai 17. URL : <https://apliut.revues.org/5300>

Billières, M. (2016). L'écoute stratégique en langue étrangère. Consulté le 23 avril 17. URL : <http://www.verbotonale-phonetique.com/lecoute-strategique-l2/>

Del Olmo, C. (2016). Comprendre les stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. Apliut, vol 35, n°1. Consulté le 1er mai 17. URL : <https://apliut.revues.org/5315>

Tang, W. G. (2012). Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions. Alsic, vol. 15, n°2. Consulté le 20 avril 17. URL : <https://alsic.revues.org/2521?lang=en#quotation>



Article de révision

La littérature en didactique : De la langue et littérature francophones à la littérature non-francophone

Razieh sadeghpour, doctorante en didactique du FLE, Université Tarbiat Modares

Résumé

L'apprentissage de la langue étrangère est indissociable de la connaissance de la culture et la civilisation de la langue cible. Cette connaissance de la culture de l'Autre approfondie la connaissance de la culture de soi. Autrement dit la connaissance approfondie de l'une influence la connaissance de l'autre. A vrai dire, c'est une affirmation de l'identité.

En outre, cela ouvre des nouvelles fenêtres et transmet une vision vaste du monde. La connaissance de la nouvelle culture n'est pas équivalent à l'adoption de cette culture sans réflexion mais au contraire, cela entraîne la culture de la tolérance et l'ouverture aux autres, aux différences, aux divergences.

Dans cette étude, les questions abordées consistent à ce que si :

Il faudrait considérer une place pour la littérature nationale d'un pays traduite en français, dans l'enseignement de français ?

Il faudrait considérer une place pour la littérature non francophone traduite en français, dans l'enseignement de français ?

Même si on est face à des textes littéraires traduits de la langue origine (non-francophone) de l'apprenant vers la langue cible, ses connaissances antérieures de la littérature de son pays s'y ajoutant les compétences linguistiques lui rendent capable d'agir et de réagir pour acquérir des compétences communicatives plus pertinentes afin de présenter son identité et ressentir mieux l'interculturel. Cela lui rend capable de présenter la culture et la littérature de son pays en tant qu'une partie riche de ses patrimoines nationaux et culturels.

Mais en ce qui concerne la littérature non francophone traduite en français, il semble n'avoir assez de productivité pour un apprenant qui est étranger avec cette littérature aussi bien qu'avec la langue. Autrement dit, l'apprenant reste bloqué à la fois face à deux problèmes : celui d'apprendre la langue et la culture française et ensuite la littérature et la culture d'un pays non francophone dont les textes sont traduits. Et cela prendra beaucoup de son temps. Le temps précieux qu'il aurait pu dépenser pour l'approfondissement de la langue, la culture, la littérature francophone.

Mots clés : langue, culture, littérature, national, monde, autre, connaissance, échange, francophone,

Introduction

Comme dit Jean Marc Defays, la littérature, bien choisie, bien exploitée apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture cible. Elle touche à la fois à l'universel et au particulier et ainsi établit un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage, comme entre le savoir et le ressentir.

A travers cette étude, on va voir quelle est la place de la littérature nationale et la littérature mondiale dans la progression linguistique et culturelle des apprenants de la langue étrangère. Plus précisément, dans cette étude, les questions abordées consistent à ce que si :

Il faudrait considérer une place pour la littérature nationale d'un pays traduite en français, dans l'enseignement de français ?

Il faudrait considérer une place pour la littérature mondiale- non francophone traduite en français, dans l'enseignement de français ?

L'hypothèse abordé c'est que lorsqu'il s'agit de la culture, que cela soit celle de la langue cible ou celle de la langue maternelle de l'apprenant, la littérature facilite cette transition culturelle. Comme les capacités d'appréhension et d'appréciation des publics étrangers ne sont pas celles du lecteur natif, car ils ne sont pas forts en langue cible, la connaissance préliminaire de leur propre littérature leur permettra de mieux la comprendre dans la langue étrangère et ainsi, cela leur donne des moyens de parler en français de la culture et la littérature de leur langue maternelle et tenter de faire connaître ce patrimoine à ceux ou celles qui apprennent cette langue cible, ici le français.

L'apprentissage de la langue étrangère est indissociable de la connaissance de la culture et la civilisation de la langue cible. Cette connaissance de la culture de l'Autre approfondie la connaissance de la culture de soi. Autrement dit la connaissance approfondie de l'une influence la connaissance de l'autrui. A vrai dire, c'est une affirmation de l'identité.

En outre, cela ouvre des nouvelles fenêtres et transmet une vision vaste du monde. La connaissance de la nouvelle culture n'est pas équivalant à l'adoption de cette culture sans réflexion mais au contraire, cela entraîne la culture de la tolérance et l'ouverture aux autres, aux différences, aux divergences.

D'un autre côté, cela pourrait servir d'un moyen approprié à la disposition de l'apprenant

pour explorer au sein de sa propre culture et sa littérature nationale dans le but d'en avoir une maîtrise parfaite et croire à sa richesse, pour les faire connaître aux autres et faire des échanges culturels.

La littérature de recherche

En 2004, Omer Massoumou traite dans son livre intitulé « Image de l'Autre dans la littérature française », la problématique de l'altérité dans la littérature française qui se prête ici, à un vaste champ de réflexion où les valeurs modernes et traditionnelles, objectives et subjectives, apparaissent de manière saisissante. Le regard sur soi dans le sens du dédoublement ou de la distanciation et/ou sur l'autre-différent de soi- permet d'affirmer une identité tantôt intime, tantôt plurielle et complexe. De manière générale, quatre mouvements structurent son ouvrage : l'affirmation de soi grâce à l'autre, l'espace-temps de l'altérité, la subjectivité de l'altérité, l'assassinat et la découverte de l'autre.

Séverine De Croix dans son article intitulé « Les visages du lecteur implicite dans la littérature migrante pour adolescents », parle de la littérature de l'immigration et le personnage qui est attaché aux pratiques et aux valeurs de ses parents, parle des difficultés du métissage culturel. L'auteur propose l'exploitation de la littérature migrante en classe de français. Son but est d'amener ses élèves à se décentrer et à faire l'expérience de l'autre.

Luc Collès dans son article « De la culture à l'interculturel » parle de la culture en tant que l'identité collective. D'après lui, la culture est un héritage. Elle se construit dans l'histoire et se transforme de génération en génération. Elle est considérée en tant que l'héritage qui se construit et se transmet de génération en génération. Il parle également

de la pédagogie interculturelle dans le contexte des migrations et les préoccupations au sujet des difficultés scolaires des enfants des travailleurs migrants. D'après lui, en s'appuyant sur les différences interculturelles et ne pas les considérant comme obstacles, elles pourraient devenir un enrichissement mutuel. A mi-chemin entre littérature et anthropologie, l'article de Luc Collès s'attelle à élucider les liens entre la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine et les œuvres romanesques issues de cette même immigration. On en parle de plus en plus : des auteurs d'origine algérienne, marocaine ou tunisienne émergent dans le monde littéraire francophone. Leurs romans mettent souvent en scène des personnages partagés entre deux cultures, aux prises avec des questionnements profonds. L'auteur se demande comment aider les jeunes issus de l'immigration maghrébine à vivre leur construction identitaire dialectique de manière positive par le biais de la littérature produite par d'autres migrants adultes et notamment par l'étude d'un roman d'Azouz Begag.

Jean Louis Dufays dans son article intitulé « discontinuité dans l'enseignement de la littérature en Belgique Francophone », étudie la place de la littérature dans les socles et le contexte scolaire. Il remarque à ce propos que :

« Malgré la proximité géographique et la communauté de langue et de culture, la situation belge francophone à l'égard de l'enseignement de la littérature diffère à bien des égards de celle qui prévaut en France. C'est que, si la chose littéraire paraît consubstantielle de l'identité collective française, ce « pays de la littérature », elle ne participe de celle de la Belgique que paradoxalement, en tant que compo sante

incertaine d'un « pays d'irréguliers ». Lieu d'affirmation de soi et de constitution du sentiment national au pays de Molière, de Voltaire et de Flaubert, la littérature est plutôt un espace d'incertitude, d'expérience des limites et d'exploration des marges dans la patrie de Ghelderode, Michaux et Simenon. » (2010 :33)

Il importe d'inscrire la littérature dans une perspective actionnelle. Christian Puren a essayé de tirer, pour l'enseignement de la littérature, toutes les implications de la perspective actionnelle ébauchée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (2001) dont l'objectif est la formation d'« un acteur social » à travers la pédagogie du projet. Il ne s'agit pas ici de renier l'explication « traditionnelle » des textes littéraires. Puren propose une typologie de l'analyse actionnelle des textes littéraires, c'est-à-dire une analyse des textes en termes de tâches à réaliser par les élèves : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir et transposer. Evidemment, ces différentes tâches vont devoir être sélectionnées, combinées et articulées différemment en fonction de la spécificité de chaque document. Cette typologie devrait permettre d'imaginer une grande variété d'exercices et d'entraîner les élèves à leur utilisation de manière progressive. C'est en s'impliquant eux-mêmes que les élèves feront en sorte que le dire scolaire sur le texte littéraire soit devenu un véritable faire social. C'est ainsi que l'école pourra relever le défi du sens et faire de la littérature un bien symbolique de première nécessité.

La littérature nationale

L'importance de la connaissance que les apprenants d'une langue étrangère ont de leur propre culture, au cours de l'apprentissage est incontestable ; ainsi dire, une meilleure

connaissance de la culture source, c'est un vrai enjeu pour la compétence interculturelle.

Ces jours-ci où la communication interculturelle devient une nécessité, cette situation constitue un vrai défi à relever, aussi bien au niveau des écoles qu'au niveau des universités. Apprendre aux nouvelles générations à vivre dans un monde sans frontière, les faire réfléchir sur leur identité culturelle pour prévenir à comprendre l'Autre dans sa différence est une grande responsabilité à assumer au cours de l'enseignement.

C'est en se connaissant bien soi-même qu'on peut communiquer le mieux avec l'Autre. Et c'est en communiquant avec l'Autre qu'on a toutes les chances de mieux se connaître. La connaissance de soi ne s'acquiert qu'après avoir approfondi ses connaissances du patrimoine culturel dont la littérature est une partie considérable.

La connaissance de la littérature nationale et la culture maternelle sont interdépendants et pour pouvoir enrichir la culture maternelle et la faire connaître aux autres, il faut avoir une connaissance approfondie de la littérature nationale.

Récemment, nos étudiants sont en contact direct avec la langue et la culture française, ils sont abonnés à la médiathèque de l'institut de langue français et chacun deux consulte des sites francophones sur Internet. Ils ont l'occasion de partir en France pour étudier, passer les stages et les formations ou bien passer des vacances, mettant en pratique leurs savoirs, leurs savoir-faire et leur savoir-vivre correspondants. Tout cela aura un impact positif sur les compétences langagières et culturelles des étudiants.

Dans de telles conditions, l'étudiant sera le représentant de son pays et de sa culture iranienne. La langue est donc un phénomène

pour le développement de la civilisation et la culture nationales. Grâce à la langue, on peut transmettre les coutumes et les rituels d'un peuple à l'autre et d'une génération à l'autre. La maîtrise et la compréhension de la littérature également ne peut se réaliser qu'en connaissant la culture. Il faut donner aux étudiants des éléments nécessaires pour qu'ils puissent transmettre une image portant la réalité de leur pays et de leur culture à leurs interlocuteurs en France ou éventuellement dans d'autres pays francophones. Il faut qu'ils aient une connaissance approfondie des éléments historiques, de la littérature et des grands personnages ayant représenté l'Iran, des objets et des symboles qui caractérisent les Iraniens. Les étudiants de français doivent pouvoir présenter leur pays d'une façon claire et dans des termes adéquats. Cette auscultation de l'Iran, les aide à mieux se connaître et ainsi à avoir toutes les chances de réussir leurs échanges, en ayant des moyens appropriés pour devenir des ambassadeurs avertis de leur pays à l'étranger. Ainsi, on peut dire qu'en leur présentant les sources nationales, on peut les préparer aux rencontres, comme dit Massoumou (2004 :20), avec l'autre qui deviennent de plus en plus fréquentes avec la mobilité des jeunes. Et en outre, la littérature et les œuvres littéraires contribuent largement au développement du pouvoir de la pensée critique ; de l'analyse et celui de la compréhension des étudiants.

Virginia Boza Araya qui s'intéresse à la question dans le contexte du FLE d'un pays hispanophone d'Amérique centrale, le Costa Rica, montre que la maîtrise de la langue s'avère plus performante quand elle s'appuie sur des compétences interculturelles liées à l'utilisation de la littérature nationale, celle de Costa Rica, en français langue étrangère.

Le but n'est pas de valoriser une culture

en dévalorisant l'autre, bien sûr. Au contraire, en connaissant l'un, on connaît mieux l'Autre. Chercher à rencontrer l'Autre, nouer des contacts avec l'Autre est la meilleure façon de rapprocher les cultures et de se connaître soi-même.

Un regard autre et à travers l'Autre permet aux étudiants d'avoir un retour aux sources constructrices de l'identité qui peut les armer d'une fierté nationale à la fois raisonnable et mesurée vis-à-vis de l'Autre.

La littérature a le rôle plus ou moins explicite de développement de la conscience nationale. En Iran, compte tenu du manque de discussion dans la société et dans les milieux universitaires au sujet de l'identité culturelle et également compte tenu de l'absence des sources pédagogiques de la littérature nationale en tant que patrimoine iranien, les étudiants qui sont seulement informés de la richesse culturelle et littéraire du pays de la langue cible, ils en seront éblouis. La connaissance de la langue nous permet d'accéder à la connaissance de la littérature et de la culture de la langue cible. Cette connaissance de la littérature ne doit pas se limiter à la connaissance des textes littéraires et de la société ancienne française mais aussi elle doit s'étendre sur la société actuelle avec sa propre réalité. On pourra l'atteindre en ayant des lectures de portée littéraire-sociologique- anthropologique qui nous offrent des critères cognitifs pour une meilleure connaissance réelle. Sinon on se fait des illusions et une réalité fictive et imaginaire et on serait frappé par le syndrome de Paris qui est le petit





nom donné à la claque prise par les Japonais qui découvrent Paris en vrai, loin des clichés de la ville-lumière. Ils perçoivent Paris comme une terre de culture et de romantisme, avec toutes les attentes que cette étiquette comporte. Une fois que la nouveauté d'une capitale s'use, cependant, la réalité s'installe. Et la réalité souvent fait mal. Après les grands monuments et des sites culturels, il y a les aspects les moins prestigieux de la vie : le trafic dense, la pollution, les délits mineurs, et les barrières linguistiques. Cette 'descente' de l'état initial a un nom : le « syndrome de Paris ».

Le syndrome de Paris a été défini par un psychiatre japonais travaillant en France, le professeur Hiroaki Ota. Il le décrit ainsi dans la traduction de l'article intitulé « Touristes, attention au syndrome de Paris » publié en 2015 sur internet:

« Il s'agit d'un choc culturel. Les voyageurs japonais ont souvent des vues idéalisées de Paris, essentiellement des attentes culturellement spécifiques face aux services d'immigration, aux commerces, aux mœurs de la société, et à l'hygiène urbaine. Quand Paris n'a pas répondu à ces attentes, quelques visiteurs deviennent dépressifs. Souvent, la dépression se transforme même en psychose, et conduit à un traitement médical. »

Les facteurs déclencheurs qui s'associent pour provoquer le phénomène sont :

1-La barrière linguistique, peu de Japonais parlant français et vice versa. Celle-ci est considérée comme la cause principale et on pense qu'elle engendre le reste. Outre les différences

évidentes entre français et japonais, de nombreuses expressions quotidiennes et d'idiomes perdent leur sens et leur substance quand ils sont traduits, ce qui ajoute à la confusion de ceux qui n'en ont pas l'habitude.

2- La différence culturelle. Il existe une grande différence non seulement entre les langues mais également entre les manières. Comparativement à la culture japonaise rigide et formelle, les Français peuvent communiquer à un niveau informel, ce qui crée une trop grande difficulté pour certains visiteurs japonais. On pense que ce sont les fluctuations rapides et fréquentes d'humeur et d'attitude tendue, en particulier dans la pratique de l'humour, qui causent le plus de difficultés.

3- L'image idéalisée de Paris est également invoquée dans la mesure où le syndrome de Paris découlerait de l'incapacité d'un individu à concilier la disparité entre l'image popularisée au Japon et la réalité parisienne.

Cette image idéalisée provient de la méconnaissance des Japonais de la littérature et de la culture contemporaine française. Ils sont prolongés dans la littérature classique où Paris, était l'image d'une beauté absolue. Cela prouve qu'il faut prendre en compte la dimension anthropologique dans les pratiques d'enseignement de la langue et de la littérature. Il faut faire prendre conscience que les études littéraires sont, aujourd'hui plus que jamais, au cœur de la formation de l'homme et du citoyen.

Par contre, les étudiants qui ne sont centrés que sur la culture et la littérature maternelle, ils ont des stéréotypes figés sur la culture étrangère. Les étudiants iraniens doivent apprendre à se défaire des idées préconçues chez les autres en les objectivant et à relativiser leurs propres perceptions sur la culture iranienne. Il faut que les étudiants

puissent mieux évaluer leur propre culture maternelle et mieux se situer par rapport à l'Autre.

D'après Luc Collès:

« Les méthodologies actuelles envisagent toute une décentration de l'apprenant à sa culture maternelle et une compréhension de l'Autre au détriment de la seule description et de la simple connaissance théorique de sa culture. » (2005 : 76)

Au moyen de l'enseignement de la littérature nationale en Fle, on pourra étudier les principaux d'ordre littéraire et social dont la connaissance permettra à l'apprenant d'acquérir une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine et celle du passé à l'aide du champ lexical approprié.

D'après Puren:

« La littérature, manifestation essentielle de la vie des peuples, a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes ; et à mesure que les élèves posséderont mieux le matériel de la langue, une place plus grande sera faite à des lectures de textes tantôt préparés, tantôt expliqués à livres ouverts. Mais la culture littéraire proprement dite sera toujours subordonnée à l'usage de la langue, soit parlée, soit écrite, qui reste la fin principale de tout enseignement. » (1988 : 126)

Manque de connaissances des autres cultures peut être à l'origine de dysfonctionnement et de jugement aberrants. Cette façon de voir peut amener l'individu à tomber dans les pièges de l'ethnocentrisme, source de racisme. Celui-ci se traduit à la fois dans des attitudes et dans des discours justificateurs ou moralisateurs. De tels mécanismes d'analyse peuvent être remis en question dans un cours de langue, où d'autres modes de relation entre cultures maternelle et étrangère(s) peuvent être proposés. Il faut essayer d'envisager la décentration et la compréhension de l'Autre.

Ce qui est important, c'est les représentations et les stéréotypes qui peuvent être considérées comme des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement; elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté.

De cette notion, Zarate fait un véritable instrument pédagogique rendant caduque toute description prétendument objective de la réalité :

« Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les

classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre » (1993 : 37)

Les représentations permettent de problématiser la relation entre culture maternelle et culture cible.

Les stéréotypes sont par ailleurs composés de deux versants opposés. D'une part, ils sont nécessaires car selon Dufays : « ce sont des schémas cognitifs indispensables à la compréhension et à la production des discours ». (1994 :113)

D'autre part, ils constituent une vision généralisante et réductrice de la réalité qui entraîne souvent un manque de tolérance vis-à-vis d'autrui. Il est donc essentiel que l'enseignant travaille les représentations de l'autre avec ses élèves. Sa démarche sera double. Tout d'abord, il les amènera à prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible et il leur apprendra à les manipuler : ce premier apprentissage permettra de prévenir un certain nombre de malentendus. Ensuite, il s'agira d'exercer les élèves à prendre conscience du caractère relatif de leurs représentations.

