

Volume 12, Número 1, Dezembro de 2001

ANNAIS

Revista de Letras 6

UTAD



**Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Vila Real**

Volume 12, Número 1, Dezembro de 2001

ISSN: 0871-0635

ANAIS DA UTAD

Revista de letras 6

REVISTA DE LETRAS

Revista de Letras / ed. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Secção de Letras; org. Henriqueta Maria Gonçalves, José Manuel Cardoso Belo e Fernando Alberto Torres Moreira. - Nº 6 (2001) - . - Vila Real: UTAD, 2002 - . - (Extra-Série)
. - Anais da UTAD: Actas do Encontro "A Cultura Francesa em Portugal: Que futuro? (Abril 1999). - Vol. 12, Nº 1, Dezembro de 2001. - Contém bibliografia - Periodicidade irregular. - ISSN: 0871-0635 ISBN: 972-669-451-5 D. L.: PT (147868/00)

I. Gonçalves, Henriqueta Maria, org. / II. Belo, José Manuel Cardoso, org. / III. Moreira, Fernando Alberto Torres, org. / IV. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Secção de Letras, ed. lit/ 1. Cultura francesa -- [Periódicos] / 2. Literatura francesa -- [Periódicos] / 3. Ensino do francês -- [Periódicos]

CDU 008 (44) (05)

821.133.1 (05)

37.02 (44) (05)

Editor:

Impressão e acabamento:

Tiragem: 250

Sector Editorial dos SDE

Serviços Gráficos da UTAD

Apartado 206

5001 Vila Real - Portugal - Codex

Actas do Encontro
A Cultura Francesa em Portugal: Que futuro?
Abril de 1999

Organizadores:

Henriqueta Maria Gonçalves
José Manuel Cardoso Belo
Fernando Alberto Torres Moreira

COMISSÃO CIENTÍFICA

Daniel-Henri Pageaux
Eduardo Lourenço
Carlos Reis
Ofélia Paiva Moteiro
A. Ferreira de Brito
Eduardo Prado Coelho
Henriqueta Maria Gonçalves

COMISSÃO ORGANIZADORA

Henriqueta Maria Gonçalves
José Manuel Belo
Fernando Alberto Moreira
Manuel Falcão
Nicolas Tabuteau
Fernanda Moreira

ÍNDICE

Cultura

À VOL D'OISEAU

Relance sobre as relações luso-francesas

António Coimbra Martins 11

A CULTURA FRANCESA "ENTRE CHIEN ET LOUP"?

A. Ferreira de Brito 19

CULTURE LITTÉRAIRE ET FORMATION DE L'ESPRIT: LE MODELE FRANÇAIS

Cristina Robalo Ferreira 27

CULTURE: DANS L'ABSENCE DE LA PRATIQUE: LES AVATARS D'UNE CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Francis Brosseron 35

A IDEIA DE PROGRESSO E A TEÓRIA DA EVOLUÇÃO COSMOLÓGICA DE TEILHARD DE CHARDIN

José Eduardo Reis 47

IMPOSSIBLE PAS FRANÇAIS! ... AU PORTUGAL

Maria Manuela Coelho 59

Literatura

TÓPICOS PARA UMA ABORDAGEM DO FANTÁSTICO

em "La Cafetière" de Théophile Gautier

Aida Sampaio 67

TRADUÇÕES DE FRANÇA NO ROMANTISMO PORTUGUÊS:

IMAGENS E MODELOS LITERÁRIOS

Álvaro Manuel Machado 77

NOUVEAU ROMAN - OLHARES DE UMA CARICATURA

Anabela Dinis Branco Oliveira 87

RAMALHO ORTIGÃO EM PARIS: JORNALISMO E MITOLOGIA POLÍTICA

Ana Luisa Vilela 103

UN PROJECT LITTÉRAIRE DANS LE PAYSAGE FRANÇAIS: LE POST-EXOTISME

<i>Dominique Jacqueline Guillemain</i>	137
"NADJA" DE ANDRÉ BRETON: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Fernando Alberto Torres Moreira</i>	139
A POESIA EM TENSÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O POEMA EM PROSA ROMÂNICO	
<i>Luisa Benvinda Álvares</i>	145
LA NOUVELLE MÉDIÉVALE D'APRÈS LA QUÊTE DU GRAAL	
<i>Manuel Falcão</i>	151
Didáctica	
VARIATIONS AUTOUR DE LA CULTURE OU DES CULTURES	
<i>Clara Ferrão Tavares</i>	163
DO ENSINO DO FRANCÊS EM PORTUGAL, NOS ÚLTIMOS 40 ANOS: UMA ANÁLISE DO ENUNCIADO DOS EXAMES NACIONAIS	
<i>José Esteves Rei</i>	183
O ALUNO FRANCÓFONO E A AULA DE FLE: NOTAS SOBRE O ESTUDO DE UM CASO	
<i>José Manuel C. Belo</i>	221
ENSINO PRECOCE DO FRANCÊS	
<i>Maria Alexandrina Machado Amaral</i>	243
REPRESENTAÇÕES DA CULTURA FRANCESA EM UNIVERSOS ESCOLARES	
<i>Maria Hermínia Amado Laurel</i>	255
DE L'ARDENTE OBLIGATION DE RÉCONCILIER LES LANGUES ET LES CULTURES À L'ÉCOLE	
<i>Robert Galisson</i>	267
ESCREVER EM F. L. E.: UM ACTO PREMEDITADO COM FUTURO	
<i>Rosa Bizarro</i>	283

NOTA DE ABERTURA

Ao pretendermos organizar este Encontro de reflexão, não foi nosso propósito analisar apenas uma certa anterioridade histórica, mas fundamentalmente problematizar os tempos que vivemos e havemos de viver com a consciência de que eles são peças indissociáveis que incluem essa anterioridade vivida que, de uma ou de outra forma, o hoje e o amanhã indelevelmente absorvem.

Em *À la Recherche du temps perdu*, romance que constitui um marco de referência obrigatória na narrativa contemporânea, o narrador afirma:

“Nous nous arrêta mes un moment devant la barrière. Le temps des lilas approchait de sa fin; quelques-uns effusaient encore en hauts lustres mauves les bulles délicates de leurs fleurs, mais dans bien des parties du feuillage où déferlait, il y avait seulement une semaine leur mousse embaumée, se flétrissait, diminuée et noircie, une écume creuse, sèche et sans parfum. Mon grand-père montrait à mon père en quoi l’aspect des lieux était resté le même, et en quoi il avait changé depuis la promenade qu’il avait faite avec M. Swann le jour de la mort de sa femme, et il saisit cette occasion pour raconter cette promenade une fois de plus.”

Esta passagem de Marcel Proust ilustra bem como o tempo (cronológico e psicológico) é a essência do real e, por outro lado, como existe na realidade algo de imutável que permite que o homem não viva o tempo com estranheza. A construção metafórica do narrador proustiano é uma belíssima simbiose tradutora do sentido da própria existência.

A presença da França como condicionante de natureza política, militar, cultural e religiosa fez-se sentir desde o século XI e tem acompanhado o percurso da identidade cultural portuguesa, apesar de algumas discordâncias de circunstância política e militar. Podemos afirmar que Portugal manteve sempre um vivo interesse pelo pensamento, sensibilidade e cultura francesa. Já no século XVIII a influência francesa se faz notar nas regras da vida pública, na diplomacia, na moda, nas praxes da corte, na descrição da língua, na literatura e mesmo nas relações humanas em geral. No século XIX, os avanços tecnológicos e das comunicações, as “échanges” de algumas elites científicas e intelectuais, as viagens de recreio, fundamentalmente para a França, fizeram deste país uma “miragem” sentida por muitos dos nossos políticos, pensadores, escritores e artistas, em geral. Esta miragem idolatrada mereceu

relativamente à cultura francesa, sociedade de vida a uma cada vez mais sentida enculturação sob modelos de origem anglo-saxónica a que nem mesmo a própria França é alheia, tendo-se deixado também ela penetrar pela forte capa desses modelos.

Já em finais do século XIX, Eça de Queirós, um pouco profeticamente, augurava esta paulatina perda da presença francesa no mundo, nos textos que foram incluídos em *Cartas de Paris*.

Cabe agora perguntar porque é que se organiza este Encontro de reflexão numa época em que a própria França tem o sentimento de se ter deixado irremediavelmente penetrar por modelos culturais exógenos à sua identidade nacional.

Portugal é um país que, para além de possuir uma anterioridade vivida sob a égide do diálogo com a França, dirigiu grande parte da sua mão de obra para aquele país. Cada homem, cada emigrante, transporta consigo um complexo de experiência, de costumes, crenças e conhecimentos que adquiriu na sociedade onde cresceu. O emigrante confronta-se, assim, com formas de vida diferentes que se chocam e entrecruzam com o seu próprio fundo cultural.

Se para os portugueses nascidos e continuados em Portugal, a identidade cultural acompanha, sensorialmente, a evolução da própria sociedade e da própria cultura, para um emigrante da primeira geração, a sua identidade cultural confronta-se diariamente com uma cultura diversa, havendo pressões de parte a parte. Mas para as segundas e terceiras gerações a situação é radicalmente diferente. Opera-se nelas uma miscigenação cultural, acabando por ocorrer ou uma radicalização ou uma rejeição volitiva de uma delas. A UTAD, e pensamos não ser situação única, integra no seu corpo discente um largo grupo de jovens francófonos que regressou à terra de origem de seus pais. Estes jovens constituem uma comunidade coesa, um grupo com unidade, cuja língua de comunicação é o francês.

Se pensássemos em obter resultados imediatos desta reflexão, não a teríamos encetado; não é esse o nosso objectivo, embora nos saibamos integrados numa sociedade, num tempo e num espaço de solicitação pragmática imediatista.

Gostaríamos apenas de chamar a atenção dos políticos, dos intelectuais, dos responsáveis pela cultura e educação que não podemos esquecer uma tradição de tributo cultural da França na constituição da identidade cultural portuguesa e europeia.

Não se compreende, nesta conjuntura, que a língua francesa não seja língua obrigatória na escolaridade básica. Uma língua é o veículo de uma cultura. Como podemos privar um jovem do convívio com uma cultura que está intrinsecamente

relacionada com a essência da sua identidade e com a qual depois se vai ver confrontado quando passa pelo estudo do cânone literário que foi seleccionado para integrar os seus programas curriculares? Parece haver aqui uma incoerência estrutural da política governamental que passa por uma desarticulação entre a educação e a cultura porque o perfil de aluno não foi pensado sob o pano de fundo reflexivo da identidade nacional.

É este o momento e o local para se fazerem alguns agradecimentos pelos apoios concedidos por diversas entidades ao Encontro A Cultura Francesa em Portugal – Que futuro?, iniciativa do Departamento de Letras da UTAD: à Reitoria da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, à Embaixada Francesa, Ao Instituto Francês do Porto, Ao Governo Civil de Vila Real, à Delegação do Norte do Ministério da Cultura, ao Instituto de Inovação Educacional, à JNICT, à Câmara Municipal de Ribeira de Pena, à Caixa Geral de Depósitos, às empresas que aderiram ao nosso projecto, e também aos professores que integram a Comissão Científica deste Encontro, aos comunicantes do Encontro, à Secretária do Departamento de Letras da UTAD, Sr^a D.^a Fernanda Moreira e a todos os alunos de Português-Francês que trabalharam num espírito de unidade e a quem a Comissão Organizadora deste Encontro quer transmitir a mensagem de que é com cooperação e unidade de todos que os desafios se concretizam. Finalmente, a todos os que aderiram a este Encontro, desejamos momentos de profícua reflexão por forma a que se encontrem pistas para que a Cultura Francesa em Portugal continue a conviver dinamicamente connosco. Invocando mais uma vez Proust: “Mon grand-père montrait à mon père en quoi l’aspect des lieux était resté le même et en quoi il avait changé depuis la promenade qu’il avait faite (...)”.

Henriqueta Maria Gonçalves

José Cardoso Belo

Fernando Torres Moreira

À VOL D'OISEAU

Relance sobre as relações luso-francesas

António Coimbra Martins

Então o que vai ser? Estamos no mesmo barco, na mesma aventura: a da moeda única. Apostamos forte e decididamente, como apostaram Mitterrand e Kohl que realmente inovaram no curso da Europa. Desde o congresso de Epinay que Mitterrand atendia a esta asa sul da Europa, e talvez especialmente a Portugal. A queda do muro de Berlim não deixou de lhe inspirar receios. Mas entendeu que uma moeda única europeia, e o seu ministro das Finanças, Jacques Delors, à frente das Comunidades, garantiriam um progresso europeu que não subalternaria o Sul, nem diminuiria a França na vizinhança da Alemanha reunificada.

Os Ingleses reticentes. E nós, na fase mais gratificante da adesão, empenhados em integrar o pelotão da frente. Estamos hoje entre os onze países aprovados. Bilateralmente as trocas comerciais vêm-se intensificando. O déficit crónico de Portugal na balança que dá conta das trocas entre os dois países vem sendo corrigido. Em 1994, o índice de cobertura da parte de Portugal, para as importações em proveniência da França era de 76 %; em 1995 de 79 %; em 1996 de 82 %.

De ambos os países as empresas são estimuladas por esta perspectiva de equilíbrio. A empresa portuguesa projecta-se em França. Uma empresa francesa assumiu as responsabilidades e dirigiu os trabalhos da nova ponte sobre o Tejo. Em Fevereiro passado o governo português emitiu obrigações na praça de Paris, no valor total de 4 biliões de francos. Tudo indica que a operação tenha sido bem sucedida. Os empresários portugueses em França fazem sentir a sua iniciativa, e um acréscimo de confiança empurrá-los-ia pelo caminho do êxito. Investir nos que investem.

Entre os nossos dois países teceram-se, a partir da segunda metade deste século, laços demográficos que reciprocamente os enredam. O bilinguismo de uma

três postos de venda exclusivamente ou quase de impressos portugueses.

Decerto o ensino não tem estado ao nível destes evidentes progressos. O anglo-americano mundializa-se como língua franca. O alemão estagna como grande bastião centro-europeu. O português reprocessa-se no Brasil. O francês perde posições no mundo, e até em Portugal. Mas se, no Verão, no Algarve se fala inglês, em Moledo e Afife, o francês do emigrante circula.

O actual governo francês toma medidas em prol da presença no secundário de cinco línguas, entre as quais a nossa. Cada europeu deverá ser, a breve prazo, um cidadão de Babel com três línguas no computador: língua materna, língua franca, língua de opção... O português, o espanhol e o francês serão as principais línguas de opção.

Em fins do próximo mês de Maio o ministro francês da Educação promove em Paris uma reunião de reitores com vista à criação da famosa universidade europeia, ou, em todo o caso, à europeização das universidades. Cada ano deverá proporcionar um progresso apreciável neste caminho. A segunda reunião será em Oxford. A terceira em Bolonha. As universidades como esta, de Vila Real, implantadas em regiões de forte identidade e coesão, terão muito que dizer.

Mas em que ponto vai a evolução do mundo? No aprofundamento da Europa, ou já muito para além na via da mundialização? As miragens do presente são o Novo Mercado Trans-Atlântico, NTM, que visa a criar uma vasta zona de livre-câmbio entre a Europa e os Estados Unidos; e o Acordo Multilateral sobre os Investimentos, que imporia aos países signatários a abertura total dos mercados, sem nenhuma espécie de discriminação, e preconiza a igualdade de tratamento dos investidores no âmbito dos países signatários.

Que futuro bi-lateral luso-francês neste euro-americanismo geral, e neste multilateralismo capitalista? Futuro, sim, primeiro nas análises, por parte de dois interlocutores que não renunciaram a existir como nação, que estimulam o concerto das suas regiões, e não adoram Baal, nem quando ele promete vazar sobre os seus povos, minados pelo desemprego, que decresce em França, a cornucópia da Fortuna do neo-liberalismo. Temos ambos uma cultura que faz parte de nós, e se projecta

em áreas do mundo, que se exprimem no mesmo falar, ou proveniente do nosso. Parafraseando: *Quando o qual ouves, facilmente crês/ com pouca corrupção que é o português*. Só o termo “corrupção” se tornou desapropriado.

Lusofonia, francofonia são conceitos novos, resultantes de realidades antigas. À escala mundial. Mas interessam à diversidade europeia, e a União Europeia deveria reconhecer que por eles também se alarga. Poderíamos começar pelo diálogo entre as duas. Por nosso lado, acho que não definimos ainda a boa estratégia, e decerto os meios são reduzidos. De um e doutro lado não tem havido concertação.

E até a acção cultural neste sentido vem sendo ultrapassada pela empresarial. Em Novembro do ano passado cerca de quarenta chefes de empresa franceses visitaram Angola em viagem de estudo. Os relatórios resultantes vincaram a necessidade de aprofundar em reciprocidade a cooperação, em mercados africanos, das empresas portuguesas e francesas. No próximo mês de Maio, em que reúne em Paris a já referida conferência dos reitores europeus, a mesma missão de chefes de empresa visitará Moçambique. Na perspectiva que estas visitas indicam, em direcção da África e também do Brasil, a Câmara de Comércio luso-francesa encara a formação de jovens vendedores lusófonos e francófonos, aberta não só a portugueses e franceses, mas também a brasileiros, suíços, angolanos, moçambicanos, marroquinos...

Bill Clinton aposta forte na África austral. Na televisão pelo menos o vimos com o Presidente Nelson Mandela, em conversa de verdades duras. Metamorfoseada, martirizada, destrutora de si mesma, e tanto por culpas nossas, a África apresta-se para um diálogo diferente e fecundo com os países que nele investem. Em tempos causámos nós mesmos grande escândalo em Lisboa, em sessão solene da Sociedade de Geografia, sustentando que nada seria possível na África do Sul, que não passasse pela libertação imediata e incondicional de Nelson Mandela. Assistimos hoje à subida em poder e credibilidade da África do Sul. Mas também os países lusófonos de África, em via de estabilização política, começam a desempenhar um papel de relevo nos planos político, económico e cultural. Ainda no recente Salão do Livro em Paris se ofereciam com livros brasileiros e portugueses

Rattazzi curiosa, mordaz e partidária. Deixemos.

Porque ainda queria dizer, antes de fazer suceder um sobrevoos a outro, a minha opinião de que as relações luso-francesas se encontram, neste momento, perante uma fase muito original da sua história. E tentar o meu último relance, rápido *vol d'oiseau*, através do passado, da realidade, da imaginação, do mito.

O processo de influência francesa em Portugal, e de afirmação da relação luso-francesa que chegou até à minha geração, acho que não se inicia senão com o que nós chamamos a Restauração. Antes o próprio Camões, embora tenha querido replicar com os seus Doze de Inglaterra aos Doze de Pares de França, entendia que o conde D. Henrique era filho segundo de um rei da Hungria. Decerto o lirismo provençal tinha influenciado muito os nossos trovadores. Mas provençal. E a chamada matéria de Bretanha tinha-se projectado na nossa poesia e novela. Mas em vão D. Afonso V procurara, em França mesmo, a aliança de Luís XI; e o apoio de Catarina de Médicis ao pretendente D. António não pesou no curso da História.

O relacionamento cultural foi buscado no Colégio das Artes, mas pouco depois travado. E as origens míticas, de Portugal, quando preto no branco, assentaram em fábulas, ou más leituras que falavam de navegações ou peregrinações antigas. A de Túbal, neto de Noé, que, vindo do monte Ararat, fundou Setúbal. A de Ulisses que, instruído por Circe, chegou às bocas do Tejo e fundou Lisboa. *Os Lusíadas*, bem se sabe, declaram-nos descendentes de Luso ou Lisa, filho ou companheiro de Baco.

Mazarino e Richelieu, e a nossa estratégia da Restauração, é que mudam as coisas, as mentalidades e a imaginação. Contra o vizinho do lado, na segunda metade do século XVII, hesitamos entre a aliança da França, ou a do Reino Unido. O casamento francês de D. Afonso VI, e depois de D. Pedro II inicia, em contexto favorável, a presença cultural francesa em Portugal. O primeiro e monumental Dicionário da Língua Portuguesa, de que sairá o famoso Moraes, é obra de um eclesiástico da comitiva da rainha francesa. Mas a política continental caracterizaria mais a Espanha que Portugal. O século acaba, para Espanha, com um neto de Luís XIV no trono, e para Portugal com o ouro do Brasil e os preliminares do Tratado de

Methuen: conhece-se bem nesta região, e por experiência, a fórmula Portugal faz vinhos, a Inglaterra faz panos. O famoso pacto de família, que coliga os Bourbons, determina uma invasão espanhola de Portugal. O espião, ou candidato a espião, Dumouriez, tão actuante depois nas lutas da Revolução francesa, não atinava com a razão por que Portugal tinha resistido. Não tinha sido o exército com espingardas – registava ele – mas os camponeses com forquilhas.

O prestígio de Versalhes, as luzes, o neo-classicismo pombalino absorvem com cuidado a influência cultural francesa que não cessará mais de aumentar até ao fim da última guerra. E até na sequência do 25 de Abril, considerando não sei qual dos rápidos governos resultantes, me disse um diplomata francês: - “Agora sim, todos os ministros portugueses são francófonos”. Do tempo da primeira República se contava a anedota, falsa evidentemente, mas que não deixa de ser significativa, de um manda-chuva da política portuguesa, que, travando conhecimento, com um cavalheiro, hábil em esgrima, e bem falante de francês, o convidou imediatamente para Ministro da Marinha. A esgrima moderna em Portugal tinha sido também introduzida por um francês – Maître Petit.

Todavia nós erramos, se entendemos que a absorção das luzes nos separa da Espanha, e aproxima da França. Os Espanhóis conheceram o mesmo processo. Tivemos os chamados Françaes, os franchinotes, os francelhos... As “ideias francesas”, após a roupa de Franceses, que já Bluteau regista... Tivemos Filinto Elisio, Anastácio da Cunha e Bocage. Mas os Espanhóis tiveram Jovellanos e o conde de Aranda. Tiveram Godoy, primeiro ministro, que Napoleão cognominou de Príncipe da Paz, e nos fez perder Olivença por ocasião da Guerra das Laranjas.

À vol d’oiseau: Luís XV, Luís XVI, a Convenção, o bem conhecido Napoleão, cada qual a seu modo, e com aliados entre nós, mas incapazes de inverterem as posições, prosseguem relativamente a Portugal o mesmo objectivo: desviar-nos da periferia para certa política continental. Voltar-nos contra a Inglaterra, para a qual, estrategicamente, éramos uma testa de ponte, capaz, por exemplo, de facilitar a travessia do Bloqueio continental. Mais perto de nós o general Franco, aqui do lado, tinha quem lhe lembrasse esta capacidade histórica do nosso litoral para que

Na verdade, na sequência de Waterloo, mas também das linhas de Torres, a França, sem embargo dos seus regimes sucessivos, e sem intervenção própria nas alterações de Portugal, consentiu em não disputar mais a primazia da inserção atlântica, estrategicamente pro-inglesa do nosso país. E o que nós, Portugueses, fizemos foi interiorizar o conflito. As luzes de Paris não se apagariam mais. Mas coexistiam com outra presença: a de uma cultura mais compatível com o trono, todavia liberal, receptiva à política de Palmerston, que se exprime no progressismo-conformismo da monarquia constitucional, e mais em costumes do que em letras. Ao passo que a influência francesa se salpica de socialismo, se impregna de republicanismo e anti-clericalismo, e contribui para impor a República, em que os próprios governos franceses não estavam muito interessados. O grande versificador à Vítor Hugo em Portugal é o nosso maior poeta anti-clerical moderno, transmontano de Freixo de Espada-à-Cinta, de seu nome Guerra Junqueiro.

Enganar-se-ia quem pretendesse que a influência progressista francesa foi contrariada pelo integralismo lusitano e o que dele saiu. O progressismo é um conceito discutível como todos, muito discutível, e a influência francesa também se exprimiu, como se sabe, mediante a *Action française*; isso é que menos se reconheceu; nem por isso deixou de ser pró-continental e os seus efeitos mais extremos contra-periféricos a seu tempo.

Aqui ponho cabo ao meu segundo relance (ou *vol d'oiseau*) que, desde já oposto ao primeiro, me permitirá talvez uma síntese: hoje em dia a estratégia continental é a construção da Europa que passa pela moeda única, em que estamos tão empenhados, Portugal e França, e sem demoras como a que comanda a prudência inglesa. Eis-nos novamente na excepção da continentalidade. Só que essa opção recomenda a não dissolução das identidades e afinidades numa mundialização que nos propõe sucessivamente os projectos do Acordo Multilateral sobre os Investimentos e do Novo Mercado Transatlântico. Lusofonia e Francofonia partem de afinidades que têm cabimento, justificação e utilidade no quadro de uma liberalização controlada.

Na verdade, as relações entre dois países como Portugal e a França, entre os

quais se teceram recentemente poderosos laços demográficos, e que estão tendendo, como vimos, para um equilíbrio entre ambas as partes haviam de contribuir também para um equilíbrio do mundo, bem atento aos direitos do homem, das nações e das regiões, beneficiário da globalização, e não seu promotor fascinado e inconsequente, como aprendiz de feiticeiro.

Só mais duas palavras, recordando a menção que fiz do transmuntano Guerra Junqueiro, cuja *Oração ao pão*, entre outros poemas, comoveu a minha adolescência. Duas palavras para oferecer a esta universidade seis exemplares da obra *O Canto do pão em Trás-os-Montes*. Edição, impressa em Braga, que acaba de ser lançada em Paris, e no Salão do Livro, pelo Centro Cultural Calouste Gulbenkian.

A CULTURA FRANCESA "ENTRE CHIEN ET LOUP"?

A. Ferreira de Brito
(Universidade do Porto)

Em terras de por aqui, nada de mais congado do que evocar, invocar e convocar a presença telúrica e tutelar de Miguel Torga para nos aconselhar a reflectir com madura prudência em questões muito delicadas de futurologia cultural. No seu *Diário - II*, em 18 de Fevereiro de 1943, o famoso diarista transmontano monologa com aguda pertinência: "Já não sei por onde lhe hei-de pegar. Está tão seca, tão vazia de conteúdo humano, tão falha de naturalidade esta literatura francesa, que se atira uma biblioteca abaixo e não se encontra uma página que encha a alma e o plexo solar. Se falam de paisagem, estes homens do Sena pintam-na de cor; se falam de pessoas, dão-nos a impressão de as terem contemplado num jardim zoológico, enjauladas, divididas em categorias lógicas; se falam de ideias, fazem delas uma fosforescência irreal, bonita para se ver, mas inútil.

De maneira que a gente acaba por sentir no fim da leitura uma saudade cósmica das próprias raízes. Sai-se de cada livro como de ao pé de uma mulher que quisemos amar e possuir, e que era afinal um manequim de cera do Museu Grévin." Cedo, muito cedo, quando ainda o Existencialismo se contorcia e tartamudeava as contradições de um absurdo filosófico para exprimir o pesadelo insustentável de uma França ocupada e humilhada no seu muito saber humanista, Miguel Torga, na lhaneza do seu confessionalismo terreno, antecipava-se e emitia um juízo que a crítica haveria de reservar preferencialmente para a ainda distante literatura da irrisão, da nevrose, do insólito, do "saugrenu", tanto no romance como no teatro. Torga, sismógrafo afinado de consciência cultural, detectara assim temporamente a gestação da crise do romance francês, que, em breve, enveredaria pelo abandono da tradicional e choruda via humanística, em proveito da contrafacção de um discurso tautológico e reificador, que elimina o sujeito (que faz e sofre a intriga), mata o herói e desfaz a personagem, esvaziando-a de toda a sua interioridade e subjectividade psicológica habitual.

De facto, o paradigma literário francês e, por sinédoque, toda a Cultura que o sustenta, afastara-se imenso dos traços que fizeram a sua fortuna hegemónica durante um longo período histórico. A Literatura francesa, caracterizada desde o século XVI por um justo equilíbrio do individualismo e do universalismo, da razoabilidade e da sociabilidade, afirmara-se no areópago das Nações polidas mediante uma estética de sedução baseada numa tácita e internacionalmente reconhecida

tions sociales, Madame de Staël, pergunta, em 1800, já depois da plêiade de filósofos enciclopedistas que trouxeram à mesa da História apelos profundos de solidariedade, de tolerantismo, já em plena euforia da proclamação dos Direitos do Homem e do Cidadão e da afirmação universalista da Liberdade e da Igualdade, cujo apelo se transformaria em Revolução atlântica libertadora dos povos: "Pourquoi la nation française était-elle la nation de l'Europe qui avait le plus de grâce, de goût et de gaieté?"². O pretérito imperfeito da sua questão reportava-se, é óbvio, não à conturbada literatura revolucionária e contra-revolucionária dos incendiários discursos da retórica tribunalícia e populista, mas sim ao século de Luís XIV e do "honnête homme", em que a França exercia sobre o mundo um enorme poder de atracção e sedução e Paris se credenciava como a capital do mundo civilizado. Mais em ocorrência do que em concorrência com os modelos culturais inglês e alemão, a França das Luzes, que habilmente soube assimilar e fazer seus os valores literários e filosóficos das restantes Nações polidas da Europa, orgulhava-se daquilo a que convencionou chamar espírito francês. Geneticamente saído do cruzamento gaulês com o mediterrânico latino, graças à sua "finesse", ao seu requinte de gostos e de maneiras, à sua ironia mordaz de veio voltairiano, à sua sobriedade e graça, o espírito francês, servido por uma língua logicamente agenciada, por uma sintaxe nítida de clareza e concisão, por um ordenamento semântico inspirado no cogito cartesiano, era farol dos povos civilizados. A Literatura, campo privilegiado da Cultura do seu povo, produzira, independentemente do pendor da balança da hegemonia política europeia, nomes e obras imorredoiras e de expansão universal. Os seus artistas eram "monstros sagrados" nas várias artes e nos vários géneros. Eram incontestavelmente "génios" consagrados, primeiro pela aristocrática "opinião reinante" e depois pela burguesa "opinião pública". A Nação, a "Grande Nação", vivia nesta atmosfera sacralizada e sacralizante de "génios", em que a Academia Francesa, fundada por Richelieu em 1635 e recriada por Colbert em 1663, era a instância legitimadora do "sacre" da língua, do escritor e da obra-prima. E em que o Panteão, com a sua imortalizante legenda "Aux grands hommes, la Patrie reconnaissante", era o refúgio sagrado para o culto dos imortais. Os escritores e artistas franceses, mau grado os conflitos permanentes entre o Saber e o Poder, como no caso patente e eloquente de Voltaire e Victor Hugo, estavam irmanados com o espírito de grandeza moral e a superioridade incontestada e incontestável do espírito francês e das obras que ele animava e sublimava. Uma enorme galeria de imortais erguia-se na memória colectiva dos povos. Logo no berço Rabelais e Montaigne, numa contrastiva complementaridade de síntese dos contrários, Descartes e Pascal, o primeiro com as suas *Règles pour la direction de l'esprit* (1628) e o seu *Discours de la méthode* (1637), e o segundo com

os seus *Pensées*, marcaram indelevelmente esta Cultura com um sinete profundamente racionalista. Vieram também, de seguida, no fio diacrónico os contributos preciosos dos trágicos Corneille e Racine e do cómico Molière. Foram chegando, cada um com o contributo precioso do seu magistério filosófico, literário, social e moral, Montesquieu, Diderot, Voltaire, Rousseau, Chateaubriand, Victor Hugo, Lamartine, Musset, Balzac, Stendhal, Flaubert, Baudelaire, Rimbaud, Zola, Proust. E são mais os omitidos que os nomeados. O século XX em que começa a dessacralização do escritor regista ainda entre as duas guerras um fenómeno de "leadership" cultural da França com Gide, Valéry e Claudel. A figura proeminente de Malraux ainda ganha no contexto da beligerância francesa uma certa áurea mitificadora. Mas, depois, "os grandes homens" parecem ter-se desvanecido. Na sua penúltima aula no Collège de France, Roland Barthes explicou com sagacidade este facto novo na Cultura francesa. Em sua opinião, acabaram-se em França os "maîtres-penseurs". Esgotaram-se, porque se desmitificaram os génios no após Segunda Guerra mundial. De sopetão, a França teria perdido a liderança cultural e literária, que manteve durante séculos. As sucessivas gerações de escritores já não se revêem em nenhum mestre sacralizado pelo mito da escrita. A este fim dos tempos do "leadership" francês teria correspondido uma crise da literatura³. As vanguardas, no sentido mais genérico do termo, do após Primeira e Segunda Guerra mundiais, sobretudo depois das tragédias inimagináveis de Auschwitz e Hiroshima, irromperam num irracionalismo desmedido, que se exprimiu numa revolta gramatical, numa equivocidade semântica, num anti-academismo feroz, numa neutralização do trágico e do cómico, numa "ère du soupçon"⁴, num impasse grotesco de (in)comunicabilidade. O Surrealismo francês, pletórico de metáforas insólitas e inverosímeis, alargando os horizontes tradicionais do imaginário e do literário, ainda conheceu a glória fugidia de uma certa universalização. O Existencialismo, sofrido e contrafeito, ainda produziria Sartre, muito mais mito político e intelectual do que "maître-penseur". Foi ele, aliás, um dos grandes responsáveis pela "dessacralização" do escritor e os "novos filósofos" tentaram dizimá-lo, acusando-o, entre muitas outras coisas, de não ter denunciado suficientemente o "goulag". Já antes nos seus *Premier e Second Manifestes*, os surrealistas tinham declarado guerra às obras-primas, à inspiração, às musas, aos génios e aos géneros hierarquizados pelas retóricas, preceptísticas e estilísticas tradicionais. A Literatura "democratizava-se" pelo acesso de todos à escrita automática como via (não sacra) para se atingir a "surréalité". O Existencialismo, servido ainda por uma gramática escurrita personificada no Grévisse usara uma lógica discursiva, um código densamente filosófico para fugir ao onirismo surrealista, demonstrando com náusea e espanto insubmisso que o sistema inter-

das opções éticas e estéticas, deixando de lhe assegurar a exemplaridade universalista de que gozara durante tantos séculos. Com o advento do "fim das ideologias", a Literatura teria entrado em desconstrução, em (de)composição, num processo masoquista de estéril auto-flagelação, recriando-se ludicamente num vazio sociologicamente inoperante, embora, muitas vezes, esteticamente conseguido. Para cúmulo da desorientação do autor, do crítico e do leitor, Samuel Beckett, paroxismo dessa desconstrução desmitificante, é galardoado com o Prémio Nobel, enquanto Eugène Ionesco é recebido na Academia Francesa e toda a sua obra "anti-literária" pleiadizada. "La boucle est bouclée"... Mas este flash é, sem dúvida, redutor, porque a coisa literária não se rege por estereótipos de análise cultural de curta duração. Pelo que é legítimo reperguntar: assistiremos em Portugal e no mundo ao fim desta Cultura e desta brilhante Civilização? O profetismo não está minimamente nos nossos hábitos, porque temos consciência do irracionalismo das forças que fazem, sofrem e escrevem a História. Que todas as civilizações e culturas, qualquer que tenha sido o seu esplendor e irradiação, são mortais, nem valerá a pena recordá-lo. Mas o facto é que há vozes, com algum prestígio e responsabilidade, que o proclamam alto e bom som. Henry Raczymow no seu livro *La mort du grand écrivain*⁵ sustenta uma tese, que não pode deixar de impressionar e fazer reflectir sobre as tão propaladas crise e morte da Literatura, em que enuncia as suas verdadeiras causas. Segundo ele, a idade clássica assistiu ao "nascimento do escritor", o Romantismo ao seu "sacre" e, na idade democrática em que hoje nos encontramos, temos de constatar o seu óbito, arrastando consigo o "fim da literatura" na sua dimensão mítica e sacralizante. A seu ver, o mito do "grande escritor" tinha um sentido que não se limitava aos manuais escolares. É que desapareceram na voragem dos tempos as instâncias legitimadoras do "génio" sagrado - o Rei para Racine, a Nação para Voltaire, o Povo para Hugo e Zola, a opinião pública para Sartre. Hoje só resta o público como critério de legitimação da pequenez ou da grandeza de um escritor e esse critério consistiria basilarmente em passar na televisão num "bouillon de culture". Bernard Pivot com as suas "Apostrophes" seria o novo "pivot" de uma legitimação democrática, dessacralizante, niveladora e arbitrária. "La faute à Lévi-Strauss?" - pergunta Raczymow, para quem aquele filósofo (cujos pressupostos teóricos implicaram no seu lógico desenvolvimento a teorização de uma literatura como sistema fechado em que é apenas determinante a combinatória de signos e de formas, impondo o primado do sistema anónimo à singularidade individual do seu autor) é o grande responsável pela "écriture du désastre"⁶. É por isso que, com algum saudosismo memorialista, Raczymow não hesita em consignar no seu livro que o último "grande homem" político da França foi De Gaulle, sobretudo quando se

recusou a mandar prender Sartre, porque "on n'emprisonne pas Voltaire"⁷, e que Sartre foi o último "grande escritor francês". Margueritte Duras nos seus diálogos mediatizados com Mitterrand não foi capaz, segundo ele, de imprimir o seu tom de "magistère moral", para empregar a expressão de Pierre Bourdieu, como os "grandes vultos" literários do passado. É evidente que esta perspectiva hermenêutica de Raczymow sobre a morte dos "grands écrivains" é no mínimo discutível. Daí entendermos ser criticamente rentável cotejá-la com a tese sustentada noutro livro surgido no mesmo espaço parisiense um ano depois e que, muito mais do que o primeiro, despoletou violenta querela na França estremunhada com estas graves provocações. Trata-se do livro do antigo director da revista *Esprit*, Jean-Marie Domenach, autor de um polémico ensaio *Le Crépuscule de la Culture Française*?⁸. Por processos idênticos, mas com discursos diferentes, Raczymow e Domenach debatem um problema comum, qual seja o de se questionarem sobre o declínio do romance francês que conhecera uma glória mundial e cuja decadência actual preludiaria a decadência da Cultura francesa. Jean-Marie Domenach observa um corpus limitado a cem espécimens dos últimos vinte anos de produção romanesca em língua francesa, que atingiram alguns milhares⁹, reconhecendo de graça e com algum excesso de "fair-play" metodológico e científico que saltou algumas vezes várias páginas quando os romances por ele lidos ou treslidos ultrapassavam as 250. O balanço que faz é de autêntica "sinistrose"^c e, desde logo, merece todas as reservas e suspeições pela falta de rigor científico que revela na sua abordagem partiale e partielle. Em seu entendimento, o acme da Literatura francesa teria sido atingido com o século XIX. Os romancistas do século XX que se alçaram ainda à grandeza exemplar e universal poucos foram e cedo se calaram, para que pudessem proliferar como cogumelos autores deprimentes catalogados com a etiqueta generalizante, mas incómoda e desenxabida de "nouveaux romanciers". A criação estética francesa, com a Literatura na primeira fila, - sustenta ele num artigo em que se defende das clamorosas acusações que o seu livro originou - teria entrado assim no "désert de la création". De fora, ficava toda a produção romanesca em língua francesa estranha ao "nouveau roman", genericamente acusado de mera horizontalidade, o que, concedamos, é bastante redutor, pois não separava metodologicamente em termos estéticos o trigo do joio. Na sua leitura afunilada, o romance é o género literário que melhor serve para avaliar a temperatura social de um povo, ao nível da escrita e da leitura: "De cette crise - diz ele - c'est le roman qui donne l'image la plus claire, - le roman, ce genre démocratique par excellence, le plus accessible, le plus actuel, mais déconnecté maintenant de la réalité sociale, recroquevillé dans une intimité qui ne semble plus habitée que par le sexe. Le déferlement des titres submerge un public désorienté par

última linha do referido artigo, Jean-Marie Domenach quer ressarcir-se da culpabilidade de não ter escondido, ao menos por discreção nacionalista, o que mostrou (sem o ter demonstrado convincentemente!), e de ter decretado a morte fulminante de uma Literatura ainda pujante de seiva, acreditando na ressurreição dos mortos, ao apelar democraticamente para o público: "Puisque la création s'aplatit, puisque la critique défaille, c'est aux lecteurs, c'est au public, de se révolter et d'exiger autre chose"¹⁴. E, ao concluir num gesto apaziguador de circunstância, lança alguma água nas labaredas que ateou: "Personne ne peut affirmer qu'une seconde renaissance est impossible"¹⁵. Fica assim atenuada a proclamação de decadência com o vislumbre pouco optimista de um renascimento mais desejável do que possível. Porque só a Fénix, por decreto inexorável dos deuses, renasce das suas próprias cinzas...

Catastrofismo e polémica à parte, donde resulta este estado de má consciência de perda de uma liderança cultural que se esvai? É sociologicamente um facto palpável que a França dos modelos literários, estéticos e culturais sofre hoje o são concurso de muitas outras literaturas pletóricas de seiva elaborada de criatividade. Parece ser legítimo aceitar que os excessos de desmitificação e dessacralização dos escritores e das obras sujeitas a uma análise imanentista, fria e escarpelizada, em desfavor de uma descoberta palpitante de sentido humanista, teve efeitos perversos sobre o público quando enfocada no ritmo mais curto da História literária da França contemporânea. É também por demasiado claro que a Literatura considerada como instituição legitimada e legitimadora se desvaneceu. Admite-se também em geral que a Literatura francesa passou de um universalismo caloroso a um narcisismo egocêntrico. É igualmente admissível que a era das massas contribuiu para um certo desnorte do romance. Mas, mesmo assim, será legítimo afirmar com Domenach que "la littérature est entrée, avec toute la société, dans une phase désordonnée, chaotique, où il devient difficile de distinguer le génie de l'imposture"¹⁶. Rui, de facto, o império das normas éticas e estéticas legitimadoras da beleza. Romperam-se os vínculos que padronizavam conceitos claros de beleza e fealdade, de normalidade e anormalidade. Afundaram-se os cânones que permitiam ao crítico julgar e ser julgado. Ora, sem valores estéticos hierarquizados e sacralizados, a crítica literária perdeu os seus critérios axiológicos. Pelo que, a denúncia de Domenach provoca algum calafrio: "Mais nous vivons en France "un culturellement correct" dont les condamnations proviennent d'un Saint-Office athée pire que l'autre, car il tient secret son index et ne justifie pas ses décisions. L'idéologie dominante a l'habileté de répandre le bruit de la mort des idéologies. Mais son silence dogmatique n'empêche pas qu'elle soit bien vivante. Protéiforme, elle s'épargne le souci d'avoir à se défendre et à se justifier"¹⁷. Mas será sustentável defender que o romance assegurou a passagem da idade clássica

da epopeia à idade moderna e que o seu desaparecimento, com todas as consequências culturais que tal facto possa implicar, marcaria o princípio da idade post-moderna? As observações atarantadas de Domenach podem indiciar numa primeira descodificação desabafos rabujentos do velho "laudator temporis acti", de quem não percebeu o alcance da "allitération contemporaine", nos termos em que a definiu Claude Mauriac¹⁸. Mas, fazendo todas as contas e vendo o fenómeno projectado num período histórico mais alargado, a memória colectiva de um povo tem filtros resistentes de selectividade estética e sabe receber e integrar manifestações novas e novíssimas de "literariedade", que, parecendo vagas de fundo, acabam, com o rolar das gerações, por se converter em mansos cordeirinhos. O imaginário de um povo não se esgota com um tremor de terra anti-romanesco ou anti-dramático. A Literatura, mola mestra no dinamismo cultural de um povo, não se deixa estrangular, para aquém e para além de todos os modismos fúteis ou úteis, com tentações ou desvarios niilistas na era de uma invertebrada desumanização.

Donde se pode inferir que a Literatura, e por extensão a Cultura francesa na era do vazio, da massagem irritante, da tautologia envergonhada, do sado-masiquismo narcísico, da fobia enjoada, da recusa obstinada da arte de contar, sobretudo quando perspectivadas ao nível das estruturas profundas, individuais e colectivas, que fizeram a riqueza das análises psicanalíticas deste século, não atravessam uma crise de negatividade absoluta. A arte de contar e de ler não tem que ser linear para se manter viva. O romance para subsistir como força propulsora de uma Cultura não tem que ser densamente psicológico, nem tão pouco deve enveredar pelos "sentiers battus" balzaquianos, porque o imaginário de um povo não se cumpre nem se esgota em nenhuma das suas sincronias, mesmo nesta mais recente que faz da negatividade não uma das suas inabilidades, mas um dos seus temas e motivos predilectos. Assim o "entre chien et loup" da Cultura da francesa, que assiste nervosa na dialéctica da História à perda da hegemonia linguística, económica e política, é um lusco-fusco que não anuncia a morte da Literatura francesa, e muito menos a morte do seu "modelo cultural", que, dadas as suas multisseculares virtualidades, comprovadas à saciedade no concerto das Nações, é mais um crepúsculo matinal do que um crepúsculo nocturno, aurora de um futuro que o passado avaliza e o presente não deslustra. Se e quando cotejado com novos modelos de outras culturas em acção, nada terá a perder quantitativa e qualitativamente no fiel da balança. E se desse cotejo resultasse eventualmente uma diminuição drástica do seu peso no campo das Culturas comparadas do nosso tempo, seria de recear uma nova hegemonia prepotente de culturas que se impõem muito mais pela força da moeda, do aparelho produtivo e do aparato bélico do que pela dinâmica intrínseca e sedutora de uma

Edouard Glissant. A Cultura francesa não morre, porque renasce numa poética de "l'ouvraison"²⁰, para empregamos o neologismo do poeta libanês Salah Stétié, num enriquecimento ininterrompido, com sístoles e diástoles, e com algumas arritmias disfuncionais próprias de uma elegante e velha senhora.

Para quem, como eu, nasceu, cresceu e vai vivendo à sombra benfazeja desta Cultura cosmoplita, universalizante, humanista, requintada de gostos estéticos e éticos, só lhe posso augurar uma longa vida numa cada vez mais calorosa "poética da multirrelação".

Notas

¹ BRITO, A. Ferreira de - «La génération des écrivains portugais de 1870 et la matrice culturelle française» in **La Licorne**, Publication de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Poitiers, 1984/8, pp. 77-100. Em **Cartas inéditas de Antero de Quental a Oliveira Martins**, Coimbra, 1931, p. 20, Antero afirma que a leitura da **Nouvelle Foi**, de Strauss, purificou o seu *amor quase fanático* pela França e pelo *espírito francês*, em desfavor do modelo cultural alemão.

² STAËL, Madame de - **De la littérature**, Paris, Garnier-Flammarion, 1991, p. 271.

³ Cf. BRUNEL, Pierre et alii - **Qu'est-ce que la Littérature Comparée?**, Paris, Armand Colin, 1983, p. 10.

⁴ SARRAUTE, Nathalie - **L'ère du soupçon: essais sur le roman**, Paris, Gallimard, 1956.

⁵ RACZYMOW, Henri - **La mort du grand écrivain - Essai sur la fin de la littérature**, Paris, Stock, 1994.

⁶ Ibidem, pp. 163-168.

⁷ Ibidem, p. 150, em que cita o estudo de Annie Cohen-Solal, **Sartre**, Paris, Gallimard, 1985.

⁸ DOMENACH, Jean-Marie - **Le Crépuscule de la Culture Française**, Paris, Plon, 1995.

⁹ Ibidem, p. 141.

¹⁰ Ibidem, p. 130.

¹¹ DOMENACH, Jean-Marie, «Le roman français est-il mort?» in **JDD**, 19 février 1995, p. 13.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem, p. 37.

¹⁷ Ibidem, p. 87.

¹⁸ MAURIAC, Claude, **L'Alittérature contemporaine**, Paris, Albin Michel, 1958 e 1969.

¹⁹ GLISSANT, Edouard, **Poétique de la relation**, Paris, Gallimard, 1990.

²⁰ STÉTIÉ, Salah - **L'ouvraison**, Paris, José Corti, 1995.

CULTURE LITTÉRAIRE ET FORMATION DE L'ESPRIT: LE MODÈLE FRANÇAIS

Cristina Robalo Cordeiro
(Universidade de Coimbra)

La culture française au Portugal. quel futur?

Evoquer la situation de la culture française - ou le futur de la culture française - au Portugal sur le mode interrogatif suppose, au-delà de la part, inévitable et souhaitable, d'inconnu et de changement, qu'on se trouve en face d'un problème. Si l'on prend acte de l'indéniable vitalité de la production culturelle de la France d'aujourd'hui, force est d'admettre que le problème se situe plutôt à l'autre bout de la chaîne, du côté de la réception et de l'accueil, et doit donc être énoncé en termes de dialogue et d'interaction de deux cultures différentes, la nôtre et celle de l'Hexagone.

Interpréter les signes et les symptômes de cet échange (afin de pouvoir risquer un pronostic) ne peut se faire en dehors d'un axe temporel où s'inscrit le devenir même de la culture portugaise.

Le passé récent nous offre l'image d'un Portugal traditionnellement redevable à la France sous l'aspect des valeurs intellectuelles - artistiques, littéraires et idéologiques. Notre histoire témoigne d'un apport français dominant mais non dominateur, non dommageable à l'égard de la culture nationale, le portugais cultivé (et pas seulement l'homme de lettres) possédant, sans artifice et sans conflit, deux cultures. Ce phénomène très original - que l'on ne retrouve pas dans l'esprit ou la conscience de nos voisins espagnols - relève d'une attitude que nous désignerons par le mot de bi-culturation.

Notre présent se trouve au contraire marqué par le phénomène de la déculturation. Et si la conjoncture économique mondiale est à maints égards responsable de cette situation, il n'en reste pas moins que le Portugal a perdu la matrice française sans pour autant accroître la portée et la dynamique de sa propre culture nationale. Au contraire, on assiste à une dégradation de la culture d'origine qui se trouve non plus croisée, mais remplacée par une autre, étrangère, désormais non plus dominante, mais également dominatrice, anglaise ou plutôt américaine. Comment s'étonner que d'aucuns (des intellectuels portugais) réagissent à cette inféodation par une certaine "crispation identitaire", par une attitude de repli sur soi nationaliste, s'expriment à travers une réflexion et une écriture investies par la question problématique et essentielle de la conscience personnelle et nationale, par les fondements - les racines et le devenir - de l'être individuel et collectif. Le paradoxe

négligeant la dimension historique, voire anthropologique, qui seule pourrait les expliquer et les rendre cohérents et lisibles en tant que phénomènes sociaux.

Le futur à nos yeux devra être un combat pour la transculturation, à définir comme une ouverture désirable, c'est-à-dire pour l'acquisition de nouveaux codes qui ne mettent pas en péril l'acquis, national, et où l'anglais - la langue anglaise et la culture américaine - devront partager avec les autres. Il faut donc, on ne cesse de le répéter, aller dans le sens de la pluralité des cultures, du mélange des voix, de la fascinante polyphonie - à ne pas confondre avec la cacophonie! - où l'on retiendra la pensée forte de la mobilité, la valeur du plurilinguisme et du multiculturalisme. Si ces concepts se sont, avec l'usage, vidés de leur plurilinguisme et du multiculturalisme. Si ces concepts se sont, avec l'usage, vidés de leur substance et transformés en poncifs, leur revalorisation ne doit pas toutefois conduire à un "nomadisme généralisé", cadre approprié, selon Todorov¹, aux sujets décentrés. Cette étape de la transculturation redonnerait à la culture française la place qu'elle doit occuper dans l'échiquier culturel national, à côté d'autres (européennes ou francophones), pour que se maintienne notre propre équilibre.

Dans cette perspective d'évolution et de devenir, chaque culture doit être mise en valeur dans sa singularité. Et le "génie" de la France, c'est d'abord, avec ou sans Descartes, le bon usage de la raison, autrement dit, l'art de penser, l'aptitude à jouer avec les idées.

Je prendrai, pour parler de la culture française, la voie de la culture littéraire, ayant en vue, non de dégager un vague consensus (la culture selon un quelconque sondage), ni de proposer une utopie personnelle (la culture que je voudrais posséder), mais plutôt d'invoquer le nous, et plus précisément, le nous du rapport collégial, le nous de la relation pédagogique et d'une situation universitaire commune.

Qu'est-ce que la culture littéraire? Un ensemble d'oeuvres: lesquelles? Un ensemble de textes critiques ou une pensée analytique sur les oeuvres? Un état des lieux historique, exigeant une démarche diachronique? Quel est en fait son objet? Et où peut-on se l'approprier: dans un manuel scolaire, un dictionnaire, un essai critique? Comment saisir en définitive son utilité: dans quelle mesure et comment la culture littéraire peut-elle intervenir dans la formation de l'esprit?

Je ne sais ce que sera votre carrière. Vous semblez doué pour les lettres comme pour les sciences, pour le droit comme pour la politique. Vous pouvez choisir le service de l'État comme l'industrie privée, la recherche comme l'action. Quoi que vous décidiez de faire, une culture de base sera nécessaire. C'est l'un des premiers gradins de la pyramide. Voulez-vous que nous en parlions? Vous

avez fait, me dit-on, de brillantes études; je tiens donc pour évident que vous savez, de l'histoire et de la littérature, ce qu'en sait un bon élève, c'est-à-dire peu de chose. Vous connaissez les poètes par les anthologies, les historiens par les manuels. Avoir une culture, ce n'est pas savoir un peu de tout; ce n'est pas non plus savoir beaucoup d'un seul sujet; c'est connaître à fond quelques grands esprits, s'en nourrir, se les ajouter. Je voudrais vous donner des maîtres, en petit nombre, qui vous suivront pendant toute votre vie. Je voudrais que vous ne cessiez de les lire et de les relire. Je voudrais que vous vous sentiez aussi à l'aise dans leur pensée que dans la vôtre, dans leurs oeuvres que dans vos souvenirs.

Vaste programme que celui que André Maurois proposait, dans sa *Lettre ouverte*², à un jeune homme des années soixante.

Je serais aujourd'hui, sceptiquement, portée à dire que la culture littéraire est tout ce que le professeur de littérature ne parvient pas à transmettre au long des quatre ans que dure le cours de licence. Je serais aussi, ironiquement, tentée de dire que la culture littéraire est tout ce que les successifs ministres ont encore plus de mal à définir dans le temps encore plus bref de leur ministère. Je serais enfin, pathétiquement, contrainte à dire que la culture littéraire est tout ce dont, dans notre civilisation technologique, nous nous sentons de plus en plus dépossédés.

Mais je ne jouerai pas les Cassandra ni ne m'attarderai sur la difficulté de détermination d'un concept problématique entre tous. L'exigence pratique m'interdit de me satisfaire du constat d'une crise et de l'aveu d'une aporie. Foin des obstacles! La culture littéraire - richesse qui inlassablement se déploie en nous par une espèce de volonté de connaissance sans limites - on ne peut la concevoir que comme un organisme vivant, matière grouillante en activité, autant que forme souple que le regard critique que nous posons sur elle modifie sans cesse. La culture littéraire refuse un contenu figé aussi bien qu'elle se refuse à une consommation passive : resserrée dans cette ambition d'une appropriation personnelle et inépuisable, c'est par un processus d'implication dynamique qu'elle renaît constamment comme une construction infinie.

Je voudrais donc évoquer les trois moments du processus qu'implique la formation littéraire et que je désignerai comme : 1° le moment canonique, 2° le moment critique, 3° le moment poétique.

Le moment canonique est celui des modèles, d'une sorte de patrimoine universel où l'on inscrit une mémoire collective : moment sacré de la rencontre avec la tradition. Le moment critique est celui de la contestation des modèles, de la subversion des valeurs instituées: moment profanateur de la rencontre avec l'altérité. Le moment

archétypes d'une civilisation. Le discours de l'anthropologie culturelle peut parfaitement rendre compte de ce premier ensemble, mais je préfère utiliser un autre modèle. Pour me servir d'un terme de Paul Ricoeur, je dirai que ce moment fondamental est celui de l'instauration. L'acquisition d'une culture littéraire suppose, dans le cadre contraignant de l'École (je laisse de côté l'initiation personnelle, "l'entrée libre" dans le monde des livres) une étape aujourd'hui trop raccourcie, trop précipitée, celle de l'acquisition des "grandes" références, des références obligatoires. C'est l'âge des classiques. Nous regrettons tous que nos étudiants ne connaissent ni la *Bible* ni les *Dialogues* de Platon, piliers de la culture occidentale et de chacune de nos cultures européennes. *Le Livre de Job* et *Le Banquet* sont des textes fondateurs et "incontournables": inutile de dire que nos étudiants réussissent toutefois à passer leur licence sans être jamais passés par eux! Nous regrettons tous que nos élèves, s'ils ont lu en classe des pages des *Lusiades*, n'aient jamais fait, dans le meilleur des cas, qu'entendre parler de *La Divine Comédie*, de *Don Quichotte*, de *Faust*, de *Macbeth*... c'est-à-dire des monuments du panthéon européen.

Le domaine strictement français des auteurs classiques se présente comme un champ de tensions fécondes que nos chers étudiants ne font hélas que survoler: quel beau jeu dialectique pourtant que l'affrontement de Rabelais et de Montaigne, de Descartes et de Pascal, de Voltaire et de Rousseau, de Mallarmé et de Rimbaud, de Proust et de Valéry, de Sartre et de Camus. Voilà la dynamique légende des siècles littéraires français: quel étudiant de 4^e année serait en mesure de la raconter? Ce premier moment a longtemps constitué à lui seul toute la culture littéraire qui se définissait aisément comme la connaissance des grands livres. Transmettre cette connaissance, c'était pour l'enseignant de jadis introduire l'adolescent, selon l'expression d'Alain, à la "bible de l'humanité".

