

(Part-I)

Vol. V Issue 2
(January-June 2022)

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

UGC Care Listed

Caraivéti

Démarche de sagesse

Peer Reviewed and Refereed Biannual International Journal



Department of French Studies

Banaras Hindu University

Varanasi

Website: www.caraiveti.com

 *Langers* International

Printed by:

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

Published by:

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

Printed at:

Langers International

Published at:

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

Editor in Chief:

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

© Author

ISSN : 2456-9690

RNI No : UPBIL/2017/73008

Website: www.caraiveti.com

Email : caraivetifrnbnhu@gmail.com

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

Vol. V Issue 2 January-June 2022

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

—*Editorial Board*

Advisory Board

- **Prof. Devendra Kumar Singh**, Department of French Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India, E-mail: dksingh15@rediffmail.com, (M) +91-9336935545.
- **Prof. Ashok Singh**, Department of Hindi, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India, E-mail: ashoksinghh55@gmail.com, (M) +91-9454820806.
- **Prof. Anita Singh**, Department of English, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India, E-mail: anitasinghh@gmail.com, (M) +91-9451722121.
- **Prof. Siddharth Singh**, Department of Pali and Buddhist Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India, E-mail : ssinghbhu@gmail.com, (M) +91-9236017007.
- **Prof. Nisar A. Barua**, Department of Economics, Gauhati University, Guwahati-781014, Assam, India, E-mail: nissar12@gmail.com, (M) +91-9864034527.
- **Prof. Vinodanand Tiwari**, Department of Foreign Languages, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India, E-mail: vinodanand.bhu@gmail.com, (M) +91-9935940494.
- **Prof. Sadanand Shahi**, Department of Hindi, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India, E-mail: sadanandshahi@gmail.com, (M) +91-9616393771.
- **Prof. Ajai Kumar Singh**, Department of History of Arts, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India, E-mail: ajay.vns@gmail.com, (M) +91-9450531979.
- **Prof. Sadashiv Kumar Dwivedi**, Department of Sanskrit, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India, E-mail: sadashivdwi@yahoo.co.in, (M) +91-9454860068.
- **Prof. Prayaas Chaturvedi**, Department of French Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India. E-mail: prayas_bhu@rediffmail.com, (M) +91-9935940364.

Editorial Board

- **Prof. Nalini J. Thampi**, Department of French, School of Humanities, Pondicherry University, Puducherry-605014, India. E-mail: drnalinijthampi@yahoo.co.in, (M) +91-7598191739.
- **Prof. Chitra Krishnan**, Former Chairperson, Department of French and Other Foreign Languages, School of English and Foreign Languages, University of Madras, Chennai-600005, India. E-mail: chikrish@yahoo.fr, (M) +91-9840029337.
- **Prof. Abhijit Karkun**, Centre for French and Francophone Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India. E-mail: chotkun@hotmail.com, (M) +91-9868235267.
- **Prof. Abhay Kumar Lal**, Department of English & Modern European Languages, University of Lucknow, Lucknow-226025, India. E-mail: ak161@gmail.com, (M) +91-9452903269.
- **Prof. Nilanjan Chakrabarty**, Centre for Modern European Languages, Literatures and Culture Studies, Bhasha-Bhavana, Visva- Bharati University, Santiniketan-731235, West Bengal, India. E-mail: dhitang2003@yahoo.co.in, (M) +91-9434585294.
- **Prof. Prayaas Chaturvedi**, Department of French Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University Varanasi-221005, India. E-mail: prayas_bhu@rediffmail.com, (M) +91-9935940364.
- **Prof. Sushant Kumar Mishra**, Centre for French and Francophone Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India. E-mail: sushantjnu@gmail.com, (M) +91-9310071949.
- **Dr. Alice Anugraham**, Department of French, Maharaja Sayajirao University of Baroda, Baroda- 390002, India. E-mail: alice_anugraham@hotmail.com, (M) +91-9825977099.
- **Dr. C.T. Thirumurugan**, Department of French, School of Humanities, Pondicherry University, Puducherry-605014, India. E-mail: frenchmurgan@yahoo.co.in, (M) +91-9442787609.
- **Dr. Shakti Kapoor**, Department of Modern European and Foreign Languages, H.P. University, Shimla-171005, India. E-mail: kashakti@hotmail.com, (M) +91-8860606008.
- **Dr. Sanjay Kumar**, Department of French and Francophone Studies, The English and Foreign Languages University, Hyderabad-500007, India. E-mail: sanjaycoumar@gmail.com, (M) +91-9246261562.
- **Dr. Mohit Chandna**, Department of French and Francophone Studies, The English and Foreign Languages University, Hyderabad-500007, India. E-mail: mohitchandna@hotmail.com, (M) +91-7702682250.
- **Dr. Nidhi Raisinghani**, Department of European Languages, Literature and Culture Studies, University of Rajasthan, Jaipur-302004, India. E-mail: nidhiraisinghani@gmail.com, (M) +91-9636381111.
- **Dr. Sawan Kumar Singh**, Department of Foreign Languages, Faculty of International Studies, Aligarh Muslim University, Aligarh-202002, India. E-mail: sawansingh2@gmail.com, (M) +91-831805.

Sommaire

- **Mr. Abhijit Brahma**, Department of Business Administration, University of Science and Technology, Meghalaya, Ri-Bhoi-793101, India.
- **Prof. Abhijit Singh**, Institute of Management Studies, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India.
- **Prof. Amit Kumar Singh**, Department of Management Studies, Babasaheb Bhimrao Ambedkar University, Lucknow-226025, India.
- **Mr. Anthony Gomes**, Department of French and Francophone Studies, Goa University, Goa-403206, India.
- **Dr. Ashutosh Singh**, Department of English and Foreign Language, Guru Ghasidas University, Bilaspur-495009, India.
- **Ms. Charu Waliyan**, Department of German Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India.
- **Dr. Deepanwita Srivastava**, School of Foreign Languages, Indira Gandhi National Open University, New Delhi-110068, India.
- **Prof. Dipa Chakrabarti**, Amity School of Languages, Amity University, Jaipur, Rajasthan-303202, India.
- **Dr. Irene Silveira**, Department of French and Francophone Studies, Goa University, Goa-403206, India.
- **Dr. Jaivardhan Singh Rathore**, Department of Languages, Literatures and Cultural Studies, Manipal University, Jaipur-303007, India.
- **Ms. Jessica Dsena**, Department of French and Francophone Studies, Goa University, Goa-403206, India.
- **Dr. Jyoti Sharma**, Department of German Studies, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India.
- **Dr. Kalplata**, Department of French and Francophone Studies, The English and Foreign Languages University, Hyderabad-500007, India.
- **Ms. Kshama D. Dharwadkar**, Department of French and Francophone Studies, Goa University, Goa-403206, India.
- **Mr. Maitri Dand**, Department of French and Francophone Studies, Goa University, Goa-403206, India.
- **Mr. Manmeet Singh**, Centre for French and Francophones Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India.
- **Dr. Md. Faizulla Khan**, Department of Foreign Languages, Jamia Millia Islamia University, New Delhi-110025, India.

- **Dr. Meena Debashish**, Department of Phonetics & Spoken English, School of Language Sciences, The English and Foreign Languages University, Hyderabad-500007, India.
- **Ms. Natasha Gomes**, Department of French and Francophone Studies, Goa University, Goa-403206, India.
- **Dr. Nidhi Raisinghani**, Department of European Languages, Literature and Culture Studies, University of Rajasthan, Jaipur-302004, India.
- **Dr. Pradnya Nishad Patki**, BKPS College of Architecture, Pune-411030, India.
- **Ms. Priyanka Mahanta**, Department of Business Administration, University of Science and Technology, Meghalaya, Ri-Bhoi-793101, India.
- **Dr. Rajesh Verma**, Department of English and Modern European Languages, University of Allahabad, Allahabad-211002, India.
- **Ms. Richa Sethi**, Department of Germanic and Romance Studies, University of Delhi, Delhi-110007, India.
- **Dr. Rounak Mahtab**, Department of Foreign Languages, Gauhati University, Guwahati-781014, India.
- **Ms. Ruchira Karkhanis**, Centre for French and Francophones Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi-110067, India.
- **Mr. Sahabuddin Ahamed**, Department of English and Foreign Language, Guru Ghasidas University, Bilaspur-495009, India.
- **Dr. Vivek Singh**, Department of English, Faculty of Arts, Banaras Hindu University, Varanasi-221005, India.

TABLE DES MATIÈRES

1. Cosmopolitan Ethics and Existentialist Questions: A Critique of Biased Principles via the Philosophy of History – <i>Amrita Tripathi</i>	11
2. Code-Switching by young India: a sociolinguistic perspective of Hinglish – <i>Charu Waliyan & Jyoti Sharma</i>	24
3. L’interculturel : Du Connu Vers L’inconnu – <i>Debjani Banerjee</i>	32
4. Réexaminer des Récits de Voyage Français Sur l’océan Indienne – <i>Dipa Chakrabarti</i>	43
5. Illusions, Déceptions et Scènes de Ruse Dans Aya De Yopougon – <i>Irene Silveira et Anthony Gomes</i>	49
6. La Société Malade : Les Éléments de L’absurdisme Dans L’œuvre « Tirich » De L’auteur « Uday Prakash » – <i>Jaivardhan Singh Rathore</i>	54
7. Le Joyeux Festin: L’amour Triomphe la Haine – <i>Jessica Dsena</i>	60
8. Semiotics of Dystopia in <i>A Series of Unfortunate Events</i> – <i>Kalplata</i>	67
9. Mythe, Histoire et Politique Dans le Grand Roman Indien de Shashi Tharoor – <i>Kshama D. Dharwadkar</i>	77
10. Motivation and Interest in Learning a Foreign Language During the Covid-19 Pandemic – <i>Maitri Dand & Natasha Maria Gomes</i>	84
11. Politique, Traduction et Paratexte : Analyse des Indices Paratextuels de <i>Rasidi Ticket</i> et de Satraduction intitulée <i>Le Timbre Fiscal</i> – <i>Manmeet Singh</i>	97
12. L’hybridité Culturelle et la Traduction : Traduire les Textes Hybrides de Bhismsahni en Français – <i>Md. Faizullah Khan</i>	106
13. The Issue of Acoustic Identification of the Tonic Syllable in Samples of Indian English – <i>Meena Debashish</i>	113

14. La Traduction et Le Transculturel : *Moi L'interdite* D'ananda Devi en Hindi **130**
– *Nidhi Raisinghani*
15. Aesthetics in a Young Child's Play: Decoding the Meaning from their Creative Outputs **136**
– *Pradnya Nishad Patki*
16. South Asian Literature and The Idea of Canonicity **151**
– *Rajesh Verma*
17. L'analyse du Traitement des Adjectives dans Les Différentes Langues : Une Étude Comparative des Langues Apprises à L'école par un Groupe des Apprenants du Fle **158**
– *Richa Sethi*
18. Foreign Language Learning as Envisaged In The Nation Education Policy 2020: Exploring New Possibilities **168**
– *Rounak*
19. L'abject Envahissant : Le Chemin de Dépérissement dans *Les Catilinaires et Stupeur et Tremblements* D'amélie Nothomb **175**
– *Ruchira Karkhanis*
20. Mapping Fluid Space, Identity, Memory and Belonging: a Cosmopolitan Perspective in Amitav Ghosh's *The Shadow Lines* **188**
– *Sahabuddin Ahamed & Ashutosh Singh*
21. Disability, Media and Sport: The Construction of Ability **199**
– *Vivek Singh*
22. Foreign Language Learning in The Distance Mode: Balancing Autonomy and The Transactional Space **207**
– *Deepanwita Srivastava*
23. Influence of Social Media and Communication on Brand Equity **220**
– *Priyanka Mahanta, Abhijeet Singh, Abhijit Brahma & Amit Kumar Singh*



Cosmopolitan Ethics and Existentialist Questions: A Critique of Biased Principles via the Philosophy of History

Amrita Triapathi

Abstract

The Global Crisis of War among nations, confrontation against the justice and equality movements, insensitivity for the environment and bad sense of deep-ecology, the revival of invasion culture, and Pandemics' constant threat have corrupted human life today. Till yesterday, the man who boasted to development and moral progress used to operate the world according to his vision, but this recent existential crisis, as mentioned above, has questioned his existence and authority. These recent experiences, such as the Taliban's invasion of Afghanistan, the Ukraine-Russia war, and most importantly, the covid-19 pandemic, resistance against feminist culture, have affected the socio-political, economic & individual aspects. At such an existential crisis, man is compelled to think, what the meaning of life is? How should we live and choose the values? What should be the ethics and new-world order? Are we convicted of living in a world of constant terrors and confrontations? What will be after such a crisis? The problem is that many human beings have even lost hope of whether we will ever revive normalcy. In short, Man today is concerned with existential questions. This article aims to bring awareness among the readers regarding the need for cosmopolitan culture and ethics so that we all may participate in collective human endeavors such as justice, quality, and so on. Further, throughout the present composition, we would find a comprehensive analysis of the philosophy of history concerning collective human aspirations.