La didactique de l'interculturel vise aussi à développer une réflexion destinée à réduire, voire à éviter les heurts qui surgissent dans des rencontres entre personnes de cultures différentes. Le concept de « Choc culturel » illustre à lui seul les conséquences de pareilles situations. Ce n'est que dans les années quatre-vingt que la didactique des langues étrangères se l'appropriera. Selon Margalit Cohen-Émerique, un tel choc peut être défini comme :

« Une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété (...) ; en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger (...). Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé ». (1999 : 304)

Les différences ne constituent pas un obstacle mais peuvent au contraire devenir un enrichissement mutuel.

L'enjeu anthropologique est de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour agir et s'affirmer. Luc Collès avance l'hypothèse selon laquelle les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde :

« Une fois perçue l'originalité de l'auteur, le texte littéraire nous apparaîtra également (;;;) comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté(...). En d'autres termes, les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes ». (1994 :17)

Sans confondre littérature et culture anthropologique, je constate que l'une comme l'autre peuvent nous donner du monde, des hommes et de leurs rites, une perception particulière, fruit d'un regard singulier posé par l'auteur quel qu'il soit, écrivain ou anthropologue. Luc Collès propose de confronter, en classe de langue, des textes littéraires avec des textes non littéraires émanant d'études de sociologues ou d'anthropologues et de soumettre les uns et les autres à une lecture de type anthropologique.

L'interprétation anthropologique que les apprenants

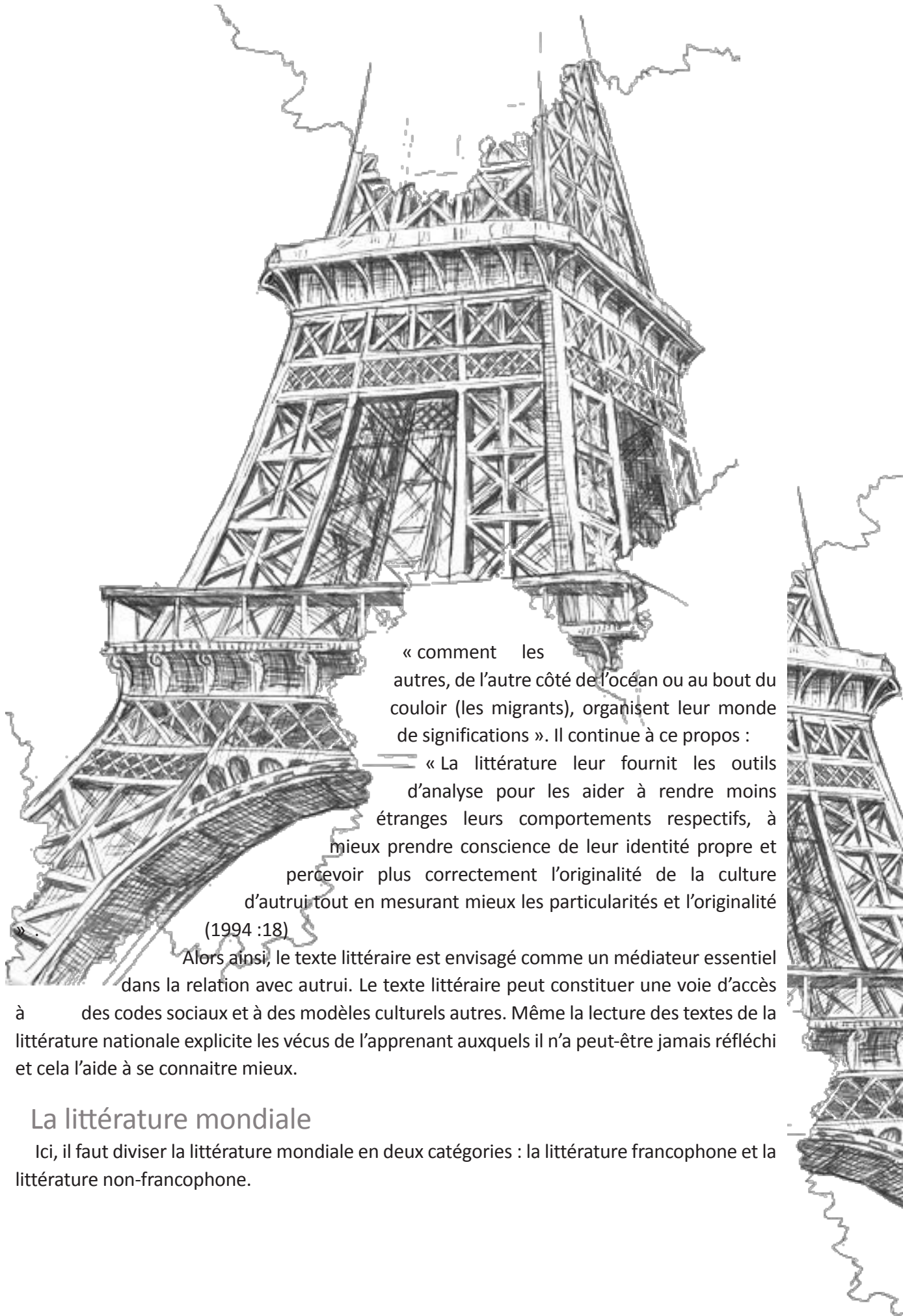
sont invités à pratiquer met l'accent sur les perceptions différentes que ces cultures ont de l'espace et du temps.

Luc Collès prévoit, en outre, de prolonger ces activités par des exercices de production orale ou écrite qui visent à renforcer l'ouverture interculturelle en suscitant l'échange de points de vue et la décentration par rapport aux cribles de la culture maternelle.

Dans le texte littéraire, on cherche le général à travers le singulier. Le texte littéraire est un regard sur un modèle. Le modèle culturel se fait du fait de la multiplication des modèles.

Selon Luc Collès : « Il faut tisser des liens entre les langues-cultures d'origine et la langue-culture d'accueil et pour cela, il est essentiel d'amener les élèves à prendre conscience de leur littérature d'origine. » (1994 :17)

La découverte de la littérature nationale fournit à l'apprenant des critères cognitifs qui lui donne envie de la découverte de la littérature étrangère. Cette ouverture invite à la réflexion interculturelle et à l'enquête d'identité. L'objectif à atteindre est que les deux publics concernés saisissent peu à peu selon Luc Collès,



« comment les autres, de l'autre côté de l'océan ou au bout du couloir (les migrants), organisent leur monde de significations ». Il continue à ce propos :

« La littérature leur fournit les outils d'analyse pour les aider à rendre moins étranges leurs comportements respectifs, à mieux prendre conscience de leur identité propre et percevoir plus correctement l'originalité de la culture d'autrui tout en mesurant mieux les particularités et l'originalité

(1994 :18)

Alors ainsi, le texte littéraire est envisagé comme un médiateur essentiel dans la relation avec autrui. Le texte littéraire peut constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels autres. Même la lecture des textes de la littérature nationale explicite les vécus de l'apprenant auxquels il n'a peut-être jamais réfléchi et cela l'aide à se connaître mieux.

La littérature mondiale

Ici, il faut diviser la littérature mondiale en deux catégories : la littérature francophone et la littérature non-francophone.

Pour les étudiants de FLE, la position prise par la littérature non-francophone devrait être différemment de celle de la littérature francophone par le fait que les sources sont traduites en français d'où provient la confusion car de nombreuses expressions quotidiennes et d'idiomes qui perdent leur sens et leur substance quand ils sont traduits.

Par exemple, en Iran, la plupart des œuvres et des pièces de théâtres de Shakespeare sont bien traduits et bien accueillis. Cependant on ne peut pas prétendre que lire les traductions de Shakespeare a les mêmes effets sur le lecteur que les lire dans la langue anglaise. Car on peut considérer la traduction comme une œuvre indépendante, similaire à une œuvre originale. Quand on parle de l'indépendance d'une œuvre traduite, ce qui est important n'est pas forcément uniquement la façon dont elle est perçue, mais aussi la façon dont elle est perçue par le contexte : est-elle regardée comme œuvre indépendante ? Cette question est décisive, puisque l'identité de l'œuvre est dépendante de la conception de son contexte. Ainsi dit Miriam Vestergaard Kobbersmed dans son article :

« Le traducteur représente l'auteur dans la nouvelle langue en même temps qu'il crée une nouvelle œuvre portant son interprétation personnelle. La traduction vit sa propre vie puisqu'elle possède sa propre réception dans le contexte étranger, le contexte cible. Et ainsi, il n'y a pas d'antinomie entre l'original et sa traduction. Il s'agit plutôt d'un déplacement entre les deux. L'original est dépendant de la traduction pour obtenir une survie (cf. Benjamin) tandis que l'existence même de la traduction est dépendante de la version originale. » (2012 : 27)

L'exemple de Shakespeare est pertinent car il est question de la littérature monde/classique dans une traduction avec une réception remarquable par ceux qui ne savent pas lire dans la langue de Shakespeare et qui ignorent l'efficacité de la lecture dans la langue originale. Pour eux, la traduction de cette œuvre se comporte presque comme une œuvre non-traduite et indépendante et ainsi les traductions incarnent Shakespeare en langue cible, ici le persan. Alors, on peut dire que lire les traductions pour ceux qui ne savent pas la langue originale est très enrichissante mais pas aussi efficace et enrichissante que la lecture des œuvres comme l'auteur les a conçues. D'après Miriam Vestergaard Kobbersmed :

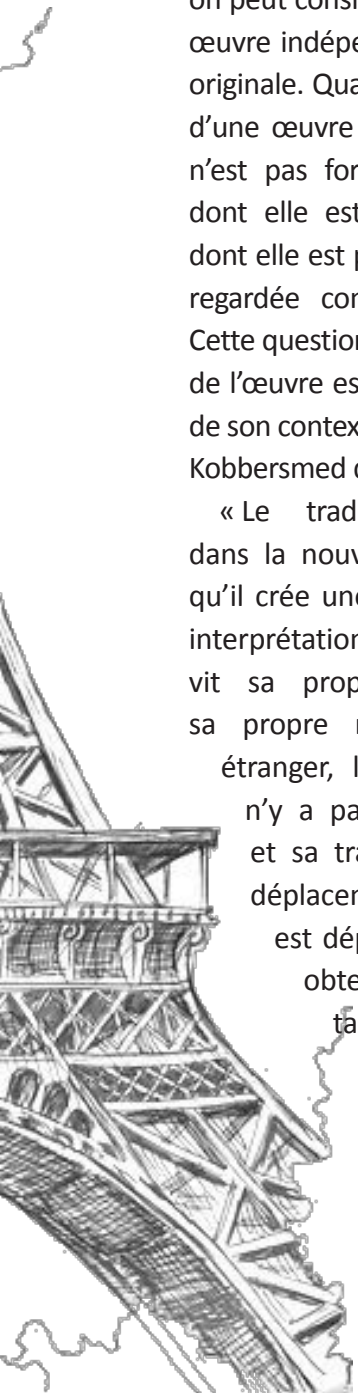
« Le lecteur de l'œuvre traduite ne sait jamais si les détails du texte original sont transmis ou si ce sont les détails inventés par le traducteur. Évidemment, on ne sait jamais d'une façon certaine si les mots d'une traduction sont ceux du traducteur ou de l'auteur. » (2012 : 27)

C'est le même cas, par exemple, pour la traduction des œuvres de Shakespeare en français. Il vaut mieux les lire en anglais parce que le texte de départ et la traduction ne sont pas égaux. Ce sont les créations artistiques de deux personnalités différentes avec les visions du monde et des interprétations différentes.

Comme dit Miriam Vestergaard Kobbersmed :

« Donc, quand on lit une traduction, le texte est lu une première fois par le traducteur, et c'est son interprétation qui compose le nouveau texte. Une traduction porte ainsi une interprétation personnelle du traducteur (plus ou moins qualifiée) qui ne peut donc pas être une copie neutre. La traduction n'est ni copie, ni tout à fait un original. » (2012 : 26)

Pour les étudiants de français langue étrangère, il vaut mieux qu'ils s'occupent des



chefs d'œuvres de la littérature francophone au lieu d'être bourrés des informations in-nécessaires traduites qui perdent de sens et de substance et qui ne transmettent même parfois pas la conception de l'auteur. Un étudiant de FLE devrait profiter de tout son temps pour découvrir les œuvres en français qui les aident à découvrir une culture à l'aide la langue qu'il comprend.

Quant aux œuvres traduites de la littérature nationale, le cas est différent. Un étudiant de FLE, qui fait la lecture des œuvres traduites de sa langue maternelle à la langue cible qu'il lit, a la chance de trouver, se référer et lire cette œuvre dans sa langue maternelle pour comprendre la vraie intention de l'auteur comme par exemple, les œuvres de Sadegh Hedayat ou les poésies de Hafez ; on trouve de bonne traductions mais quand même, ce serait préférable de se référer parfois au texte original pour le comprendre parfaitement. Ainsi on pourrait dire que la langue maternelle serait un moyen et un médiateur qui facilité l'apprentissage approfondie de la langue cible.

Pour Nadja Maillard-De La Corte Gomez, le texte littéraire est considéré comme un passeur culturel et interculturel sans considérer de quel pays cela provient et c'est le représentant de quel peuple. La seule distinction c'est le fait d'avoir comme langue, le français.

La fonction de la littérature ne se réduira pas à un simple moyen au service de l'apprentissage de la langue mais il faut absolument aborder la littérature dans une optique anthropologique, interculturelle aussi bien que linguistique.

En s'appuyant sur des discours d'étudiants algériens à propos d'un roman de Marco Micone, *Le figuier enchanté*, qui met en scène l'exil d'un Italien au Québec, elle montre comment la littérature en français langue

seconde (FLS) favorise un regard ethnologique par l'identification de ses propres valeurs, la remise en question de ses représentations préconstruites et la relativisation de ses propres modèles culturels. Certes, le texte peut devenir ou devient prétexte, la demande interculturelle étant très forte mais l'objectif premier est identitaire : il s'agit de changer en échangeant.

Pour Judith Emery-Bruneau, la littérature migrante semble un objet d'apprentissage tout indiqué pour faire de l'élève un individu cultivé et ouvert qui acceptera que le contact avec ces textes change son rapport au monde et l'amène à vivre un cheminement culturel réflexif. Par l'enseignement de la littérature migrante, il est possible de partir des références culturelles de l'élève pour les rendre plus riches, plus fécondes et plus ouvertes. Cet enseignement permet à l'élève de vivre les diversités culturelles, de dialoguer avec les autres cultures et de développer sa conscience citoyenne dans un contexte de globalisation hétérogène.

David Ngamassu élargit le propos aux littératures de la francophonie périphérique en général et d'Afrique noire francophone en particulier. Il montre qu'elles sont l'objet d'enjeux divers en classes de langue aujourd'hui : enjeux sociolinguistiques, didactiques, identitaires, interculturels, esthétiques, et politiques, En subvertissant délibérément la langue française, les écrivains de la francophonie périphérique subvertissent du même coup la domination coloniale française. La transgression de la norme standard du français est une forme de revendication identitaire. La créativité et l'inventivité lexicales, les tours syntaxiques qui se fient parfois des règles de grammaire, les mélanges linguistiques et autres formes de transgression marquent le passage de l'écrivain africain du statut de totale

soumission à la norme centrale, à une révolte contre l'ordre établi, confirmant ainsi sa totale indocilité.

La littérature est également réintroduite en FLE pour son intérêt patrimonial mais aussi en tant que patrimoine langagier. Elle ne doit pas être réduite à un simple moyen pour pratiquer les structures de la langue étrangère et enrichir le lexique. D'après Porcher : « la littérature est une ressource pour sa richesse lexicale et syntaxique. » La littérature est un supplément culturel au cours de langue, apparaissant comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées auxquelles les membres d'une communauté peuvent se référer.

La littérature a un triple enjeu dans l'enseignement de la langue :

- Enjeu psychologique autour de la transmission de repères identitaires collectifs,
- Enjeu pratique pour l'apprentissage du décodage de l'implicite et des relations intertextuelles,
- Enjeu didactique : il est nécessaire de transmettre les grandes références pour comprendre le sens de l'évolution du fait littéraire

Dans les textes littéraires de la langue nationale aussi bien que ceux de la langue cible, on voit l'expression esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté. Luc Collès croit que :

« Le cours de littérature ne propose pas d'abord des connaissances, mais qu'il exerce une capacité à interpréter des formes d'expression humaine. Le premier conseil à donner à l'enseignant est qu'il n'oublie donc pas l'herméneutique anthropologique. Qu'elle le guide jusque dans le choix des textes qu'il proposera à la classe. Car c'est de là qu'il va faire sourdre les questions interculturelles. » (2013 : 18)

C'est ainsi qu'il recommande vivement de travailler des œuvres littéraires en classe non seulement pour favoriser un dialogue interculturel ou intergénérationnel, mais aussi pour permettre aux apprenants de se « constituer une authentique identité, équilibrée et ouverte » (2013 :19) et de partir à la rencontre virtuelle comme il dit : « Avec la littérature, il part à la rencontre «virtuelle» d'autres Communautés ». (2013 : 19)

Chaque texte ou extrait littéraire permet de saisir les particularités de la culture de l'Autre et provoque parfois ce choc culturel nécessaire pour se décentrer, pour prendre

conscience de la pluralité des points de vues et pour appréhender vraiment l'interculturel. Cette découverte, cette ouverture et cette prise de distance par rapport à une culture est indispensable pour acquérir en langue étrangère des stratégies pour communiquer efficacement en gérant les malentendus et en dépassant les conflits culturels et les stéréotypes.

La littérature aide les apprenants à cerner petit à petit les composantes du monde qui les entoure et se vivent les identités et les représentations par lesquelles se construisent les apprentissages. D'après René Nouillhat, la littérature poursuit les apprenants « par une immersion dans le monde de l'autre pour en analyser les recompositions et les métissages, par son empathie pour en comprendre ce qui s'y vit ». (2013)

On comprend, en lisant et fréquentant Luc Collès que les responsabilités intellectuelles, sociales et sociétales des professeurs de langues sont cruciales, car de la qualité de leur travail mais aussi de



leur ouverture idéologique et de leur implication morale dépendront les compétences, représentations, attitudes et finalement comportements que leurs publics, en particulier des jeunes, vont adopter pour communiquer, pour interagir, pour vivre avec les étrangers dans leur vie personnelle et professionnelle, leur existence durant, dans un monde où ces contacts vont se multiplier et s'intensifier. Les relations internationales de demain reposent effectivement sur l'enseignement des langues et des cultures qu'on organise aujourd'hui, que ce soit sur le plan du choix des langues enseignées, sur celui des objectifs que l'on se fixe ou sur celui des méthodes que l'on suit.

Luc Collès a analysé combien et comment l'enseignement des langues et des cultures étrangères met en œuvre l'inévitable et délicate dialectique entre les ressemblances et les différences, le familier et l'exotique, l'universel et le particulier ; que cet enseignement mise donc autant sur la découverte de soi que de l'Autre, un de ses premiers bienfaits - quand il est assuré dans une perspective interculturelle ! Le professeur de langue active ainsi la double force centripète et centrifuge dans sa classe, en comparant sans cesse l'étranger à l'indigène, et vice versa.