A ce moment initial et solennel, véritablement inaugural, s'oppose, dans l'histoire des idées comme dans le devenir de l'esprit individuel, le moment critique, heure du soupçon, moment négatif et théorique où les idéaux et les idoles tutélaires sont passés au crible du savoir réflexif. Après avoir appris le respect et le culte (Alain n'associait-il pas étroitement les deux mots de culte et de culture?), l'esprit - ici l'étudiant - doit passer par l'étape de la démystification: la théorie littéraire est moins une tentative de synthétisation qu'un travail de réduction ("la littérature n'est rien d'autre que..." formule-clef de tous les théoriciens, de tous les terroristes). Une culture littéraire bien comprise doit transiter par la psychanalyse, par l'analyse sociologique, par la généalogie nietzschéenne, par le moment de la distanciation. Les grandes oeuvres deviennent alors des objets complexes, le sacré subit l'épreuve du démontage et de la déconstruction. Quel professeur de littérature, pris d'une ivresse de subversion, ne

se fait-il pas un moment le défenseur de Marx, de Freud et de Nietzsche devant des étudiants passifs et soumis, par trop respectueux et dupes des valeurs consacrées, des valeurs toutes faites? Ce moment critique, exemplairement illustré par Le degré zéro de l'écriture vient souvent, hélas, à contre-temps: quelle absurdité de faire lire Barthes à qui n'a pas lu Racine, Bakhtine, à qui n'a jamais ouvert Rabelais! Mais cette absurdité est celle de notre enseignement supérieur, cette erreur, c'est la nôtre...

Une culture littéraire qui ne serait faite que de la vénération des grands paradigmes serait bientôt menacée de sclérose comme on l'a vu dans l'enseignement universitaire des années 20 en France. Mais une culture littéraire qui ne serait faite que des énoncés doctrinaux de la pensée formaliste-critique tournerait bientôt à la schizophrénie comme on l'a vu dans l'enseignement universitaire des années structuralistes. Le moment critique doit dépasser mais conserver le moment canonique: plus que quiconque le littéraire a le sens de l'ambivalence. Toutefois, le moment critique n'est lui-même qu'un passage, non un aboutissement: le troisième moment, le moment poétique, est créateur et constitue l'horizon d'attente, la terre promise du professeur de littérature, moment où l'esprit ayant compris les vertus de la rigueur redevient intuitif, où, après l'effort de l'objectivation, après la rude discipline des sciences humaines, on retrouve, on restaure les valeurs premières, les valeurs personnelles, subjectives, de l'imagination. Pour me faire comprendre d'un mot, je citerai ici le nom de Bachelard. Peut-être est-il venu trop tôt dans le siècle: il devait venir après et non avant les abus de la négativité théorique. Mais il est bon que dans mon exposé il vienne après: le "droit de rêver" sur les textes est acquis par l'effort scientifique de l'approche linguistique, de l'approche sémiologique mais c'est le droit de rêver qui doit prévaloir si l'on veut que la culture littéraire reste littéraire. L'art de Bachelard est de réconcilier l'esprit avec lui-même, anima et animus, l'ancien et le moderne: avec lui sonne le moment poétique. Mais cette heure créatrice - cette heure de la solitude (la culture littéraire, à la différence de la culture scientifique, est une culture solitaire) nécessairement vient tard et nos étudiants auront depuis longtemps quitté l'université quand ils seront à même d'apprécier dans son oeuvre la fine fleur de la culture littéraire.

Or, de quelle façon rendre sensible ce système dynamique fondé sur une dialectique de l'imaginaire autrement que par une méthode critique qui soit également dynamique et dialectique? Cette méthode - celle du dépassement et de la synthèse - exige de l'étudiant le passage par le moment canonique, autrement dit, la connaissance obligatoire et solide de l'histoire littéraire, des auteurs et des textes. Mais elle l'empêche de s'arrêter là et de restituer passivement son savoir, sous forme d'inventaire ou de répertoire: le moment critique de l'interrogation et de la discussion des idées - du

de la dissertation littéraire! Articuler son expérience des textes en trois points progressifs, avec renversements et transitions, est une compétence que nos étudiants, même au sortir de la faculté, ne possèdent guère. Les raisons de cette inaptitude sont assurément "culturelles", c'est-à-dire qu'elles relèvent d'une sociologie et d'une histoire de l'École.

Voici comment Michel Jarrety évoque l'entrée de la dissertation dans le système scolaire français:

La rhétorique - art de parler, étude des figures du discours - meurt sans doute au XIX^e siècle lorsque le romantisme la condamne comme ce code figé qui bride la liberté du Sujet et que l'approche de la littérature historicise[...]. Vers 1880, lorsque le discours disparaît au profit de la dissertation, avant que la classe de rhétorique ne soit elle-même supprimée en 1902, c'est évidemment la relation du lecteur au texte qui se trouve modifiée: il s'agissait jusqu'alors d'apprendre à écrire en se fondant sur l'exemple des grands auteurs; il s'agit désormais d'apprendre à lire par le biais de cet exercice simplement oral qu'est l'explication de texte, et à produire un commentaire par l'écriture critique de la dissertation qui congédie la rhétorique.³

Le "plan" est une gymnastique intellectuelle française inséparable de la culture scolaire française. Je veux croire que mes collègues français continuent à lui accorder un rôle central. Loin d'y voir une creuse rhétorique, je la tiens pour l'exercice mental le plus salubre, inséparable des savoirs et des contenus qu'il met en oeuvre.

Dans ses Souvenirs, Roger Martin du Gard évoque (en connaisseur!) l'importance de l'art de la composition:

Dès les premières dissertations qu'il m'avait fait faire, il avait constaté que, si je réussissais, en général, à m'exprimer correctement, et même à nuancer ma pensée, en revanche, je ne savais ni classer mes idées, ni les enchaîner de façon satisfaisante. Il a cherché aussitôt un moyen de mettre un peu d'ordre, un peu de clarté dans mon esprit. Car je ne manquais pas d'idées mais je les présentais mal et pêle-mêle, au gré d'inspirations successives. Il a trouvé ceci: renonçant délibérément à m'imposer chaque semaine la traditionnelle dissertation à rédiger, il me proposait chaque jour un sujet nouveau, dont j'avais seulement à établir le plan: un plan

bref, un sommaire en quinze ou vingt lignes, rédigé sous une forme schématique, et divisé en paragraphes numérotés et bien distincts. Cela fait, j'étais dispensé de tout développement [...].

Dans le travail, ou mieux, dans le jeu du plan argumentatif, l'intelligence, laissée à sa propre initiative, à son propre dynamisme, s'oppose à elle-même, se reprend et se surprend elle-même en s'apercevant qu'elle contient toujours plus qu'elle ne pensait. La forme mobilise le fond et le fond suscite la forme. La dissertation (mot bien terne pour les plaisirs insoupçonnés qu'elle procure: on lui préfère aujourd'hui celui d'argumentation) est, dans le cadre scolaire (j'y insiste), l'art du dialogue de l'intelligence avec la sensibilité, de la logique avec l'intuition, de la rigueur avec l'imagination. A la question "quelle culture enseigner?" je réponds donc - en mesurant le bouleversement des habitudes mentales, des habitudes nationales qu'implique une telle réponse -: enseignons la dialectique de l'imaginaire!

Il faudrait donc insister sur les vertus intellectuelles d'une méthode qui, au-delà du sérieux qu'elle exige en tant qu'exercice logique mobilisant des figures et des procédés de pensée (esprit de jugement, de clarté, de rigueur, de système) de dialecticien (celui qui, ayant distingué les notions, cherche à les voir s'engendrer l'une par l'autre), est avant tout un jeu, un art de jouer - et on sait combien et comment la dimension ludique est primée par la nouvelle pédagogie - qui rejette le dogmatisme, car, même si on joue tout seul, elle nous apprend la tolérance, l'acceptation de (l'idée de) l'autre, que l'on discute, l'on contrarie, l'on s'efforce de comprendre. Et quel meilleur exemple que la devise Liberté, Égalité, Fraternité, ce dernier terme étant la synthèse qui permet de dépasser une certaine contradiction contenue dans les deux premiers.

Reste à dire que ce jeu français de l'intelligence est devenu un jeu sacralisé, une institution, et qu'il fonde aujourd'hui toute une société. C'est Bourdieu qui parle d'une nouvelle noblesse (la noblesse d'élite), et qui passe par les concours de recrutement - l'agrégation -, autrement dit par la qualité de l'exercice de la dissertation!

² André Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, Paris, Albin Michel, 1966, pp. 48-49.

³ Michel Jarrety, *La critique littéraire française au XIX^e siècle*, Paris, P.U.F., 1998, pp. 18-19.

CULTURE: DANS L'ABSENCE DE LA PRATIQUE: LES AVATARS D'UNE CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Francis Brosseron
(Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

"Parfois, j'entrais dans le poulailler, fermais la porte et m'adressais aux occupants,
une excellente préparation pour mon travail futur."

Paul Feyerabend, Tuer le temps.

POUR INTRODUIRE AU SUJET

A l'abri de ce titre quelque peu hermétique, je vous propose une réflexion :

1 - qui s'intéresse au problème de la formation, entre autres, de certains diffuseurs de culture que sont les professeurs ; dans notre cas, les professeurs de français, qui ont la lourde tâche de véhiculer et transmettre des éléments de la culture francophone : vaste difficulté des rapports de l'individuel et de l'universel.

2 - qui interroge également les fondements constitutifs, plus largement, de la culture "acquise" par ces agents dans le cadre des pratiques qu'ils ont connues ou connaissent à l'université.

3 - qui part d'une hypothèse forte qui est que les pratiques effectives conditionnent directement et indirectement les processus d'identification et de parcours d'identité qui marquent, qui marqueront, profondément nos étudiants, les futurs collègues, dans leur aptitude et volonté de développer ou non les possibles qui surgiront dans leur profession et plus largement leur "destinée".

4 - qui fait également le constat, mon opinion, que les choses ne vont pas pour le mieux dans les attendus et résultats des formations actuelles. Ces deux derniers éléments posant, de manière articulée, le problème des "contenus" et "méthodes".

Je donnerai simplement, pour situer les éléments du débat que je propose par la suite, une définition générique du concept de culture.

Le concept de culture est inséparable de l'hominisation dans la mesure où il regroupe l'ensemble des capacités pratiques et leur maîtrise qui permet à un être humain d'être pleinement développé. C'est-à-dire à la fois les outils, les gestes et la parole, les symboles, la symbolique et, de ce point de vue, on ne peut pas réduire la culture à une dimension esthétique.

L'aide à la maîtrise des signes symboliques inépuisables, qui sont ceux de l'art

groupes sociaux dominants est établie sur leur définition du "positif" dans la culture, elle accompagne l'ordre social, elle écrit l'ordre moral. D'emblée, on perçoit l'étonnante complexité d'une formation culturelle qui doit permettre à un "autre" d'entrer dans une identité qui a plus le statut d'un rhizome que celui d'une pièce de monnaie bien policée.

C'est par exemple, le risque immédiat d'une contradiction entre une dimension multiculturelle (en France déjà, que dire alors de la "francophonie") et la linéarité qui est très souvent l'approche réductrice proposée quand essentiellement contrôlée par le professeur, avec d'ailleurs, souvent... quelquefois, les meilleures intentions. Le saupoudrage ne constitue pas non plus une réponse puisque les grandes tendances (voir cette notion dans l'acception que lui donne Leroi-Gourhan) qui constituent cette entité, culture française, pour réduire, sont de cette manière définitivement inaccessibles à l'entendement.

D'UN CERTAIN ENSEIGNEMENT, I...

Alors que peut-on noter des tendances fortes de l'enseignement quant à sa responsabilité globale d'offrir l'accès à une culture générale, quand l'extension des territoires de la culture, au cours des quinze dernières années, par exemple, l'a mise au contact de réalités sociales l'obligeant à prendre en compte des pratiques populaires (musique, danse, expression plastique, etc.) qui débordent le cadre classique où l'on tente de trouver un équilibre entre patrimoine et création vivante.

Un premier problème est celui d'une approche cumulative très nette dans les pratiques d'enseignement:

- qui simplifient pour la nécessité d'une explication évolutive;
- qui réduisent: cf. les exemples de Descartes, ramené à l'unique formule *cogito ergo sum*; de Saussure, concentré en quelques dichotomies passe-partout ; pour ne pas parler d'interprétations fantaisistes, telles celles dont souffre, par exemple, le dialogisme de Bakhtine;

- qui "géométrisent" dans le passage qu'elles font d'une représentation sociale à une représentation spatiale (cf. les notions de genres, périodes, etc.). Eléments qui ne sont qu'outils théoriques, techniques d'approches, modèles construits, devant supporter la réflexion rationalisante mais qui se constituent très tôt en obstacles à la prise en compte du réel, s'y substituant même le plus souvent dans la mesure où la dimension de l'activité pratique que peut développer l'ensemble des individus engagés dans le processus d'enseignement / apprentissage, et chacun des sujets, dans une démarche irréductible, est tout simplement niée... dans les faits, non pas dans les

discours.

S'il n'est pas envisageable, sans concepts, de comprendre le réel et de le transformer, celui-ci ne peut être ni compris ni transformé si l'on isole les concepts au point de les confondre avec le réel. Ce dernier est toujours plus riche et mouvant, toujours porteur et demandeur de mises en cohérence théoriques nouvelles dans un dialogue continu des concepts et de la vie. Autre façon de rappeler la nécessité du point de vue de la pratique dans la position même des problèmes théoriques.

Comment faire pour que cadres théoriques, concepts, notions n'apparaissent pas comme coupés des conditions historiques qui les ont vu naître ? Comment rendre ces éléments opératoires dans la formation et assurer leur possibilité de faire sens pour un individu ? Actuellement certaines façons d'enseigner conduisent plutôt à considérer ces éléments comme des croyances plutôt que des démarches critiques et contradictoires. De nombreux concepts, notions, sont enseignés comme s'ils n'avaient pas d'histoire, coupés de la culture, dénués de toute contradictoire et non susceptibles de dialogue, bref, comme des dogmes.

Entendons-nous bien, il ne s'agit pas obligatoirement de mettre en cause, à chaque fois, la validité des savoirs que l'on questionne mais plutôt de pouvoir se pencher sur leur pertinence et signification dans des situations données et dans leur impact social, culturel (ce qui est différent des problèmes de la qualité technique de la recherche). L'objectif n'est pas une "sanction d'expert", ce qui est bien impossible, mais la démarche critique pour laquelle il faut reconnaître simultanément, à l'étudiant... et au professeur, un devoir d'information et un droit d'ignorance.

DU SENS, DE LA "VERITE", DU "SIMPLIFIE", DU COMPLEXE

Tout enseignant doit se demander ce qu'il produit ou non comme sens chez de "futurs" citoyens dont certains, peut-être, seront des chercheurs, et dont la majorité, pour ce qui nous concerne, seront des professeurs de langue... et de culture(s).

En fait, se profile ici le problème en apparence très abstrait de la "vérité". Cette question de la vérité est d'ailleurs une clé, en partie, du grand débat culturel sur la science. Si l'on prend l'exemple des sciences dites dures - souvent noyées dans une nébuleuse "mythique" lorsqu'elles sont considérées du point de vue des "humanités" - on peut constater que ce problème de la vérité, peut être plus facilement reconnaissable, en constitue à la fois la grande force et la grande faiblesse. On ne peut pas y dire "ceci est vrai" mais "ceci est vrai, si...". Il y a nécessité d'une réunion de conditions de validité protégeant un énoncé en le rendant de plus en plus vrai dans un domaine de plus en plus limité.

qui se spécifie à l'intérieur d'un ensemble idéologique, esthétique, social.

Il s'agit alors pour chaque étudiant - et avant lui, le collégien, le lycéen - en même temps qu'il accède à un enseignement scientifique (on voit comment cela dépasse d'ailleurs ce champ restreint pris pour exemple) avec des "lois à appliquer", d'intérioriser aussi le cheminement d'une aventure, celle qui conduit aux idées et aux découvertes.

On peut tout de suite noter ici, par rapport à cette problématique posée en ces termes, qu'il y a façon et façon d'enseigner, et de représenter le savoir, sans oublier que ces façons (cf. les travaux de Foucault par exemple) ne sont pas indifférentes aux effets de pouvoir. Apprendre à "obéir" aux vérités de l'"université" puis / pour plus tard obéir aux vérités des experts ? Ces questions sont d'autant plus actuelles que le *boom* des recherches et le travail morcelé et spécialisé rend de plus en plus nécessaire le besoin d'une culture qui aide à comprendre le travail des autres.

Ce n'est donc pas le "simplifié" qui peut faire sens, mais ce qui, dans l'épaisseur des significations culturelles, a rendu tel champ du savoir indispensable pour l'humanité. Il est intéressant de noter que la question de la pertinence posée à toute "avancée" scientifique dans le champ propre de la science, dans le champ de ses applications et implications techniques et industrielles (lorsqu'elles se présentent - chaque champ ayant ses degrés et particularité de pertinence) se trouve escamotée au niveau du public. Ce qui faisait la fiabilité des sciences disparaît dès qu'on s'adresse à l'"opinion" à qui est passé un certificat d'incompétence. Or, si une proposition intéresse le genre humain (l'exemple des manipulations génétiques et de la confusion des "discours" à leur propos constitue un excellent terrain de réflexion sur les rapports sciences-"opinion"-formation) il n'est plus possible de dire que seuls les scientifiques ou les experts sont compétents.

Difficile problème des relations entre la rationalité et la démocratie. Ce dernier problème qui rejoint d'ailleurs la contradiction que nous vivons par la confiscation de la maîtrise de l'espace et du temps aussi bien sur le plan de la globalisation économique que sur celui de l'"asphyxie" du politique - et du pédagogique - qui suppose des coupures dans le temps pour l'exercice de la citoyenneté.

L'ensemble de ces considérations posent directement le problème des contenus et du choix porté par les enseignants en fonction :

- de ce que sont les étudiants
- de ce qu'ils veulent faire dans la vie... et des débouchés prévisibles

Mais d'abord en fonction des connaissances actuelles et du regard qu'elles permettent de porter sur le passé et sur l'avenir.

Se trouve, dans ce cadre, réaffirmée la nécessité d'un travail interdisciplinaire pour assurer la cohérence de chaque filière d'enseignement.

DE L'INFORMATION ET DE L'UTOPIE...

Un exemple des exigences posées par le développement de nos sociétés - dites d'information, pléonasmе grossier du reste, puisque toute société est une société de l'information, avec au centre le langage, la langue (tautologie, donc, qui dispense de la réflexion sur la définition et délimitation de ce qu'est "une" ou "l'information") - est celui des intersections techniques-culture : rapports entre façon de croire, de penser, nos modes de vie et nos procédés de mémorisation des traces et du transport (cf. les travaux de la médiologie autour de R. Debray). En fait le problème de "l'efficacité symbolique" : c'est-à-dire comment les idées deviennent force matérielle et comment le support lui-même est un important producteur de sens.

Une illustration peut en être donnée par l'exemple de l'Internet et des "inforoutes" et du Multimedia: passage de l'espace euclidien à l'espace topologique, ce qui sans aucun doute provoque d'importants changements de références. Impossibilité, par exemple, de "cartographier" les inforoutes et éclatement de leur espace, les objets étant eux-mêmes morcelés, passant par des circuits différents (cf. le principe de l'hypertexte) et perdant la linéarité de toutes les routes connues jusque là (cf. en contrepoint, la conception linéaire, le plus souvent, de l'enseignement que nous avons critiquée ailleurs). Relevons au passage la métaphore, impropre, du "navigateur" (sauf s'il s'agit d'un Ulysse ou Sindbad moderne) utilisé pour "l'internaute", métaphore d'une vision encyclopédiste autrefois marquée par celle du cercle et de l'arbre.

En fait, très vite, l'utilisateur est confronté au problème de hiérarchisation de l'information, de valeur et de crédibilité de celle-ci. Toutes notions qui étaient déjà nécessaires et indispensables dans le "tri" des connaissances avant l'apparition de la "toile". Cette fragmentation de l'information, et tout autant fragmentation du public, n'apparaissent plus comme un tout contrôlable mais laissent place plutôt à l'idée d'un "tout communicant", mise en abîme dans laquelle chaque internaute produit pour lui seul, une interprétation particulière.

Cette apparition de nouveaux modes de mise en forme et d'accès du savoir qui fonctionnent plus sur le mode de la connexion de liens établis¹ entre des noeuds de sens pris dans des sources et des disciplines très différentes rend indispensable la maîtrise d'une pensée complexe² au risque sinon de débordements utopiques qui feraient de la communication l'unique point de vue sur le monde.

Ces débordements utopiques sont d'autant plus aisés que nous vivons dans un système social et d'éducation où l'on apprend à séparer et non pas à relier³. La capacité de situer l'information et la connaissance dans son contexte, dans la globalité dont elle fait partie, se trouve atrophiée. D'où l'incapacité à percevoir la

En fait, l'enseignement (une grande partie, mais c'est celle qui importe ici) participe d'une sorte de pérennisation de la logique civilisationnelle actuelle à partir d'une simplification des objets, aussi bien dans la dimension du temps que de l'espace. Or, rappelons-le, puisque cela semble encore nécessaire, pour tout ce qui concerne les sciences humaines et sociales, les sujets font partie de l'objet. Ce qui signifie qu'il faut mettre les hommes, les étudiants, les professeurs, au coeur des processus, pas des étudiants ou des professeurs abstraits mais des sujets porteurs de pratiques sociales réelles. Cette réforme de la pensée n'est pas un simple problème intellectuel, de manière paradoxale, elle ne se passe pas seulement dans la pensée, mais elle est une hypostase de ce qui advient dans l'univers des processus réels générés par nos systèmes d'enseignement.

Nous pouvons considérer l'exemple de l'institutionnalisation de ce que j'appellerai la soumission - soumission intellectuelle et politique, au sens large du terme - à l'ordre des choses, ce qui ne renvoie pas seulement à ce qui se passe dans la tête des étudiants, des professeurs, des gestionnaires, mais aussi aux diverses mises en forme institutionnelles et pratiques de domination.

Exemples :

- un enseignement dans lequel l'étudiant est systématiquement restreint à un espace passif, dont la caricature est la dictée de "matière" auto-légitimée et restreinte (?) où la seule activité est le maniement du stylo ponctuée de temps à autre par la possibilité de répondre à une question soigneusement fermée dont la première fonction est d'assurer à l'enseignant l'illusion d'une interaction éducative ;

- l'appel à la discussion, à la créativité, alors que les outils nécessaires à ces exercices hautement périlleux et formateurs n'ont été amenés que sous forme d'étiquettes sans les expérimentations à leur maniement. Soulignons que ce maniement, que nous défendons, n'a rien à voir avec la répétition mécanique d'opérations dont le faire sens échappe aux apprentis manipulateurs, ceux-ci n'ayant pas acquis et expérimenté l'histoire de l'outil, du problème posé et des limites des modèles théoriques et méthodologiques envisagés.

- le droit à l'erreur est liquidé au nom de l'efficacité, d'où l'exemple qui "fonctionne" et non pas l'énoncé qui résiste à l'analyse ;

- d'où les références limitées très souvent à un même type d'abordage ; on simplifie pour rendre la tâche plus facile à l'étudiant qui s'installe ainsi dans un moule sécurisant où se trouve essentiellement privilégié l'ingestion de "connaissances" qu'il

aura la lourde responsabilité quelque temps plus avant de "rendre" quasi intactes, celles-ci étant passées à côté de leur digestion, pour continuer notre métaphore nutritionniste, de leur intégration en savoir pour parler, cette fois-ci, dans un registre plus didactique.

Un dernier exemple - j'en ai bien d'autres - de l'institutionnalisation de la domination et de la soumission qui en résulte, serait ce que je pourrais appeler le vol du temps.

L'enseignement rapidement évoqué ici s'organise sur le principe linéaire de l'acquisition, essentiellement, d'informations. Facile alors de distribuer le passage de celles-ci en années, mois, semaines... Mais pour ce faire, il faut littéralement attacher l'étudiant aux différents temps de parole des professeurs dont le cumul retire à l'étudiant considéré la possibilité, d'abord directement physique, et ensuite intellectuelle, d'un temps de pratiques, d'expérimentations instrumentales et idéelles, individuel et collectif.

Où prendre alors le temps de l'exposé et de la réflexion ? Peut-on se plaindre par la suite de ce passage, ou de cette généralisation d'une forme de discours bref, elliptique, souvent quasi onomatopéique où la répétition et le tautologique font office de démonstration: discours de l'évidence !

Paradoxalement, il s'agit d'une mise hors champ de la parole, du langage. L'étudiant se trouve avant tout et fondamentalement exclu du champ de la parole et du discours, particulièrement du champ spécifique de l'étude, dimension non spontanée, dans lequel il pourrait essayer de faire sens, ou produire du sens à partir des processus dans lesquels il se trouve engagé et qui visent théoriquement le savoir, le savoir-faire et le savoir être.

Ce qui souligne l'urgence d'apprendre à construire des situations et des savoirs chargés d'enjeux (pour soi-même et pour connaître le monde) permettant aux étudiants d'engager quelque chose d'eux-mêmes dans ce que l'université donne à "apprendre".

Ainsi, très clairement, notre responsabilité d'éducateurs - et doublement, de formateurs d'éducateurs - n'a jamais été aussi potentiellement féconde dans un tissu de contradictions d'une extrême complexité mais où peuvent s'ouvrir des possibles si l'on accepte non seulement que l'idée aille vers le réel mais aussi que le réel aille vers l'idée. En répétant le message si le réel ne bouge pas.

En effet, lorsque l'on ne souhaite pas voir quelque chose qui pourrait se révéler déplaisant, il n'est pas rare que l'on utilise, pour ne pas voir, un instrument inadéquat. C'est par exemple vrai, les illustrations en sont nombreuses dans l'enseignement, de cette forme de cécité qui consiste à ne s'en tenir qu'à la surface des événements et à ne considérer que les effets au lieu de se préoccuper des causes.

Et des conséquences ... néfastes, à moins que...

évoquent, comment l'institution tend à "réduire" la teneur de l'activité développée dans le procès universitaire, en particulier en tenant à distance le réel : la première confrontation, pour beaucoup, à cette entité travail soudain "reconnue", s'effectue lors d'un stage initiatique à la résistance du réel, sous une forme des plus complexes puisqu'on y rencontre, non pas la matière au sens strict, mais une "matière en mouvement", des jeunes individus en devenir).

Dans l'articulation des concepts activité / travail, le concept d'activité, concept transversal, permet de faire apparaître ce qui se cache d'humanité, dimension le plus souvent occultée, sous le travail et de retrouver l'homme dans le processus universel de gestion de l'aléatoire que constitue son milieu de vie : ajustement en permanence de contraintes prescrites anticipées, aux ressources réelles disponibles ainsi qu'aux situations rencontrées ce qui caractérise, entre autres, la situation de l'enseignant⁴. Le concept de travail se trouve ainsi subsumé sous "l'universalité de la dialectique programme / activité"⁵.

L'activité pose encore le problème des valeurs (changeantes) qui se trouvent investies dans les savoirs et activités du travail (dimension axiologique), lieu d'une dramatique d'usage de soi, de soi par soi et de soi par (pour) les autres. L'activité définie de cette manière n'est pas l'action. Les actions, en tant que conduites observables, indicatives des orientations fondamentales ou initiales du sujet, se trouvent incluses dans l'activité mais elles ne peuvent suffire à l'analyse et à la détermination de ce qui fait sens. On devine aisément les implications possibles d'une prise en compte de ces distinctions dans l'analyse de pratiques d'enseignement.

A ces deux derniers concepts, il faut inclure ce que Leontiev appelle motif et but. Les activités diverses sont caractérisées par leur(s) motif(s) ; l'action est orientée vers un but croissant. Le motif, très rapidement, est défini comme un "objet matériel ou idéal qui stimule et dirige l'activité vers lui-même". Subjectivement, le motif ne se manifeste qu'indirectement sous forme de désir, de vouloir, d'aspiration à un but. Objectivement, pour se révéler à la conscience, il requiert l'analyse de l'activité, de sa dynamique. En outre, une des données premières de l'activité humaine est la non-coïncidence des motifs et des buts. Là encore des distinctions intéressantes pour l'étude des pratiques éducatives.

Dans un tel contexte, la formation de la personnalité ne peut se réduire à l'apprentissage, à la transmission des connaissances. En effet, une part importante de la formation passe par la nécessité (le terme est peut-être trop fort) d'une interrogation et d'un travail sur soi-même. Celui-ci pourra être facilité par les activités et pratiques rendues possibles par le monde environnant ("l'ambiance", en quelque sorte, si l'on reprend une notion de Wallon) ou au contraire brouillé ou totalement impos-

sible.

Là se joue, à mon avis, une part importante de la constitution du sujet - futur acteur éducateur - et de sa capacité ensuite à développer des conditions optimisantes pour les pratiques formatrices des élèves dont il aura la charge.

L'hypothèse forte est de considérer que l'acte humain, au sens large, "implique un ensemble de dimensions imaginaires et symboliques qui relient psychologiquement et matériellement le sujet à sa propre histoire et à l'histoire de la forme sociale dans laquelle son existence se déroule. L'activité convoque sur le plan psychique, cognitif, corporel, un sujet qui lui préexiste, cette rencontre n'étant pas sans répercussion sur l'individu et sur son milieu d'activité. De même, c'est considérer que l'activité s'adresse toujours à une représentation imaginaire de l'Autre (le professeur, le(s) collègue(s), la famille, etc.) en même temps qu'elle vise un objet concret. On retrouve ici l'imbrication de l'ordre symbolique, pour sa plus grande partie d'essence langagière, et du corps.

Il faudrait ajouter à ces éléments une dimension qui semble intrinsèque à tout individu, l'existence d'un mouvement psychique spontané, non explicite et non conscient, en général, par lequel l'auteur d'un acte tend à vouloir s'approprier un pouvoir sur son acte.

DE L'IDENTITE

Dans ce champ des mouvements multiformes du double impact entre subjectivité et activité, le concept d'identité comporte une valeur heuristique incontournable. Il s'agit d'un concept multidimensionnel. Il ne procède pas d'un découpage arbitraire et a priori du sujet. Il rend difficile les catégorisations abstraites. Il impose une étude précise du milieu de l'activité, de la situation de celle-ci et confronte de cette manière au sujet individuel, singulier, que l'on ne peut ramener ou réduire à des déterminismes hétéroclites. Ce qui, pourtant, semble une pratique constante dans l'évaluation de problématiques d'enseignement.

L'identité s'inscrit complètement dans une dynamique relationnelle. Elle connoterait essentiellement ce qui tient par l'intersubjectivité (donc ce qui ne se tient jamais de soi-même exclusivement). Il s'agit d'une co-construction, indexée au dialogue social, au commentaire d'autrui, à la confrontation au réel. Elle est donc tout à la fois tributaire d'autrui, fondée sur une pratique effective, et remaniée par des échanges qui accompagnent toute mise en oeuvre de l'activité. Élément irréductiblement subjectif, l'identité se manifeste pourtant, spécialement, dans le jeu de la paire souffrance / plaisir qui accompagne le mouvement de possession / dépossession qui peut être

de l'activité étudiante, ici, et les pratiques qui en découlent, peuvent être fortement inégales quant à la possibilité d'accomplissement de soi, ce qui se traduit souvent dans le discours ordinaire par le désir d'apporter sa contribution active, sans trop savoir comment, au déroulement de l'activité d'enseignement / apprentissage ; ce qui se traduit également par le malaise exprimé à partir de l'imprécision des attendus et des systèmes de reconnaissance et appartenance qui conditionnent le parcours de l'étudiant ; ce qui se traduit le plus souvent par l'impossibilité de pouvoir expérimenter une production signifiante pour soi et autrui. Par ce problème de la signifiante pour soi ou autrui, on retrouve là encore la dimension de la subjectivité.

La difficulté qui s'instaure procède alors de la dualité des significations pour le sujet : elles ont aussi pour lui une existence indépendante, a) - en tant qu'objets de sa conscience, b) - la signification "est dans un objet ou un phénomène ce qui se retrouve objectivement dans un système de relations, d'interactions ou de rapports subjectifs"⁶, et en même temps, en tant que moyen et "mécanisme" de la prise de conscience dans les processus de présentation de la réalité objective.

Le problème proprement psychologique que pose la signification est celui de la place et du rôle qu'elle tient dans la vie psychique de l'individu, c'est-à-dire le fait que la signification soit appropriée ou non, assimilée ou non, à quel degré elle est assimilée et surtout ce qu'elle devient pour la personnalité. Ce dernier aspect dépend du sens (Leontiev), du sens subjectif, personnel que la signification a pour l'individu (niveau proprement subjectif de la conscience). Le sens apparaît alors, dans la conscience de l'homme, comme ce qui reflète directement et porte en soi les propres rapports vivants de ce dernier. Le sens se trouve ainsi déterminé par le motif de l'activité, que celle-ci soit extérieure ou intérieure.

Le travail, et le travail de l'étudiant, dans les restrictions spécifiques de cette situation, peut ainsi être considéré comme fondamentalement d'ordre subjectif. La prise en compte de la contribution du sujet-étudiant, de son activité-utile, passe par la reconnaissance des efforts, des connaissances nouvelles, de l'inventivité, de l'innovation, de l'ingéniosité qui ont été mobilisés. Le produit de l'activité, reconnu, marque l'aboutissement du faire dont la lisibilité subjective peut être référée alors à un auteur. Cette reconnaissance détient en quelque sorte la clé des mécanismes sublimatoires et assure l'individuation (ce qui est différent de l'individualisation) qui marque le développement psychique au travers des formes sociales, comme stade abouti de l'appartenance.

ENCORE QUELQUES MOTS

Je pense qu'apparaît plus clairement, maintenant, le fondement des critiques radicales tracées précédemment. En effet, au travers de l'"ambiance" environnante (l'ambiance qui joue un rôle central dans la mesure où elle constitue la médiation par laquelle s'instaure le rapport entre le subjectif et le champ socio-historique) peuvent ou ne peuvent pas se développer, s'expérimenter, certaines pratiques d'enseignement. Celles-ci entraînent par contrecoup des pratiques en fonction des activités étudiantes qui concourent ou non à la constitution identitaire des éducateurs, non pas selon un modèle de répétition normatif, mais au contraire, en tenant compte du fait que l'influence du passage dans la structure universitaire n'est pas mécanique : la signification des activités n'équivaut pas aux sens qu'en feront chacun des individus engagés dans le processus de formation.

C'est l'individu lui-même qui fait sens, qui constitue la cohérence de ces divers engagements. C'est pour ces raisons qu'il me paraît important de prendre à bras-le-corps, et dans leurs implications les plus profondes - le plan de la subjectivité tout particulièrement - l'analyse et la réforme de nos structures d'enseignement / apprentissage. L'altérité constitutive du sujet est forte du sens que lui donne l'activité concrète dans son rapport aux autres, encore faut-il alors que l'activité, les activités, offerte(s) soit(ent) riche(s) de potentialités.

Je souligne, avant de terminer, que le chantier de la dimension de l'activité d'enseignement / apprentissage réfléchi ici est obligatoirement collectif et ne peut en aucun cas se ramener à l'expérimentation individuelle, même avec toute la meilleure bonne volonté du professeur quel qu'il soit.

Le sujet, l'individu, demande du temps et comme le disait déjà Jules Lesquier, un philosophe contemporain de Marx, il faut "faire et en faisant se faire". Ce qui passe, entre autres, par la production sociale de nouveaux types d'organisation temporelle de l'existence et par une confrontation à la logique scolaire qui tend à être de plus en plus exigeante sur le plan temporel.

Pour conclure, je souhaiterais seulement ajouter que la radicalité dans l'approche des problèmes comporte à la fois dimension heuristique et possibilité émancipatrice, et comme le dit William Faulkner dans *Sartoris*, "le suprême degré de la sagesse, c'est d'avoir des rêves suffisamment grands pour ne pas les perdre de vue pendant qu'on les poursuit".

prosa desconfiam da expressão lírica dilatada e abrangente e relativizam pela ocultação ou pela ironia o papel destacado do poeta; em vez dos textos ambiciosos

- ² La notion de complexité émerge, scientifiquement, avec l'informatique en tant que science (1936) et les développements en mathématiques (cf. travaux de Alan Mathison Turing puis de Alexis Nikolaevitch Kolmogorov). Elle prend en compte, par exemple, des phénomènes chaotiques qui introduisent l'aléatoire dans la construction de nouveaux éléments. La dimension «temps» y est bien entendu fondamentale.
- ³ Cf. La multiplication des spécialisations, déjà référée, d'où des connaissances parcellaires, compartimentées dans tous les domaines.
- ⁴ Cf. BROSSERON, F., «Transformation de l'activité professionnelle des enseignants !? Enjeux didactiques et épistémologiques» in Brosseron F., *Penser l'éducation : quelques réflexions pour une discussion nécessaire*, Vila Real, UTAD, Série Ensaio n° 12, 1996.
- ⁵ SCHWARTZ, Y, *Reconnaissance du travail*, PUF, 1997, cité in Brosseron F., «Emprunts exploratoires : pour une psycho-socio-sémiotique du temps», *Journées d'Etudes EROS / CPST*, Toulouse Le Mirail, 22-23 mai 1997.
- ⁶ LEONTIEV, A., *O desenvolvimento do psiquismo*, Livros-Horizontes, 1978, cité in Brosseron F., «Conscience, signification, sens, signifiante : quelques pistes entre Leontiev et Guillaume», *5th International Congress of International Society of Applied Psycholinguistics*, Porto, 25-27 juin 1997.

A IDEIA DE PROGRESSO E A TEORIA DA EVOLUÇÃO COSMOLÓGICA DE TEILHARD DE CHARDIN

José Eduardo Reis
(Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Para a Amélia Carvalho Dill

O nosso propósito aqui é falar de Teilhard Chardin e da sua teoria da evolução cosmológica. Não o podemos fazer, porém, ignorando a noção de progresso - consagrada, no contexto da cultura ocidental, pelo pensamento político-filosófico-sociológico francês dos séculos XVIII e XIX - e sem recorrer aos fundamentos culturais dessa noção, que, a nosso ver, radicam quer numa concepção judaico-cristã e apocalíptica do tempo, quer numa convicção - que pode ser fideísta ou racional - sobre a natureza evolutiva do processo cosmológico e do curso da história. De facto, nenhuma hipotética história da ideia de progresso poderá, em nossa opinião, deixar de considerar - na esteira dos estudos de Ernest Lee Tuvenson (TUVENSON 1964) e, mais recentemente, de Jean Delumeau (DELUMEAU 1995) - as origens dessa ideia sem referir a sua clara filiação nas especulações e expectativas bíblico-milenaristas, que alimentaram, como demonstrou à exaustão Norman Cohn (COHN 1957), o imaginário do homem medieval.

Importa assinalar, de passagem, que o progresso não é uma construção ideal do Renascimento. No pensamento dos seus mais ilustres representantes, a história da humanidade não surge interpretada, no dizer de Francis Yates, como mera evolução das primitivas origens animais através de um progresso e uma complexidade sempre crescentes; "[para o espírito do homem culto da Renascença] o passado foi sempre melhor que o presente e o progresso quis dizer redespertar, ressurgir, renascer da antiguidade. O humanista clássico recuperou a literatura e os monumentos da antiguidade clássica com um sentido de regresso ao puro ouro de uma civilização superior à sua". (YATES 1978: 1)

Não seria assim no século das luzes. Na eufórica racionalidade dos escritos dos seus mais eminentes espíritos - dos empiristas ingleses ao criticismo de Kant, passando pelos enciclopedistas franceses -, o século XVIII não se achou devedor, tão pouco renovador, mas convictamente inovador. É então que a noção de progresso se autonomiza como capítulo distinto na história do pensamento e, assimilando as ideias de desenvolvimento (inelutável do ser) e da evolução (próspera da sociedade), converte-se-á em termo-cifra para designar axiologicamente o movimento ascensional do devir humano em direcção a estádios de realização moral e de convivência social

primeiros sociólogos do século XIX - "Os Ideólogos do Progresso" - como por seu turno os designou Krishan Kumar (KUMAR 1978: 13) - encararam as sucessivas formas do pensar e do agir produzidos ao longo da história como demonstrativas do processo de crescimento e de maturação da humanidade, impelida por uma vontade de contínuo progresso intelectual e social que apontava o futuro como termo último da sua realização ôntica e material. Deste modo, a ideia fundamental de progresso, tal como foi formulada pelos livres pensadores do século XVIII e sistematizada pelos seus continuadores do século XIX assenta em quatro pontos fundamentais, a saber: (i) a proclamação de uma discernível continuidade, não isenta de turbulências, de hesitações e de movimentos retrogressivos, da evolução da história social e espiritual do homem, a qual é passível de ser segmentada em fases ou estádios que, pela sua sequência, são reveladores de um desígnio imanente de maturação e perfeição ôntica e material; (ii) que essa continuidade é governada por leis históricas racionalmente induzidas a partir da análise dos eventos gerados pelo homem e não deduzidas da crença em um esquema providencial de ordenação divina; (iii) que por meio do conhecimento dessas leis se pode prever a qualidade inelutável do avanço de um determinado estádio de desenvolvimento para o estádio que lhe sucede; (iv) finalmente, que esse avanço requer a intervenção da vontade e do esforço dos homens para ser realizável.

Como se depreende, a noção de progresso constitui-se na pedra de toque das filosofias secularizadas e materialistas da história, que prolongam e dão continuidade, em moldes empiricamente reciclados, claro está, às visões escatológicas do devir da humanidade sob a providencial condução da vontade divina. E aqui vale a pena referir, em síntese, uma das mais espantosas teologias da história, a do abade, dos fins do século XII, Joaquim de Fiore, como um dos mais remotos representantes da linhagem de pensamento em que se inscreve a obra (paleontológica) de razão - e (teológica) de fé de Teilhard de Chardin.

À sua maneira, Joaquim de Fiore foi uma espécie de filósofo da história empenhado em subministrar um sentido lógico e uma explicação coerente do curso temporal do mundo; para isso, fundou toda a sua teoria acerca do significado do devir histórico num princípio de razão elementar, capaz de discernir o propósito da ordem passada, presente e futura das coisas humanas. Claro que no século XII europeu esse princípio de razão não podia ser suficiente nem imanente, mas necessariamente transcendente, induzido da teologia cristã e do conteúdo narrativo da Bíblia, do livro matriz que enformava toda a verdade essencial acerca da história do mundo, dos desígnios de Deus e da sua progressiva revelação. Dedicando toda a sua energia intelectual à leitura e à exegese em profundidade do Livro sagrado,

Joaquim de Fiore inferiu analogias e estabeleceu correspondências entre números, eventos e personagens do Antigo e do Novo Testamento, construindo assim uma intrincada rede de significados simbólicos que, coerentemente e sucessivamente demonstravam, segundo ele, a acção em diferentes fases da história do mundo dos distintos atributos das pessoas da Santíssima Trindade. Por outras palavras, o próprio devir do tempo e da história humanas estaria intrinsecamente relacionado com a trindade do Deus-cristão que progressivamente se fazia revelar na sua paradoxal unidade e heteronomia: se o Filho procedia do Pai e o Espírito Santo procedia de ambos, então a história, entendida como processo em que a livre acção humana estava subsumida e determinada pela vontade de Deus, mais não seria do que um reflexo desse triplo avatar divino. A história estaria assim dividida em três fases ou três estados (status) : o do Pai, o do Filho e o do Espírito Santo. Cada um destes três estados dividir-se-ia em sete períodos (e o número sete, que já havia sido utilizado por S. Agostinho para estabelecer a sua própria cronologia do mundo, tem o seu fundamento bíblico por analogia com os sete dias da Criação), os "aetates", cada um deles designado pelo nome de uma personagem célebre da história sagrada.

Entendendo a duração temporal humana como se fosse um desdobramento de diferentes atributos divinos, como um progresso espiritual, Joaquim descreve esse élan em termos biológicos de germinação e frutificação, de concepção e nascimento. Deste modo, o estado do Pai fora concebido ou germinara com Adão, começara a frutificar com Abraão e terminara com Zacarias, pai de S. João Baptista. Foi um estado caracterizado pela prescrição da lei divina, pela ordenação de mandamentos que visavam disciplinar e infundir o temor no homem. O estado do Filho germinara com Osias (o rei de Judá do século VII a.C), começara a frutificar com Jesus, e deveria terminar, segundo os cálculos do abade calabrês, por volta de 1260. O seu atributo fundamental era o da humildade de Deus, que encarnara para redimir a Sua criação. Os homens nesta idade mais civilizada/espiritualizada respondiam não já com temerosa obediência, mas com confiante solicitude à vontade de Deus; no entanto, a Sua lei permanecia exterior e não coincidia totalmente com a vontade humana. O estado do Espírito Santo, que germinara com S. Bento (c.480-547), deveria começar a frutificar por volta de 1260 e terminaria "to Consummatio Seculi", no fim dos tempos. É um estado em que, fruto da iluminação geral da humanidade pela acção directa do Paráclito, reinaria a liberdade espiritual e o amor compassivo, nele coincidindo a vontade humana com a vontade divina. É assim que Marjorie Reeves nos descreve esta sequência: "Num impulso lírico já na parte final do *Liber Concordie*, ele [Joaquim] lança mão a sequências imaginativas para exprimir este movimento supremo da história: o primeiro "status" estava subordinado à lei, o

primeiro foi vivido sob a luz das estrelas, o segundo com a aurora, o terceiro será em pleno dia; o primeiro no Inverno, o segundo nos começos da Primavera, o terceiro no Verão; o primeiro é o das urtigas, o segundo das rosas, o terceiro dos lírios; no primeiro há erva, no segundo centeio, no terceiro trigo; ao primeiro pertence a água, ao segundo o vinho, ao terceiro o azeite." (REEVES 1976: 14-15)

A teologia da história joaquimita revela afinal uma convicção fideísta no compassado e benigno devir da história, na ascensão faseada da humanidade em direcção ao bem e à felicidade teleológicas, que, à margem da doutrina oficial da igreja romana - de raiz agostiniana e de essência tomista -, despertou e legitimou as expectativas de mudança e as movimentação sociais dos deserdados ao longo da Idade Média; mas revela também uma convicção que viria ulteriormente a secularizar-se em teorias de emancipação social e em filosofias do progresso, anunciadoras de um tempo último e perfeito da duração da história, e que, entre muitas outras concepções postuladas pelos livre-pensadores do século XVIII e XIX, vão desde a representação do estado positivista de Augusto Comte à sociedade comunista esboçada por Karl Marx, passando pelo projectado estado Prussiano de Hegel - a consumação acabada da Ideia absoluta, segundo o filósofo idealista alemão.

De facto, a "posterioridade espiritual" do pensamento joaquimita - parafraseando o título de uma voluminosa obra do cardeal Henri de Lubac (LUBAC: 1978) - é variada e profusa, e um dos seus mais ilustres herdeiros, autor de uma fascinante teoria evolucionista e prospectivista do mundo, gerada em pleno século XX, é justamente, a do paleontólogo e jesuíta Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955).

Ciência, religião e utopismo profético conjugam-se no pensamento deste autor, que ora propõe uma explicação racional, fundada em observações empíricas e axiomas lógicos, sobre a origem da vida e o aparecimento da inteligência humana (assunto que aparece fundamentalmente sintetizado nos três primeiros capítulos - "La prévie"; "La vie"; "La pensée" - do livro capital da sua bibliografia *Le Phénomène Humain*, escrito no final da década de 30, início da de 40, e no qual sintetiza as linhas fundamentais e originais da sua reflexão de paleontologista), ora se empenha em fundamentar metafisicamente o facto cósmico - *Le Milieu Divin* -, ora em delinear profeticamente, a partir das suas teses científicas e das suas especulações teológicas, o devir do homem e do mundo - *L'Avenir de l'Homme*. Em termos simples pode dizer-se que a teoria evolucionista de Chardin é um sucedâneo moderno da concepção joaquimita do progresso da história em direcção a um estágio de iluminação geral da humanidade; mas enquanto o abade calabrês entendeu tal iluminação como um efeito da descida do Espírito Santo e como um acontecimento iminente, enunciado

cripticamente pelo Livro de Deus, o jesuíta paleontólogo francês entende-a como uma ascensão colectiva e convergente para o divino, como um produto último da evolução cósmica: a sua ocorrência futura - e que Chardin prevê para uns milhares de anos - é certa e está pré-anunciada na própria estrutura e nas leis que regem a estrutura da natureza. É uma iluminação que assinalará e coincidirá com o estágio derradeiro do evoluir da vida consciente, estágio determinado pelo princípio da plena solidariedade e da união total entre os homens, isto é determinado pelo mesmo princípio de síntese que rege a actividade essencial da natureza e que é desde logo comprovado no movimento de congregação das partículas moleculares que constituem a matéria inorgânica, a "litosfera" - o primeiro estrato, digamos assim, da compósita e diversificada estrutura do mundo.

Em contraponto à ideia darwinista de que a vida é um processo subordinado ao princípio da separação e da dissensão, um implacável esforço selectivo pela sobrevivência e pela afirmação do mais forte, a tese nuclear de Chardin é que a condição primária e radical da vida é precisamente a união: a evolução não separa, antes complexifica-se, mediante sínteses cada vez mais elaboradas, centradas e estruturadas da matéria, num *élan* que vai manifestando e determinando o progressivo aumento da consciência. Em *Le Phénomène Humain*, Chardin propõe a seguinte equação: Evolução = Subida de Consciência. / Subida de Consciência = Efeito de União (CHARDIN 1955: 243; em *L' Avenir de L'Homme* reitera-a, alterando ligeiramente os termos: "Progresso = Subida de Consciência. / Subida de Consciência = Efeito de Organização." (CHARDIN 1959: 93)

Para Chardin, a "subida de consciência", sinónimo da ideia de progresso, efeito, por sua vez, da tendência para a síntese geral a que obedecem os diferentes estados da matéria, é, portanto, o termo central da equação que consubstancia uma das teses fundamentais do seu pensamento, a saber: a de que a consciência - revelando-se num grau superior com o advento da reflexão, com o fenómeno de se saber que se pensa, isto é, com a "hominização" do planeta - é uma espécie de enteléquia já presente em formas menos elaboradas da matéria, nos primórdios da vida - até mesmo antes dela, na pré-vida - e assinalável, na sua forma original mais complexa, com a formação, com o "despertar" da célula. Nesta perspectiva, a célula é simultaneamente considerada como o "grão natural da vida", i.e, como a primeira manifestação corpuscular vital, mas também como uma espécie de unidade mínima contendo energia psíquica - energia esta relativamente superior à do "grão" molecular - que prefigura ou prepara a série de transformações psíquicas que hão-de ulteriormente conduzir ao aparecimento do fenómeno humano. Esta energia psíquica relativamente rudimentar, de que a célula se faz portadora é aquilo que Chardin

A passagem do inorgânico ao orgânico, da pré-vida à vida - a "revolução celular" - mais não é do que a realização de uma forma particular de síntese, uma modalidade superior de organização da matéria, de integração num espaço mínimo de uma grande multiplicidade orgânica (albuminóides, proteínas, água, fósforo, diferentes espécies de sais minerais), acompanhada de um aumento de interioridade, de uma mutação qualitativa do psiquismo latente na matéria inorgânica. Esta "subida de temperatura psíquica", este aumento de interioridade é correlato do aumento de interioridade da própria Terra. A ideia que a matéria - independentemente do seu grau de grandeza - se complexifica mediante dobras, e que a consciência - independentemente do seu nível de participação - provém da solidária interligação de diferentes centros de energia, é, na economia do pensamento de Chardin, essencial, para, a partir daí, ele sublinhar a importância desempenhada pelos vectores da compressão e da aglomeração no arranjo das formas superiores de organização e socialização humana: seja em que estágio for do evoluir do mundo, o que predomina é sempre a mesma tendência para a síntese e a realização da condição fundamental da "unidade da pluralidade".

Uma vez dado o "passo da vida" esta não teve mais que expandir-se e elevar-se. E com ela a consciência. Com o nascimento do pensamento, da reflexão - com o facto de a consciência, "dobrando-se" sobre si mesma, adquirir a capacidade de observar-se -, uma outra esfera, condicionada e relacionada organicamente com a litosfera e a biosfera, começou a expandir-se, vindo a acoplar-se a ambas no processo evolutivo da complexificação constituinte do mundo: a Noosfera.

No entendimento de T. Chardin, o mundo apresenta-se assim constituído por três diferentes camadas ou estratos, que correspondem a três diferentes fases da sua formação evolutiva: a litosfera, ou camada inorgânica, a biosfera, ou camada viva, e a noosfera, ou camada pensante. Em todas elas, de forma mais ou menos latente, mais ou menos indelével, opera a energia psíquica, e, apesar de configurarem uma relativa autonomia constituinte, tais camadas mantêm entre si nexos de interdependência orgânica e funcional.

Com o devido reconhecimento das diferenças teóricas em jogo, poder-se-iam estabelecer algumas conexões analógicas entre a teoria da história de Joaquim de Fiore e a teoria da evolução cósmica de Teilhard de Chardin; o mesmo esquema hermenêutico a um tempo ternário e unitário de decifração do progresso do mundo é de algum modo comum a ambos: onde o primeiro viu a acção divina como a força impulsionadora da história e da espiritualização integral do homem, o segundo vê uma acção do tempo cósmico - que o seu sentimento religioso interpretará como uma manifestação da vontade de Deus - impulsionadora da consciencialização da

matéria, condição da sua futura integral espiritualização; onde o primeiro viu a acção do "Unus Deus" ao longo do tempo e dividiu o sentido da história em conformidade com a predominância discreta e sucessiva de cada um dos atributos essenciais das três Pessoas da Trindade, o segundo vê uma acção da substância (*l' Etoffe*) do universo, a um tempo material e espiritual, dobrando-se sobre si e sucedendo-se ternariamente em estratos de síntese material cada vez mais complexos e dotados de consciência cada vez mais intensa, centrada e diferenciada.

De acordo com a teoria evolucionista de Chardin, todo este crescimento, expansão e elevação da vida está naturalmente submetido a um processo temporal, a uma *Durée*, que marca o ritmo da acção criadora e encerra um desígnio de sublimação. O mundo é essencialmente uma contínua manifestação e transformação de energia; qualquer elemento da natureza, qualquer corpúsculo é animado de energia, que se manifesta de dois modos distintos: de modo tangencial - mecânico, físico, associativo, que age aproximando e tornando solidários entre si todos os elementos de uma mesma ordem natural - e de modo radial - psíquico, exorbitante, dinâmico, que age impulsionando os elementos para estados ou níveis de organização mais complexos, mais "dobrados" e "centrados". A primeira das duas formas de energia é de tipo reprodutor e a sua função principal é de operar a síntese entre os elementos individualmente considerados; a segunda é de índole transformadora e geradora das mudanças intrínsecas e qualitativas a que a matéria está sujeita. De dobra em dobra, de síntese em síntese, de metamorfose em metamorfose, o tempo promove a elevação da vida, até ao aparecimento do "fenómeno humano", fenómeno superior da consciência do mundo, produto aperfeiçoado da acção combinada da energia tangencial com a energia radial que anima o élan da substância cósmica (*l' Étoffe*), fenómeno biológico hiper-complexo que numa outra escala de síntese e de organização da matéria não pode deixar de reproduzir os mesmos princípios e leis que estiveram na origem do despertar da célula: a socialização da história humana prolonga os movimentos orgânicos vitais, e o fenómeno social é a culminação do fenómeno biológico. A própria evolução social do homem mais não é do que uma progressiva unificação integradora das diferenças (a consumação da unidade da pluralidade) que tende para um estágio crítico de superação. São as forças da confluência que sobrevêm no próprio processo de ramificação e de diferenciação entre as espécies, as raças, os povos e as nações, como se o nível de conflituosidade inerente à evolução da vida desempenhasse apenas uma função secundária em relação ao objectivo da coesão final. A teleologia e a ideia de futuro comandam o pensamento evolucionista e a esperança cósmico-escatológica de Chardin; a sua investigação científica como paleontólogo, como leitor dos sinais distantes das origens da vida na

globalmente solidária e conscientemente desperta, super-personalizada e virada para o outro, em suma, um futuro super-consciente. Esta sobrevida ou estado ulterior da evolução da vida caracterizar-se-á pelo triunfo da totalidade sobre a individualidade, sem que tal implique a aniquilação do ser humano particular que, apesar, ou em consequência de a natural propensão para unir-se, ganhará maior personalidade; não se confundirá no todo, mas, sem dessolidarizar-se com a totalidade, nela participará com a sua irredutível diferença (uma rede orgânica de centros de energia consciente cooperando entre si, e concretizando a referida "unidade da pluralidade"). Será um estado alcançável não por processos forçados e exteriores à vontade inteligente, mas por efeito da "conspiração do amor" e como resultado inevitável da "grande opção" - a da convergência - que se colocará no devir da necessária evolução vital. Chardin não duvida, portanto, que a humanidade chegou a uma fase acelerada de colectivização. Num mundo que converge para a união cada vez mais intensa das consciências individuais, em que cada elemento pensante realiza a sua própria finalidade não na consumação de si, mas exorbitando-se, por força da energia radial, e incorporando-se num plano superior da consciência que prolonga para lá da individualidade a substância do universo; num mundo que assiste à formação do "grão de pensamento" à escala total, como no passado remoto tinha assistido à formação do "grão da vida" celular; num mundo que assiste a um desenvolvimento sem precedentes da noosfera e a uma síntese colectiva, que é uma demonstração das potencialidades da energia fundamental da vida, do amor que solidariza e aprofunda a relatividade do sentido individual da existência, há que considerar o aparecimento futuro de um outro estado, além do colectivo, além da socialização e da co-reflexão, além da noosfera, além do ultra-humano. Teilhard de Chardin considera, portanto, que os indícios presentes do aumento da consciência planetária, fruto do fenómeno de socialização, longe de serem representativos de um estágio final da evolução da matéria consciente correspondem antes a uma passagem para uma nova e última fase que se definirá pela sua transcendência espaço-temporal, pela espiritualização da matéria e finalmente pela extinção do planeta enquanto entidade físico-material. O bem-estar presente, sinal de um generalizado aperfeiçoamento das formas de organização social (mas cuja potenciação sem elevação espiritual apenas poderá conduzir ao tédio final da vida), sublimar-se-á em mais-ser futuro, e a compressão excessiva da noosfera transformará as qualidades psíquicas em qualidades espirituais: a humanidade estaria em vias de convergir para o que Chardin designa por *ponto Ómega*. Como corolário do mecanismo de planetização há então que admitir a existência "para diante, ou melhor no coração do universo, prolongado segundo o seu eixo de complexidade, [de] um centro di-

vino de convergência: designemo-lo, sem conjecturas e para sublinharmos a sua função sintetizante e personalizante, o ponto Ómega. Suponhamos que deste centro universal, deste ponto Ómega, emanam constantemente raios que até agora foram apenas percebidos por aqueles a quem chamamos de 'espíritos místicos'. Imaginemos seguidamente que, devido à planetização, a sensibilidade ou permeabilidade mística da camada humana aumenta e que a percepção de Ómega acaba por generalizar-se, inflamando psiquicamente a Terra, ao mesmo tempo que fisicamente ela arrefece. Não será então concebível que a humanidade, no fim da sua própria contracção e totalização, chegue a um ponto crítico de maturidade, no termo do qual, deixando a Terra e as estrelas regressarem lentamente à massa evanescente da energia primordial, se liberte psiquicamente do planeta para se reunir com a essência única e irreversível das coisas, o ponto Ómega? Fenómeno que talvez se assemelhe exteriormente a uma morte: na realidade, simples metamorfose e acesso à síntese suprema. Evasão do planeta, não espacial e para o exterior, mas espiritual e pelo interior, isto é, uma evasão que decorre de um hipercentrar-se da substância cósmica em si mesma ? [...]