Keywords: Peace, Responsibility, Existentialism, Cosmopolitanism.

(I)

When the ideal of '*Cosmopolitanisms*' has become more relevant, we have once again turned back towards the philosophy of history and Existentialism as both pursuits have a long account of poignant responses to the crisis. And today, once again, the revival of clear moral ideas may be helpful to us for the existentialist, for instance, has taught us that when it comes to the significant problems of life, attitude is an immeasurable asset. Similarly, Cosmopolitan ethics marks on human conscience that what is the need to resist the positive human aspirations? In my estimation, Existentialism may provide several moral ideas that are relevant and helpful in realizing the ideal of '*Cosmopolitanism*', *i.e.*, indeed making the earth a family in its true sense. In modern times, as noted in the abstract, one of the most urgent questions belongs to peace and its realms. What is peace, and how it is attained actually belong to the urgency of human endeavor? At the birth of enlightenment, Kant, in his revolutionary work '*perpetual peace*', proposed that peace is not the absence of war, rather more than that, in verities of values and spheres. Kant's philosophy could be associated

with liberal and cosmopolitan ethics since the way he tried to consider the human as an end in himself and how he assumes the freedom and equality of all beings with moral standing clearly states his intention in one way or another. As a translator of Kant's famous work perpetual peace, writes about Kant:

If peace is no more than a truce used by both parties to regain strength for their next attack, if peace is no more than the continuation of war through political means, if peace is no more than the successful subjugation of one party by another, or if peace is merely local and hence still threatened by the world beyond – then there is no real peace. Real peace, according to Kant, requires the rule of just laws within the state, between states, and between states and foreigners, and it requires that this condition be a global one (*cosmopolitan*)¹. (Kant, 2006, italics added)

There is a reason to start with Kantian philosophy since the way Kant proposed the notion of universal law somehow resonates with the stoics and cynics' notion of a universal will or reason at which they founded their philosophy. We have already discussed the stoic's notion of universal will at a variety of places in the thesis, so we will not focus that much in this section. As far as Kant's notion of universal law is concerned, we grasp it at numerous places, such as his theory of morality and political point of view. As Kant put in the perpetual peace:

Whatever concept of the freedom of the will one may develop in the context of metaphysics, the appearances of the will, human actions, are determined, like every other natural event, following universal natural laws. History, which is concerned with giving a narrative account of these appearances, allows us to hope that however deeply concealed their causes maybe, if we consider the free exercise of the human will broadly, we can ultimately discern a regular progression in its appearances.² (Kant, 2006)

Or as stoic thinker Seneca put it:

It is to this law (*universal law or reason*) that our souls must adjust themselves, this they should follow, and this they should obey. Assume that it was bound to happen, and do not be willing to rail at Nature. It is best to endure that which you cannot reform and attend uncomplainingly upon the God under whose guidance everything progresses, for it is a bad soldier who grumbles when following his commander. For this reason, we should welcome our orders with energy and vigor, nor should we cease to follow the natural course of this most beautiful universe, into which all our future sufferings are woven.³ (Seneca, 2016)

It is often assumed that typically Hellenistic thinkers such as cynics, stoics, epicureans, and so on were supposed to discuss individual and private ethics only while neglecting public morality exclusively. Nonetheless, this is a misconception about them, and therefore, in this section, we wish to bust this myth or misconception. Perhaps, we are not that much aware of the fact that when the greatest evil of humanity, such as slavery, toxic patriarchy, war, etc. was considered to be the typical part of the society, it was the Hellenistic philosophical trend that took the step further to counter them logically and ethically. For a more extended period of time, the arguments proposed by prominent ancient thinkers such as Plato and Aristotle and some other medical experts such as Hippocrates and Galen justify the view that Femininity is imperfect “mutila” in comparison to masculinity. Furthermore, surprisingly,

1. Kant, I. Kleingeld, P. Waldron, J. Colclasure, D.L. Doyle, M.W. Wood, A.W. (2006). *Toward Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace and History*. Yale University Press.
2. Ibid, p.97.
3. Seneca. L. Gummere, R.M. (2016). *Letters from a Stoic*. Create Space Independent Publishing Platform. p.634

based on such misconceived facts, it was supposed to imply that women are morally and philosophically inferior to men. This ideology rendered men superior to women and justified the need for women's subjugation in one way or another. Further, it would not be a mistake if we blame it as one of the first philosophical and scientific attempts in Western sexism and misogynists' attitude. As we can see the misogynists' attitude in the following remark of Hippocrates, which Plato also affirmed:

For all the diseases that are wont to arise from the uterus, I state the following: When the uterus moves out of its natural position, it sometimes moves in one direction and at another time in another direction, and wherever it comes to rest, it provokes violent pains. If it seizes the bladder [for example], it causes pain and fails to receive urine there, nor does it attract [the male's] seed to itself... A neat experiment to detect if a woman is fertile involves first putting garlic in her vagina at night and examining her breath the following day. If her breath smells of garlic, her tubes are clear, and she is open for business, that is to say, for conception. But when the pathways are not working properly, and the fluids are out of balance, she will not be fertile, and it is likely that serious illness will occur: "Now when, in a woman who has not given birth, the menses fail to appear and cannot find their way out, a disease arises."⁴ (Mercer, 2018)

One may argue that scientific views and experiments could be wrong at a particular time and space, so there is nothing to be surprised. Obviously, we accept the limit of human science and reason, but still, we have a problem with the philosopher's attitude of that time. Plato and Aristotle, the two great philosophical stalwarts of Greek culture, approved the above views of Hippocrates and tried to strengthen and universalize them with their justification. As Aristotle advocated it differently:

Women are all about "softer disposition... the female is less spirited than the male" and so: a woman is more compassionate than a man, more easily moved to tears, at the same time, more jealous, more querulous, more apt to scold and to strike. She is furthermore more prone to despondency and less hopeful than the man, more void of shame, more false of speech, more deceptive... more difficult to rouse to action.⁵ (Mercer, 2018).

And it is not the above exclamation only. We find multiple Aristotle's accounts when he favors masculinity, misogynist attitude, and empathically appearing to present women's subjection as a regular and essential part of a wholly natural social and political order. As we all know, Aristotle proposed that the best and highest form of human pursuit is politics and thought the relative community he called the 'political community'. In his hierarchy of communities, he prioritized the 'polis' at the top, and subsequently, other types of pursuit and community such as the household were considered to be subordinated and inferior to it. As Dana Jalbert Stauffer put it:

The household is subordinate to the political community because the aim of life in the household is the mere preservation of life, or the satisfaction of life's daily needs, whereas membership in the political community aims to live well. In the political community, man fulfills his 'telos' or end by exercising his Nature as a political animal. The household is also inferior to the political community in the character of its rule. In the household, one person rules, under his age and his sex, monarchically at best and tyrannically at worst. In the political community, it is possible for citizens to choose their rulers based on merit,

4. Mercer, C. (2018). The Philosophical Roots of Western Misogyny. *Philosophical Topics*, 46 (2), 183-208. doi:10.2307/26927955

5. Ibid.

to share collectively in deliberation, share in the rule itself, and thus experience a form of republican government. The importance of the household, for Aristotle, lies in the fact that it liberates free men from concern with daily needs and provides them with the leisure to devote their time and energy to politics. This is how Aristotle seems, at least, to present the relationship between the city and the household, or between the public and private spheres, in *Politics*.⁶ (Stauffer, 2008)

Perhaps it was one of the first attempt to start the new trend in the name of ‘public’ and ‘private’ spheres in which men was associated with the king of the public realm and women to be the queen of the private (households) realm. This trend later accelerated one of the vast inequality between men and women. It impacted women’s freedom and made them depend on men economically and for security since the new myth, *i.e.*, ‘man is hunter and women is gatherer’ was considered the essence of men and women. And as we might know that it is also one of the main targets of contemporary feminists to bust the patricidal myth of public and private. This thing does not stop at the subjection of women only, instead expands its reach. As Dana Jalbert Stauffer cites the Aristotle account, which was based on his teleological approach, which later influenced his views on, “...How and why does the association between man and woman take on a hierarchical character? Aristotle begins to answer this question by commenting on male rule among “barbarians”, or non-Greeks...”⁷ Or as Aristotle himself put it:

By Nature, the female has been distinguished from the slave. For Nature makes nothing in the manner that the coppersmiths make the Delphic knife – frugally – but, rather, it makes each thing for one purpose. For each thing would do its work most nobly if it had one task rather than many. Among the barbarians, the female and the slave have the same status. This is because there are no natural rulers among them, but, rather, the association among them is between male and female slaves. The poets say that “it is fitting that Greeks rule barbarians,” as the barbarian and the slave are by Nature the same. (1252a34– b9)⁸ (Stauffer, 2008)

Although Aristotle famously proposed that man is a rational animal and ‘he’ or ‘she’ always desire to know, and we also get to know about these exclamations only, his diplomatic distinction of male and female indicates something else. He proposed that both males and females are contraries within the same species and genus. Furthermore, this distinction was based on his notion that women attribute less effective rational powers, *i.e.*, opinion, while men consist of the more effective rational power, *i.e.*, knowledge. Later this thing influenced Aristotelian thought on virtue as he proposed that virtue depends on reason, and woman is irrational. Therefore, it implied that she is naturally deprived and incapable of virtue. This again strengthens the men to propose that a women’s virtue lies in obeying men. As Dorothy I. Sly cites Aristotle:

... The female is the privation of the male. He associated the soul with the male and the body with a female. In Book 1 of *Politics*, he juxtaposed mind and body, male and female, as two pairs in which the superior must always rule: And it is clear that the rule of the soul over the body, and of the mind and the rational element over the passionate, is natural and expedient; whereas the equality of the two or the rule of the inferior is always hurtful... Again, the male

6. Stauffer, D. (2008). Aristotle’s Account of the Subjection of Women. *The Journal of Politics*, 70 (4), 929-941. doi:10.1017/s0022381608080973

7. Ibid.

8. Ibid.

is by Nature superior, and the female inferior; and the one rules, and the other is ruled; this principle extends to all mankind" (1254b, 5-15)⁹. (SLY, 2020)

So we pointed out how the most significant ancient thinkers and medical theorists emphasized the essential differences between men and women in this concise history. We also underlined how these influential ancient stalwarts created a unique version of reality that rendered men more perfect and powerful than women. Their patriarchy implied that women are not only inferior physically but also morally. As Christia Mercer beautifully summarized the influence of these prominent thinkers over future thought development:

... Claims to discern what the world and its parts are for, suggests that the subordination of women to their procreative powers is part of the order of things, and recommends that women subject themselves to the wisdom of their betters. By the fourth century ACE, the hierarchical difference had become a widely accepted truth based on what seemed to be thoughtful philosophical reasoning and careful observations of the natural world. Ancient philosophical greats like Plato and Aristotle demanded wisdom-seekers to control their appetites to become wise or self-sufficient agents. At roughly the same time, the Hippocratic texts displayed the female body's deficiencies and exposed the cultural norms within which Plato and Aristotle developed their thought. Thoroughgoing philosophers of Nature like Aristotle and Galen offered copious reasons to see female bodies as substandard, proving women to be virtually incapable of controlling their appetites and developing their moral capacities. Furthermore, the more women succumbed to their doctors' advice and subjected themselves to powerful men, the less able they became to seek wisdom as purification (following the *Phaedo*) or virtue as strength (following Aristotle). In the end, women's forced subordination to their procreative powers was taken to confirm their appetitive weakness, moral softness, and need to be dominated.¹⁰ (Mercer, 2018)