La littérature donne aux apprenants des repères nécessaires pour pouvoir comparer d'une nation à l'autre les valeurs humanistes. De la littérature nationale à la littérature francophone, une éducation aux droits de l'Homme peut être assurée, quel que soit le type de socialisation dispensé en famille. A travers la littérature on enseigne des grands principes comme les Droits de l'Hommes. Les apprenants doivent se familiariser avec certaines caractéristiques des pays et des peuples dont ils étudient la langue, afin de pouvoir comprendre les messages linguistiques et culturels, de développer un sentiment de tolérance entre les cultures et d'évaluer de façon critique les informations obtenues. Les apprenants doivent découvrir certains éléments de la culture et de la civilisation des pays dans lesquels, en plus de la langue locale, la langue cible sont utilisées pour la communication publique. A travers l'enseignement des langues étrangères, les apprenants doivent obtenir des informations sur la vie dans d'autres pays, sur l'histoire, la culture, l'économie et la participation à la tradition européenne. Les étudiants doivent se familiariser avec l'altérité sociologique et technique du pays où l'on parle la langue cible, et développer une

attitude critique par rapport à des aspects particuliers de la culture étrangère. A travers l'enseignement des langues étrangères, il ne s'agit pas seulement de réaliser les objectifs généraux de l'enseignement, mais aussi de promouvoir des valeurs universelles humaines, nationales et éthiques. Les apprenants doivent apprendre à parler de leur propre pays et de ses valeurs culturelles et spirituelles dans la langue étrangère, et à obtenir des informations sur les peuples dont ils étudient la langue, ainsi que sur des valeurs humaines universelles (protection des droits de l'homme, protection de l'environnement, etc.). Les apprenants doivent être conscients qu'ils appartiennent à la nationalité iranienne, mais être ouverts au monde.

Mais, pour donner sens à l'apprentissage, il ne suffit pas d'aborder la littérature dans une optique anthropologique ou linguistique. Il importe aussi de l'inscrire dans une perspective actionnelle. Christian Puren a essayé de tirer, pour l'enseignement de la littérature, toutes les implications de la perspective actionnelle ébauchée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dont l'objectif est la formation d'« un acteur social

» à travers la pédagogie du projet. Il ne s'agit pas ici de renier l'explication « traditionnelle » des textes littéraires. Puren propose une typologie de l'analyse actionnelle des textes littéraires, c'est-à-dire une analyse des textes en termes de tâches à réaliser par les élèves : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir et transposer. Evidemment, ces différentes tâches vont devoir être sélectionnées, combinées et articulées différemment en fonction de la spécificité de chaque document. Cette typologie devrait permettre d'imaginer une grande variété d'exercices et d'entraîner les élèves à leur utilisation de manière progressive. C'est en s'impliquant eux-mêmes que les élèves feront en sorte que le dire scolaire sur le texte littéraire soit devenu un véritable faire social. C'est ainsi que l'école pourra relever le défi du sens et faire de la littérature un bien symbolique de première nécessité.

Il ébauche les grandes lignes de ce qu'il nomme une « perspective co-actionnelle co-culturelle ». (1988)

C'est qu'en effet, lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter), ce qui constitue l'objectif de l'éducation interculturelle mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences ; il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances.

Il s'agit donc de « se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective ».

L'élaboration de cette perspective co-actionnelle co-culturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans les matériels didactiques et les pratiques de classe, relève d'un programme de recherche qui reste à concevoir et à réaliser.

Conclusion

L'apprentissage de la langue étrangère, ce n'est pas seulement l'exploitation linguistique de cette langue mais aussi d'un côté, cela permet aux apprenants de connaître la culture étrangère. Cette connaissance n'entraîne pas l'adoption de la nouvelle culture mais cela pourrait être comme une transaction qui facilite la connaissance identitaire de l'apprenant et enrichit cette identité.

D'un autre côté, cela met à la disposition des apprenants des moyens appropriés pour qu'ils puissent exploiter dans leur propre culture et littérature pour pouvoir en parler et les faire connaître aux autres et faire des échanges culturels.

Alors, même si on est face à des textes littéraires traduits de la langue origine (non-francophone) de l'apprenant vers la langue cible, les connaissances antérieures de l'apprenant de la littérature de son pays s'y ajoutant les compétences linguistiques lui rendent capable d'agir et de réagir pour acquérir des compétences communicatives plus pertinentes afin de présenter son identité et ressentir mieux l'interculturel. Cela lui rend capable de présenter la culture et la littérature de son pays en tant qu'une partie riche des patrimoines nationaux et culturels de son pays.

Mais en ce qui concerne la littérature non francophone traduite en français, il semble n'avoir aucune productivité pour un apprenant qui est étranger avec cette littérature aussi bien qu'avec la langue. Autrement dit, l'apprenant reste bloqué à la fois face à deux problèmes : celui d'apprendre la langue et la culture française et ensuite la littérature et la culture d'un pays non francophone dont les textes sont traduits. Et cela prendra beaucoup de son temps. Le temps précieux qu'il aurait pu dépenser pour l'approfondissement de la langue, la culture, la littérature francophone.

Bibliographie :

- PUREN, CH. (1988). Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes. Paris : Nathan-CLE international.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF.
- Collès, L. (2013). Passage des frontières. Louvain : Presses universitaires.
- Martinez, ML. (2005). Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines. Montpellier : Tréma, IUFM de l'Académie de Montpellier.
- Geneviève, Z. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF.
- Dufays, JL. (1994). Stéréotype et lecture. France : Mardaga
- Dufays, JL. (2010). Stéréotype et lecture, Essai sur la réception littéraire. Bruxelles : Editions scientifiques internationales, Bruxelles.
- Geneviève, G. & Defays, JM. (2014). Des langues aux cultures et de la culture aux langues. Belgique : Université catholique de Louvain, Université de Liège.
- Cohen-Emerique M.**, Demorgon J., & Lipiansky E.M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Éditions Retz. 301-314.
- Fanova, A. (2009). Bien connaître sa propre culture, un enjeu pour la compétence interculturelle, revue internationale Sens Public. 221-233
- Polet, J- C. (1993). Patrimoine littéraire européen ; Anthologie en langue française . De Boeck Université.
- REINHOLD, K.L. (1789). Versuch einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens. Prag und Jena: bei C. Widtmann und I. A. Mauke. 212-216
- Vestergaard Kobbersmed, M. (2012). La traduction-Œuvre originale ou copie ? Synergies Pays Scandinaves n° 7. 21-29
- Zarate, G. (1997), L'Interculturel. Conférence à Bratislava
- De Salins, GD. (1995). Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. Didactique des sciences économiques et sociales, Persée.
- Defays, J. M. (2016). Nouvelles approche en didactique du FLE, Culture et littérature en didactique du FLE, séminaire université Tabataba'i
- Massoumou, O. (2004). Image de l'Autre dans la littérature française . L'Harmattan.
- Collès, L. (2005). Colloque international sur l'interculturel, Louvain-la-Neuve : UCL
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. *Revue française de pédagogie*. 15- 22.
- Nouailhat, R. (2013). Illocution à l'éméritat de Luc Collès. Louvain- La-Neuve.
- Dufays, JL. (2010). Discontinuités dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone, *Le français aujourd'hui*. n° 168. 33-42.

منابع

1-Le Grand Larousse encyclopédique, dictionnaire de français en ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vraisemblance/82613>

2- Lagarde, André & Michard, Laurent. (1965). Lagarde & Michard xx siècle. Paris: Bordas.

امامی، حسن؛ محمدی، ابراهیم؛ زارعی، ملیحه. (پاییز ۱۳۹۰). تحلیل تطبیقی مفاهیم مشترک رباعیات حکیم عمر خیام و مائده‌های زمینی آندره ژید. پژوهش ادبیات معاصر جهان، ۶۳، ۲۵-۴۴.

پاراماهاانسا، یوگاندا. (۱۹۲۶). ترجمه رویانی، جواد. (۱۳۷۹). خروش خم‌ها نقدی بر رباعیات خیام. تهران: نشر روزگار.

جهان‌بخش، جویا. (۱۳۷۹). رباعیات خیامی در ترازوی طرازی. مجله آینه پژوهش، ۶۴، ۵۱-۶۴.

حسین زاده، آذین. (زمستان ۱۳۸۴). ادبیات اخلاق‌گرای ایران و فرانسه، باوراندن یا مجاب کردن. پژوهش زبان‌های خارجی، ۲، ۶۹-۸۶.

ژید، آندره. (۱۸۹۷). ترجمه بحرینی، مستوفی. (۱۳۸۱). مائده‌های زمینی ژید. تهران: انتشارات نیلوفر.

ژید، آندره. (۱۹۹۸). ترجمه سید حسینی، رضا. (۱۳۷۷). بهانه‌ها و بهانه‌های تازه. تهران: انتشارات نیلوفر.

ژید، آندره. (۱۹۶۳). ترجمه هنرمندی، حسن. (۱۳۳۴). مائده‌های زمینی و مائده‌های تازه. تهران: انتشارات زهرا. فرزانه، محسن. (۱۳۵۶). نقد و بررسی رباعی‌های عمر خیام. تهران: انتشارات کتابخانه فروردین.

محمودی، علیرضا. (اردیبهشت ۱۳۷۹). واقع‌نمایی در رباعیات خیام. کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ۳۱، ۱۲-۱۳. مستوفی کمره، کیانوش. (اردیبهشت ۱۳۴۱). آندره ژید. مجله ارمغان، ۲، ۷۶-۸۰.

شریفی، محمد. (۱۳۸۷). فرهنگ ادبیات فارسی. تهران: فرهنگ نشر نو-انتشارات معین.

وثوقی، افضل. (۱۳۷۶). تاریخ ادبیات فرانسه. تهران: انتشارات سمت.

می‌کشد، و گرچه می‌داند که می‌بایست درنگ کند، از بس که این آب خنک و دلچسب است و از بس آتش سوزان تب تشنه کامش کرده است، نمی‌تواند این جام دلپذیر را از لب‌های خود دور کند.» (بحرینی، ۱۳۴۱: ۱۵)

ژید با آوردن مثالی، زندگی را با عطش مضاعف آدمی مقایسه کرده است و با این استدلال به ما می‌باوراند که نمی‌توان از زندگی کناره‌گیری کرد.

نتیجه‌گیری

همان‌گونه که با تکیه بر دو نمونه از آثار ادبی مشاهده کردیم، ادبیات ایران و فرانسه، در نحوه‌ی نمایش هنر واقعیت‌نمایی از برخی جهت‌ها دارای تشابه‌ها و نقاط مشترکی هستند. تشابه‌های اصلی در فحوای پیام‌ها است و این که در دو حوزه‌ی ادبی به گونه‌ای متناسب به بیان مفاهیمی یکسان و شبیه به یکدیگر پرداختند؛ که برای فهم بهتر و بیشتر این گفته، به چگونگی تأثیرپذیری ژید از خیام پرداختیم.

در میان عوامل تأثیرگذار بر آثار ژید، مطالعات و تجربه‌های شخصی وی تأثیر بسزایی دارند. مرادده‌های او با شاعران بزرگی چون مالارمه^۱ مطالعه‌ی ترجمه‌های آلمانی اشعار حافظ - به دلیل نبودن ترجمه‌ی فرانسوی و ناآشنایی ژید با زبان فارسی - مطالعه و درک عمیق دیوان شرقی - غربی گوته^۲ و آشنایی با ترجمه‌ی رباعیات فیتز جرالدا^۳، اثر عمیقی در آثار ژید گزاردند، چنان که ژید در مقاله‌ها و نامه‌های خود علاقه و دلبستگی‌اش را به آثار ایرانی و در رأس همه سعدی، حافظ و خیام متذکر شده است. در این که ژید تحت تأثیر آثار ایرانی است مدارک و شواهد موجود هر گونه شک و شبه‌های را از بین می‌برد اما نکته‌ای که این تحقیق درصدد بررسی آن بود و آن را بازنمایاند آشنایی با این دو نویسنده و شناخت عوامل باوراندن مطالب توسط آن‌ها بوده است که با بررسی و پژوهش توانستیم سه عامل غافلگیری، توازن میان مفهوم و مصداق و استدلال (که هر یک به بیان پنهان باورپذیری امور کمک می‌کند) را در دو اثر رباعیات خیام و مائده‌های زمینی ژید تشخیص و بسط دهیم. با آوردن گزاره‌ها و ابیاتی به تحلیل هر یک از این سه عامل پرداخته و نشان داده‌ایم که این دو نویسنده با آوردن استدلال‌هایی که منطق متعارف را معکوس می‌کنند، مفاهیم خاص خود را اثبات می‌کنند.

امید است که توانسته باشیم با بررسی این دو اثر و تحلیل آن‌ها شما را در شناخت اندیشه‌ی نویسندگان و فهم آثارشان یاری رسانده باشیم.

پایان بخش مقاله‌های فارسی

1- Stéphane Mallarmé
2- Johann Wolfgang von Goethe
3- Edward FitzGerald

۱- غافلگیری

« ناتانائیل آرزو مکن که خدا را جز در همه جا، در جایی دیگر بیابی.»
(بحرینی، ۱۳۴۱: ۱۱)

در این جا، نویسنده ناتانائیل را از دام‌های پیش رو برحذر می‌دارد. او با شروعی غافلگیرانه و به همراهی گزاره‌ای محال، جایی جز در همه جا، و با استفاده از آرایه‌ی متناقض‌نما موجب القای واقعیت و باورپذیر کردن مطلب می‌گردد.

« هوس‌های ما را سودی هست و سیری از آن‌ها را نیز سودی. چرا که سیری بر میل می‌افزاید. چون ناتانائیل، به درستی که هر هوسی پیش از دست یافتن ظاهری بر آنچه هوسم را برمی‌انگیزد، مرا ارضا کرده است.» (بحرینی، ۱۳۴۱: ۱۲)

همه بر آنیم که هوس آدمی را دچار زیان می‌کند و بعد از دستیابی به هوس است که آدمی ترضیه داده می‌شود در حالی که ژید برای هوس سودمندی قائل شده است. و نیز برای او حتی دست نیافتن به هوس او را خشنود می‌کند.

همچنین برای ژید این مفهوم با تشبیه مغز خود به آسمانی طوفانی و ابر به مشت‌های سیه‌فام سرشار از آلودگی تداعی می‌شود: « آه! التماس کنان می‌خواستم که هر چه زودتر، بحرانی حاد، بیماری، دردی جان‌گداز در رسد! مغزم همچون آسمانی طوفانی بود، آکنده از ابرهای سنگین که در آن به سختی می‌توان نفس کشید و همه چیز چشم به راه آذرخشی است تا این مشک‌های سیه‌فام سرشار از آلودگی‌ها را که پوشاننده‌ی آسمان نیلگون‌اند، از هم بدرد.» (بحرینی، ۱۳۴۱: ۱۶)

۲- توازی میان مفهوم و مصداق

اجرام که ساکنان این ایوانند / اسباب تردد خردمندانند
هان تا سررشته‌ی خرد گم نکنی / کانان که مدبرند سرگردانند

ژید نیز ناچیزترین نشانه‌ها را برای اهل تفکر کافی می‌داند: « فرزانه کسی است که از هر چیزی به شگفت درآید» (ژید، ۱۳۳۴: ۶۸) یا «...اگر هر پدیده‌ی طبیعی برای ما چون زبانی گشاده می‌شد و می‌توانستیم علت آن را دریابیم، ما آموختیم که پرندگان را از پروازشان و مرغان را از آوایشان...بازشناسیم.» (ژید، ۱۳۳۴: ۱۰۴)

ژید در این جا با استدلال برنشانه‌ای چون بازشناختن پرندگان از پروازشان و مرغان نیز از آوازشان مفهوم به شگفت آمدن از هر چیزی را به خواننده القا می‌کند. و این چنین میان مفهوم خود و مصداق توازی برقرار کرده است.

از دید ژید کیفیت و چگونگی نشانه‌ها و یافتن آن‌ها کفایت می‌کند، چرا که افراد و عقاید متفاوت، نشانه‌های متفاوتی را دلیل بر ذات هستی می‌دانند: « استدلال، آدمیان را به راهی نمی‌برد و در برابر هر استدلال، استدلال مخالفی می‌تواند عرض وجود کند و تنها باید بتوان آن را یافت.» (ژید، ۱۳۳۴: ۱۰۱)

۳- استدلال

« اعمال ما وابسته به ماست. همچنان که روشنایی فسفر به فسفر است. راست است که ما را می‌سوزاند. اما برایمان شکوه و درخشش به ارمغان می‌آورد.»
(بحرینی، ۱۳۴۱: ۱۴)

در نوشته با آوردن دلیلی منطقی یعنی استدلال روشنایی فسفر که از خود او نشأت می‌گیرد، سوزاندگی اعمالمان و وابستگی آنها به خودمان را توجیه می‌کند.

«زندگی در برابرمان همچون جامی پر از آب سرد و گواراست، جامی مرطوب که بیماری تبار آن را به دست می‌گیرد، و می‌خواهد بنوشد، و با جرعه‌ای آن را در





دسته اول آن نمونه از اشعاری است که ابتدا مصداقی را پیش می‌افکند و سپس مفهومی را برای آن فرض می‌کند.

این قافله عمر عجب می‌گذرد / دریاب دمی که با طرب می‌گذرد
چنان که می‌بینید ابتدا قافل‌های تصویر شده است که چون عمر در حال گذر است و سپس مفهومی که هدف شاعر است در مصراع دوم بیان شده است.

اجرام که ساکنان این ایوانند / اسباب تردد خردمندانند
هان تا سر رشته‌ی خرد گم نکنی / کانان که مدبرند سرگردانند
مهتاب به نور دامن شب بشکافت / می‌نوش دمی بهتر از این نتوان یافت
شاعر مهتاب را دلیل نوشیدن می‌می‌سازد.

قرآن که مهین کلام خوانند آن را / گه گاه نه بر دوام خوانند آن را
بر گرد پیاله آیتی هست مقیم / کاندر همه جا مدام خوانند آن را
دسته دوم، آن نمونه از اشعاری است که ابتدا مفهومی بیان می‌شود و سپس مصداقی برای آن فرض می‌شود.

این یک دو سه روزه نوبت عمر گذشت / چون آب به جویبار و چون باد به دشت
مصداقی آب و باد برای اثبات مفهوم گذشت عمر آمده است.

چون عمر به سر رسد چه شیرین و چه تلخ / پیمانچه چو پر شود چه بغداد و چه بلخ
تفاوت نداشتن شیرین یا تلخ بودن زندگی را با مصداق همانند بودن شهرها اثبات می‌کنند.

نتوان دل شاد را به غم فرسودن / وقت خوش خود به سنگ محنت سودن
مفهوم غم خوردن به سنگ سوهان که اجسام را می‌فرساید تشبیه شده است.
به همین ترتیب که گفتیم جایگاه مفهوم و مصداق به اشکال مختلفی می‌تواند تغییر کند و جابه‌جا شود. مثلاً مصداق در مصراع چهارم بیاید و باقی شعر مصداق آن باشد و غیره که برای تمامی این حالات در رباعیات خیام می‌توان نمونه‌هایی به دست داد.

۳- استدلال

آوردن دلیل منطقی برای اثبات یک مفهوم از رایج‌ترین شیوه‌های القای اندیشه است. ولی در شکل ادبی این استدلال‌ها الزاماً نباید یک استدلال منطقی باشد، بلکه بیشتر شکل و اصول رایج استدلال را اقتباس می‌کند و بر مبنای آن چیزی را اثبات می‌کند که در تضاد با خرد متعارف است، به این ترتیب می‌توان گفت چنین استدلالی در جهت معکوس با کارکرد متعارف خود عمل می‌کند. این تکنیک ادبی از سویی با قدرتی که از ماهیت منطقی خود می‌گیرد بر ذهن ما تأثیر می‌گذارد و از سویی دیگر به علت غرابیتی که دارد توجه ما را برمی‌انگیزد. به اصطلاح فرمالیست‌ها این همان تمهید آشنایی‌زدایی از واقعیت روزمره است.