Quanto mais medito neste mistério, mais ele se afigura nos meus sonhos como um 'retorno' de consciência - de uma irrupção de vida interior, - de um êxtase ... Não há que dar tratos à imaginação para se saber como é que a enorme densidade material do Universo poderá dissipar-se. Basta que o espírito se inverta, que mude de zona, para que imediatamente a figura do mundo se altere. [...] Então, sem dúvida que numa Criação levada ao paroxismo das suas aptidões, manifestar-se-á a Parusia.[...] No seio de um oceano pacificado, mas em que cada gota terá consciência de permanecer em si, a extraordinária aventura do Mundo terá terminado. O sonho de todo o místico terá encontrado a sua plena e legítima satisfação." (CHARDIN 1959: 155; 402)

Compreende-se que escritos deste teor, mesmo sendo da autoria de um devoto jesuíta, tenham sido encarados como suspeitos e submetidos a uma admonição por parte do Vaticano. A verdade é que também uma certa concepção científica do mundo, mais escolástica que cepticamente criativa, deve ter igualmente por herética a tese que afirma que a consciência se manifesta, ainda que de forma rudimentar, na matéria inerte ou na sua modalidade orgânica não-inteligente (vegetal, animal), isto é de que a matéria é indissociável do espírito'. A teoria evolucionista de Chardin tem por base um trabalho de paleontólogo devidamente fundamentado, digno do maior crédito científico, e as suas ousadas explicações acerca do processo de transformação da matéria como obedecendo a um plano transcendente mas que necessita do imanente para se manifestar de modo cada vez mais complexo e refinado tem por

todo divino. Tudo acabará fatalmente em bem, eis a mensagem de esperança fideísta de Teilhard de Chardin. Tudo acabará santificado.

BIBLIOGRAFIA

- CHARDIN, Pierre Teilhard de (1955) - *Le Phénomène Humain*. Paris, Éditions du Seuil.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de (1959) - *L' Avenir de l' Homme*. Paris, Éditions du Seuil.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de (s.d) - *O Lugar do Homem no Universo*. Trad. Manuel Versos de Figueiredo, S.J, Lisboa, Presença.
- COHN, Norman (1957) - *The Pursuit of the Millenium*. London, Secker and Warburg.
- DELUMEAU, Jean (1997) - *Mil Anos de Felicidade*. Trad. Augusto Joaquim, Lisboa, Terramar.
- KUMAR, Krishan (1986) - *Prophecy and Progress: the Sociology of Industrial and Post-Industrial Society*. London, Penguin Books.
- ONIMUS, Jean (1968) - *Pierre Teilhard de Chardin ou la Foi au Monde*. Burges, Desclée de Brouwer.
- REEVES, Marjorie (1976) - *Joachim de Fiore and the Prophetic Future*,. London, SPCK.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1993) - *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto, Afrontamento.
- YATES, Frances (1979) - *Giordano Bruno and the Hermetic Tradition*. Chicago, The University of Chicago Press.

Notas

- ¹ As mais recentes teorias da física e da biologia parecem reiterar e confirmar as teses do evolucionismo e da expansão da consciência de Teilhard de Chardin, nomeadamente quando desfazem as ideias tradicionais sobre a estrutura da matéria e sobre a distinção entre o mundo orgânico e o mundo inorgânico, bem assim como as diferenças de comportamentos que separam o humano do não-humano. Leia-se a este propósito a Oração de Sapiência proferida por Boaventura Sousa Santos na Universidade de Coimbra em 1985. Ai lê-se a dado passo: *“As características da auto-organização, do metabolismo e da auto-reprodução, antes consideradas específicas dos seres vivos, são hoje atribuídas aos sistemas pré-celulares de moléculas. E quer num quer noutros reconhecem-se propriedades e comportamentos antes considerados específicos dos seres humanos e das relações sociais. [...] todas estas teorias [de eminentes cientistas contemporâneos] introduzem na matéria os conceitos de historicidade e de processo, de liberdade, de auto-determinação e até de consciência que antes o homem e a mulher tinham reservado para si. [...] Num certo regresso ao pan-psiquismo leibniziano, começa hoje a reconhecer-se uma dimensão psíquica na natureza, «a mente mais ampla» de que fala Bateson, da qual a mente humana é apenas uma parte, uma mente imanente ao sistema social global e à ecologia planetária que alguns chamam Deus”* SANTOS, Boaventura de Sousa - Um Discurso Sobre as Ciências. Porto, Afrontamento, 1993, p. 37-38.

IMPOSSIBLE PAS FRANÇAIS!... AU PORTUGAL

Maria Manuella Coelho
(Instituto Politécnico da Guarda)

Le point d'interrogation est toujours le seuil d'un mauvais présage... Il se transforme facilement en un corbeau noir survolant un nid de perles rares. Alors, rien que pour conjurer le mauvais sort lancé et questionné par le thème de cette rencontre j'ai décidé d'utiliser la potion magique du point d'exclamation fréquemment associé à l'ébahissement, la stupeur, la colère mais, et aussi, à l'humour.

Le *Readers Digest* a une rubrique qui le prouve: *l'humour est le meilleur remède*. Du moment, qu'il est utilisé avec soin et en quantité suffisante.

Toutefois, le fait que, ces derniers temps, la culture française soit questionnée et questionnable est une chose acceptée mais non complètement expliquée voire même explicable.

"France, ta culture f... le camp" est l'un des nombreux titres d'articles servant de documents vivants utilisés par l'une de mes collègues portugaises que j'ai lu et qui m'a particulièrement touchée en tant que française et professeur de français. Non pas pour sa grossièreté langagière, sans aucun doute justifiée par l'enjeu de l'article, mais parce que justement j'ai pris conscience que, comme tous les Français, je ne m'étais jamais interrogée sur l'aura apparemment indestructible de ma culture. En fait, j'ai été giflée par le fait que Schifffrès¹ et d'autres auteurs, français ou bien d'ailleurs, comme Théodore Zeldin², soient capables, et pis, aient raison de mettre en question une question tenue comme inquestionnable.

C'est que les Français souffrent non seulement de ce stéréotypé chauvinisme aigu mais également d'un certain manque d'auto-critique. *Manque* n'est peut-être pas le mot juste: peur des conséquences de l'auto-critique.

Si les *autres* nous critiquent c'est que, justement, les *autres* ne sont pas *nous*; quand nos contemporains prennent le taureau par les cornes et organisent la corrida, c'est que la chose est visiblement négative.

Napoléon, Foch, de Gaulle, Simone de Beauvoir, Simone Veil, P.P.D. A nous avons forcément encore assez d'espoir et de possibilité pour détruire, renverser ces moulins pourtant bien réels.

La culture, en son étymologie, ceint l'aspect physique du labourage des terres mais, et aussi, du travail des semailles et des moissons d'idées dans le vaste champ de l'esprit humain. La culture est donc forcément une question d'éducation de *tête bien faite et bien pleine* et, outre l'univers de la famille, elle est véhiculée tout d'abord par l'école. Arrivée à un niveau universitaire, l'idée possède déjà, dans le cadre du français, une certaine perspective de la culture et de la langue françaises quelque peu parsemée, à mon avis, par des stéréotypes qui - s'ils permettent d'appréhender les éléments identificateurs typiques (les fromages, les vins, Paris, les cafés, les boulevards, la mode, quelques grandes figures historiques...) - ne donnent qu'une image toute faite et n'expliquent point les *pourquoi* et les *comment* de ces exemples.

Insérés dans cette région centre du Portugal, sans doute la plus proche de la France parce que bon nombre de ses habitants y résident, y ont résidé ou en sont proches par des liens affectifs et même matériels (produits alimentaires, textiles, architecture, musique...) en tant qu'émigrants, en tant que groupes de professeurs de français d'un institut supérieur, nous nous devons d'approfondir cette question-ci et profiter de cette aubaine de proximité pour établir des différences, des comparaisons, des analogies avec la culture portugaise dans laquelle nous nous mouvons.

Ce **Cursus de Secrétariat d'Administration**, constitué par trois années, défend, qu'arrivées en dernière phase, les deux langues étrangères - à savoir l'Anglais et le Français - soient renforcées par une approche culturelle d'où *Lingua e cultura francesas* et *Lingua et cultura inglesas*. Les futurs secrétaires ne doivent point être réduits à des bras-droits et traiteurs de texte internetés. S'ils vont être l'image d'une entreprise, ils seront sans doute menés à faire connaissance de citoyens français et anglais et ceux d'autant d'autres nationalités. Ils devront être donc capables de dialoguer, bavarder avec eux. Ils devraient donc pouvoir être aptes à extrapoler le monde des affaires et à établir des correspondances non mystérieuses mais curieuses avec leurs voisins européens.

De plus, il me semble que, pour bien se connaître soi-même et s'identifier, il faut s'accepter comme on est et savoir pourquoi on est comme on est. Il faut surtout, et aussi, non pas se comparer négativement ou positivement vis-à-vis de l'*Autre* mais chercher aussi à savoir pourquoi l'*Autre* est ainsi et non pas comme cela. Si le langage permet le feed-back, la connaissance de plusieurs cultures permet un meilleur feed-back et permet de surpasser quelques accrocs linguistiques et sociologiques qui pourraient surgir entre deux étrangers de notre village global d'aujourd'hui...

Dans le cadre du Français, coincé entre l'Internet et l'emprise incessante de l'empire anglo-saxon, pour des raisons économiques, historiques et culturelles, il faut, à chaque fois plus, chercher à le garder ancré dans l'univers culturel et linguistique des étudiants. Surtout quand on l'enseigne.

Lutter contre l'américanisation culturelle et l'anglophonisation du monde ne sert à rien. C'est suivre la politique de l'autruche. Il faut donc, si l'on ne peut être le plus fort s'allier à la loi du bon sens. Le français a bel et bien été, jusqu'à l'orée des années 80 une langue officielle de plusieurs grandes cours d'Europe, la langue de la diplomatie, la langue de certains grands traités mais, depuis que l'Union Européenne s'est élargie, le français n'occupe guère plus qu'une place d'honneur aux côtés de l'anglais talonné de près par l'allemand et l'espagnol. Il faut dire qu'en tant que langue véhiculaire le français n'occupe plus que la neuvième position du ranking mondial, parlé par 2 % de la population mondiale et devancé par le portugais³. On a beau dire que la langue est culture mais que la projection d'une culture n'est pas simplement limitée au nombre de ses parlants, la langue et la culture sont toutes deux viscéralement unies et surtout elles reposent sur l'image que les autres se font des deux. *Image* est d'ailleurs un mot à la mode qui est facilement associable à la notion de marketing et de publicité. Il faut encore ajouter les facteurs économiques et politiques qui jouent un grand rôle pour la divulgation d'une culture.

La France a perdu de son aura légendaire à cause d'un ensemble de facteurs socio-économico-politiques. La culture anglo-saxonne soigne son image et la France s'est endormie sur ses lauriers. Après la Seconde guerre mondiale, la culture anglo-américaine n'a cessé de croître et de s'annexier des domaines normalement attribués

accueillante, plus xénophobe plus secouée et vulnérable à des scandales de toute sorte, et atteignant tout le monde, s'est renfermée sur elle-même cultivant son passé sans penser à son futur, ignorant son image dans le miroir du regard des autres. Un regard à chaque fois plus perçant car plus connaisseur de l'espèce "Français". La France n'a jamais été aussi chauvine et isolée en plein centre de l'Europe.

Peu importe les pourquoi, les raisons. Nous ne sommes pas ici pour élaborer un chapelet de critiques négatives mais pour travailler à une manutention sinon à une restauration de la conception de la culture française. Une culture accessible et perméable; malléable et innovatrice.

C'est au niveau des facultés que la fougue, l'insolence et l'imagination sont au beau fixe. Il faut donc promouvoir une France, certes traditionnelle mais et surtout une France *branchée*, vivante parce que consciente de ses faiblesses. C'est dans ce sens-là que j'ai élaboré le programme de troisième année de ce Cours interactif lui-même qui suppose donc un équilibre entre le sens de l'auto-critique, la confiance en soi, le savoir et la communication.

J'en suis à ma deuxième année et j'avoue que c'est là sans doute la discipline que je préfère enseigner. Il faut dire que mon public habituel est peu enclin au Français, très peureux de l'Anglais mais très intéressé parce qu'il peut comprendre même "*si je n'arrive pas à parler, j'ai envie de parler*". C'est là une goutte d'eau dans les gouffres profonds de l'océan de possibilités que l'on doit explorer pour sauver ce continent de culture.

Voici ma goutte d'eau, mon modeste programme...

En, *grosso modo*, cinquante cours de deux heures chacun, la France est présentée sous ses aspects historiques, géographiques, typiques, littéraires, cinématographiques, médiatiques, picturaux et le tout reposant sur un méga-thème dont les tentacules sont éparpillés et raccrochés à ces cours, tout au long de l'année.

Cette année, le départ a été donné par l'image-couverture de la revue *GRANTA*⁴, une revue anglaise qui présentait plusieurs photos de la Tour Eiffel lors

de sa construction mais de façon à créer l'effet inverse: la Tour Eiffel disparaissant...

L'*ex-libris* de la France, cette synecdoche que ferraille en voie d'extinction a fait démarrer l'année sous le jour de la mise en question de la culture française, de l'utilité du français comme langue du cursus et langue de communication à l'aube de l'an 2000. Ce montage au goût surréaliste contenait déjà en lui-même les germes du thème central: les révolutions, le Surréalisme et les femmes françaises...

Les cours sont comme une machine du temps imaginaire dont le but est de remonter jusqu'à la Préhistoire en France et aboutir à ce début du troisième millénaire le tout en contemplant les moments forts et cruciaux pour la définition de l'aura de la France et de sa culture. Cette année, les révolutions de 1848, de Mai 68 et les 150 ans de la publication du *Manifeste du Communisme* et le *J'accuse* de Zola ont été les thèmes honorés. Du point de vue de l'espace, cette machine élargit les horizons géographiques jusqu'aux D.O.M T.O.M et les autres territoires et ex-colonies où le français est, ou a été, langue maternelle et véhiculaire. Des grottes de Lascaux et des chefs-d'oeuvre de l'Ardèche, en passant par **Astérix** et **Obélix**, nous parcourons un long chemin dont les bornes kilométriques sont les suivantes:

- L'Homme de Cro-Magnon, Astérix et Obélix et les monuments laissés par les Romains, la Gaule, Vercingétorix et Clovis le roi des Francs, les rois fainéants, la féodalité (*Les visiteurs*), le Moyen-Âge, âge des ténèbres?, (*L'an mil*, Michel Sardou), Saint-Louis et les Croisades, le roman et le gothique, François Ier et les châteaux de la Loire; la Renaissance, La Réforme (effets pratiques en France), Henri IV et la *Poule au Pot*, Mazarin, Richelieu, éminences grises et *les Trois Mousquetaires*, le Baroque et les Libertins (Cyrano de Bergerac, *Voyage dans la Lune* et le film de Rappeneau), Louis XIV et les répressions, le Classicisme (Versailles, Molière, Racine et Mme de Maintenon), Louis XVI apprenti-serrurier et la Révolution Française (idées nouvelles, pré-romantisme, la théorie du Bon Sauvage, *Candide* et autres causes et effets), de Bonaparte à Napoléon. (la manie/folie des grandeurs: les monuments et les mesures administratives), 1830 et 1848 *Le rouge et le noir*, la Restauration et l'avènement des mesures socialistes et de la Fraternité, le XIXème siècle: grandeurs et misères bourgeoises et prolétaires (*Madame Bovary* et *Germinal*)

et autres nouveautés: la pilule, *Salut, les copains...*), Du surréalisme selon Apollinaire (calligrammes) au Pop Art (le nouveau Warhol de la publicité *Chanel N° 5* 1997), *Et Dieu créa... la femme* et Bardot, Dany le Rouge et les Pavés/desserts, les années Godard et *La boum*, la Nouvelle Vague et le Nouveau Roman, l'**OULIPO**, Prévert et les vers de Gainsbourg, *Ex-Fan des 70's*: le féminisme, la féminité *Le deuxième sexe* qui n'en est plus un: Veil, de Beauvoir... (*Femme des années 80*, Michel Sardou), 1981-1995: l'éminence rose (monuments et scandales), Chirac revient, l'an 2000 quel futur pour une France xénophobe?

Cela paraît bien prétentieux et impossible à parfaire au quotidien: mais les élèves sont des élèves de secrétariat et leurs besoins en données sur la culture reposent sur une bonne définition des dates, des époques et des *ismes* qu'ils ont sans doute oubliés tout au long de leur apprentissage. L'us et abus d'extraits de textes littéraires, de films et de documentaires et les transcriptions de chansons (pour la phonétique, la grammaire et l'analyse textuelle) constituent une façon de condenser toutes ces données.

Pour ce, l'Institut possédait une bibliothèque où seuls les encyclopédies traditionnelles, les grammaires et autres dictionnaires, accompagnés des classiques, archi-classiques de la littérature étaient alignés sur les étagères. Les seuls destinataires quelque peu intéressés semblaient être réduits aux élèves du Coursus de Portugais/Français.

Alors, nous avons décidé d'élargir la bibliothèque en l'étoffant d'oeuvres littéraires de tous les genres et plus actuels. Quant à notre laboratoire de langues, il est devenu le club vidéo le plus accessible (gratuit!): les professeurs d'anglais et moi-même avons pris l'habitude d'enregistrer des films sur des cassettes, et les yeux rivés sur le programme de *RTP 2* (qui rend la culture française moins impossibilité au Portugal) je couve la venue d'un film français... Bien sûr, nous avons eu recours aux commandes de cassettes-vidéo mais certains titres ne sont pas facilement dénichés...

Toutefois, l'aide la plus gentille et la plus fructueuse, m'est parvenue de l'Ambassade de France au Portugal, en la personne de Maurice Thuilière, notre

attaché culturel, - et j'en profite pour le remercier publiquement - infatigable globe-trotter et spécialiste des cadeaux-cassettes-vidéos, en plus sans légende! Mes collègues du GRIF, les "*Journées de Lecteurs de Français*" et les "*Journées de Réflexion*" sont aussi les événements culturels pro-culturels français qui nous rendent la vie plus possible... en Français.

Les prochains projets, à Guarda...

- Faire venir toutes les B.D. concernant nos amis Astérix et Obélix, Tintin et GastonLagaffe...;

- À l'âge de l'Internet, se gaver de CD. Rom en Français et attendre patiemment que les DVD (les futures cassettes/cd. Vidéo) envahissent le marché portugais, mais en langue française...;

- Commencer à construire un mini-musée de tableaux de peintres français, en effectuant des photocopies, des scannerisations et des montages de photos et autres formes d'art pour montrer notre douce France, cher pays de notre enfance;

- La création d'un mini-club d'ex-résidents en France, pour que nos manies culinaires et culturelles (les crêpes de la Chandeleur, les petits pains au chocolats au goûter, la galette des Rois, les oeufs de Pâques...), les Poissons d'Avril, le muguet, etc... soient restaurées et partagées... Les élèves ayant vécu en France ont été agréablement surpris par cette proposition qui supposerait l'apport personnel de tout le monde: cd. de musique, cd. roms, cassettes-vidéo, échanges et de livres, BD et, via l'IRC, un relais de bavardage avec nos amis francophiles du Portugal ou bien d'ailleurs.

Le siège de cette organisation non gouvernementale mais dont le but est de sauver notre culture serait la **Section Autonome de Langues**, du moment qu'on nous fasse cadeau d'une petite salle de plus...

Voici une liste non moins prétentieuse mais tout à fait possible si tout le monde s'y met.

Ces petites gouttes d'eau de culture française. dans cette région montagneuse

D'ailleurs Abraracourcix n'avait qu'une peur, par *Toutatis!*, que le ciel lui tombe sur la tête (impossible) et non pas celle de mourir noyé... Donc, *Impossible pas Français*, et sans potion magique, simplement par l'esprit de clan...

Notas

¹ SCIFFRES, Alain, *Les Hexagons*, Paris, Livre de Poche, 1996.

² ZELDIN, T, *Les Français*, Paris, Points Actuels, Livre de Poche, 1997.

³ Marc Epstein, *Hanoi: la fiction de la francophonie*, in *L'EXPRESS*, N° 2419, du 13 au 17 Nov, 1997.

⁴ *GRANTA. France*, Autumn, 1957.

"TÓPICOS PARA UMA ABORDAGEM DO FANTÁSTICO em "La Cafetière" de Théophile Gautier

Aida Sampaio
(Univ. do Minho)

Desde tempos imemoriais que o fenómeno insólito, misterioso e inaudito aos olhos dos homens tem exercido sobre estes um inquestionável fascínio mesclado de natural questionação sobre o sentido da própria vida a que chamamos "real". Os textos fantásticos configuram-se como meios privilegiados de encenação da ficcionalidade, da construção de outros mundos possíveis, nos quais o ordinário e o extraordinário se encontram intimamente associados.

Contudo, o carácter fantástico de um texto não lhe é pré-existente, nem pode gozar de autonomia em relação a ele. Daí a necessidade de o autor textual proceder a uma combinação específica de determinados processos discursivos e técnicas narrativas mais ou menos complexas, por forma a criar um universo de referência onde seja possível prefigurar a existência de personagens inscritas no espaço e no tempo que agem seguindo uma lógica que pode não coincidir com a do mundo real, embora não possa igualmente extravasá-la sem qualquer espécie de constrangimento, porquanto tal implicaria que o texto deixasse de ser fantástico para se inscrever num género concomitante¹.

O texto fantástico caracteriza-se pela tensão entre duas ordens antinómicas: por um lado, encena fenómenos ou seres inexplicáveis no âmbito das regras que regem o mundo real e objectivo; por outro, fá-los surgir num contexto quotidiano e familiar cujas regras, não sendo as do mundo real objectivo, estão construídas de acordo com estas. Quer isto dizer que o autor de um texto fantástico deve construir um modelo de mundo que oscila entre o da ficcionalidade verosímil e o da ficcionalidade inverosímil², não dando, contudo, nunca primazia a nenhuma delas, sob pena de destruir o precário equilíbrio da ambiguidade necessária à existência do género³. Assim, neste tipo de texto actualizam-se estruturas discursivas e técnicas narrativas que remetem para uma "pseudo-referencialidade"⁴, embora não recusando a aptidão para representar acontecimentos e personagens passíveis de se inscreverem na lógica de uma realidade não-textual que, todavia, a determinado momento vem a ser abalada.

O código semântico-pragmático típico das narrativas fantásticas impõe-lhes, portanto, determinadas temáticas e processos semionarrativos seleccionados e tratados de modo a provocar certos efeitos perlocutórios específicos.

A forte codificação de que são alvo as propriedades semionarrativas que integram o fantástico, longe de tornar os textos que se inscrevem no género meras paráfrases uns dos outros, assegura-lhes um leque de possibilidades que cada autor manuseia de forma pessoal, de maneira a atingir o objectivo pretendido: construir um universo de transgressão, provocar um clima de hesitação, instaurar uma dúvida irresolúvel entre a existência ou não do fenómeno sobrenatural.

Qualquer que seja o tratamento pessoal dado à matéria fantástica, os críticos do género são unânimes em reconhecer que o que caracteriza verdadeiramente este tipo de texto é a "aparição"⁵ que, no entanto, deve obedecer a uma regra de ouro na narrativa fantástica: a verosimilhança.

Apesar de consideravelmente breve, o conto "La Cafetière" de Gautier, publicado em 1831 e ainda sob forte influência de Hoffmann, constitui um exemplo interessante da construção textual do universo fantástico.

A narrativa abre com uma aparente evocação de uma viagem e, por isso, desde a primeira linha, somos confrontados com um sujeito da enunciação que escreve na primeira pessoa, instituindo-se assim como narrador-personagem da história que relata. Esta assenta numa intriga simples que progride linearmente por um processo de encadeamento das sequências narrativas, através das quais aquela se adensa, culminando num efeito de surpresa que faz avultar o carácter fantástico dos eventos vividos pelo narrador-personagem.

Estes acontecimentos surgem desde o primeiro momento inscritos no espaço e no tempo, num esforço de circunscrição da narrativa ao universo real ou empírico. É assim que no primeiro parágrafo nos são fornecidos informantes de tempo e de espaço que, aparentemente, saturam o texto de pormenores realistas, sem que, no entanto, forneçam informação concreta ao leitor.

Na verdade, quando o narrador afirma "L' année dernière, je fus invité (...) à passer quelques jours dans une terre au fond de la Normandie" (p.55)⁶, utiliza expressões que, embora ajudem a situar os acontecimentos narrativos no espaço e no tempo, permitindo, assim, a sua assimilação a uma fenomenologia de tipo realista, não representam coordenadas através das quais seja possível indicar com exactidão a época e o lugar em que ocorreram os eventos que irão ser narrados.

O autor do texto fantástico recorre, deste modo, a um artifício de importância capital para o tratamento do tempo e do espaço no texto fantástico; referimo-nos ao que é designado por Melo e Castro como o "efeito de recuo"⁷. Deslocando espacial e temporalmente a acção, é possível não só proceder a transformações "atópicas" e "heterotópicas"⁸ do espaço, como também, situando os factos narrados num tempo passado, perspectivar de modo particular quer o tempo da diegese, quer o tempo

do discurso. Com efeito, relativamente ao tempo da diegese, os acontecimentos narrados são colocados numa época cronológica passada e indefinida em relação ao momento da enunciação e, no que diz respeito ao tempo do discurso, nota-se a relevância especial dos sumários e das elipses, processos discursivos que se adaptam ao estilo sucinto que marca este tipo de texto.

Da mesma forma, as personagens presentes ao longo do conto, que são dadas a conhecer logo desde o início, configuram-se como outros ingredientes textuais que têm uma certa projecção na narrativa, na medida em que funcionam como canais que comunicam o clima de incerteza e de transgressão experimentados.

Assim, em "La Cafetière", para além do narrador-personagem, sobre o qual não temos outra informação que não seja a fornecida pelo pronome de primeira pessoa "je", são-nos apresentadas outras duas personagens - Arrigo Cohic e Pedrino Borgnioli -, as quais funcionam como testemunhas necessárias para adensar a credibilidade quer do narrador-personagem, quer dos factos que por ele serão evocados. Talvez por isso estas apareçam identificadas pelo nome, mas também pelo sobrenome, apesar da familiaridade que implica o facto de se tratar de "deux camarades d'atelier".

Estas personagens vão, desde o início, ser catapultadas para um universo que assume características "verosimilmente fantasmagóricas". É o narrador quem nos informa que "Le temps, qui, à notre départ, promettait d'être superbe, s'avisa de changer tout à coup, et il tomba tant de pluie, que les chemins creux où nous marchions étaient comme le lit d'un torrent." (p.55), descrevendo um ambiente tempestuoso, responsável por uma viagem penosa e por uma chegada tardia a um cenário desconhecido e estranho: "Nous étions harassés; aussi, notre hôte, voyant les efforts que nous faisions pour comprimer nos bâillements et tenir les yeux ouverts(...) nous fit conduire chacun dans notre chambre" (pp. 55-56).

Feitas estas breves considerações preliminares destinadas a circunscrever os elementos da intriga às coordenadas do verosímil, tem então início a narração dos eventos fulcrais da mesma, os quais ocorrem durante a noite, tempo da obscuridade propícia à aparição misteriosa, e que oscilarão constantemente entre os pressupostos do mundo empírico e os de um universo fantástico.

Com efeito, ao entrar no quarto que lhe fora destinado, a personagem principal comenta imediatamente que "il me semble que j'entrais dans un monde nouveau." (p.56), para explicar, logo de seguida, que o adjectivo caracterizador usado se justifica pelo anacronismo decorativo do lugar: "on aurait pu se croire au temps de la Régence" (p.56). Este processo permite desde logo o instaurar da ambiguidade e da hesitação no leitor, sendo estas últimas tanto mais potenciadas quanto este tipo de discurso é

também quem nos diz "je l'avoue, je commençai à trembler comme la feuille. Je me déshabillai promptement, je me couchai, et, pour en finir avec ces sottises frayeuses, je fermai bientôt les yeux em me tournant du côté de la muraille. Mais il me fut impossible de rester dans cette position: le lit s'agitait sous moi comme une vague"(p.56). Esta comparação, aparentemente banal e que não provoca, por isso mesmo, nenhum efeito literário particular, vai assumir na economia do conto uma importância decisiva, na medida em que instaura uma das temáticas caras à literatura fantástica - a animização de objectos do quotidiano.

No conto em análise, este é um dos processos mais importantes de criação do fantástico, senão mesmo o mais importante, uma vez que a outra temática abordada está intimamente articulada com esta.

O próprio narrador-personagem apercebe-se e informa o leitor do estranhamento que constitui a sua visão, através da qual os planos da ficção e da realidade comutam de estatuto: "Je vis clairement que ce que j'avais pris pour de vaines peintures était la réalité;" (pp. 56-57).

Sendo ele, por excelência, a personagem que vive entre estes dois mundos, as suas reacções propiciam ao leitor o modelo de incerteza que deve experienciar. Assim, tal como o narrador se sente invadido pour "une terreur insurmontable", não perdendo, no entanto, a consciência de que dificilmente alguém acreditaria nele ("Une terreur insurmontable s'empara de moi, mes cheveux se hérissèrent sur mon front, mes dents s'entre choquèrent à se briser, une sueur froide inonda tout mon corps.(...) personne ne me croirait, et l'on me prendrait pour un fou" (p. 57)), também o leitor deve simultaneamente ser acometido por sentimentos análogos.

Na verdade, é a personagem-vítima, no caso presente ao narrador, que cabe propiciar a identificação do destinatário do enunciado com a acção exposta, servindo-lhe de modelo de leitura, o que significa que a forma como esta personagem reage perante a manifestação insólita deve ser comunicada ao leitor, permitindo a este experimentar com maior facilidade a perplexidade e o medo causados pela coexistência de duas fenomenologias que normalmente se excluem, mas que se lhe deparam em simultâneo. A coincidência entre a personagem-vítima e o narrador é um dos processos que melhor se presta ao efeito descrito, contribuindo ao mesmo tempo para acentuar a verosimilhança⁹.

É esta consciência do insólito dos acontecimentos vividos que determina que o narrador fantástico se pretenda anular enquanto tal, expressando o seu receio de dizer o indizível ("Je n'ose pas dire ce qui arriva" (p. 57)). No entanto, não obstante o tom assertivo desta afirmação, os parágrafos seguintes constituem a negação da mesma, porquanto prodigalizam pormenores de natureza realista, embora aplicados

à descrição de um mundo em transformação fantástica, - precisamente o mundo dos objectos que se animizam: ("les bougies s'allumèrent toutes seules(...) une cafetière se jeta en bas d'une table(...) les fauteuils commencèrent à s'ébranler, et, agitant leurs pieds (...)") (p. 57)).

Este processo de transformação fantástica provoca na personagem principal um aturdimento que o leva a reagir de uma forma contraditória - é ela quem diz: "je ne savais que penser de ce que je voyais" (p. 57) e "(...) malgré ma frayeur, je ne pus m'empêcher de rire" (p. 58). Mais uma vez parece ser este o modelo de atitude que o leitor deve seguir.

Os diversos objectos que integram a cena acima descrita assumem uma importância relativa distinta. De entre todos, destacam-se uma "cafetière" e as personagens dos quadros e tapeçarias que fazem parte da decoração. Com efeito, estas últimas assumem atitudes e traços humanos, instituindo-se como os fulcros da experiência fantástica na qual o narrador toma parte.

O discurso por meio do qual a cena é relatada oscila sempre entre o domínio do empírico e do meta-empírico, acentuando, portanto, e uma vez mais, a ambiguidade característica do género. Assim, se é certo que as personagens saem de "cadres [qui] s'élargirent de façon à laisser passer aisément les figures qu'ils renfermaient." (p. 58), o que não deixa dúvidas quanto à natureza fantástica destas, o comportamento por elas assumido apresenta-se como perfeitamente conforme às regras sociais do mundo empírico habitado pelo narrador-personagem. Para acentuar esta dicotomia, há que notar ainda a precisão constante da referência ao passar das horas (mundo empírico) ao longo das quais se desenrolam eventos meta-empíricos.

Na hierarquia das personagens fantásticas, uma é colocada em lugar cimeiro - trata-se de "une femme qui ne dansait pas" (p. 59) e que, quer pela atitude, quer pelos traços físicos, se distancia completamente de todas as outras. Na verdade, ela incarna o modelo da perfeição, levando o narrador-personagem a informar que "jamais, même en rêve, rien d'aussi parfait ne s'était présenté à mes yeux" (pp. 59-60). Antes de prosseguirmos, não podemos deixar de salientar que, neste ponto da narrativa, e de forma quase imperceptível, o narrador volta a fazer comutar os planos do real e do imaginário, na medida em que dá como um dado adquirido que o plano do fantástico já se sobrepôs ao plano do real, pois a visão daquele ser saído de um quadro é percebida como algo de real que se superioriza a qualquer devaneio onírico.

A partir deste momento, os acontecimentos precipitam-se para o desfecho. A personagem principal apaixona-se imediatamente por aquela criatura fantástica, que ela própria reconhece como tal ("tous mes sens étaient absorbés dans la contemplation de cette mystérieuse et fantastique créature." (p. 61)), vivendo com ela

dégagée de sa prison de boue, nageait dans le vague de l'infini" (p.62).

Porém, rapidamente esta união tem um fim trágico: "Aussitôt qu'Angéla l'aperçut, elle se leva précipitamment, me fit un geste d'adieu, et, après quelques pas, poussa un cri et tomba de sa hauteur" e "une telle frayeur s'empara de moi, que je m'évanouis." (p. 62).

Note-se que esta última afirmação do narrador poderia constituir um final perfeitamente plausível para este conto fantástico - ocorrerá já a emergência de um evento meta-empírico, narrado num quadro realista, o qual provocara uma reacção ambígua e estranha em quem o vivenciou: "persuadé que j'avais été le jouet de quelque illusion diabolique" (p. 62).

Contudo, o quarto e último capítulo deste pequeno conto hipostasia-lhe o carácter fantástico. Na verdade, é nesta parte final que é clarificada a outra temática característica deste género de texto a que fizemos referência, a saber: a temática da aparição da mulher morta¹⁰. Até este ponto ela apenas havia sido aflorada, por meio de um indício fornecido por uma das personagens saídas do mundo fantástico e que advertira a mulher misteriosa de que "vous pouvez danser avec monsieur, (...) mais vous savez ce qui en résultera." (p. 60).

Todos os mecanismos discursivos, todas as elocubrações diegéticas e todas as técnicas narrativas mobilizados pelo autor e que se têm vindo a pôr em evidência contribuem para a saturação do texto com macro e micro-estruturas compositivas que têm como objectivo último propiciar a instalação e permanência da ambiguidade de que vive o género.

De facto, o quarto capítulo inicia-se com referências que retomam a lógica dos eventos do mundo real. Se o terceiro capítulo finalizava com o narrador afirmando que "[il] s'évanouit", o quarto inicia-se com a informação de que "Lorsque je repris connaissance, j'étais dans mon lit" (p. 62). Entre uma afirmação e outra não medeia nenhum outro segmento discursivo e, no entanto, elas encerram todo o percurso que reconduz o universo meta-empírico ao mundo empírico.

Todavia, as intromissões do fantástico não foram definitivamente banidas, uma vez que são dadas informações ao leitor que a actividade plástica a que o protagonista se dedica para ocupar o seu tempo de lazer se revela como um novo meio de emergência do fantástico, no qual confluem agora as duas temáticas postas em evidência: a animização de objectos do quotidiano e a aparição da mulher morta.

Esta confluência fora, aliás, indiciada quando no início do quarto capítulo Arrigo informa o narrador de que "je t'ai trouvé tout du long étendu par terre, (...) serrant dans tes bras un morceau de porcelaine brisée, comme si c'eût été une jeune et jolie fille." (p. 62).

Assim, como que conduzido por uma força que lhe é alheia, mas superior, o narrador-personagem faz um desenho em que, "sans qu'[il eût] songé le moins du monde" (p. 63), representa "avec la plus merveilleuse exactitude la cafetière qui avait joué un rôle si important dans les scènes de la nuit." (p. 63). No entanto, aquilo que a personagem crê ser apenas uma "cafetière" surge aos olhos dos outros como o perfil da mulher misteriosa.

Esta confluência dos dois temas fantásticos é resumida pelo narrador-personagem que reconhece que "en effet, ce qui m'avait semblé tout à l'heure une cafetière était bien réellement le profil doux et mélancolique d'Angéla" (p. 63), a irmã do anfitrião, morta depois de uma noite de baile, tal como a que o narrador acabara de vivenciar.

Perante tal revelação, o narrador conclui que, para ele, "il n'avait plus de bonheur sur la terre" (p. 64). Deste modo, o leitor fica consciente do carácter inelutável e inalienável do episódio fantástico que, uma vez manifestado, subjuga todos aqueles a quem se revela. Porém, o mesmo leitor permanece na hesitação, não sabendo a que ordem de razões atribuir os factos que lhe foram expostos.

Efectivamente, a experiência vivida pelo narrador durante a noite increver-se-á no domínio do meta-empírico ou, pelo contrário, não passará de um sonho ou delírio cujas causas encontram explicação mais plausível na fenomenologia do mundo empírico? Ter-se-á dado uma irrupção do fantástico ou tudo não terá sido mais do que a consequência do extremo cansaço provocado pela viagem, da ingestão do conteúdo da "cafetière" ou até mesmo da estimulação visual provocada pelo "décor" despropositado do aposento destinado ao narrador?

Não o sabemos e, por isso, reafirmamos que este conto é, como o dissemos no início desta comunicação, um bom exemplo da construção textual do universo fantástico, entendendo-o como "aquele que se indefine constantemente, que impossibilita avançar com qualquer explicação de ordem natural ou sobrenatural, que se sustenta de uma hesitação permanente"¹¹.

Assim, a busca da claridade sobre os factos configura-se também como a afirmação da obscuridade, porquanto é naquela que os factos mais insólitos e inquietantes podem surgir. O frágil véu que dissimula esta dualidade é levantado pelo fantástico que, veiculando uma filosofia heracliana da vida e do homem, conduz a um estado de questionação permanente. As narrativas fantásticas de Gautier trilham este caminho com duas vias paralelas e que se entrecruzam constante e avidamente - a realidade empírica e a "realidade" meta-empírica.

Alicante, Univ. de Alicante, 1986.

Belevan, H., Teoría de lo Fantástico, Barcelona, Ed. Anagrama, col. "Argumentos", nº37, 1976.

Bellemin-Noël, J., "La Littérature Fantastique" in Manuel de l'Histoire Littéraire de la France, t. IV, Paris, Ed. Sociales, 1974.

Bellemin-Noël, J., "Notes sur le Fantastique" in Littérature, nº 8, 1972.

Bessière, I., Le Récit Fantastique - La poétique de l'incertain, Paris, Larousse, col. "Thèmes et Textes", 1973.

Campra, Rosalba, "Il fantastico: una isotopia della trasgressione" in Strumenti Critici, 2, 1981, pp. 199-231.

Castex, P.-G., Le Conte Fantastique en France de Nodier à Maupassant, Paris, Lib. José Corti, 1982.

Fabre, J., Le Miroir de Sorcière, Essai sur la Littérature Fantastique, Paris, Lib. José Corti, 1992.

Furtado, F., A Construção do Fantástico na Narrativa, Horizonte Universitário, 1980.

Gautier, Théophile, Récits Fantastiques, Paris, GF Flammarion, 1981.

Nascimento Oliveira, M., O Fantástico nos Contos de Álvaro Carvalhal, Bib. Breve, 1992.

Steinmetz, J.-L., La Littérature Fantastique, Paris, coll. "Que sais-je?", 1990.

Todorov, T., Introdução à Literatura Fantástica, Ed. Perspectiva, col. "Debates", 1992.

Vax, L., Les Chefs-d'oeuvres de la Littérature Fantastique, Paris, PUF, 1979.

Notas

- ¹ Referimo-nos ao *Estranho* e ao *Maravilhoso*. O fantástico pressupõe, na opinião de Todorov, uma “hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da «realidade», tal qual existe na opinião comum”; no entanto, “se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenómenos descritos, dizemos que a obra se liga a um outro género: o estranho. Se, ao contrário, decide que devem se admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenómeno pode ser explicado, entramos no género do maravilhoso” (TODOROV, Tzvetan, *Introdução à Literatura Fantástica*, S.Paulo, Brasil, Ed. Perspectiva, 1992, pp.47-48).
- ² cf. TORNÁS ALBALADEJO, Mayordano, *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*, Alicante, ed. secretariado de publicações, Univ. de Alicante, 1986, pp.58-65.
- ³ Ao considerarmos a literatura fantástica como um género literário, seguimos a classificação feita por Todorov in op. cit., 1992.
- ⁴ REIS, C. e LOPES, A. Cristina, *Dicionário de narratologia*, Coimbra, Almedina, 1990, p.154. Esta “pseudo-referencialidade” decorre em grande parte do facto de os acontecimentos narrados e das personagens que os protagonizam terem sempre uma existência intra-textual. Porém, como afirma Todorov, op. Cit., p.66: “(...)recusar por isso à literatura qualquer carácter representativo, é confundir a referência com o referente, a aptidão para denotar os objectos com os próprios objectos”.
- ⁵ Roger Caillois afirma mesmo que “La démarche essentielle du fantastique est l’Apparition”. Cf. CAILLOIS, R., *Images, Images...*, Paris, Lib. José Corti, 1966, p.16.
- ⁶ GAUTIER, Théophile, *Récits Fantastiques*, Paris, GF Flammarion, Paris, 1981.
- ⁷ Cf. MELO e CASTRO, E.M. de (ver., notas e int.), *Antologia do Conto Fantástico Português*, Lisboa, Ed. Afrodite, 1974, p. 20.
- ⁸ Os termos “atópico” e “heterotópico” são decalcados da obra de Jean Fabre, *Le Miroir de Sorcière*, Paris, Lib. José Corti, 1992 (p.220) que designa por “atopie” a “indécision des lieux” e por “hétéropie”, “le lieu autre”.
- ⁹ Cf. TODOROV, op. cit., p.193: “a palavra do narrador-personagem possui características duplas: está para além da prova da verdade como palavra do narrador, mas tem de se submeter a ela como palavra de personagem”.
- ¹⁰ A temática da aparição e/ou ressurreição da mulher morta é um dos temas recorrentes nos contos de Gautier (“Omphale”; “Le Pied de Momie”; *La Morte Amoureuse*; “Arria Marcella”; “Sprite”; etc.

TRADUÇÕES DE FRANÇA NO ROMANTISMO PORTUGUÊS: IMAGENS E MODELOS LITERÁRIOS

Álvaro Manuel Machado
(Universidade Nova de Lisboa)

"Afrancesado" confesso e assumido, eu poderia (se me permitem a pretensiosa comparação) dizer como Eça, no célebre texto "O "francesismo": "Apenas nasci, apenas dei os primeiros passos ainda com sapatinhos de croché, eu comecei a respirar a França. Em torno de mim só havia a França"¹. Eram então os longínquos anos 40, os da ocupação, se bem se lembram. No entanto, a imagem da França parecia ser ainda a imagem heróica da celeberrima Revolução, com a patriarcal efígie do avô Hugo no meio...

Mas, obviamente, não estou aqui para falar de mim. Antes para contribuir, ainda que muito modestamente, para o esclarecimento e o debate duma questão urgente e, de certo modo, grave: que futuro está reservado à língua e à cultura francesas, não só em Portugal, mas no mundo?

Parece-me que, sem (românticas) nostalgias, analisar o passado das relações culturais e mais propriamente literárias entre França e Portugal não deixará de ser uma lição a apresentar como exemplo de reflexão para o futuro.

Assim, como especialista de Literatura Comparada e do século XIX, sobretudo no domínio das relações luso-francesas, proponho aqui abordar, ainda que brevemente, a questão das traduções. Fá-lo-ei apresentando apenas alguns exemplos que, na sua funcionalidade significativa, nos permitam avaliar a importância decisiva da imagem da França e de certos modelos literários franceses na formação e evolução do Romantismo em Portugal.

1. Poética da tradução e imagem da França

Antes mesmo de analisarmos em concreto esses exemplos de traduções e de tradutores como mediadores ideais no campo da recepção literária, vejamos alguns elementos teóricos introdutórios. Ou seja: determinemos, em geral, até que ponto a imagem dum país se infiltra no tecido cultural doutro país num período literário específico através da tradução. Ou melhor ainda: vejamos como, em síntese, uma poética da tradução se forma veiculando imagens e modelos literários estrangeiros situados no espaço e no tempo.

Poder-se-ia dizer que, sendo esta uma questão precisa de Literatura

poética da tradução, estratégia operada pelo tradutor no texto original, adaptando-se às circunstâncias socioculturais da língua de chegada, forja inevitavelmente leituras novas, de ordem estética e não só. É justamente o estudo dessas leituras que vai determinar, com maior ou menor precisão, a formação da imagem do país estrangeiro e o seu significado histórico-cultural.

No caso específico da formação e evolução do Romantismo em Portugal, a imagem começa a impor-se muito cedo, ainda no final do século XVIII, sobrepondo-se rapidamente a todas as outras imagens de países europeus, através de modelos literários que são frequentemente "manipulados" pelos tradutores. E também pela crítica, claro. Mas, em grande parte, o próprio tradutor toma atitudes de orientação teórico-crítica de leitura. Vejamos a seguir como, dando alguns exemplos concretos.

2. As traduções de Chateaubriand, de Filinto Elísio a Teófilo

Disse que desde o período chamado de "préromântico", período de lenta formação do Romantismo em Portugal, se impôs uma imagem da França. De facto, basta folhear os primeiros Jornais Enciclopédicos (publicados, em Lisboa, a partir de 1779) para ver que, destinados à "instrução geral", como então se dizia, e incluindo traduções fragmentárias de vários autores franceses, esses periódicos de grande divulgação defendem antes de mais as Luzes vindas de França: "Será este o Jornal da Nação: por meio dele podem uns comunicar aos outros as suas Luzes" - anuncia-se na apresentação do primeiro Jornal Enciclopédico, dirigido por Félix António Castrioto e Manuel Joaquim Henriques de Paiva, este último um ilustre professor de Filosofia muito "afrancesado".

Também se devem referir as inúmeras traduções do chamado "conto moral" francês, já relevante em meados do século XVIII, com autores como Baculard d'Arnaud, Madame de Genlis e, sobretudo, Marmontel, entre muitos outros. Trata-se dum género cuja recepção em Portugal ainda não foi devidamente estudada e que constitui, sem dúvida, um campo de investigação precioso a nível da sociologia da leitura no período pré-romântico.

Em suma: as "novidades" francesas predominam desde meados do século XVIII, embora se note sempre por parte dos tradutores e críticos, ou melhor, tradutores doublés de críticos, uma grande, digamos, prudência estética. Uma prudência que os leva a ignorar ou menosprezar a grande "novidade" que é, indiscutivelmente, o Rousseau de *La Nouvelle Héloïse*, como já tive oportunidade de referir em ensaios e noutras comunicações³.

No entanto, desde então, já que falamos em Rousseau, é curioso verificar

como funciona a mitologia do escritor-filósofo, considerado, a par de Voltaire, ideólogo da nova França do Iluminismo, veiculando um "francesismo" que, pouco a pouco, se elabora e impõe, através das próprias traduções. E convirá aqui referir o papel desempenhado, quer como tradutor quer como poeta, por Filinto Elisio, o qual evoca assim Rousseau, retoricamente:

Tu, bom Rousseau, coa
tocha da verdade
(Aborrida dos reis!) alumiaeste
Os povos, e a ser reis os ensinaste,
Sinalando os Forais da Liberdade⁴.

Ora, este mesmo Filinto Elisio vai traduzir *Les Martyrs* de Chateaubriand, tradução publicada em Paris, onde, como se sabe, viveu e morreu exilado, em 1816 (2 volumes). Será interessante, aliás do ponto de vista da recepção literária em geral, ver como Chateaubriand é recebido em Portugal através desta obra, veiculando uma imagem da França do início do romantismo, entre Filinto Elisio e Teófilo Braga, este já em pleno período da chamada Geração de 70.

Começemos pela tradução de Filinto Elisio. Com rigor, não se poderá dizer que se trata duma tradução, mas sim duma adaptação livre, em decassílabos soltos, transpondo para a linguagem epopeica camonianiana aquilo que, por contraste, o próprio Chateaubriand subintitula de "épopée chrétienne en prose". O prefácio (ou melhor, um texto introdutório que Filinto Elisio, entre parênteses, ao alto, qualifica ambigualmente com as palavras despretensiosas "Valha como prefácio"), intitula-se: "Dificuldades duma Tradução elegante e genuína". Citando o abade Batteux, tradutor de Horácio, Filinto Elisio começa por notar que, ao tradutor, "mais que tudo lhe importa ser Tradutor, e Autor, ao mesmo passo, que vai trabalhando; porque Pintar ao vivo pensamentos de outrem, é como segunda criação dos mesmos pensamentos"⁵. E não há dúvida de que se trata duma "segunda criação", cuja orientação nacionalista a nível linguístico é bem evidente. Primeiro quanto à atitude antigalicista (aliás ambivalente, se aprofundarmos a obra e a personalidade de Filinto Elisio), antigalicismo notório noutro passo do prefácio:

Se acerca da linguagem em que esta versão é feita, me compete falar, direi: que vista a notável alteração de que hoje padece o nosso idioma, em razão dos bárbaros Galicismos com que a tem transfigurado; grandes prémios (digo) se devem dar a quem rechaça de seus escritos essas sensaboronas novidades; e com limpa e castigada dicção se modela nas formas consagradas pelos Clássicos, conservando a língua mais próxima parente

Manuel Nunes da Fonseca e D. Benevenuto António Caetano de Campos, ambas em 6 volumes, publicadas em Lisboa entre 1816 e 1817. Assim, focando em especial as traduções feitas por escritores consagrados, entre o préromantismo e o terceiro romantismo da Geração de 70, sempre na perspectiva de detectar imagens da França e modelos literários franceses, passarei para a tradução da mesma obra por Camilo, publicada em 1865.

Note-se, antes de mais, que a tentação de Camilo como tradutor-autor é também, à semelhança de Filinto Elísio (e ainda de Castilho, igualmente tradutor de Chateaubriand), de aporuguesar o texto, socorrendo-se a cada passo duma linguagem neoclássica, de estrutura arcaizante. Consequentemente, como muito bem notou Paul Teyssier⁷, também Camilo "adapta" Chateaubriand, sobrepondo-lhe muitas vezes o modelo, não de Camões e Horácio, como fizera Filinto Elísio, mas o do Virgílio da *Eneida*. Por outro lado, também nele se manifesta nitidamente a atitude antigalicista, procurando Camilo substituir o termo correspondente ao original francês e adoptado como neologismo por um termo de português radicalmente vernacular e arcaizante. Um antigalicismo, tornado galofobia, que pretende dar uma imagem negativa da França como império cultural e linguístico, sobretudo no que diz respeito à literatura portuguesa, atitude bem castiçamente camiliana.

Vejamos agora, para terminar este ponto da comunicação, relativo ao exemplo de traduções de obras de Chateaubriand feitas por três escritores portugueses significativos em fases distintas de formação e evolução do Romantismo em Portugal, o caso bem diverso de Teófilo Braga.

Ainda em Coimbra, no ano de 1867, Teófilo publica a tradução conjunta, num só volume, de *Atala*, *René* e *Le dernier abencérage*. Faz preceder a sua tradução dum curioso prefácio que orienta nitidamente a leitura (ou melhor, a releitura) de Chateaubriand, já num período em que as ideias positivistas de Comte, paralelamente ao messianismo social de Victor Hugo, davam outra imagem da França, bem diversa da veiculada pelas traduções de Filinto Elísio e de Camilo.

Teófilo começa por apresentar Chateaubriand seguindo Sainte-Beuve, ao procurar a explicação da obra pelo carácter e pela vida do autor, relevando-se as origens, educação e época em que viveu. Diz ele que o carácter de Chateaubriand "reflecte-se em todas as suas obras: o devaneio amoroso, o tédio e o sentimento cavalheiresco sobressaem naquela natureza feminina, como resultados da educação e do tempo em que viveu"⁸. E Teófilo leva a um extremo de visão rácica as ideias da crítica biografista e psicologizante de Sainte-Beuve, ao afirmar que "Chateaubriand obedecia à fatalidade do génio céltico", sendo "a índole do bretão que o fazia andar vacilante em todas as suas acções"⁹. Mas o que nos poderá interessar mais, é a sua

oposição ao "sentimentalismo, doença do século, languidez e enfado do Saint-Preux, de Rousseau, do Werther, aumentado pelas vagas criações de Ossian, imagens vaporosas, impalpáveis, suspensas como nuvens mal distintas entre o céu e a terra"¹⁰. E Teófilo opõe então *Childe Harold* de Byron a *René* de Chateaubriand, afirmando esquematicamente: "Renato pertence ao século XVIII, com a sua melancolia teatral; Childe Harold assiste ao grande movimento do século que se renova"¹¹.

Note-se como esta oposição século XVIII (Chateaubriand)-Byron (século XIX), que orienta a própria leitura da tradução, é extremamente significativa duma mudança de perspectiva do romantismo europeu em geral e francês em particular, correspondendo também (diria até sobretudo) a uma mudança de perspectiva do Romantismo em Portugal. Uma mudança que se processa, aqui como noutros textos de Teófilo, através da própria mudança da imagem da França: ao romantismo "teatral" de Chateaubriand, ainda enaltecido neoclassicamente por Filinto Elísio e (para não falar de Castilho) de certo modo também por Camilo, (ambos procurando, como tradutores, utilizá-lo contra o "francesismo" que invadia a cultura e a língua portuguesas), Teófilo opõe aqui o advento duma nova França, a do messianismo social de Victor Hugo. De facto, é essa imagem que está por detrás da tradução (e da apresentação da tradução no prefácio) de Teófilo Braga, através da própria oposição esquemática de modelos românticos estrangeiros (a já referida oposição Byron *versus* Chateaubriand).

Vejamos agora, passando de Teófilo para a sua geração em geral, como com a Geração de 70 se desenvolve uma nova imagem romântica da França, centrada em Victor Hugo, através de algumas das numerosas traduções que da sua obra se fizeram.

3. Victor Hugo e a imagem da França na Geração de 70

Muito se tem falado da hugolatria no período da Geração de 70, de Antero, Eça e Teófilo a Guerra Junqueiro. Aqui apenas quero referir, na sequência lógica dos pontos anteriormente focados, alguns elementos histórico-culturais relacionados com a tradução de algumas das suas obras que reflectem a formação duma determinada imagem da França num determinado período.

Começemos por Oliveira Martins e por uma revista literária dita "científica", a Revista Crítica de Literatura Moderna, de que ele é o principal colaborador, revista de que se publica o primeiro número no Porto, em 1868, portanto um ano depois de ser publicada a tradução de Chateaubriand por Teófilo.

Logo no primeiro número sai um artigo de fundo, não assinado mas

Castilho (de parceria com Mendes Leal, em 1854) e Camilo (ajudado por Castro Soromenho, em 1860). Mas para além da polémica que envolve toda a Geração de 70 nos tempos heróicos da célebre Questão Coimbrã ou de Bom Senso e Bom Gosto, a partir de Antero, note-se como as traduções de Hugo, sobretudo desde a tradução de *Les Misérables* (2 versões, em 1862, uma por Francisco Ferreira da Silva Vieira, tradutor profissional, e outra anónima) contribuíram para impor desde princípios dos anos 60 uma imagem da França inspiradora dos ideais republicanos, retoricamente humanitarista.