Although it was almost impossible to prevent the influence and force of these ancient contributions, it doesn't mean that ideas were moving only in one direction. There was also a wave that emphasized liberal and cosmopolitan ethics. This trend was working within the Greek period, and major thinkers such as 'Diogenes the cynic' were brutally bursting the myth of inequality. And we all know how cynic's school of thought provoked different schools such as stoics and skeptics to discern the cosmopolitan and liberal thought, which shattered the plenty of myth of that time such as the slavery of barbarians by the Greeks, subjection of women, and so on. This liberal and cosmopolitan aspect is an essential adjective of the Hellenistic period. As one of Diogenes's encounter suggest us:

Alexander approaches Diogenes, attentively scanning through an immense pile of human bones. When Alexander asks him what he is doing, Diogenes replies, "I am searching for the bones of your father but cannot distinguish them from those of a slave."¹¹ (Meany, 20.1.2019)

Unlike other so-called philosophers of that time, Diogenes saw nothing special in the skulls of the dead (men and women, king and enslaved person). The moral of the story is that there was nothing inherent within any person that made them any more or less worthy than another. Therefore, all the traditions, such as the tradition of slavery, the subjection of women, and

9. SLY, D. (2020). TRADITIONAL VIEWS OF WOMEN. In *Philo's Perception of Women* (p.11-42). Providence, RI: Brown Judaic Studies. doi:10.2307/j.ctvzpv4w5.6
10. Mercer, C. (2018). The Philosophical Roots of Western Misogyny. *Philosophical Topics*, 46(2), 183-208. doi:10.2307/26927955
11. Meany, Paul. (20. 1. 2019). The stoic origin of cosmopolitanism. 11/15/2020. <https://www.wespeakfreely.org/2019/01/20/stoic-origins-cosmopolitanism/>

so on, were the creation of cunning and demagogues. And not even this, we also know his famous account when he was asked about – where does he belong? And He famously echoed: he is the citizen of the world.¹² Although Diogenes's account of Cosmopolitanism is quite distinct from the other cosmopolitan thoughts, we must still have a great sense of gratitude for his courage and humility towards the equality of all living creatures. In other words, Unlike Stoic Cosmopolitanism, which declares a moral obligation to all humans because it is what is natural, virtuous, and rational to follow, or Kantian Cosmopolitanism, which prioritizes universal justice and aims perpetual peace since it can be universalized with affecting the 'good will', Cynic cosmopolitanism equalize everything and consequently advises simplicity and detachment. We might know his famous encounter with Plato, who called him the 'mad Socrates'. Often cited, about the philosophical difficulty of saying what a human is. Plato was once asked to define the term 'man' at his academy, and he proposed that 'man is a featherless biped'. Shortly afterward, when Diogenes the Cynic got to know about this thing, he brought him a plucked chicken, challenging, 'I have brought you a man'. And exclaimed to all the academicians that it (featherless biped) is Plato's man! ...as Andrea Haslanger put it:

... The point that man might be closer to an animal, or more interchangeable with an animal than Plato would admit, is the butt of Diogenes' joke and the foundation of his philosophy. Long before the cultural formations we have come to call humanism and post-humanism, Diogenes considered the human as a kind of animal and thought of the animal as a model for human life. Diogenes' actions and claims – his defiance of everyday Athenian life, his insistence on living on the periphery of the polis, his foundational account of Cosmopolitanism – follow from his commitment to animal life. Animal life, in other words, is the first principle of his philosophy. For those interested in thinking about what place animal life might have in Cosmopolitanism, Diogenes the Cynic offers an alluring place to start, not only because he invents the term 'cosmopolitan', but also because his Cosmopolitanism is fundamentally animal.¹³ (Nagai, 2015)

Anyway, one thing is for sure that the very notion of Cosmopolitanism encompasses a broad range of beliefs and practices which do not discriminate based on nation, border, culture, religion, gender, and species it is a holistic philosophy of acceptance of all with verities of positive and negative values such as tolerance and acceptance and so on. so it is the first thing which is the worth notion that Cosmopolitanism must not be limited to the border and national disputes rather it must encompass all the human and non-human beliefs and practices so that every living creature, environment, and human being can bring and attain the perpetual peace.

12. Cosmopolitan, the English equivalent of the older French word cosmopolite, derives from the ancient Greek term kosmopolites (kosmos plus polites) to signify "citizen of the world." The original Cynic philosopher Diogenes of Sinope (c. 390 – 323 B.C.), notorious for his "in your face" discourse and readiness to do everything in public, probably coined this expression and first applied it to himself. "Citizen of the world" suited Diogenes's stance of flouting local conventions in order to demonstrate their lack of grounding in what he took to be the pre-cultural norms of human nature. In light of the hundreds of individual Greek city-states, highly jealous of their autonomy but also Panhellenic in many of their customs and collective sense of superiority to the "barbarians", citizenship of the world must have originally seemed a profoundly paradoxical, even nonsensical concept. See- Long, A. (2008). *The Concept of the Cosmopolitan in Greek & Roman Thought. Daedalus, 137(3)*, 50-58. Retrieved November 15, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/40543797>
13. Nagai, K. Rooney, C. Landry, D. Mattfeld, M. Sleigh, C. Jones, K. (2015). *Cosmopolitan Animals*. Palgrave Macmillan UK. p.29-30.

In other words, it is a multifold philosophy of life, and we all should contribute to it. As Andrea Haslanger cite some of the cosmopolitan contemplation:

... Theorists of Cosmopolitanism typically offer a set of subcategories to help to address the multiplicity of the term; many critics employ the at times overlapping categories of political Cosmopolitanism and moral Cosmopolitanism, while Steven Vertovec and Robin Cohen describe six varieties of Cosmopolitanism: '(a) a socio-cultural condition; (b) a kind of philosophy or world-view; (c) a political project towards building transnational institutions; (d) a political project for recognizing multiple identities; (e) an attitudinal or dispositional orientation; and/or (f) a mode of practice or competence.'¹⁴ (Nagai, 2015)

If we compare the stoics and Cynics cosmopolitanism with the above-noted category, then perhaps we may put them in (b), (e) and (f) category, *i.e.*, it is a philosophy of life, an attitude, and a practice that encompasses every value which helps in perpetual peace and global and inclusive prosperity. In other words, it teaches us to live with 'everything' and 'everyone' without any dispute, hate, or intolerance. Our world is a pretty complex place where Moral disagreement, religious and faith-based differences, cultural disputes, and even gender and cast based myths are pretty standard, and therefore, for such issues, we need a philosophy that encompasses all the differences and disputes and may also convert them into the uniqueness of the world.

Close examination of Hellenistic schools of thought suggests that the core Cynic value and virtue, such as asceticism, simplicity, and self-control, evolved into Stoic ethics either this way or that way. It implies that various ethical aspects of Diogenes' Cosmopolitanism culminate in Roman defenders such as Seneca, Epictetus, Cicero and Marcus Aurelius. Let us return to our central thesis of this section: how Cosmopolitanism may contribute to global social justice, including gender equality and other national border issues. A philosophical examination of the literature on Cosmopolitanism proposed by cynics, stoics, Kant, or other modernist concerning different understandings of global social justice and other disputes suggest us that all these conflicts are just based on false beliefs and narrow mindedness and which can be shorted out by the idea of Cosmopolitanism the whole world and even the cosmos is one place in which everything and everyone has got their importance. All must recognize this importance at any rate to bring perpetual peace and inclusive prosperity.

The idea of Cosmopolitanism contemplates the differences between those who consider that we can make claims regarding justice and peace with whom we share citizenship only, and those who see global social justice as a vast project (Responsibility) across the whole world irrespective of all boundaries. This motivates exciting facts about how gender equality, racial equality, religious tolerance and so on could be achieved with ease. Broader inquiry into Greek political thought, whether it is Plato's or Aristotle's or whoever, as we discussed above, begins with flawed prejudices. Namely, Aristotle defends a particular kind of slavery that affects relations within a city and relations between cities. The Aristotelian poetic claim that '*it is fitting for the Greeks to rule over barbarians*', identifies and shows his attitude regarding Greeks as natural masters and barbarians as essentially enslaved people. As Kevin M. Cherry put it:

This has led a variety of commentators to argue that Aristotle's arguments about natural slavery reveal a deep-rooted prejudice regarding the superiority of Greece that undermines his claims about justice, if not his broader political theory. Given Aristotle's prominence as a

14. Ibid.

resource for those who are critical of modern politics, this is no small matter. Indeed, Martha Nussbaum – who has long advocated incorporating Aristotle into contemporary theorizing – has more recently identified Aristotle’s inability to recognize the worth of people ‘across differences of gender, class, and ethnicity as ‘grave limitations’ of his political thought.¹⁵ (Cherry, 2014, italics added)

Or as Anthony Arthur Long put it:

Before Stoicism, the great contributions to the political thought of Plato and Aristotle presupposed the small and nationalistic city-state as the normative context of community life. With no vestige of cosmopolitan sympathy, each assumed that the populace of an ideal community would hardly reach six figures and that it would engage in defensive and offensive wars from time to time. Babylon, for example, notwithstanding its encircling walls, was for Aristotle too large to count as a true city-state.¹⁶ (Long, 2008)

But this trend took a rest at the Hellenistic period; as we discussed above, cynics and stoics hold the front line to counter such prejudices. They shaped their Debates, literature, and lives in a way that owes a responsible debt to everyone and everything. For instance, their very notion of Cosmopolitanism is concerned with normative explorations of ethics of obligations we owe to everyone and everything irrespective of race, gender, ethnicity, religion, etc. We have already seen Diogenes’s attitude towards racism and slavery. Now we may note the following expression of stoic stalwart which may express their (stoics) liberal towards gender equality:

Women have received from the gods the same rationality as men have, and it is this that we use [to converse] among ourselves, and in accordance with it we think about every matter, [investigating] whether it is good or bad, whether it is honorable or shameful. Similarly, the female has the same senses as the male: sight, hearing, smell, etc. Similarly, the body parts of each are the same – neither has more than the other. Further, the desire for and affinity to virtue is not limited to men but also occur in women, for they, no less than men, are naturally pleased by honorable and just actions and censure their opposites. “Since all of this is the case, why *would* it be appropriate for men to inquire and investigate how to live honorably (this is what practicing philosophy is) but not for women? Is it appropriate for men to be good but not women?”¹⁷ (Inwood, 2008)

One thing more, this idea is not limited to women’s equality and empowerment only; rather talks about global justice as a whole in which gender and racial equality play a minimal role. But the challenging thing is that this roadmap to this so-called ‘cosmopolitan’ ideal in which everyone and everything is in harmony is not as easy as it sounds. It again becomes tougher when great worldwide leaders have been struggling to find the solutions for complex problems or obstacles such as the expansionist strategies of many countries, strict immigrant laws, radical nationalist agendas, uncompromised utilitarian policies, etc. Therefore, first of all, we will have to go through these stepping stones to reach the path of Cosmopolitanism or an ideal position. In this regard, we may adopt two approaches one which presupposes the idea of ‘*tit for tat*’ and another which advocates that ‘Citizenship of the world’ could get success

15. Cherry, K. (2014). DOES ARISTOTLE BELIEVE GREEKS SHOULD RULE BARBARIANS? *History of Political Thought*, 35(4), 632-655. Retrieved November 16, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/26226780>

16. Long, A. (2008). The Concept of the Cosmopolitan in Greek & Roman Thought. *Daedalus*, 137(3), 50-58. Retrieved November 16, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/40543797>

17. Inwood, B. Gerson, L.P. (2008). *The Stoics Reader: Selected Writings and Testimonia*. Hackett Publishing Company, Incorporated.

in a positive manner, and for this, we don't need to repudiate the existence of cities in the ordinary sense such as the settled communities with precise territorial boundaries, cultural traditions, laws, political institutions, and social identities or whatever. In other words, the very idea of Cosmopolitanism approves an inclusive approach since its foundation is based on moral and metaphysical values. We may also include other approaches such as the logical analogy, humanitarian ground, and so on, but before that, we at test need to have a mood to compromise and tolerate. As the following account of Plutarch suggests:

Our household arrangements should not be based on cities or local populations, each one marked out by its own legal system, but we should regard all people as our fellow citizens and local residents, and there should be one way of life and one order, like that of a herd grazing together and nurtured by a common.¹⁸ (Kang, 2013)

It is worth noting that all ideals such as moral pluralism, racial or gender equality, interreligious understanding, religious tolerance, multiculturalism, Cosmopolitanism, or whatever requires a common ground that can play the role of bridge and equal weight and respect to the claims of everyone. In other words, it must either be directly universal in their scope or if they apply only to a selected group of people or a particular time and space, they must be motivating principles whose ultimate foundation is universal. It was also the foundation of stoic's Cosmopolitanism since they also had a quest for the universal component of the cosmos as well as of the human being. And surprisingly, they came up with a quite harmonious and pantheistic structure which we may call with numerous names such as universal reason, virtue, Nature, and so on.