آشنایی‌زدایی یا بیگانه‌سازی در ادبیات و هنر، به شگردی اطلاق می‌گردد که با استفاده از آن، نویسنده یا هنرمند در اثر خود به گونه‌ای نامعمول به اشیا و پدیده‌ها می‌نگرد و بدین ترتیب سعی بر آن دارد تا نگاهی نو به اطراف بی‌اندازد. این شگرد اقسام مختلف دارد و اگر چه در دوران معاصر نامی برای خود یافته از دیرباز مورد استفاده بوده است و در ادبیات بی‌سابقه نیست. ویکتور شکلوفسکی منتقد روسی بر این عقیده است اساساً وظیفه‌ی هنر ناآشنا کردن چیزها یا به عبارت دیگر پیچیده کردن چیزها و دور ساختن آن‌ها از حوزه‌ی عادت و روزمرگی است.

ما تلاش می‌کنیم از سد غرابیت فرم بگذریم و معنای نهفته آن را در حین مکاشفه معنا بپذیریم. به این رباعی توجه کنید.

گویند هر آن کسان که با پرهیزند
زانسان که بمیرند چنان برخیزند
ما با می و معشوق از آنیم مدام
باشد که به حشرشان چنان انگیزند
می‌دانیم که در باور متعارف جزای
می و معشوق، دوزخ است ولی خیام با
استدلالی دیگر که از همین منطق متعارف
اخذ کرده رندانه باور اولی را نقض کرده
است. به یک نمونه دیگر توجه کنید.

گویند بهشت و حور عین خواهد بود
آن جا می و شیر و انگبین خواهد بود
گر ما می و معشوق گزیدیم چه باک
چون عاقبت کار چنین خواهد بود

این نیز استدلالی است که منطق
متعارف را معکوس می‌کند. یا این نمونه:
از جمله رفتگان این ره دراز
باز آمده‌ای کو که به ما گوید راز

پس بر سر این دو راهه آرز و نیاز
چیزی نگذاری که نمی‌آیی باز
در باور متعارف رفتن از جهان
زندگان به جهان پسین چنان راهی
فرض می‌شود که توالی آن آشکار است
ولی خیام با استدلال این که کسی راه را
در جهت معکوس طی نمی‌کند و از راه
رفته باز نمی‌گردد مفهوم خاص خود را
اثبات می‌کند.

اگر حتی تورقی کوتاه در رباعیات
خیام کرده باشیم بی‌شک آشکار خواهد
شد مطالبی که در بالا گفته شد تنها
می‌تواند مقدم‌های باشد که گوشه‌ای
از این سرزمین جادویی را باز نمایانده
است. تکنیک‌های بی‌شمار دیگری در
زمینه‌ی واقعیت‌نمایی و دیگر زمینه‌ها
وجود دارد، انواع ساختارها و بافت‌های
متنوع در شعر خیام که مقاله فوق
می‌تواند آستانه‌ای برای ورود بر این
گنجینه گرانقدر باشد. اما در این فرصت
کوتاه هدف آزمودن نگاهی تازه‌تر بود،
این که آیا می‌شود به این میراث ملی از
منظر کاربردی نیز نگریم؟

واقعیت‌نمایی در مائده‌های زمینی آندره ژید

رئالیسم جادویی در آثارش همچون رمان صد سال تنهایی به نمایش می‌گذارد؛ در بیان واقعیت‌نمایی توضیح می‌دهد اگر بنویسیم یک دسته فیل در آسمان پرواز می‌کنند کسی آن را باور نمی‌کند ولی اگر بنویسیم یکصد و چهل و سه فیل در آسمان ظاهر شدند مردم آن را بیشتر باور می‌کنند. زیرا ذهن به یکباره متوجه گزاره عجیب‌تری که عدد فیل‌ها است می‌شود و گزاره دوم که حضور فیل‌ها در آسمان است مجال آن را می‌یابد تا خود را در ذهن ما تثبیت کند. این یک تکنیک واقعیت‌نمایی است و نمونه‌های فراوان دیگری از آن وجود دارد. (محمودی، ۱۳۷۹: ۱۲) و در مثالی دیگر:

ای آمده از عالم روحانی تفت /
حیران شده در پنج و چهار و شش و هفت

می نوش ندانی ز کجا آمده‌ای /
خوش باش ندانی به کجا خواهی رفت
شعر در این جا با آوردن گزاره‌ی اعداد، مجال آن را می‌یابد تا خود را در ذهن ما تثبیت کند.

ادبیات کهن فارسی گنجینه‌ی غنی و پایان‌ناپذیری از این تکنیک‌هاست که در اشکال و موقعیت‌های گوناگون وجود دارند، چنانکه با استخراج آن‌ها می‌توان افق‌های تازه‌ای را به روی ادبیات معاصر گشود.

واقعیت‌نمایی در رباعیات خیام

رباعیات خیام یکی از ارزشمندترین این گنجینه‌هاست که جادوی کلمات او تأثیر عمیقی بر اندیشه بشری باقی گذاشته است. از بارزترین ویژگی‌های رباعیات خیام حضور شدید مفاهیم است چنانکه در مقایسه با بسیاری از شاعران دیگر در اشعار خیام کمتر نشانی از بازی‌های کلامی و آرایه‌های ادبی می‌بینیم. از سوی دیگر مفاهیم مورد توجه خیام، اندیشه‌های فلسفی و

هستی‌شناسی هستند که با خرد روزمره نزدیکی زیادی ندارند و دریافت آن به طور طبیعی باید دشوارتر از دیگر گونه‌های سخن باشد ولی خیام با به کارگیری اشکال متنوعی از واقعیت‌نمایی چنان حسی عمیق را به ما القا می‌کند که مفاهیم مورد توجه او را چون حقیقت محض می‌پذیریم. در این مقاله نیز سعی بر این است که مفاهیم القای واقعیت را در سه زمینه‌ی غافلگیری، توازی میان مفهوم و مصداق و استدلال مورد بررسی قرار می‌دهیم و به چند نمونه از این تمهیدات اشاره کنیم.

۱- غافلگیری^۱

برخی از رباعیات خیام با یک ضربه شروع می‌شوند. شروع غافلگیرانه یکی از تمهیداتی است که باعث می‌شود آماده پذیرش مفاهیم باورناپذیر شویم. زیرا ضربه‌ایی که ناگهان وارد می‌شود تعادل اولیه‌ای را که در لحظه آغازین خواندن داشته‌ایم مغشوش می‌کند و به این ترتیب منطق ما در برابر گزاره‌های شگفت‌زایی که بعد از آن خواهد آمد خلع سلاح می‌شود، منطق نمی‌تواند واکنش تدافعی نشان دهد و ذهن آماده پذیرش شگفتی می‌شود هرچند این شگفتی با واقعیت جهان بیرونی مغایرت داشته باشد؛ این خود سبب اسارت ذهن بوسیله‌ی متن شاعر گردیده، و به شکست منطق متعارف می‌انجامد و دروازه‌های ذهن را بر روی اندیشه‌های بدیع باز می‌کند.

به چند نمونه از این آستانه‌های غافلگیرانه در رباعیات خیام توجه کنید.

گر بر فلکم دست بدی چون یزدان / برداشتمی من این فلک را ز میان!
شاعر گزاره‌های محال را بیان می‌کند و لحن خشم آلود آن نیز بر شدت ضربه می‌افزاید.

این کوزه چو من عاشق زاری بودست!

عاشق بودن کوزه گزاره‌ی شگفت‌زایی است که ما را برای پذیرش دیگر صفات انسانی برای اشیا آماده می‌کند.

مشنو سخن زمانه ساز آمدگان!

به طور کلی تمام مصرع‌هایی که با حالت نفی آغاز می‌شوند غافلگیرانه هستند.

۲- توازی میان مفهوم و مصداق

یک مفهوم زمانی مورد تأیید خواننده یا شنونده قرار می‌گیرد که بتوان مصداقی برای آن آورد و به عبارت دیگر مفهوم مورد نظر بر یک واقعیت عینی صدق کند. از طرفی زمانی مصادیق بیرونی و واقعیات عینی مورد بازشناسایی و ادراک واقع می‌شوند که جایگاه‌شان در ذهن تثبیت و مشخص گردد و بتوان آن را در نظام ذهنی خود که انعکاسی از جهان بیرون است طبقه‌بندی کرد. به عبارتی ساده‌تر بتوان مفهومی برای آن فرض و آن را تعریف کرد.

شاعر نیز باورهای پذیرفته‌شده نزد همگان را در لباسی از شعر بیان می‌دارد و دست به آفرینش و تولید مطلبی می‌زند، ضمن این که بحث خود را نیز به کرسی اثبات می‌نشانند. خیام با سود جستن از این فرایند یک مفهوم با یک مصداق توازی ایجاد می‌کند و با استفاده از تأثیر متقابل این دو در یکدیگر باعث القای معانی خاص می‌شود؛ خیام برای یک مفهوم مصداقی خاص فرض می‌کند و یا برعکس. و بدین وسیله فرایندی را ایجاد می‌کند که شبیه فرایند شناخت ما از هستی است و این تمهید باعث می‌شود ساختار فرضی او چنان واقعیت‌پنداشته و پذیرفته شود.

واقعیت‌نمایی

واژه واقعیت‌نمایی در فرهنگ نامه لاروس به معنای «احتمال نزدیک به یقین، انطباق با واقعیت و حقیقت ممکن چیزی» است. منظور از واقعیت‌نمایی یا صدق در ادبیات آن دسته از تکنیک‌های ادبی است که باعث می‌شوند انگارهای را همچون واقعیت باور کنیم. با چنین تعبیری بی‌شک «واقعیت‌نمایی» حوزه پایان‌ناپذیری از ادبیات را در بر می‌گیرد که حد و مرزی برای آن متصور نیست؛ زیرا به اعتقاد بسیاری، هنر ادبیات چیزی جز باور پذیر کردن تخیلات هنرمندانه نیست. اما آنچه که حدود و چارچوب‌های این مفهوم را مشخص می‌کند، تعریف کاربردی و خاصی است که منتقدین از واقعیت‌نمایی دارند: «مجموعه تکنیک‌هایی که موجب القای پنهان باورپذیری امور باورناپذیر می‌شوند.» (محمودی، ۱۳۷۹: ۱۲)

«هنر باوراندن یا قبولاندن، یعنی روندی که طی آن گزاره گذار تلاش می‌کند تا با بازی با احساسات و یا تخیل شوند، و حتی گاه دلبری کردن از او، مطلبی را بی‌آن که ساختاری خردگرایانه داشته باشد به او تحمیل کند.» (حسین زاده، ۱۳۸۴: ۷۳) با چنین تعریفی واقعیت‌نمایی چیزی شبیه حقه‌های بصری در هنر سینماست.

یکی از کهن‌ترین مفاهیم ادبیات صدق یا واقعیت‌نمایی است که رد پای آن را در کتاب عهد عتیق و دیگر متون باستانی می‌توان دنبال کرد. ولی در واقع با ظهور اشکال تازه‌ای از رئالیسم بود که بیش از هر زمان به عنوان یک مبحث اساسی مورد توجه هنرمندان و منتقدین قرار گرفت. زیرا اینان در پی این بودند چیزی را القا کنند که بطور متعارف اثبات پذیر نبود و با منطق روزمره سرستیز داشت. گابریل گارسیا مارکز که واقعیت‌نمایی را در زمینه

روی‌هم‌رفته و در همه حال سبک ژید مخصوص خود اوست؛ و آثارش همانند تابلویی است که از هر رنگی در آن سود برده، اما در پاره‌ای از بخش‌های گوناگون این تابلو رنگی بخصوص به چشم می‌خورد که دیگر رنگ‌ها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد و آیین‌های از زندگانی وی و تحول واقعی ماجراهای حیات وی است.

ژید یک شخص مسلم و مطمئن به خود است که دائماً در چالش است و بر این باور است که خوشبختی را کسب می‌کنم در جهت این که دیگران را خوشبخت می‌کنم. در آثارش بیشتر از خود می‌گوید، به بیان واقعیت‌ها پرداخته و حتی آن‌ها را در غالب یک شخصیت به نمایش می‌گذارد. او نظریه خاص خود را دارد و از سبک ژیدیسیم به عنوان یک آموزش عالی و والا یاد می‌کند که بیانی صریح، بی‌پرده و خارج از چارچوب دارد؛ از هرگونه اجبار و التزام و شرم و حیا در زبان ادبیاتش به دور است به طرزیکه آثارش به عنوان یک رسوایی مورد نقد قرار می‌گیرد.

در میان آثار وی سرگذشت تزه، سکه‌سازان و مائده‌های زمینی شهرت بیشتری دارند. کتاب مائده‌های زمینی یکی از بارزترین کتاب‌هایی است که بیانگر سبک ژیدیسیم است. ژید این کتاب را در دوره‌ی نقاهت خود می‌نویسد و نشانگر این است که وی زندگی را همچون گمشده‌ای قدیمی محکم در آغوش می‌گیرد. شور و اشتیاقی که به ناتانائیل آموزش می‌دهد متفاوت از عشق است و می‌گوید که خدا چیزی جز خوشبختی تو نیست. در این کتاب تمام اجبارهای مذهبی‌ای که زمانی ژید از آن‌ها پیروی می‌کرد لغو شده و با یک آیین نامه نفسانی جایگزین می‌شود. و آن را با مرام نام‌های خاص توجیه می‌کند.

فلسفه شرق، ژید را سخت متأثر کرده است. گاهی می‌بینیم که آغاز کتابش این شعر را از حافظ آورده است: بخت خواب آلود من بیدار خواهد شد مگر... (مستوفی کمره، ۱۳۴۱: ۷۹-۷۶)

یا در جای دیگری چنین نوشته است: «و در اندیشه توام ای میکده کوچک شیراز، میکده‌ای که حافظ در آن عشرت می‌کرد، حافظ مست از شراب و ساقی و عشق، ساکت بر ایوانی که گلدان‌ها بدن سر می‌کشیدند کنار ساقی به خواب رفته، شعر گویان، شب همه شب را در انتظار روز به سر می‌برد.» (مستوفی کمره، ۱۳۴۱: ۷۹-۷۶)

در میان آثار ژید افکار فلاسفه و بزرگان ادب ایران را بیش از دیگر فیلسوفان کشورهای شرقی می‌توان دید. اعتقادات او به علوم متافیزیکی که پایه‌ی اصول آیین‌ها به شمار می‌رود نشان دهنده و نموداری از ره‌یافت پندار و اندیشه‌ی درویش مسلکانه و صوفیانه فیلسوفان پیشین شرقی بخصوص فلاسفه ایرانی است. در کتاب مائده‌های زمینی می‌نویسد: «من در آرزوی هیچ آسایش دیگری جز آسایش خواب مرگ نیستم، از این می‌ترسم که مبادا تمامی آرزوهایم و همه نیرویی که در طول حیاتم ارضا نکرده‌ام، پس از مرگ شکنجه و عذابم کنند. امیدوارم پس از ادای آنچه در این دنیا انتظار آشکار را در من داشته است با نومیادی کامل بمیرم.» (ژید، ۱۳۳۴: ۱۰۷)

ژید قدرت تخیلی یکتا دارد و در بیان واقعیت‌ها اعجاز می‌کند. او بواسطه خدمات گرانبایش به ادبیات جهانی در سال ۱۹۴۷ به دریافت جایزه نوبل ادبیات نائل شد. و در چهار سال بعد، پس از هشتاد سال تلاش و کوشش در راه اعتلای فضیلت‌های انسانی و روش نویسندگی و بزرگداشت دانش و ادب در سال ۱۹۵۱ در پاریس زندگی را به پایان برد. (مستوفی کمره، ۱۳۴۱: ۷۹-۷۶)

مقدمه

پرداختن به نوع خاصی از ادبیات، در مقیاس جهانی، باعث می‌شود تا تشابهات و تضادهایی آشکار شود که قیاس آن‌ها می‌تواند در بسیاری از موارد، راهگشای پژوهشگران در امر درک بهینه‌ی اثر ادبی باشد. واقعیت‌نمایی تکنیکی ادبی است که چنان حس عمیقی را به خواننده القا می‌کند تا مفاهیم مورد توجه نویسنده را چون حقیقت محض بپذیرد. تلاش کرده‌ایم تا در این مقاله به دو متن از دو نویسنده‌ی نامدار اخلاق‌گرای ایران و فرانسه یعنی حکیم خیام نیشابوری و آندره ژید به درک بهتری از واقعیت‌نمایی برسیم. همگان در این باره اتفاق نظر دارند که خیام و ژید، هر دو در زمره نویسندگانی‌اند که در آثار خود به مضامین اخلاقی توجه خاصی نشان داده‌اند. اما ما در اینجا در پی این نیستیم تا به درون مایه اخلاقی متن بپردازیم و نکات آموزنده‌ی آن را مورد بررسی قرار دهیم بلکه می‌خواهیم با شناساندن این دو نویسنده و یکی از آثار آن‌ها، با تکیه بر چند نمونه و انجام تحقیقی از مقوله‌ی تطبیق، به اجمال، شیوه‌ی بکارگیری واقعیت‌نمایی را در دو اثر رباعیات خیام و مائده‌های زمینی آندره ژید موضوع بحث قرار دهیم.

بحث و بررسی

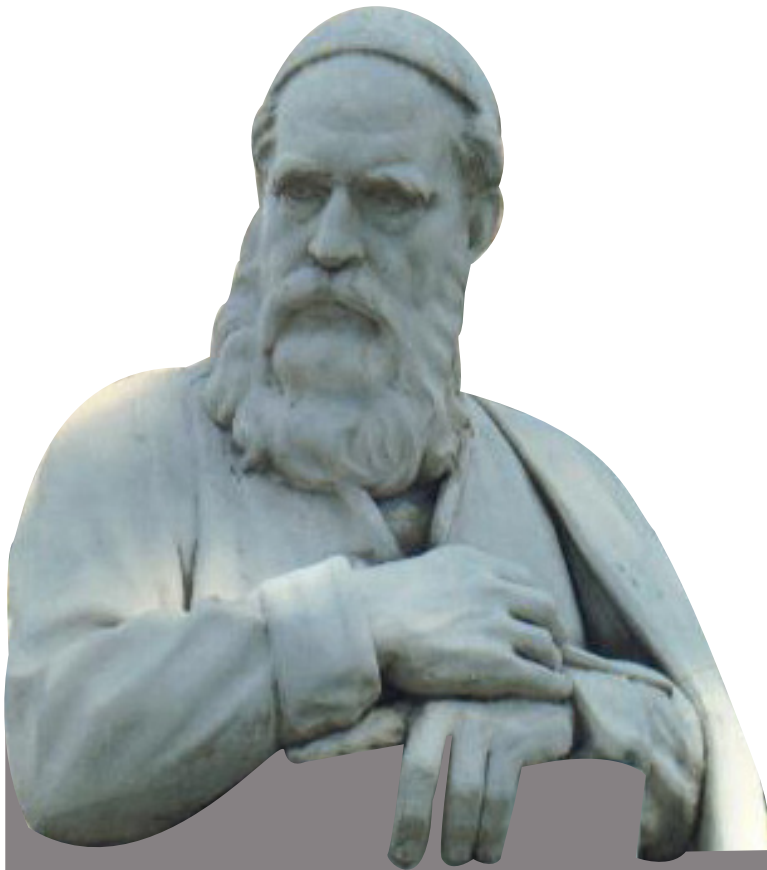
خیام، رباعی سرای کهن

عمر خیام، شاعر، ستاره‌شناس و ریاضیدان در اواخر قرن یازدهم میلادی در شهر نیشابور در کشور ایران متولد شد و براساس گزارش نویسندگان در سال ۱۱۲۳ میلادی (۵۰۱ هجری) دیده از جهان فروبست. به قول زنده‌یاد مجتبی مینوی: «شکی نیست که از میان شعرای ایران یکی نیست که شهرت او به اندازه‌ی خیام، جهانگیر باشد؛ یعنی سخنان او را به غالب زبان‌های زنده ترجمه کرده باشند، به هر کشوری نام او رسیده باشد، و در بعضی از ممالک به هر شهرک و دهکده‌ای هم بروید ببیند کسانی که ترجمه از اشعار او خوانده باشند.»