A este propósito, e ainda na senda das primeiras traduções de *Les Misérables*, cite-se a tradução anónima dum excerto deste romance, O Bom Bispo, publicada em Lisboa, em 1886, numa edição popular da colecção "Biblioteca da Infância" (dirigida por Victor Ribeiro, da Academia das Ciências, e editada por Alfredo David), em que uma gravura com a sacrossanta e portentosa imagem patriarcal do corpulento avô Hugo tendo ao colo o neto e a neta, Jorge e Joana, acompanha um pitoresco texto de introdução não assinado, belo naco de prosa grandiloquente de que vale a pena, creio, transcrever uma passagem longa:

Nas suas obras, quer nas poesias, em que vive e palpita a alma do poeta, nos romances, para cujos personagens ele transfere os seus elevados sentimentos de um coração diamantino, nos seus dramas, nas suas viagens, Victor Hugo é sempre o apóstolo da Humanidade. Sessenta e três anos de vida literária empregou aquele homem extraordinário a ensinar, a aconselhar, com a sua voz, ouvida pelo mundo inteiro, e com o seu exemplo, em que o mundo todo punha os olhos ? todas as ideias generosas e boas, todas as inspirações elevadas, todas as virtudes humanas e cívicas, todas as dedicações pelos seus semelhantes, todas as heroicidades do dever, e exerceu sobre todas as sociedades humanas do século XIX uma influência moral, sempre orientada no sentido do Progresso e da Civilização da Humanidade. As suas obras lidas com avidez, espalhadas por todo o mundo, traduzidas dezenas de vezes em todas as línguas, decoradas pelas mulheres e pelas crianças, as poesias cantadas pelo povo, [...] constituem um farol de luz intensa que iluminou e guiou a humanidade do século XIX ¹².

E ainda se diz, mais adiante, que Hugo foi "como Cristo nos tempos antigos" e "como Voltaire naquela época luminosa em que à sociedade humana se abriram os horizontes novos da vida moderna em liberdade"¹³.

Deste modo, as traduções de Hugo em Portugal, sobretudo desde os anos 60-70, representam, de facto, uma expansão desmesurada da imagem universalista

duma França redentora da humanidade. Por outro lado, servem para contrapor à tendência de degenerescência ultra-romântica uma tendência, especialmente na poesia, de messianismo social e de poesia de ideias, tendência esta muito cultivada, sobretudo na Geração de 70, por Antero, o qual reflecte bem a influência do modelo de Hugo e da imagem "redentora" da França desde as *Odes modernas* (1865).

4. Conclusão: tradução e imagem da França entre dois fins de século

Em conclusão, tentando relacionar o fim do século XIX (período de plenitude criadora da Geração de 70 e também, na sua própria ambivalência, de plenitude do "francesismo" em Portugal) com este nosso fim de século quanto à imagem da França, poderíamos propor o seguinte.

Em primeiro lugar, é bem evidente que essa imagem tutelar da França que, para lá da sua ambivalência, começa a formar-se com a própria formação do Romantismo em Portugal e atinge a sua plenitude com um modelo gigantesco como Hugo, imensamente traduzido e comentado, não existe mais. Seria absurdo imaginar o regresso neo-romântico do que representou Hugo na figura dum qualquer gigante da literatura francesa do século XXI, tornado "farol da Humanidade", como então se dizia. A sacração do escritor passa cada vez mais pela desconstrução, como se sabe...

Todavia, os sinais, não direi duma sacração do modelo e da imagem dum país, duma cultura, mas antes os sinais da renovação dum imaginário, da reinvenção duma intertextualidade activa e original continuam a manifestar-se. É verdade que depois do existencialismo, da voga do chamado nouveau roman ou ainda de Marguerite Duras ou Yourcenar, as traduções (para falar do que aqui mais nos interessa) de autores franceses, quer romancistas quer sobretudo poetas, diminuíram. Mas o caso, recente, dum romance como *Vale Abraão* de Agustina (1991), visão finissecular trágico-lírica que dialoga directamente com *Madame Bovary* de Flaubert e a própria carga mítica duma cultura francesa oitocentista, é a prova de que, dum fim de século a outro, a literatura francesa reactiva, provoca as obsessões criadoras, o imaginário dos nossos maiores escritores, de que Agustina é, sem dúvida, um exemplo.

Extrapolando o tema desta comunicação (mas não deste colóquio), permitam-me ainda uma última palavra (não profética, claro) sobre a urgente recuperação da "soberania" da língua e da cultura francesas no mundo. Essa recuperação, essa nova acção efectiva, sobretudo da língua (dizer é fazer, não nos esqueçamos) terá a ver, creio, com a recuperação duma visão humanista das línguas em geral. A qual implicará também, provavelmente, a "descoberta" paralela por parte da França de línguas até

son utilité pour le présent. [...] La transcendance elle-même est renouée pragmatique. Demain se définit comme la réalisation empirique des rêves matériels. Aucune autre culture n'a accordé une telle dignité à l'immanent. [...] Le Parnasse, le Panthéon de la gloire officielle, qui font partie intégrante des humanités en Europe, sont suspects au sentiment américain. Le génie américain irait jusqu'à démocratiser l'éternité¹⁴.

Creio que a luta contra essa "americanização", mais do que nunca imperialista, é uma missão cultural urgente. E, sobretudo, só assim a França recuperará essa imagem dum humanismo (sem retórica) de cultura do centro da Europa, de cultura fundamentalmente intermediária, desempenhando, como dizia Oliveira Martins, um "papel histórico de medianeira"¹⁵, característica (através dos modelos literários traduzidos que analisámos) do século XIX, mas ainda, no nosso século, com, por exemplo, um maître à penser como Sartre, característica que permanece tão viva e presente.

Notas

- ¹ QUEIRÓS, Eça de, "O "francesismo", in *Últimas páginas*, ed. *Obras completas de Eça de Queirós*, Porto, Lello & Irmão, 1966, vol. II, p. 814.
- ² BERMAN, Antoine, *L'épreuve de l'étranger*. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique, Paris, Gallimard, 1984, p. 292.
- ³ Cf. MACHADO, Álvaro Manuel, "A Revolução Francesa e o Enciclopedismo na formação do Romantismo em Portugal", in *Do Romantismo aos romantismos em Portugal*. Ensaios de tipologia comparativista, Lisboa, Ed. Presença, 1996, pp. 17-24.
- ⁴ *Obras Completas de Filinto Elisio*, 2ª ed., emendada e acrescentada com muitas obras inéditas, e o retrato do autor, Paris, Of. ^a Bobbée, 1817-19, vol. IV, p. 176.
- ⁵ *OS Martyres ou Triumpfo da Religião Christã...* Paris, Rey e Gravier, 1816, p. XX. A grafia é aqui actualizada.
- ⁶ Id., p. XXII
- ⁷ TEYSSIER, Paul, "Camilo tradutor de Chateaubriand", in *Actas do Congresso Internacional de Estudos Camilianos (24-29 de Junho de 1991)*, Coimbra, Ed. Comissão Nacional das Comemorações Camilianas, 1994, pp. 679-695.
- ⁸ CHATEAUBRIAND, *Obras Primas, Atalá -- Renato Aventuras do derradeiro Abencerrage*. Tradução de Theophilo Braga, 2ª ed., Lisboa, Parceria António Maria Pereira, 1900, p. 5.
- ⁹ Id., p. 6.
- ¹⁰ Id., ibid..
- ¹¹ Id., p. 7.
- ¹² HUGO, Victor, *O Bom Bispo*, "Bibliotheca da Infancia", Lisboa, Alfredo David Encadernador, s. d. [1886], p. 6.
- ¹³ Id., p.8.
- ¹⁴ STEINER, George, *Réelles présences. Les arts du sens*, Paris, Gallimard, 1990, p. 54.
- ¹⁵ MARTINS, Oliveira, *Páginas desconhecidas*, Lisboa, Seara Nova, 1948, p. 74.

NOUVEAU ROMAN - OLHARES DE UMA CARICATURA

Anabela Dinis Branco de Oliveira
(Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

Suportando um limite cronológico que o coloca nas décadas de 50-60, o *nouveau roman* anunciou uma atitude nova perante a literatura. Nasceu como algo que não é totalmente novo, porque demonstrou as influências do início do século, e como algo que não é velho, porque divulgou técnicas, sugestões de trabalho e perspectivas de leitura que ainda hoje vigoram. É um projecto diferenciado e diversificado pelas propostas criativas e pela heterogeneidade estética inerente aos que nele participaram, define-se no âmbito de uma nova criatividade e joga com a possibilidade de uma liberdade porque tenta passar além das normas escravagistas do romance tradicional.

Lutou severamente contra sistematizações e doutrinações. No entanto, sobreviveu, sempre, envolto em universos polémicos, sempre alvo de debates e de críticas, sempre num espaço bifurcado de detractores implacáveis e de apologistas incondicionais que tentaram sempre rotulá-lo e concentrá-lo num bloco programático.

Na sua projecção nacional e internacional, tornou-se alvo de uma alteridade. E, assim, este Outro, novo, diferente e desconhecido, provocou reacções de mania, ao ser exageradamente homenageado, e de fobia, ao ser exageradamente inferiorizado e atacado.

Neste contexto, o preconceito surgiu: as imagens do Outro tornaram-se "miragens"¹, olhares verdadeiramente caricaturais.

Olhares de uma caricatura que espalhou influências e atravessou países, documentos e linguagens. Olhares de uma caricatura que se difundiu no discurso icónico, jornalístico, panfletário e literário.

Os documentos analisados situam-se geograficamente em França, Portugal e Itália e, cronologicamente na década de 60, cerca de dez anos após as primeiras produções ensaísticas e romanescas, iniciadas por volta de 1953.

O cartoon de Maurice Henry é publicado no jornal *L'Express* em 1959, um dos veículos mais mediáticos da recepção francesa do *nouveau roman*.

Os artigos de João Gaspar Simões e Nuno de Sampayo estão incluídos num dossier de imprensa da recepção portuguesa, verdadeiramente significativa, na década de 60, documentada nos semanários literários, suplementos literários de jornais diários e semanários regionais, ensaios e traduções. Os principais focos de difusão do *nouveau roman* são o *Jornal de Letras e Artes* (1960-1964), os suplementos literários dos

Moutinho; e dois detractores implacáveis: João Gaspar Simões e Nuno de Sampaio.

O panfleto *La Cafetière est sur la Table*, de Pierre de Boisdeffre, publicado em 1967, e cujo título se baseia na frase inicial de *Instantanés* de Alain Robbe-Grillet, é um ensaio cortante e sarcástico contra o *nouveau roman*.

O pastiche "Esquisse d'un Nouveau Chat", de Umberto Eco, está incluído na antologia *Pastiches et Postiches*, cuja edição francesa foi publicada em 1988. Os textos desta antologia situam-se, segundo o autor, entre 1962 e os anos 70.

Neste contexto receptivo, a imagem do Outro passa, inevitavelmente, pela sua leitura. E foi esse olhar que, à partida, falhou. Considerados "ilegíveis" e "chatos", os novos romances não foram lidos e, os ensaios foram, em grande parte, comentados sem suporte ficcional.

A projectada "linearidade" dos clássicos embateu contra o *nouveau roman* e a leitura serviu, no seio desta polémica, de pretexto e de emblema para a recusa imediata do novo projecto literário.

O olhar da caricatura definiu-se, assim, através de uma realidade jornalística assumida: o apelo à não-leitura:

"De todos os livros que tenho lido rotulados com a designação de "novo-romance", em poucos tenho chegado ao fim... Não por descuido premeditado, ou menos coragem para com os meus colegas. Mas por evidente desinteresse, confesso: o aspecto formal, certa mania da originalidade, encobre, muitas vezes, suponho, um período de crise, de recuo, do escritor. Respeito e tolero todas as escolas, mas não me venham com "novo-romance" nem "romance-ensaio". Alguns são de difícil percepção. Para isso, mais vale ler compêndios de filosofia e eu já não tenho idade nem paciência para certas madurices..." ²

"Robbe? Grillet descreve um universo onde nada é seguro, onde ninguém existe (nem mesmo o leitor que já não sabe onde está)." ³

"Pour moi, je sais, dès que je vous lis, que j'ai affaire à un poète. Que de mots inutiles, que de phrases privées de sens, que des répétitions incantatoires." ⁴

"Il en est de la lecture de vos livres comme de la typhoïde selon le maréchal de Mac Mahon: on en meurt ou on en reste idiot. Méditez cet axiome, Robbe? Grillet: chaque lecteur que vous gagnez est un lecteur perdu pour la littérature romanesque." ⁵

"Désormais, la femme du monde peut briller à peu de frais: pour parler

du nouveau roman, il n'est plus nécessaire, il est même préférable de ne point l'avoir lu..." ⁶

"Le 'Robbe-Grillet' n'est pas un produit que l'on consomme, c'est un vêtement que l'on porte. L'essentiel n'est pas de le lire, c'est de pouvoir en parler..." ⁷

A resistência a uma leitura decididamente exigente acentuou a atitude fóbica em relação ao *nouveau roman* e, sobretudo, originou, em relação ao Outro, uma realidade comunicativa marcadamente unívoca e monossémica. A recepção jornalística, compilando opiniões e comentando reacções, estabeleceu generalizações, colectivizou determinadas características pontuais e singulares de alguns textos de Robbe-Grillet e de Michel Butor (também eles os autores mais mediáticos), construiu esquemas de sistematização simples e eficaz, etiquetas, abreviaturas de análise, verdadeiros estereótipos, monomórficos e emblemáticos.

O *nouveau roman* passou, assim, a ser classificado, em todos os contextos⁸, pela supremacia dos objectos, pela minúcia maníaca da descrição, pela frieza constante do olhar, pela anulação da intriga, pela dissolução da personagem, pela desorganização espacio-temporal da narrativa e pela pronunciada elaboração técnica⁹.

E foram estes os estereótipos que geraram a difusão, em revistas e jornais literários, de adjetivos, palavras-chave e expressões emblemáticas caracterizantes do *nouveau roman*. As recolhas de Claudette Oriol-Boyer¹⁰, relativas à recepção francesa e as minhas pesquisas no âmbito da recepção portuguesa, mostram-nos os seguintes exemplos: enquanto projecto, o *nouveau roman* era considerado *littérature aphasyque et paralysée e littérature littérale*, por causa da proclamada ausência de intriga, da ausência de sentimentos fortes a nível das personagens e pela simplicidade vocabular e gramatical da escrita; *entre chien et loup*, porque anunciava o crepúsculo das técnicas do romance tradicional; *roman à ras du sol*, por querer anular tudo o que o antecede; *la technique du cageot*, porque o romance seria um espécie de cesto onde todos os frutos, neste caso os objectos, seriam colocados sem contextualização¹¹; *école du regard* e *école du gros-oeil* (aliás uma das denominações mais veiculadas pela recepção) porque sobrevaloriza o olhar, porque o narrador é uma câmara focalizadora; *école de minuit* numa clara referência à editora que publicou estes romances: Éditions de Minuit; *école du refus* devido à recusa mais ou menos assumida dos cânones do romance tradicional.

Os romances publicados, nem sempre lidos, foram também alvo de muitas denominações. Eles eram romans de la table rase, porque não partiam das estruturas

romans puzzles denunciando as dificuldades do leitor que seria obrigado a saber encaixar todas as peças da estrutura narrativa; romance grilletesco ou grilletinesco, num parcial exclusivismo conferido a Robbe-Grillet, causado, muitas vezes, pelo desconhecimento de outros autores e de outros romances; *romans de laboratoire*, num claro aproveitamento da afirmação de Michel Butor "le roman est le laboratoire du récit" e pela complexidade das suas estruturas narrativas.

Os seus escritores também não escaparam ao preconceito e ao olhar caricatural: os seguidores de Robbe-Grillet eram considerados "robots grillés": *robots* porque só obedecem ao gesto e ao olhar, *grillés* porque já estão mortos e, Pierre de Boisdeffre, um dos mais ferrenhos opositores em França, caracterizou-os da seguinte forma:

"*le Nouveau roman* nous a valu, depuis dix ans, beaucoup de manifestes, d'articles et de commentaires - *mais pas une seule grande oeuvre*. Il n'a pas suffi, pour nous convaincre, que "quatre ou cinq grimauds d'écritoire" annoncent que la littérature recommence avec eux." ¹²

O olhar da caricatura atravessou, no debate jornalístico, discursos icónicos e humorísticos.

LE NOUVEAU ROMAN¹³



"Je réunis

pour mon roman qui se passera dans une salle de bains.»

Neste cartoon de Maurice-Henry, os *nouveaux romans* são difundidos como verdadeiros documentários descritivos de objectos vários. Os objectos espalhados em cima da mesa, todos pertencentes ao campo semântico do espaço escolhido para o desenvolvimento do discurso (a casa de banho), são acompanhados de uma lupa, elemento primordial para as descrições minuciosas. O quadro, pendurado na parede no canto superior esquerdo, representando um corte de fatia, estabelece uma clara alusão não só às descrições de substâncias alimentares como também à multiplicidade focalizadora centrada em estampas e fotografias, ocorrida em romances de Alain Robbe-Grillet e Michel Butor. O rosto angustiado da personagem da direita caricatura o leitor, o público em geral e/ou os atacantes do *nouveau roman* em particular. Não há personagens, não há planos estruturais de intriga. Aqui, a referência à recolha de todo o material faz do *nouveau roman* uma obra de pesquisa, um romance de minúcia objectal, etiquetagem que espelha uma época muito especial, em termos artísticos: a época dos objectos modelados nas obras de Andy Warhol, analisados em *Mythologies* de Roland Barthes e ficcionados em *Les Choses* de Georges Pérec, numa clara adopção e/ou recusa da febre consumista dos anos 50-60.

João Gaspar Simões, Nuno de Sampaio, Pierre de Boisdeffre e Claude Mauriac adoptam também o olhar caricatural do estereótipo, um olhar parcial, com palavras muito escolhidas, com expressões extremamente fortes e mediáticas, marcadamente panfletárias e de objectivos essencialmente detractores. O olhar caricatural atravessa aqui o discurso panfletário.

As novas focalizações narrativas e os novos discursos são assim considerados:

"Nos romances de Alain Robbe-Grillet... os objectos chegam a formar a própria estrutura do romance (...) estes não têm mistério, nem profundidade, nem subjectividade, nada de histórico existe nas suas superfícies virgens." ¹⁴

"Il n'y a pas de dialogues dans vos romans: seulement des litanies d'objets. Pas davantage dans vos essais: seulement une collection de décrets." ¹⁵

O novo estatuto conferido à personagem é assim veiculado:

"(...) a função da personagem foi de tal modo atenuada e, em certos casos, tão apoucada, tão radicalmente reduzida ao mínimo indispensável, que bem se pode dizer suprimida. (...) já não há personagens vivas, só há fantasmas do absurdo ou então estranhos entes vegetando na penumbra de uma subvida, silhuetas vagas de

l'esprit à une machine enregistreuse (...) L'auteur ne nous fait grâce d'aucun détail et tous les détails sont, pour son héros, sur le même plan (p.235) (...) La minutie même de la description trouble la vision. On ne voyait pas mieux en voyant plus". (p.276-277)¹⁷.

"Pour cet entomologiste scrupuleux, le champ de perception - et cela seul - constitue désormais l'univers, 'ici et maintenant'. Tout le long du livre, la même plume inlassable continue à compter les trous de punaises, les perforations de cloisons, à mesurer une marge blanche de 'trois millimètres' ou une bordure rouge 'plus étroite de moitié'."¹⁸

Neste contexto, o *nouveau roman*, para os seus detractores, só poderia ser classificado desta forma:

"De arte o romance passou a ser "construção". É a invasão da literatura por elementos estranhos ao que ela possuía de mais específico, como nas duas primeiras décadas do século a nossa pintura e a nossa escultura foram invadidas pelas artes bárbaras, negras, aztecas ou polinésias". "(...) literatura reduz-se a muito pouco: tudo o que os olhos vêem (Robbe-Grillet); tudo o que os ouvidos ouvem (Jean Cayrol); vagas fantasmagorias (Nathalie Sarraute); meras coisas "consciencializadas" numa interpretação parcial da fenomenologia de Husserl (Michel Butor)."¹⁹

Estes olhares de caricaturista conferem ao *nouveau roman* uma projecção exclusivamente tecnicista, exclusivamente positivista com preocupações excessivas na minúcia e na simetria da descrição. Nesta linha de interpretação, João Gaspar Simões publica um dos mais polémicos, dos mais discutidos e dos mais atacados artigos contra este projecto, afirmando:

"Isto, como é evidente, de tal modo se nos avantajaria contrário à essência da arte que não temos dúvidas em considerar os adeptos dessa nova estética não propriamente artistas mas técnicos, espécie de engenheiros de pontes e calçadas."²⁰

Um artigo que, pelo seu sarcasmo, antecipa um panfleto muito semelhante publicado em 1967, *La Cafetière est sur la Table*:

"Non, Robbe-Grillet, vous n'êtes pas un romancier. Vos romans sont les mémoires de stage du parfait ingénieur, le "premier jour" du futur inspecteur des

Finances, l'exercice que l'on fignole aux Beaux-Arts, pour l'examen, avec d'autant plus de soin qu'on sait qu'on ne l'exécutera jamais." ²¹

Neste processo de identificação de um Outro intercultural²², a recepção portuguesa só privilegiou o passado, não interpretou os constrangimentos do presente: não conjugou todas as instâncias do eixo temporal e o preconceito fez com que a imagem do Outro fosse considerada:

"Terrorismo é afinal o chamado *nouveau roman*. Terrorismo, porquê? Porque antes de mais nada aspira a destruir pelo terror uma ordem que a própria França ajudou a edificar. Bem analisado, o romance dos mais avançados entre os romancistas da *nouvelle vague* outra perspectiva não oferece que não seja a de destruição de valores que os doutrinários do realismo e do naturalismo, do psicologismo e do romance de análise impuseram a todos aqueles que escutaram, vai para um século, as lições difundidas pelos países tributários da cultura francesa." ²³

O olhar caricatural define-se também, tanto para os seus seguidores incondicionais como para os seus piores adversários, pela presença de uma interpretação marcadamente parcial e superficial, expressa nos dois exemplos seguintes:

"A colecção Nova Vaga, que Guimarães Editores apresentam agora, tem como objectivo a publicação de obras de ficção que representem algo de novo no mundo da criação romanesca portuguesa. O nome de Alfredo Margarido, em França posto num plano superior a Alain Robbe-Grillet, um dos mestres do 'nouveau roman', está naturalmente indicado para iniciar uma colecção desta natureza." ²⁴

"a divulgação de formas de criação literária tão utilitariamente concebidas que nada impede que sejam adquiridas no mercado como se adquirem as sopas Knorr ou os pudins instantâneos." ²⁵

No contexto da recepção nacional e internacional, há uma quase exclusividade da análise teórica, muitas vezes feita sem um prévio suporte ficcional, e uma quase ausência de leitura dos romances.

As suas leituras interpretativas são, na maior parte dos casos, raras, incompletas, superficiais e até totalmente afastadas dos rótulos já referidos. Reduzem-se, normalmente, a pequenos resumos, interpretações descritivas dirigidas ao leitor

"Na verdade, se o leitor não for capaz de aceitar e de entrar no jogo acabará por se perder, como o soldado, no nevoeiro espesso deste texto, nos caminhos sempre iguais que se transformam num labirinto."²⁷

"A enumeração é uma bulimia, um cancro; a sua lógica interna é nunca parar. A enumeração em "Graus" prolifera (...). "Graus" desenvolve a singular tentativa duma literatura algébrica: essas relações minuciosas e anódinas da agenda apenas têm o valor de signos convencionais. (...) "Graus" ocupa o lugar duma vertigem entre o nada e a totalidade. (...) "Graus" é um possível romance, sepultado sob uma aridez de transição. Uma obra-prima de experimentalismo sossobra e desaparece ali, no fracasso de uma óptica e de um estilo."²⁸

Nestes exemplos, que caricaturizam a própria metodologia de leitura, os romances são acusadas de vazios, frios, secos de imaginação e de humanismo. Para a recepção jornalística, elas são um exemplo de uma estética da forma, repleta de virtuosismos desnecessários e exercícios de escrita incompletos e indecifráveis:

"Num dos seus ensaios, Michel Butor explica como faz uma novela. Afirma que a não começa 'senão depois de ter estudado durante meses a sua disposição'. (...) Nestas palavras temos o que são as suas novelas: uma espécie de sangue viscoso, ou um conjunto de células em constante revolução."²⁹

"Vos romans, Robbe-Grillet, n'ont jamais existé que sur le papier. Vos personnages ne se sont jamais promenés dans la vie, ils n'ont connu de l'existence que cette marge millimétrée que vous leur accordez, et que vous mesurez interminablement dans vos livres." (...) Il y a tant d'autres manières de faire fortune que d'écrire des romans qui vous assomment et qui nous ennuiant! Brûlez vos livres, Robbe-Grillet! Délivrez-nous de cette moisissure qui, d'année en année, s'étend sur nos Lettres. Ne semez plus à tous les vents ces champignons hallucinatoires qui ne combattent pas l'insomnie, mais qui la répandent. Epargnez votre temps et le nôtre. Etudiez le système métrique, puisque c'est là votre passion! Silence, on tourne! Taisez-vous! Nous voulons entendre la musique de l'univers."³⁰

Mas o olhar caricatural atravessou também o discurso literário, Umberto Eco, no pastiche "Esquisse d'un Nouveau Chat" (com cerca de seis páginas), organiza uma crítica mas também uma homenagem³¹ ao *nouveau roman*, ironizando e caricaturizando recepções e estereótipos. Eco imita um estilo exagerando-o, elabora

uma charge³², recria estilos pontuais de alguns romances, e, serpenteando entre a troça e a admiração, reproduz a totalidade dos rótulos que lhe deram identidade e que estão significativamente caricaturados nos seguintes excertos de um texto escrito *à la manière des nouveaux romanciers*:

"Du coin de la pièce à la table, il y a six pas. De la table au mur du fond, il y a cinq pas. En face de la table, s'ouvre une porte. De la porte au coin dans lequel vous vous trouvez, il y a six pas. Si vous regardez devant vous de sorte que votre regard traverse la pièce en diagonale, en direction du coin opposé, à la hauteur de vos yeux, au moment où vous vous trouvez pelotonné dans le coin, le museau tourné vers la pièce, la queue entortillée dans la tentative d'effleurer en même temps deux de ses murs qui se rencontrent en formant un angle de quatre-vingt-dix degrés, vous verrez alors, à six pas devant vous, une forme cylindrique d'un marron foncé (...) Votre regard ne saisit pas avec précision ce qui repose sur le plan rectangulaire. De sa surface, pointe dans votre direction une masse rougeâtre, entourée sur son épaisseur d'une substance blanchâtre; la masse rougeâtre est posée sur une feuille de matière jaune et rugueuse, maculée de rouge en plusieurs endroits, comme si cette masse était quelque chose de vivant qui a laissé une partie de son humeur vitale sur la surface jaune et rugueuse."³³

As constantes repetições³⁴ de palavras como *coin*, *table*, *porte*, *regard*, *direction*, *surface*, *jaune* e *rugueuse*; a presença contínua de aliterações sibilantes e sons nasais; a existência de adjetivos terminados em *-âtre* (*rougeâtre*, *blanchâtre*) reproduzem o estilo romanesco de Michel Butor e Robbe-Grillet. A presença dos mesmos gatos e dos mesmos homens, com as mesmas roupas, numa mesma mesa tentando conquistar um mesmo bocado de carne³⁵ parodiam semelhanças ocorridas nos romances de Michel Butor: em *Passage de Milan*, onde há uma certa confusão nos apelidos das diversas famílias habitantes dos diversos apartamentos ao longo dos diversos pisos; em *Degrés*, onde são também motivo de confusão os nomes dos alunos e das respectivas famílias e inclusive determinados graus de parentesco entre eles, confusão que se complementa com a relação dos nomes dos professores e das matérias ensinadas face à simultaneidade da narrativa, através da narração de aulas simultâneas. Em *Les Gommages*, de Robbe-Grillet, este tipo de confusão é originado pelas mudanças repentinas de cenário e de topónimos e em *La Maison de Rendez-vous*, pela simultaneidade dos espaços.

O grande pormenor descritivo, o olhar geométrico e rigoroso conferido aos objectos, aos espaços e aos ângulos de visão, atitudes romanescas já muito atacadas

condition féline, no resto do texto.

As sucessivas pistas exigem uma deslocação do olhar e da leitura até à identificação completa do objecto descrito:

"Sous les volumes complémentaires flottants, vous noterez, au niveau du sol, une paire de blocs marron vaguement ovales, coupés sur leur surface supérieure par une grande fente dont les lèvres sont réunies par des fils entrecroisés et marron eux aussi. Maintenant, vous le savez. Il est près de la table, il est près de la viande. Plus question de faire votre bond."³⁶

Minúcia descritiva e procura identificativa que existe pontualmente em *La Jalousie*, no caso da centopeia (aliás, pela sua importância narrativa e pela descrição minuciosa de que é alvo, este gato parece ser uma paródia da centopeia), e em *Les Gommages*, no caso do tomate e das borrachas também aqui referidas na passagem "Vous cherchiez désespérément une gomme pour effacer ce souvenir". A procura do objecto identificado exige um novo leitor que se interroga constantemente:

"Vous vous demandez si cela ne vous est pas déjà arrivé auparavant et si vous n'avez pas vu une scène analogue dans le grand tableau accroché au mur en face de la table."³⁷

Uma interrogação inerente à sensação de repetição e à multiplicidade de planos focados. A alternância constante de focalizações, por vezes contraditórias, engendra a alternância constante de interpretações de um mesmo facto. A presença de um quadro, de um cartaz, de uma foto ou de uma estampa é, tal como já foi referido aquando da análise do *cartoon*, uma constante na maior parte dos *nouveaux romans*. Este *pastiche* projecta essencialmente o estilo de *Dans le Labyrinthe* na referência não só ao quadro, neste excerto, mas também ao soldado, aos flocos de neve e à ocorrência da palavra labirinto.

"Soudain, le chat qui apparaît dans le clair reflet de la pupille du chat du tableau fait un bond vers la viande mais, au même instant, c'est l'homme représenté près de la table dans le tableau qui se précipite sur le chat. À présent, vous ne savez plus si celui qui s'enfuit est le chat reflété dans la pupille du chat du tableau ou le chat du tableau. Probablement, c'est vous qui vous enfuyez maintenant avec la viande dans la gueule, après avoir fait le bond. Celui qui vous poursuit, c'est l'enfant qui se tenait

debout dans le coin de la taverne, diagonalement opposé au chat dans le tableau." ³⁸

A interrogação face à multiplicidade de planos narrativos engendra, segundo Eco, uma consciencialização das sabotagens espaciais: os três espaços semelhantes, encaixados como as bonecas russas, cada um deles alvo de múltiplos pontos de vista, aparentemente reais, são ainda confrontados com espaços hipotéticos e com entradas fictícias em espaços à partida impossíveis de penetrar - "Si l'homme a fait un bond vers le tableau et a saisi l'enfant dans sa bouche, vous l'avez donc poursuivi jusque dans le tableau, au-delà de la porte de la taverne, dans la rue sur laquelle flottent des flocons de neige blanchâtres."

Nesses espaços, e numa constante referência ao olhar (*bien que votre oeil, ait tendance à le voir rhomboïdal, en élargissant votre champ de vision, comme il vous semble, votre regard ne saisit pas avec précision*), a câmara vai percorrendo a escrita e os ângulos de visão do particular para o geral, numa focalização marcadamente cinematográfica. O narrador controla, sucessivamente, o ponto de vista do gato, interroga-se acerca do ponto de vista do seu narratário final - o leitor, faz comentários acerca da possível focalização, demonstra-se onnisciente, emprega, embora raramente, o discurso indirecto livre e caricaturiza a própria confusão das diversas focalizações. Atitudes que são constituintes de romances como *Degrés* de Michel Butor, *Martereau* de Nathalie Sarraute, *Les Gommages*, com as diversas suposições hipotéticas de Wallas, de Laurent, da polícia e com diversas declarações das respectivas testemunhas acerca do assassinato e da implicação criminosa, e *Le Voyeur*, de Robbe-Grillet, numa narrativa definida pelo inquérito policial e pela sucessão de alibis e de interrogações.

E a interrogação face às sabotagens espaciais engendra também a consciencialização face às sabotagens temporais:

"Si l'homme a pris la viande, si vous aviez fait votre bond, si la viande était sur la table et que l'enfant se fût enfui au milieu des flocons de neige, qui aurait pris la viande que vous mangerez et qui reste sur la table où maintenant vous ne la voyiez plus?" ³⁹

"Il doit exister un rapport qui vous permette d'unifier les faits auxquels vous avez assisté. Les faits qui vous ont assisté, les faits que vous avez été, avec lesquels vous avez été vu. Les faits avec lesquels vous avez été vu immobile, dans un rapport ambigu avec les faits qui ont été vus avec vous qui avez vu." ⁴⁰

leitor, demonstra a urgência de uma nova leitura participada e participante e proclama a emergência de um leitor organizador de uma "aventure de l'écriture" que é, na realidade, a "desordem" de uma evidência.

"Vous vous demandez comment pourrait être un nouveau roman dont vous seriez l'esprit organisateur, mais vous n'osez pas vous le représenter, parce que vous introduiriez l'épouvantable désordre de l'évidence dans la tranquille improbabilité de votre labyrinthe." ⁴²

Os esquemas romanescos tradicionais, fortemente enraizados no espírito do leitor, são contemplados neste *pastiche*:

"Vous songez à l'histoire d'un chat, respectable pour sa naissance et ses biens, auquel on ne s'attendrait pas qu'il arrive tant de terribles mésaventures, comme il lui arrivera effectivement. La vie de ce chat connaîtrait donc des péripéties et des coups de théâtre, des "reconnaisances" imprévues (il pourrait avoir couché avec sa mère ou avoir tué son père pour s'emparer de la grosse masse rouge de viande): et l'accumulation de tels incidents provoquerait dans le public de chats qui assisterait à la scène terreur et pitié; jusqu'à ce que l'enchaînement logique des événements culmine en une soudaine catastrophe, dénouement final de toutes les tensions, à la suite duquel les chats présents, et vous-même qui avez été l'ordonnateur de leurs émotions, jouiriez de cette purification des passions appelée catharsis." ⁴³

Para Umberto Eco, o imaginário mitológico, a estrutura trágica, as componentes básicas da personagem tradicional são a alavanca para outras perspectivas de leitura. Aqui reside a verdadeira homenagem de Eco ao *nouveau roman*. Aqui, ele demonstra o mesmo espírito que Robbe-Grillet demonstrou, em 1971, durante o colóquio de Cerisy, ao afirmar:

"La littérature nouvelle ne s'adresse pas à un public qui existe déjà (...) obtenir dès la sortie, le tirage de Troyat et de Sagan assure que le livre n'apportait rien de nouveau: il y a avait déjà tout un public prêt à le consommer, comme il y a tout un public prêt à consommer la prochaine récolte de pommes de terre."

As novas técnicas romanescas não recusam o passado, apenas incitam à mudança, uma mudança vista deste modo:

"Vous savez qu'un tel dénouement vous rendrait maître de la pièce et de la

viande, et peut-être de l'homme et de l'enfant. Ne le niez pas: cette voie pour un chat futur exerce sur vous une attirance morbide. Mais on vous accuserait de faire de l'avant-garde. Vous savez que vous n'écrirez jamais cette histoire. Vous ne l'avez jamais conçue. Vous n'avez jamais raconté que vous avez pu la concevoir en lorgnant un morceau de viande. Vous ne vous êtes jamais trouvé pelotonné dans un coin de cette pièce." ⁴⁴

Neste excerto, a recepção é caricaturizada: o choque da ruptura, as pressões jornalísticas, a reacção de repulsa/atracção procura consciencializar o público dos novos métodos de leitura e da inevitabilidade de uma mudança expressa em "cette voie pour un chat futur" que parodia o título de um artigo de Robbe-Grillet - "Une voie pour le roman futur" (1956).

Tal como as outras formas artísticas, o *nouveau roman* sofre processos dialécticos, frutos de uma contextualização do passado e significativamente exigidos em todo o universo artístico do presente.

Nascida de sistematizações forçadas, receituários de fácil manuseio, generalizações e comunicações unilaterais e estereotipadas, a caricatura atravessou as várias linguagens da recepção. A imagem do Outro foi somente olhada e não foi pensada.

Actualmente, a distância temporal, a evolução romanesca, os novos conceitos de leitura e de interpretação dão-nos um outro olhar afastado daqueles preconceitos e estereótipos. Talvez próximo de outros preconceitos, inevitáveis, se a nossa visão do Outro continuar a ser parcial. Talvez hoje, a caricatura não existisse dessa forma porque aceitamos como evidente a afirmação de Robbe-Grillet:

"D'ailleurs personne n'aurait l'idée de louer un musicien pour avoir, de nos jours, fait du Beethoven, un peintre du Delacroix, ou un architecte d'avoir conçu une cathédrale gothique. Beaucoup de romanciers, heureusement, savent qu'il en va de même en littérature, qu'elle aussi est vivante, et que le roman depuis qu'il existe a toujours été nouveau." ⁴⁵

1. LERENA, Amílcar, «Antunes da Silva. Tiroiro todas as escolas mas não me venham com novo-romance» in *Jornal de Notícias*, Suplemento Literário nº 483 de 13/6/63, p. 10.
- ³ MAURIAC, Claude, "Os dois campeões: Robbe-Grillet e Michel Butor" in *Jornal de Letras e Artes* de 5/5/65, p. 1.
- ⁴ BOISDEFFRE, Pierre de, *La Cafetière est sur la table ou contre le nouveau roman*. Éd. de La Table Ronde de Combat, Paris, 1967, p. 143.
- ⁵ *Ibid.*, p. 47.
- ⁶ *Ibid.*, p. 80.
- ⁷ *Ibid.*, p. 9.
- ⁸ "Le stéréotype n'est pas polyssémique; en revanche il est hautement polycontextuel, réemployable à chaque instant." (PAGEAUX, Daniel - Henri, "De l'imagerie culturelle à l'imaginaire", in *Précis de Littérature Comparée*, PUF, Paris 1989, p. 140).
- ⁹ Em Portugal, a pronunciada elaboração técnica é definida por "piruetas arquitectónicas".
- ¹⁰ Em *Nouveau roman et Discours Critique*, publicado em 1990 pelas publicações da Université Stendhal de Grenoble III, ELLUG e Anabela Dinis Branco de Oliveira, *Nouveau roman em Portugal: Itinerários de uma Recepção*, UTAD, Vila Real, 1996.
- ¹¹ Há, nesta expressão, uma clara alusão a um poema de *Le Parti Pris des Choses* de Francis Ponge: este livro de poemas, considerado *nouvelle poésie*, é recebido de uma forma polémica, dado que escolhe objectos como ostras, cigarros, laranjas, caracóis, conchas, camarões para assunto dos seus poemas.
- ¹² BOISDEFFRE, Pierre de, *La Cafetière est sur la table ou contre le nouveau roman*. Éd. de La Table Ronde de Combat, Paris, 1967, p. 127.
- ¹³ HENRY, Maurice, *L'Express* de 22 de Outubro de 1959.
- ¹⁴ SAMPAYO, Nuno de, "Do romance clássico ao romance da «nouvelle vague»" in *Diário de Notícias* de 5/4/62, pp. 13-15.
- ¹⁵ BOISDEFFRE, Pierre de, *La Cafetière est sur la table ou contre le nouveau roman*. Éd. de La Table Ronde de Combat, Paris, 1967, p. 132.
- ¹⁶ SAMPAYO, Nuno de, "A personagem no romance da «nouvelle vague»" in *Diário de Notícias* de 16/11/61, p. 13.
- ¹⁷ MAURIAC, Claude, *L'allittérature contemporaine*. Albin Michel, 1958 (1ª ed.), 1969 (2ª ed.).
- ¹⁸ BOISDEFFRE, Pierre de, *La Cafetière est sur la table ou contre le nouveau roman*. Éd. de La Table Ronde de Combat, Paris, 1967, p. 90.
- ¹⁹ SAMPAYO, Nuno de, "Do romance clássico ao romance da «nouvelle vague»" in *Diário de Notícias* de 5/4/62, pp. 13-15.
- ²⁰ SIMÕES, João Gaspar, "Ainda o «nouveau roman» - Romancistas não, Engenheiros de Pontes e Calçadas" in *Diário Popular* de 16 de Novembro de 1961, p. 2.
- ²¹ BOISDEFFRE, Pierre de, *La Cafetière est sur la table ou contre le nouveau roman*. Éd. de La Table Ronde de Combat, Paris, 1967, p. 149.
- ²² Cf DEMORGON, Jacques, *Complexité des Cultures et de L'Interculturel*, Anthropos, Paris, 1996.
- ²³ SIMÕES, João Gaspar, "O Nouveau roman ou o terrorismo no romance" in *Novos Temas Velhos Temas*, Portugalia Editora, Porto, 1967, p. 150-151.
- ²⁴ Contracapa de *A Centopeia* de Alfredo Margarido, 1961.
- ²⁵ SIMÕES, João Gaspar, *Diário de Notícias*, 25 de Outubro de 1962.

- ²⁶ BOISDEFFRE, Pierre de, *La Cafetière est sur la table ou contre le nouveau roman*. Éd. de La Table Ronde de Combat, Paris, 1967, p.92.
- ²⁷ "Três obras do mesmo romance" in *Jornal de Letras e Artes* de 27/4/66, p. 5.
- ²⁸ MAGNY, Olivier de, "Um novo-romance que é um fracasso: 'Graus' de Michel Butor" in *Jornal de Letras e Artes* de 17/6/1964, pp. 1-4.
- ²⁹ SAMPAYO, Nuno de, "Do romance clássico ao romance da «nouvelle vague»" in *Diário de Notícias* de 5/4/62, pp. 13-15.
- ³⁰ BOISDEFFRE, Pierre de, *La Cafetière est sur la table ou contre le nouveau roman*. Éd. de La Table Ronde de Combat, Paris, 1967, pp.149-151.
- ³¹ "Chacun s'apercevra que Esquisse d'un Nouveau Chat (le texte italien portait déjà ce titre français) fait allusion à Robbe-Grillet et au *Nouveau roman*. Qu'il soit dit qu'en ce cas comme en d'autres la parodie se veut aussi un hommage." (ECO, Umberto, "Esquisse d'un Nouveau Chat" in *Pastiches et Postiches*, Bibliothèques 10X18, Paris, 1988 (pour la traduction française)p. 11.s
- ³² Segundo os estudos de Dominique Maingueneau e Gérard Genette.
- ³³ ECO, Umberto, "Esquisse d'un Nouveau Chat" in *Pastiches et Postiches*, Bibliothèques 10X18, Paris, 1988 (pour la traduction française) pp. 69-70.
- ³⁴ Cf OLIVEIRA, Anabela Dinis Branco, Uma Proposta de Mitocrítica: o labirinto da frase em *L'Emploi du Temps* de Michel Butor, UTAD, Vila Real 1996.
- ³⁵ Este bocado de carne é uma alusão a um poema de Francis Ponge em *Le Parti Pris des Choses* intitulado "Le morceau de viande".
- ³⁶ *Ibid.*, p.70.
- ³⁷ *Ibid.*, p.70.
- ³⁸ *Ibid.*, pp. 70-71.
- ³⁹ *Ibid.*, p.72.
- ⁴⁰ *Ibid.*, p.72.
- ⁴¹ O presente do indicativo é também considerado como rótulo de caracterização do *nouveau roman*: a este propósito refira-se o ensaio *Le Présent de L'Indicatif - essai sur le nouveau roman*, de Jean Bloch-Michel, Gallimard, Paris, 1963.
- ⁴² *Ibid.*, p.72.
- ⁴³ *Ibid.*, p.72.
- ⁴⁴ *Ibid.*, p.73.
- ⁴⁵ ROBBE-GRILLET, Alain, *Pour un Nouveau roman*. Éditions de Minuit, Paris, 1986 (1ªed. 1956), p. 10.

Ramalho Ortigão em Paris: jornalismo e mitologia política

Ana Luísa Vilela
(Universidade de Évora)

1. Ramalho Ortigão, professor de francês no Colégio da Lapa no Porto, fez a sua primeira viagem aos trinta e um anos, em 1867. Visitou, é claro, a França - ou melhor Paris. Em 1868, publica *Em Paris*, volume em que reúne as suas primeiras crónicas de viagem. No último capítulo, intitulado "A Mocidade", o autor faz a apologia do jornalismo e dos jornalistas. Interroga-se o folhetinista: *para que serve o folhetim, esse folhetim de crítica leve e despresumida que passa por a gente de oito em oito dias, sem deixar vestígio como o perfume de um flor ou o fumo de um charuto?*¹ Associado à efemeridade e ao mundanismo, o conceito ramalheano do ofício da escrita jornalística associará, em permanência, as vertentes estética e política: elemento civilizador, socializador, o folhetim *ata uma gravata branca ao espírito*². Ramalho conclui: *(o folhetim) serve para vos tornar menos mazorros nos vossos usos, menos brutais no trato das vossas mulheres e menos casmurros na convivência do universo*³. Vai perdurar em Ramalho a noção da função formativa do escritor-jornalista, que estimula, educa, afina, espiritualiza a opinião pública - *fazendo-a sorrir, arrancando de cada facto da nossa existência de país decadente, mandrião, aborrecido e enfastiado, o comentário cómico, espirituoso e vivaz, que silva o ar como uma flecha luminosa*⁴. A frase precedente aplica-a Ramalho a Guilherme de Azevedo, num texto d' *As Farpas*, datado de 1882.

2. A mocidade eterna de Paris, a que Ramalho voltará como *a uma descuidada e alegre amiga*⁵ é, em 1867, bem personificada nos desinteressados boémios do talento: *os eternos rapazes*⁶, os jornalistas. A assimilação do jornalismo à juventude - enquanto exaltação da energia, do espírito e do mundanismo intelectual - que o Paris de Ramalho em '67 corporiza, pode talvez corresponder, nesta sua primeira estadia em França, a uma espécie de jubilosa tomada de consciência moral.

Villemassant, fundador de *Le Figaro*, Henri de Rochefort, que fundou *La Lanterne* em 1868, André Gill, que substituiu em 1867 *La Lune* por *L'Eclipse*. O jornal que Ramalho melhor parece conhecer é o *Figaro*. Fundado em 1854, originalmente um semanário satírico, em 1866 o *Figaro* torna-se um diário político e literário. No entanto, o seu cariz satírico não desapareceu de todo, o que leva Ramalho a observar: *Admiravelmente feito e redigido pelos homens de mais espírito do mundo, o Figaro faz rir. Ora na arte, assim como no amor, de cuja delicada natureza ela participa, o riso estraga tudo. Ao pé da graça, e principalmente da graça legítima, não há quem se atreva a ter génio. O riso é o primeiro corruptor do gosto*⁸. Esta opinião é surpreendente em Ramalho. Não é ele quem, em 1881, sublinhará a obrigação histriónica dos folhetinistas, *os forçados da alegria*?⁹.

Uma certa nostalgia da seriedade parece um pouco pendular em Ramalho. De qualquer modo, ele censura igualmente no *Figaro* o ter abandonado as tradições polémicas e boémias dos fundadores, e, tornando-se burguês, preferir agora *o espírito conversador e calculista dos seus brasseurs d'affaires*¹⁰.

Na realidade, os contactos de Ramalho com os jornalistas parisienses terão sido, talvez, bem remotos. Por exemplo, Ramalho não parece ter percebido as dificuldades com que se debatiam os jornalistas do seu tempo. A censura, reforçada durante o II Império, era cada vez mais severa. Vários jornalistas, como Jules Vallès e Henri Rochefort, foram presos em Sainte Pélagie.

Ramalho encontrava-se, pois, em Paris numa época em que jornalistas, escritores e livreiros enfrentavam enormes entraves à liberdade de imprensa - e não parece dar-se conta da gravidade da situação. A única referência que encontrei à censura é uma discreta e humorística nota em *Pela Terra Alheia*: (...) *no teatrinho de Cluny o Antony, violentamente mutilado pela censura. Dizem que são os grandes cortes feitos nas peças que produzem a perfeição na arte. Admitiu-se o princípio, e deu isso lugar a que um jornalista alvitrasse o aperfeiçoar-se também a censura cortando alguma coisa aos censores*¹¹.

Por outro lado, com quase toda a certeza, Ramalho não terá, em 1867-68, conhecido pessoalmente Rochefort. Em carta a Eduardo Bumay¹² datada de 2 de

Novembro de 1912. Ramalho conta-lhe que acabara de travar conhecimento com Henri de Rochefort, seu vizinho. Ora, Rochefort era um dos jornalistas parisienses que mais facilmente poderia ter conhecido em 1868. De facto Ramalho nessa altura conhecera um dos colaboradores do grande jornalista. Albert Wolff, de origem alemã, tendo jantado com ele no Café Riche¹³. Tem-se, pois, a ideia de que a familiaridade de Ramalho com o Paris jornalístico terá sido bem mais imaginada que vivida, filtrada por um complexo de impressões que reduz Paris à capital da conversação espirituosa. Refere Ramalho Ortigão em *Pela Terra Alheia: Aqui a questão de Roma e a intervenção francesa é apenas um assunto de conversa. Ninguém lhe consagra mais que o tempo que se dá à conversação frívola. A política tem um lugar subalterno no espírito de toda a gente que não joga na Bolsa ou que não tem um lugar no ministério*¹⁴. Para Ramalho, em Paris a conversa é como um jogo de prendas: quando me chegar a minha vez ou falo ou estou perdido¹⁵. Em Paris, tudo se controverte, discute-se tudo, contesta-se tudo, ri-se de tudo. É esse espírito ágil e turbulento, essa risada que governa o mundo¹⁶, que corresponde justamente à eterna juventude à petulância heróica do jornalista. O diletantismo contestário e polémico parece ter marcado a concepção ramalheana do jornalismo.

Em 1868, o Paris de Ramalho é a mesa do restaurante e o “boulevard”: a alegre e épica frivolidade intelectual de uma cidade em que se expõem, como numa vitrina, iguarias, ideias, rendas e flores¹⁷.

3. De volta a Paris, em 1878, por ocasião da nova Exposição Universal, Ramalho redige uma série de artigos destinados ao jornal brasileiro *Gazeta de Notícias*, posteriormente reunidos sob o título *Notas de Viagem*.

Dez anos depois de *Em Paris*, o jornalismo interessá-lo-á muito menos: limita-se a alinhar os nomes da *grande ala dos modernos*¹⁸, sempre sublinhando o carácter bélico da fuzilaria desta milícia que actualiza, explosivamente, o espírito de antigamente: Mouselet, Paul Parfait, Flammarion, Magonier, Jules Claretie, Desgenais, Albert Wolff, Chavette, Sarcey, Pelletan, Edmond About, Hector Penaid, Paul Maurice. Cassagnac¹⁹. Por outro lado, o discurso de Ramalho é, em *Notas de*

e escritor Arsène Houssaye - desencadeou então uma violenta campanha de opinião, atribuindo à formação científica de Lebiez as suas motivações criminosas. Ramalho insurge-se contra aqueles que contestavam a doutrina de Lamarch, de Goethe, de St.-Hilaire, de Darwin, de Hechel – e, tomando a defesa da ciência, procura outra explicação para o crime. Acha que a culpada é uma mulher - a amante do criminoso, uma prostituta, Lepin - a qual, educada na escola da *aliança do luxo e do amor*, de que é precisamente patriarca o senhor Houssaye, exige ao amante toilettes e jóias, induzindo-o ao roubo. Para Ramalho, Arsene Houssaye é o *Moisés do impudor*: a sua obra *as tábuas da lei do cocodetismo*²⁰. É esta atitude de moralismo racionalista que Ramalho aplica genericamente ao Paris da III República. Condenando um espiritualismo amoral, Ramalho considera: *Cabe dentro dele a concubinação, cabe dentro dele o serralho, cabem dentro dele as cinzas da família e os destroços do lar doméstico, e sobra ainda espaço para se meter a um canto a poesia do Parnaso e a bengala do Sr. Mendès*²¹. Depois da queda de Napoleão III, profundas mudanças se tinham produzido no ambiente parisiense. Estava extinto o Segundo Império, depois de anos de corrupção sistemática, em que, segundo o autor, se organizara *uma sociedade harmónica e solidária em todas as suas fraquezas*²². A vida mundana do Império decadente, que fascinara Ramalho dez anos antes, é agora por ele encarada como pouco menos do que a própria imagem da degradação, de que o regime republicano lhe parece constituir a forma de regeneração moral: *A França, porém, emergindo da sua ultima derrota como de um banho purificador: a França, para a qual os desastres da guerra tiveram, pelo profundo abalo que determinaram, a influência benéfica de uma renovação mental, tão rápida quão dolorosa; a França, digo, entrou no caminho de uma nova política, que tem a importância de uma reabilitação moral*²³.

A moralização geral da sociedade francesa - patente na arte e na literatura, como no quotidiano parece-lhe flagrante. Assim, conta que o chapéu com que Napoleão participara na campanha da Rússia fora vendido em leilão por um preço irrisório. E conclui: *Hoje um chapéu de laço em casa de Pinaud & Amour custa mais dinheiro do que aquele por que se comprou o chapéu do grande*

*imperador. Pobre legenda!*²⁴

Em Ramalho Ortigão, as décadas 70 e 80 são claramente o período mais marcadamente positivista, parecendo-me a 3ª República a clara aplicação destas teses.

Em 1878, Ramalho Ortigão vê sobretudo em Paris uma espécie de regenerado Humanismo universalista, *o ubérrimo viveiro das opiniões modernas*, onde pensadores como Auguste Comte, Littré. Charles Robin escreveram com um *alfabeto privilegiado, luminoso, rutilante, cujos caracteres alados transportam e difundem os clarões do pensamento por todas as regiões do mundo*²⁵.

Exemplo de progresso e razão para o universo inteiro - e em particular para Portugal e para o Brasil - Paris é, mais do que nunca, o centro apoteótico do espírito: um espírito que se tingi, ajuizadamente, de enciclopedismo e de moralismo.

Identificando-se com uma concepção enciclopedista e científica do ofício da escrita, idealiza a mesa de trabalho do escritor contemporâneo, de que não resisto a citar a sugestiva conclusão: A secretária do moderno homem de estudo tem de assemelhar-se à sistematização do seu cérebro: tem de ser repartida em pequenas gavetas coordenadas, nas quais se recolhem, devidamente subdivididos e classificados, todos os apontamentos, todas as notas, todos os mapas, todos os inventários dos conhecimentos sucessivamente recolhidos e postos em jogo na elaboração da escrita²⁶. Em 1881, n' *As Farpas*, Ramalho Ortigão reforçará ainda essa noção materialista e totalizante do homem de letras: *Precisamos de conhecer ao mesmo tempo tudo: os fenómenos do sistema nervoso e os fenómenos da terra, da atmosfera e do mar (...) e da evolução do espírito*²⁷.

O folhetinista tem, pois, como todos os que escrevem, de saber de tudo - e de tudo saber pôr em causa: *percorrer todas as várias províncias do saber humano mas percorrê-las com as pernas para o ar, andando nas mãos, dando opiniões e dando guinchos, sábio e arlequim, sacerdote e polichinelo*²⁸. O acontecimento que, acima de todos, mais me prende a atenção em *Notas de Viagem* é, incontestavelmente: a Exposição Universal, descrita nos mínimos pormenores. A Exposição de Paris materializa de forma exemplar a ideia dominante do progresso

4. Pelo contrário, em 1912, nas *Últimas Farpas*, Ramalho lamenta o facto de ter a França servido sempre de modelo político à república portuguesa: *Quer rindo quer chorando, de qualquer ponto de vista e em qualquer disposição de espírito em que a consideremos a república portuguesa apresenta-nos sempre como fundamental característica a servil imitação política de todos os desvarios e de todos os erros em que a República francesa tem incorrido* ²⁹.

Sendo a crítica exclusivamente política um elemento relativamente novo no registo ramalheano, o autor não deixa de explicitar, ao reabrir, como Vitor Hugo, aos setenta e quatro anos, a sua carreira jornalística, que esse regresso se conjuga estreitamente com os últimos acontecimentos políticos³⁰. Ramalho está em Paris pela última vez, após a proclamação da república em Portugal. Exilado em França, depois no Brasil, a decepção das *Últimas Farpas* projecta-se na crítica política - quer da França, quer de Portugal. A vida política francesa é severamente julgada pelas sua instabilidade e decadência.

Por exemplo, quanto ao Boulangismo, observa: *O Boulangismo, como era inevitável, abortou. Porquê? Porque o Boulanger não tinha o estofa de um cônsul, nem o pulso de um ditador. Desiludiu e desarmou todos os seus partidários. Pedia-se um Napoleão. Ele era apenas um romanesco quinquagenário esfalfado, precocemente atingido pelo abalo psíquico das menopausas viris*³¹. Tendo aplaudido o desenvolvimento do ensino laico aquando da sua estadia em Paris em 1878, torna-se agora um encarniçado defensor da tolerância em matéria religiosa³². Ataca, também, os franco-maçons que exercem, segundo pensa, uma influência nefasta na república. A aliança ideológica entre a franco-maçonomia e o positivismo foi formalizada pela admissão, em 1875 de Jules Terry e Littré na loja Clément-Amitié - e poderá ter caucionado, indirectamente, o regicídio português de 1908. Desde pelo menos os anos noventa que Ramalho Ortigão (como, por exemplo, Oliveira Martins) se afirma fundamentalmente anti-parlamentarista e defende a ditadura esclarecida, personificada em João Franco - uma posição que aliás já vemos esboçada em *John Bull* e claramente afirmada em

A Holanda.

Ramalho declara mesmo: *Não podendo ser senão muito moderadamente e muito condicionalmente monárquico, não sou nem nunca fui republicano*³³. As *Últimas Farpas* são, pois, essencialmente dirigidas contra a república, tanto em Portugal como em França, confundindo, recorrentemente, ambos os países numa mesma amargura: A revolução foi a abolição formidável da gangrena que devorava o velho mundo; mas não passou de uma tentativa malograda como reconstituição social do mundo moderno.

A declaração dos direitos do homem - uma utopia.

A liberdade como alicerce fundamental de qualquer espécie de governo, - um equívoco grosseiro e funesto. Só o princípio da autoridade técnica, culta, esclarecida e honesta, prevalece e dirige³⁴.

5. Provavelmente, a imagem da autoridade é a última e a primeira grande figura do imaginário ramalheano³⁵. As *Últimas Farpas* denunciavam, talvez, o último afloramento explícito de uma das vertentes mais profundas e constantes da sua pessoal mitologia política: a busca de uma instância espiritual de regeneração da identidade, expressa, quase sempre, sob a figura do herói.