The basic philosophy of Stoics lies in fact, as we have already discussed in the earlier chapters, that they all believed that the whole cosmos is filled with a certain universal reason, and it also must be pursued by each person to live in peace and prosperity. This endowment of universal cosmos evolves in an individual as an essential virtue. This notion of reason or virtue provokes us to introspect and accept them as a distinctly human capacity that must be embraced at any rate to attain the highest good of life. And the important thing here is that this reason shapes an individual character and dictates how we ought to treat one another virtuously. This is also the foundation of their cosmopolitan philosophy and ethics.

The mutual sharing of reason or virtue in 'Humans' results in a harmonious partnership between the cosmos and humanity. There is a component of divinity in the form of reason within each and every person according to stoics, and it is what makes them more akin to goodness and God than evil and beast. In short, Stoics favored that our faculties of reason and capacity of being virtuous make us the true humans, which also motivates us to embrace humanity with equal respect, courtesy, and dignity regardless of race and gender, national borders, political allegiance, or religious creed or whatever. As Cicero, the great stoic admirer imitates stoics:

Thus however one defines man, the same definition applies to us all. This is sufficient proof that there is no essential difference within mankind. If there were, the same definition would not cover everyone... What is there, I will not say in man, but in the whole of heaven and earth, more divine than reason?¹⁹ (Cicero, 2008)

18. Kang, N. (2013). *Cosmopolitan Theology: Reconstituting Planetary Hospitality, Neighbor-Love and Solidarity in an Uneven World*. Chalice Press, p.56.

19. Cicero, M.T. Rudd, N. Powell, J. (2008) *The Republic and The Laws*. OUP Oxford, p.107.

Marcus Aurelius also echoed the similar expression on our cosmic citizenship through a chain of the component in which he adjoins what can be common to all like the above Cicero's account. He links reason, law, citizenship, humanity as a whole, and the world. As Marcus Aurelius himself put it:

If the mind is common to us all, then so is the reason which makes us rational beings; and if that be so, then so is the reason which prescribes what we should do or not do. If that be so, there is a common law also; if that be so, we are fellow citizens; and if that be so, the world is a kind of state. For in what other common constitution can we claim that the whole human race participates?²⁰ (Marcus, 1997)

(II)

Every corner of the globe today faces an existential crisis due to Covid-19 Pandemic. The most recognizable reason for its outbreak is the materialistic attitude and narrow-mindedness of humankind. This greedy attitude of man has created an unbridgeable rift between man & Nature. Covid-19 is one of the distorted forms of this created rift. The whole of humanity is in danger. At this juncture of the pandemic, no one can exactly surmise the Nature of the existential & metaphysical world in the near future. The present human predicament can be expressed in German poet Goethe's words, which he wrote as a warning to the progressive trends of the early nineteenth century against the chance of human happiness. It reads as:

Men will become more shrewd & clever, but they will not be better or happier. I see a time approaching when God will no longer be pleased with a man when he will have to smash his creation to pieces in order to rejuvenate it.²¹

It is understood from the above statement that the Nineteenth century was experiencing the phase of existential crisis, and now once again, the same existential crisis has occupied the world. Once again, it is the moment to contemplate the question of human existence, his progress, and the future of humanity as a whole. For this, it is essential to revive the lost human values. At this point, the Ideal of '*Cosmopolitanisms*', i.e., the whole earth is one family, has become more relevant. Collective peace & harmony is thought to be the central principle for the future progress of humankind.

Nevertheless, how the existential crisis is related to '*Cosmopolitanisms*'? Let us understand the notion of '*Cosmopolitanisms*' first and then what it implies. '*Cosmopolitanisms*' is a pearl of great Vedantic wisdom expressed in Maha Upanishad. '*Vasudha*' means 'Earth', '*Kutumba*' means 'Family'. Hence '*Cosmopolitanisms*' means 'The whole earth is one family'. It implies that all humans and animals on this earth are part of the same family. If the world is a family, then this family must have some values such as harmony, love, hope, brotherhood, peace, etc. Hence, these are the values that constitute '*Cosmopolitanisms*'. However, in modern times, these values have become a concept. In reality, it does not seem to exist. When we talk about values, we come across specific theories, such as realism, Idealism, etc. Realism holds that an external, objective world exists independently of our perceptual experience.

According to Idealism, mind, spirit, or consciousness is the ultimate reality. On the other hand, Existentialism is concerned with 'Existence'; existentialist does not identify it with

20. Marcus, A. Hard, R. (1997). Meditations. Wordsworth, p.25.

21. Reinhardt. F. Kurt, Frederick, (1952). The Existentialist Revolt: The main themes & Phases of Existentialism, under Publishing co. New York, IIND edition, Open library, p.3.

the general understanding of the term existence; instead, they identify it with the living, changing, and concrete concept. In simple words, Existentialism is the philosophy of action. The former two theories accept the objective ideology of morality and the last one accepts the personal ideology of morality. Now, the problem is that what is the parameter for achieving the ideal ‘*Cosmopolitanisms*’? Can it be realized by adopting an objective ideology or a personal ideology of morality? Can existentialistic thought help us to achieve the ideal of ‘*Cosmopolitanism*’? If the answer is ‘yes’, then what is the way? I am interested in the philosophy of Existentialism, as the title points out, for finding the answer underlying this question. Here, I want to clarify that there is no direct relation between the philosophy of ‘*Cosmopolitanisms*’ and the philosophy of Existentialism, but only an indirect relation can be seen.

Existentialism, in general, is a philosophy that conducts war against all kinds of scientific positivism, materialism & technological pragmatism. The typical quest which motivates all existentialist thinkers is the goal to awaken our realization of being in the world. They emphasize the primacy of existence over essence. In Albert Camus’s words, “we get into the habit of living before acquiring the habit of thinking”²². Hence, they give importance to man as an individual and his freedom & Responsibility. However, existentialists examine topics such as Ontology & Epistemology. However, their discussion gives prominence to value-laden concepts such as Individuality, Choice, Creativity, Subjectivity, etc. All thinkers admit the definition that to live morally is to live as a man.

Existentialistic view of morality starts against the objective ideology of morality, which sees morality as the definite form of values & norms. On the other hand, Existentialism views morality as practical rather than abstract or theoretical. For instance, Friedrich Nietzsche, a German philosopher and also a precursor of Existentialism, distinguished between objective and subjective morality in his book ‘*On The Genealogy of Morality (1887)*’. In this book, he criticized the traditional notion of morality. He examined the origins & meanings of different moral concepts in relations & meanings of different moral concepts concerning different periods. He concluded that there are two types of morality, The Master morality, and Herd morality. Modern morality is herd morality that sets up absolute values only to gain power. Therefore, in another book ‘*Beyond Good & evil*’ (1886), he called the break-in of these absolute values to pieces and created our values. His famous phrase regarding this is “*Trans-valuation of all values!*”²³ for ‘Dead are all Gods! Now we will that superman live!’²⁴. He wanted man to become self-reliant, more creative, and responsible for himself. It was the time for humankind to create its values for

It is valued, and again values, that mold men & rear man, & create men; and ignoble value makes ignoble men & noble values make noblemen!²⁵

The distinctive feature of existential ethics is the claim for an authentic life. For the sake of this authentic life, existentialists emphasize the cultivation of other values such as Freedom, Choice, Commitment, Responsibility, etc. Authenticity is the key to living a life of integrity &

22. Appignanesi Richard, (2006). *What Do Existentialists Believe?*, Granta Books, London, Open Library, p.2.

23. Friedrich Nietzsche, (2018). *The Antichrist*, global Grey eBooks, Section 62.

24. Ludovici M. Anthony, (1910). *Nietzsche: his life & works*, London, Constable & Company Ltd, open library, p.63.

25. *Ibid*, p.73.

creativity. To be authentic means, for existentialists, accepting the human condition honestly and living accordingly by making choices. Authenticity is different from Inauthenticity which in Sartre language is called 'Bad faith' or in Nietzsche's philosophy called 'Herd Morality', and to which Kierkegaard termed immersing oneself in the anonymous 'Crowd'. In other words, Inauthenticity is self-deception from Responsibility. On the other hand, authentic existence means admitting the Responsibility of what a man does or chooses.

FREEDOM is a pre-condition that ultimately is the foundation of all other values to live an authentic life. Freedom is not an absolute value but a concrete value for ontologically free conscious beings. Freedom means the choice of freedom. Man is free either to choose or not to choose. The concept of freedom is central to existentialist thinkers, especially in Sartre's philosophy. He proclaimed, "*Man is condemned to be free*", which means no escape from freedom. Man always finds himself in a particular situation & in every situation, there are many possibilities & he is compelled to choose one of these possibilities. No objective force decides what a man should do in any specific situation. Sartre wrote:

If a man is not initially free but determined once and for all, we cannot even conceive what his liberation might be... if a man were not free, it would not be worth moving a finger for him.²⁶

The very core of freedom lies in 'Subjectivity'. Subjectivity means that the process of knowing the Truth begins with the individual. Thus Existentialism starts from the analysis of human emotions such as fear & dread, boredom & passion, etc. 'Truth is subjectivity'²⁷ is the key notion of Kierkegaard's philosophy. He declared that nothing is the Truth unless I am living it. It is individual freedom to choose a particular way of living. There are no objective grounds for choosing one life over another or committing oneself to one value over another. He mentioned three stages of life they are aesthetic, ethical, and religious. Man can commit to any of these ways of life. Kierkegaard admits the Religious stage to be the highest form of life.

For the existentialist, meaning is inescapable. Hence, 'Responsibility' is the crucial concept in Existentialism for understanding how one can give meaning to his life.

Responsibility can be understood simply as 'To act, choose, and choose to be responsible for one's act'. In choosing among distinct possibilities, one assumes Responsibility for that. To make a choice is to transcend from one given condition to other. According to Karl Jaspers, there are two types of ultimate conditions:

- (a) General Ultimate conditions,
- (b) Specific Ultimate conditions.

Do general ultimate conditions include the historical conditions of man, such as what is my birthplace? Who are my parents? Who will be my neighbours etc.? Such factors of living cannot be changed; they are determined. Nevertheless, we can say specific ultimate conditions vary from person to person. Specific ultimate conditions, according to Jaspers such as guilt, sorrow, death etc, can be changed by bringing attitudinal change and taking Responsibility

26. Gordon Haim, (2000) *Dictionary of Existentialism*, Greenwood Press, Westport, Connecticut, open library, p.140.

27. Shrivastav Jagdish, (2013). *Pashchatya Darshan Ki Darshanik Pravrittiyan*, Abhivyakti Prakashan, p.447.

towards them. Instead of resisting the world, he insisted that man must accept the world as it is and self-realize the meaning of life, which is identical to the values he finds in life. He believed that man could go beyond objectiveness into non-objectiveness through the method of transcendence & can become an authentic being he calls “Existenz”.