مبلغی رباعی به اسم عمر خیام به زبان‌های انگلیسی، فرانسه، آلمانی، عربی، ژاپنی و هفتاد زبان دیگر ترجمه گردیده است که سبب شهرت جهانی خیام را فراهم آورده و کمتر کسی می‌داند خیام گوینده این رباعیات یک نفر منجم ایرانی بوده است. در چنین وضعی به جا است که تاریخ و میراث علمی و ادبی این مرد بررسی گردیده و سره و ناسره و اصیل و غیراصیل و شایسته و ناشایسته آن از رهگذر نقادی محققانه باز شناخته آید.

آندره ژید نویسنده قرن بیستم فرانسه

آندره ژید یکی از نویسندگان بی‌همتایی است که در سال ۱۸۶۹ در پاریس پا به عرصه جهان گذاشت. ژید پیوسته در اندیشه آن بوده است که هنر خود را به مردم زمان خود ارزانی دارد و کوشیده است تا نبوغ و نیروی خویش را به تمامی برای رفاه و آسایش هر چه بیشتر نسل هم‌زمانش بکار برد. وی در نویسندگی پیرو روش بخصوصی است؛ گاه به «سورئالیسم» متمایل شده و زمانی به «ناتورالیسم» و «ایدئالیسم» گرایش حاصل کرده است، اما



مقاله‌ی پژوهشی فارسی

بررسی واقعیت‌نمایی در رباعیات خیام و مائده‌های زمینی آندره ژید

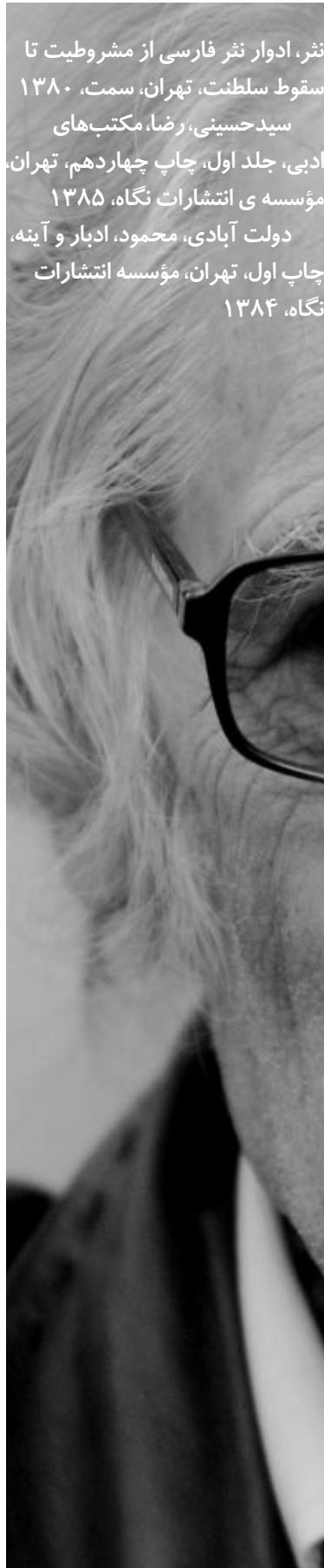
مینا ربیعی، دانشجوی زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری

چکیده

در طول تاریخ ادبیات شاهد تأثیر و تأثرهای بسیار میان شاعران و نویسندگان جهان بوده‌ایم. گنجینه‌ی فرهنگ و ادبیات فارسی نقش بسزایی در الهام بخشی و آفرینش شاهکارهای متعدد در ادبیات جهان بویژه ادبیات فرانسه داشته است. در این میان خیام نیشابوری، شاعر و نویسنده نامدار ایرانی، از جمله بزرگانی بوده که آثارش مورد توجه بسیاری قرار گرفته است. آندره ژید^۱ در زمره کسانی است که تحت تأثیر ادبیات شرق بخصوص ادبیات فارسی دست به خلق آثار ادبی زده است که می‌توان در این زمینه کتاب مائده‌های زمینی^۲ او را نام برد. این کتاب نمایانگر برخی اثرپذیری‌های آندره ژید از خیام نیشابوری است و به گونه‌ای اندیشه‌های واقع‌نمایانه خیام را در خود تعمیم می‌دهد. ژید نیز با تأثر از تکنیک واقعیت‌نمایی خیام به بیان و باوراندن اندیشه‌هایش در این کتاب می‌پردازد. سبب اصلی این مقاله نیز بررسی دو نمونه از آثار ادبی ایران و فرانسه است که به چگونگی بیان واقعیت‌نمایی در رباعیات خیام و تأثیر آن بر کتاب مائده‌های زمینی می‌پردازد.

واژگان کلیدی: واقعیت‌نمایی، رباعیات خیام، آندره ژید، مائده‌های زمینی

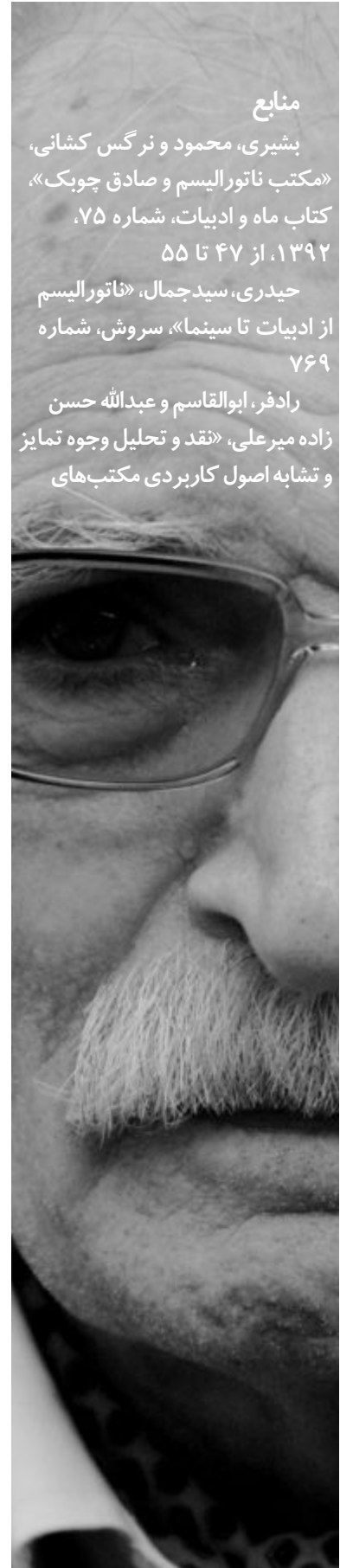
- 1- André Gide
- 2- Les nourritures terrestres



نثر، ادوار نثر فارسی از مشروطیت تا سقوط سلطنت، تهران، سمت، ۱۳۸۰
سیدحسینی، رضا، مکتب‌های ادبی، جلد اول، چاپ چهاردهم، تهران، مؤسسه ی انتشارات نگاه، ۱۳۸۵
دولت آبادی، محمود، ادبار و آینه، چاپ اول، تهران، مؤسسه انتشارات نگاه، ۱۳۸۴



ادبی رئالیسم و ناتورالیسم»، ۱۳۸۳، شماره ۳، از ۲۹ تا ۴۴
شریفیان، مهدی و فرامرز رحمانی، «تحلیل عناصر ناتورالیستی در داستان‌های محمود دولت‌آبادی»، شماره ۱، ۱۳۹۲، از ۱۴۹ تا ۱۶۸
رحیمیان، هرمز، ادبیات معاصر



منابع
بشیری، محمود و نرگس کشانی، «مکتب ناتورالیسم و صادق چوبک»، کتاب ماه و ادبیات، شماره ۷۵، ۱۳۹۲، از ۴۷ تا ۵۵
حیدری، سیدجمال، «ناتورالیسم از ادبیات تا سینما»، سروش، شماره ۷۶۹
رادفر، ابوالقاسم و عبدالله حسن زاده میرعلی، «نقد و تحلیل وجوه تمایز و تشابه اصول کاربردی مکتب‌های

دیگر می رسد و باعث می گردد که نسل‌های بعدی، الکلی یا فاحشه شوند و یا نقص‌های روحی دیگری پیدا کنند. (سیدحسینی، ۱۳۸۵، ص. ۴۱۰)

این ویژگی را می‌توان در داستان کوتاه ادبار مشاهده کرد:

«مادرزاد غشی و شیر زده بود. از زمانی که یادش می‌آمد، مادرش نصف آدم بود. زمین گیر زمین گیر؛ که اگر دماغش را می‌گرفتی، جاننش به در می‌آمد» (دولت آبادی، ۱۳۸۴، ص. ۶). در داستان کوتاه بند نیز اسدالله مانند پدرش، زندگی سختی دارد؛ زندگی که پر از فقر و سختی و آوارگی است.

۶- اعتقاد به جبر و سرنوشت محتوم

در داستان‌های دولت آبادی، اغلب سرنوشت تلخ و غم‌انگیزی در انتظار شخصیت اول داستان است؛ سرنوشتی که حس کنجکاوی خواننده را برای پیدا کردن دلایل این سرنوشت بر می‌انگیزد. «رحمت که ناف‌گاهش را چسبیده و چنبر شده بود، روی زانوهایش راست شد. پر کینه سرش را به دیوار کوفت و پای آخور پخش شد. مرد به طرفش رفت و فانوس را نزدیک رویش گرفت. دهنش وامانده و کف کرده بود و چشم‌هایش مثل دو تا نخود پخته، ته کاسه زرد می‌زد. شقیقه‌اش شکسته بود و رگ‌های خون روی صورتش راه می‌رفتند و قاطی کف‌ها می‌شدند» (همان، ۲۲).

در داستان کوتاه بند خشم اسدالله منجر به آتش زدن دکان میرزا مظفر می‌شود و بعد از آن به دنبال سرنوشت خود می‌رود.

«چراغ را پایین زد، تشکچه‌ها را بغل دکان جمع کرد و لحاف خودش را کشید روی آن‌ها و گلوله‌های نخ را

هم روی همه چید. یک خرمن کوچک درست شد. چلیک نفت را برداشت و

از قالی اول شروع کرد، بعد دوم، سوم و چهارم... ته مانده‌اش را هم روی خرمن ریخت. لای در را باز گذاشت، گیوه‌هایش را زیر بغل گرفت و نصف جته‌اش را از در بیرون داد و کبریت را کشید و لتهی نفتی را گیراند و به خرمن داد. خرمن آتش گرفت، زبانه کشید و به دیوار خورد، فرش‌ها را گیراند و در یک چشم برهم زدن کارگاه مثل جهنم یکپارچه الو شد و گلبوته‌های قالی مثل شعله‌هایی از آتش، از تن دیوار زبانه زدند» (همان، ۹۴-۹۳).

۷- علم فیزیولوژی

محمود دولت آبادی مانند امیل زولا برای توصیف شخصیت‌های داستانش سعی بر آن دارد که وضع مزاجی شخصیت‌ها را نشان دهد و حالات درونی آن‌ها را بیان کند. برای این کار به صورت غیرمستقیم از علم فیزیولوژی^۱ بهره می‌گیرد. در اینجا منظور از غیرمستقیم همان روشی است که ناتورالیست‌ها برای توصیف حالت درونی شخصیت‌ها به کار می‌برند. «شوری بکر به سراغش آمده بود. رنگ و رویش سرخ شده بود و از لاله‌های گوشش، انگار خون می‌چکید. لب و دهنش مثل تراشه، خشک شده بود. تف از گلویش پایین نمی‌رفت و زبانش شده بود مثل یک تکه خشت پخته. سر تا پایش به آتشی کشیده شده بود که حظش می‌داد، انگار شراب در رگ‌هایش می‌دوید» (همان، ۱۳).

«رحمت دهنش خشک و شقیقه‌هاش داغ شده بود. لاله‌های گوشش مثل انار قرمز شده و گر گرفته بود. تنش می‌سوخت، انگار در رگ‌هایش شراب ریخته بودند، حالی شده بود که گیراتر از همیشه و اگر ازش بر می‌آمد زمین را می‌شکافت

و حلیمه را از دلش بیرون می‌کشید» (همان، ۲۱).

نتیجه گیری

همانطور که قبلاً ذکر شد مکتب ناتورالیسم با پرداختن به جزئیات، حقیقت‌های تلخ و زشتی‌های جامعه را برجسته می‌کند. این مکتب بی‌پرده به بیان مسائل می‌پردازد و آن را به چالش می‌کشد و سعی بر آن دارد با مشاهده و تجزیه به بیان زشتی‌ها و ارزش‌های اخلاقی جامعه بپردازد و به دنبال راه حلی برای آن باشد.

در این مکتب، نویسندگان بر ضد پیروان قراردادهای اخلاقی عمل می‌کنند. شخصیت‌های داستان آن‌ها با ظاهری زشت توصیف می‌شوند و سرنوشت‌شان را محیط و وراثت رقم می‌زند.

یکی از نویسندگان ایرانی که بعد از مشروطه از آثار ترجمه شده نویسندگان اروپایی تأثیر گرفته محمود دولت آبادی است که در آثارش مؤلفه‌های ناتورالیستی دیده می‌شود. داستان کوتاه‌های ادبار، مرد، بند، آینه و تهباز از او در کتاب ادبار و آینه نمونه‌ای از آثار ناتورالیستی اوست.

در این اثر مواردی چون وراثت، پرداختن به جزئیاتی که زشتی‌ها را برجسته‌تر می‌کند، زبان محاوره که سادگی و صمیمیت زبان و نزدیکی آن به واقعیت را نشان می‌دهد و موارد دیگری که از ویژگی‌های مکتب ناتورالیسم هستند، بررسی شد؛ ویژگی‌هایی که در بیشتر آثار محمود دولت آبادی دیده می‌شود.

با توجه به آنچه درباره‌ی مکتب ناتورالیسم و ویژگی‌های آن توضیح داده شد و بررسی که در اثر ادبار و آینه صورت گرفت می‌توان دریافت که محمود دولت آبادی از مکتب ناتورالیسم تأثیر گرفته و آناری را خلق کرده است.

۱- دانشی است که به چگونگی کارکرد اندام‌ها و دستگاه‌های موجود در سیستم‌های زنده می‌پردازد.

افتاده. به تنی که پوستش همچنان بوی خون و چرم و پشم می‌دهد. بوی خون تازه‌ی گوسفند و گاو. بوی سلاح خانه. بوی آخرین نعره‌های نره گاو و شتر» (همان، ۳۲).

در داستان کوتاه بند نیز نویسنده از این ویژگی برای نشان دادن ظاهر اسدالله استفاده کرده است.

«گردنش کوتاه بود و چنان باریک که رگ‌هایش را می‌شد شمرد. کله‌اش صاف و پیر بود، نظیر کدویی شته زده و آفتاب خورده. میرزا مظفر زیر برق برده‌اش بود، تاریشه‌ی کجلی را بسوزاند و سوزانده بود. اما چیزی که بود هنوز یک لایخ مو هم از پوست سر اسدالله سبز نشده بود، و اگر روی سرش یک سیر روغن می‌ریختی می‌شد با انگشت جمعش کرد» (همان، ۴۸).

همانطور که پیشتر اشاره کردیم یکی از اهداف ناتورالیسم به تصویر کشیدن زشتی‌های حاصل از غرایز حیوانی انسان است؛ به عنوان مثال کسب ثروت از هر طریقی. در داستان کوتاه ادبار نیز می‌توان این ویژگی را ملاحظه کرد که کوکب از راه فروش تریاک و شیربه سعی می‌کرد کسب درآمد کند.

۵- وراثت

ناتورالیست‌ها معتقدند که وراثت، شرایط جسمی و روحی به ارث رسیده از پدر و مادر است. شرایط جسمی و روحی که ظاهراً بین اعضای خانواده متفاوت است اما در باطن رشته‌های محکمی از این شرایط آن‌ها را به هم پیوند داده و شبیه به هم نشان می‌دهد. پس همه‌ی احساسات و افکار انسان‌ها نتیجه‌ی مستقیم تغییراتی است که در ساختمان جسمی حاصل می‌شود و وضع جسمی نیز بنا به قوانین وراثت از پدر و مادر به او رسیده است. یعنی اگر در یکی از اجداد نقص یا اختلال

قسمتی دیگر از داستان بند می‌خوانیم: «تخم سگ ولدالزنا، آگه بال در بیاری و به قلّه قاف بری به دامت میارم. خیال کردی نون مفت داشتم بدم بخوری و بزرگ شی؟» (همان، ۹۰)

۴- پرداختن به جزئیات

از دیگر مسائلی که این مکتب را متمایز می‌کند پرداختن به جزئیات و بررسی دقیق و موبه‌موی مسائل است؛ جزئیاتی که زشتی یک واقعیت را برجسته‌تر می‌کند.

«هر چه گذشت، این شد که رحمت تنها ماند، با ریختی شکسته بسته و ناساز، مثل یک کاسه‌ی بش خورده؛ گردنی مثل دم سیب، کله‌ی بزرگ، چشم‌های گود نشسته، بینی پخ، و چانه‌ای به تیزی لبه‌ی سفال؛ که وقتی هم مرد شد جز چند لای موی نرم و خاکستری از آن بیرون نزد - ولی بالای پیشانی پیش آمده‌اش، تا بیخ گوش‌ها و گردن، مو درآورد - که نمی‌تراشید و همیشه بلند بود - طوری که از زیر عرقچین چرک مرده‌اش، بیرون می‌زد و روی یقه‌اش ساییده می‌شد» (همان، ۷).

همانطور که مشاهده می‌کنیم در این قسمت از داستان، نویسنده ظاهر رحمت را به گونه‌ای تحقیر آمیز توصیف کرده و از واژگانی استفاده کرده که به نحوی زشتی ظاهر رحمت را برجسته‌تر می‌کند.

در داستان کوتاه مرد ظاهر یک قصاب را به نوعی خبیثانه توصیف کرده است. «یک اتاق گرم، بخار سماور، کرسی، و آتش! چادرش را لایب انداخته، دکمه‌های یقه‌اش را لایب باز کرده و لم داده. کجا لم داده؟ به یک بازوی بزرگ و سفید و سینه‌ای پهن که موهایی زرد و پیچ پیچ دارد و از یقه‌ی زیر پبراهنی رکابی بیرون

از در خانه‌ی خودش برود بیرون تا در بی‌بضاعتی و دست تنگی چشمش به سر و همسر نیفتد [...] باقر نیم‌روز مانده به این که بچه بندی‌لش را جمع کند و ببرد دم خط گرگان، دست پسرش را گرفت و با خودش آورد به در خانه‌ی میرزا مظفر» (همان، ۵۳).