A imagem francesa do jornalismo e da política age pois como um revelador ideológico de particular eficácia. Esta imagem torna de facto a emergência de uma das figuras míticas mais persistentes no discurso de Ramalho: a do **chefe espiritual** e agente regenerador, por vezes companheiro de bando, por vezes figura tutelar, por fim o Rei. Por outro lado, a sucessividade dos regimes políticos franceses materializa (e dinamiza) a evolução mítico-ideológica de Ramalho Ortigão. A imagem dos jornalistas franceses pertence a uma “constelação” que integra igualmente outras personagens, como Camilo e a heróica geração romântica do Porto, Eça de Queirós, Guerra Junqueiro, Oliveira Martins, Antero, o conde de Ficalho, o conde de Resende, Camões, Garrett, o rei D. Fernando II, o rei D. Carlos. Todos incarnam, em diferentes estadios de evolução, a figura do **herói do espírito**. A todos eles, incompreendidos, desconhecidos ou vilinendiados nelo mundo, corresponde uma história exemplar: a

são os heróis da juventude, do orgulho, da euforia bélica. Com a III república, os valores burgueses do trabalho, da poupança e da prudência - postulados da pedagogia republicana - matizam a primitiva pujança épica: é o princípio do ciclo do herói da **gravitas**, sério, positivo, pragmático. Neste ciclo - predominante em Ramalho e marcando as décadas de 80 e 90 - estão praticamente todos os heróis d' *As Farpas*. E culminantemente está a imagem do povo holandês (*A Holanda* é publicada em 1883) e alguns dos traços da ambivalente imagem do inglês.

Um dandismo intelectual, radicado num cepticismo activo pode tingir quer um quer outro dos tipos heróicos descritos. Mas, nos últimos anos de Ramalho, um novo e amargo sentido do trágico condena o herói ramalheano, já variamente personalizado, a fundir-se na noção de pertença orgânica a um colectivo, a uma ordem a uma *pátria-alma feita de todas as almas*³⁶. São aqui já visíveis os sinais de um certo refluxo ideológico que, a par da exaltação das forças da vida e do convite à acção, incorpora cambiantes nacionalistas de Michelet, Renan, Ferry, depois Barrès.

Mais do que nunca, o herói se confunde com a apologia da raça, vinculada à noção orgânica de indigenato e de História - poderosas instâncias de reestruturação da identidade, accionadas *in extremis* pelo imaginário ramalheano da esperança, para, com ele, fisicamente se extinguirem.

6 - Assim, é ainda a França o último referente do discurso da esperança, uma esperança nutrida pela permanência profunda, no pensamento ramalheano, da infra-estrutura cíclica:

- Em 1867, o Paris do II Império fascinara-o: é um brilhante ocaso e um **crepúsculo** cheio de harmonias consoladoras e de luminosas esperanças para uma radiante **aurora**³⁷.

- Em 1878, a república francesa surge-lhe como a imagem viva de uma sociedade inteiramente renovada³⁸.

- Em 1913, Ramalho Ortigão vê em Eugène Melchior de Vogüé um dos maiores mestres do moderno renascimento idealista e psicológico da literatura

francesa³⁹.

Ou seja: primeiro como turista intelectual, depois como escritor positivista, por fim como exilado político, Ramalho encontra em Paris o cenário imaginado das suas ficções íntimas, a paisagem mental que constantemente lhe polariza os ciclos de **crepúsculos e madrugadas**. Os seus heróis - heróis auto-referenciais, instâncias da sobrevivência, com que os jornalistas-escritores tão bem se identificam - têm em Paris a sua morada abstracta. Para Ramalho: Paris constitui um espaço de projecção de uma mitologia estética e política. E, no entanto, quem o acusará alguma vez de “francesismo”?

A sua auto-referencialidade, essa constante projecção mítica da imagem do eu no outro e exemplarmente ilustrativa de uma possível perturbação portuguesa da **função relacional**, típica talvez dos escritores da segunda metade do século XIX, cuja identidade se confunde com a da pátria e lhes complica o estabelecimento normal de relações assertivas e racionais com os outros. Dos escritores da geração de 70, é no entanto Ramalho quem mais empenhadamente procurou aprender visitando os outros - convertendo sempre esta aprendizagem em reforço de uma lusitanidade mais ou menos mítica. A imagem ramalheana do estrangeiro está, afinal, ao serviço da mitificação de uma essencialidade nacional: aquilo a que Eduardo Lourenço chamará, a propósito de Salazar, *a fabricação sistemática de uma lusitanidade exemplar*⁴⁰.

Sendo profundamente nacionalista talvez esta peculiar “lusitanidade parisiense” de Ramalho acredite ser, secretamente, um dos nomes da “universalidade”. Afinal, não é característica típica de todo o discurso nacionalista a crença profunda na sua predestinação universal?

- ² idem, p. 201
- ³ idem, ibidem
- ⁴ Ortigão, Ramalho, *As Farpas*, III, ed. cit., 1944, p. 216
- ⁵ Ortigão, Ramalho, *Em Paris*, ed. cit., p. 212
- ⁶ idem, p. 201
- ⁷ idem, p. 212
- ⁸ idem, p. 211
- ⁹ idem, ibidem
- ¹⁰ Ortigão, Ramalho, *As Farpas*, III, ed. cit., p. 276
- ¹¹ Ortigão, Ramalho, *Pela Terra Alheia*, II, ed. cit., p. 73
- ¹² idem, pp. 32-33
- ¹³ Ortigão, Ramalho, "Carta a Eduardo Burnay" - in *Tempo Presente*, nº 9, Lisboa, 1960, pp. 14-17
- ¹⁴ Cf. *Em Paris*, ed. cit., pp. 108-109
- ¹⁵ Ortigão, Ramalho, *Pela Terra Alheia*, II, ed. cit. p. 28
- ¹⁶ Ortigão, Ramalho, *Em Paris*, ed. cit., p. 92
- ¹⁷ idem, ibidem
- ¹⁸ idem p. 202
- ¹⁹ Ortigão, Ramalho, *Notas de Viagem*, Lisboa, Clássica Editora, 1945, pp. 89-90
- ²⁰ idem, p. 89
- ²¹ idem, p. 38
- ²² idem, p. 41
- ²³ idem, p. 16
- ²⁴ idem, p. 154
- ²⁵ idem, p. 42
- ²⁶ idem, p. 45
- ²⁷ idem p. 199
- ²⁸ Ortigão, Ramalho, *As Farpas*, III, ed. cit., p. 271
- ²⁹ idem, p. 276
- ³⁰ Ortigão, Ramalho, *Últimas Farpas*, Lisboa, Clássica Editora, 1946, p. 109
- ³¹ idem p. 8
- ³² idem, p. 115
- ³³ idem, pp. 12-13
- ³⁴ idem, pp. 223-245
- ³⁵ idem p 228
- ³⁶ Ortigão, Ramalho, *Notas de Viagem*, ed. cit., p. 275
- ³⁷ Cf. Ortigão, Ramalho, *Últimas Farpas*, ed. cit., p. 91
- ³⁸ Ortigão Ramalho, *Em Paris*, ed. cit., p. 212
- ³⁹ Ortigão, Ramalho, *Notas de Viagem*, ed. cit., p. 17
- ⁴⁰ Ortigão, Ramalho, *Últimas Farpas*, ed. cit., p. 91

UN PROJET LITTÉRAIRE DANS LE PAYSAGE FRANÇAIS: LE POST?EXOTISME

Antoine Volodine

Je vais parler de livres que vous n'avez pas lus, et d'un concept, le post-exotisme, dont vous n'avez jamais entendu parler. J'espère que vous en saurez un peu plus après ces quelques moments d'écoute. Mais, surtout, j'espère vous donner le gout d'en savoir beaucoup plus: c'est-à-dire d'aller vous promener dans la petite bibliothèque du post?exotisme.

1. Apparition du terme "post-exotisme"

Il y a quelques semaines (début mars) est paru aux éditions Gallimard un petit livre, *Le post-exotisme en dix leçons, leçon onze*. C'est une affirmation publique, forte, c'est la mise en évidence d'un terme qui était resté discret, jusque-là: il est vrai que j'avais déjà eu l'occasion de m'exprimer sur le post-exotisme à l'Université de Tunis, en 1996, et que j'utilisais le terme depuis plusieurs années dans des entretiens avec les journalistes, et même dans des textes. Mais le concept n'était guère pris au sérieux, on l'interprétait comme une aimable plaisanterie, il n'était jamais repris par la presse littéraire.

En même temps que cette *Leçon onze de post-exotisme*, qui est aussi mon onzième livre, est sorti chez le même éditeur, *Vue sur l'ossuaire*, un objet littéraire typiquement post-exotique qui se proclame comme tel, puisqu'il est sous-titré romance (avec une orthographe mystérieuse, qui renvoie à des traditions littéraires inconnues, à une réalité étrangère).

Cette double parution est une étape importante dans la construction d'un univers romanesque qu'on pourrait tout d'abord résumer en une formule: un univers représentatif d'une littérature étrangère, venue d'ailleurs, fabriquée en langue française, avec des phrases françaises et avec des images totalement non françaises.

2. Retour sur les origines

J'ai parlé d'étape. En effet, les deux livres que je viens de mentionner n'ont pas un caractère fondateur. L'aventure de cette construction commence onze romans plus tôt, en 1985, avec *Biographie comparée de Jorian Murgrave*.

Quelques mots sur ce premier roman.

dans les hôpitaux psychiatriques et les bidonvilles, ces fragments écrits par des fanatiques, des fous, des marginaux, des mourants, et qui, de surcroît, ont le caractère d'une littérature interdite, car les biographes sont pourchassés et tués. Les textes reflètent le trouble psychique des biographes, tout autant que le passage du murgrave dans leurs fantasmes et dans leurs rêves. On rassemble ainsi quelques idées sur l'enfance du murgrave, sur son adolescence, les guerres qu'il a traversées, sa solitude, ses obsessions de violence, etc. Le murgrave reste indéfinissable, il échappe sans cesse aux définitions, il échappe sans cesse aux opérations qu'on monte contre lui pour le détruire.

Il n'y a pas de discours objectif dans ce livre. Il y a plusieurs narrateurs, avec ou sans interventions d'auteurs. On a plusieurs points de vue et une hiérarchie dans la narration, entre ces points de vue. On a plusieurs voix, mais jamais aucun retour vers le monde "objectif" (celui du lecteur réel, occidental, contemporain). Le lecteur est explicitement désigné: ce n'est pas le lecteur de librairie, c'est un des protagonistes du livre, un autre biographe, un partisan ou un ennemi du murgrave.

On pourrait relever là, sans doute, beaucoup de maladresses propres à un premier roman (trop de foisonnement, des longueurs, des déséquilibres, etc.). Mais les éléments de base du post-exotisme sont présents:

- les thèmes, le combat d'un seul contre tous, la violence, le rêve, le caractère indéfini des lieux, des réalités, des temps, des voix ;

- les techniques de traitement des thèmes, narration indirecte par des textes apocryphes, ou par des voix incertaines, éclatement de la chronologie, découpage de l'action en épisodes non directement pertinents ;

- l'organisation fermée du monde narratif, avec un système d'auto-référence, un système romanesque étanche qui ne tient pas compte de l'entourage réel et qui administre à la fois les voix qui racontent l'anecdote (narrateurs) et les oreilles qui entendent l'histoire (lecteurs impliqués dans l'anecdote, d'où la notion de lecteur intérieur). Les règles de ce système romanesque ne sont pas données. Le lecteur extérieur qui achète le livre en librairie a communication d'un livre qui ne s'adresse pas à lui (qui est comme issu d'un univers parallèle).

3. L'accueil de ce premier texte avant sa publication

Biographie comparée de Jorian Murgrave a été accepté par les éditions Denöel. J'ai été reçu par Elisabeth Gille, qui faisait partie du Comité de lecture et dirigeait chez Denöel une collection de SF, "Présence du futur".

Pour E. Gille, on était en face d'un objet littéraire très bizarre. Je me rappelle

ses paroles: "On aura du mal à le faire passer en littérature générale". En revanche, pas de problème pour Présence du futur. Vous n'avez rien contre la SF ?"

Je n'avais rien contre la SF, mais je n'avais pas écrit un livre de SF. E.Gille m'a demandé un léger travail d'adaptation au catalogue de "Présence du futur". J'ai accepté (on est très démuni en face de son premier éditeur). J'ai insisté sur le caractère "non?terrestre" de Jorian Murgrave. J'ai introduit une police qui traquait Jorian Murgrave pour défendre la Terre menacée. Petites modifications superficielles, qui, pour moi, ne changeaient pas la nature du roman, mais qui, par la suite, allaient compliquer encore plus le problème de la qualification, de la catégorie, du genre à quoi appartenaient mes ouvrages.

4. "Présence du futur"

Quatre romans ont été publiés dans cette collection. Tous ont été conçus pour pouvoir s'insérer dans le catalogue PdF, sans toutefois obéir aux règles (d'ailleurs très diverses) du genre. Je me trouvais enfermé dans le ghetto SF, considéré comme un élément étranger: toléré, parfois attaqué, dénoncé comme "traître". J'ai profité de ce passage dans un milieu clos pour développer des systèmes imaginaires, tout ce qui allait fonder les paysages courants du post-exotisme.

Des thèmes centraux ont été posés, explorés: voyage dans le feu, dans la mort, dans l'espace noir, enfance brisée par la violence adulte, guerres, insurrections, mondes totalitaires, prisons, refuges provisoires dans le mensonge littéraire, dans le rêve, distorsions du temps et de l'espace, mondes de la folie, réincarnation, interrogatoires rythmant l'exposé de l'histoire.

Ces quatre romans ont systématiquement posé des problèmes de qualification, d'étiquette. Il n'y a pas de "critique" véritable en SF, mais dans les petits articles qui rendaient compte de mes livres, il y avait presque toujours une interrogation sur le genre : ce n'était pas vraiment de la SF, pas exactement du fantastique, etc. Pour répondre à mes interrogations, E.Gille me disait "qu'il aurait fallu créer une collection spéciale pour de tels livres" et son successeur à la tête de la collection, Jacques Chambon, parlait de mes romans comme d'"OVNIs" (Objets Volodiniens Non Identifiés). Quant à la critique littéraire proprement dite, elle méprisait trop la SF pour se mettre à analyser des ouvrages qui n'étaient peut-être pas de la SF, mais qui paraissaient sous une couverture SF.

Je n'étais pas à ma place.

5. Minuit

textes. On n'imagine pas Jérôme Lindon, l'éditeur du Nouveau Roman, s'intéresser à la SF ou au fantastique.

Quelques mots sur *Lisbonne, dernière marge*.

C'est un roman très éclaté qui s'inspire des mêmes systèmes imaginaires que les romans précédents. Et qui reprend les mêmes structures : fonctionnement littéraire à plusieurs niveaux, avec plusieurs plans de réalité qui se chevauchent; voix narratives s'adressant exclusivement à des lecteurs intérieurs.

Le fil conducteur: une terroriste allemande, Ingrid Vogel, est à Lisbonne, où elle se prépare à perdre son identité et à fuir pour toujours le monde occidental. Elle a pour complice et amant Kurt Wellenkind, un policier chargé de la lutte anti-terroriste. Ils vont se séparer, elle va disparaître.

Elle va disparaître et elle imagine qu'elle va ensuite, dans son exil, écrire un livre. Or Kurt Wellenkind essaie de la dissuader d'écrire ce livre, qui, pense-t-il, amènera la police antiterroriste (le BKA) sur sa piste.

On va feuilleter, parcourir le livre imaginaire d'Ingrid Vogel. Il se présente comme une anthologie de textes issus d'un monde parallèle, le II^e siècle de la Renaissance, où des communes d'écrivains sont réprimées et manipulées par un pouvoir totalitaire. Les voix de ces écrivains s'entrecroisent et, en réalité, donnent en creux un signalement idéologique, psychanalytique, psychiatrique, d'Ingrid Vogel. Elles tracent le paysage mental d'Ingrid Vogel. Quels que soient les efforts d'Ingrid Vogel pour imaginer et décrire un monde extrêmement éloigné du nôtre, pour parler d'autre chose que de sa propre expérience, pour crypter sa poésie, pour cacher ses obsessions, tous les textes renvoient, d'une manière ou d'une autre, à une terroriste évadée, désespérée, en train de basculer dans la folie. Les biographes de Jorian Murgrave faisaient apparaître, en transparence, un être qui voulait détruire le réel; les hétéronymes d'Ingrid Vogel font apparaître, en transparence, les cauchemars d'une femme qui continue à vouloir détruire le réel socio-politique, la "société de l'Atlantique nord". Comme dans la *Biographie comparée de Jorian Murgrave*, le lecteur auquel s'adresse ce livre d'Ingrid Vogel, ce livre qui ne devra pas être écrit, est un lecteur intégré dans une logique littéraire étanche, hermétique, auto-référencée : ce lecteur intérieur est soit un complice qui partage les valeurs d'Ingrid, un autre terroriste de la Rote Armee Fraktion, soit un policier anti-terroriste.

6. Formes nouvelles

Lisbonne, dernière marge est aussi un objet littéraire où, de façon concrète, sont données des formes "exotiques" de littérature. La littérature du II^e siècle de la

Renaissance est traversée par des débats formalistes et un de ses modes d'expression est le roman (cette forme romanesque dont se réclame *Vue sur l'ossuaire*). Un autre mode d'expression est la Shaggâ.

La Shaggâ est un ensemble formé par sept séquences de longueur identique (par exemple même nombre de caractères, ou de mots, ou de lignes), accompagnées d'un commentaire. Il y a une unité de ton entre les séquences, et plusieurs contraintes narratives (incertitude, stagnation de l'anecdote, etc.).

C'est cette forme nouvelle qui traverse tout le roman *Lisbonne, dernière marge*, lui-même composé en sept parties. Au milieu du roman, la Shaggâ du retour d'Abdallah, capitaine du rugissement de l'épée, est donnée intégralement: sept séquences, commentaire.

On a donc ici une nouvelle étape: l'apparition concrète, dans le monde éditorial français, de formes littéraires inédites.

Je résume: *Lisbonne, dernière marge* était dans le paysage français un objet littéraire inhabituel (par sa thématique, par ses structures, par sa relation au lecteur "extérieur", à qui on ne donnait pas les règles du jeu). A l'intérieur de cet objet se trouvaient insérées des formes littéraires nouvelles (les Shaggas). C'était un roman inclassable, contradictoire avec le "goût français" pour son contenu (subversion contre les institutions, extrémisme, violence, visions, rêves, fantastique... Sans parler de la nationalité allemande des personnages centraux !).

Mais en même temps c'était un livre qui ne fonctionnait pas comme un "manifeste". Or, dans l'univers culturel français, la démarche consistant à "présenter du neuf" n'est pas comprise si elle ne s'accompagne pas d'une revendication avant-gardiste ou esthétique précise. La tradition veut que l'on revendique d'occuper une place institutionnelle, quelque part dans l'avant-garde, si possible contre tel ou tel autre courant d'avant-garde, en opposition avec telle ou telle figure connue, etc. Or ce n'était pas du tout (je pense qu'on l'a déjà compris) ma démarche.

Alors, de ce livre, on a peu parlé, ou on a parlé comme d'une subversion de la SF, (il fallait bien trouver une formule), en pensant au travail de mon ami Jean Echenoz (subversion du roman policier, du roman d'aventure). C'était un jugement critique très inexact et très réducteur.

7. Le post-exotisme comme expression d'une dissidence

En 1990, je n'étais pas encore capable de réagir à ces appréciations inexactes, de formuler quelque chose de définitif sur mon projet. N'oublions pas que je venais à peine de quitter le ghetto de la SF.

appartenir? Dans tel livre, à tel moment, qui est le narrateur? Quelle est la nature de votre projet? Quelles sont vos relations avec la littérature contemporaine? Où vous situez-vous? Etc. Et, depuis que j'utilisais le terme: Qu'est-ce que le post-exotisme?

La plupart des questions renvoyaient avec constance au même problème: la définition du genre, ses relations avec le monde littéraire qui existait tout autour. Mais, à mon avis, beaucoup plus que de définir le genre, il s'agissait de le PERCEVOIR.

Tant que le cadre de la pensée critique reste celui, disons, du "renouvellement du roman" (cette tarte à la crème du débat littéraire depuis cinquante ans), on ne peut pas percevoir la nature de mon projet.

Où vous situez-vous? Comme personne dans la critique ne réussissait à l'analyser (à le voir), même après que j'ai accumulé des titres de plus en plus représentatifs de mon projet littéraire (Alto solo, Le nom des singes, Le port intérieur, Nuit blanche en Balkhyrie), j'ai dû me résoudre à l'expliquer moi-même.

Je me situe à part dans la littérature française, ni dans le *main stream*, ni dans les académismes, ni à l'avant-garde: j'existe sur les bas-côtés. J'essaie d'exister à ma manière. Il y a un champ de bataille mondain du "renouvellement du roman", je n'y participe pas et en tout cas pas de façon directe. Mon projet ne contient rien d'hostile, sa dynamique ne passe pas par une conquête de pouvoir, ou par une nuisance qui serait apportée à tel ou tel académisme. Je construis quelque chose en langue française pour des lecteurs complices, intérieurs et extérieurs, loin des états-majors de la culture.

Le post-exotisme ne se situe pas dans l'OPPOSITION. Il est marginal, sans prétention d'école. Il a sa vie propre et son territoire propre, qu'il défend. Et s'il faut absolument ici faire une proclamation pour conclure, disons une fois de plus, sans ambiguïté, avec force, qu'il est de l'ordre de la DISSIDENCE.

DE LA COMPARAISON AVANT TOUTE CHOSE: une approche interdisciplinaire de la littérature française

Celina Rodrigues Martins
(Universidade da Madeira)

L'atomisme critique a tort car, lorsque nous lisons une oeuvre, nous lisons toujours beaucoup plus qu'une oeuvre: nous entrons en communication avec la mémoire littéraire, la nôtre propre, celle de l'auteur, celle de l'oeuvre même; les oeuvres que nous avons déjà lues, et même les autres, sont présentes dans notre lecture et tout texte est un palimpseste.

Tzvetan Todorov, Préface au Grande Code de Northrop Frye

Notre communication réfléchira sur la pertinence de la comparaison, en tant que principe d'apprentissage, appliqué à l'enseignement de la littérature française à l'Université de Madère dans le cadre de la licence de "Línguas e Literaturas Modernas". Nous présenterons une première expérience, réalisée avec la collaboration de dix étudiants de l'U.V. Littérature Française IV. Quatre constatations sont à l'origine de cette aventure. En premier lieu, les étudiants lisent de moins en moins, d'autant plus que le manque d'une librairie spécialisée nuit à la diffusion de la culture française. Bien que la Bibliothèque de notre jeune Université offre déjà un éventail riche de textes littéraires et d'études critiques, la plupart des étudiants n'ont pas une méthodologie rigoureuse et réfléchie, leur permettant de devenir des lecteurs autonomes. Il semblerait que leur expérience dans l'enseignement secondaire ne les a pas initiés à l'approche plurielle d'un texte littéraire. Par conséquent, parvenus à l'Université, ils adoptent, en général, une attitude passive et se bornent à lire "quelques extraits" au moment où l'enseignant les analyse en cours. La loi du moindre effort semble donc être la stratégie d'apprentissage en vogue. Enfin, le récent changement du plan d'études de la licence, désormais divisé en semestres, détermine que l'U.V. de Littérature Française IV, de troisième année, soit devenue optionnelle, suivie par un nombre réduit d'effectifs. En nous fondant sur notre expérience de Mestrado en Littérature Comparée et sur plusieurs lectures stimulantes, nous avons tenté une expérience axée sur l'interdisciplinarité, dans l'esprit de renouveler le domaine des études françaises.

1. L'interdisciplinarité

production une structure, des frontières? Il ne sera pas trop de plusieurs disciplines pour répondre à ces questions: la lecture est un phénomène surdéterminé, impliquant des niveaux de descriptions différentes. La lecture, c'est ce qui ne s'arrête pas (1455).

Cette idée d'une "discipline inouïe" pourrait voir le jour si un rapport de complémentarité s'instaurait entre la littérature française et la littérature comparée, domaines d'étude du phénomène littéraire, envisagés souvent comme concurrents. A notre avis, la littérature française devrait travailler en consonance avec les exigences de notre fin de siècle accéléré, sous le signe d'une Europe Communautaire et d'une société multiculturelle. Elle devrait dépasser les frontières et les particularismes nationaux, favorisant ainsi la découverte d'autres horizons littéraires chez les étudiants. Elle pourrait bénéficier de cet échange avec l'Autre dans sa complexe hétérogénéité car la connaissance d'autrui est une promesse d'enrichissement comme le précise Jean Daniel, directeur du Nouvel Observateur: "je me croyais complet tout seul, or je me découvre plus encore moi-même si je reçois l'autre" (1998:8).

Claudio Guillén reconnaît que les littératures nationales et les littératures comparées utilisent les mêmes méthodes et les mêmes outils théoriques: "si advertimos que los métodos empleados para el análisis de la novela europea y para la española han de ser, en lo esencial, idénticos. Las herramientas conceptuales son las mismas y en ciertos casos, ni siquiera privativas del estudio de la literatura (como la comparación, según aclaraba Benedetto Croce) (1986:32). Comme la comparaison n'est pas exclusivement l'affaire des comparatistes, il ne s'agit pas d'emprunter une méthode, créant un rapport de dépendance entre la littérature comparée et la littérature française, il serait profitable de les solidariser parce qu'elles ouvrent dans le même sens puisqu'elles visent à développer la compétence de lecture chez l'étudiant, aiguisant son sens critique. Il s'agit plutôt de recourir à la comparaison par un travail méthodique et systématique, la considérant comme un principe d'apprentissage de la lecture littéraire qui est à la fois: "une culture à investir, un texte à interpréter et un support de projections psycho-affectives" (DUFAYS: 1995, 74). La comparaison permet une approche diversifiée du phénomène pluridimensionnel qu'est la lecture littéraire car elle présuppose à la fois un procédé de réflexion et une opération de distinction entre les objets comparés. D'après Helena Buescu: "Se comparar significa distinguir (...) não se trata pois, apenas, de encontrar as semelhanças possíveis, mas sim também de ver como as hipotéticas diferenças podem constituir um mesmo tipo de resposta a um mesmo tipo de questão" (1990:29). C'est dans cette perspective que s'inscrit notre projet de travail centré, d'une part, sur la représentation romanesque de la Deuxième Guerre Mondiale chez Albert Camus *La Peste* (1947) et Michel Tournier

Le Roi des Aulnes (1971). D'autre part, il nous a semblé pertinent de jeter des ponts avec le cinéma, puisque nous sommes plongés dans un monde d'images. D'où l'intérêt de comparer l'adaptation cinématographique du Roi des Aulnes, mise en scène, en 1995, par le réalisateur allemand Volker Schlöndorff afin de remotiver la culture de l'écrit par la culture de l'image, en mettant l'accent sur leurs spécificités de chaque langage, de sorte que la première ne soit pas engloutie par la seconde et que les étudiants puissent dégager leurs effets de sens. En raison du manque de temps, nous ne traiterons pas ce dernier point.

2. Les lignes directrices de la démarche

- Les objectifs

Les deux buts essentiels de notre projet étaient d'initier l'étudiant à un travail de recherche séduisant et de lui fournir les outils indispensables à sa formation, lui permettant de devenir un lecteur actif et autonome. Car "le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit notés par un blanc" (ECO, 1985: 29).

- La thématique

L'étude comparée de La Peste et Le Roi des Aulnes s'est focalisée sur un dénominateur commun: comment une critique du nazisme était traitée chez deux romanciers, d'origines différentes et ayant des parcours singuliers. Camus est né en Algérie, qui était une colonie française lors de la conception de son roman. En 1942, il s'engage dans la Résistance, faisant apparaître dans la clandestinité le journal Combat. Imprégné de culture germanique, grâce à ses parents, Tournier a assisté aux parades nazies et vit le déchirement de la famille lors de l'Occupation. En 1946, il poursuit des études de philosophie à Tübingen.

La chronique du narrateur, le médecin Rieux, relate l'apparition, le développement et le dénouement d'une épidémie, ayant lieu à Oran, ville ordinaire, "la moins algérienne des cités d'Algérie, la plus européenne, donc la plus propre dans sa banalité au mythe de portée universelle" (QUILLIOT, 1962:1976). Le récit s'enrichit d'un symbole auquel les lecteurs de 1947, français et étrangers, étaient particulièrement sensibles, puisque derrière le fléau se profilait l'image redoutée du nazisme récemment vaincu. La seconde partie du Roi des Aulnes se déroule dans la Prusse Orientale, partagée aujourd'hui entre la Pologne et la Russie. Après avoir vu

étude approfondie, réalisée par les étudiants, suivie d'un débat. De même, les exposés oraux, la lecture de textes critiques ont aidé les sujets apprenants à construire leur parcours herméneutique, leur permettant d'échanger leur point de vue dans une atmosphère d'interaction.

- Les supports bibliographiques

Nous avons utilisé l'excellente édition Folio Plus parce qu'elle comporte un dossier pédagogique, réalisé par des critiques, sous la forme des repères historiques et des questions sur les thèmes et la structure romanesque, invitant à la réflexion, proposant des pistes de lecture intéressantes, sans fournir de réponses ni de commentaires composés déjà rédigés. Par ailleurs, nous avons sélectionné quelques extraits pertinents de *L'Homme Révolté* (1951) de Camus puisque *La Peste* fait écho à la réflexion philosophique qu'il mène dans cet essai. Soulignons que la critique a conçu cette production comme une oeuvre paradigmatique du "cycle de la révolte". La lecture du *Vent Paraclet* (1977) de Tournier, biographie intellectuelle et essai de poétique littéraire, a aussi favorisé une lecture transversale, leur permettant de connaître les cheminements de la création de cet écrivain. Etant donné que notre corpus tisse de nombreux fils avec des textes antérieurs, l'intertextualité fut le noyau théorique de notre travail interdisciplinaire.

3. L'intertextualité

Dans un premier temps, nous avons entamé notre parcours initiatique en fournissant les bases théoriques; l'accent a été mis sur le mot clé "intertextualité", introduit par Julia Kristeva, qui a traduit les théories de Bakhtine en France. Ce dernier a défini le roman comme le genre dialogique par excellence dans lequel plusieurs discours s'entrecroisent sans être confondus. Nous avons retenu cette citation de Kristeva, devenue célèbre dans le champ de la critique littéraire: "Tout texte se construit comme un mosaïque de citations; tout texte est absorption et transformation d'un autre texte" (1969:146). Plus tard, Barthes écrit: "Tout texte est intertexte: d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables" (1994: 1683). Une question découle de cette dernière remarque: Comment peut-on déceler les rapports intertextuels entre les romans? Une distinction entre les références explicites et les allusions s'est imposée: les premières envoient des signaux explicites au lecteur. C'est pourquoi, une étude rigoureuse du paratexte (titre, épigraphes, préfaces, notes du lecteur, de l'éditeur,

etc.) nous a semblé une étape capitale dans notre travail.

Tandis que le titre générique de Camus se rattache à un thème légendaire et déjà traité dans la Bible et par Boccace dans le *Décameron* et par Giono dans *Le Hussard sur le toit*, parmi tant d'autres écrivains, Tournier emprunte son titre à la célèbre ballade de Goethe où le roi des Aulnes, ogre ravisseur d'enfants, incarnation du diable, poursuit dans la nuit un père et son fils, et finit par emporter celui-ci vers la mort. Ce choix stratégique conditionne déjà notre lecture, nous laissant prévoir que le thème de l'ogre est un principe structurant du roman. De même, les épigraphes instaurent un protocole de lecture car elles ont une force illocutoire (GENETTE, 1987:16) qui agit sur le lecteur, en l'orientant dans une certaine direction. Ainsi, l'exergue, extraite du *Journal de la Peste* de Daniel Defoe, par Camus: "Il est aussi raisonnable de représenter une espèce d'emprisonnement par une autre que de représenter n'importe quelle chose qui n'existe pas" insiste sur la métaphore de l'enfermement de l'homme dans la prison de sa condition humaine. L'homme est assujéti à ses préjugés qui le privent de discerner la réalité environnante. Soulignons également que le choix de cette épigraphe de Charles Perrault dans *Le Roi des Aulnes*: "Il flairait à droite et à gauche, disant qu'il sentait la chair fraîche" renforce notre hypothèse de départ: il s'agit, en fait, d'une actualisation du mythe de l'ogre.

Revenons maintenant aux allusions. Celles-ci mettent en oeuvre des opérations plus complexes qui requièrent une lecture attentive: plus l'allusion est lacunaire, plus elle mobilise la compétence culturelle du lecteur. En effet, interpréter une allusion présuppose lire deux textes superposés, déchiffrer un palimpseste: le rapport entre un hypotexte (le texte alludé) et l'hypertexte (le texte allusif) s'installe, et la lecture devient une séduisante réécriture. A titre d'exemple, chez Tournier, songeons à l'allusion à Saul (464), épisode narré dans les Actes des Apôtres (IX, 1-19). Ce soldat juif, d'abord opposant des disciples de Jésus, se convertit à la suite d'une vision foudroyante du Christ sur le chemin de Damas, devenant l'apôtre Paul. Ce récit préfigurera un moment significatif du roman, comme nous le verrons ultérieurement. Il nous importe maintenant de voir comment l'appropriation du réseau métaphorique de la Bible fonctionne dans les deux romans.

3.1. La réécriture du mythe biblique

Nous avons attaché de l'importance à l'analyse des noyaux narratifs forts qui permettent de dégager à la fois des parallèles et des points de rupture. Une étude comparée des deux sermons du Père Paneloux chez Camus et des dernières pages du *Roi des Aulnes* a entraîné une relecture du texte biblique, notre "Grand Code"

enfant, atteint par la peste, les certitudes du prêtre s'ébranlent et son second discours change de ton. Tandis que le premier discours était présenté en style direct, la seconde prédication est rapportée en grande partie au style indirect, ce qui lui ôte toute sa force rhétorique. On peut déceler une évolution de ce personnage: d'abord, ardent zéléteur de la tradition catholique, il ne maîtrise plus son discours, frisant même l'hérésie, face à l'épreuve de l'épidémie. Il refuse de se faire soigner, fidèle aux principes religieux qu'il avait énoncés. Au lieu d'agir, Paneloux, prototype d'une attitude conservatrice, est incapable de repenser une nouvelle conduite alors que le médecin a compris que seule la solidarité pouvait l'emporter sur la tragédie. Son attitude est en accord avec cette phrase de *L'Homme Révolté*: "je me révolte donc nous sommes" (1951: 70). La lutte de Rieux et des formations sanitaires devient donc l'affirmation d'une action collective.

Chez Tournier, le livre de l'Exode joue un rôle structurel, comme le laisse prévoir cette épigraphe, ouvrant le dernier chapitre: "Au milieu de la nuit, l'Eternel frappa tous les premiers-nés dans le pays d'Egypte". Ce châtiment divin, que Yahvé annonce à Moïse, préfigure le massacre des enfants juifs par les troupes allemandes dans un effet de miroir. Dans un voyage initiatique vers l'est, vers la lumière, la mort de l'enfant Arnim Souabe, anéanti par une explosion, prépare une renaissance rédemptrice chez l'ogre Abel. Le sang répandu sur son corps est vécu comme un baptême (463). A l'instar de Saul, celui qui fut persécuteur des chrétiens avant de devenir leur défenseur, Tiffauges, le prédateur d'enfants, va sauver Éphraïm, l'enfant juif échappé des camps de concentration, alors que le défilé macabre de moribonds "mannequins de bâtons articulés dans des pyjamas rayés" (468), contraints de s'exiler, se poursuit. Face à la soudaine attaque soviétique, Abel et l'enfant quittent la napola. C'est à la fin du roman que le lecteur lit tous les indices qui le mènent à la dernière métamorphose du sujet: Abel, comme ses origines bibliques le confirment, porte la marque du nomadisme. Son destin est aussi en rapport étroit avec la légende du géant Saint-Christophe, le Porte-Christ, patron de son collège. Car cette légende, par une subtile mise en abîme, se reflète dans l'image prosaïque de Nestor portant Abel, c'est-à-dire, l'ami "être monstrueux" initié Abel à la phorie. A la fin, l'ogre Tiffauges devient le "cheval d'Israël", et obéissant aux guides d'Éphraïm, nouvelle figure christique, s'enfonce dans les marais, son terreau d'origine. L'épisode de l'Exode est relu et interprété par Camus et Tournier en fonction d'un contexte historique oppressant: sa charge allégorique interpelle le lecteur, l'invitant à prendre position devant cette situation d'exil, imposée par la guerre.

3.2. La démystification du nazisme

Un travail minutieux sur la notion de point de vue a amené les étudiants à réfléchir sur les implications d'un choix narratif de ces deux romans polyphoniques qui dénoncent le nazisme, s'appuyant sur des stratégies différentes. Dans *La Peste*, Camus semblerait s'attacher au culte de l'impersonnalité: le chroniqueur tient à s'effacer derrière le choix d'une troisième personne, qui garde l'anonymat, jouant le rôle d'un historien qui présente les événements sans porter des jugements de valeur. Or, pour discret qu'il soit, il n'en est pas moins présent dans l'action, comme l'indique l'usage du déictique possessif "notre" et de l'expression récurrente "nos concitoyens", il se présente comme l'un des habitants d'Oran, l'un des témoins des événements qu'il va raconter. Camus réussit à créer un effet surprise en révélant, lors du dénouement, que le narrateur apparemment détaché n'était autre que le médecin Rieux, le héros le plus impliqué dans l'aventure. Une aventure dont la description de la peste évoque allégoriquement l'Occupation, le ravitaillement, la Résistance et les camps de concentration, présentant le génocide juif de façon implicite: "les feux de la joie de la peste brûlaient avec une allégresse toujours plus grande dans le four crématoire" (256). Cependant, de multiples indices insistent sur la nature symbolique de cette chronique, qui doit être constamment lue à plusieurs niveaux. Les étudiants ont saisi que le narrateur ne parlait jamais des Algériens et que ses patients étaient tous des Européens.

Le Roi des Aulnes alterne entre une narration en première personne "pour laisser libre cours à la folie raisonneuse et systématique" de Tiffauges (1977:87) et un narrateur extradiégétique. L'atmosphère funèbre de la napola, toujours décrite à travers cette alternance narrative, est régie par un principe d'inversion diabolique: les nazis cherchent la pureté et la sainteté dans le sacrifice. Dans son journal, Tiffauges, qui trouve dans l'Allemagne hitlérienne un terrain propice à l'épanouissement de ses pulsions ogresses, commente lucidement: "la sauvegarde de la pureté de la race" provoque "des crimes sans nombre dont l'instrument privilégié est le feu, symbole de pureté et de l'enfer". Par rapport à *La Peste*, le texte met à nu les procédés de séduction de l'idéologie naziste. Le Doktor Otto Blättchen, le raciologue qui sélectionne les enfants de la napola, veille à la pureté de la race arienne. Son pseudo-discours scientifique masque un préjugé raciste: "le mauvais sang n'est ni améliorable ni éduicable, le seul traitement dont il est justiciable est une destruction pure et simple" (413-414). La fascination de la mort est au cœur du nazisme comme l'atteste la fête du solstice pendant laquelle les enfants sautent par-dessus des flammes (444) et Tiffauges pressent prophétiquement: "l'invocation diabolique du massacre des inno-

est d'abord fasciné par une Allemagne naziste dans laquelle il assouvit ses désirs prédateurs, mais la révélation d'Auschwitz le transformera profondément, le Christ lui apprendra le sens de sa véritable vocation, il deviendra Saint-Christophe.

Au terme de ce travail, trois remarques s'imposent. Ce projet requiert un long travail de préparation et il vaudrait mieux "démarrer" avec une idée plus simple si l'enseignant est censé la partager avec une classe nombreuse, de niveau hétérogène, ayant souvent des habitudes différentes de lecture. Daniel-Henri Pageaux reconnaît "qu'il est possible d'entreprendre une analyse et une lecture "comparatistes" à partir d'un seul texte: l'intertextualité autorise théoriquement cette démarche" (1994:17). Revenons maintenant à Barthes: si la lecture est un processus perpétuel qui ne s'arrête jamais, l'approche systématique de la comparaison, dont nous avons donné un aperçu, incite les étudiants à frayer eux-mêmes leur chemin dans la construction du sens textuel. Pour que ce projet interdisciplinaire persiste, "il faut lui donner dans ses débuts un sens sacré" (JOLLES, 1972:20), ce que nous avons tenté avec l'aide précieuse de nos étudiants. Ainsi, ils ont eu l'occasion d'examiner la validité de leurs hypothèses et surtout de ressentir un sentiment de perpétuel émerveillement face aux mystères du langage métaphorique dont ils prenaient conscience au fur et à mesure qu'ils pénétraient la "forêt de symboles" romanesque.

BIBLIOGRAPHIE

1996. La Bible . Trad. École Biblique de Jérusalem. Paris: Editions du Cerf
- BARTHES, Roland. 1994. "Pur une Théorie de la Lecture", Roland Barthes 1966-1973, pp. 1455-1456 . Paris: Seuil
- BUESCU, Helena. 1990. Incidências do Olhar. Percepção e Representação. Lisboa: Caminho.
- CAMUS, Albert . 1965. Théâtre, Récits, Nouvelles. Paris: Gallimard "La Pléiade".
- CAMUS, Albert . 1995. L'Homme Révolté. Paris: Gallimard
- CAMUS, Albert . 1995. La Peste. Paris: Folio Plus
- DANIEL, Jean, Ricoeur, Paul . 1998. "L'Étrangeté de l'étranger", Le Nouvel Observateur "Les Grandes Questions de la Philo", Hors-Série n°32, pp.8-13.
- DUFAYS, Jean-Louis. 1995. "De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes", Le Français Aujourd'hui, n° 112, pp.72-79
- ECO, Umberto. 1985. Lector in fabula. Paris: Grasset
- FYE, Northrop. 1982. Le Grand Code. La Bible et La Littérature. Paris: Seuil
- GENETTE, Gérard. 1992. Seuils. Paris: Seuil.
- GUILLÉN, Claudio. 1986. Entre lo Uno y lo Diverso. Introducción a la Literatura

Comparada. Barcelona: Editorial Crítica.

JOLLES, André. 1972. Formes Simples. Paris: Seuil.

KRISTEVA, Julia. 1969. Semiotiké. Paris: Seuil

PAGEAUX, Daniel-Henri. 1994. La Littérature Générale et Comparée. Paris:
Armand Colin

TOURNIER, Michel. 1996. Le Roi des Aulnes. Paris: Folio Plus

TOURNIER, Michel. 1977. Le Vent Paraclet. Paris: Gallimard

DO ENSINO DO FRANCÊS EM PORTUGAL, NOS ÚLTIMOS 40 ANOS: UMA ANÁLISE DO ENUNCIADO DOS EXAMES NACIONAIS

José Esteves Rei

(Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

1. Objectivos

R. Galisson afirma¹, no âmbito da História da Educação, que a história das práticas na sala de aula está por fazer. Apesar disso, como dá notícia o Professor M. Gomes da Torre², Richards & Rodgers escreviam acerca do ensino das línguas, há pouco mais de uma década:

Uma comparação do actual estado de coisas no ensino das línguas com o que se passava nesta área há cerca de vinte anos atrás revela algumas diferenças importantes. [...] Uma conclusão que se poderá tirar é a de que o ensino das línguas se afastou de um conjunto de princípios aceites pela generalidade das pessoas e que servia de base à organização desse ensino.

Pela mesma altura, escrevia Gerd Neuner³:

... sabido que os materiais de ensino de uma língua estrangeira vão sofrendo modificações. Como se pode constatar pela observação de manuais hoje utilizados para o ensino da língua alemã, não é apenas o aspecto geral que é muito diferente dos manuais anteriores, mas as mesmas “coisas” - temas, conteúdos, gramática e vocabulário - são organizadas e trabalhadas segundo princípios completamente diferentes; e isto, porque os materiais de ensino concretizam as concepções básicas, didácticas e metodológicas, do seu tempo.

Temos tido a pretensão, concretizada neste como em trabalhos anteriores, de entrarmos, indirectamente, nesse mundo fechado da sala de aula, nesse espaço reservado a professores e a alunos concretos, nesse fazer e saber-fazer didácticos de tão rara e difícil acessibilidade. Pretendemos, assim, aceder às práticas metodológicas na sala de aula através desse instrumento aferidor que é o exame, realizado a nível nacional

cultura portuguesa.

Trata-se de uma primeira abordagem, que tem como horizonte uma análise quantitativa dos dados que consideramos relevantes, devido a questões de tempo e do contexto em que se insere esta comunicação, reservando para mais tarde a sua análise qualitativa e interpretativa.

2. Constituição do *corpus*

Na elaboração deste trabalho, como acontece no âmbito da estatística, o ideal seria partir da constituição de um censo relativamente ao *corpus* em análise. Não nos tendo sido possível atingir tal desiderato, ficamo-nos pela amostra seguinte que nos parece ser de representatividade significativa, atendendo ao número elevado de exemplares que obtivemos, distribuídos pelos diversos níveis quer do ensino quer da análise.

Os níveis de ensino em que nos situamos são o antigo 5º ano dos liceus, o actual 9º ano, o antigo 7º anos dos liceus e o actual 11º ano⁴. Nestes níveis, aos quais correspondem cinco e sete anos de estudo, existe uma grande diversidade de cursos, como se pode observar no gráfico seguinte. Na nossa análise, porém, tomaremos apenas em consideração o curso liceal e o curso geral unificado (actual 3º ciclo do EB) e o curso complementar (hodierno ensino secundário) distribuídos por anos como segue no quadro.

[illegible]

5º ano liceal	2º ch																		
	2º f																		
	1º ch			x	x		x			x		x	x	x					
9º ano	2º ch				x					x	x								
Cs.Gs. Nts	2º f										x			x					
	1º ch			x	x	x	x	x		x	x		x	x	x				
11º ano	2º ch		x	x	x	x	x	x	x		x	x							
	2º f	x		x	x		x	x	x			x							
Nível 7																			
	1º ch																		
7º ano liceal	2º ch																		
	2º f																		
	1º ch	x		x	x		x	x							x				
Cs. Nocts.	2º ch			x	x					x	x								
Lic- técns	2º f	x		x	x				x	x		x	x						
	1º ch																		x
Liceal Noct.	2º ch																		
	2º f																		
	1º ch																		x
Técnicos	2º ch																		
Nocts.	2º f																		
	1º ch	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	
11º área D	2º ch	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x							
	2º f	x		x			x	x	x	x		x	x	x		x			
	1º ch			x	x	x	x	x		x	x				x			x	
11º ABCe E	2º ch			x	x	x	x		x	x		x							
	2º f			x	x	x	x	x	x			x						x	

3. A metodologia: análise de conteúdo

A metodologia seguida na elaboração do nosso trabalho é, no essencial, a análise de conteúdo⁵. Dos passos a dar, destacam-se a organização dos dados, a constituição das unidades, a categorização e a inferência. De todas, a mais delicada é a última, apoiando-se na opção do investigador, guiado pelo conhecimento do campo e pela natureza das possíveis vias de categorização. No nosso caso concreto, tais opções, e o mesmo se poderia dizer das diversas etapas, encontram-se, de certo modo, marcadas ou predeterminadas, coincidindo com o percurso e as categorias seguidas tradicionalmente no ensino-aprendizagem das línguas: da leitura à interpretação, da gramática ao vocabulário, da tradução à composição, inseridas na tipologia de formas de avaliação vulgarmente chamadas exames - sendo os realizados a nível nacional o nosso objecto de análise.

4. Tipos de testes nos extremos da diacronia considerada - anos 50 e anos 90

4.1. Nível 5 - 5º Ano do Liceu - anos 50

1954 2ª ch.

TEXTE

I

Traduction

Faites la traduction du texte

[14 linhas]

II

Les idées du texte

Répondez aussi complètement que possible aux questions suivantes : 1) 2) 3)

III

Grammaire

1) Dites pourquoi le sujet vient après le verbe dans la phrase: *aussi lui promet-il*.

2) Ecrivez la forme suivante à la forme passive:

Vocabulário I. — Francês-Português; II. — Português- Francês [20 palavras]

1994

1ª Fase Departamento de Educação Básica

Curso Geral Unificado 9º Ano

Cursos Gerais Nocturnos

Lisez attentivement le texte et les questions pour avoir une vision globale de ce qu'on vous demande.

2 TEXTES avec titres [Tipo: Publicitário de tipo divulgação de um bairro parisiense Beaubourg e Centre Pompidou; imagem publicitária].

I

1. Lisez une deuxième fois le texte A et répondez aux questions qui suivent:

1.1. 1.2. 1.3. 1.4. 1.5. 1.5.1. 1.5.2. 1.5.3. 1.5.4. 1.6. 1.7.

2. Lisez une deuxième fois le texte B et répondez aux questions qui suivent:

2.1. 2.2. 2.3

3. Complétez le texte en utilisant les mots de la liste ci-dessous:

Leur	vieux	eux	veut	dans	autrefois	si
		les	demandez-les		depuis	mais
		qui	faire connaître			
			peuvent			
			il faut			

LE MUSEE NATIONAL D'ART MODERNE

Le musée national d'art moderne, —1— installé au Palais de Tokyo est devenu —2— 1977 l'un des départements du Centre Georges Pompidou. Sa mission est de —3— toutes les formes d'art plastiques françaises —4— se sont manifestées

depuis le début du XX^e siècle. C'est un musée plein de lumière. Il y a de petites et de grandes salles. On peut —5— transformer comme on —6—: les cloisons légères —7— être mises à différentes places. Au musée, on peut admirer 1100 peintures et sculptures. —8— vous avez besoin d'une explication, —9— à une des hôteses ou bien allez —10— la bibliothèque d'Art Moderne. "J'adore - nous dit le directeur - les —11— musées. J'adore le Louvre —12— pour centrer les oeuvres de notre temps —13— autre chose. Les visiteurs doivent se sentir chez —14— dans -- 15— musée."

III

Faites une **composition** de 12 à 15 lignes sur **un seul** des deux sujets qui vous sont proposés:

1 — Beaubourg: pour ou contre?

... "J'espère que cet horrible alambic distillera des choses généreuses. C'est chose faite".

... "c'est cependant avec Beaubourg que Paris a reconquis un rang intellectuel et artistique de premier ordre". (Jacques Chirac]

Et vous que pensez-vous de ces affirmations-là?

Faites vos appréciations, vos commentaires.

Rédiger le texte.

2 - Week-end à Beaubourg

Stéfane est venu à Paris visiter le Centre Pompidou pendant le week-end. Il a écrit une lettre à un copain en lui racontant ce qui s'est passé.

Consultez son agenda et imaginez la lettre.

Le Cormoran: avion sport projet du "digner" Luigi Colani Galerie du CCI	Un amour de Michel Suffran et Martine de Breteuil par les comédiens de Orangerie Petite salle
Oasis et déserts d'Egypte 70 photographies noir et blanc de l'ethnographe allemand Rudolf René Gebhardt Galerie de la BPI VIDEO-MUSIQUES Salle George Gershwin	DANSE Stephen Petronio — danseur — coqueluche des programmeurs des deux côtés de l'Atlantique Festival d'automne

Vocabulário: Francês-Francês

[5 vocábulos]

4.2. Nível 7 - 7º Ano do Liceu - anos 50

1957 3º Ciclo 1ª ch

TEXTE

Jean de La Fontaine, «Préface des Fables» (adapté)

I

Répondez aux questions suivantes

- a) b) c) d)

II

Traduisez l'alinéa b) du texte

[14 linhas em 3 parágrafos]

III

Donnez une suite à la première fable de La Fontaine: «La Cigale et la Fourmie» et faites un récit terminé par dialogue [...]

IV

Rendez en français

[Texto descritivo sobre as fábulas de La Fontaine — 13 linhas]

1996 11º Ano Formação Geral D - anos 90

[Áreas A; B; C e E — mesma estrutura]

1ª Fase 7 anos

Lisez attentivement le texte et les questions pour avoir une vision globale de ce qu'on vous demande.

TEXTE:

Frederico Mayor, **Le Courrier de l'Unesco**, novembre 95 (Texte remanié)

Lisez une deuxième fois le texte et répondez aux questions suivantes.

I

Les affirmations suivantes sont incomplètes. **Complétez-les** d'après le texte.

1. 2. 3. 4.

II

Répondez maintenant aux questions suivantes:

1. 2. 3. 4. 4.1 4.2

III

Traduisez en portugais.

Frederico Mayor, *ibidem*, [6 linhas]

IV

Choisissez entre A et B le sujet de votre composition qui doit avoir entre 15 et 20 lignes.

A — Vous connaissez, sans doute, des associations qui essaient d'apporter de l'aide humanitaire aux pays en guerre. Prenez-en un exemple et parlez de son action. .

B — le Président de l'Unesco exprime sa foi dans la capacité de l'homme à changer la société, à construire la paix.

1957 - d) *Dans quel sens emploie-t-il le mot "fable"?*

1962 - d) *Qu'est-ce que la "pierre philosophale"?*

1968 - Expliquez: *J'ai cru que sa prison deviendrait son asile.*

1973 - (Curso Complementar 1ª chamada) - 2. *Comment expliquez-vous le titre du poème?*

1974 - 2ª Chamada - 1. *De quels "sombres jours" s'agit-il?*

1978 - 1ª época 2ª Ch.

QUESTIONNAIRE B - Expliquez: "Elle est comme ces silences qui font soudain tant de bruit."

1984 - 11º Ano, Formação Geral D - 2ª época - Expliquez : b) "... à prix d'or".

1985 - 11º Ano, Formação Geral A; B; C e E - 1ª época 1ª Ch.

QUESTIONNAIRE - Que veut dire Zola quand il parle de "la force" et de "la logique des engrenages".

1987 - 11º Ano Formação Geral D - 1ª época 1ª Ch.

QUESTIONNAIRE B 4. Faites une phrase de votre choix dans laquelle vous emploierez l'expression prendre la tête de.

1987 - 11º Ano Formação Geral D - 1ª época 2ª Ch.

QUESTIONNAIRE B - "Des meutes de chiens policiers". Faites une phrase où vous emploierez le mot meute au sens figuré.

1987 - 11º Ano Formação Geral D 2ª Fase

QUESTIONNAIRE B Faites une phrase de votre choix dans laquelle vous emploierez le mot bagatelle.

1988 - 11º Ano Formação Geral D - 1ª época 1ª Ch. - "les générations se télescopent" ... Rédigez une phrase de votre choix dans laquelle vous emploierez le verbe souligné.

1988 - 11º Ano Formação Geral D - 1ª época 2ª Ch. - Relevez dans le texte des expressions qui montrent l'intérêt que les français portaient à cet événement.

1988 - 11º Ano Form. Geral D - 2ª época - *Observez l'image qui accompagne le texte. Ecrivez la légende qui lui convient.*

1989 - 11º Ano Formação Geral A; B; C e E - 1ª época 1ª Ch. 7 anos I Lisez les affirmations ci-dessous. A propos de chacune d'elles, indiquez: **"Pas prouvé dans le texte"** ou **"Prouvé dans le texte"**

1. *Etre infirmière n'a pas empêché Monique Dieudonné de s'occuper de sa famille. [...] Elle s'occupe de la prévention des maladies.*

1989 - 11º Ano Formação Geral D - 1ª época 2ª Ch. - *"Tout le film est sous-tendu par une abomination invisible, celle du racisme."*

Expliquez l'emploi du mot "racisme" dans ce cas particulier.

1990 - 11º Ano Form. Geral D - 1ª época 1ª Ch. - I

Regardez la photo ci-dessus et faites-en la légende.

[1991 e 1992] - 11º Ano Formação Geral D - [e Áreas A; B; C e E - mesma estrutura] - 1ª época 1ª Ch. - *Ci-dessous, en gros caractères trois affirmations basées sur le texte. Complétez chacune d'elles avec l'hypothèse correcte choisie parmi les trois possibilités proposées.*

Ecrivez la phrase complète sur votre feuille.

1. *L'histoire de l'amitié des deux hommes est étrange*

** étant donné qu'ils ont vécu les mêmes souffrances.*

** puisqu'ils appartenaient à des champs adverses.*

** parce qu'ils étaient tous les deux prisonniers.*

II

Les affirmations qui suivent sont incomplètes.

Complétez-les d'après le texte.

4. *Si elle n'avait pas demandé l'aide d'un prisonnier ...*

5. *La mère d'Elie lui donne à manger, parce que ...*

6. *Il est adopté par tout le village, malgré ...*

1993 - 11º Ano Formação Geral D - [e Áreas A; B; C e E — mesma estrutura] - 1ª Fase -

I *La pulsion de changer*

de la langue du pays ...

2. Voici, en caractères gras, deux expressions du texte. Choisissez, pour chacune d'elles, l'explication correcte parmi les trois hypothèses proposées:

— *J'avais de toute façon coupé tous les ponts ...*

*- *J'essayais de revenir en arrière ...*

*- *J'avais supprimé toutes les liaisons avec mon passé ...*

*- *j'étais partagé entre le passé et l'avenir ...*

3. Expliquez le sens des expressions:

3.1. "*Ses efforts paient ...* "

1994 - 11º Ano Formação Geral Áreas A, B, C e E - [e Área D - mesma estrutura] – 1ª Fase -

I 1. Relevez une expression du le où l'on décèle:

1.1. *qu'on ne vit plus comme il y a dix ans.*

1.2. *qu'on evite de montrer avec ostentation ses richesses, par bienséance;*

1.3. *qu'il n'est pas difficile de se procurer des produits bon marché;*

1.4. *qu'aucun milieu social n'échape à la mode des "magasins petits prix".*

3. Posez les questions qui conviennent aux réponses suivantes: :

3.1. *L'effondrement de l'économie, le chômage.*

3.2. *Si, puisque des produits-là s'avèrent être aussi bons que les autres.*

[1996 e 1997] - 11º Ano Formação Geral A; B; C e E - [e Área D - mesma estrutura] – 1ª Fase

II Répondez maintenant aux questions suivantes:

4. Expliquez le sens des phrases ci-dessous:

4.2 "*Cela paraît un peu utopiste.* "

1997 Cursos Complementares Técnicos Nocturnos – 1ª Fase 1ª Ch. -

II 7. Expliquez le sens du titre "*L'étiquette de la honte*".