Although the existentialist believes that authenticity lies in subjectivity lies subjectivity, and they discard immersing themselves in ‘mass society’ in Gabriel Marcel’s term & ‘The crowd’ as Kierkegaard mentioned, they emphasize the importance of ‘Existential communication’ in terms of Karl Jaspers for realizing authentic existence. Karl Jaspers held that ‘Truth begins with the two’²⁸, *i.e.*, in existential communication, a man stands in real, historical, open relation to his fellow men & does not look upon him as a man in general. Again love is the framework in which such communication prospers. This concept of ‘existential communication’ can also be called ‘Inter-subjectivity’ in Kierkegaard’s language. A similar concept can be understood in Marcel’s distinction of the concept of Mass society and the positive concept of community. He criticized the concept of mass society and adhered to the positive concept of community on the ground of genuine communication. He claimed that genuine communication makes a community more integrated than a mass society. One should be concerned about others too as self and show care towards others for becoming a person. In Marcel’s words, loyal engagement is necessary for establishing a positive form of community: “There is only one suffering: To be alone”.²⁹

Conclusion

Hence, Existentialist thinkers accept the Individual theory of society. They commonly admit that man is randomly thrown into the universe and has some historical determinacy, *i.e.*, he finds himself in a particular place surrounded by the world (in a specific sense, his world or his situation). He progresses towards a further stage of being only on authentic interaction between himself and the world. In Sartre’s words, “Man first of all exists, encounters himself, surges up in the world - and defines afterward”. Hence, an individual man is inseparable from society. It is only through the cultivation of moral values like love, freedom, choice, resolution, communication, etc., that the authentic interaction between an individual and society is possible. When we talk about realizing certain Ideals on a global level, these ideals are realized by implementing these values in action. Nevertheless, we have remained unfortunate for ages in realizing moral values because we have placed these values on an ideal level. We have fastened these values in an idealistic frame. However, for the existentialist, Idleness is the mother of all vices. Human behavior is contrary to Idleness. Unless these ideas are not adopted in human behavior, we cannot realize them. Therefore, to achieve the ideal of Cosmopolitanism, we have to start individually; each of us has to make an individual effort to realize it and make it global. I find the only way to realize it is in Existentialism, for it provides us with certain values and norms that emphasize individuality.

28. Mitchell Bedford, (1972). *Existentialism & Creativity*, Philosophical library, p.150.

29. Reinhard, F. Kurt, Frederick, (1952). *The Existentialist Revolt: The main themes & phases of Existentialism*, under publishing Co. New York, IInd Edition, p.203.

Code-Switching by young India: a sociolinguistic perspective of Hinglish

Charu Waliyan & Jyoti Sharma

Abstract

The aim of this paper is to analyze and identify the rules and constraints of code-switching (CS) in Hindi-English mixed language or we can name this Phenomenon as Hinglish. In India, the phenomenon of Hinglish has promptly arrived, it is seen not only as a fashionable style of speech or is trendy among youngsters particularly, but it is also being considered as a significant force instrumental in bringing about a major paradigm turn in social demography. While speaking Hindi, not only the young generation but also the adults of the society knowingly or unknowingly switch to English or vice-versa. Hinglish is basically influenced by many factors which we will be discussing in our investigation. In this paper, we'll discuss how we collected the mixed language corpus. The Interviewee were selected randomly and the speech was manually transcribed and verified by bilingual speakers of Hindi and English. The code-switching cases in the corpus are discussed and the reasons for code-switching are explained.

Keywords: Hinglish language, code-switching, cultural effects, sociolinguistics.

Introduction

As we all know, in India Bilingualism exists in all classes of society and within all age groups. In multilingual communities, people often knowingly or unknowingly switch or mix between two or more languages while communicating (written or verbal) in their day-to-day lives. This phenomenon in linguistics term is referred to as code-switching [1]. Over the period, due to globalisation and trading, business people have moved from one country to another and this has led to bilingualism or multilingualism. Hence, this phenomenon of switching from one language to another during communication benefits while interacting with people from different places and cultures. There is a growing and natural tendency in multilingual/bilingual societies among speakers to switch or mix words, lexical items, phrases, clauses, and sentences during conversations. Speakers who can speak two or more languages tend to have the ability to switch according to situational changes. Code-switching takes place due to many reasons. Speakers who are part of bilingual communities believe that the main reason for code-switching between languages is due to the lack of words in the vocabulary of that particular native language [2].

As we can see some glimpse of Hinglish is also featured in one 19th-century anti-government poem by Hindi poet Ayodhya Prasad Khatri:

*Rent Law ka gham karen ya Bill of Income Tax ka?
Kya karen apan nahiin hai sense right now-a-days.
Darkness chaaya hua hai Hind mein chaaro taraf
Naam ki bhi hai nahiin baaqi na light now-a-days (Patel 5)¹.*

1. Patel, Jinali. "Bilingual Creativity of English Language in Indian Advertisements." *Englises Today* 2, 2 (2016): 1-15. Accessed April 10, 2017. <http://www.thegaes.org/files/documents/ET-May-16-Jinali-Patel.pdf>

“Shall we miss Rent Law or the Bill of Income Tax?/ What shall we do, we have no sense right now-a-days./Darkness has veiled all four sides of Hindi/ Not even its name nor light remains now-a-days.” [English translation]

English is considered as most widely spoken language around the world. The rise of transplanted varieties of English in patterned socio-cultural and linguistic contexts happened due to the rapid spread of English over the past four hundred years. As reported by [3, 4, 5, 6], some potential facts for code-switching are: (i) to enable the message by articulating specific words, (ii) to transmit a personalised message, (iii) to uphold privacy during verbal communication, (iv) to display competence, authority, status, etc. Another reason for code-switching is to refine conversation between speakers without any change in the situation. Hence, a native language speaker cordially encloses meanings into the conversation by mixing non-native language words [7].

The systematic use of code-switching has been one of the important research topics for the Scholars since the mid-1960s – (Gumperz, 1964). These Researches were fascinated by the linguistic, socio-linguistic and psycho-linguistic aspects of multilingualism/bilingualism and code-switching. With this Phenomenon of code-switching, speakers can communicate quite productively and effortlessly with each other but that should not signify that code-switching involves casual or arbitrary choice of linguistic elements. According to [9], for effective code-switching a set of rules or constraints must be maintained. Several studies by [10] (Fishman 1965, Clyne 1967, Pfaff 1979, Poplock 1980) have concluded that is not random, but is pursued through various consistencies.

After the end of British rule, the Indian constitution announced Hindi as the primary official language, the practice of English was still running as a secondary language for its dominance in education, law and administration [11]. This led to the regular usage of English by the urban population to communicate for economic and social purposes. During the course of years, significant code-switching to English while speaking not only Hindi but many other Indian languages, was commonly seen in day-to-day life [12, 13]. According to the data shown in wikipedia, 43.63% of the Indian population are native Hindi speakers and consequently the switching between Hindi and English is very common [14].

Code-Switching in Indian Culture

After independence from the British in the year 1947, English was given the status of secondary official language in the Indian constitution and it has since become the major language of administration, law and education. English spoken among upper and middle-class Indians was primarily for social and economic purposes, but over time it has become associated with a certain prestige. The fact that a large number of upper middle class North Indians are native speakers of Hindi and near native speakers of English has led to substantial code-switching between Hindi and English among them.

Many English words are so frequently used in Hindi that they have intentionally or unintentionally become a part of Hindi language. For example, university, table, bottle, pen, dating, school, tuition, platform, station, train, rickshaw, signal, class, coffee, glass, table- tennis etc. If these words were to be translated in Hindi it will be against the rule of economy of articulation. For example, the Hindi translation of ‘Train’ is – *Louhpathgamini*, and of ‘Signal’ is – *awat jawat suchak chinha*.

The following extract from a post on Facebook (a social networking website) of a user, who is raised in Delhi provides an illustration of the complexity and multilayered nature of conversational code-switching in bilingual settings.

According to the recent works [15, 16] we can understand that the code-switching phenomenon is also detected in chats, comments, and the messages posted on the social networking sites like Instagram, Twitter, Snapchat, WhatsApp, YouTube, Facebook, etc. Few sentences given below show a few example-sentences of different modes of code-switching while highlighting the differences in the contextual information carried by the non-native words. In sentences A-G, we observe intra-sentential code-switching, where the non-native language words either occur in sequence or form a phrase, thus carry some contextual information. It is also observed that the non-native language words are embedded into the native language sentences in such a manner that virtually no contextual information could be derived from those words. Also, during code-switching, we observe that the majority of the sentences belong to intra-sentential mode. However, due to lack of availability of the domain-specific resources, the research activity is somewhat limited. The speakers are able to begin their sentences in Hindi or English (*vaise bhi Salman ki* ‘although salman’s’), insert English phrase that captures the events and justifies their arguments (back to back), and then complete the very same sentence in English or Hindi.

A: *Vaise bhi Salman ki* **back to back** *sbhi* **movie flop** *ho rahi*

B: **Very nice** *kuch jyada hi* **over confidence** *ho rhi thi shehnaz.*

C: **Definitely** *Ramesh Powar hi honge* *bhai.*

D: *Hum bhi to* **draft me le k** *ghumte the* **resignation.**

E: *Sahi bola* *bhai.. Salla mujhe 10th ko hi* **mssg** *aa jata.*

F: *Tum b* *aise hi* **gentle reminders** *bhejte rehna.*

G: *Tu mjhe isi se* **motivated** *hua lagta hai.*

Reasons for Hindi-English Code-Switching

Consider the following sentences:

(In Hindi)

I told you, mere pass bhot kaam hai, yaha do char din ke liye ayi hun.

(In English)

I told you, I have a lot of work, I came here for a couple of days.

In the above example sentence, ‘I told you’ is uttered in English when it could have been easily articulated in Hindi instead. The English uttered here is not being used to fill the lexical gaps of Hindi, rather to extend the speaker’s style ranges. Other reasons suggested by speakers as reported by (Eilert, 2006) are:

(i) When there is a lack of appropriate words in Hindi.

- (ii) When a speaker finds it easier to communicate with a fellow bilingual to speed up communication.
- (iii) When youngsters pretend to be in “Trend” of new fashion of Code- switching.
- (iv) Hindi-English code-switching concede for a wider scope of expression.
- (v) Others code switch unintentionally as it has become a part of their speaking habit.

The interview speech data was collected in Freiburg in Breisgau in Germany in the summer of 2022 over a course of 1 month. The interviewees were not only working adults but also students from different faculties and they all belong to India but from different regions. A total of 30 Indian participants who spoke Hindi natively and English near natively took part in the experiment. The criteria we paid attention to when selecting the right candidate to interview for this project were:

- (i) The interviewee must be a native speaker of Hindi.
- (ii) The interviewee must also speak English fluently.
- (iii) The interviewee must originally belong to India.

The interviewees were asked to speak about their general day to day schedule for example - “Where do you go for grocery shopping”, “What do you like to do for leisure and why?”, “What kind of cuisine do you like?”, “Do you cook more often? What are your favorite restaurants, bars or cafes? Etc.

Speakers	Hindi Words	English Words	%Hindi	%English
Speaker 1	309	147	67.8	32.2
Speaker 2	259	97	72.8	27.2
Speaker 3	260	95	73.2	26.8
Speaker 4	283	134	67.9	32.1
Speaker 5	279	134	67.6	32.4
Speaker 6	272	134	67	33
Speaker 7	308	88	77.8	22.2
Speaker 8	271	124	68.6	31.4
Speaker 9	318	91	77.8	22.2
Speaker 10	279	130	68.2	31.8
Speaker 11	305	139	68.7	31.3
Speaker 12	263	154	63.1	36.9
Speaker 13	303	128	70.3	29.7

Speaker 14	262	132	66.5	33.5
Speaker 15	269	88	75.4	24.6
Speaker 16	285	150	65.5	34.5
Speaker 17	302	114	72.6	27.4
Speaker 18	249	126	66.4	33.6
Speaker 19	295	93	76	24
Speaker 20	275	93	74.7	25.3
Speaker 21	273	157	63.5	36.5
Speaker 22	267	116	69.7	30.3
Speaker 23	281	106	72.6	27.4
Speaker 24	270	87	75.6	24.4
Speaker 25	292	118	71.2	28.8
Speaker 26	272	86	76	24
Speaker 27	272	112	70.8	29.2
Speaker 28	253	103	71.1	28.9
Speaker 29	264	102	72.1	27.9
Speaker 30	310	113	73.3	26.7
Average	280	116	70.7	29.3

Fig. 1.