در داستان کوتاه ته شب محله را این‌گونه توصیف می‌کند: «محله، فقر زده بود. فقر همیشه و در هر کجا سایه افکنده باشد به خوبی احساس می‌شود، بوی فقر حتی از شکاف‌های ریز دیوارها و در خانه‌ها بیرون می‌خزد، قاطی هوای خارج می‌شود و دماغ آدمی را پر می‌کند. فقر، این پدیده نکبت‌زا همیشه در خموشی و سکوت شب‌های سرد بیشتر خودنمایی دارد. و در آن شب، نفس‌های کریم فقر آلود بود» (همان، ۱۱۴-۱۱۳).

۲- زبان محاوره

اغلب در آثار ناتوریستی از زبان محاوره استفاده می‌شود و این اصل یکی از مهمترین ویژگی‌های این مکتب است. همانطور که امیل زولا در مقاله‌ای تحت عنوان «ناتورالیسم در تئاتر» چنین می‌نویسد: آنچه من می‌خواهم در تئاتر ببینم، خلاصه‌ای است از زبان محاوره (سیدحسینی، ۱۳۸۵، ص. ۴۱۲-۴۱۱).

در اغلب آثار محمود دولت‌آبادی نیز از زبان محاوره استفاده شده است؛ برای نمونه می‌توان در داستان کوتاه ادبار و آینه این ویژگی را مشاهده کرد. در داستان کوتاه ادبار آمده است: «هر روز می‌گی میاد. امروز میاد! میاد! پس کو؟ همه اومدن غیر از اون. میاد، فردا، فردا میاد. حتما. فردا برو جلو راهش» (دولت‌آبادی، ۱۳۸۴، ص. ۶). در داستان کوتاه مرد می‌خوانیم: «سر شبی بابات را دیدم که لول می‌خورد و سرپایینی می‌رفت! ذوالقدر

باز هم بی‌جواب ماند. علی آقا گفت: ننه تم حالا دیدم که داشت می‌آمد. همین‌جا، تو میدان از ماشین پیاده‌اش... شد!» (همان، ۴۰)

در داستان کوتاه بند نیز می‌توان این ویژگی را دید: «همونطور که پیشتر حرفش بود آق میرزا مظفر، ما می‌خوایم از این ولایت بریم. البته تا خدا چی بخواد. اما به هر جهت می‌ریم، شاید فرجی بشه» (همان، ۵۵).

در داستان کوتاه آینه چنین می‌خوانیم: «بایگان گفت: هر جور میل‌تان است، اما من فراموشی و نسیان را می‌فهمم. گاهی دچارش شده‌ام. با وجود این، اگر اصرار دارید که شناسنامه‌ای داشته باشید، راه‌هایی هست. بی‌درنگ مرد پرسید چه راه‌هایی؟ و بایگان گفت: قدری خرج برمی‌دارد؛ اگر مشکلی نباشد راه‌حلی هست، یعنی کسی را می‌شناسم که دستش در این کار باز است. می‌توانم شما را ببرم پیش او» (همان، ۱۰۱). در داستان کوتاه ته‌شب چنین می‌گوید: «- چه می‌خوای؟ - هیچی. - پس برای چی به اینجا اومدی؟ - اومدم. - با من کار داشتی؟ - نه. - پس چرا اینجا اومدی؟ - فقط اومدم» (همان، ۱۲۱).

۳- شکستن حرمت کلمات

در داستان ادبار می‌خوانیم: «همین دیشب بود که تا دید حلیمه به قصد آزار و خنده، مقرض را برداشته، موهای بیخ گوش رحمت را به دور انگشتش پیچیده و می‌گوید می‌خواهم کرک‌های انتر کوکب را بچینم و رحمت هم می‌خندد...» (همان، ۱۶). در داستان بند می‌خوانیم: «قولت می‌دهم که ضرر نکنی. من جنس خودم را می‌شناسم و می‌دونم که توی کار چقدر تلخ و جا قرصه. بهت اطمینان میدم که اگه شبانه روزم ازش کار بکشی خم به ابروش نیاد. مثل کره اسب چموش می‌مانه، قلقش اینه که باید گاه‌به‌گاه جوش را زیاد کرد. باید مواظبشم بود، چون بعضی وقتم نابجا، لغد می‌ندازه، عوضش زودم رام می‌شه» (همان، ۶۱).

در این قسمت از داستان، پدر اسدالله برای شناساندن بیشتر پسرش هر چیزی را که به ذهنش

می‌رسد

می‌گوید.

در

می‌داند و تمام پدیده‌های هستی در محدوده‌ی دانش علمی و تجربی جای دارند و بیان زشتی‌های طبیعی و اخلاقی را ترجیح می‌دهد. به گفته‌ی دیدرو^۱ (۱۷۱۳-۱۷۸۴) در قرن هجدهم، ناتورالیست‌ها کسانی هستند که «حرفه‌شان مشاهده دقیق طبیعت و یگانه آئین‌شان طبیعت است» (سیدحسینی، ۱۳۸۵، ص. ۳۹۵). از برجسته‌ترین نمایندگان این مکتب امیل زولا^۲ را می‌توان نام برد. ژرمینال^۳ نمونه‌ای از آثار ناتورالیستی او است که در سال ۱۸۸۵ منتشر شد. حال اگر بخواهیم درباره‌ی چگونگی این مکتب سخن بگوییم می‌توان گفت ناتورالیسم مکتبی است که احساس و واقعیت‌های طبیعت را اصل قرار می‌دهد و بر قانون‌های علمی تکیه دارد. در نوشته‌های ناتورالیستی از هر چیزی که به بیان جزئیات یک واقعیت کمک کند بهره گرفته می‌شود و معمولاً از زشتی و فجایع و فقر و بی‌عدالتی سخن گفته می‌شود که به زبان محاوره است. این مکتب ادبی برای اولین بار در رمان و بعد در تئاتر وارد ادبیات شد. این مکتب بعد از مشروطه از راه ترجمه وارد داستان نویسی شد و به تأثیر از آن نویسندگانی چون محمود دولت‌آبادی آثار ناتورالیستی در آثارش دیده می‌شود. ادبیات داستانی روستایی، به دست این نویسنده به اوج شکوفایی هنری و تپندگی خود رسیده است. زمینه‌های تاریخی و اجتماعی در آثار او انعکاس ملموسی دارد و خواننده با مطالعه داستان‌هایش به جزئیات زندگی روستائینان و چادرنشینان ایلداری خطه خراسان پی می‌برد. بیشتر آثار دولت‌آبادی به ویژه کلیدر و جای خالی سلوچ، حقیقت زندگی مردمان روستاهای این سرزمین و به خصوص خراسان را باز می‌تاباند؛ گویی خواننده، شانه در شانه این آدم‌ها در متن زندگی آنان حضور دارد و از نزدیک مسائل خاص زندگی آنان را لمس می‌کند (رحیمیان، ۱۳۸۰، ص. ۲۵۱-۲۵۰). محمود دولت‌آبادی نیز جایزه شوالیه ادب و هنر فرانسه^۴ را توسط سفیر فرانسه در تهران دریافت کرده است.

بحث و بررسی

در آثار ناتورالیستی از مسائلی سخن گفته می‌شود که بعضی از قراردادهای اخلاقی را زیر پا می‌گذارد و بر ضد آن عمل می‌کند و به شرح آن می‌پردازد. همانطور که در اغلب آثار محمود دولت‌آبادی هویداست از مسائلی چون فقر، بی‌عدالتی، مسائل و مشکلاتی که مربوط به روستائیان است سخن گفته می‌شود و «جبر وراثتی و اجتماعی در حیات روانی شخصیت» را به نمایش می‌گذارد (شریفیان و رحمانی، ۱۳۹۲، ص. ۱۵۵).

«مردم، میت مادرش را از زمین برداشتند و هنوز یک روز خورشید روی گورش نتابیده بود که رحمت را همراه یک مشت صدقه سپردند به کوکب که یکه بود و کسی را نداشت، تا هم ثوابی برای آخرتش باشد و هم عصای دستی برای پیرایش» (دولت‌آبادی، ۱۳۸۴، ص. ۷).

مشخصات آثار ناتورالیستی

در ادامه به برخی از ویژگی‌های آثار ناتورالیستی می‌پردازیم.

۱- بی‌عدالتی و فقر

آثار ناتورالیستی اغلب به گونه‌ای روایت می‌شوند که بدبختی، فلاکت، بی‌عدالتی، پریشانی و مشکلات را در تمام داستان نشان دهند.

در داستان کوتاه ادب‌ار رحمت، شخصیت اصلی داستان، بعد از آن که از بالای برج به پایین می‌افتد و دست و پایش می‌شکند، مادرش را از دست می‌دهد و از سر بی‌کسی و فقر به کوکب که صاحب شیره‌کش خانه‌ها بود به همراه یک مشت صدقه سپرده می‌شود. کوکب هم برای آرام کردن درد شکستگی‌های رحمت دود تریاکی را که می‌کشید به صورت رحمت می‌دمید تا او را آرام کند. بعد از آن که کمی بزرگتر شد در کارهای شیره‌کش‌خانه به کوکب کمک می‌کرد. در این داستان کوتاه مسائل و مشکلات تا آخر داستان به همراه رحمت است و تا آخر این مسائل جریان دارند.

در داستان کوتاه مرد نیز مسائل و مشکلات از همان اول داستان شروع می‌شود و تا آخر داستان این مسائل جریان دارند که پایانی خوش ندارند.

«ذوالقدر، خواهرش ماهرو، و برادر کوچکش جمال هم توی همین کاروانسرا، در یکی از خانه‌های کنج دیوار، شب و روز خود را می‌گذراندند. باباشان چراغعلی، و مادرشان آتش هم یعنی با آن‌ها بودند. اما چه بودنی؟!» (همان، ۲۵)

در داستان کوتاه بند نیز مسئله‌ی فقر و بی‌عدالتی به تصویر کشیده می‌شود. در این داستان کوتاه، پدر اسدالله به علت دست‌تنگی و بی‌بضاعتی مجبور می‌شود پسرش را به در خانه‌ی میرزا مظفر که فرش می‌بافد ببرد تا کمک خرجی برای آن‌ها باشد.

«پدرش تا نرفته بود توی خانه‌شان تخت گیوه می‌کشید و مادرش برایش لته پاک می‌کرد و دنده می‌کوفت. اما بخت به او پشت کرد، گیوه از یزد آمد و پاپوش از قوچان و بازار تخت کساد شد و دستش از کار ایستاد و تخت‌های گیوه کنج خانه‌اش انبار شد. این شد که نتوانست دوام بیاورد و دید بهتر است

مقاله‌ی پژوهشی فارسی بررسی تأثیر ناتورالیسم در ادبار و آینه از محمود دولت‌آبادی

علی خزاعی کجوری
دانش‌آموخته کارشناسی ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری

چکیده

بعد از مشروطه، رفت‌وآمد دانشجویان ایرانی به اروپا افزایش یافت و آن‌ها با ادبیات اروپا آشنا شدند. این دانشجویان بعد از بازگشت به ایران، تحت تأثیر مکتب‌های و نویسندگان اروپایی آثاری را خلق یا ترجمه کردند که باعث آشنایی دیگر نویسندگان ایرانی با آن‌ها شد. یکی از این مکتب‌ها که در قرن ۱۹ در فرانسه در اوج شکوفایی بود ناتورالیسم^۱ است. بحث اصلی آن، تجزیه و تحلیل مقوله‌های اجتماعی و هنری و ادبی با ابزار علم است. از نویسندگان ایرانی که در آثارش رگه‌هایی از اندیشه‌های ناتورالیستی دیده می‌شود می‌توان از محمود دولت‌آبادی نام برد. این مقاله با بررسی چند داستان کوتاه از محمود دولت‌آبادی در کتاب ادبار و آینه، میزان آشنایی و تأثیرپذیری او را از این مکتب نشان خواهد داد.

واژه‌های کلیدی: ناتورالیسم، محمود دولت‌آبادی، ادبار و آینه

مقدمه

ناتورالیسم از ترکیب یک اسم، طبیعت (Nature) و یک پسوند گرایش به طبیعت (Ism) تشکیل یافته است (حیدری، ص. ۳۲). این مکتب که در اواخر قرن ۱۹ در اروپا پدید آمد، از علم یا فلسفه‌ی طبیعی مشتق شده است که هدف از آن تجزیه و تحلیل اجتماع و مقوله‌های اجتماعی و هنری و ادبی با ابزار علم است و روش دست‌یابی به واقعیت را توصیف می‌کند و طبیعت را قدرت محض

1-Naturalisme

«ای شب»، «افسانه» تشکیل می‌دهند. (همان: ۲)

شعر قصه رنگ‌پریده از شعرهای جدی و با اهمیت نیما یوشیج است و دو ویژگی‌اش آن را از بقیه شعرهایش متمایز می‌کند، اول: توجه شاعر به زندگی طبیعی و دوران جوانی، دوم: یادگیری زبان فرانسه که دریچه‌های جدیدی را به روی نیما گشود. (همان: ۲) افسانه نیما را به این دلیل نقطه عطف اول شعر فارسی می‌دانند که نوآوری‌های تازه و ابتکارهای خلاقانه‌ای را داراست. (عاطف راد: ۳) ساختمان نمایشی- دراماتیک افسانه به اندازه‌ای بدیع است که خود نیما در مقدمه‌ی افسانه این موضوع را بیان کرده است. (همان: ۳)

افسانه بر اساس دیالوگ‌های تغزلی- نمایشی شکل گرفته؛ و به همین دلیل است که می‌گویند دارای ساختار دراماتیک است. پیش از نیما نویسندگانی چون میرزاده‌ی عشقی، تقی رفعت و خسرو پرویز نمایشنامه منظوم نوشته بودند اما هیچ کدام از نظر ساختار دراماتیک با افسانه نیما قابل مقایسه نبودند. (همان: ۵) در پایان می‌خواهیم به «نمونه‌ی دیالوگ نمایشی منظوم بین «عاشق» و «افسانه» را که تمام ویژگی‌های دیالوگ نمایشی را دارد توجه کنید:

قلب من نامه آسمان‌هاست
مدفن آرزوها و جان‌هاست
ظاهرش خنده‌های زمانه
باطن آن سرشک نهان‌هاست.
چون رها دارمش؟ چون گریزم؟
آه، افسانه! در من بهشتی‌ست
هم‌چو ویرانه‌ای در بر من
آبش از چشمه چشم نمناک
خاکش از مشت خاکستر من.
تا نبینی به صورت خموشم.
ای فسانه! رها کن در اشکم
کاتشی شعله زد، جان من سوخت.
گریه را اختیاری نمانده‌ست.

من چه سازم؟ جز اینم نیاموخت
هرزه‌گردی دل، نغمه‌ی روح
ای فسانه! مرا آرزو نیست
که بچیندم و دوست دارند.
زاده‌ی کوهم، آورده‌ی ابر.
به که بر سبزه‌ام واگذارند
با بهاری که هستم در آغوش.
کس نخواهم زنده بر دلم دست
که دلم آشیان دلی هست.
ز آشیانم اگر حاصلی نیست
من بر آنم کز آن حاصلی هست.
به فریب و خیالی منم خوش.»
(همان: ۶-۱۰)

نتیجه‌گیری

می‌دانیم که شعرا و نویسندگان ملل مختلف در انتقال سبک‌ها و ساختارها و دانش ادبیات همواره کوشا بودند، در ایران نیما یوشیج پدر شعر نو فارسی یکی از مهمترین نویسندگان در این زمینه است او با بهره‌گیری از ادبیات غرب به خصوص ادبیات فرانسه و مکتب رمانتیسم باعث ایجاد ارتباط دو سویه در ادبیات ایران و فرانسه گردید. او با الهام گرفتن از ادبیات غرب توانست شعر فارسی را دگرگون سازد و اندیشه‌ها و قالب‌های قدیمی و کلاسیک را کنار بزند و ساختارهای نو و بدیع را به عرصه ادبیات معرفی کند. تاثیر پذیری نیما تا حدی از مکتب رمانتیسم زیاد بود که خود او می‌گفت: « به من می‌گویند، روسو، هوگو! چه ضرری دارد من خودم باشم!» (توحیدیان، ۱۳۹۴: ۱۱)

نیما یوشیج همواره تلاش می‌کرد کسی جز خودش نباشد، زیرا او تنها متعلق به زمان خود بود و فقط از مکاتب ادبی غرب الهام گرفته بود.

منابع:

برونی، پ، تاریخ ادبیات فرانسه، جلد چهارم قرن نوزدهم، ترجمه‌ی دکتر افضل وثوقی، انتشارات سمت؛ پای، ع، (۱۳۸۶)، سبک رمانتیسم در حوزه ادبیات؛ توحیدیان، ر، (۱۳۹۴)، تاثیر پذیری نیما یوشیج از ادبیات غرب؛ جعفری، م، نخستین شعرهای رمانتیک نیما؛ رفعت جو، ح، بازتاب رمانتیسم در شعر ایران؛ سلیمانی، ا، (۱۳۸۸)، بررسی زمینه‌های رمانتیسم در اشعار نیما یوشیج؛ شریفیان، م، سلیمانی، ا، (۱۳۸۹)، بن مایه‌های رمانتیکی شعر نیما؛ عاطف‌راد، م، نوآوری‌های نیما یوشیج در افسانه؛ کتاب مجموعه مقالات نخستین همایش نیما شناسی جلد یک و دو، (۱۳۸۱)، بابلسر، انتشارات شلفین؛ کریمی، م، (۱۳۹۰)، شروع مکتب رمانتیسم در ادبیات؛ هنرمندی، ح، (۱۳۵۰)، بنیاد شعر نو در فرانسه، تهران، انتشارات زوار.