6. Tradução e retroversão

Nível 7

Traduction (Fr.->P.)

1957 - *Traduisez* [14 linhas em 3 parágrafos]

1962 - *Traduction* [18 linhas em 2 parágrafos]

1968 - *Traduisez* [4 versos]

1970 - *Traduisez le texte depuis [...]* [5 linhas]

1973 - *Traduisez le texte depuis [...]* [4 linhas]

1974 - *Traduisez le texte* [4 linhas]

1978 - *Traduisez le texte* [6 versos]

1985 - Áreas A; B; C e E - *Traduisez* [6 linhas]

1986 - Áreas A; B; C e E - *Traduisez* [6 linhas]

1987 - Áreas A; B; C e E - *Traduisez* [6 linhas]

1988 - Área D 1ª Fase 2ª Ch. (e outras Áreas) *Traduisez cet extrait de l'entrevue* [8 linhas]

1989 - Áreas A, B, C e E *Traduisez le passage* — [5 linhas]

1990 - Formação Geral D *Traduisez maintenant un autre morceau du poème de Paul Eluard.* [10 versos]

1993 - 11º Ano Formação Geral D - [e Áreas A; B; C e E] *Traduisez ce passage du texte* [5 linhas]

1994 - 11º Ano Formação Geral Áreas A, B, C e E [e D] *Traduisez ce passage du texte* [5 linhas]

1996 e 1997 - Formação Geral D - [e Áreas A; B; C e E] *Traduisez en portugais* — [5 linhas]

Thème (Português ->Francês)

1957 - *Rendez en français* [13 linhas]

1962 - *Rendez en français* [Pe Manuel Bernardes. Nova Floresta -15]

- 6 linhas]

1980 - Áreas: OC FED - *Mettez en français* [Texto decalcado do texto inicial - 10 linhas]

1982 - FG *Rendez en français* [11 linhas]

1983 - Área D - *Mettez en français* [11 linhas]

1984 - Todas as áreas - *Traduisez en français* [8 linhas]

1984 - 3. *Traduisez en français* [8 linhas]

1985 - Área D - *Traduisez en français* [8 linhas]

1985 - *Traduisez en français* [6 linhas]

1986 - Área D - *Traduisez en français* [7 linhas]

1986 - Áreas A; B; C e E - *Traduisez en français* [6 linhas]

1987 - Área D - *Traduisez en français* [5 linhas]

Áreas A; B; C e E - *Traduisez en français* — [6 linhas]

1988 - Área D 1ª Fase 1ª Ch. - *Traduisez en français ce témoignage d'un grand-père: Olá, 24-12-87* [5 linhas]

1989 - Área D - *Traduisez en français - Diário de Lisboa, Diário de Notícias, 24 de Janeiro de 1989*

1991 e 1992 - Formação Geral D - [e Áreas A; B; C e E] *Traduisez en français le passage ci-dessous: [3 linhas]*

7. Presença do Estudo da Literatura

Nível 7

1957 - TEXTE: La Fontaine “Préface des Fables”

Répondez aux questions suivantes:

a) *Qu'est-ce que La Fontaine veut dire lorsqu'il affirme, d'accord avec Platon, que les fables doivent être sucées avec le lait?*

b) *Quelle est, selon l'avis de l'auteur, la valeur des fables?*

1962 - TEXTE: Voltaire, *Zadig*

I — *Interprétation et analyse littéraire*

b) *En quoi consiste l'ingéniosité de Zadig?*

c) *Quelle leçon pratique est à tirer de ce récit?*

1968 – 1^{re} époque - Texte Rousseau, "Emile"

IV "On fait apprendre les fables de La Fontaine à tous les enfants, et il n'y en a pas un seul qui les entende. Quand ils les entendraient, ce serait encore pis; car la morale en est tellement mêlée et si disproportionnée à leur âge qu'elle les porterait plus au vice qu'à la vertu."

Rousseau, "Emile"

Rappelez-vous les fables de La Fontaine que vous connaissez, réfléchissez un peu à celle que vous avez lue aujourd'hui, et, dans une courte composition, discutez cet avis de Rousseau.

1968 – 2^{de} époque - TEXTE de Racine, «Andromaque» Acte III, Scène VI

IV *Rappelez-vous l'action d'«Andromaque» et montrez dans une courte composition, comment la situation de la veuve d'Hector participe en effet des caractéristiques tragiques signalées par Correia Garção.*

1970 - TEXTE de Victor Hugo, *Les Misérables*

1. *L'amour de Jean Valjean pour la petite fille est exprimé d'une manière particulièrement touchante. Relevez dans le texte des passages qui le montrent.*

3. *L'auteur se sert souvent d'un langage métaphorique pour embellir son style. Relevez dans le texte des passages qui le prouvent.*

4. *Qu'y a-t-il de romantique dans ce morceau?*

1970 - TEXTE: J.-J. ROUSSEAU, *Confessions*, I, IV.

B) 1. *Quelles impressions se dégagent de cette nuit à la belle étoile?*

Relevez tous les détails qui les traduisent.

C) 1. *Que nous apprend ce texte sur les goûts et la personnalité de Rousseau?*

2. *Dans quelle mesure annonce-t-il la poésie romantique du XIX^e siècle?*

1973 – 1^{re} époque 1^{er} Ch. TEXTE: Baudelaire, *Les Fleurs du Mal*

QUESTIONNAIRE B 2 — Considérez-vous ce poème romantique, parnassien, symboliste? Justifiez votre réponse.

1973 – 2^{de} Ch. - TEXTE: Gustave Flaubert, *Madame Bovary*

QUESTIONNAIRE B - 2. — Sous quels aspects cette page annonce-t-elle le romantisme?

1974 - 2^a Ch - TEXTE de Victor Hugo, *Les Châtiments*.

QUESTIONNAIRE B - 1 — Quel effet cherche-t-il à produire par la répétition de "Il neigait"?

2. — Développez le sens de: "C'était un rêve errant dans la brume"

IV

Victor Hugo publiait le 15 avril dans la Revue Nouvelle, un article où il affirmait que le Beau doit être au service du Vrai. D'après les lectures que vous avez faites discutez et commentez cette conception d'art.

1974 - 2^a época 1^a Ch - TEXTE: Gustave Flaubert, *Madame Bovary*

QUESTIONNAIRE B - 1 — Soulignant quelques uns des thèmes fondamentaux du romantisme, Flaubert a eu dans ce texte une timide satirique. ...lucidez-la.

2. — Développez le sens et montrez la valeur expressive de "Emma se graissa dans les mains à cette poussière des vieux cabinets de lecture".

1978 - 1^a época 1^a Ch

II - On vous propose ci-dessus deux sujets de composition dont vous choisirez celui qui vous plaira davantage.

1. L'Histoire de la Civilisation Française nous présente plusieurs exemples de femme célèbres [...]

Evoquez celle qui vous impressionne davantage en donnant les raisons de votre choix.

8. Escrita

Tipologia textual solicitada e temas tratados

Nível 7

1957 - Diálogo: suite à la fable «La Cigale et la Fourmi».

1962 - Composição: les exercices physiques et la santé.

1968 - Composição: caractéristiques tragiques dans la situation de la veuve

d'Hector (Andromaque de Racine).

1970 - Composição: l'amitié et le bonheur, au-delà de certains sacrifices.

1973 - Retrato: de l'homme de nos jours.

1973 - Comentário: [Passage] l'intention de Rousseau, valable de nos jours?

1974 - Comentário: le Beau doit être au service du Vrai (Victor Hugo).

1974 - Composição: l'importance des études littéraires pour former un homme
de 1974: indispensables ou souhaitables?

1978 - Composição: 1. Une femme célèbre dans l'Histoire de la Civilisation
Française: impressions et raisons du choix.

2. Engagement politique de la femme et repartition de tâches dans la vie familiale
(Simone Weil) [T. Argumentativo].

1980 - Comentário: "Responsabilité et danger se donnent les mains et font
naître la solidarité".

1980 - Composição: La transmission du savoir comme expression de solidarité
et de fraternité de l'Homme envers l'Homme.

1980 - Composição: le rôle de l'homme dans la construction de l'avenir:
rapports avec le passé et l'avenir et l'importance de la solidarité.

1982 - Comentário: «La Terre est belle vue de loin» - un cosmonaute.

Composição: 1. Lutter contre la fabrication d'armes nucléaires? Quels sont
les moyens? Donnez votre opinion.

2. Comment envisage son monde le personnage principal de l'oeuvre littéraire
que vous avez lue?

1982 - Composição: "L'homme est un être social." (Rousseau)

1. Raisons qui peuvent assembler les hommes au XX^e siècle: illustrez-les avec
des éléments de l'oeuvre littéraire que vous avez lue.

2. Imaginez la page d'un journal [Textos jornalísticos? Quais?] écrite par un
homme isolé dans une île déserte: il y décrit ses manques, ses conquêtes et ses
désirs.

1982 - Composição: La Presse joue un rôle décisif dans la diffusion des
événements historiques.

aider, à les sauver. Et les autres grandes détresses de notre époque? Suggérez les initiatives susceptibles de les résoudre. [Texto de opinião]

B — La drogue est, dit-on, le mal qui détruit les adolescents. Cette jeunesse [...] possède-t-elle, à votre avis, des qualités qui lui permettront de vaincre ces difficultés? [Texto de opinião]

1984 - Redacção A — [...] souvent dans des moments difficiles se manifestent de sincères amitiés. Racontez un épisode de votre vie personnelle ou familiale qui justifie cette affirmation.

B — Dans un climat de guerre, certains oubliaient leur égoïsme, leur intérêt et luttaien pour une cause commune. La Résistance le prouve.

Illustrez cette affirmation [Descrição] en vous appuyant sur vos lectures.

1984 - Redacção: A — “L’amour est le plus profond de tous les liens”.

Pensez-vous que, quelles que soient les circonstances, cette affirmation est exacte? [Dissertação]

B — Même face à face avec les fusils, les Résistants faisaient preuve d’un magnifique courage.

Racontez un épisode [s.n] vécu, ou vu, ou lu, qui illustre le mot “Courage”.

1984 - Redacção: A — Imaginez la suite immédiate du récit [s.n] du texte de votre épreuve. (de 15 à 20 lignes)

B — Le montagnard rentre chez lui. Là, il raconte à un ami ses impressions, ce qu’il a vu et fait au marché. Vous l’aviez accompagné, pour tout voir et tout écouter. Prenez la place du reporter [Reportagem] et racontez-nous ce qui s’est passé.

1984 - Redacção: A — Vous êtes un employé d’une maison de commerce. Vous allez faire la publicité d’un produit [Texto Publicitário] à votre choix. (10 à 15 lignes)

B — En bon consommateur, vous avez acheté, au supermarché, un tas de choses. En arrivant à la maison, la famille vous “tombe dessus”, parce que ...

Racontez [Narração] tout ce qu’on vous a dit (reproches, félicitations ...) et votre réaction.

1985 - Redacção: A — [...] Dites, à votre tour, quels sont vos rêves, vos

projets. [Tipo de texto?]

B — Combien de rêves de jeunesses ont été brisés par la guerre? Combien de vies ont été transformées?

Appuyez-vous sur des films ou des livres, qui illustrent ce sujet. Choisissez un protagoniste et montrez les changements profonds que la guerre a apportés à sa vie, à ses rêves. [Descrição / Narração?]

1985 - Redacção: A — Le principe chrétien: “Aimez-vous les uns les autres” peut-il apporter une solution aux problèmes et à la misère du monde?

Dites ce que vous pensez à ce sujet? Donnez des exemples. [Dissertação/ argumentação]

B — Le chômage est l'un des fléau de notre époque.

Choisissez un cas précis de chômeur: racontez [s.n.] le drame vécu par ce chômeur et évoquez les sentiments qu'il éprouve.

1985 - Redacção: A — La vente à prix réduit attire toujours un grand nombre de consommateurs. Les soldes en sont un exemple. Ce système de vente ne présente-t-il que des avantages? S'agit-il d'une ruse commerciale?

Dites ce que vous pensez à ce sujet. [Dissertação/argumentação?]

B — “Le martèlement publicitaire substitue le réflexe à la réflexion” affirme Gustave Thibon.

Partagez-vous cette opinion? (Pour traiter ce sujet, vous vous appuyez sur des exemples de slogans publicitaires et montrerez les motivations qu'ils déclenchent). [Argumentação]

1985 - Redacção - A - [...] La souffrance est-elle, de fait, une condition essentielle pour mieux comprendre les autres ou peut-elle, au contraire, nous rendre plus égoïste? Racontez un épisode [s.n.] de votre vie ou vous avez souffert et indiquez les conclusions que vous en avez tirées.

1986 - Redacção: A — Après le départ de Michel, le fermier et sa femme évoquent les motifs patriotiques et humains qui les ont poussés à aider le jeune homme.

Faites-les parler. [Diálogo?]

reconnaissance, etc...

1986 - Redacção: A — Le premier emploi est un des graves problèmes de la jeunesse actuelle.

Est-ce le plus important ou y en a-t-il d'autres? Exposez [s.n.] votre point de vue à ce sujet.

B — “Vouloir, c'est pouvoir.” - Telle était la devise d'Ernest Cognac. Choisissez un exemple (personnel ou vécu par le héros d'un livre, d'un film, etc.) et démontrez que la réussite est impossible sans volonté. [Argumentação?]

C — Ernest Cognac a écrit, pour ses petits-enfants, une “Lettre aux jeunes qui veulent réussir dans le commerce.”

Imaginez les recommandations qu'il leur fera. [Tipo de texto?]

1986 - Redacção: A — Un journaliste interroge un Weight Watcher qui a réussi à faire fondre sa graisse et lui exprime les raisons de sa joie. Faites-les parler [s.n.]. [Entrevista?]

B — L'homme n'est heureux que lorsqu'il réussit à vaincre, à surmonter les difficultés. Racontez une expérience personnelle dans laquelle il vous a été donné de pouvoir savourer la victoire après l'effort.

1987 - Redacção: A — *Catherine a fait preuve d'une ténacité exemplaire.* Connaissez-vous d'autres exemples de ténacité que vous tirerez de la vie courante ou de vos lectures? Racontez-en [s.n.] un.

1987 - Redacção: B — La liberté ou la vie. Qu'est-ce qui est le plus important? Donnez votre opinion en vous appuyant sur des exemples précis. [Argumentação]

1987 - Redacção: A — [...] Racontez une promenade que vous avez faite à la campagne ou à la montagne et qui vous a permis d'explorer la nature. Qu'avez-vous vu et découvert?

B — Vivre en ville ou hors de la ville. Dites [s.n.], en la justifiant, quelle est votre préférence. [Argumentação]

1987 - Redacção: A — Le choix du restaurant. Que préférez-vous, un restaurant trois-étoiles, comme celui de Lasserre, ou, au contraire, un petit restaurant? Donnez vos raisons. [Exposição/ Argumentação?]

B — A la manière du texte publicitaire “Taittinger. Un grand champagne”, faites la publicité du vin de Porto ou d’une marque de Porto en particulier. [Texto Publicitário]

1987 - Redacção: A — Avez-vous à la maison un animal familier? Que représente-t-il pour vous et pourquoi? [Exposição?]

B - Les animaux dangereux, le loup, le tigre par exemple, doivent-ils être détruits? Précisez votre position et donnez des arguments [s.n.] selon votre choix.

1988 - Redacção: 1. [...] En partant de la lecture de ce poème, donnez votre opinion sur les problèmes des VIEUX dans le monde contemporain. [Argumentação]

2. Choisissez, dans l’œuvre lue cette année, un personnage dont le comportement peut servir d’exemple (d’abnégation, de solidarité, de patriotisme...) à suivre “dans les années à venir”. [Descrição?]

1988 - Redacção: 1. En partant de la lecture de ces déclarations, rédigez un dialogue [s.n.] où deux jeunes discuteront ce problème: *40 ans après ... juger ou ne pas juger.*

1988 - Comentário: 1. Faites un commentaire de cette annonce de UNICEF (maximum 5 lignes)

1988 - Composição: [Retoma desde 1983] Lisez l’annonce ci-dessous et ensuite choisissez A ou B comme sujet de votre composition [s.n.]

A — [...] Rédigez la réponse à cette annonce où vous indiquerez / vous demanderez:

ce que vous pensez y faire, si vous êtes intéressé(e) à l’achat de tout le hameau ou d’une seule maison, les conditions de vente. [Carta]

B — [...] imaginez un dialogue [s.n.] avec un de vos amis, dans lequel vous échangerez vos opinions sur les avantages et les inconvénients d’une telle décision — acheter une maison aux Peyrous.

1989 - Composição: A — [...] A votre tour, évoquez un épisode [s.n.], particulièrement touchant de votre vie passée. N’oubliez pas d’expliquer les raisons de votre choix. [Tipo de texto pretendido? a típica composição (literária)?]

1989 - Composição - B — “Santé Sud” et “Médecins du Monde” sont des organisations de solidarité dont vous avez déjà peut-être entendu parler. Mais vous en connaissez sûrement d’autres. Présentez celle(s) qui vous intéresse(nt) le plus en justifiant votre choix. [Descrição]

1990 - Composição: B — Dans l’oeuvre de lecture intégrale que vous avez lue, choisissez un personnage se trouvant dans une situation également angustiante.

Décrivez [s. n.] cette situation, l’état d’esprit du personnage, la décision prise et le pourquoi de cette situation.

1990 - Composição: B — Le texte affirme que “Le bonheur, c’est d’abord une famille aimante.” Il souligne ainsi le rôle de famille par rapport aux enfants.

Dites ce que vous en pensez. Appuyez-vous sur des exemples puisés dans votre famille. [Descrição / Argumentação?]

1990 - Composição: A — “*C’est vrai que c’est une vie de chien*”, dit-elle en souriant.”

Voilà comment Nina Sutton caractérise la vie de journaliste. [...] Dites [s.n.] ce que vous en pensez: exposez vos arguments [s.n.] pour et contre, parlez de [s.n.] vos attentes, de vos rêves et des études à faire pour suivre cette profession. [Que tipo de texto?]

1990 - Composição: A — [...] Bien sûr, le rôle de la communication sociale n’est pas toujours aussi net, il y a des milliers d’intérêts qui s’entremêlent. Être journaliste est tantôt magnifique, tantôt décevant ...

Expliquez-nous [s.n.] comment vous envisagez le rôle du journaliste dans la société contemporaine. [Tipo de texto? Explicativo?]

1990 - Composição - A — [...] Parlez-nous un peu de vos projets pour cette saison [l’été, les vacances] qui approche.

B — [...] Comment avez-vous vécu la tragédie écologique de Sines ou de Porto Santo? Que pensez-vous [s.n.] de l’aide qui nous a été apportée par “l’Europe des douze”? [Tipo de texto?]

1991 - Composição - A — En vous servant de vos connaissances sur l’occupation de la France pendant la Seconde Guerre Mondiale, mettez vous à la

place de l'instituteur et racontez [s.n.] aux enfants comment vivaient les Français à ce moment-là.

1991 - Composição: A — La réussite du clan Benetton dépend beaucoup de la cohésion familiale. Le texte parle de trois frères, une soeur et de la mère qui, ensemble, ont construit un empire.

Parlez du rôle de la famille [s.n.] dans le monde contemporain, qui nous impose souvent des positions individualistes. [Composição?]

B — Luciano Benetton, un homme d'affaires, chante sur le même registre que les organisations humanitaires tel qu' Amnesty International [...]

Pensez-vous que son action puisse avoir le même impact? [...] Trouvez-vous son action légitime et intelligente?

Dites ce que vous en pensez. [Exposição/Argumentação?]

1991 - Composição: A — Les savants du XXe siècle sont des apprentis sorciers, qui ne savent jamais quand leurs découvertes vont leur échapper des mains ... notamment quand elles vont se repercuter sur l'environnement!

Vous sentez-vous concerné par ce problème? Devons-nous permettre tous les genres de recherches, sans en mesurer les effets? [Dissertação?]

B — La science et la technologie ont mis à notre portée des ressources inimaginables. Pourtant, la nostalgie d'une vie plus simple gagne de plus en plus des sympathisants.

Vous serait-il possible d'envisager votre lendemain sans l'aide de l'électricité? Ou rêvez-vous encore de nouveaux apports. [Dissertação?]

1991 - Composição - B — Un des grands problèmes posés par l'adoption est souvent le changement de pays.

Vous imaginez-vous même, vivant dans un autre pays? Aimerez-vous vivre ailleurs tout le reste de votre vie? Quels sentiments éprouvez-vous à cette pensée? [Descrição/Dissertação?]

1992 - Composição: A — [...] Donnez votre avis sur les avantages et les désavantages du travail en équipe. [Argumentação]

B — "Ce qui me passionne. c'est de m'attaquer à un grand projet qui me

Dites ce que vous pensez en justifiant votre opinion. [Argumentação]

B — Partir pour des missions qui durent quelques mois, cela signifie abandonner la famille, les amis, l'équilibre de la vie privée ... Sériez-vous capables de prendre une telle décision?

Donnez vos raisons [s.n.]. [Exposição?]

1992 - Composição: B — Cousteau affirme: "Cette affaire a été pour moi une révélation de la puissance de l'opinion publique à l'échelle mondiale."

Réfléchissez au rôle que peuvent jouer les media dans le déroulement des grands problèmes qui affligent la Terre. Dites [s.n.] ce que vous en pensez. [Argumentação/Dissertação]

1992 - Composição: A — [...] Et vous, si vous deviez choisir entre la vie à la campagne et la vie dans une grande ville, quelle serait votre décision? Expliquez [s.n.] votre position. [Exposição/Argumentação? Texto explicativo?]

B — [...] Dites [s.n.] ce que vous pensez des problèmes posés par le décalage entre l'offre et la demande (en ce qui concerne l'agriculture, ou dans un autre domaine que vous connaissez mieux) et proposez quelques solutions possibles. [Dissertação]

1993 - Composição: B — Commentez [s.n.] la définition, extraite du *Dictionnaire du Français Contemporain*:

Libre adj. — qui ne dépend de personne, qui n'est soumis à aucune autorité, à aucune nécessité absolue; qui jouit du pouvoir d'agir à sa guise.

Vous pouvez, si vous voulez, vous rapporter au personnage du texte.

1993 - Composição: A — La liberté est une valeur toujours précieuse, notamment en poésie. Inspirez-vous [s.n.] des paroles de Paul Eluard et dites [s.n.] ce qu'elles signifient pour vous. [Exposição/Composição literária?]

B — Le 22 août 1944, le général de Gaulle arrive devant la Tour Eiffel. Paris est libre, la joie est sans pareille.

En vous aidant de vos connaissances, parlez de [s.n.] ce moment de la vie de la France. [Descrição/Composição?]

1993 - Composição: A — "L'espèce humaine ne me paraît pas menacée en termes de survie, mais ses conditions de vie le sont, compte rendu du rythme de

croissance de la population et des dommages irréparables apportés à l'environnement.”

Commentez [s.n.] ces propos de M.^{me} Simone Weil, et indiquez quelles seraient, à votre avis, les mesures urgentes à prendre.

B — Wangari Maathai, une Kenyane, à propos de la protection de l'environnement a cette devise “Informer, pas imposer”. Pensez aux media et à la formation vis-à-vis de l'environnement.

Donnez votre avis [s.n.] sur la pertinence du point de vue de M.^{me} Maathai et sur les solutions qui puissent aider à éveiller la conscience de nos concitoyens. [Argumentação?]

1993 - Composição: A — “Faut que ça passe ou que ça casse” pourrait être la devise de certains entraînements faits de nos jours. Et quand ça casse... Parfois, l'athlète ne s'en remet pas.

Dites [s.n.] ce que vous pensez de la dure existence d'apprenti champion. [Dissertação]

B — Pierre de Coubertin est l'homme qui a redécouvert les Jeux Olympiques. Montrez le rôle que cette grande fête de l'humanité peut jouer dans la compréhension, l'entente entre les peuples et l'esprit de solidarité. [Argumentação]

1994 - Composição - Rappelez ce que vous savez sur la vie des Français sous l'occupation et racontez un épisode [s.n.] qui vous a particulièrement ému.

1994 - Composição: Dites [s.n.] ce que vous pensez sur le rôle de la publicité dans notre société. [Dissertação]

1996 - Composição: A — Vous connaissez, sans doute, des associations qui essaient d'apporter de l'aide humanitaire aux pays en guerre. Prenez-en un exemple et parlez de [s.n.] son action. [Descrição/ Composição?]

B — Le Président de l'Unesco exprime sa foi dans la capacité de l'homme à changer la société, à construire la paix.

Partagez-vous cet idéal? Ou, êtes-vous sceptique vis-à-vis de cette “culture de la paix”? Réfléchissez là-dessus, en explicitant [s.n.] vos raisons. [Argumentação]

1996 - Composição: A — “(...) La pollution n'est pas une question de

À votre tour, imaginez ce que sera vivre dans une grande capitale du XXI^e siècle. [Descrição?]

1996 - Composição: A — Colette Bonnivard avoue qu'aujourd'hui elle n'est plus capable de faire des projets d'avenir.

Mais, comme la plupart des jeunes, vous avez certainement les vôtres. Parlez-en, sur le plan affectif et professionnel.

B — Le terrorisme est la pire de toutes les violences.

Réfléchissez un peu à ce phénomène et commentez [s.n.] cette affirmation.

1997 - Composição - A — [...] “Aujourd'hui, journalistes de radio, télévision et presse écrite ont-ils encore quelque chose en commun? Apparemment non, si l'on regarde les trois mots couramment utilisés pour caractériser leur activité: réflexion pour l'écrit, témoignage pour la radio, émotion pour la télévision.”

— Dit Dominique Wolton, in *Le Nouvel Observateur*, dossier spécial, n° 1406.

Faites savoir ce [s.n.] que vous pensez sur la hiérarchie des trois types de journalisme, de nos jours. [Tipo de texto? O tema apelaria a uma Argumentação]

1997 - Composição: A — Mardedka est née dans un pays qui fait souvent la une de la presse, grâce aux attentats aux Droits de l'Homme qui y ont lieu.

Faites savoir ce que [s.n.] vous pensez sur le rôle de la presse, de nos jours.

[Tipo de texto? O tema apelaria a uma Argumentação?]

B — Vous sentez-vous plutôt concerné(e) par les préoccupations des associations françaises — ménager la souffrance des ouvriers du Tiers-Monde — ou par celles des consommateurs allemands — prévenir les problèmes écologiques posés par une production affrénée? Exposez [s.n.] vos idées à ce sujet.

9. Metalinguagem gramatical e semântica presentes

9.1. De 1954 a 1974

Nível 5

Pluriel d'une phrase - écrivez au pluriel: “...celui qui agit autrement est un

fripon ...”

Pronoms - Dans la phrase *il ordonna qu'on la lui donnât*, remplacez les pronoms.

Pronoms indéfinis — Explication des mots - a) à qui se rapportent les pronoms indéfinis *l'un ... l'autre*

Pronoms personnels - Remplacez les *pronoms personnels compléments* d'expression: “...je le lui ai remis fidèlement” par les mots dont ils tiennent la place.

Pronoms relatifs — a) Complétez la phrase par les pronoms relatifs convenables: *L'anecdote _____ nous parle le texte se rapporte à un poète _____ tout le monde connaît à travers ses fables _____ il a peint quelques défauts et vertus des humains.* - b) Employez les pronoms adverbiaux convenables dans la phrase: *La Fontaine a manqué le dîner du Prince de Condé, mais il _____ pensa et résolut de s' _____ excuser.* - c) Compléter la phrase ci-dessous en mettant le verbe *aller* au passé composé et le verbe *commettre* au plus-que-parfait de l'indicatif: *Le poète _____ (aller) s'excuser auprès du Prince de la faute qu'il _____ (commettre).*

Sens d'expressions - Expliquez le sens de l'expression “*un oiseau de ma fabrication*”.

Sens d'expressions - Essayez de substituer à l'expression *aller trop loin* un verbe synonyme et, si possible, de la même racine du mot *loin*.

Sens d'expressions - Expliquez le sens des expressions suivantes: a) “... *tant de fanfarres guerrières dans tous les coeurs.*” b) “...*elle était comme devenue jeune...*”

Sens d'expressions - Expliquez le sens des expressions suivantes; — a) “*Non, Piquoiseau n'y est pour rien...*” b) “...*pour qu'elles restent comme je les ai faites*” — c) “...*j'ai envie d'ailleurs...*”

Sens d'expressions - Que signifie l'expression “*le menaça de lui passer son épée à travers le corps*”?

Sens d'expressions - Expliquez le sens des expressions suivantes: a) “*il me*

Sens d'expressions — 1 — Que voulait dire M. Brunig par: a) "*Y êtes-vous?*" b) "*Ce que vous prenez pour des dents?*"

Sens d'expressions — Expliquez le sens des expressions suivantes: a) "*On se promène immobile ...*" b) "*...loin du monde...*" c) *Pensez-vous qu'il soit possible qu'on ne songe à rien quand on lit?* Expliquez bien votre réponse.

Sens d'expressions — Expliquez le sens des expressions suivantes: a) "*...les pierres se descellaient sous le pas des siècles*" b) "*... le mirage du plaisir défendu...*"

Sens d'expressions — Expliquez le sens des expressions suivantes: a) "*...tu resteras à la même heure de ton existence.*" b) "*... pour franchir les soucis*"

Sens des mots - Explication des mots - a) Qu'est-ce qu'un *pseudonyme*?

Sens des mots: b) Indiquez les détails qui rendaient l'oiseau une bête "*invraisemblable*".

Sens des mots - Que faut-il entendre par "*figure aimante*"?

Style indirect - Écrivez au style indirect la phrase: "*Nous venons de gagner le gros lot et je sais comment lui annoncer la chose*".

Sujet - sa place- Dites pourquoi le sujet vient après le verbe dans la phrase *aussi lui promit-il*.

Verbe - Passive - Ecrivez la phrase suivante à la forme passive *Donne-moi ici sur un plat la tête de Jean-Baptiste*.

Verbe - Passive - Mettez au passif: "*Je suis vos prescriptions à la lettre*"

Verbe - temps - Passé composé - Mettez au passé composé: "*... on les voit de retour*".

9. Metalinguagem gramatical e semântica presentes

9.2. De 1975 a 1996

Nível 5

- Rapport de cause — "*En réduisant la nourriture à sa vérité, il me semblait faire un pas vers la liberté*". Écrivez de nouveau cette phrase, en liant les deux propositions par un rapport de cause.

- Rapport de concession - Établissez un rapport de concession entre les phrases

suivantes: a) *La police est là. Ils ne cessent pas de jouer tout de suite.*

- Rapport de concession — Faites la liaison entre les phrases A et B en exprimant l'idée de concession:

Phrases A:	Phrases B:
Ce voyage est intéressant	<i>Ce n'est pas la meilleur époque pour voyager.</i>
Un bon volant ne connaît pas la peur	<i>Il doit toujours faire attention aux dangers.</i>

- Rapport de concession — Etablissez un rapport de concession entre les phrases suivantes: *Françoise est courageuse. Parfois elle manque de patience.*

- Rapport de condition — 1. "*Vous désirez des vacances grand confort? En route pour la Corse avec le Club Méditerranée.*"

1.1. Reliez les deux phrases ci-dessus en établissant un rapport de condition.

- Rapport de conséquence — *Sa femme crie. Les voisins l'entendent.* Établissez un rapport de conséquence entre ces deux phrases.

- Sens d'expressions — Expliquez le sens [sic] des phrases suivantes a) "*Il est venu en stop de Paris à Narbone*". b) "*«a fait plus de deux heures que je sèche sur cette route.*"

- Sens d'expressions — Que veut dire l'auteur par: a) *en réduisant la nourriture à sa vérité* b) *j'étais à ma place.*

- Sens d'expressions — Expliquez le sens des phrases: b) *le [sic] prétendu mort donnait quelques signes de vie.*

- Sens d'expressions — Expliquez le sens de:

a) "*La voiture, en banlieu, c'est aussi indispensable que les chaussures*"

b) "*Il a été conçu à l'échelle humaine*"

- Verbe — Style indirect — Mettez les phrases suivantes au style indirect: —
Qu'est-ce qui vous manque le plus? — Quand vous reposez-vous? — Vous sortez le soir quelquefois?

- Verbe — Style indirect — Ecrivez au style indirect: “Non. Je ne peux pas. Ma place est retenue ... et en Espagne, je ne suis pas sûr de trouver du travail”.

- [Pragmática (no ensino-aprendizagem) da Gramática (**abrangência dos conhecimentos da língua**)] — Complétez le texte en utilisant les mots de la liste ci-dessous:

Leur	vieux	eux	veut	dans	autrefois	si
		les	demandez-les		depuis	mais
		qui	faire connaître			
			peuvent			
			il faut			

LE MUSEE NATIONAL D'ART MODERNE

Le musée national d'art moderne, —1— installé au Palais de Tokyo est devenu —2— 1977 l'un des départements du Centre Georges Pompidou. Sa mission est de —3— toutes les formes d'art plastiques françaises —4— se sont manifestées depuis le début du XX^e siècle. c'est un musée plein de lumière. Il y a de petites et de grandes salles. On peut —5— transformer comme on —6—: les cloisons légères —7— être mises à différentes places. Au musée, on peut admirer 1100 peintures et sculptures. —8— vous avez besoin d'une explication, —9— à une des hôteses ou bien allez —10— la bibliothèque d'Art Moderne. “J'adore - nous dit le directeur - les —11— musées. J'adore le Louvre —12— pour centrer les oeuvres de notre temps —13— autre chose. Les visiteurs doivent se sentir chez —14— dans —15— musée.”

- [Pragmática (no ensino-aprendizagem) da Gramática (**abrangência dos conhecimentos da língua**)]

— Complétez ce dialogue entre Catherine et un client du restaurant où elle travaille. Remplissez les vides et écrivez les verbes au présent:

Catherine: - *Et comme boisson, que — (prendre)-vous?*

Client: - — *vin. Vous — (avoir) du Beaujolais?*

Catherine: - *Je n'ai pas — Beaujolais. Vous — (manger) un plat de viande, n'est-ce pas?*

Client: - *Oui. — rôti de veau.*

Catherine: - *Alors, un Côtes-du-Rhône. Vous — (ne pas aimer) ce vin?*

Client: - — *, c'est délicieux. J'— (vouloir) une bouteille.*

- [Pragmática (no ensino aprendizagem) da Gramática [Style direct/ style indirect] — Voici les déclarations de la mère de Marianne Paulot à un journaliste: *“Ma fille et moi, nous avons une bonne relation. Bien sûr, il y a des choses qu'elle ne me raconte pas. Mais ça ne signifie pas manque d'amour. Je trouve ça normal.”* 1.1. Complétez l'article que le journaliste a écrit dans son journal: *La mère de Marianne Paulot a dit que sa fille ...*

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da Gramática (actos de fala directivos) Verbe — personne — Transformez les phrases suivantes en supposant que c'est le frère de Françoise qui lui parle: [narrativização/ dramatização na/da pergunta gramatical]. — *Quand vous reposez-vous? — Vous sortez le soir quelquefois?*

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da Gramática [actos de fala directivos] — Vous voulez en savoir plus sur les chambres d'hôtes. 1. Ecrivez les questions que vous poseriez à l'employé d'une agence de voyages pour obtenir les renseignements soulignés: *Oui, le petit déjeuner est compris dans le prix de la chambre: pour un séjour de deux personnes en demi-pension, comptez environ de 1590 à 2000 F la semaine. Vous trouverez de précieuses adresses dans le “Guide des vacances [...]”.*s

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da Gramática [actos de fala directivos] — On a questionné Jean Todt sur la réalisation d'un rallye européen. D'après les réponses, rédigez les questions. — ? *Je propose Paris, Madrid,*

- ?

- *Le vignoble de Cognac se cultive en Poitou-Charentes.*

- ?

- *Mais si. Il y a des fromages renommés comme le Port-Salut.*

- ?

- *Les constructions navales, les industries automobiles, le tourisme dans le Val de Loire ...*

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática [**actos de fala directivos**] — *Votre voiture est en panne et vous cherchez un garage. Que diriez-vous dans cette situation: a) à une dame qui passe b) à un copain que vous trouvez par hasard.*

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática [**Rapport de but**] — *C'est à vous de compléter la phrase suivante en employant **afin de** ou **afin que**: "Je réponds vite....."*

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática — [**rapport de but**] — *Etablissez un rapport de but entre les deux phrases de chaque groupe en utilisant l'expression convenable (pour ou pour que) — a) Elle va acheter une voiture. Elle peut rentrer plus tôt. b) Elle va acheter une voiture. Ses enfants peuvent se lever plus tard.*

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática — [**rapport de condition**] — *Dites ce que vous feriez si: a) on vous donnait une voiture décapotable. b) vous gagniez une course auto.⁸*

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da Gramática — Oposições - (+ ?) (**jamais? toujours**) — *Dites le contraire de: "Nous ne travaillons jamais avec les mêmes éléments."*

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática — [**rapport (implicite?)**] — *Récrivez ce groupe de phrases en une seule, à l'aide de bien que: Il va rencontrer son ami Luc. Il préférerait aller en Espagne.⁹*

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática — [**rapport de temps**] — *Complétez les phrases ci-dessous avec les expressions de temps puis, jusqu'à,*

finalément, d'abord, depuis: — Jean Todt a fait des études secondaires. — il a fait l'Ecole des Cadres du commerce et des affaires extérieures à Neuilly. — 1966 — 1981 il a été pilote de course. — il est rentré chez Peugeot.¹⁰

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática — [Pronoms relatifs]

- Remplissez les vides [apareceu as primeiras vezes, em 1961] par des pronoms relatifs convenables: *Les trois jeunes musiciens ont été obligés d'abandonner la gare du Nord, — ils jouaient d'habitude, à cause de la police, — ne les regardait pas de bons yeux.*”

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática [Pronoms interrogatifs]

— Complétez les phrases qui suivent avec les mots [s.n.] interrogatifs: **quand, que, combien:** a) “...pensez vous des aventures de Spirou? b) “...avez-vous payé pour cette collection?” c) “...est-ce que je reçois mon cadeau?”

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática [Pronom adverbial]

“On ne peut plus y danser “tous en rong”. (Mini-guide, ligne 15) Ecrivez de nouveau cette phrase, en remplaçant le mot souligné par l'expression qu'il représente.

11

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática [Pronoms indéfinis]

— Ecrivez de nouveau la phrase ci-dessous en remplaçant le mot [s.n.] **certain** par **personne ne**: “*Certains vont dire que j'exagère encore.*”

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática — [Verbe - personne/

style indirect-style direct] — Récrivez le petit texte ci-dessous, en le commençant par GILBERT GRONIER DIT ... “Je peux vous dire que, d'année en année, l'accueil est de mieux en mieux organisé.”¹²

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática — [verbe - personne]

— Transformez les phrases suivantes en commençant par “Jean-Louis et son frère ...” *Jean-Louis est venu de Paris à Narbonne. Maintenant il n'en peut plus et s'arrête dans une station-service. Là, il aura peut-être une chance.*

- Pragmática (no ensino aprendizagem) da gramática — [verbe - temps] —

“Le médecin arrive, descend du cheval, va au lit, pose la main sur le cœur de l'homme.” Récrivez la phrase en l'introduisant par: a) Hier ... b) Demain ...

nécessaires: "Je vais travailler pour gagner un peu d'argent avant d'aller en vacances"

10. Natureza e tipos de exemplos (ou seja, o seu tom)

10. 1. De 1954 a 1974

Nível 5

- ...celui qui agit autrement est un fripon ...

- il ordonna qu'on la lui donnât

- l'un ...l'autre

- parler à peine?

- ...je le lui ai remis fidèlement

- L'anecdocte ____ nous parle le texte se rapporte à un poète ____ tout le monde connaît à travers ses fables ____ il a peint quelques défauts et vertus des humains. La Fontaine a manqué le dîner du Prince de Condé, mais il ____ pensa et résolut de s' ____ excuser. Le poète ____ (aller) s'excuser auprès du Prince de la faute qu'il ____ (commettre).

- un oiseau de ma fabrication

- aller trop loin

- ... tant de fanfarres guerrières dans tous les coeurs

- ...elle était comme devenue jeune...

- Non, Piquoiseau n'y est pour rien...

- ...pour qu'elles restent comme je les ai faites

- ...j'ai envie d'ailleurs...

- le menaça de lui passer son épée à travers le corps?

- il me semblait que le ciel croulait" b) "Je n'avait plus le coeur à jouer...

- les paroles, les gestes et les cris lui content peu?

- la moitié de la France regarde l'autre?

- les concierges pointent les retours

- Y êtes-vous?

- Ce que vous prenez pour des dents?

- *On se promène immobile ...*
- *...loin du monde...*
- *Pensez-vous qu'il soit possible qu'on ne songe à rien quand on lit?*
- *...les pierres se descellaient sous le pas des siècles*
- *... le mirage du plaisir défendu ...*
- *...tu resteras à la même heure de ton existence*
- *... pour franchir les soucis*
- *un pseudonyme?*
- *invraisemblable*
- *figure aimante?*
- *Nous venons de gagner le gros lot et je sais comment lui annoncer la chose*
- *aussi lui promit-il*
- *Donne-moi ici sur un plat la tête de Jean-Baptiste*
- *Je suis vos prescriptions à la lettre:*
- *... on les voit de retour.*

10. Natureza e tipos de exemplos (ou seja, o seu tom)

10. 2. De 1975 a 1997

Nível 5

- *En réduisant la nourriture à sa vérité, il me semblait faire un pas vers la liberté*
- *Ce voyage est intéressant*
- *Ce n'est pas la meilleur époque pour voyager*
- *Un bon volant ne connaît pas la peur*
- *Il doit toujours faire attention aux danger*
- *Françoise est courageuse. Parfois elle manque de patience*
- *Vous désirez des vacances grand confort? En route pour la Corse avec le Club Méditerranée*
- *Sa femme crie. Les voisins l'entendent*

- *Quand vous reposez-vous?*

- *Vous sortez le soir quelquefois?*

- *Non. Je ne peux pas. Ma place est retenue ... et en Espagne, je ne suis pas sûr de trouver du travail*

- *Ma fille et moi, nous avons une bonne relation. Bien sûr, il y a des choses qu'elle ne me raconte pas. Mais ça ne signifie pas manquer d'amour. Je trouve ça normal.*

- *Oui, le petit déjeuner est compris dans le prix de la chambre: pour un séjour de deux personnes en demi-pension, comptez environ de 1590 à 2000 F la semaine. Vous trouverez de précieuses adresses dans le Guide des vacances.*

- *Je propose Paris, Madrid, Lisbonne et Londres.*

- *Je choisis Paris parce que c'est la plus belle ville du monde, Madrid et Lisbonne pour le soleil et la joie de vivre et Londres pour son histoire."*

- *Le vignoble de Cognac se cultive en Poitou-Charentes.*

- *Mais si. Il y a des fromages renommés comme le Port-Salut.*

- *Les constructions navales, les industries automobiles, le tourisme dans le Val de Loire ...*

- *Elle va acheter une voiture. Elle peut rentrer plus tôt.*

- *Elle va acheter une voiture. Ses enfants peuvent se lever plus tard.*

- *si: a) on vous donnait une voiture décapotable.*

si: b) vous gagniez une course auto.

- *Nous ne travaillons jamais avec les mêmes éléments.*

- *Il va rencontrer son ami Luc. Il préférerait aller en Espagne.*

- *Les trois jeunes musiciens ont été obligés d'abandonner la gare du Nord, — ils jouaient d'habitude, à cause de la police, — ne les regardait pas de bons yeux*

- *Je peux vous dire que, d'année en année, l'accueil est de mieux en mieux organisé.*

- *Jean-Louis est venu en auto-stop de Paris à Narbonne. Maintenant il n'en*

peut plus et s'arrête dans une station-service. Là il aura peut-être une chance.

- Le médecin arrive, descend du cheval, va au lit, pose la main sur le coeur de l'homme.

- a) Si les centres recevaient des jeunes, nous ...

b) Si le Festival installe ses spectacles dans une vingtaine de lieux, nous ...

- Je vais travailler pour gagner un peu d'argent avant d'aller en vacances.

11. Para rematar - elementos de categorização e inferência

Se as expectativas de alguém nos solicitassem uma ou outra linha de leitura dos dados aqui e agora disponibilizados, elas poderiam reflectir-se no quadro síntese seguinte, construído sobre a dimensão diacrónica subjacente ao nosso trabalho, que revelam o acerto das palavras de Richards & Rodgers e G. Neuner, por nós citadas no início deste trabalho.

ANOS 50 <==	==> ANOS 90
- Presença de terminologia (gramatical e dos estudos literários) conhecida, rigorosa e didacticamente marcada , como é o caso das relações gramaticais	- Predomínio da expressão e dos termos vagos e didacticamente não marcados com recurso: a narrativização e discursivização das perguntas ou a relações lógicas, temporais, finais ...
- Presença de saber(es) (a testar) curricularmente explícito(s) , aprendidos e, supostamente, disponíveis para a sua revelação	- Elevada frequência de saber(es) (a testar) curricularmente implícito(s) , decorrentes de habilidades várias: observação e registo, procura e descoberta, dedução e indução
- Presença de uma inquirição que privilegia a frase	- Predomínio de inquirição com recurso mais frequente ao texto
- Presença de uma escrita cuidada mas socialmente não marcada (literária ou literaturizante)	- Predomínio de manifestações de oralidade ou escritas leves, oriundas de espaços sociais como a imprensa e a empresa
- Presença clara do aprendido	- Predomínio do apelo ao vivido e experienciado
- Presença dos autores consagrados , literária, cultural e historicamente	- Predomínio de autores desconhecidos ou consagrados por um presente cultural mediático, comercial ou industrial

- ² M. Gomes da Torre, «O ensino das línguas vivas estrangeiras», in *Novas Metodologias em Educação*, Adalberto Dias de Carvalho (org.), Porto, Porto Editora, 1995, p. 265.
- ³ Gerd Neuner, «Acerca da alteração de princípios e tipos de exercícios na Metodologia das línguas estrangeiras», in *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Peter Panes et alii, (org. e trad.) Lisboa, Materiais Críticos, 1985, p. 15.
- ⁴ O 12º ano generalizou-se com a Reforma Educativa do início dos anos 90, sendo anteriormente frequentado apenas por aqueles alunos que prosseguiram estudos visto o diploma do Ensino Secundário ser obtido com o 11º ano.
- ⁵ Entre a bibliografia consultada, encontram-se as obras dos autores seguintes: Laurence Bardin, *L'Analyse de Contenu*, Paris PUF, 1980, e Marie-Christine d'Unrug, *Analyse de Contenu*, Lamecy, Éditions Universitaires, 1974.
- ⁶ Aparece a dimensão pragmática, isto é, contextual ou situacional no ensino da gramática, espécie de dramatização ou jogo do faz-de-conta em função da gramática. Trata-se do apelo ao vivido, colocado ao serviço da aprendizagem-ensino da gramática.
- ⁷ Reflexo da passagem do centro de ensino aprendizagem para o aluno, isto é, o não directivismo?
- ⁸ Emprego da estrutura condicional: Si + imparfait + conditionnel. Como aqui ela é depreendida e não avançada ou referida, supõe-se que o princípio subjacente seja o de que a gramática não é para se saber/perguntar é para se consultar e aplicar. Teoricamente não está mal. Dever-nos-emos interrogar é sobre o grau de repetição por parte de todos os alunos de forma a automatizarem as regras gramaticais, que mais do que sabidas devem ser investidas no acto comunicativo.
- ⁹ Ausência de metalinguagem - isto é, a nomenclatura - gramatical não fará falta? Nem que fosse pelo simples rigor de chamar as coisas pelo seu nome...
- ¹⁰ Entrada da narratividade no ensino-aprendizagem da gramática - Nada que não seja já conhecido: de 1947 à década de 70 apareceu, nos Programas, uma composição gramatical, isto é, uma composição em função da aprendizagem da Gramática.
- ¹¹ Fazem falta, ou dariam muito jeito, as palavras *pronome* e *substantivo*! Trata-se do desaparecimento da terminologia gramatical ou da própria gramática?
- ¹² Pergunta anódina? A verdade é que o aluno pode muito bem acrescentar dois pontos aos que lhe é proposto e deixar tudo como estava. Pedindo-se a passagem do discurso directo ao indirecto por que não é a actividade nomeada e o exercício recebe um rosto e um nome? Como explicar este comportamento na didáctica da Gramática?

O ALUNO FRANCÓFONO E A AULA DE FLE: NOTAS SOBRE O ESTUDO DE UM CASO

José Manuel C. Belo
(Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

Algumas palavras introdutórias

Dada a escassez de informações de carácter pedagógico-didáctico que contribuam para orientar uma melhor integração do aluno francófono na aula de FLE, e sabendo-se que esse aluno é, umas vezes, sobrevalorizado pelo professor de Francês e, outras, motivo de preocupação para o mesmo professor, este estudo (ainda em curso) pretende fazer um levantamento de alguns índices de integração desse tipo de aluno na aula de Francês.

Assim, num primeiro momento, far-se-á uma breve referência à situação e contextualização da francofonia numa Escola Secundária do Distrito de Vila Real onde se realizam estágios integrados da UTAD.

Prosseguir-se-á, com a análise dos resultados obtidos a partir de dois questionários respondidos por alguns alunos e professores de Francês dessa escola¹. Ao longo da análise, tentar-se-á chegar a conclusões, no sentido de se verificar, ou não, a integração dos alunos em questão.

Numa fase posterior, procurar-se-á diagnosticar o grau de “rentabilidade” da francofonia desses alunos, em termos pedagógicos, didácticos, e científicos.

Finalmente, passar-se-á à apresentação de algumas propostas visando a optimização, a nível sócio-afectivo e sócio-linguístico, da integração desses alunos na aula de Francês e na comunidade escolar.

Meio - Escola - Língua Francesa

Actualmente, o fluxo migratório não se compara à vaga de deslocação de

Como é do conhecimento geral, Trás-os-Montes é uma das regiões do país onde o fenómeno migratório, especialmente o ocorrido nas décadas de 60 e 70 tem maior relevância. Em algumas zonas do distrito de Vila Real as consequências da emigração são mais visíveis. Basta um olhar pela paisagem rural para, de imediato, se diagnosticarem sinais de aculturação².

Os emigrantes não trouxeram apenas as “maisons”, mas também outros traços culturais dos países receptores, que se manifestam através de comportamentos sociais (o ritual do casamento, por exemplo) e na comunicação verbal, especialmente na oralidade³.

Entre os países procurados figuram os países de língua oficial francesa, como a França, a Suíça (cantão de expressão francesa), o Luxemburgo, e a Bélgica.

Os professores e os funcionários administrativos da escola em análise justificam a preferência da língua francesa como LE1, por parte dos alunos, com o elevado número de emigrantes desta região para os países acima mencionados⁴.

A relação de causalidade entre a emigração para países francófonos e o predomínio da opção do público discente pela língua francesa como LE1 é, obviamente, empírica. Seria necessário procurar outros factores causais, nomeadamente, valorizar o facto de os alunos provenientes da vila pertencerem a classes sociais mais favorecidas do que os alunos oriundos dos meios rurais (que são a maioria na escola). Ora, sabemos que aqueles alunos têm objectivos definidos em termos de continuação académica, e que têm consciência de que a língua inglesa lhes será mais útil do que o Francês para o seu futuro escolar e profissional.

Porém, a verdade é que não existia, nesta escola, nenhum aluno francófono que tivesse optado pelo Inglês como LE1. Dos 21 alunos inquiridos, 14 declararam ter nascido em França, 2 na Suíça e apenas 3 em Portugal.

É nestes dados que se estabelece o eixo de ligação (embora relativizável) entre um meio social e culturalmente marcado pela emigração e a escola, onde o aluno francófono tem um estatuto diferente, reconhecido pelos colegas não francófonos e pelos professores de Francês⁵.

Aluno francófono: entre as origens portuguesas e as novidades da francofonia

Começou por considerar-se francófono aquele aluno que teve contacto directo com falantes nativos da língua francesa durante um período variável de tempo, que, no entanto, lhe permitiu adquirir competências nessa língua, possibilitando-lhe um elevado grau de autonomia comunicativa em língua francesa.

Os alunos inquiridos tinham idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos⁶.

O quadro seguinte mostra o tempo que esses alunos viveram nos países francófonos:

Tempo que viveu no país francófono (em anos)	Número de alunos
7	3
8	3
9	1
10	2
12	3
13	3
14	2
15	1
16	3

Constatámos que 14 alunos (68%) viveram nesses países mais de 10 anos e que nenhum viveu menos de 7 anos. Parece-nos que estes valores apontam para um tempo realmente suficiente para adquirir as competências comunicativas que esses alunos possuem em língua francesa.

Além disso, as respostas à questão 5 (5, I.1) do mesmo inquérito reforçam essa conclusão, como se pode verificar pelo quadro seguinte:

Frequência da escola no país francófono	
SIM	20
NÃO	1

aprenderam a língua francesa em simultâneo com a língua portuguesa, sendo, esta última, aprendida de um modo “natural”, em casa, com os familiares. Com efeito, dos 21 alunos inquiridos, apenas um declarou ter aprendido a língua portuguesa na escola, durante a sua estadia no estrangeiro⁷. No entanto, comunicavam recorrendo às duas línguas, como se pode verificar pelas respostas dadas à questão 6 do Inquérito I (6, I.1):

Com a família falava:	Português	Francês	Português e Francês
	5	8	8

Tratar-se-á de indivíduos bilingues?

De um modo geral, poderá dizer-se que, no plano individual, o bilinguismo é uma situação em que ocorre um domínio de dois sistemas linguísticos; Andrée Tabouret-Keller (1968: 129-138), por exemplo, caracteriza o bilinguismo como “Le fait général de toutes les situations qui entraînent la nécessité de l’usage parlé et, dans certains cas, écrit de deux ou plusieurs langues par un même individu...”⁸.

Neste sentido, pensamos poder responder afirmativamente, já que os respondentes ‘dominam’, efectivamente, as duas línguas.

Porém, o que aqui nos interessa é verificar até que ponto o bilinguismo dos alunos francófonos constitui, ou não, factor de integração.

Integração extra-lectiva

É curioso verificar a diversidade de reacções da comunidade escolar ao bilinguismo dos alunos francófonos. Nota-se, nestes alunos, uma tendência para falar em Francês, com os colegas francófonos, na comunicação extra-lectiva. Tal ocorrência permite-lhes, por um lado, actualizar as suas competências a nível da produção oral e, por outro, conquistar ou conservar um estatuto de uma certa diferença perante os colegas não-francófonos.

As reacções a esses comportamentos divergem e podem agrupar-se em duas categorias:

a) negativa ou de rejeição: quando interpretados como meio de comunicação “secreto”.

b) positiva: quando interpretados como sinais de um certo “privilégio” escolar e social atribuído ao bilinguismo.

No primeiro caso, os falantes bilingues recorrem ao “código secreto” muitas vezes como forma de se afirmarem no seio de uma comunidade perante a qual e, porque não, da qual, sentiram, ao regressarem a Portugal, uma certa rejeição. As respostas à questão número 7 do Inquérito I (7, I.1), oferecem uma leitura possível do que se acaba de afirmar:

Dificuldades de Integração	Número de alunos
Comunicação oral	13
Relacionamento com os colegas	4
Integração na escola	3
Integração no meio social	3

No segundo caso, os ouvintes reconhecem no bilinguismo uma vantagem social que pode reverter a seu favor, como o pode demonstrar uma das leituras dos resultados obtidos para a questão número 3 do Inquérito II (3, I.2). Na verdade, todos os professores inquiridos afirmam que os alunos francófonos ajudam os colegas na aprendizagem do Francês. A corroborar essa afirmação, temos as respostas à questão 9 do Inquérito I (9, I.1): todos os alunos inquiridos ajudam os colegas na aula de língua francesa.

Além disso, parece pertinente, ainda, reforçar o que se tem vindo a demonstrar com os resultados das respostas à questão 8 do Inquérito I (8, I.1):

Na aula de Francês sente-se:	Número de alunos
Valorizado pelos colegas	21

de casa da disciplina de Francês.

Julgamos poder concluir que o bilinguismo é um factor de integração do aluno francófono entre os seus colegas, fora dos momentos lectivos, já que constitui, até, um motivo de valorização social.

INTEGRAÇÃO NA AULA DE FRANCÊS

Relação aluno francófono/outras alunos

Os dados obtidos a partir da questão acima mencionada (8, I.1) permitem concluir que o aluno francófono mantém uma boa relação afectiva com os seus colegas na aula de Francês.

Na aquisição de competências comunicativas

A análise das respostas às questões 9 do Inquérito I (9, I.1) e 3 do Inquérito II (3, I.2) aponta para uma boa integração do aluno francófono no seio da turma, pela ajuda que presta aos colegas em, pelo menos, quatro domínios essenciais da aprendizagem da língua:

	Inquérito I	Inquérito II
Produção oral	17	4
Compreensão oral	15	4
Leitura	13	3
Escrita	12	4

Uma outra leitura possível deste quadro é o facto de o “ouvir” e o “falar” serem os domínios em que os alunos francófonos se sentem mais à vontade e, pelo contrário, serem esses precisamente os domínios em que os restantes alunos sentem mais dificuldades.