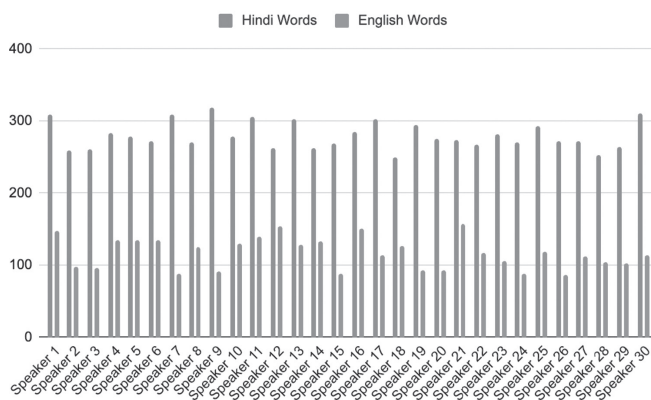


Fig. 2.

Data Analyses

After the data had been collected, as we can see in Figure 1 and Figure 2, we investigated the most common types of Hindi-to-English code switching, which gives us an insight on when in a sentence a bilingual speaker of English and Hindi is most likely to code switch. Our observations are listed in this section. We observed that determiners (e.g., maine, mein, mujhe, mera, aapne) are not very often switched to English, however the nouns, verbs and adjectives are code-switched (e.g., sports, parties, biking, cooking, college life, friends, relationship, friendship, parents, difficult, travel). Now consider the following case – (In Hindi) *Main iss cafe ka intern hoon.* (In English) “*I am an intern of this cafe*”. Like pronouns and determiners, genitives like <ka> here are not prone to code-switching to English. Code-switching within the noun phrases is commonly seen within the corpus. We can find three different combinations of elements in the noun phrase.

- (i) Constituents of the noun phrase are very often expressed in Hindi (e.g. *mera din, mera ghar*)
- (ii) Constituents of the noun phrase are in English (e.g. *live-in Relation, North Indian vegetarian food, social life, daily life, close friends*)
- (iii) The head noun in the noun phrase is in English (e.g. *jyada possessive, meri lifestyle, hamare friends, thoda pressure*)

During the experiment, we noticed that some different sequences which can be identified in Hindi-English code-switching are when the modification of an adjective in the noun phrase is in English (e.g., *tasty khana* (food)). This type of combination was common in our experiment. In Hindi, the compound verb is formed of the verb root and an operator. The first element of the compound verb determines its meaning, as modified by the operator (Kumar, 1986). In our corpus we have seen code-switching within the verb phrase, where the first element of the verb phrase is usually switched to English e.g., – Explain *karna hai*, Recommend *karunga tumhe*, Surfing *karata hun*. Code-switching within the noun phrase and verb phrase are known as insertions. They are the most commonly used code-switching by the speakers encountered in the recorded corpus. However, “alternations” is one other form of code-switching which exist in Hindi-English code-switching. Alternations were first explained by (Muyusken, 2000). two types of Alternations can happen, inter-sententially (at sentence boundaries) as well as intra-sententially (within the utterance/sentence). Intra-sentential CS example: *Recently, maine ek travelling website dekhi hai. Recently, I have seen a travelling website.* Inter-sentential CS example: *Hum kya baat kar rahey hain is none of your business. What we are doing is none of your business.*

Conclusion

In this paper, the collection of a Hinglish code-switching corpus is described. The corpus includes student interviews of 30 Indian students, both proficient in Hindi and English. Each interviewee was asked a series of questions and their responses were recorded. The collected audio data was then transcribed manually. The data collected was used to study the internal rules which Hindi-English code-switching follows; this can help us determine the most likely code-switching points within a sentence. On an average, 70.7% of each sentence was made up of Hindi words and 29.3% of English words. It is also observed

that intra-sentential code-switching is the most prevalent form of code-switching in our corpus. The general domains for English are Banking, employment, technology and formal conversations, whereas the most Hindi domains are Family and friends. However, we noticed that Hindi movies and film songs find wide patronage not only in India but here in Germany as well and are probably the most effective instruments for the popularization of the language. While interviewing these students we observed that in the domains of relationship, friendship, neighborhood, the Hindi-English mixed code can be seen as dominant. An experiment was also attempted to investigate the sociolinguistic perspective, whether there is any correlation between the subjects' attitude to a language and linguistic variation. Furthermore, the social situation, current topics, and role relationships are the other factors that cause language variation.

Literature

1. John J Gumperz, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, 1982.
2. Francois Grosjean, *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, 1982.
3. Carol Myers-Scotton, "Social motivations for code-switching: evidence from Africa. Clarendon," 1993.
4. Lalita Malik, *Socio-linguistics: A study of code-switching*, Anmol Publications PVT. LTD., 1994.
5. Lesley Milroy and Pieter Muysken, *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge University Press, 1995.
6. Anik Dey and Pascale Fung, "A Hindi-English Code-Switching Corpus.," in *Proc. of the Language Resources and Evaluation Conference (LREC)*, 2014, pp. 2410–2413.
7. Hsi-Yao Su, "Code-switching between mandarin and taiwanese in three telephone conversation: The negotiation of interpersonal relationships among bilingual speakers in taiwan," in *Proc. of the Symposium about Language and Society*, 2001.
8. Gumperz, John J. "Linguistic and Social Interaction in Two Communities." *American Anthropologist* (1964): pp. 137-153. JSTOR. Web.
9. Woolford, E. "Bilingual code-switching and syntactic theory." *Linguistic Inquiry* (1983): pp. 520-36.
10. Biber, D., & Conrad, S. (2019). *Cambridge Textbooks in Linguistics*. In *Register, Genre, and Style* (Cambridge Textbooks in Linguistics, pp. Iii-Iv). Cambridge: Cambridge University Press.
11. [17] Sunita Malhotra, "Hindi-English, Code Switching and Language Choice in Urban, Uppermiddle-class Indian Families," *Kansas Working Papers in Linguistics*, 1980.
12. Ashok Kumar, "Certain aspects of the form and functions of Hindi-English code-switching," *Anthropological Linguistics*, pp. 195–205, 1986.
13. Smita Sinha, "Code Switching and Code Mixing Among Oriya Trilingual Children - A Study," *Academic Journal on Language in India*, vol. 9(4), pp. 274, 2009.
14. https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_languages_by_number_of_native_speakers_in_India

15. Kalika Bali, Jatin Sharma, Monojit Choudhury, and Yogarshi Vyas, "I am borrowing ya mixing? An Analysis of English-Hindi Code Mixing in Facebook," in Proc. of the First Workshop on Computational Approaches to Code Switching, 2014, pp. 116– 126.
16. Amitava Das and Björn Gambäck, "Code-mixing in social media text: the last language identification frontier?," in Proc. of the Traitement Automatique des Langues (TAL), Special Issue on Social Networks and NLP, vol. 54(3), 2015.
17. Fishman, J.A. (1966), Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry, in Fishman, J.A. et. Al. (ed.) Language Loyalty in United States. The Hague: Mouton.

L'interculturel : Du Connu Vers L'inconnu

Debjani Banerjee

Apart l'anglais qui est une langue importante au plan mondial, le français jouit d'un certain prestige parmi les autres langues étrangères qui sont enseignées dans plusieurs pays. Cette position prestigieuse accordée à la langue française se justifie sur deux plans : la mondialisation et l'ouverture de nouveaux horizons académiques et professionnels.

La mondialisation a rapproché les pays. Les échanges commerciaux, l'interaction culturelle et sociale, les partenariats professionnels avec la France et les pays francophones, exigent aujourd'hui une connaissance du français. De ce qui précède, il est bien clair que l'enseignement / apprentissage de la langue française témoigne une croissance imprévue. Ceci implique également la nécessité immédiate de revoir les méthodologies mise en place pour faciliter l'appropriation de cette langue.

Toute langue est une manifestation plus vocale est acceptée d'une culture. La culture est l'ensemble des manières, des habitudes, des croyances, des mœurs partagées par une communauté qui utilise un certain code pour communiquer.

Alors quelle approche faut-il choisir pour mettre en valeur la compétence linguistique et culturelle de l'apprenant ?

D'une série d'approche actuelle, nous préférons examiner de près celle qui accorde un statut spécial à l'incorporation de la composante culturelle dans les cours de français langue étrangère (FLE), car la culture est un aspect indissociable de la langue, plus précisément l'approche interculturelle.

Cette étude a deux objectifs spécifiques. D'abord il s'agit d'examiner différentes approches sur l'enseignement de la culture. Ensuite, il s'agit de dégager quelques principes de l'approche interculturelle.

Conception de l'apprentissage de la 'langue'

La notion de l'apprentissage de la langue a beaucoup évolué au cours du XX^e siècle. Pendant les années 1950, la langue était conçue comme un ensemble de structures dont il faut maîtriser les règles de combinaison pour pouvoir bien communiquer. Donc pour apprendre la langue, il fallait surtout connaître les structures d'une langue.

La conception actuelle de ce que nous entendons comme la langue est très différente de celle des années 1950. Aujourd'hui, la fonction primordiale de l'apprentissage d'une langue c'est d'acquérir une faculté de communication, la possibilité de verbaliser tout ce qui résulte de la pensée. Ainsi, il ne s'agit plus de seulement apprendre des structures, l'important c'est le message que nous cherchons à transmettre.

« En didactique des langues, l'évolution des conceptions de la communication implique de s'intéresser non seulement à l'émetteur, au canal, au message et au récepteur mais aussi à l'interprétation, et aux effets produits sur celui-ci. On insiste dorénavant sur le rôle actif du

récepteur, car la communication humaine dépend largement de son activité interprétative. A son tour, il peut devenir émetteur et c'est donc finalement la conception de la communication comme un aller-retour, un échange, que l'on retient. »¹

La langue n'est plus considérée comme un transfert d'informations, mais un partage d'idées, un échange des points de vue, un moyen d'expression. C'est un élément qui lie des personnes dont l'origine, la religion, les mœurs et les coutumes peuvent être différents. Depuis les années 1970, l'usage de la langue implique la communication entre individus qui s'en sert à exprimer des intentions de communication.

« ... la langue sert à transmettre des messages, donc à exprimer des intentions de communication à des partenaires avec lesquels on se trouve en interaction, d'où l'importance du choix de la forme linguistique qui doit être adaptée au message et à l'interlocuteur. »²

Par conséquent, l'appropriation d'un savoir-faire en langue étrangère, implique l'acquisition d'une compétence de communication.

D'après Jean Coq, la notion d'une compétence de communication implique :

« La capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent ; le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. »³

De ce qui précède, il s'ensuit que la compétence de communication n'implique pas seulement la maîtrise des aspects purement linguistiques de la langue, mais elle comprend aussi tous les autres aspects extralinguistiques de la langue.

« Ces phénomènes extralinguistiques sont manifestement de nature culturelle : gestualité, mimique, expression corporelle, psychologie posturale, font partie de cet ensemble à travers la kinésique, la proxémique, la topologie sociale, etc. »⁴

La question qui nous vient à l'esprit, c'est, à quoi sert tout ce savoir-faire ?

Aujourd'hui, une langue ne se restreint plus à un pays ou à une frontière. Dans l'ère de la mondialisation, elle peut servir d'un moyen de communication pour des peuples différents à travers le monde, dans des continents différents. A titre d'exemple, le français est parlé non seulement en France, mais aussi au Canada, en Afrique, en Algérie etc. Dans le contexte de notre étude, l'apprentissage du FLE doit également viser à incorporer cette dimension plus large de la langue. Maddalena de Carlo souligne à juste titre :

« Nous savons qu'apprendre une langue étrangère signifie entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la « naturalité » et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité. »⁵

Ainsi, le rôle de l'enseignement d'une langue s'amplifie. Maddalena de Carlo affirme qu'il devient indispensable de comprendre les identités de différentes personnes qui utilisent la même langue. Vu la situation actuelle, l'auteur souligne le rôle important que joue l'institution

1. CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International, Paris, 2003.
2. *Ibid*, p.6-7.
3. CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International, Paris, 2003.
4. LOUIS Porcher, *La Civilisation*, CLE International, Paris, 1986, p-34.
5. DE CARLO Maddalena, *L'interculturel*, CLE International, Paris 1998, p-7.

scolaire, du point de vue éthique en combattant l'ethnocentrisme, les discriminations et les préjugés, en respectant les droits de l'homme, et en permettant aux individus de se doter de systèmes de pensée et de procédures de catégorisation flexibles et ouverts.