«شخصیت رمانتیک نیما در سال‌های آغازین شاعری او جلوه بیشتری یافته است. ویژگی‌های رمانتیک نیما عبارتند از: عشق رمانتیک، طبیعت‌گرایی، بدوی پسندی، احساسات اندوه بار، ستایش کودکی و پناه بردن به خاطرات گذشته» (همان، ۱۳۸۹: ۸)

لازم است متذکر شویم که رمانتیسم در ایران بعد از مشروطه به وجود آمد. نیما در کتاب «ارزش احساسات» در این زمینه می‌گوید: «در ادبیات و آثار هنری ما، نفوذ و سلیقه‌ی خارجی از نیمه دوم سده‌ی نوزدهم شروع شد» (شریفیان، ۱۳۸۹: ۶) و همانطور که پیش از این اشاره کردیم در افسانه نیما یوشیج درخشید. ناگفته نماند که رمانتیسم در آثار نویسندگان بزرگی چون توللی و نادریور به نمایان شد، و بعد از اواسط دهه‌ی چهل کمرنگ گشت. (توحیدیان، ۱۳۹۴: ۱۳). «در این روند دو عنصر مهم عمده‌ی بنیان رمانتیسم عصر نیمایی به شمار می‌روند: اول: روح شرقی و احساس‌گرا و تخیل پناه شاعران ایرانی که از زمان ظهور شعر فارسی به اشکال مختلف در آثار شاعران این مرز و بوم جلوه‌گری کرده است و دوم: تاثیراتی که شعر و ادب رمانتیک غرب (که در عصر مشروطه و بعد از آن روند ترجمه‌ی آن آثار به فارسی بسیار سریع شد)» (همان، ۱۳۹۴: ۱۳)

در این دوره رمانتیک فرانسه به دلیل ترجمه آثار غنی از نویسندگان فرانسوی مشهور همچون هوگو دیگر نویسندگان، در ایران به شدت رواج یافت. (همان، ۱۳۹۴: ۱۴) نخستین شعر نیما، مثنوی «قصه‌ی رنگ پریده، خون سرد» در ۲۴۳ بیت است، که ناگفته تاثیر مکتب رمانتیسم در آن پیداست. در مطالب بالا ذکر کردیم که پیروان رمانتیسم تمدن‌ستیز هستند و به روستا و پاک‌یاش پناه می‌بردند و خود را آلوده نمی‌کردند، در مثنوی «قصه‌ی رنگ

پریده، خون سرد» شاعر با تاثیر پذیری از این مکتب قهرمان داستان خود را از میان افراد روستایی پاک و چوپان‌زاده انتخاب کرده است. «در ادبیات اروپایی نوعی دیگر از شعر به نام روستایی و چوپانی^۱ وجود دارد و «آن شعری است که درباره طبیعت و زندگی روستائیان و چوپانان و عشق‌ها و احساسات آنان است» (همان، ۱۳۹۴: ۱۴)

تا آن زمان شاعران به شعر با مضمون چوپان‌ها و روستایی‌ها بهای چندانی نداده بودند، تا این‌که شاعری مانند نیما پدیدار گشت و به شعر فارسی رنگ‌وبوی تازه‌ای بخشید. نیما در اشعارش از روستائیان و کوچ و بیلاق‌هایشان سخن به میان آورده، به طور مثال در مجموعه‌ی افسانه خود این شعر را می‌سراید. (همان، ۱۳۹۴: ۱۶)

یک گوزن فراری در انجا...
شاخه‌ای را ز برگش تهی کرد...
گشت پیدا صداهای دیگر...
گله‌ای چند بز در چراگاه...
بعد از این، مرد چوپان پیری
اندر آن تنگنا جست خانه
قصه‌ای گشت پیدا، که در آن
بود گم سراغ و نشانه...
کوچ می‌کرد با ما قبيله
ما، شماله به کف، در بر هم
کوه‌ها، پهلوانان خود سر،
سربرافراشته روی درهم
گله‌ی ما، همه رفته از پیش
تا دم صبح می‌سوخت آتش
باد، فرسوده می‌رفت و می‌خواند.
مثل این‌که، در آن دره‌ی تنگ،
عده‌ای رفته، یک عده می‌ماند
زیر دیوار از سرو و شمشاد...
...هان! به پیش‌آی از این دره‌ی تنگ
که بهین خوابگاه شبان‌هاست،
که کسی را نه راهی بر آن است،
تا در اینجا که هر چیز تنهاست
بسرائیم دلتنگ با هم»
(همان: ۱۶-۲۰)

نیما یوشیج شخصی نبود که شعر تکراری بگوید و مقلد ادبیات غرب باشد او زاینده زمان خود بود که از هر مکتبی بهره جسته بود. تقریباً اشعار شاعران معاصر نمونه شعر غنایی است که در آن از «من» تنها و رمانتیک و در نوعی دیگر از «من» اجتماعی هنرمند (مانند برخی از شعرهای نیما) سخن به میان می‌آید. (همان، ۱۳۹۴: ۲۰)

فردگرایی و فردیت رمانتیسم توسط نیما تبدیل به «من» اجتماعی گردید، به این معنا که حال و هوای اشعار دگرگون شد. شعرها نه تنها به افکار و احساسات درونی شاعر نمی‌پردازد بلکه مسائل روزمره و رنج و ملال مردم جامعه و تخیل مربوط به واقعیت‌های اجتماع را در بر می‌گیرد. (رفعت جو، ۱۳۹۵: ۹)

رمانتیسم اجتماعی نیما دارای این محور هاست: (رنج، فقر مردم، انسان محوری). (شریفیان، ۱۳۸۹: ۱۵)

نیما یوشیج هنرمندی انسان دوست، دلسوز، مخالف با ظلم و فساد و اختلاف طبقاتی در جامعه‌اش است، او خواهان عدالت است که با مراجعه به آثارش می‌توان این ادعا را ثابت نمود. نیبه مسائل اجتماعی و سیاسی عصرش با عاطفه و احساس توجه می‌کرد. (همان، ۱۳۸۹: ۱۵)

« شعر نیما، شعر درد و رنج مردم است. و آن گونه که خود می‌گوید: «در هنر من سرگذشت ملت من حس می‌شود، نه شهوات خودم. من جوهر خاص زمان زندگی خودم با انسان‌ها هستم.» (همان: ۱۵)

مهم‌ترین شاخصه اشعار رمانتیک نیما طبیعت‌گرایی آن است. در مجموعه‌ی اشعار رمانتیک او سه گونه شعر کلاسیک، رمانتیک و مدرن دیده می‌شود، اما نیما را سال‌های اولیه قرن بیستم «نیمای رمانتیک» می‌نامند. (جعفری: ۲)

مهمترین و برجسته‌ترین اشعار رمانتیک او را «قصه رنگ پریده»،

نیما یوشیج و مکتب رمانتیسم:

یکی از شاعرانی که ارتباط بین ادبیات معاصر پارسی و ادبیات غرب را برقرار کرده است شاعر گرانقدر نیما یوشیج است؛ او در پی تلاش برای نوآوری در شعر پارسی بوده است و منصفانه نیست که بگوییم نوآوری‌های نیما تقلیدی از غرب بوده چون او در پی تلاش برای تغییر و تحول در شعر فارسی بوده است. تفکر هر فردی به خصوص شاعران و نویسندگان به عوامل مختلفی بستگی دارد که یکی از آنها تاثیرات محیطی و اجتماعی است. البته نمی‌توانیم بگوییم که تاثیرشان آنقدر زیاد است که بر شخص مسلط شوند اما بی‌اثر هم نیستند. دنیایی که شاعر در آن زندگی می‌کند بر افکار و تصمیمات نقش به‌سزایی دارد. نیما یوشیج هم از این قاعده مستثنی نبود، زیرا بهره‌گیری از نظریات اندیشمندان غربی در نظریه‌هایش هویداست. او به سمت مدرنیته و بهره‌جستن از مکاتب ادبی رمانتیسم و سمبولیسم در آثارش رفته بود. نیما این عقیده گذشتگان را مبنی بر این که باید از واقعیات و محیط اطراف فاصله گرفت نمی‌پذیرفت و معتقد بود که باید برای محیط اهمیت بیشتری قائل شد. افسانه‌ی نیما نمونه‌ی یک اثر رمانتیک است که ویژگی‌های رمانتیک از جمله: عشق و شور، رنج، اشاره به طبیعت و تنهایی در این شعر نمایان است.

«درباره رمانتیسم نیما می‌توان گفت که نوعی رمانتیسم فردی، متعادل و اخلاق‌گرا و بیشتر متکی بر عنصر تخیل و طبیعت‌گرایی که نمونه‌های والای آن را می‌توان در کارهای اولیه نیما به ویژه افسانه دید». (خاکپور، اگر می‌، ۱۳۸۹، ۲۲۳) منتقدان دو ویژگی بارز آثار رمانتیک را یعنی طبیعت‌گرایی و حس حزن و یأس را دلیل علاقه‌مند شدن نیما به رمانتیسم دانسته‌اند. برخی معتقدند که ابداع شعر نو توسط نیما یوشیج امری است برای تخریب شعر پارسی اما باید این نکته را در نظر داشت که تمام تلاش‌های این شاعر ارزشمند برای نوسازی و نوین شدن شعر پارسی بوده است. (مجموعه مقاله‌های نخستین همایش نیما شناسی، جلد یک، ۱۳۸۱: ۱۱)

اگر تحولات شعری را در تمام عصرها در نظر بگیریم به این نتیجه می‌رسیم که تغییرات شعری شامل تغییر در محتوا و شکل است. (همان، ۱۲، ۱۳۸۱)

« نیما یوشیج مظهر مدرنیسم در شعر فارسی است و بس. حتی اگر پس از او نمونه‌های برتر و پخته‌تری از شعر مدرن خلق شده باشد. » (همان، ۷۰، ۱۳۸۱)

شاعران قبل از نیما یوشیج هم به خوبی می‌دانستند که باید تغییراتی در شعر ایجاد شود اما تنها کسی که جسارت داشت و استقامت کرد نیما بود، از این رو به او «نماد و نمود تام و تمام شعر مدرن فارسی» می‌گویند. (همان، ۱۳۸۱: ۷۰)

نیما بر این عقیده بود که اگر در جامعه دگرگونی ایجاد شود در شعر هم باید تغییراتی صورت بگیرد زیرا شعر هر شاعر بیانگر رخداد‌های همان دوره‌ای است که شاعر می‌زیسته.

(همان، ۱۳۸۱: ۷۴)

وجود رمانتیسم در اشعار نیما به اندازه‌ای مشهود است که گویی از هم جدایی ناپذیرند؛ در شعر نیما طبیعت‌گرایی، عاطفه و احساسات، عشق، امید، انسان محوری، شرح دردهای اجتماعی و ظلم‌ستیزی به چشم می‌آیند.

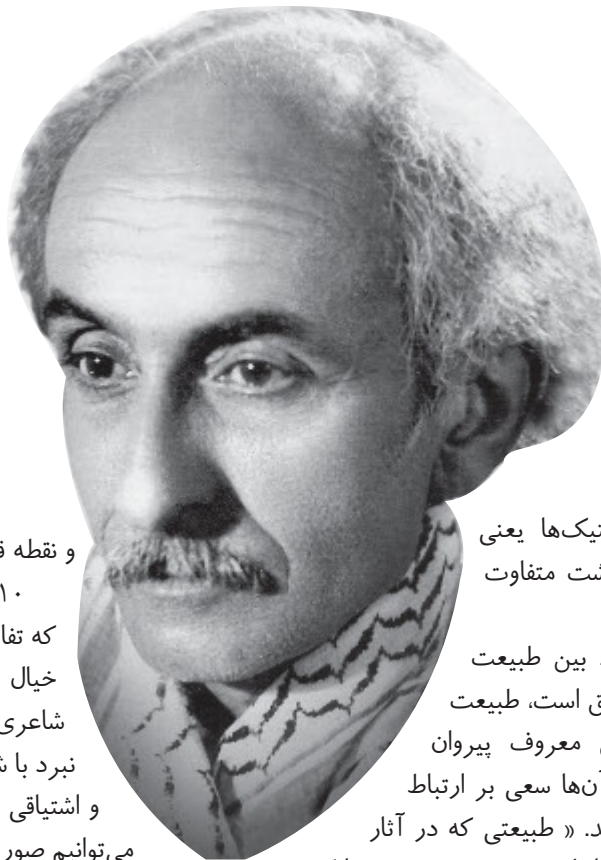
(شریفیان، ۱۳۸۹: ۱)

فرار از اتفاقات روزمره و تاکید بر شور و عاطفه‌ی فراوان، گرایش به طبیعت، از ویژگی‌های برجسته اشعار رمانتیک نیما یوشیج است. (همان، ۱۳۸۹: ۷)

در مقام مقایسه رمانتیسم نیما با آثار رمانتیک قبل و بعد از خود در درجه بالاتری قرار می‌گیرد. (همان، ۱۳۸۹: ۷)

رمانتیسم نیما بر خلاف شاعرانی از جمله: توللی، مشیری، نادرپور که رمانتیسم فردی دارند، اجتماعی است. (رمانتیسم اجتماعی علاقه به آزادی اجتماعی را بیان می‌کند). (همان، ۱۳۸۱: ۷)

اشعار رمانتیسم اجتماعی دارای دو ویژگی هستند که یکی غنایی بودن آن است (رمانتیسم) و دیگری جامعه‌گرایی و نه فردگرایی (اجتماعی).



و نقطه قوت انسان‌ها محسوب می‌شود.

۱۰- صور خیال: گذشتگان معتقد بودند

که تفاوت نظم و شعر به دلیل استفاده زیاد

خیال در شعر نسبت به نظم است، اگر

شاعری از این عنصر مهم در آثارش بهره

نبرد با شکست مواجه می‌شود زیرا هیچ شور

و اشتیاقی در شعرهایش وجود نخواهد داشت.

می‌توانیم صور خیال را به هشت دسته تقسیم کنیم

که عبارتند از: ۱- مجاز، ۲- تشبیه، ۳- استعاره، ۴- کنایه، ۵-

اسطوره، ۶- اغراق و مبالغه، ۷- سمبل، ۸- ایهام. (مجموعه

مقاله‌های نخستین همایش نیما شناسی، جلد دوم، ۱۳۸۱: ۹۲)

۱۱- کودکی: در ادبیات رمانتیک به نوستالژی می‌پردازند

که یکی از آن‌ها بازگشت به خاطرات دوران کودکی است.

کودکی دورانی زلال و پر از پاکی است، رمانتیک‌ها معتقدند

این پاکی‌ها از دست رفته محسوب می‌شوند و افسوس‌ناش را

می‌خورند. (سلیمانی، ۱۳۸۸: ۲۰)

۱۲- عشق: عشق هدایتگر احساسات درونی است و در

آثار رمانتیک همراه با تخیل و شور و اشتیاق فراوان می‌آید.

(همان، ۱۳۸۸: ۲۰)

۱۴- استفاده از ساخت‌ها و مضامین و کلمه‌های جدید:

رمانتیک‌ها ساختارها و قالب‌های گذشتگان را کنار گذاشتند

و به نوشته‌ها به صورت نثر روی آوردند. طرفداران این

مکتب خودشان را از قید و بند اصول رها کردند و معتقدند

که حس اثر باید از طریق ادبیات و نه اصول و قواعد آن به

خوبی به مخاطب انتقال یابد. (شریفیان، ۱۳۸۹: ۶)

۱۴- تمدن ستیزی: می‌دانیم که رمانتیک‌ها همیشه به

دنبال طبیعت بکر بودند که بی‌شک این طبیعت در روستا

یافت می‌شود، از نظر رمانتیک‌ها شهر به دلیل شلوغی و

هیاهو پاکی و صفای خود را از دست داده است، پس آن‌ها

از شهر و تمدنش به روستا پناه می‌برند. (همان، ۱۳۸۹: ۶)

در دوره قبل از رمانتیک‌ها یعنی

«کلاسیک‌ها» وجود داشت متفاوت

است. (همان، ۱۳۸۸: ۱۶)

۸- طبیعت: پیوند بین طبیعت

و رمانتیک‌ها بسیار عمیق است، طبیعت

گرایی^۱ یکی از علایق معروف پیروان

این مکتب است؛ زیرا آن‌ها سعی بر ارتباط

بین درون و بیرون دارند. «طبیعتی که در آثار

آن‌ها حضور دارند، صرفاً طبیعت بیرون نیست چرا که

با بهره‌گیری از ذهن‌گرایی، ایده‌آلیسم، تخیل و فردیت خلاق

خود با طبیعت مواجه می‌شوند و همین به طبیعت مطرح در

آثار آنان ویژگی متفاوت می‌دهد.» رمانتیک‌ها به طبیعت از این

منظر نگاه می‌کنند که سبب الهام بخشیدن به روح انسان است.

پیش از این ذکر شد که رمانتیک‌ها تمایل دارند از فضا و مکان

خارج شوند و به عالم خارج ورود کنند، طبیعت یکی از عواملی

است که به این مسئله حقیقت می‌بخشد. (همان، ۱۳۸۸: ۱۶)

۹- تخیل: نویسندگان رمانتیک برای زیباتر شدن

نوشته‌هایشان از عنصر تخیل و دور شدن از فضای واقعی

بسیار استفاده می‌کنند. البته به این معنا نیست که واقعیت

را نادیده بگیرند. «از نظر کالریج خیال فرآیندی مبتنی بر

تداعی است و تخیل فرآیندی است خلاق، وی معتقد است

که خیال حالتی از حافظه است که از قید زمان و مکان رها

شده است. اما تخیل را که از نظر او خلاق و آفریننده است،

به دو قسم اولیه و ثانویه وصف می‌کند. تخیل اولیه آن نیرویی

است که میان حس و ادراک میانجی می‌شود و عامل هر

نوع ادراک انسانی است، و تخیل ثانویه را تصور و اندیشه

به عالی‌ترین معنای کلمه می‌داند که تنها از طریق سمبل

قابل بیان است. به هر حال تمام سخن کالریج این است که

تخیل شاعرانه می‌کوشد تا به ذره‌ی مطلوب برسد ایجاد

کند.» (همان، ۱۳۸۱: ۱۷) به طور کلی قادریم بگوییم که از

نظر فلاسفه بزرگ مانند بودلر، تخیل جز اصلی‌ترین استعداد

مکاتب متمایز گردیده است. ویکتور هوگو در مقدمه‌ی مجموعه‌ی شعر ندهای درونی نوشته است: شاعران وظیفه دارند که تمدن‌ساز باشند و با کلام و شعر خود وقایع سیاسی زمان خود را به تاریخ پیوند بزنند.

به مضامین شعر رمانتیک که بنگریم همان مضامین کلاسیک را باز می‌یابیم اما این بار کمی پخته‌تر و ملموس‌تر. کلمه‌ی رمانتیک برای احیای ادبیات به وجود آمد، به این دلیل به این مکتب ضد کلاسیک نیز می‌گویند که با قانون‌ها و ساختارها و چارچوب‌های کلاسیک‌ها به مخالفت پرداخت.

بعضی از نقادان ویژگی شعر رمانتیک را جسارت شاعر در ایجاد تکنیک‌هایی نوین می‌دانند البته ناگفته نماند که از بین شاعران رمانتیک «فقط هوگو بود که چیزی به نام نظریه عرضه کرد».

از ویژگی‌های شعر رمانتیک می‌توان قالب‌های انعطاف‌پذیری و آزادی بیان احساسات را نام برد. عناصر اصلی اندیشه‌های رمانتیک را می‌توان تخیل و احساسات نام برد که دو ویژگی مهم هستند، در آثار باقی مانده از گذشته دریافت می‌شود که رمانتیک حتی قبل از قرن هجدهم اروپا هم وجود داشته است و با خواندن برخی از آثار به راحتی می‌توان این مسئله را دریافت. برخی از متخصصان حوزه ادبیات گاهی معتقدند که یکی از ریشه‌های علل بروز رمانتیسم در دیگر فرهنگ‌ها به خصوص شرق، پیدا می‌شود. در هر صورت نمی‌توان توجه نویسندگان و شاعران قرن هجدهم را به ادبیات و فرهنگ شرق نادیده گرفت، سفر به شرق و ترجمه‌ی کتب شرقی این توجه و علاقه را گواه هستند. هوگو، لامارتین و موسه از جمله نویسندگانی هستند که به ترجمه آثار فارسی توجه نشان داده‌اند و حتی هوگو کتاب زنان شرقی را با الهام گرفتن از ادبیات فارسی نگاشته است.

در سال ۱۸۲۰ با انتشار تفکرات لامارتین سبک رمانتیک به وقوع پیوست؛ این شاعر به راحتی خود را در دل‌های غمگین جای داد. در پی نشر اندیشه‌های لامارتین شاعرانی مانند آلفرد دو وینی (با منظومه‌هایش) و ویکتور هوگو با کتاب بینوایان و غزل‌هایش آلفرد دو موسه^۱ با شعرها و نمایشنامه‌هایش و تئوفیل گوتیه و شاتو بریان در قرن نوزدهم سبب گسترش و توسعه‌ی این سبک گردیدند. این سبک در کشورهای زیادی ظاهر شد از جمله انگلستان: «ویلیام ور دزورث» «ساموئل تیلور کالریج» «لرد بایرون» «پرسی بیس شلی» در آلمان: «گوته» «نوالیس» «هانریش هاینه» و در روسیه «الکساندر پوشکین» «لر مونتف» این سبک به ایران زیر نظر علی اسفندیاری «نیما یوشیج» نیز راه یافت و به شهرت رسید.