Um outro dado obtido pelo Inquérito I reforça o papel do aluno francófono na aquisição de competências de comunicação relativas à língua francesa. Trata-se das respostas à questão 10 do referido Inquérito (10, I.1):

Responde imediatamente	1
Responde apenas depois de verificar que a turma não responde	18
Responde apenas quando solicitado pelo professor	2

Constata-se que os alunos francófonos, ao darem oportunidades aos colegas de responderem às questões formuladas pelos professores, favorecem a exercitação de competências a nível da produção oral por parte dos seus colegas.

Relação entre alunos francófonos

As respostas à questão 12 do Inquérito I (12, I.1) indiciam uma relação entre os alunos francófonos (da mesma turma) propiciadora de aprendizagens.

Responde imediatamente	1
Responde apenas depois de verificar que a turma não responde	18
Responde apenas quando solicitado pelo professor	2

O facto de todos os alunos que já experienciaram a relação aluno francófono/aluno francófono (na mesma turma) responderem afirmativamente no que respeita à discussão de dúvidas sobre a língua francesa, leva-nos a concluir que a presença de dois ou mais elementos francófonos na turma, permite aos outros colegas (não francófonos) aperceberem-se não só das variantes fonéticas da língua

Relação aluno francófono/professor de Francês

Inquiridos sobre o facto de gostarem, ou não, de ter alunos francófonos, os docentes de Francês responderam, unanimemente, que sim.

Trata-se, aqui, sobretudo, de averiguar qual o papel do aluno francófono relativamente ao professor de Francês.

Comparemos os resultados das questões 14 do Inquérito I (14, I.1) e 5 do Inquérito II (5, I.2):

Inquérito I		
Corrige o professor de Francês?	Nunca	6
	Às vezes	15
	Muitas Vezes	0
Inquérito II		
É corrigido pelo aluno francófono?	Nunca	2
	Às vezes	4

Parece haver consonância entre os resultados fornecidos pelos dois Inquéritos⁹.

Estes resultados prestam-se a muitas leituras, mas, aqui, interessa-nos partir deles para os que, a seguir, se apresentam e que dizem respeito à reacção dos professores à correcção feita pelos alunos francófonos - questão 15 do Inquérito I (15, I.1) e 6 do Inquérito II (6, I.2):

		Inquérito I	Inquérito II
Reacção do professor	Ignora a correcção	0	0
	Discute opiniões	5	4
	Aceita e agradece	17	4

Ignoramos os motivos concretos que levaram 4 alunos a não responder a esta questão. De qualquer modo, parece-nos existir uma dissonância entre o facto de todos os professores que são corrigidos pelos alunos francófonos responderem que discutem diferentes opiniões e o facto de apenas 5 alunos terem dado a mesma resposta. No entanto, a aceitação e agradecimento da correcção declarada por 4 professores é confirmada pelos 17 alunos.

Este esboço de análise comparativa da reacção do(s) professor(es) à correcção efectuada pelo(s) aluno(s) francófono(s), perspectivada por docentes e discentes, aponta para a inexistência de situações conflituosas entre professor e aluno francófono (veja-se, por exemplo, o facto de os professores não ignorarem as correcções). Leva-nos também a considerar o aluno francófono como um elemento potenciador de aprendizagens (por parte dos colegas e do professor) visto que a dúvida ou “erro” deve ser encarada pelos actores do processo de ensino e de aprendizagem como um factor impulsionador da busca de mais conhecimentos e de melhores ‘performances’.

Para que as situações de correcção feitas pelos alunos francófonos não constituam uma fonte de instabilidade e de inibição para o professor, este deverá manter uma postura, digamos, “socrática”, no sentido de interiorizar o exercício da docência como um processo de auto-aprendizagem, para o qual muito contribui a experiência e os conhecimentos do “outro”, neste caso específico, personificados no aluno francófono.

Aprofundando um pouco mais esta questão, observemos o reconhecimento de que o aluno francófono se sente objecto, pelas respostas à questão 8 do Inquérito I (8, I.1):

Aluno francófono/Estratégias e Actividades

Este é um dos objectivos nucleares da investigação em curso - a detecção de índices de integração do aluno francófono relativamente às estratégias e actividades desenvolvidas na aula da Francês.

Confiantes na sua “francofonia”, por vezes, os alunos em questão aparentam um certo desinteresse pelas aulas de Francês, o que, de algum modo, poderá verificar-se através do relativamente elevado grau de absentismo desses alunos às aulas de língua francesa e, ainda, pelos comportamentos na aula, reveladores de uma certa apatia.

Importa, pois, saber se os professores concebem e concretizam estratégias e actividades que impliquem esses alunos na dinâmica da aprendizagem. Inquiridos sobre este aspecto, dois professores responderam não desenvolver qualquer actividade em que o aluno francófono desempenhe um papel preponderante. Os restantes quatro responderam afirmativamente e indicaram algumas dessas actividades, como se pode verificar no quadro seguinte:

Estratégias / Actividades	Número de professores
Leitura modelo	3
Esclarecimento lexical	1
Sistematização de conteúdos	1
Hetero-avaliação (dos trabalhos dos colegas)	1
Trabalho de grupo	1
Conteúdos de cultura francesa	4

Em primeiro lugar, esta lista é surpreendente se atendermos ao reduzido número de actividades indicadas. Além disso, os itens assinalados com apenas uma resposta revelam um fraco recurso ao aluno francófono como pólo dinamizador de actividades.

Parece-nos que uma primeira etapa a seguir será a de proceder à diagnose dos interesses desses alunos, em termos de actividades na aula de Francês. As informações obtidas a partir da questão onze do Inquérito I (11, I.1) fornecem-nos algumas pistas a este nível.

Para facilitar a análise das respostas, reunimo-las segundo um critério que consistiu na distribuição das preferências dos alunos inquiridos por três escalões: atribuiu-se às respostas assinaladas por 1, 2 e 3 uma preferência máxima; por 4, 5, 6 e 7, uma preferência média e, por 8, 9 e 10, uma preferência mínima.

Estratégias / Actividades	1, 2, 3	4, 5, 6, 7	8, 9, 10
Leitura	7	6	3
Interpretação de textos	4	7	6
Trabalho de pares	5	7	5
Trabalho de grupo	8	7	2
Trabalho individual	0	8	9
Debates	9	3	5
Diálogo com os colegas	9	6	2
Diálogo com o professor	8	4	5
Tradução	1	10	5
Exercícios de gramática	1	4	12

Deste modo, podem sistematizar-se, por ordem decrescente de preferência, as actividades:

1. Debates e Diálogo com o professor
2. Trabalho de grupo
3. Leitura
4. Exercícios de tradução
5. Trabalho individual
6. Interpretação de textos/trabalho de pares
7. Trabalho individual/diálogo com os colegas
8. Exercícios de gramática

outro lado, serão também aquelas que lhes asseguram uma maior valorização por parte dos colegas e dos professores. Essas actividades parecem, também, estar relacionadas com as suas dificuldades mais relevantes em termos de domínio da língua, como se pode ver pela análise comparativa que aparece no quadro seguinte, que dizem respeito ao tratamento das informações obtidas a partir das questões treze do Inquérito I (13, I.1) e quatro do Inquérito II (4, I.2).

Dificuldades dos alunos francófonos	Inquérito I	Inquérito II
Ortografia	8	6
Verbos	8	3
Conteúdos gramaticais diversos	5	6

As dificuldades diagnosticadas pelos professores são, efectivamente, reconhecidas pelos alunos.

Não tendo qualquer intenção de negligenciar estas dificuldades, não se pretende, aqui, propor estratégias e/ou actividades de superação desses problemas, mas, antes, realçar actividades em que as competências dos alunos francófonos se tornem mais “rentáveis” em termos pedagógico-didácticos.

Propostas de actuação do professor face aos resultados apresentados

Relativamente às maiores dificuldades dos alunos em causa, pensamos que o professor os deve tornar conscientes delas e incitá-los à aquisição de conhecimentos nesses domínios, enfatizando, por exemplo, a necessidade dessas competências para o exercício de uma futura profissão (tradutor, por exemplo). Assim, ao implicar-se na aprendizagem dos conteúdos gramaticais, o aluno francófono reduzirá a sua apatia na aula de Francês e relativizará a sua “francofonia”, por vezes ostentada de forma algo exibicionista.

Essa consciencialização das dificuldades e correlativa implicação no esforço da sua superação pode constituir um factor de integração do aluno francófono na

sua relação com os colegas e com o professor.

No que diz respeito às actividades preferidas pelos alunos, importa que os professores diagnostiquem essas preferências e procedam à gestão pedagógica das mesmas, de modo a tornarem o aluno francófono útil na aula, o que, certamente, reverterá a favor da integração global desse aluno.

Diálogo professor/aluno

Esta actividade será rentável e útil para os outros alunos se for estabelecida de forma a que o diálogo seja compreendido pelos discentes não francófonos e se o professor não fizer do aluno francófono, como frequentemente acontece, o seu único interlocutor. O diálogo entre o professor e o aluno francófono é importante para a integração deste, mas, deve, no entanto, ser realizado de forma equilibrada, isto é, distribuído por segmentos espacio-temporais relativamente equitativos se e quando comparados com as intervenções dos alunos não francófonos.

Trabalho de grupo

É lamentável que apenas um dos professores inquiridos tenha referido o trabalho de grupo como uma das actividades desenvolvidas, na qual o aluno francófono desempenha um papel preponderante.

Sabemos que, neste tipo de actividade, o aluno francófono tem um papel dinamizador fundamental, não só do seu grupo, mas também, quando solicitado, pelo apoio que presta aos outros grupos, em tempos lectivos e extra-lectivos.

Ao implicar o aluno francófono na aprendizagem de toda a turma, ele pode tornar-se como que o centro formador e informador dos seus colegas, facto que constitui um forte factor de integração nos domínios linguístico, cultural e sócio-afectivo.

Leitura modelo

Apesar de a leitura figurar nas preferências apontadas pelos informadores discentes, apenas dois professores declararam recorrer ao aluno francófono para a

francófono são indiscutíveis, ao possibilitar-lhe a actualização de uma competência na qual revela elevados graus de domínio e, ao mesmo tempo, ao transmitir-lhe uma sensação de utilidade e, portanto, uma maior integração na aula.

Avaliação de trabalhos

Esta actividade centrada quase exclusivamente no aluno francófono pode ter consequências perturbadoras na sua integração. Caberá ao professor, ao efectuar a hetero-avaliação, solicitar esse(s) aluno(s) em último lugar para a avaliação do trabalho dos colegas. No entanto, para que se torne uma tarefa geradora de integração, é necessário que o professor desbloqueie possíveis situações de inibição entre o aluno francófono-avaliador e os outros alunos.

Área-Escola

O papel dinamizador do aluno francófono no projecto da turma para a Área-Escola é fundamental.

Escolhemos um exemplo, a partir de uma experiência efectivamente realizada. Dentro do tema escolhido pela instituição escolar (“A Família”), a turma sugeriu um trabalho de projecto tendo por assunto a “Influência dos *Media* na família”. Desde logo, os alunos francófonos se tornaram os pólos dinamizadores do projecto, pelas sugestões apresentadas, nomeadamente, o estudo comparativo da influência dos *Media* em Portugal e nos países donde provinham. Ora, pensamos que esta sugestão, ao concretizar-se, enriquecerá os outros alunos, na medida em que lhes permitirá trocar impressões sobre um assunto determinado com alguém que conhece realidades mediáticas diferentes.

Saliente-se que a multiplicidade de possibilidades de actualização de conhecimentos que a dinâmica do trabalho de projecto exige do(s) aluno(s) francófono(s) constitui um forte factor de integração desse(s) aluno(s), não apenas dentro da turma, mas, também, no seio da comunidade escolar.

A modo de conclusão provisória

Uma das conclusões possíveis será que as informações obtidas através do inquérito indiciam uma boa integração do(s) aluno(s) francófono(s), no que diz respeito aos níveis sócio-afectivo e sócio-linguístico. Tal inferência é possível a partir das relações que procurámos analisar. Porém, relativamente à «rentabilização» intencional das competências desses alunos no plano pedagógico-didáctico, conclui-se que se trata de um território inexplorado e, porventura, algo de mais preocupante, que os professores desconhecem a existência de um tal território.

As propostas aqui sugeridas estão, certamente, longe de esgotar as potencialidades que o aluno francófono detém enquanto formador e informador dos outros colegas e do professor. Elas apontam-se como meros exemplos relativamente a uma questão que nos parece pertinente para a formação de professores de Francês. Se o conjunto de propostas foi mais reduzido do que o inicialmente pretendido, deve-se à confluência de dois factores: por um lado, aos limites necessariamente impostos à extensão deste trabalho e, por outro, à relativa escassez de orientações teóricas na matéria em análise. O que se pretende é, antes do mais, sensibilizar os professores de Francês Língua Estrangeira para a necessidade de procurar e experienciar situações de ensino e de aprendizagem em que o aluno francófono deixe de ser um actor com papéis ambíguos, para se tornar um co-agente no ensino e na aprendizagem da língua francesa, de modo a que a sua integração seja plena na aula de Francês, na Escola e no contexto social e cultural envolvente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUCHESNE, H. e ESPOSITO, J. (1981). *Enfants de migrants*. Paris: PUF.

DIAS, M. (1989). *Falares emigreses: Uma abordagem ao seu estudo*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

GALLISSON, B. e COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*

TABOURET-KELLER, Andrée (1968). «Le Bilinguisme à l'Age Scolaire» in *Revue Tunisienne de Sciences Sociales*, n° 13, Mars, pp. 129-138.

VERMES, G. (ed.) (1988). *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*. tome 2, Paris: L'Harmattan.

VILLANOVA, R. (1988). «Le Portugais: une langue qui se ressource en circulant» in G. Vermes (ed.), *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*. tome 2, Paris: L'Harmattan.

INQUÉRITO I

1. Idade _____
2. Onde nasceu? _____
3. Em que país francófono residiu? _____
4. Durante quanto tempo residiu nesse país? _____
5. Frequentou a escola no país francófono em que residiu? _____
- 5.1. Se respondeu afirmativamente, aprendeu Português nessa escola? _____
6. Enquanto residiu no estrangeiro falava Francês ou Português
em casa da sua família? _____
7. Quando veio para Portugal, encontrou alguma dificuldade de integração no meio?

Quais? _____
8. Na aula de Francês sente-se:
- 8.1. rejeitado pelos colegas ☐
- 8.2. rejeitado pelo professor ☐
- 8.3. valorizado pelos colegas ☐
- 8.4. valorizado pelo professor ☐
9. Na aula de Francês ajuda os colegas:
- 9.1. na leitura ☐
- 9.2. na produção oral ☐
- 9.3. na produção escrita ☐
- 9.4. na compreensão das questões formuladas pelo professor ☐
10. Quando o professor coloca uma questão para a turma:
- 10.1. responde imediatamente ☐
- 10.2. responde, apenas, depois de verificar que a turma não responde ☐
- 10.3. só responde quando solicitado pelo professor ☐

11. Quais são as actividades que mais gosta de desenvolver na aula de Francês?

Nota: assinale cada uma das alíneas seguintes com números de 1 a 10, pela ordem da

- 11.8. diálogo com o professor ☐
- 11.9. exercícios de tradução ☐
- 11.10. exercícios de gramática ☐

12. Alguma vez teve colegas francófonos nas suas turmas? _____

12.1. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, diga se discutia dúvidas acerca da língua francesa com esses colegas. _____

12.2. Gosta ou gostaria de ter colegas francófonos na sua turma? _____

13. Quais as suas maiores dificuldades em língua francesa?

- 13.1. ortografia ☐
- 13.2. verbos ☐
- 13.3. outras ☐

14. Corrige o seu professor de Francês?

- 14.1. nunca ☐
- 14.2. às vezes ☐
- 14.3. muitas vezes ☐

15. Como reage o professor de Francês, quando corrigido por si?

- 15.1. ignora a sua correcção ☐
- 15.2. discute consigo acerca das diferenças de opinião ☐
- 15.3. aceita a correcção, embora contrariado ☐
- 15.4. aceita e agradece a correcção ☐

Muito obrigado!

INQUÉRITO II

1. Gosta de ter alunos francófonos na sala de aula? _____

2. Desenvolve alguma actividade na qual o aluno francófono tenha um papel preponderante? _____

2.1. Qual ou quais? _____

3. Na aula de Francês, o aluno francófono ajuda os colegas?

3.1. na leitura ☐

3.2. na produção oral ☐

3.3. na produção escrita ☐

3.4. na compreensão das questões formuladas pelo professor ☐

4. Quais as maiores dificuldades evidenciadas pelos alunos francófonos?

4.1. ortografia ☐

4.2. verbos ☐

4.3. outras ☐

5. É corrigido(a) pelo aluno francófono?

5.1. nunca ☐

5.2. às vezes ☐

6. Quando corrigido(a) pelo aluno francófono, como reage?

6.1. ignora a sua correcção ☐

6.2. discute com ele acerca das diferenças de opinião ☐

6.3. aceita a correcção e autocorrigue-se ☐

Muito obrigado!

suas turmas, contavam alunos trancotonos.

² A vertente arquitectónica é, desde logo, a mais evidente. Os vários fenómenos suscitados pelos contactos culturais directos foram conceptualizados sob o tópico de aculturação. Porém, é importante distinguir enculturação de aculturação. A enculturação é o processo que liga o desenvolvimento das pessoas aos seus contextos culturais, ao passo que a aculturação é um processo por que passam as pessoas, frequentemente já na idade adulta, em reacção a uma mudança de contexto cultural, isto é, a aculturação é uma forma de mudança cultural suscitada pelo contacto com outras culturas.

A aculturação também já foi definida como sendo o conjunto de mudanças culturais em resultado de contactos contínuos e directos entre dois grupos culturais independentes. Dentro desta perspectiva, a *aculturação* aparece como um fenómeno que se realiza ao nível dos grupos. Todavia, a partir da década de 70 verificou-se uma extensão do conceito à dimensão psicológica do indivíduo, utilizando-se neste caso o termo de *aculturação psicológica*. A este segundo nível, a aculturação refere-se a mudanças que um indivíduo experimenta em resultado de estar em contacto com outras culturas e de participar no processo de aculturação por que passa o seu grupo cultural ou étnico.

Esta distinção entre aculturação e aculturação psicológica é importante pelo menos por dois motivos. Por um lado, os fenómenos são diferentes, pois ao nível populacional ocorrem frequentemente mudanças na estrutura social, na economia, na organização política, enquanto que ao nível individual as mudanças surgem no comportamento, na identidade, nos valores e nas atitudes. Por outro lado, nem todos os indivíduos em aculturação participam nas mudanças colectivas em acção no grupo no mesmo grau ou do mesmo modo.

³ Uma das mudanças que ocorrem no decurso da aculturação é a mudança de padrão de linguagem. Uma análise minuciosa dos vários falares «emigreses», isto é, a linguagem dos Portugueses emigrantes, com as modificações introduzidas pela inserção no meio receptor foi efectuada por Mayonne Dias (1989). Por outro lado, Rocha-Trindade (1973) refere a presença de termos particulares na linguagem dos migrantes que nem pertencem à língua do país de origem (o português) nem à do país receptor (o francês).

⁴ Com efeito, numa comunidade escolar com 640 alunos, 560 têm o Francês como LE1 e apenas 80 optaram pelo Francês como L2. Acrescente-se a estes números a informação de que os alunos que optaram por Inglês como LE1 são provenientes, na sua maioria, da sede do concelho, a localidade (dentro do concelho) menos marcada pelo fenómeno migratório, já que vai oferecendo um campo mais vasto, em termos de mercado de trabalho, do que as aldeias circundantes.

⁵ O regresso parece não suscitar globalmente nos jovens preconceitos negativos. Assim, segundo Neto (1993: 211-212), em dois momentos diferentes da década de 80, existia um forte consenso, em aceitar como amigo, vizinho, colega num grupo de trabalho, uma pessoa migrante regressada definitivamente ao país de origem.

⁶ De acordo com o recenseamento francês de 1982, o grupo etário 0-24 anos representava 40,6% da população estrangeira total. 352 720 Portugueses pertenciam a este grupo etário o que representava perto de um quarto (23,6%) dos jovens de origem estrangeira. Quase metade da população portuguesa residente em França em 1982 tinha menos de 25 anos (46%). Ainda segundo uma outra fonte - «Ministério do Interior» -, os jovens com menos de

16 anos representavam cerca de um quarto (24,5%) da comunidade portuguesa residente em França.

⁷ Inquéritos efectuados em França, por Villanova (1988), revelam que, na grande maioria das famílias, a língua materna é mantida nos lares no relacionamento entre os pais e entre pais e filhos, ao passo que os filhos entre eles utilizam sobretudo o francês.

Neto (1993: 87-92) apresenta o exemplo seguinte, que, em nossa opinião, pode ser tomado como paradigmático relativamente à questão da aculturação e da relação com a língua portuguesa, por parte de uma família, do distrito de Bragança, que tinha emigrado para a região parisiense no começo dos anos 70:

«O casal Costa tem dois filhos. O pai trabalha na construção civil com outros compatriotas numa empresa portuguesa, participa numa associação portuguesa e aos domingos vai à missa celebrada por um padre português. Utiliza o português nas interacções da vida quotidiana e tem pouco conhecimento do francês. Sente-se incapaz de trabalhar rodeado de pessoas da sociedade receptora. As suas actividades culturais desenrolam-se unicamente entre compatriotas. O senhor Costa utiliza a estratégia da separação, evoluindo virtualmente no mundo lusitano nas suas actividades pessoais, sociais e culturais.

Ao invés, a mãe inclina-se mais para a integração. É porteira. Contacta com os habitantes do seu prédio e efectua em casa de alguns deles trabalhos domésticos. Seguiu aulas de francês pouco tempo depois da sua chegada a França, possuindo um conhecimento relativamente bom do francês. Participa numa associação franco-portuguesa, passa a maior parte do seu tempo livre em interacções sociais com pessoas francesas e portuguesas e interessa-se pela actualidade política francesa.

A filha aborrece-se de ouvir falar o português em casa, de se cozinhar à moda portuguesa, pois o pai gosta muito da cozinha portuguesa, e de passar a maior parte do seu tempo de lazer na companhia de familiares. A sua preferência vai para a assimilação. Fala um francês impecável, participa com agrado e empenho em actividades circum-escolares com colegas geralmente franceses.

Finalmente, o filho não quer reconhecer ou aceitar a sua «herança cultural portuguesa», pondo em questão a sua utilidade no novo país dos pais. Todavia acontece que é rejeitado pelos seus colegas, pois fala o francês com sotaque e interessa-se muito pouco pelas actividades de lazer fora dos tempos lectivos. Sente-se como tendo duas identidades possíveis, não aceitando nem tão pouco sendo aceite pelos outros. Experimenta, assim, a marginalização social e comportamental, tendo dificuldades de inserção social e de sucesso escolar. São também frequentes os conflitos com a irmã e os pais».

⁸ Galisson e Coste (1976: 70), referindo-se à “linguística estrutural de inspiração saussuriana ortodoxa” assinalam que esta “escola”, em vez de «bilinguisme», optou pela designação «bilingues», que caracterizam como «des locuteurs individuels qui, dans l’acte de parole, passent plus au moins habilement d’un système à l’autre ou au contraire les mélangent». Porém, segundo outros investigadores, nos países da Europa Ocidental encontra-se, na maior parte dos casos, uma situação de *semilinguismo* (Beauchesne e Esposito, 1981), ou seja, as crianças não possuem igualmente os dois sistemas linguísticos, tendo um conhecimento aproximativo da língua materna e da língua do país receptor. Trata-se, portanto, de uma situação diferente do bilinguismo em que as crianças aprendem simultaneamente duas línguas diferentes.

ENSINO PRECOCE DO FRANCÊS

Maria Alexandrina Machado Amaral
(Escola Secundária Camilo Castelo Branco – Vila Real)

À l'aurore, armés d'une ardente patience, nous entrerons aux splendides villes.

Rimbaud

1. Introdução

O diagnóstico da desmotivação para a aprendizagem do francês no nosso país está já suficientemente feito e a constatação da veracidade deste facto tem conduzido, algumas vezes, a acções mais ou menos desgarradas, visando alterar este estado de coisas. Estas acções, levadas normalmente a efeito por docentes detentores de capital cultural francófono, nostálgicos dos tempos idos ou simplesmente receosos de perderem os seus postos de trabalho, não têm tido, no entanto, efeitos palpáveis e duradouros.

Efectivamente, longe vão os tempos em que “tocar piano e falar francês” era considerado o super sumo de uma cultura “raffinée”, apanágio das meninas de família, e em que o domínio deste código linguístico era imprescindível na formação de qualquer intelectual que se prezasse.

Em contraste, hoje, que o conhecimento de línguas estrangeiras já não é um adorno, assiste-se à postergação desta língua para um plano bastante secundário e a uma desmotivação crescente por parte dos alunos quando iniciam ou prosseguem a aprendizagem da mesma. Tais factos são devidos, em primeiro lugar, à supremacia natural do pragmatismo da língua inglesa, numa sociedade dominada por todos os tipos de novas tecnologias, onde a mundialização da economia e da cultura é uma realidade.

Aliás, a influência desta língua é visível mesmo no interior do próprio francês e, como o inglês é a linguagem científica por excelência (a título ilustrativo diga-se,

em inglês; só as ciências sociais e humanas são ainda publicadas em francês. A chamada lei Toubon, adoptada em Maio de 94 pela Assembleia Nacional, deveria travar esta evolução. Este texto subordina a atribuição de ajudas públicas aos trabalhos de ensino e pesquisa publicados em francês e prevê também que os textos de comunicações, actas e relatórios em língua estrangeira sejam obrigatoriamente acompanhados, no mínimo, de um resumo em francês.

No nosso país, para além desta influência dominante da língua inglesa, que é um facto universal e inelutável, evidencia-se também, a sedimentação gradual de certas ideias feitas que contribuem para uma conotação negativa da língua francesa e, conseqüentemente, da cultura de que este código linguístico é veículo. Assim, a título de exemplo, enunciarei algumas delas: o francês é uma língua de emigrantes (este argumento localiza-se sobretudo em determinada classe social que pretende não ser confundida com o vulgo); é uma língua difícil, portanto deve evitar-se “traumatizar” demasiado cedo as crianças com aprendizagens tão complicadas (esta ideia é frequentemente veiculada por professores do 1º ciclo do ensino básico que, conseqüentemente, aconselham os encarregados de educação a inscreverem os seus educandos numa outra língua aquando da mudança de ciclo); a aprendizagem do francês não traz qualquer benefício para a formação do aluno, antes pode ser factor de risco de insucesso.

É claro que se não é difícil rebater estas ideias, o mais complicado é retirá-las da mente das pessoas onde as mesmas se arraigaram.

Então não há nada a fazer? A nós, que por vocação e amor à língua e cultura francesas escolhemos a profissão de as divulgar, não restará senão cruzarmos os braços rendendo-nos à crueza dos factos ou, em última análise, fazermos uma reciclagem em espanhol, italiano ou, suprema traição, em inglês?

Não sendo tão irrealista que considere que a situação se pode reverter de modo radical, creio porém que muito se poderá fazer no sentido de alterar de forma mais notória a carga negativa que hoje ensombra a aprendizagem do francês. Creio também que, nesta valorização de imagem, a própria França, como parte altamente interessada no processo, terá de desempenhar um papel mais interveniente,

nomeadamente através da implicação mobilizadora de instituições para tal vocacionadas.

No entanto, para lá desta intervenção que desejamos se concretize, há acções e propostas que podem depender mais exclusivamente da nossa actuação e empenhamento. De entre essas destacaria o ensino precoce do francês.

Em que medida a reformulação da imagem do francês pode passar pelo ensino precoce da língua?

Que possibilidades e vantagens para os alunos em iniciarem precocemente a aprendizagem de uma língua?

Por que princípios orientadores deverá reger-se essa aprendizagem?

Que perfil de professor será aconselhável?

Eis algumas perguntas que, sobre esta matéria, me parecem pertinentes e às quais tentarei dar resposta baseada numa reflexão pessoal sobre aquilo que li a respeito da temática e no conhecimento de experiências concretas que tenho tido o privilégio de acompanhar de perto.

2. Vantagens da Introdução do Ensino Precoce do Francês

Pretender desfazer ideias feitas assemelha-se a lutar contra moinhos de vento; é frequentemente uma luta inglória. Então o ideal será que a nossa acção se inicie a montante, ou seja, que actuemos antes que essas ideias ou preconceitos possam sedimentar-se. Concretamente, e centrando-nos no problema em análise, se pretendemos alterar a carga negativa que afecta a aprendizagem do francês, será vantajoso aproveitarmos a predisposição natural para a aprendizagem de línguas revelada pelas crianças de baixo nível etário, propiciando-lhes um contacto com a língua francesa que funcionará como elemento sensibilizador e motivador de aprendizagens posteriores.

Ao procedermos deste modo estamos não só a atingir este primeiro objectivo, como também a facilitar a formação integral da criança. Efectivamente, até à década de 50, acreditava-se que o bilinguismo (considerado no sentido lato como aquisição

conceitos e do pensamento criativo.

O indivíduo bilingue é detentor de uma matriz representando aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, lexicais e pragmáticos respeitantes a dois sistemas linguísticos. A construção desta matriz resulta de factores cognitivos e linguísticos cujo desenvolvimento é largamente beneficiado pela aplicação a mais do que um sistema linguístico. Além disso, a criança bilingue desde a nascença, ou que contacta desde cedo com uma segunda língua, encara constantemente o fenómeno de interferência linguística e tenta arranjar estratégias que a ajudem a superar as dificuldades daí decorrentes. Como tem de aprender dois sistemas de leis linguísticas diferentes, tem de apreender os aspectos consistentes das duas línguas, facto que a coloca em vantagem sobre a criança monolíngue na inferência de regras linguísticas, promove uma forma subtil de consciência metalinguística que a torna capaz de um uso independente das duas línguas e facilita uma melhor análise das estruturas de cada uma. Estudos de Ianco Worral e de Feldwan Shen mostram que os resultados de testes de medição de capacidade para substituir nomes, relacionar semanticamente palavras ou atribuir nomes a referentes, são melhores em crianças bilingues que nas monolíngues. Também na procura de alternativas para exprimir ideias e na interpretação de dados recebidos, a criança bilingue revela uma maior maleabilidade para testar hipóteses. Num outro trabalho de Hakuta e Diaz demonstra-se que crianças bilingues da pré-escola e do 1º ciclo do ensino básico obtêm melhores resultados que as que o não são em tarefas de raciocínio analógico, consciência metalinguística, coordenação espaço-visão, sequência e classificação de factos.

Estes estudos, confirmados por experiências práticas levadas a efeito um pouco por todo o lado, a partir da década de 60, em escolas primárias e jardins de infância, levam-nos a concluir que programas de aprendizagem precoce de uma segunda língua ajudam ao desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, aumentando, nomeadamente, as suas capacidades de leitura e de escrita, influenciando positivamente a organização e o processamento da informação. Num plano mais vasto, a educação bilingue favorece a formação de uma mentalidade mais aberta, ajudando a resolver problemas interpessoais e culturais na medida em que, ao mudar

de língua, progredimos e enriquecemos a nossa forma de encarar as pessoas e os fenómenos. Por outro lado, quanto mais tarde começarmos a estudar uma língua, e quanto mais cimentado e profundo for o conhecimento da língua materna, mais dificilmente aceitaremos a parte de regressão que a iniciação de um novo registo linguístico necessariamente comporta e que nos faz sentir amputados da facilidade natural que caracteriza a comunicação na nossa própria língua. Além disso, crianças que têm dificuldade em exprimir-se em língua materna encontram, muitas vezes, na aula de língua estrangeira, uma situação nova, em que todos estão em igualdade de circunstâncias e perdem o medo de falar, ganhando confiança em si próprias.

Segundo Renzo Titone, “l’enfant entre trois et dix ans est poussé par un fort besoin de communiquer et, en conséquence, par un vif intérêt pour l’acquisition de toute forme de langage verbale ou non verbale”; a esta necessidade alia-se uma disponibilidade psíquica e fisiológica imediata e espontânea e uma capacidade, ainda não inibida, de brincar com as formas fónicas da língua estrangeira que as crianças destes níveis etários revelam. É portanto imperioso tirar partido destas capacidades e tendências inatas, desenvolvendo-as de forma a permitir, não só uma formação mais harmoniosa e completa da criança, como uma sensibilização e motivação efectiva para o ensino do francês.

3. Enquadramento Legislativo e Contextualização

O Dec.-Lei nº 286/89 que estabelece os princípios gerais orientadores da reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário, determina, no artigo 5º, nº 1, que as escolas do 1º ciclo do ensino básico podem proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico, de acordo com os recursos disponíveis.

Alguns anos depois, é publicado o Despacho 60/SEEI/96 que pretende enquadrar experiências que entretanto foram sendo implementadas e impedir situações de desigualdade de oportunidades, definindo as condições a que a aprendizagem de uma língua estrangeira deverá obedecer.

objectivos a atingir e sugere modos de abordagem de cariz predominantemente lúdico, que respeitem os interesses dos alunos e que possam constituir “impulsos fundamentais para aprendizagens futuras”.

A produção desta legislação é o reflexo de directivas comunitárias e de estudos ou relatórios do Conselho da Europa, onde se evidencia a importância do domínio das línguas e da introdução da aprendizagem precoce de uma língua estrangeira. Com efeito, no relatório da conferência final do Projecto nº 12, intitulado “Langues Vivantes”, apresentada em Estrasburgo, em Março de 1988, estipula-se que “une aide soit apportée aux programmes prévoyant l’enseignement d’une langue étrangère au niveau primaire, en particulier pour ce qui a trait à la formation ou au recyclage, à grande échelle, des maîtres”.

A preocupação dos estados membros com o reforço do plurilinguismo dos cidadãos europeus está também patente nos discursos oficiais (por exemplo, na sessão inaugural da Conferência, o então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, defende que “a construção europeia passa pelo investimento humano no multilinguismo das sociedades”). Quanto às recomendações relativas ao ensino precoce das línguas, como já vimos, no nosso país, em 89 surge legislação que contempla esta vertente e em França, no mesmo ano, o então Ministro da Educação, Lionel Jospin, lança uma experiência controlada de ensino de uma língua estrangeira em alguns estabelecimentos de ensino, a partir do CM1.

Desconheço o que, a este nível, se passa nos restantes países, evidencia-se, no entanto, a necessidade de divulgar experiências que se vão sucedendo em várias escolas portuguesas do ensino básico (tanto em Francês como em Inglês), de avaliar materiais e estratégias, de repensar e investir na formação de professores e de planear a articulação entre as aprendizagens em língua estrangeira do 1º e o 2º ciclo. Sem que isto se faça, continuaremos a fazer experiências que correrão sempre o risco de inconsequência.

4. Princípios Orientadores

Apesar da quantidade e qualidade dos trabalhos de pesquisa publicados sobre o assunto, hoje ainda ninguém está em condições de explicar como é que uma criança adquire uma segunda língua. Este facto, longe de nos desencorajar, deve convidar-nos à invenção, à experimentação e à descoberta. Como o “bom caminho” não foi ainda traçado por ninguém, não corremos o risco de nos afastarmos dele.

Isto não quer dizer que não haja princípios gerais que devem nortear a acção dos professores de línguas destes níveis etários. A Circular de 17/7/97, já referida anteriormente, esclarece, a este propósito, que “Por se tratar de uma sensibilização e não propriamente de uma aprendizagem formal de uma língua estrangeira, os processos a utilizar deverão ser particularmente aliciantes e motivadores para as crianças.” Assim, uma primeira finalidade a atingir será o despertar o prazer pela língua. Uma “sensibilização” passa pela criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar e de ouvir essa língua. As actividades a desenvolver não assumirão o carácter de aula tradicional, antes deverão corresponder ao desejo natural das crianças de brincar, movimentar-se, cantar, fabricar objectos, etc. Mais do que “receber” o francês, o espaço da aula deve organizar-se de forma a permitir que o aluno “faça” em francês e a língua é um meio que lhe permite ter acesso ao “jouer” e ao “faire”. Contrariamente aos adultos, as crianças aceitam, em certas condições, “manipular” uma língua estrangeira sem necessitarem de compreender tudo e são muito sensíveis aos jogos de sons, ao ritmo e à melodia duma língua. Para além disto, entendem as situações mais rapidamente que a linguagem e têm pouca capacidade de atenção e de concentração (sobretudo entre os 5 e os 7 anos), portanto as palavras não são suficientes, as actividades dos jovens aprendentes devem incluir movimento, envolver os sentidos, é necessário recorrer constantemente a objectos ou a imagens e dar a tudo isto um carácter lúdico porque o jogo permite o envolvimento activo e experimental das crianças.

Assim, sugere-se a adopção da abordagem comunicativa que privilegie o

responsabilidade às crianças para realizarem tarefas, porque elas gostam de brincar e aprendem mais depressa quando se divertem, mas gostam de ser levadas a sério e de pensar que estão a fazer um verdadeiro trabalho. Neste nível de ensino é ainda demasiado cedo para falar em gramática, quando muito, introduzir alguma explicação simples de carácter gramatical quando o aluno a pedir.

É absolutamente necessário que a língua estrangeira contribua para uma pedagogia de sucesso. Como disse M. Favart, Inspector Geral, referindo-se à situação francesa, mas de forma perfeitamente adequável ao caso português, este ensino “ne saurait être vécu, dans un pays où le taux d’échecs scolaires est un problème national, comme un facteur s’ajoutant à tant d’autres. Il le peut d’autant moins que l’enseignement des langues est traditionnellement soupçonné par les sociologues d’aggraver les handicaps dus au milieu d’origine. Il ne peut donc être au CM1 la réplique pure et simple de l’enseignement formelle du collège, avec ses obligations, ses sanctions, ses évaluations qui déterminent l’avenir scolaire. Il ne peut être qu’un outil de la formation générale” (1991).

Obedecendo a estes princípios gerais, a aprendizagem precoce da língua estrangeira contribuirá para o desenvolvimento de aptidões cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais e afectivas e, para além disso, será um espaço de aprendizagem lúdica onde falar é agir e aprender a falar é “faire ensemble”.

5. Perfil do Professor

Quem poderá ou deverá orientar estas aulas? Não existindo ainda formação específica para preparar docentes para este nível de ensino, poderá recorrer-se, conforme as circunstâncias o possibilitem, a professores da nacionalidade ligados a instituições privadas de línguas, que celebrem protocolo com escolas de 1º ciclo ou que trabalhem em programas de cooperação ou de intercâmbio entre países. Poderão também ser deslocados para escolas de 1º ciclo professores de línguas de outro ciclo do ensino básico ou do secundário, eventualmente com redução de horário nas suas escolas de origem. Finalmente, estes cursos poderão ser leccionados por

professores de 1º ciclo que se considere terem condições e estarem habilitados para a docência de uma língua estrangeira.

A formação específica deveria, no entanto, ser facultada pela inclusão de cadeiras nos currículos dos professores de primeiro ciclo porque, sem agentes com essa formação, sem a criação de condições adequadas, deixando-se a concretização deste ensino dependente da “boa vontade” e do empenhamento de meia dúzia de voluntários, mais uma vez nos ficaremos pela letra morta da lei bem intencionada que nunca chega a ser posta em prática. Por outro lado, será necessário que a aula de língua estrangeira se articule harmoniosamente com os objectivos e conteúdos das restantes matérias, contribuindo com estas para a formação integral do aluno e que não seja encarada como uma espécie de apêndice curricular ou um período lúdico de mera ocupação de tempos livres. A melhor maneira de atingir estes propósitos será, talvez, possibilitar a leccionação da língua estrangeira ao professor da turma, que é quem melhor conhece os seus alunos e estará em melhores condições para articular os saberes.

Uma formação adequada e exigente constitui uma condição necessária à implementação deste nível de ensino mas, talvez aqui mais que em qualquer outro nível, para além da formação científica e pedagógica, é importante o elemento afectivo. A personalidade do professor é determinante para a criação de um clima de empatia: terá de ser entusiasta e inventivo para poder oferecer e orientar aulas interessantes e motivadoras, terá de tratar com justiça todos os alunos, actuar segundo as esperanças e motivações destes, ser capaz de dar instruções claras e responder às perguntas que eles formulem, apoiar, aprovar, incentivar as suas realizações, etc.. O sucesso ou insucesso está nas mãos dos alunos, mas o professor pode influenciar decisivamente o curso dos acontecimentos e, se isto é válido para todos os níveis de ensino, sê-lo-á, particularmente, para as crianças de mais baixo nível etário.

6. Conclusão

Ouera rematar acentuando dois aspectos:

seria tão vão como lutar contra o apogeu do latim no Império Romano, na Idade Média e no Renascimento, ou contra a hegemonia do francês no século XVIII; para além de que, se o objectivo fosse assertar baterias contra a língua mais falada no mundo, então teríamos de nos voltar para o chinês... Portanto, não podemos ser contra o inglês, como não podemos ser contra nenhuma outra língua. O que penso que teremos de fazer é, em primeiro lugar, defender a nossa própria língua e, porque somos a favor do plurilinguismo e a nossa formação nos leva a amar a França e a cultura francesa, temos também, em segundo lugar, que defender a língua francesa. Finalmente devemos ainda de apoiar o plurilinguismo pois os monolingues serão os analfabetos do futuro.

O segundo aspecto que me parece importante acentuar é que a defesa da língua e cultura francesas terá de passar pela adopção de metodologias motivadoras que sensibilizem e atraiam as crianças e que assentem numa preparação científica e pedagógica sólidas dos professores. A defesa e institucionalização de um bom ensino precoce do Francês pode contribuir para melhorar a imagem da língua francesa, mas esse ensino só será válido e só atingirá este objectivo se estiverem reunidas determinadas condições como a competência do professor, a qualidade do método e a sequência pedagógica.

E ... que règne l'Angleterre mais ... que vive la FRANCE!

BIBLIOGRAFIA

SEQUEIRA, Fátima - *Aquisição e processamento da Linguagem em Crianças Bilingues e sua Relação com o Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico*, in *Revista Portuguesa de Educação*, 3 - Instituto da Educação, 1991.

TAVARES, Clara Ferrão et al - *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico* - Instituto de Inovação Educacional, 1996

TOMATIS, Alfred - *Todos Nascemos Políglotas - Horizontes Pedagógicos* - Instituto Piaget

WASSERMANN, Selma - *Brincadeiras Sérias na Escola Primária - Horizontes Pedagógicos*- Instituto Piaget

WENK, Brian - *Enseigner aux Enfants - Techniques de Classe - Clé Internationale*

REVISTAS:

Le Français dans le Monde - Recherches et Applications, Enseignements/ Apprentissages Précoces des Langues – 1991

Referências-Resources, nº 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7

REPRESENTAÇÕES DA CULTURA FRANCESA EM UNIVERSOS ESCOLARES

Maria Hermínia Amado Laurel

(Universidade de Aveiro)

Les étudiantes de “Mestrado em Estudos Franceses” de l’Université d’ Aveiro, encouragées par Madame Maria Hermínia D. C. Amado Laurel ont décidé de participer à cette rencontre de façon à partager une réflexion sur le thème en question: “La culture française au Portugal: quel avenir?” en abordant quelques sujets qui s’y rattachent tels que l’acquisition de la langue et la divulgation de la culture françaises dans notre pays.

L’acquisition d’une compétence linguistique en langue maternelle relève de l’adhésion à un système de repères et de représentations partagés par des intersections plus ou moins larges, par la communauté dans laquelle s’insère l’individu.

Par ce fait même, la culture et la civilisation en langue maternelle ne sont pas objet d’enseignement spécifique dans l’enseignement secondaire; cette civilisation est véhiculée à ce niveau par d’autres disciplines telles que l’histoire, la géographie, la littérature.

Lors de l’acquisition d’une langue étrangère, toutes les données de la Langue Maternelle interfèrent dans le système d’acquisition de la langue seconde car en effet, c’est à partir de l’appropriation de la sienne que le natif va “visualiser”.

La langue et la culture maternelles sont un modèle de référence.

“Enseigner et apprendre” une langue étrangère ne se résume pas à l’acquisition de quelques signes linguistiques par lesquels on véhicule des “idées”. Il importe d’ajouter à ces connaissances les aspects culturels pour que puissent s’établir des réseaux de communication.

d'une civilisation étrangères?

Comment parvenir à la construction de connaissances quand tout ce système d'enseignement repose sur des représentations?

Les spécialistes en Enseignement de la langue étrangère s'interrogent sur le système de représentations qui, même s'il n'implique pas toujours des stéréotypes, est une barrière à franchir.

En y réfléchissant bien, nous pourrions dire que l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangères passe inévitablement par un double jeu de représentations. En effet, le professeur étant le transmetteur des connaissances, il enseigne à ses élèves le système de représentations que s'est fait lui-même. Il agit donc, malgré lui, comme un filtre; comme quelqu'un qui, en fonction de ses connaissances s'est fait un système de représentations qu'il transmet.

Ce sont ces risques que court le professeur de Langue Etrangère et, soyons honnêtes, ces risques sont inévitables et louons ceux qui les courent.

En effet, si l'enseignement de la langue maternelle ne prend pas la culture et la civilisation comme objet de discipline, c'est sans doute parce que, implicitement, tout le monde sait que l'acquisition d'une culture se fait "dans le bain", l'apprenant construit ses représentations à partir de son expérience personnelle.

C'est en ce sens que nous pouvons conclure que l'enseignement d'une langue et culture étrangères se forge dans une rencontre de deux champs de représentations qui se croisent: celui de l'enseignant et celui de l'apprenant.

L'évolution des sciences est rapide, les méthodes d'enseignement se multiplient rapidement et se renouvellent sans cesse, poussées par des recherches dans d'autres domaines: la psychologie, la linguistique, la stylistique, la sociologie, l'informatique. Par ailleurs, ces mêmes méthodes sont redevables de tout un contexte culturel et civilisationnel et de ses changements: des faits historiques tels que les deux grandes guerres, mai 68, le démembrement de l'U.R.S.S., de la Yougoslavie, l'arrivée de l'homme sur la lune, la chute du mur de Berlin et ses conséquences sur la redéfinition des frontières européennes; des faits culturels: l'ère de l'image, de la presse, des inventions technologiques telles que les moyens de communication de masse, les

moyens de transport de plus en plus rapides ou encore des faits économiques tels que la division du travail et l'Union Européenne.

Tous ces faits contribuent à la définition de ce contexte

Ainsi donc, avec les nouveaux réseaux de communication, les différences culturelles ont tendance à s'atténuer; la pertinence culturelle se dilue dans les généralités; toutefois chaque pays sauvegarde son identité culturelle et ce sont justement les "images" qui marquent la différence et qui indiquent les éléments pertinents de chaque culture.

L'appropriation et la divulgation de ces "images" ainsi que leur contenu est le chemin de la défense du patrimoine culturel et civilisationnel de toutes les nationalités.

Le rapprochement des peuples implique ce travail enrichissant; de la différence apparaîtra la richesse de chaque culture.

L'objet de cette rencontre est une réflexion sur l'avenir de la culture française au Portugal. Nous ne prétendons introduire aucune nouveauté en ce qui concerne la diffusion de cette culture; nous ne pouvons que présenter quelques constatations d'après notre expérience de professeurs de français au Portugal.

Comment prévoir l'avenir de la Culture Française au Portugal sans en faire un bilan du présent?

La divulgation de cette culture s'opère par différents réseaux.

D'une part, il faudra distinguer la divulgation de la culture sous l'orientation d'une politique de relations culturelles, c'est-à-dire une action du Ministère de l'Éducation Nationale Français et de tous les organismes qui s'y rattachent. Il s'agit donc d'une divulgation orientée par la voie officielle, d'ordre politique soutenue par un projet.

D'autre part, nous constatons que la divulgation de cette culture se fait également par une voie "populaire", sans définition de projet ni d'orientations quelconques. Nous remarquons notamment la présence de la culture française dans nos rues, nos centres commerciaux, nos restaurants et cafés. Un café qui s'appelle "O Lyonnais" à Esmoriz, tenu par des portugais est, sans que son propriétaire en soit conscient, un facteur de divulgation de la Culture Française au Portugal.

Dans le premier chapitre de l'ouvrage *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, (coordonné par Daniel Coste, Hatier Paris, 1984) nous trouvons quelques conclusions sur la "Représentation française dans le monde". Ce chapitre intitulé "Les grandes lignes de la politique extérieure française entre 1945 et 1970", de J.C. Allain présente un schéma des "points d'implantation diplomatique et consulaire" (page 22).

Sur les 40 ans que recouvrent ces données, nous pouvons observer une baisse très nette de représentation du corps diplomatique français en Europe au détriment de l'Afrique Noire. Ce choix a certainement eu des répercussions au niveau de la diffusion de la langue et culture françaises dans toute l'Europe et, bien que ces chiffres datent d'il y a vingt ans, ils nous prouvent néanmoins une orientation politique et stratégique de la diffusion de la langue et de la culture.

Nous remarquerons au passage que l'accès à l'actualisation de ces informations est facilité par tout un réseau d'informations que nous aborderons plus tard au long de ce travail.

Qu'en est-il actuellement au Portugal?

La divulgation de la Culture Française par voie officielle vise, à notre avis, atteindre un public très spécifique formé essentiellement par des enseignants et par des élèves. Nous aurions presque tendance à dire qu'il s'agit d'un travail redondant car si l'information ne parvient pas aux enseignants, ceux-ci devraient d'eux-mêmes la (re)chercher car la culture française est l'objet même de leur travail. Le public enseignant/enseigné est donc la cible qui perpétue la transmission de la culture car il est en même temps réceptif et agent de l'information.

L'Université s'avère, en ce sens, un lieu privilégié de diffusion de la culture française. Les Attachés linguistiques au Portugal proposent aux professeurs et aux étudiants des actions de formation de leur choix et, en même temps, les étudiants proposent les thèmes qu'ils aimeraient voir traités. Entre l'offre et la demande, il est plus aisé de tracer le bilan des contenus à diffuser.

Outre ces lieux où la divulgation est présente, d'autres structures parallèles sont mises au point afin de faciliter l'accès à la culture française, par exemple:

- * Expositions/vente de livres, revues périodiques pour professeurs et élèves
- * Matériel audio-visuel (sans cesse actualisé)
- * Cycles de films français ouverts à un public plus large
- * Concours variés proposés aux écoles
- * Informations sur des stages linguistiques en France
- * Divulgateur de recherches sur l'enseignement précoce des langues
- * Presse variée dans les kiosques des grandes villes
- * Colloques, journées de réflexion
- * Ecoles de langue, Instituts
- * Programmes communautaires
- * Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur le Français (GRIF)

Nous constatons donc un engagement soutenu des services officiels dans la divulgation de la langue et de la culture françaises au Portugal.

Mis à part ces réseaux de divulgation de la culture française au Portugal, on peut encore trouver beaucoup d'adresses sur Internet qui permettent l'accès aux informations les plus variées sur la France et sur les pays francophones.

Cette source d'information s'adresse à un vaste public qui, selon ses intérêts et motivations y cherchera les éléments dont il aura besoin, ce qui en fait un moyen inépuisable de diffusion de la langue et de la culture. Nous remarquons ainsi que ce moyen de communication affirme la nécessité de dominer plusieurs langues, surtout les plus divulguées et parlées dans le monde. L'utilisation d'Internet attire notre attention sur l'importance de l'acquisition des langues étrangères dans une perspective davantage interculturelle et comme véhicule effectif de communication plutôt que simple discipline d'un cursus scolaire. Une éducation multilingue s'impose

L'enseignement de la langue étrangère devra donc s'adapter à ces nouvelles circonstances afin que l'école ne devienne pas un lieu d' "info-exclus". Une politique de diffusion de la culture doit "prévenir" ces situations de manière à éviter les ruptures entre tous les systèmes de divulgation. En tant qu'Institution, le système scolaire devra se pencher sur ces données qui, n'étant pas encore considérées des menaces,

“Qu’apprendre à l’école dans une société d’information?” que des spécialistes et des chercheurs se sont réunis lors du “Curso de Verão 1997”, promu par l’édition Asa. Outre l’apport de réflexions pertinentes sur le sujet en question, les titres des conférences attiraient l’attention sur la nécessité d’un débat en vue de réformes qui s’imposent, ce qui se doit l’évolution des moyens de communication et leurs conséquences dans la société: Les Conférences au programme qui s’attachaient à cette problématique étaient les suivantes:

* “*Novos rumos dos sistemas educativos face à sociedade da informação*”, présentée par Malcolm Skilbeck (OCDE)

* “*Reformular o core skills escolar para a sociedade da informação*”, présentée par Hilary Steedman (London School of Economics)

* *Reordenar o currículo escolar face à sociedade da informação*”, dirigée par Manuel Rangel (Faculté de Psychologie et Sciences de l’Education de l’Université de Porto) et Francesc Pedró (Vice-Président de l’Université Ouverte-Barcelonne)

Dans toutes ces interventions, se trouvait l’idée que les nouvelles technologies sont une réalité dans nos écoles. Malcolm Skilbeck (OCDE) mentionnait, lors de sa conférence, que la “meilleure réponse que les systèmes éducatifs peuvent donner à la société d’information consiste à assurer une éducation appropriée et de haute qualité à tous les étudiants. Tous les systèmes ont besoin d’une plus grande et meilleure action en ce sens. L’usage vigilant et intelligent des nouvelles technologies doit être intégré dans des stratégies éducationnelles plus compréhensives et dans un spectre plus large de cohérence sociale, de l’économie et des politiques culturelles.”(Cf Conférence citée)

L’ouverture à la mondialisation des connaissances à travers ces nouvelles technologies pourrait, au premier abord, menacer la présence de l’enseignant et du manuel scolaire dans les salles de classe .Or, ce même auteur constatait que: “Ni

260

l'école en tant qu'institution, ni la présence personnelle du professeur ne peut être remplacée par les banques de données ni par les systèmes disponibles pour l'analyse informatisée. Aussi bien l'école en tant qu'institution que le rôle du professeur peuvent toutefois subir des modifications radicales, en dépassant l'isolement des salles de classe, en partageant des expériences sur Internet, en gagnant ainsi plus de temps pour accompagner et orienter les élèves."

Internet se présente donc comme un moyen privilégié de transmission d'informations et de culture, un réseau par lequel les services officiels transmettent et développent leur politique. Fournir à un vaste public une (in)formation sur l'usage d'Internet est un souci actuel qui se manifeste explicitement dans les publications les plus variées. A titre d'exemple, nous constatons les nombreuses publications sur le sujet dans *Le français dans le monde*. Les numéros 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 288, 289 fournissent les informations les plus variées sur cette question et proposent, entre autres, des démarches pédagogiques pour l'utilisation d'Internet dans une perspective didactique.

D'autre part, le numéro 44 de la revue *Diagonales* de Novembre 1997, propose également un dossier intitulé: "Francophonie: l'apport de l'internet" dans lequel nous pouvons puiser un grand nombre d'adresses et de contenus linguistiques et culturels.

Nous trouvons des sites spécialement conçus pour différents niveaux d'apprentissage de la langue et de la culture qui peuvent être exploités didactiquement puisqu'ils permettent des expériences interactives, comme par exemple l'élaboration d'un roman.

Au-delà de ces expériences, Internet dans les écoles contribue à atteindre un objectif de formation des élèves; il s'agit de permettre à l'élève une formation qui conduise à l'autonomie. En effet, l'élève est amené à gérer l'acquisition de ses connaissances, à gérer de façon plus personnelle son apprentissage.

Ces informations proviennent de sources officielles, divulguées par les divers moyens de communication — revues, journaux, logiciels etc — qui marquent fortement la divulgation de la langue, de la culture française et la Francophonie.

Les moyens de divulgation étant si riches et nombreux (bien que toutes les écoles ne soient pas encore munies d'internet), nous nous pencherons maintenant sur les représentations de la Culture Française dans le milieu scolaire car c'est en son sein que l'on peut saisir les répercussions des conclusions mentionnées auparavant.

Par la "voie populaire", quelles marques de la Culture Française nous sont données?

Cette question nous semble pertinente si nous nous attachons aux images et représentations de la Culture, dans ce cas, française, en l'occurrence dans un groupe de la population moins attaché à la culture française (semblerait-il!). Si par la voie officielle, les moyens de divulgation de la culture sont précis et adressés également à un groupe précis surtout du domaine de l'enseignement, nous constatons qu'une large divulgation de la culture française est faite par des personnes qui, d'une manière ou d'une autre, se font leur représentation de la France et la divulguent - sans se sentir néanmoins agents de divulgation .

La divulgation de la culture française au Portugal est donc faite par plusieurs agents, par des actions plus ou moins explicites, plus ou moins orientées et réfléchies, mais à notre avis, toujours présente. Il nous semble qu' au moment de l'Histoire où nous nous situons et face à la nécessité de la formation d'individus dans une perspective trans- et multi-culturelle, la Culture Française au Portugal présente un bel "à-venir"

A cet effet, nous avons élaboré un questionnaire adressé à un public de divers milieux et de niveaux scolaires différents. Nous sommes conscientes du fait qu'il ne s'agit que d'un petit échantillon mais qui, à notre avis, s'avère suffisamment représentatif des images que ce public s'est construit à propos de la langue et de la culture françaises.