“We have judged the best language learner to be the one who comes nearest to a native speaker mastery of the grammar and vocabulary of the language, and who can therefore ‘pass for’, or be identified as, a native, communicating on an equal footing with the natives.”⁶

Ainsi, apprendre une langue ne signifie pas seulement maîtriser l'aspect linguistique et culturel de la langue étrangère, mais c'est aussi mieux comprendre soi-même, sa propre culture et devenir plus ouvert envers les autres. Ici, il nous convient de mentionner que comme la notion de l'apprentissage d'une langue étrangère s'est évoluée, même la définition d'un « apprenant idéal » s'est beaucoup changée. D'après Michael Byram et Michael Fleming:

En fait, les méthodologies traditionnelles définissaient les apprenants en termes de ce qu'ils ne pouvaient pas maîtriser.

“Traditional pedagogies based on the native speaker model usually define language learners in terms of what they are *not*, or at least *not yet*: they don't have the right French accent, they have ‘not yet’ acquired the French subjunctive, they ‘still’ don't master the French past tenses.”⁷

Aujourd'hui la conception d'un apprenant idéal est différente :

“It is the learners who are aware of their own identities and cultures, and how they are perceived by others, and who also has an understanding of the identities and cultures of those with whom they are interacting.”⁸

Ainsi, si auparavant l'apprenant se nommait idéal s'il pouvait manier la langue aussi bien qu'un locuteur natif, aujourd'hui ce n'est pas le même cas. Actuellement, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas d'imiter le modèle d'un locuteur natif, mais il s'agit d'être capable de comprendre sa propre identité ainsi que celle des interlocuteurs étrangers. Cette compétence présuppose une ouverture sur l'autre sans oublier sa propre identité.

I. Approches axées sur la culture

Evidemment la composante culturelle est une entité importante qui doit être intégrée dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La langue ne peut être enseignée/apprise séparément de la culture. Examinons quelques approches⁹ qui cherchent à incorporer la composante culturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

6. BYRAM Michael, FLEMING Michael, *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge University Press, UK, 1998, p-8.

7. Ibid, p.18.

8. Ibid.

9. Nous nous inspirons de l'article de RISAGER Karen, pour faire une typologie des approches, pourtant notre définition de l'approche interculturelle, comprend quelques principes de l'approche transculturelle dont parle l'auteur.

(RISAGER Karen, « Language teaching and the process of European integration », BYRAM Michael et FLEMING Michael (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998, p.242-254)

(a) Approche mono culturelle

Cette approche se base principalement sur le concept d'une seule culture, appartenant à un peuple spécifique partageant une langue particulière. Elle met l'accent sur la notion d'une culture uniforme d'un pays où cette langue est utilisée. Cette approche n'incorpore ni le pays de l'apprenant ni les rapports qui existent entre le pays de l'apprenant et le pays cible. C'est une perspective mono culturelle, qui vise à développer chez l'apprenant une compétence culturelle aussi semblable que celle du « locuteur natif ».

Jusqu'aux années 1980, cette l'approche était dominante à l'occident. Actuellement, cette approche est critiquée à cause de la marginalisation de la culture de l'apprenant. La culture de l'apprenant n'est pas du tout impliquée dans les activités de l'apprentissage. Les manuels tels que *Manger Bleu*, *Manger Rouge* se basent sur cette conception mono culturelle de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

(b) Approche multiculturelle

Selon, l'approche multiculturelle, plusieurs cultures coexistent au sein d'une société. A titre d'exemple, pour une partie de la population de la société en question, la langue nationale (ici le française) est la langue maternelle, tandis que pour une autre partie, c'est la deuxième langue.

Ainsi, cette approche met l'accent sur la diversité ethnique et linguistique du pays cible ou des pays cibles. A titre d'exemple, l'apprenant peut être sensibilisé à la présence d'une certaine population qui parle le français comme langue seconde en France. Tel est le cas des Marocains dont la langue première est arabe marocaine, alors que la langue seconde est le français. Nous voyons les reflets de cette approche dans le manuel *Forum* où l'apprenant est sensibilisé à la coprésence de différents peuples vivant en France comme des immigrants, travailleurs et étudiants etc.

(c) Approche interculturelle

Le point de départ de l'approche transculturelle réside dans la notion du métissage des cultures. Ce phénomène est considéré comme un phénomène mondial : les cultures se pénètrent par le biais de migrations et de tourisme, par l'interdépendance économique et par le phénomène de la mondialisation des biens. Elle se base sur le concept que toute culture comprend plusieurs identités. L'objectif est de développer chez l'apprenant une compétence interculturelle et communicative. Le point focal de cette approche, est de permettre à l'apprenant de mieux comprendre l'autre, ayant plusieurs identités et de faire réfléchir sur sa propre culture et sa propre identité également.

Ayant examiné les trois approches sur l'enseignement de la culture, tâchons d'examiner de plus près les principes de l'approche interculturelle.

Le terme « interculturel » est souvent utilisé en opposition à « multiculturel », exprimant deux perspectives différentes : l'une concerne les rapports, les échanges entre plusieurs cultures, l'autre cherche à décrire la coexistence de plusieurs cultures dans un même pays.

Ayant relevé la distinction entre les termes « interculturel » et « multiculturel », procédons à élaborer ce que nous entendons comme « interculturel ».

Dans son livre intitulé « *L'interculturel* », Maddalena De Carlo énonce sa définition de l'interculturel :

« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. »¹⁰

A ce point, il nous semble pertinent de poser la question : Est-ce qu'une culture se compose des autres cultures plus petites ? Ou bien, étant donné la langue française, n'y a-t-il pas une seule culture française ?

Jean-Pierre Cuq nous explique :

« Et pourtant, il faut y insister, au sein d'une vaste culture, coexistent des cultures plus petites mais qui fonctionnent selon le même schéma. Il faudrait toujours parler de cultures au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble. Il n'y a, dans ces conditions, pas de culture pure, mais des cultures métissées « tatouées, tigrées, arlequinées ». Le mélange est la condition ordinaire d'une culture et celle-ci se définit toujours comme entité plurielle. »¹¹

Ainsi, l'approche interculturelle vise à étudier les relations entre différentes cultures qui se trouvent au sein d'une vaste culture. Ici, nous nous demandons, pourquoi choisir cette perspective par rapport aux autres ?

Dans le contexte indien, la salle de classe consiste des apprenants qui ne sont ni unilingues, ni monocultureaux, car l'Inde est un pays riche en langues et en cultures. Dans ce contexte, il est inévitable que l'apprenant se rende compte de la diversité linguistique aussi bien que culturelle en salle de classe.

Au lieu de considérer la diversité comme un élément qui divise ou dérange, l'approche interculturelle cherche à encourager le dialogue. Elle regarde toutes les cultures du même œil, il n'y a pas de hiérarchie entre elles. Ceci signifie qu'il n'y a aucune culture majeure/mineure, valorisée/ignorée. Par conséquent, toutes les cultures se placent sur le même rang, et ceci permet aux personnes appartenant à une culture particulière d'avoir la possibilité de regarder les autres provenant d'une autre culture. Pourtant, l'important ce n'est pas de seulement regarder l'autre, il est également nécessaire d'être observé par l'autre. C'est ce qu'on appelle la technique des regards croisés.

Afin de pouvoir relever les similarités et les différences qui résident dans les cultures concernées, il est essentiel qu'il y ait un thème commun. L'objet du regard doit être présent dans ces cultures, et il est intéressant d'étudier la manière dont cette réalité est vécue par les gens provenant des cultures distinctes.

I. Quelques principes de l'approche interculturelle

Précisons quelques caractéristiques de l'approche interculturelle ¹² élaborées par Louis Porcher :

10. DE CARLO Maddalena, *L'interculturel*, CLE International, Paris 1998, p.41.

11. CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, éd. CLE International, Paris, 2003.

12. PORCHER Louis, *Le Français langue Etrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*, Hachette Education, Paris, 1995, p-54.

- Aucune société n'est homogène, toute société est pluriculturelle, ce qui implique que plus d'une culture y coexiste. Ceci signifie que les groupes sociaux partagent un espace de communication et d'action commune.
- Il ne doit pas y exister un élément d'inégalité entre les cultures. Il n'y a pas de hiérarchie. Dans l'apprentissage d'une langue, toute culture est vue du même œil, digne d'un respect égal.
- Le rôle de l'enseignant est diversifié. Il ne peut pas être ignorant du fait que les apprenants proviennent des langues, des cultures et des ethnies variées.
- La diversité culturelle dans la salle de classe ne sert à rien, si l'interaction entre ses cultures et ses ethnies n'est pas encouragée. Le climat de la classe doit faire preuve de cette richesse culturelle.

Dans le cadre de notre étude l'approche interculturelle se base sur quatre principes :

(a) Focalisation sur le vécu de l'apprenant

L'interculturel n'est pas donné aux apprenants, c'est quelque chose qui doit être conçu et fabriqué par les apprenants par le biais des actions et des activités. Haydée Maga affirme :

« Dans la perspective interculturelle, l'apprenant doit plus que jamais être impliqué dans le processus d'apprentissage. Les compétences à acquérir dans l'univers interculturel sont celles qui touchent au plus profond de l'individu : son image de soi, ses valeurs, ses croyances ; son sens du bien et du mal, de ce qui est bon et mauvais, sa définition même de la réalité... Pour sensibiliser les apprenants à la différence, et pour développer la capacité de communiquer efficacement avec ceux qui sont différents, les méthodes et techniques doivent dépasser le niveau de la théorie, de l'analyse et de la comparaison car nous savons que les savoirs ne garantissent pas le savoir-faire en face de la différence. »¹³

Ainsi, le vécu de l'apprenant est un point de départ important pour déclencher le dialogue des cultures.

(b) Centration sur les tâches et activités

L'apprenant apprend en agissant. Les activités suggérées en salle de classe doivent préparer l'apprenant à effectuer les activités à faire dans la vie réelle. Cet aspect pratique de l'approche relève de la perspective actionnelle.

Antonella Cambria précise à juste titre :

« Dans la pédagogie interculturelle, les usagers de la langue sont considérés comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches, qui ne sont pas seulement langagières. On est alors dans une perspective actionnelle qui constitue un dépassement de l'approche communicative. En effet, le Cadre considère que les actes de parole n'ont de signification que par rapport aux actions sociales qu'ils concourent à réaliser.

(c) Développement de la compétence interculturelle

Le développement de la compétence interculturelle implique une ouverture sur la diversité régionale, sociale et ethnique de deux/plusieurs cultures.

13. www.francparler.org

« Outre la conscience objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. »¹⁴

L'approche interculturelle tâche à faire comprendre les stéréotypes et les représentations que se font les individus des autres cultures. L'apprenant est sensibilisé à la technique de regards croisés. Cela lui permet de devenir plus tolérant et de développer une attitude positive envers les sociétés et les cultures différentes.

A cet égard, Maddalena de Carlo affirme :

« La multiplicité de perspectives sur la même réalité, à l'intérieur d'un texte, permet d'une part le développement des capacités cognitives des élèves, l'observation, le classement, la confrontation, l'interprétation, et d'autre par les amène à reconnaître leurs comportements, leurs habitudes, leurs modèles identitaires non plus comme innés, naturels, universels, mais inscrits dans une dimension sociale et historique, ayant le même statut que tout autre système culturel. »¹⁵

De ce qui précède, il s'ensuit que toutes les cultures sont égales et en même temps différentes. Il n'existe pas de suprématie ou de hiérarchie entre cultures.