اصول مکتب رمانتیسم:

۱- توجه به احساسات عاطفی و روحی: رمانتیسم‌ها توجه زیادی به احساسات دارند به گونه‌ای که احساسات به کمک کمال بخشیدن به اشعار رمانتیک می‌آید. برای شاعر رمانتیک روح و عواطف درونی انسان بسیار حائز اهمیت است. (سلیمان، ۱۳۸۸: ۱۲)

۲- آزادی: رمانتیک‌ها به شدت خواهان آزادی هستند و تمایل فراوان خود را به آزادی با زیرپا گذاشتن قوانین و چهارچوب‌های کلاسیک‌ها نشان دادند. «به گفته ویکتور هوگو: رمانتیسم عبارت است از آزادی خواهی در هنر». (همان، ۱۳۸۸: ۱۳)

۳- نبوغ و شخصیت: هنرمندان رمانتیک سعی دارند که از قواعد کلاسیک دوری کنند و در آثارشان «من» را جایگزین کنند. در دوره‌ی کلاسیک نویسندگان قهرمان داستان را از افسانه‌ها انتخاب می‌کردند، اما در این دوره نویسنده خود را قهرمان داستان می‌داند. در مکتب رمانتیسم نویسنده به خود شخصیت می‌بخشد و فردیت بسیار مورد توجه قرار می‌گیرد. (همان، ۱۳۸۸: ۱۳)

۴- گریز از واقعیت و سیر و سیاحت: نارضایتی نویسنده رمانتیک، از فضا و محیط و زمان حال او را به سوی زمان‌های گذشته و آینده سوق می‌دهد، نویسنده رمانتیک تمام تلاش‌اش را می‌کند که با تخیل‌اش به دور دست‌ها سفر کند از این رو «میل گریز به دور دست‌ها در آثار رمانتیک دیده می‌شود». پیروان مکتب رمانتیسم به دنبال زمان و مکانی هستند که دارای کمال باشد؛ بنابراین گاه به آینده، گاه به گذشته، گاه به طبیعت و گاه به رویا پناه می‌برند. (همان، ۱۳۸۸: ۱۴)

۵- انزوا و افسردگی: یکی از مشهورترین صفات رمانتیک‌ها روی گردان بودن از جمع و عزلت‌نشینی است که این صفت سبب افسردگی می‌شود. آن‌ها در دنیای خود سیر می‌کنند به این دلیل که از اوضاع عصر خود به شدت ناخشنود بودند. رمانتیک‌ها بیشتر تمایل به زندگی پراز رنج دارند تا زندگی معمولی. تنهایی رمانتیک‌ها مانند عارفان مسکوت نیست. رمانتیک‌ها علاقه‌مندند که تنهایی‌شان را به همگان ابراز کنند. (همان، ۱۳۸۸: ۱۵)

۶- فردیت و فردگرایی: هنرمندان رمانتیک را می‌توان به طور کامل مظهر فردیت و فردگرایی نامید. پیروان این مکتب به فرد اهمیت بسیاری می‌دهند و معتقدند که انسان قبل از این که وارد جامعه شود فرد است و باید مورد توجه قرار گیرد. به تعبیر جونز: «مهمترین عنصری که رمانتیسم به جهان هدیه داده است این است که هر موجود انسانی از یک هویت متمایز و خاص برخوردار است». (همان، ۱۳۸۸: ۱۵)

۷- دین: دین در دوره‌ی رمانتیک بیشتر به احساس باطنی و بر پایه استدلال‌ات منطقی عقل‌شان و از منظر احساس عاطفی و درونی تلقی می‌شود، و با دینی که

مقاله‌ی پژوهشی فارسی

بررسی تاثیر مکتب رمانتیسم بر آثار نیما یوشیج

فاطمه یوسفی

دانشجوی کارشناسی زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری

چکیده

در این مقاله برآنیم که به بررسی تاثیر مکتب ادبی رمانتیسم^۱ بر آثار شاعر توانمند نیما یوشیج پدر شعر نو فارسی بپردازیم. در آثار این شاعر رد پای عمیقی از مکتب رمانتیسم دیده می‌شود. در مقدمه این مقاله به طور مختصر از چگونگی شروع این مکتب و جایگاه رمانتیسم در میان نویسندگان صحبت شده است. هدف این مقاله توضیح میزان توجه و بهره‌گیری نیما یوشیج از مکتب رمانتیسم است. وی با بهره‌گیری از قواعد رمانتیسم و کنار زدن قواعد و چهارچوب‌های قبل از خودش شعر فارسی را وارد دنیای جدیدی از ادبیات می‌کند. اشعار رمانتیک نیما زاینده تخیل و شور و عاطفه فراوان و مضمون شعرهایش یأس و غم و انسان محوری و ظلم‌ستیزی است.

واژگان کلیدی: نیما یوشیج، مکتب رمانتیسم، شعر نو، رمانتیسم فردی و اجتماعی، افسانه

مقدمه :

قرن نوزدهم را باید قرن شکوفایی مکتب ادبی رمانتیسم دانست، در این قرن قلمرو آثار ادبی بسیاری گسترش یافت. مکتب رمانتیسم در ابتدا در انگلستان ظهور کرد و سپس به آلمان و فرانسه راه پیدا کرد؛ دو مترجم که آثار انگلیسی و آلمانی را ترجمه کردند و سبب راه‌یابی این مکتب به فرانسه شدند، شاتو بریان و مادام دو استال بودند.

مکتب رمانتیسم چنان در فرانسه رشد کرد که ادبیات اروپا را تحت تاثیر قرار داد. هوگو^۲ در سال ۱۸۲۴ با به وجود آوردن گروهی از نویسندگان جوان رمانتیک در سنا کل سرپرستی ورهبری رمانتیک‌ها را بر عهده گرفت.

رمانتیسم مکتبی بود که فوق‌العاده به شعر بها داده بود، شعر رمانتیک غزلواره است و دارای مضامین اجتماعی است و به همین دلیل است که از شعرهای سایر

1-romantisme
2- Victor Hugo

مترجم به همراه دارد.

از آنجایی که هنر آشپزی ایرانی کمتر در ترجمه‌ها ظاهر گردیده است و نسبت به هنرهای دیگر تقریباً بکر باقی مانده، در مقاله حاضر سعی شده به این موضوع بیشتر پرداخته شود تا نقطه شروعی برای تحقیقات گسترده آینده باشد. بنابراین، پس از انتخاب نام برخی خوراکی‌ها و افعال آشپزی، براساس نظریات میشل بالارد به بررسی استراتژی‌هایی که برای ترجمه این عناصر فرهنگی اتخاذ شده است می‌پردازیم تا در قسمت نتیجه‌گیری بهترین استراتژی‌ها را برای ترجمه آنها ارائه نماییم.

واژگان کلیدی: فرهنگ، ترجمه، دستوریخت، غذاهای ایرانی، افعال آشپزی

کاربرد استراتژی‌های یادگیری در زبان خارجی در فراگیری زبانی دیگر

فاطمه زرع کار، دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

یادگیری یک زبان خارجی تنها در انتقال داده‌ها توسط مدرس و دریافت آن‌ها توسط زبان‌آموز خلاصه نمی‌شود. این امر تحولی نو در آموزش زبان محسوب نمی‌شود بلکه پیشرفتی طولانی‌مدت در این حوزه است. پیش از دست یافتن به هدف والا در یادگیری زبان‌ها، آنچه که به عنوان توانش برقراری ارتباط تلقی می‌شود، همواره می‌بایست بر مسیر پیش رو و راه‌های آسان‌کننده آن تأکید کرد. در این بین، موضوع نقش مدرس و زبان‌آموز در معنای شیوه‌های مورد استفاده هر یک مطرح است. این شیوه‌ها استراتژی نامیده می‌شوند. استراتژی‌های یادگیری، که بی‌شمار در اختیار زبان‌آموزان هستند، به منظور دستیابی به یادگیری بهتر و پیشرفت

مهارت‌های زبانی ضروری می‌باشند. با وجود این، هدایت مدرس و توجه خاص زبان‌آموز می‌تواند موجب افزایش تأثیر استراتژی‌ها، استقلال و یادگیری طولانی مدت نزد وی شوند. در مقاله حاضر نگاه مختصری به آنچه که می‌بایست از مفهوم استراتژی دانست، همچنین فواید و طبقه‌بندی‌های گوناگون از آن‌ها با ذکر جزئیات در مواردی خواهیم پرداخت. بنابراین هدف از انجام این تحقیق، با تأکید بر نقش استراتژی‌ها، طرح (مجدد) این عوامل مخفی اما همواره حاضر در یاددهی/یادگیری (زبان‌ها) است. سؤالات مطرح بدین شرح می‌باشند: استراتژی چیست؟ آیا استراتژی‌ها همیشه یکسان می‌مانند؟ چه چیزی می‌تواند موجب تغییر یا اصلاح آنها شود؟ آیا قابل یاد دادن هستند؟ آیا قابل استفاده در یادگیری هر زبان خارجی (اول، دوم، سوم) هستند؟ در این مقاله با تکیه بر پیشینه‌ی موضوع مطرح، سعی به پاسخ دادن به تمامی سؤالات را خواهیم کرد. کلید واژگان: یاددهی، یادگیری، استراتژی، زبان خارجی.

جایگاه ادبیات در آموزش: از زبان و ادبیات فرانسه تا زبان و ادبیات غیرفرانسه

راضیه صادق پور، دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

یادگیری زبان خارجی امری جدایی ناپذیر از شناخت فرهنگ و تمدن زبان هدف می‌باشد. داشتن شناخت از فرهنگ دیگری، به عمق شناخت از فرهنگ خویش می‌افزاید. به عبارت دیگر، شناخت عمیق یکی بر شناخت دیگری تأثیر می‌گذارد. در حقیقت، شناخت فرهنگ دیگری به گونه‌ای، تأیید هویت خویش است. به علاوه، این امر باعث گشوده شدن

دریچه‌های جدیدی است و باعث انتقال نگرشی ژرف از دنیا می‌شود. شناخت فرهنگ جدید به معنای پذیرش بدون تفکر آن فرهنگ نیست، بلکه برعکس، فرهنگ تحمل دیگران و گشاده‌رویی، استقبال از تفاوت‌ها و واگرایی‌ها را به همراه دارد.

از طرفی دیگر، این امر می‌تواند به عنوان شیوه‌ای مناسب در اختیار زبان‌آموز قرار بگیرد که با استفاده از آن در عمق فرهنگ و ادبیات ملی زبان خویش، با هدف به دست آوردن تسلطی کامل، تخصص کند و به غنای آن اعتقاد پیدا کند تا بتواند آن را به دیگران بشناساند و با آن‌ها تبادل فرهنگی داشته باشد.

حتی اگر در مقابل متون ادبی ترجمه شده از زبان مادری زبان‌آموز به زبان هدف باشیم، شناخت قبلی زبان‌آموز از ادبیات کشورش به علاوه مهارت‌های زبانی، او را قادر می‌سازد مهارت‌های ارتباطی موثرتر را با هدف معرفی هویت خود و درک عوامل بینا فرهنگی کسب کند. این موضوع زبان‌آموز را قادر می‌سازد که فرهنگ و ادبیات کشور خودش را به عنوان قسمتی از میراث ملی و فرهنگی کشورش معرفی کند.

اما در مورد آنچه که به ادبیات غیر فرانسه زبان مربوط می‌شود، به نظر می‌رسد که برای یک زبان‌آموز ناآشنا با این زبان و ادبیات، به اندازه کافی مفید نباشد. به عبارت دیگر، زبان‌آموز هم‌زمان در مقابل دو مشکل قرار می‌گیرد: مشکل یادگیری زبان و فرهنگ فرانسوی و سپس مشکل دیگر، ادبیات و فرهنگ کشور غیرفرانسه زبانی است که متونش ترجمه شده است. و این زمان زیادی می‌گیرد. زمان ارزشمندی که می‌بایست صرف یادگیری عمیق زبان، فرهنگ و ادبیات فرانسه شود.

واژگان کلیدی: زبان، فرهنگ، ادبیات، ملی، دنیا، دیگری، شناخت، تبادل، فرانسه زبان

بررسی تأثیر ناتورالیسم در ادبار و آینه از محمود دولت آبادی

علی خزاعی کجوری

چکیده

بعد از مشروطه، رفت و آمد دانشجویان ایرانی به اروپا افزایش یافت و آنها با ادبیات اروپا آشنا شدند. این دانشجویان بعد از بازگشت به ایران، تحت تأثیر مکتب‌های و نویسندگان اروپایی آثاری را خلق یا ترجمه کردند که باعث آشنایی دیگر نویسندگان ایرانی با آنها شد. یکی از این مکتب‌ها که در قرن ۱۹ در فرانسه در اوج شکوفایی بود ناتورالیسم^۲ است. بحث اصلی آن، تجزیه و تحلیل مقوله‌های اجتماعی و هنری و ادبی با ابزار علم است. از نویسندگان ایرانی که در آثارش رگه‌هایی از اندیشه‌های ناتورالیستی دیده می‌شود می‌توان از محمود دولت‌آبادی نام برد. این مقاله با بررسی چند داستان کوتاه از محمود دولت‌آبادی در کتاب ادبار و آینه، میزان آشنایی و تأثیرپذیری او را از این مکتب نشان خواهد داد.

واژه‌گان کلیدی: ناتورالیسم، محمود دولت‌آبادی، ادبار و آینه

بررسی واقعیت‌نمایی در رباعیات خیام و مائده‌های زمینی آندره ژید

مینا ربیعی، دانشجوی زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری

چکیده

در طول تاریخ ادبیات شاهد تأثیر و تأثرهای بسیار میان شاعران و نویسندگان جهان بوده‌ایم. گنجینه‌ی فرهنگ و ادبیات فارسی نقش بسزایی در الهام بخشی و آفرینش شاهکارهای متعدد در ادبیات جهان بویژه ادبیات فرانسه داشته است. در این میان خیام نیشابوری، شاعر و نویسنده نامدار ایرانی، از جمله بزرگانی بوده که آثارش مورد توجه بسیاری قرار گرفته است. آندره ژید

در زمره کسانی است که تحت تأثیر ادبیات شرق بخصوص ادبیات فارسی دست به خلق آثار ادبی زده است که می‌توان در این زمینه کتاب مائده‌های زمینی^۳ وی را نام برد. این کتاب نمایانگر برخی اثرپذیری‌های آندره ژید از خیام نیشابوری است و به گونه‌ای اندیشه‌های واقع‌نمایانه خیام را در خود تعمیم می‌دهد. ژید نیز با تأثر از تکنیک واقعیت‌نمایی خیام به بیان و باوراندن اندیشه‌هایش در این کتاب می‌پردازد.

سبب اصلی این مقاله نیز بررسی دو نمونه از آثار ادبی ایران و فرانسه است که به چگونگی بیان واقعیت‌نمایی در رباعیات خیام و تأثیر آن بر کتاب مائده‌های زمینی می‌پردازد. واژه‌گان کلیدی: واقعیت‌نمایی، رباعیات خیام، آندره ژید، مائده‌های زمینی

چکیده مقاله‌های فرانسوی

ترجمه فرهنگ: هنرهای آشپزی ایرانی در زبان فرانسه

المیرا دادور، دانشیار گروه زبان فرانسه دانشگاه تهران

شیوا واحد، کارشناسی ارشد مترجمی

زبان فرانسه دانشگاه تهران

چکیده

از ویژگی‌های خاص هر کشوری می‌توان به فرهنگ آن کشور اشاره کرد که مجموعه‌ای شامل دانش‌ها، مهارت‌ها، هنرها، سنت‌ها، آداب و رسوم و غیره است. طبق این تعریف، هنر آشپزی که از کشوری به کشور دیگر متفاوت است، جزء لاینفک میراث فرهنگی یک کشور به حساب می‌آید.

تفاوت‌های آشپزی در انتخاب نام خوردنی‌ها، مواد مورد استفاده، دستور پخت و غیره جلوه می‌کند و ترجمه این تفاوت‌ها که تقریباً برای کشورهای دیگر ناشناخته‌اند، مشکلاتی را برای

چکیده مقاله‌های فارسی

بررسی تأثیر مکتب رمانتیسم بر آثار نیما یوشیج

فاطمه یوسفی، دانشجوی کارشناسی زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه حکیم سبزواری

چکیده :

در این مقاله برآنیم که به بررسی تأثیر مکتب ادبی رمانتیسم^۱ بر آثار شاعر توانمند نیما یوشیج پدر شعر نو فارسی بپردازیم. در آثار این شاعر رد پای عمیقی از مکتب رمانتیسم دیده می‌شود. در مقدمه این مقاله به طور مختصر از چگونگی شروع این مکتب و جایگاه رمانتیسم در میان نویسندگان صحبت شده است. هدف این مقاله توضیح میزان توجه و بهره‌گیری نیما یوشیج از مکتب رمانتیسم است. وی با بهره‌گیری از قواعد رمانتیسم و کنار زدن قواعد و چهار چوب‌های قبل از خودش شعر فارسی را وارد دنیای جدیدی از ادبیات می‌کند. اشعار رمانتیک نیما زابیده تخیل و شور و عاطفه فراوان و مضمون شعرهایش یأس و غم و انسان محوری و ظلم‌ستیزی است. واژه‌گان کلیدی: نیما یوشیج، مکتب رمانتیسم، شعر نو، رمانتیسم فردی و اجتماعی، افسانه

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:

- سمیعان (۱۹۸۳)

- (هدایت، ۱۳۴۲: ۱۸۳-۱۸۴)

- (طبری، ۲/۱۳۷۵: ۵۸۴)

- نقل قول‌های 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 صفحه ای 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، ۱۳۷۵.

Say, I, and C. Pollard. 1991. An integrated theory of complement control, *Language*, 67:63-113.

فصل از یک کتاب و یا مقاله ای 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 نا آشنا، 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 نا آشنا 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.



Sleepy Gypsy
Henri Rousseau
Date: c.1897
Style: Post-Impressionisme
Période : la période finale
Genre: paysage
Média : huile, toile
Dimensions: 129.5 x 200.7cm
Lieu : Musée d'Art Moderne



Henri Rousseau
1897

دیداکترا

دو فصل نامه مطالعات ترجمه، ادبیات و آموزش زبان فرانسه
مجله انجمن دانشجویی زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس
شماره دوم، زمستان و بهار ۱۳۹۶

فهرست

سخن سردبیر	۱
راهنمای نویسندگان (فرانسوی)	۲
مصاحبه:	
برگزاری همایش ملی دانشجویی زبان فرانسه	۴
گزارش:	
فعالیت های انجمن دانشجویی گروه زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس	۷
خبر	
آموزش زبان های خارجی در مدارس ایران	۹
معرفی کتاب:	
آثاری که می توانند برایتان جالب باشند	۱۱
خلاصه ی کتاب:	
خوانش ادبی: بخش دوم	۱۳
مقاله پژوهشی فرانسوی:	
ترجمه فرهنگ: هنرهای آشپزی ایرانی در زبان فرانسه	۲۵
مقالات مروری فرانسوی:	
کاربرد استراتژی های یادگیری در زبان خارجی در فراگیری زبانی دیگر	۳۹
جایگاه ادبیات در آموزش: از زبان و ادبیات فرانسه تا زبان و ادبیات غیرفرانسه	۴۹
مقالات پژوهشی فارسی:	
بررسی واقعیت‌نمایی در رباعیات خیام و مائده‌های زمینی آندره ژید	۷۱
بررسی تأثیر ناتورالیسم در ادبار و آینه از محمود دولت آبادی	۷۸
بررسی تأثیر مکتب رماتیسیم بر آثار نیما یوشیج	۸۴
چکیده مقاله‌های فارسی و فرانسوی	۸۶
راهنمای نویسندگان (فارسی)	۸۸