Voici les résultats obtenus:

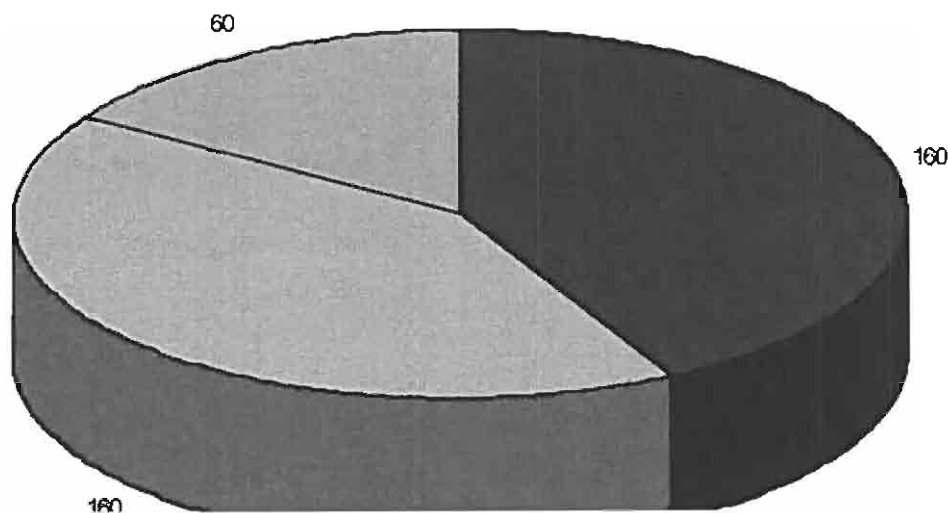
REPARTITION DES 380 QUESTIONNAIRES	Nombre
3ème Cycle	160
Ens. Secondaire	160
Ens. Supérieur	60

NOMBRE DE QUESTIONNAIRE RENDUS	Nombre
3ème Cycle	158
Ens. Secondaire	113
Ens. Supérieur	50

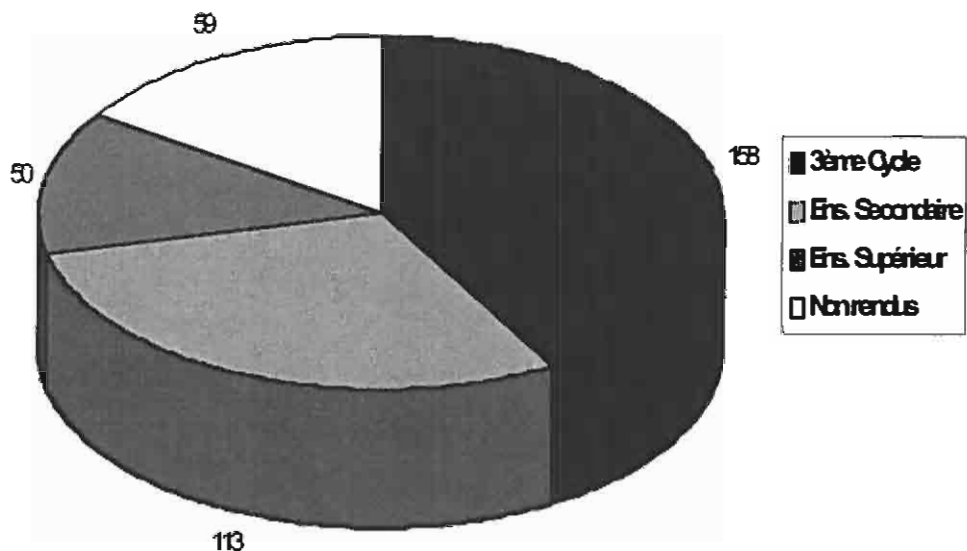
Nombre de questionnaires rendus et traités	nombre
3ème Cycle	158
Ens. Secondaire	113
Ens. Supérieur	50
Non rendus	59

NOMBRE DE QUESTIONNAIRES RENDUS ET TRAITES	Questionnaires rendus	Questionnaires non rendus
3ème Cycle	158	2
Ens. Secondaire	113	47
Ens. Supérieur	50	10
Non rendus	321	59

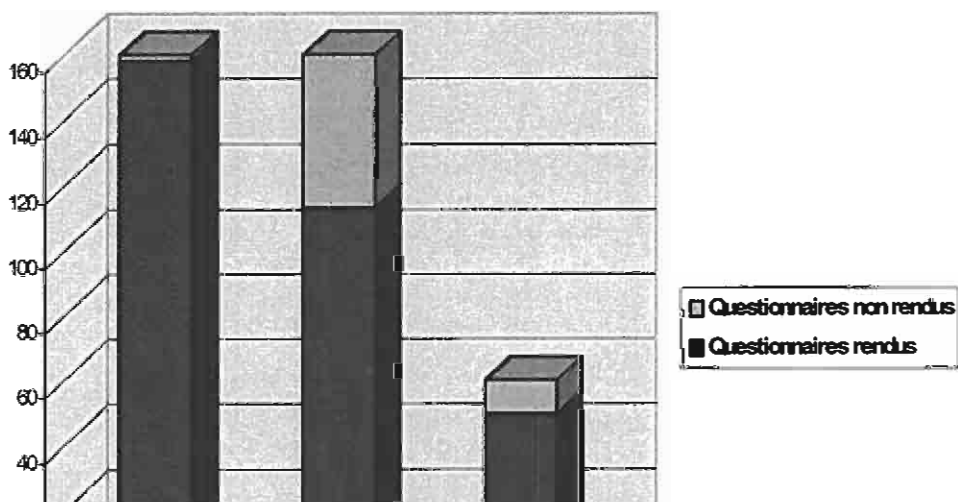
DISTRIBUTION DES 380 QUESTIONNAIRES AUX ELEVES PAR NIVEAUX DE SCOLARITE



NOMBRE DE QUESTIONNAIRES RENDUS ET TRAITES



NOMBRE DE QUESTIONNAIRES RENDUS ET TRAITES PAR NIVEAUX DE SCOLARITE



DE L'ARDENTE OBLIGATION DE RÉCONCILIER LES LANGUES ET LES CULTURES À L'ÉCOLE

Robert Galisson
(Université de la Sorbonne Nouvelle/ERADLEC)

Compte tenu : 1. de ma nationalité (qui aurait pu fâcheusement me transformer en spectateur aveugle de la culture française au Portugal) ; 2. du lieu où j'exerce (trop distant des mouvantes réalités portugaises et qui ne me permet pas de juger en connaissance de cause), il m'a paru que je n'avais pas qualité pour émettre un pronostic, ou formuler une opinion sur l'avenir de la culture française au Portugal.

C'est pourquoi je me suis permis de déplacer le problème et de situer ma réflexion dans le cadre plus général de la didactologie des langues-cultures (désormais siglée DLC)¹. Je parlerai donc des actes dommageables qui désolidarisent trop souvent les langues des cultures sur le terrain de l'éducation et des luttes intestines qui opposent tel type de culture à tel autre, au préjudice de la formation équilibrée de l'apprenant. Ce qui me conduira à plaider pour la réconciliation des premières (les langues et les cultures) et des seconds (les différents types de culture) et à faire des propositions pour leur enracinement dans l'institution scolaire.

Les enseignants de langues sont bien placés pour savoir que le paysage culturel est rarement stable et serein dans leur environnement professionnel. Les méthodologies dominantes successives ont, en effet, multiplié les ruptures, les exclusions, provoqué des antagonismes dévastateurs à propos de la culture, cet objet d'étude aussi essentiel que controversé. La partie historique (les trois premiers chapitres) a pour but de rappeler quelques-uns de ces événements majeurs et de les organiser en vue de la réflexion à conduire sur le bon usage des cultures à l'école (le quatrième chapitre).

4. Pour un *édit de tolérance* entre les cultures.

- 4.1. Les *types de culture légitimement mobilisables* dans le cadre scolaire;
- 4.2. De la rivalité à la complémentarité : *un modèle de coexistence pacifique.*

1. La guerre des cultures contre les langues aura-t-elle lieu ?

La culturalisation spectaculaire et contagieuse du domaine (depuis l'émergence de l'approche communicative et l'avènement de la démarche interculturelle), les intérêts et les appétits (universitaires) qu'elle a fait naître poussent à l'ordre du jour une vieille question (ou une vieille querelle ?), étouffée jusqu'alors par les bénéfices de l'actuel ordre des choses : quel est le statut de la culture par rapport à celui de la langue ? Laquelle est englobante et laquelle englobée ?

Dans le cadre institutionnel, il faut bien voir que ce n'est plus la plaisante histoire de la poule et de l'oeuf qui refait surface, mais le problème capital de la légitimité du choix opéré par l'école. Autrement dit : a-t-elle eu raison de privilégier l'enseignement des langues plutôt que celui des cultures (étrangères et aussi maternelles) ?

En effet, si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette *langue*, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un *moyen* pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc que la *culture*, en tant qu'au-delà de la langue, est la *fin* recherchée.

Certes, la langue n'est pas un moyen banal pour y parvenir ; elle est même le passage obligé pour y parvenir vraiment, puisqu'elle est aussi un ingrédient de la culture. Reste que sa primauté écrasante au sein de l'école est pour le moins discutable.

J'en déduis que le problème du statut réciproque des langues et des cultures (étrangères et maternelles) n'a pas été posé au fond. Dans le système actuel, les

langues sont si abusivement privilégiées qu'elles figurent seules dans la liste des disciplines scolaires (on y trouve en effet les « langues vivantes », mais pas les « cultures vivantes »). Et au temps des Méthodes audio-orales et des Méthodes audiovisuelles², grande période d'euphorie méthodologique et de dogmatisme aveugle en matière de langues, les cultures ont tellement été réduites à la portion congrue qu'elles ont bien failli disparaître des cursus de certaines langues étrangères.

La question épistémologique centrale de la fin et des moyens paraît donc bien avoir été éludée. Pourquoi et au profit de qui ?

Si elle s'était posée récemment, au plus haut niveau décisionnel, ce que je ne pense pas³, devant un choix aussi lourd de conséquences (repenser les programmes, former massivement des professeurs d'un profil nouveau, recycler les anciens,...), j'imagine que les responsables politiques auraient été glacés d'un effroi paralysant. Ils en auraient écarté du même coup l'idée minimale de culturaliser les langues (en faire ce qu'elles devraient être au fond : des moyens, des outils au service des cultures), sans doute par peur de les priver d'une partie de leur prestige et d'affaiblir ainsi l'envie de les apprendre. Peut-être même auraient-ils été aidés dans cette ... absence de décision par quelques linguistes éminents, également effrayés par les conséquences d'une pareille révolution pour leur propre discipline.

Une chose paraît claire, les spécialistes des langues, bénéficiaires du statu quo, dissimulent l'affaire du mieux qu'ils peuvent, mais l'impatience des spécialistes des cultures de voir leur objet d'étude reconnu à sa juste importance va grandissante et l'affrontement menace entre les deux camps. Il y a là un conflit latent à désamorcer, que la didactologie des langues-cultures se doit de porter à la connaissance de tous les acteurs du domaine.

Ceci n'est pas de l'épistémologie-fiction : la guerre des cultures (dominées) contre les langues (dominantes) pourrait bien avoir lieu, si rien n'est fait pour reconnaître la montée en puissance des cultures, consolider leur statut à l'école et leur accorder la place qui leur revient de droit dans la formation de l'homme et du citoyen.

2. La guerre des langues contre les cultures a déjà eu lieu et elle

cité, de son identité profonde. En un mot de sa différence. Une différence qui peut se révéler un dangereux ferment d'instabilité si elle fait prendre conscience à certains des limites ou des travers du système qui leur est imposé ; si, par ce biais, l'Autre étranger exerce sur eux un attrait suffisant pour les transformer en contestataires du régime qui les trompe ou les asservit.

Pour donner le change et faire bonne figure dans le concert des nations, les régimes dont il est fait état jouent le plus souvent les langues contre les cultures. Ils autorisent, sur leur territoire, l'enseignement de langues allant de pair avec des cultures qu'ils rejettent ou qu'ils combattent, mais en dissociant les premières des secondes, en se livrant à l'acrobatique exercice qui consiste à dépouiller, aseptiser les langues des cultures dont elles sont le produit, à réduire les mots étrangers qui les expriment à des coquilles presque vides. Mieux, ils espèrent tirer parti de cette manipulation que l'éthique et l'épistémologie condamnent, accroître leur rayonnement et asseoir leur autorité par la conversion de ces langues mutilées en outil de propagande pour leur propre régime, en Cheval de Troie chargé de semer le trouble, l'agitation, la contestation sur les territoires même de l'Autre interdit et de ceux qui parlent sa langue.

On observera que les forces à l'oeuvre dans cette lutte contre la libre circulation des cultures sont d'ordre : • *idéologique* ; • *religieux* ; • et *politique*. Les exemples qui le montrent abondent. En voici quelques-uns :

• Dans l'ordre de l'*idéologique*, je distinguerai :

1. Le cas de régimes comme celui de l'ex-URSS, qui cherchait à imposer aux autres sociétés une vision socialiste (en l'occurrence marxiste-léniniste), opposée à la vision capitaliste du monde occidental⁴.

Au cours d'une visite d'« experts » à Moscou, en 1977, j'ai souvenir d'avoir découvert, avec surprise, que Lénine (en traduction française) prenait une place considérable dans les anthologies destinées aux élèves avancés, auprès d'auteurs français soigneusement choisis, dont les maigres extraits avaient été expurgés de toute trace mal pensante, selon la règle en vigueur dans les lieux⁵. Par ailleurs, une

analyse comparée des deux systèmes en présence faisait régulièrement apparaître les réussites du socialisme triomphant et les déboires du capitalisme décadent. Et ce parfois au prix de montages invraisemblables. Ainsi une photographie en noir et blanc, assez sinistre, montrait des Parisiens faisant la queue, sous le froid, devant une épicerie, et la légende dénonçait la pénurie et les mauvais circuits de distribution dont les Français étaient victimes. En y regardant d'un peu plus près, on découvrait que la boutique en question était la célèbre épicerie fine « Fauchon » (dans le 8ème arrondissement !), une veille de Noël et que les malheureux Parisiens démunis étaient des bourgeois cossus des beaux quartiers...

2. Le cas des anciennes colonies (françaises entre autres), autour des années 1960, est très différent. Faute de disposer de langues locales susceptibles d'assurer immédiatement la scolarisation massive des enfants, beaucoup d'hommes politiques se trouvèrent dans l'obligation d'adopter et d'imposer la langue du colonisateur dans leurs propres écoles, mais ils le firent en refusant, avec détermination, la culture qu'elle véhicule. Du temps que j'étais au BELC, je me souviens avoir travaillé à l'élaboration collective d'une méthode pour débutants, où l'on voyait un jeune berger camerounais parler français et désigner dans cette langue étrangère, de manière évidemment approximative, les réalités familiales et culturelles de son environnement quotidien.

Les raisons qui motivent le divorce imposé à ces langues et à ces cultures constitutivement liées ne sont pas les mêmes dans les deux cas, même si elles en appellent toutes deux à l'idéologie.

Inacceptables au plan épistémologique (on ne dissocie pas des objets consubstantiellement unis dans leur emploi social, pour des motifs qui n'ont rien à voir avec leur enseignement ou leur apprentissage), elles sont recevables au plan éthique dans le second exemple, parce que la désolidarisation des deux objets résulte d'une violence symbolique du colonisateur, qui avait antérieurement imposé sa langue et sa culture au colonisé. Celui-ci se libère alors de son oppresseur, en refusant la culture qui est à l'origine de sa situation d'opprimé. Culture qu'il remplace par

dans la mesure où elles détournent ces langues de leur vocation cardinale, qui est de porter témoignage des cultures dont elles sont issues et de part en part imprégnées. Détournement qui les condamne du même coup à une stérilité indigne de leur statut d'instrument privilégié de la maîtrise de l'homme par lui-même.

- Dans l'ordre du *religieux*, je choisirai, parmi beaucoup d'autres, le cas de la République Islamique du Soudan qui, sur un modèle voisin de celui de l'ex-Union Soviétique, fait servir les langues étrangères, vidées de leur culture, donc de leur « substantifique moelle », à la divulgation des idées d'un Islam dangereux pour les Musulmans non intégristes eux-mêmes et pour tous ceux qui refusent de « convertir » la religion en instrument de contrainte et de pouvoir.

- Dans l'ordre du *politique*, à la lumière de ce qui vient d'être dit (et balise les premières étapes de mon cheminement personnel), je crois pouvoir avancer aujourd'hui que, avec la regrettable complicité des éducateurs que nous sommes (dont le rôle dans l'institution est aussi, rappelons-le, de jouer les contre-pouvoirs en cas de besoin), des démocraties aussi avancées que les nôtres se rendent coupables de mener, sous le manteau (sans avoir le courage de le proclamer), une *politique culturelle frileusement protectionniste*, c'est-à-dire pas très différente, sur le fond, de celles qui viennent d'être évoquées.

En effet, sous prétexte de se poser en garants de l'identité nationale, nos décideurs politiques la surprotègent (ou font au moins ce qu'ils peuvent pour cela), au lieu de l'exposer aux influences revigorantes de tant de cultures qui valent bien les nôtres et qui ne s'infiltrant dans l'institution scolaire qu'à dose homéopathique, par le canal étroit et sélectif des langues étrangères (qui, comme nous l'avons noté précédemment, ne font rien pour faciliter leur installation).

De sorte qu'au lieu d'être sérieusement et sereinement étudiées comme des points de repère éclairants, des passages nécessaires à la compréhension approfondie et à l'évolution de nos propres cultures, les cultures étrangères sont vécues par les décideurs et les responsables comme des dangers potentiels. Toujours prêts à exporter

la leur (en particulier les Français), les hommes politiques sont beaucoup plus réticents à importer celle des autres. Ils exagèrent les risques d'une opération qui leur fait peur, au lieu d'apprécier les avantages qu'elle pourrait avoir. Là où il conviendrait de s'ouvrir, ils se ferment, parce qu'ils ne font pas confiance à la sagacité de leurs concitoyens. Or, en politique comme ailleurs, la suspicion n'est pas bon conseil, surtout lorsqu'il s'agit d'échanger et de partager avec l'Autre, en vue de progresser en sa compagnie.

D'ailleurs, qu'ils le veuillent ou non, sous l'effet conjugué des médias qui quadrillent la planète, des migrations, des voyages, les cultures se métissent d'elles-mêmes, sans le consentement des décideurs.

Cette analyse (pessimiste), qu'il conviendrait de circonstancier davantage, de nuancer au cas par cas, corrobore mes propos du premier chapitre et explique pourquoi l'école privilégie abusivement les langues au détriment des cultures et pourquoi les enseignants sont formés à la grammaire plutôt qu'à la culture.

À mon sens et sauf exception⁷, il paraît légitime de poser que tout pays a naturellement le droit de choisir telle langue étrangère plutôt que telle autre, pour être enseignée sur son territoire, mais qu'à partir du moment où il en choisit une, sans contrainte, il a le devoir de la choisir avec sa culture, parce que celle-ci est constitutive de celle-là, c'est-à-dire garante de son identité et de sa fonctionnalité.

3. La guerre des cultures entre elles a eu lieu et perdure aussi.

Dans un article intitulé « La prochaine guerre mondiale, si elle a lieu, sera une guerre entre civilisations »⁸, le politologue américain Samuel Huntington alerta brutalement les consciences et suscita de vives et salutaires réactions. Si l'on veut bien se souvenir que, dans notre domaine, ce que nous appelons aujourd'hui « culture » se nommait il y a peu « civilisation », nous sommes évidemment concernés par cette sombre conjecture. D'autant que des signes de violence récurrents, déjà repérés par Huntington, entretiennent et font même monter la pression.

On aura compris que cet article a beaucoup influencé le choix de la métaphore

Il existe aussi d'autres formes de la guerre *des cultures entre elles*. Ainsi, pour certaines et toutes langues mises à part, l'une consiste à se juger « supérieure » et à vouloir imposer son « excellence » aux autres. Par exemple, c'est au nom de sa civilisation avancée, issue du siècle des lumières et de la révolution, que la France a prétendu justifier ses conquêtes coloniales et imposer sa culture « transcendante » à celles des peuples colonisés⁹. Cette vision élitiste des sociétés a subi le cuisant échec de la décolonisation et des indépendances ; toutes les cultures ont été proclamées égales en dignité, mais il en reste qui, fortes du poids économique du pays où elles sont nées, se considèrent encore comme « plus égales que les autres » (selon la formule connue de l'humoriste Jean Rochefort) et ne cessent d'imposer leur présence encombrante au reste du monde.

Mais celle qui retiendra ici mon attention oppose les types de culture entre eux. C'est-à-dire que la guerre en question se déplace, elle n'est plus entre pays, elle est dans chaque pays, à l'intérieur des murs de l'institution scolaire. Ce qui ne la rend pas moins affligeante pour autant.

Deux exemples devraient suffire à le montrer.

Après avoir été la culture dominante à l'école pendant toute la seconde moitié du 19ème siècle, au temps des méthodes traditionnelles et de la prédominance massive de l'écrit, la culture littéraire fut brutalement et injustement déconsidérée par la méthode directe première génération, au début du 20ème, puis, après la seconde guerre mondiale, par les méthodes directes seconde génération (MAO et MAV) qui privilégiaient la communication orale. Elle eut beaucoup de mal à se remettre de ce fâcheux discrédit et souffre encore de la concurrence avec la linguistique, avec les matériaux sociaux (ou documents dits authentiques), ce qui ne la rend pas plus compréhensive avec la culture courante en émergence, qu'elle dédaigne et considère comme une rivale subalterne.

La culture scientifique et technique se trouve dans une situation conflictuelle analogue. En butte au même front du refus, elle ne parvient pas à se faire une place

dans l'institution, parce que les types de culture légitimés ou admis ne lui épargnent aucune avanée, ne lui laissent aucun espace pour trouver son assiette et se faire reconnaître.

Ainsi, en Français langue maternelle, les dictionnaires Larousse ayant connu un gros et durable succès avec leurs *pages roses* (modestes véhicules d'une culture littéraire classique réduite au minimum : un choix de locutions grecques, latines, étrangères), qui séparaient la partie langue de la partie encyclopédie, des adeptes de la culture scientifique et technique tentèrent de l'introduire en classe, dans les dictionnaires scolaires, par le biais de *pages jaunes*¹⁰ (transformées en bref recueil de termes scientifiques et techniques, choisis en fonction du niveau supposé des élèves-consultants). L'idée était intéressante. Elle fut accueillie par des sarcasmes et tomba dans l'oubli. Sans commentaires.

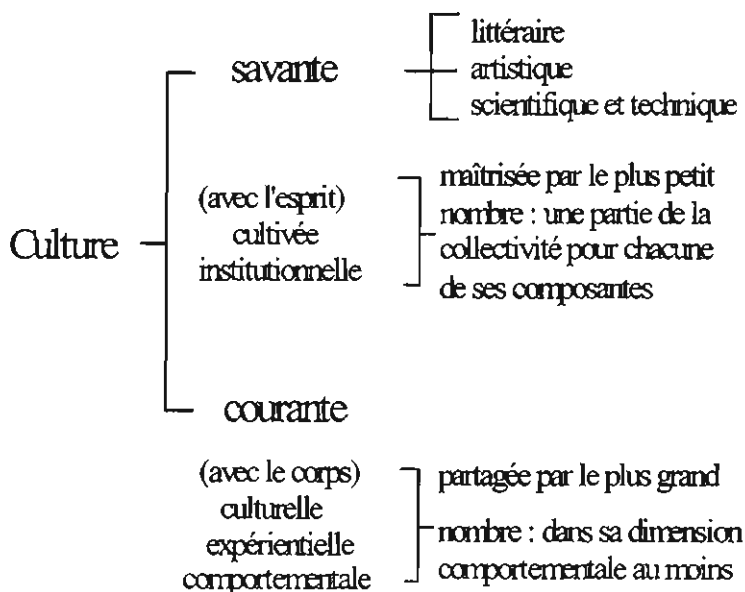
La métaphore guerrière, destinée à la dramatisation du problème, était sûrement excessive. Reste que les luttes d'influence, les querelles, les violences évoquées sont bel et bien désolantes et montrent qu'il y a encore beaucoup à faire sur la voie d'une culturalisation forte, apaisée et nécessaire de l'école.

4. Pour un édit de tolérance entre les cultures.

Après un rapide *état des lieux*, qui ébauche un *paysage culturel* en proie à l'agitation, à la contrainte, à l'injustice à tous les niveaux, jusque dans l'institution scolaire et après un *constat de carence* endémique des décideurs en matière de *politique culturelle* (cf. leur pusillanimité, leur peur de l'Autre différent et de ce qu'il pourrait entraîner comme transformations au niveau de l'identité nationale), en tant que didactologue, je me dois d'intervenir, c'est-à-dire de soumettre aux collègues de terrain intéressés certaines perspectives d'action susceptibles de les aider dans leur tâche de réhabilitation culturelle. D'où l'*édit de tolérance entre les cultures*, allusion (en forme de palimpseste) à l'édit de Nantes, dont on fête le 400ème anniversaire cette année. L'édit (didactologique !) en question portera exclusivement sur les *types de culture à l'école*.

avec l'esprit, le cultivé, ou la culture savante (littéraire et artistique) que je nomme aussi, pour cela, *institutionnelle* ; mais que, sous la pression de la demande sociale, elle s'est ouverte, récemment, à la culture avec le corps, le culturel, ou culture courante, que j'appelle aussi *expérientielle* ou *comportementale*, parce que, pour la culture maternelle au moins, elle n'est pas « apprise » en milieu scolaire, mais « acquise » en milieu grégaire (dans la famille, l'entourage, la rue).

Si l'on ajoute la culture scientifique et technique (dommageablement sacrifiée, sinon occultée par l'école – v. *supra* –), que la pression d'un monde de plus en plus technologisé rendra bientôt absolument indispensable, on obtient le tableau récapitulatif suivant :



Ce tableau, que j'ai déjà présenté de nombreuses fois, servira dans le modèle suggéré ci-dessous.

4.2. De la rivalité à la complémentarité : un modèle de coexistence pacifique.

Avec les *types de culture* à vocation institutionnelle, nous étions prioritairement du côté des *contenus* ou des *produits* (le QUOI enseigner/apprendre ?) ; avec le

modèle de coexistence, nous sommes prioritairement du côté des *approches* et des *processus* (le COMMENT enseigner/apprendre ?).

Le modèle s'inspire d'une *analyse* des pratiques de terrain (la conceptualisation généralisante des divers types de culture, de leurs approches et de la prise de conscience de leur fonctionnement antinomique). Le chapitre s'achève par un *plaidoyer* en faveur du déplacement des points de vue et de l'évolution des attitudes des acteurs concernés.

Les différents types de culture (plus ou moins) représentés dans l'institution scolaire se trouvent ainsi couverts par deux concepts génériques dénommés :

- CULTURE-VISION d'une part (qui correspond, en gros, à la culture *savante*);
- CULTURE-ACTION de l'autre (qui correspond, en gros, à la culture *courante*).

La " CULTURE-VISION "
est la culture telle qu'on se la repré-
sente ; une culture abstraite, qui
relève du savoir, donc de la réflexion.

• **Mode de fonctionnement :**

Matériau de base (pour l'apprenant): un discours (descriptif et/ou explicatif) portant sur la culture étudiée; donc un discours construit à partir et sur d'autres discours.

- Objectif: intérioriser ce discours général qui conduit au système de valeurs et le faire servir à la compréhension de faits et d'événements particuliers de cette culture.

Priorité: les savoirs explicites et la compréhension.

• **Traits caractéristiques :**

- Procédure "dissociative": langue et culture sont étudiées séparément -> (langue/culture).

Démarche de l'apprenant: déductive (du général au particulier).

- Lieu privilégié du "méta" (le métalangage) et de la rationalité.

• **Types de culture :**

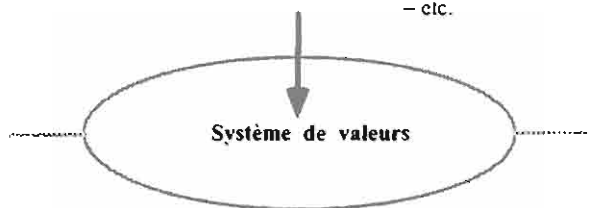
La culture-vision est prioritairement, mais non exclusivement à l'oeuvre dans la ...

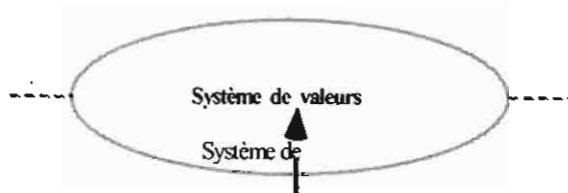
... culture savante — littéraire
 ou artistique
 (avec l'esprit) scientifique et technique
 cultivée
 institutionnelle

• **Disciplines savantes :**

Les discours et les savoirs constitutifs de la culture-vision sont produits concurremment ou complétement par :

- la sociologie,
- l'ethnologie,
- l'anthropologie culturelle,
- la sémiologie culturelle,
- la littérature (histoire littéraire),
- l'histoire,
- la géographie,
- etc.





La " CULTURE-ACTION "

est la culture telle qu'on la pratique, une culture concrète qui relève du savoir-faire, du savoir-être, du savoir-être avec, du savoir faire face spontané, donc, du comportement et de la sensibilité.

• Mode de fonctionnement :

- Matériau de base (pour l'apprenant): un discours ordinaire, dont la fonction n'est pas de traiter de la culture.
- Objectif: s'approprier la culture diluée dans ce discours (en particulier dans certains mots qui le constituent), en transitant par le système de comportements pour accéder au système de valeurs qui l'éclaire, en confrontant culture-cible et culture-source dans leurs analogies et leurs différences.
- Priorité: les savoir faire face spontanés et la production.

• Traits caractéristiques :

- Procédure "associative" (et même intégrative): au nom du principe de consubstantialité, langue et culture sont étudiées de concert → (langue-culture).
- Démarche de l'apprenant: inductive (du particulier au général).
- Lieu privilégié de l' "inter" (l'interculturel) et de la sensibilité.

• Types de culture :

La culture-action est prioritairement, mais non exclusivement à l'œuvre dans la ...

... culture courante
ou
(avec le corps)
culturelle
expérientielle
comportementale

• Disciplines (savantes ou non) :

Les savoir-faire, savoir-être, savoir être avec, savoir faire face spontanés sont les produits d'une nouvelle venue dans le domaine, qui se réclame tout spécialement de la culture-action: la pragmatique lexicoculturelle (voir note 11).

Ils peuvent aussi résulter de l'explication de texte, de la mise en scène (littérature) et de pratiques diverses comme la peinture, la sculpture, la musique, l'informatique, l'ébénisterie, ... (disciplines artistiques, techniques, artisanales).

évidemment *complémentaires*, dans la mesure où, comme chacun sait, le corps et l'esprit ne peuvent fonctionner l'un sans l'autre !

Ainsi, la CULTURE-VISION demande aussi à être *vécue dans le concret* (à mobiliser du *savoir-faire*), à *transiter par le corps* ; c'est clair pour la poésie, qui a souvent besoin d'être dite, pour le texte romanesque, qui peut gagner à passer par le « gueuloir » (cf. Flaubert), pour le théâtre, qui se doit d'être mis en scène. De son côté, la CULTURE-ACTION fabrique aussi (ou s'appuie aussi sur) de l'*abstrait*. C'est également clair. En pragmatique lexiculturelle¹, je fais bien la distinction entre le *domaine d'expérience* (qui mobilise des séries d'opérations comportementales et verbales – cf. le kinésique, le proxémique, les mimiques –) et le *cadre de référence* (qui est le lieu des représentations et des savoirs, thésaurisés grâce à l'action, ou nécessaires à sa mise en oeuvre).

Dans les deux approches, la vision (la rationalité) et l'action (la sensibilité) sont présentes, mais dans des proportions globalement inverses. Il suffit de le vouloir (et de savoir que l'on ne rend pas compte de la complexité en refusant le point de vue de l'autre) pour que la complémentarité enrichissante succède à la vaine concurrence.

Par exemple, si les « *lieux de convivialité* » des deux cultures en présence (la culture-cible et la culture-source) ont été mis à l'ordre du jour dans une démarche interculturelle et que les « *cafés* » sont choisis comme représentatifs d'une certaine forme de convivialité à la française, les spécialistes de la CULTURE-VISION (sociologues, anthropologues, historiens) seront fondés à tenir un discours de circonstance : • sur l'origine des « maisons de café », qui s'ouvrirent lorsque la boisson portant ce nom fut introduite en France, à partir du milieu du 17^{ème} s. (sous Louis XIV) ; • sur la rapidité de l'extension du nom de « café » à tous les commerces où l'on consommait des boissons, y compris alcoolisées ; • sur l'engouement de l'aristocratie et de la bourgeoisie pour ces lieux de rencontre qui vont devenir très vite, au 18^{ème} s., de véritables centres d'animation intellectuelle et politique² ; etc.

De leur côté, les tenants de la CULTURE-ACTION (didactologues, pragmaticiens) pourront oeuvrer utilement et complémentirement à ce genre

d'acculturation, en choisissant d'étudier par exemple : 1. « La prise de consommation au comptoir, dans un café « comme *domaine d'expérience* (cf. les opérations comportementales et verbales – comment boire et manger, comment se tenir, comment réagir, comment régler sa consommation, ... – qu'il convient de maîtriser pour être en mesure de profiter de ce haut lieu de convivialité que peut être le bar pour un consommateur averti) ; 2. « Les consommations ordinaires de comptoir « comme *cadre de référence* (les boissons et les nourritures qui se prennent debout, sur le zinc, et qu'il faut nécessairement connaître pour ne pas faire d'impairs)³.

Les deux approches peuvent tout aussi bien fonctionner complémentirement pour des sujets ultra-classique comme les croyances religieuses (la façon d'enterrer ses morts ou de se marier religieusement) ou la vie de famille (la façon de prendre les repas, de répartir les tâches, d'organiser les loisirs, ...), par exemple.

On aura compris que réconcilier la CULTURE-VISION et la CULTURE-ACTION, revient, au bout du compte, à réconcilier l'esprit et le corps, la rationalité et la sensibilité, le cerveau gauche et le cerveau droit, à travailler, dans le long terme, au remembrement de l'homme éclaté. Vaste programme, qui pourrait être celui de l'éducateur convaincu que la formation de l'homme–citoyen accompli transite par l'expertise de sa propre culture, enrichie au contact de la culture de l'Autre étranger.

Je terminerai par une affirmation et un regret.

L'affirmation: la *culture* (sous toutes ses formes) est de plus en plus incontournable à l'école, parce qu'elle est au coeur de la *formation*, de l'*éducation*, de l'*éthique*, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires. Importance qui ne lui est malheureusement pas reconnue. C'est le sens de mon propos.

Le regret: j'aurais voulu montrer, exemples à l'appui, comment formation, éducation, éthique s'enracinent dans les *valeurs* constitutives du noyau nourricier des différentes cultures. Il m'aurait fallu pour cela travailler sur les *systèmes de valeurs*, mais le temps m'a, hélas, manqué.

Dans la mesure où il interdit de désespérer de l'homme en devenir, où il exprime les forces de vie. le poème de René Char⁴, choisi comme point d'orgue à mon

même temps loin devant sa vie, vers les futures années où, quand il saignerait, ce ne serait plus à cause de l'iniquité d'un seul. Tel l'arbuste que réconfortent ses racines et qui presse ses rameaux meurtris contre son fût résistant, il descendait ensuite à reculons dans le mutisme de ce savoir et dans son innocence. Enfin, il s'échappait, s'enfuyait et devenait souverainement heureux. Il atteignait la prairie et la barrière des roseaux dont il cajolait la vase et percevait le sec frémissement. Il semblait que ce que la terre avait produit de plus noble et de plus persévérant, l'avait, en compensation, adopté.

Il recommencerait ainsi jusqu'au moment où, la nécessité de rompre disparue, il se tiendrait droit et attentif parmi les hommes, à la fois plus vulnérable et plus fort.

Notas

¹ Pour davantage d'informations, consulter *De la langue à la culture par les mots*, Robert Galisson, CLE International, Paris, 1991 ; en particulier, dans le dernier chapitre, p.161 et suivantes.

² Cf. *Les Français - Mentalités et comportements*. Nelly Mauchamp, CLE International, Paris, 1996, pp.98,99,100.

³ Cf. *De la langue à la culture par les mots* (note 9) pp.162,163 et 164,165.

⁴ Extrait de *Les Matinaux*, NRF, Gallimard, nouvelle édition 1996, p.58.

ESCREVER EM F.L.E. : UM ACTO PREMEDITADO COM FUTURO

Rosa Bizarro
(Universidade do Porto)

É nosso propósito apresentar uma breve reflexão sobre a escrita em Francês Língua Estrangeira como actividade pedagógica desenvolvida no 3º ciclo do Ensino Básico. Tendo consciência da necessidade de aferir metodologias, com vista ao desenvolvimento desta prática como algo que poderá ajudar os nossos alunos a encarar o futuro, com mais segurança e menos inibições, aceitamos, aqui e agora, o desafio que Fernanda Irene Fonseca¹ fez no sentido de chamar a atenção para a necessidade imperiosa de todos os professores, de todas as disciplinas, e, logicamente, portanto, os de Francês, contribuírem para que os jovens que frequentam as nossas escolas dominem a escrita.

Depois de nos debruçarmos sobre algumas noções do acto de escrever, fundamentalmente em contexto pedagógico e, de modo particular, em língua estrangeira, reflectiremos, num segundo momento, sobre os *Programas de Francês do 3º ciclo*² actualmente em vigor, e as suas exigências em relação a essa prática; finalmente, equacionaremos algumas sugestões concretas, no sentido de chamarmos a atenção para o interesse desta actividade que se pretende ver assumida na aula de Francês Língua Estrangeira como sistemática, programada e finalisticamente orientada (v. FONSECA, F. I. - 1991), sem tensões nocivas ao crescimento cognitivo e intelectual dos nossos alunos.

1. O que é escrever?

No quotidiano, o acto da escrita - em língua materna - revela-se como um acto de comunicação por excelência, numa situação marcada, normalmente, pela distância física do emissor e do receptor (escrevemos para quem não está perto de nós, em termos físicos, ou para quem não podemos alcançar pela voz), sem esquecer

fazermos a encomenda, directamente ao produtor, de um artigo estrangeiro.

Em contexto pedagógico - e, fundamentalmente, ao nível de escolaridade que nos situamos, nesta reflexão -, a escrita em língua estrangeira pode (e deve) extrapolar o âmbito desta utilidade, diremos de 1º grau, e assumir-se como acto de cognição - e até mesmo de metacognição - não só de uma língua diferente, mas também de si mesmo, do Outro e do mundo, num entendimento global e profundo do termo “cultura”, num entendimento global e profundo da expressão “*competência de comunicação*”.⁴ Daí a sua importância; daí a importância de os jovens que frequentam as nossas escolas poderem dela ter um entendimento no sentido do que Virton e Delobel defendem, quando afirmam: “*l'écriture doit pouvoir être considérée par l'enfant comme une aide à grandir, pour comprendre et interpréter le monde, dire et se dire et non plus comme tâche d'école stérile ou futilité d'adultes oisifs.*”⁵

Convém, ainda, não esquecer que, neste contexto, escrever se assumirá como uma resposta a necessidades tão variadas como recordar eventos passados, aprender melhor (organizando informação, classificando, resumindo ideias, esquematizando...), reflectir sobre o que se é, o que se sabe, o que se faz, servindo, ainda, para cumprir tarefas e para, até mesmo, ter/sentir prazer.

Deste modo, caberá ao professor de língua estrangeira o papel privilegiado de interlocutor, animador e criador de situações tendentes a desenvolver no aluno a capacidade da escrita; para tal, o docente não deve transformar a escrita numa mera actividade de controlo ou avaliação da aquisição de saberes (linguísticos, referenciais, pragmáticos), mas, sobretudo, apresentá-la e promovê-la como um meio ao serviço de projectos funcionais e investidos de significação aos olhos daquele que, como sabemos, será o centro de todo o acto pedagógico: o aluno.

“*Lire (...)*” - dizem ainda Virton e Delobel – “*(...) c'est élire. écrire, c'est prendre du pouvoir.*”⁶ O poder de romper com o silêncio da folha de papel, o poder de saber, de ser capaz de e de tomar decisões, respondendo, por exemplo, a perguntas do tipo *Como escrever?*, *Como começar?*, *Como acabar?*, *O que “dizer”?* exigem, obviamente, uma prática regular, realizada num clima de confiança

e, por vezes mesmo, de prazer; exigem, ainda e sobretudo, um treino eficaz, preparado com rigor, científica e pedagogicamente estruturado. O professor sabe que “*não se nasce ensinado*” e que “*escrever não é um dom nem um privilégio inato de génios*”. Numa aula de língua estrangeira, o acto da escrita tem, pois, o seu lugar assegurado, sobretudo se todos nós, professores, concordarmos que, até por essa via, estaremos a *cumprir os Programas*.

2. Escrita e Programas de Francês - 3º ciclo: que relação?

2.1. Ao nível dos objectivos.

Sem fazermos aqui uma análise exaustiva dos *Programas de Francês - 3º ciclo do Ensino Básico* hoje em equação nas nossas escolas, torna-se, contudo, importante sublinhar alguns dos aspectos que neles aparecem taxativamente explicitados, quanto à necessidade de levar os nossos jovens alunos a escrever na aula de F.L.E.. Assim, como objectivos gerais para a disciplina em questão, encontramos: “(...) *desenvolver [no aluno] as competências básicas da comunicação na língua francesa (...)*”⁸, levando-o a “*produzir textos escritos adequados ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social*”⁹ (...) *de matrizes discursivas diversificadas progressivamente mais complexas, aplicando as regras de organização textual (coesão e coerência), as regras da morfossintaxe (...)*”¹⁰, utilizando “*vocabulário adequado do ponto de vista semântico e pragmático*” e servindo-se “*correctamente da norma ortográfica francesa*”.¹¹

Daqui se concluirá que os autores dos *Programas* se encontram cientes de que a escrita é uma área na qual tem cabimento uma forma de abordagem progressivamente orientada, em função do desenvolvimento psicológico, linguístico e social do aluno, o que nos leva, de imediato, a concluir que não haverá estratégias massificadas de aprendizagem que viabilizem a obtenção dos referidos objectivos, de modo uniforme e universal. Concluiremos também que, em termos de

necessidade de adequar a escolha do vocabulário a utilizar não só sob o ponto de vista semântico, mas também pragmático, num *clin d'oeil* rápido, como cumpre, mas expressivo, à atenção que se deve prestar, por exemplo, ao destinatário do texto a produzir e às condições da respectiva produção e recepção.

2.2. Ao nível das sugestões metodológicas

Quanto à secção intitulada *Sugestões metodológicas / actividades*¹², os *Programas* em análise sublinham duas atitudes pedagógico-didácticas que merecem, no nosso entender, particular destaque.

A primeira regista a interdependência que existe entre ouvir, falar, ler e escrever, defendendo não um doseamento quantitativamente equilibrado, mas uma utilização *recorrente*, em função do momento e das necessidades do processo de ensino-aprendizagem. O segundo ponto a referir é relativo à defesa da construção negociada dos textos escritos, que se integram em projectos / tarefas do grupo classe, dando como exemplo a realização de um jornal em Francês. Entrosando, nitidamente, na promoção da pedagogia do projecto, esta simples, mas importante, sugestão metodológica faz-nos, desde já, pensar que a escrita não é (sempre) um acto solitário e que o contexto pedagógico pode/deve ser propício ao seu desenvolvimento, em experiências do domínio social, que, certamente, beneficiarão, antes de mais, o próprio indivíduo. Quantos medos se perdem por fazermos experiências em grupo, quantas novas capacidades se adquirem e as antigas se consolidam, na experiência da entejuda e da partilha?

Em relação às actividades de produção escrita, assim explicitamente designadas nos textos programáticos em análise, são-nos apontados três tipos fundamentais, a saber:

- i) – “as que se organizam em exercícios pontuais, parcelares (correspondendo à manipulação da língua);
- ii) - as que recaem sobre a produção de textos sob modelo;
- iii) - as que assentam na produção de textos com função comunicativa.”¹³

Como exemplo das actividades indicadas em i), os **Programas** sugerem a transformação de frases e de textos, os registos parciais de histórias (parte inicial ou final) e as produções de descrições a partir de *puzzles* de palavras.

Os modelos indicados para as actividades referidas em ii) são as cartas, os telegramas, as receitas e os anúncios, enquanto os textos dados como exemplo de produções com função comunicativa propriamente dita serão os textos-notícia, os textos de opinião, os poemas, a correspondência interescolar e o registo de acontecimentos que, por exemplo, afectem a vida da escola, fazendo-se, aqui, coincidir a noção de função comunicativa com a de comunicação autêntica ou a de comunicação nascida da vontade íntima e verdadeira de comunicar algo a alguém, equacionando um *ego*, um *hic* e um *nunc* concretos, reais.

Da análise de todas estas sugestões se depreenderá que a actividade da escrita pode assumir diversos contornos na sala de aula e fora dela, corresponder a diversas necessidades - não só de comunicação, mas também de conhecimento, por exemplo, como já referimos - e que o sujeito-aprendente, para ser capaz de escrever de modo espontâneo, livre e autónomo, terá que conhecer (e praticar) formas de escrita assentes na manipulação da língua e, previamente, na imitação de modelos escritos¹⁴, anteriormente analisados. A criatividade nasce, depois de conhecida (e dominada) a normatividade.

3. Alguns contributos para uma pedagogia da escrita

Deste modo, e seguindo, ainda, para, posteriormente, alargar as pistas que nos são dadas pelos próprios **Programas**, deixaremos algumas sugestões tendentes a confirmar - e enformar - uma chamada *pedagogia da escrita*¹⁵, assente, fundamentalmente, em três áreas de intervenção: a pré-escrita ou preparação da escrita, a escrita propriamente dita ou concretização e a revisão da escrita.

3.1. A pré-escrita ou preparação da escrita

os conhecimentos que já possui (a sua enciclopédia) quer em língua estrangeira quer, até mesmo, em língua materna sobre o domínio de referência de que é questão o texto que vai produzir; esta reflexão deverá ser levada a cabo antes, precisamente, de dar início à escrita do texto propriamente dita.

Do mesmo modo, o aluno deverá ser capaz de fazer o levantamento de um conjunto de elementos que digam respeito ao destinatário, à sua relação com o destinador (consigo mesmo), aos objectivos deste último relativamente ao texto a produzir. Haverá, igualmente, nesta fase, que consciencializar a importância da selecção da matriz discursiva (texto narrativo, por exemplo) e da categoria textual (carta, pequena história...), para o levar ao esboço de um plano textual, que lhe servirá de suporte estrutural ao desenvolvimento das suas ideias.

Individualmente ou em grupo, autonomamente ou com o recurso a fontes escritas variadas (dicionários, gramáticas, outros textos...), o aluno preparará o léxico adequado, relembrará os tempos verbais de que se servirá, fará o inventário de alguns conectores que consolidarão a progressão do seu texto, recapitulará as normas da pontuação e da ortografia a utilizar, fará a revisão das marcas discursivo-textuais da matriz textual de que se vai servir¹⁶. Em suma, premeditará, em múltiplos aspectos e correspondendo a variadas exigências, o acto que se propõe realizar: escrever.

Tendo efectuado estas tarefas propedêuticas, o aluno defrontar-se-á, necessariamente mais à vontade, com o desafio de romper o silêncio da folha de papel. Seguindo um plano, produzindo frases, articulando-as entre si, criando parágrafos, invocando múltiplos saberes (linguísticos, pragmáticos, culturais...) entretanto consciencializados na fase precedente, num vaivém contínuo entre a macro, a super e a microestrutura textual, o aluno-escrevente produzirá textos, convicto das suas forças e com grandes possibilidades de o seu trabalho ser marcado pelo reconhecimento positivo de todos quantos o lerem. A prática de reconhecimento que, entretanto, terá desenvolvido de formas e de regras linguísticas, textuais e discursivas, perspectivadas nos textos que leu, de acordo com o nível da microestrutura (fenómenos de nível frásico e interfrásico), da superestrutura (as matrizes discursivas) e da macroestrutura (de natureza lógico-semântica, relativa ao

tema, ao assunto do texto), irá, obviamente, ajudá-lo nesta fase de investimento, de produção (relembre-se, a este propósito, a interdependência advogada pelos próprios *Programas* entre *Gramática da recepção* e *Gramática da produção*¹⁷). Deste modo, a escrita em língua estrangeira será um acto com sentido - adequado às exigências mais profundas da sua formação.

3.2. A escrita propriamente dita ou concretização

Assumindo-se, por conseguinte, como um acto consciente, pré-determinado, de alguma maneira, pelo cuidado e esforços consagrados à sua preparação, a construção de um texto, propriamente dita, constituirá a passagem da globalidade do sentido à *linearidade*¹⁸ da sequência discursiva, sem esquecer o carácter dinâmico de que essa linearidade se reveste. Com efeito, e retomando a afirmação de Vigner segundo a qual “(...) *s’il apparaît bien qu’une phrase n’est pas un tas de mots, un texte ne saurait non plus être assimilé à une succession aléatoire de phrases sémantiquement indépendantes (...)*”¹⁹, convirá sublinhar que um texto se constrói na base da articulação entre “(...) *permanência e progressão, estabelecendo um equilíbrio entre a repetição e a introdução de elementos novos.*”²⁰ Haverá, assim, que registar unidades coesas, postas ao serviço de uma coerência textual, onde os conectores, os tempos verbais, os artigos, os substitutos pronominais, os substitutos lexicais entre outros elementos²¹, ajudam a construir o desconhecido, partindo do conhecido, num constante movimento de continuidade e ruptura, na construção de mensagens novas.

Tendo por base o trabalho realizado na fase de pré-escrita, o aluno “recheará” a matriz discursiva escolhida (no caso do texto narrativo, por exemplo, aconselha-se o trabalho pedagógico desenvolvido a partir da estrutura de Bremond que remete para a existência de uma fase ou estado inicial - a que corresponde uma situação de “falta”, um estado de actualização - correspondendo à “procura” e um estado final - positivo ou negativo, relativamente ao resultado trazido pela obtenção - ou não - do objecto procurado²²) com segmentos discursivos que consolidem a sua organização

como escrevente. Esta “negociação” será, aliás, seguidamente, reforçada, pela fase da revisão da escrita ou releitura.

3.3. A revisão da escrita

Conveniente será, em função da *pedagogia da escrita* aqui advogada, levar o aluno a rere-se, relendo o que escreveu. “*Reler sob outro ângulo, reler para verificar (...)*”²³ - são direitos de qualquer escrevente e, muito particularmente, dos nossos alunos - e não só direitos de qualquer leitor. O professor poderá, então, ajudar o aluno nesta tarefa de revisão da sua escrita, a atentar nos principais aspectos equacionados, no momento em que se avalia essa mesma escrita²⁴. Com efeito, não bastará recheiar a nossa atitude de professores com doces conselhos do tipo “deves tentar escrever melhor” ou “relê o que escreveste”, sem ir um pouco mais longe nem apresentar o modo como o aluno poderá/deverá rere-se. Mais do que lançar um olhar interessado sobre o *produto*, haverá que atentar no *processo*. Só sabendo *como fazer*, o aluno *fará melhor*.²⁵

Uma das hipóteses a desenvolver com o aluno, segundo esta perspectiva, será fornecer-lhe uma “grelha de observação” da sua escrita em que apareçam contemplados (e “traduzidos” em linguagem adequada ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural) os diferentes níveis de organização textual (o macroestrutural, o superestrutural e o microestrutural) e tendo em conta os níveis de entrada num texto: pragmático, semântico e morfossintático, por exemplo.²⁶ Poderemos, assim, facultar-lhe uma ficha de observação da sua escrita, materializada numa série de itens formulados na 1ª pessoa (porque favorecedora da introspecção), mediante os quais o aluno seja confrontado com os seguintes aspectos (indicados, aqui e agora, de modo aleatório) e a cada um dos quais o aluno fará corresponder, por exemplo, as “respostas” *sim/não* :

i) atenção dedicada ao aspecto gráfico: caligrafia, disposição do texto na folha, respeito pelas margens, aspecto geral de apresentação do trabalho;

4. Conclusão

Para finalizar esta breve reflexão, diremos que estamos conscientes dos inimigos da prática que aqui acabámos de defender. Sabemos que as turmas numerosas, o tempo consagrado à disciplina de Francês Língua Estrangeira no horário lectivo e não-lectivo dos alunos, a resistência social (que privilegia o visual e o oral em detrimento do escrito), entre outros, poderão remar contra estes princípios. Mas sabemos também - até por experiência própria - que vale a pena avançar por aqui.

A sedução da escrita, que se manifesta em muitos de nós, professores, pode ser partilhada e/ou, pelo menos, explicada e compreendida. Compete a cada um de nós escolher o caminho que, de experiência, mas também, de saber feito, mais e melhor ajudar os nossos jovens na construção do seu futuro.

Uma certeza fica: quando se aprende a escrever (em língua materna, mas também, obviamente, em língua estrangeira), muitas “portas” se abrem perante nós. Ajudemos os nossos alunos de Francês a transpô-las, com a segurança de alguém que sabe **o que faz e por que o faz** - percebendo que a escola (de hoje) está atenta ao seu [deles] amanhã! ... tempo de pôr em prática uma das sugestões que Clara Ferrão, Teresa Valente e Maria do Céu Roldão nos deixam, quando afirmam: “(...) *uma das contribuições das línguas para a formação do aluno consiste em dotá-lo de ferramentas para que possa escrever em outras línguas e em outras situações.*”²⁸

Se, de algum modo, estas breves considerações tiverem, minimamente que seja, ajudado a *reflectir* e a *agir* neste sentido, terão atingido o seu objectivo.

Notas

¹ FONSECA, F. I. (1991) «A urgência de uma pedagogia da escrita», in (1994): *Gramática e Pragmática - Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto, Porto Editora: 147-176.

² Ministério de Educação (1991): *Programas Francês - Plano de Organização do*

- v) organização em parágrafos, na perspectiva da progressão temática;
- vi) articulação dos parágrafos e das frases (presença de conectores; papel da pontuação);
- vii) adequação e variedade lexical;
- viii) recurso à pronominalização, à substituição lexical (sinonímia, antonímia, hiperonímia...), ao uso catafórico e anafórico dos artigos, por exemplo, de molde a evitar repetições “desnecessárias”;
- ix) respeito pela coerência semântica do texto produzido, não introduzindo informações contraditórias em relação ao mesmo facto;
- x) respeito pelas regras da morfossintaxe e da ortografia.

Preenchendo a grelha a que correspondem os aspectos acima enunciados, os quais veicularão uma atitude positiva de análise do texto produzido pelo aluno, no sentido de referir o que foi feito, sem chamar ostensivamente a atenção para a forma errada ou a ausência de dados observáveis, o aluno-escrevente poderá, ele próprio, reflectir sobre o que escreveu e até mesmo sobre o modo como escreveu, bem como - uma vez mais - sobre os aspectos mais importantes a contemplar na elaboração bem sucedida de um texto escrito. As vantagens desta pedagogia serão por demais evidentes.

Convém, contudo, não esquecer que esta fase de revisão não termina com o preenchimento desta grelha ou a resposta a este questionário.

Ao aluno deve ser dado o espaço e o tempo necessários para que a releitura que efectuou por esta via produza uma reescrita, em caso de necessidade. Só assim estará assegurada a transferência de saberes e, sobretudo, do saber-fazer proposto.

Por outro lado, é forçoso realçar que, ao viabilizar uma desconstrução do texto escrito, esta observação permitirá, por certo, levar o aluno a realizar actividades de remediação e até mesmo de reforço²⁷, que possibilitem o aperfeiçoamento de aspectos considerados, respectivamente, negativos ou positivos, no texto inicialmente produzido, possibilitando uma dialéctica, no percurso em espiral, do seu processo de ensino-aprendizagem.

Fernando Pessoa: 13-14.

- ⁴ Para o conceito de *competência de comunicação* tal como o partilhamos, ver S. MOIRAND (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- ⁵ VIRTON, E. e DELOBEL, A. (1995): *Travailler avec des écrivains*. Paris, Hachette: 83.
- ⁶ *idem, ibidem*: 83.
- ⁷ in FONSECA, F. I.: *op. cit.*: 159.
- ⁸ *op. cit.* : 11 e 31.
- ⁹ *idem, ibidem*: 12 e 32.
- ¹⁰ *idem, ibidem*.
- ¹¹ *idem, ibidem*.
- ¹² *op. cit.*: 19-23 e 57-61.
- ¹³ *idem, ibidem*: 20 e 58.
- ¹⁴ A este propósito ver, ainda, FONSECA, F. I. (1994): 147-176.
- ¹⁵ Ver, a este respeito, a obra organizada por FONSECA, F. I. (1994): *Pedagogia da Escrita*. Porto, Porto Editora.
- ¹⁶ Ver, a este propósito, ADAM, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- ¹⁷ Ver *Programas*: 20-23 e 58-61.
- ¹⁸ FONSECA, F. I. (1994): 161.
- ¹⁹ in VIGNER, G. (1982): *Ecrire*. Paris, Clé International: 46.
- ²⁰ in FONSECA, F. I. (1994): 162. Ver, ainda, sobre esta questão, FONSECA, J.: (1981) *Coesão em Português. Semântica - Pragmática - Sintaxe*. Porto; *idem* (1988): «Coerência do Texto», in *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*. vol. V, tomo I, Porto e, também do mesmo autor (1993): *Estudos de sintaxe-semântica e pragmática do português*. Porto, Porto Editora.
- ²¹ Ver VIGNER, G., *op. cit.*
- ²² in BREMOND, C. (1973). *La logique du récit*. Paris, Seuil.
- ²³ in PENNAC, D. (1993): *Como um romance*. Porto, Asa: 153.
- ²⁴ Convém, ainda, não esquecer que, inerente, a todo o acto de escrita (com sucesso) corresponde um acto de (re)leitura daquilo que se vai escrevendo. A leitura final não substitui, como nos parece óbvio, a(s) leitura(s) parcelar(es) que cada escrevente pode/deve efectuar, à medida que «tece» o seu texto.
- ²⁵ *idem, ibidem*: 20 e 58.
- ²⁶ A este propósito ver, ainda, FONSECA, F. I. (1994): 147-176.
- ²⁷ Ver, a este respeito, a obra organizada por FONSECA, F. I. (1994): *Pedagogia da Escrita*. Porto, Porto Editora.
- ²⁸ Ver, a este propósito, ADAM, J. - M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.