Ayant défini quelques principes de l'approche interculturelle, examinons quelques compétences liées avec la compétence culturelle : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*¹⁶ définit les quatre compétences générales liées avec la compétence culturelle : savoirs¹⁷, savoir-être¹⁸, savoir-faire¹⁹ et

(i) Savoirs

Le dictionnaire définit savoir comme « ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie. »²⁰ Par exemple dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est indispensable que l'apprenant acquière les connaissances empiriques de la vie quotidienne²¹, domaines publics ou personnel. A part ceci, dans la perspective de l'approche interculturelle, il est impératif de connaître les valeurs et les croyances partagées²² par des groupes sociaux qui proviennent de cultures différentes.

(ii) Savoir-être

L'objectif s'est de développer chez l'apprenant une ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, une volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles. Bref, c'est une tentative de mieux comprendre soi-même et son environnement culturel en contraste avec celui des autres. C'est la capacité d'abandonner les attitudes ethnocentriques au profit de l'altérité.

14. Ibid.

15. DE CARLO Maddalena, op.cit, p.77.

16. CECR, Compétences Générales (5.1).

17. Ibid.

18. CECR, (5.1.3).

19. CECR, (5.1.2.2).

20. REY-DEBOVE Josette et REY Alain, *Le Nouveau Petit Robert*, Canada, Dicorobert Inc, Paris, 1993.

21. Organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information etc.

22. Croyances religieuses, tabous, histoire commune etc.

« L’ouverture vers d’autres cultures est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d’identité personnelle est soulignée, l’apprenant n’ayant pas à se muer en réplique d’un locuteur natif. On aurait intérêt à remplacer ‘savoir-être’ par ‘savoir se comporter’. »²³

(iii) Savoir-faire

Le savoir-faire se définit comme « habileté à faire réussir ce qu’on entreprend, à résoudre les problèmes pratiques ; compétence, expérience dans l’exercice d’une activité artistique ou intellectuelle. »²⁴

L’apprenant doit être en mesure d’entreprendre le rôle de médiateur entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de disputes culturels. Il ne doit pas se restreindre à des relations superficielles stéréotypées.

(iv) Savoir-apprendre

« Les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois : des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire. « Savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé par « savoir/être disposé à découvrir l’autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d’autres personnes ou des connaissances nouvelles. »²⁵

En mieux comprenant l’autre, l’apprenant est vraiment amené à revoir ses connaissances portant sur sa culture d’origine, ses valeurs etc. Ainsi, il y a un élément de renouvellement de soi et de ses connaissances.

Denise Lussier donne une définition claire des quatre compétences mentionnée ci-hauts:

« Les “savoirs” constituent un système de références implicites et explicite. Les savoir-faire supposent la capacité d’un apprenant à intégrer les différents types de savoir dans les situations spécifiques ou des contacts biculturels s’établissent. Les “savoir-être” reposent sur la capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques au profit de l’altérité et sur l’aptitude cognitive à établir et à maintenir une recton entre sa propre culture et celle de la culture étrangère. Le “savoir-apprendre” réfère à l’aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif en vue d’identifier des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu’alors. »²⁶

III. Le rôle de l’enseignant

Vu l’élargissement du concept de la compétence communicative interculturelle, le rôle de l’enseignant ne se limite plus à transmettre l’aspect purement linguistique de la langue. Son travail s’est beaucoup diversifié, car il doit également s’occuper des aspects extralinguistiques et culturels de la langue.

Tout d’abord définissons ce que nous entendons par “l’enseignant interculturel”.

23. CUQ Jean Pierre, op.cit, 2003, p.218-219.

24. CECR, (5.1.2.2).

25. CECR (2.1.1).

26. LUSSIER Denise, « Domaine de référence pour l’évaluation de la compétence culturelle en langues », dans Revue de didactologie des langues-cultures, Étude de la Linguistique appliquée, n° 106, Didier Érudition, Paris, 1997, p.238.

“The responsibility of the language teacher is to teach culture as it is mediated through language, not as it is studied by social scientists and anthropologists.”²⁷

L’enseignant doit servir d’intermédiaire entre deux cultures :

“Allowing students to become intercultural speakers, therefore, means encouraging teachers to see themselves, too, as brokers between cultures of all kinds.”²⁸

Conclusion

En guise de conclusion nous aimerons dire qu’aujourd’hui l’apprentissage d’une langue étrangère n’implique pas seulement l’appropriation des savoirs linguistiques ou la maîtrise de la grammaire. Apprendre une langue étrangère implique également découvrir une nouvelle culture, un monde inconnu. C’est se sensibiliser à des valeurs et des croyances bien différentes de la nôtre.

« Le culturel, c’est une réalité fragmentée, multiple, plurielle qui dépend de nombreux facteurs tels que le lieu géographique, la couche sociale, l’âge, le sexe, les catégories socioprofessionnelles. Il faut donc parler des caractéristiques culturelles d’un groupe social donne, à une époque donnée, et voir les choses sous l’angle de la pluralité. »²⁹

Dans la perspective interculturelle, l’apprenant n’est pas censé imiter le modèle du locuteur natif, il doit s’ouvrir à des cultures diverses et utiliser son propre vécu et ses expériences antérieures pour acquérir une compétence interculturelle. Auparavant, le vécu de l’apprenant était considéré comme un obstacle dans le processus d’apprentissage et l’apprenant d’une langue étrangère était censé tout oublier afin d’acquérir des connaissances nouvelles.

Le point focal de l’approche interculturelle c’est de développer la notion de décentralisation chez l’apprenant. Ceci signifie que l’apprenant met en question ses propres valeurs et croyances afin de mieux comprendre soi-même pour mieux comprendre l’autre. L’apprenant commence par soi-même, passe vers la culture de l’autre pour finalement aboutir à relativiser les deux cultures.

Afin de développer la compétence interculturelle de l’apprenant, l’enseignant prendre le rôle d’un médiateur de cultures. Il doit guider l’apprenant à travers différentes étapes qui aboutissent au développement de sa compétence interculturelle. Ceci implique la capacité d’observation, de compréhension et de réalisation des données des cultures en question.

C’est une redécouverte du soi et la découverte de l’autre.

Bibliography

Source Primaire:

I. Manuels de FLE

1. CAMPA Angels, BAYLON Christian, MESTREIT Claude, MURILLO Julio et TOST Manuel, Forum 1, Hachette, Paris, 2000.

27. BYRAM Michael et FLEMING Michael, op.cit, 1998, p.31.

28. Ibid, p.31.

29. LUSSIER Denise, op.cit, p.233.

2. CAMPA Angels, MESTREIT Claude, MURILLO Julio et TOST Manuel, Forum 2, Hachette, Paris, 2001.
3. MAUGER Gaston, Cours de langue et de civilisation françaises I, Hachette, Paris, 1953.
4. MAUGER Gaston, Cours de langue et de civilisation françaises II, Hachette, Paris, 1953.
5. MAUGER Gaston, BRUEZIERE Maurice, GEFFROY René et MERCIER Suzanne, Le Français et la vie I, Hachette, Paris, 1971.
6. MAUGER Gaston, BRUEZIERE Maurice et GEFFROY René, Le Français et la vie II, Hachette, Paris, 1972.

Source Secondaire:

I. Ouvrages:

1. BERARD Evelyne, *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, CLE International, Paris, 1991.
2. CANALE M. et SWAIN M., "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1980, vol.1, n°1, p-28. CHOMSKY Noam, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge MIT Press, 1965.
3. HYMES Dell Hathaway, On communicative competence, JB Pride and Holmes (ed.), *Sociolinguistics*, 1972.
4. KELLY HALL Joan, *Teaching and Researching Language and Culture*, Pearson Education Limited, Great Britain, 2002, p.71.
5. MITCHELL Don, *Cultural Geography, A Critical Introduction*, Blackwell Publishers, USA, 2000, p.13.
6. MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en Langue Etrangère*, Hachette, Paris, 1982.
7. RISAGER Karen, « Language teaching and the process of European integration », BYRAM Michael et FLEMING Michael (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998, p.242-254).

II. Articles

1. ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Compétence culturelle, compétence interculturelle » dans *Cultures, culture*, dans *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, Edicef, jan. 1996.
2. BESSE Henri, « Cultiver une identité plurielle » dans *Le français dans le monde*, no. 254, CLE International, jan. 1993.
3. BYRAM Michael et ZARATE Geneviève, "Defining and assessing intercultural competence: some principals and proposals for the European context", dans *Language Teaching*, Cambridge University Press, 1996.
4. CHAUDHRY Kiran et IRANI Farida, « L'Interculturel: Une expérience indienne », dans *Travaux de didactique du français langue étrangères*, Université Paul Valéry, Montpellier, 2004.
5. COLLES Luc, « Représentations de l'altérité dans le journal de voyage de Marc Boulet : Dans la peau d'un intouchable » dans *Altérité et identités dans les littératures de la langue française*, dans *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, CLE International, juillet 2004.

6. LUSSIER Denise, « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues », dans *Revue de didactologie des langues-cultures*, Étude de la Linguistique appliquée, n° 106, Didier Érudition, Paris, 1997.
7. PORCHER Louis, « Quelques états de la culture », dans *Cultures, culture*, dans *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, Edicef, jan. 1996.
8. PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, CLE International, Paris, 1998.
9. WINDMULLER Florence, « Pour une compétence culturelle », dans *Le français dans le monde*, no. 343, CLE International, Sèvres, nov-déc 2006.

III. Conseil de l'Europe:

1. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. CECR, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001.

IV. Dictionnaires:

1. COSTE Daniel, GALISSON, *Dictionnaire Didactique des Langues*, Paris. Hachette, 1976.
2. CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE International, 2003.
3. GALISSON R. COSTE D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Coll. F., Paris, Hachette, 1976.

V. Sitographie:

1. www.britannica.com
2. www.coe.int
3. www.dictionary.com
4. www.fdlm.org
5. www.fle.fr
6. www.francparler.org
7. www.larousse.fr
8. www.thebritishacademy.ac.uk
9. www.thelanguagedoctors.org
10. www.oxfordlearnersdictionaries.com

Réexaminer des Récits de Voyage Français Sur l'océan Indienne

Dipa Chakrabarti

Cet article portera un regard sur des récits du voyage, autrement dit les récits viatiques sur les Indes orientales et les Mascareignes dans les XVII^e et XVIII^e siècles. Pour ce faire nous nous référerons aux deux ouvrages récents : une thèse mise en ligne en 2013 et un article publié en 2014. Le premier document met un accent sur l'insertion des anecdotes personnelles des voyageurs tandis que la deuxième porte sur l'humanisation progressive des îles des Mascareignes (Réunion, Maurice et Rodrigues). Le premier texte s'intitule *Les anecdotes dans les récits de voyages français aux Indes orientales au XVII^e et au XVIII^e siècles* écrit par Devika Vijayan¹. L'autre document qui est un article « Voyages aux îles désenchantées : Regards sur les Mascareignes » par Serge Briffaud dévoile l'histoire des îles des Mascareignes.

Il est important de dire ici que depuis l'antiquité les anecdotes ont reçu une acception négative ayant été liés aux petites histoires plaisantes, peu authentiques et moins sérieuses et il y a des études sérieuses à ce sujet (à savoir l'article de Jean-Bruno Renard « De l'intérêt des anecdotes »².) Dans l'acception traditionnelle Renard nous dit que le mot « anecdote » se réfère à « ce qui est secondaire, marginal, particulier, en opposition à ce qui est primordial, central et général. Il cite l'article de Louis Sébastien Mercier (1740-1814) intitulé « Anecdote » publié dans *Le Grand Dictionnaire Universel du XIX^e siècle* où Mercier montre sa grande méfiance envers ce genre. Le dernier a pris en compte une certaine réserve chez les lecteurs des articles du Grand Dictionnaire ayant de très nombreuses anecdotes.

« L'histoire sérieuse est tenue de se défier des anecdotes, parce que ce ne sont bien souvent que des récits faits à plaisir. Rien de plus naturel à l'homme que d'altérer la vérité (...) rien de plus naturel que de se montrer crédule quand il s'agit d'une histoire brève, amusante, et surtout quand le narrateur ou l'écrivain a de l'esprit (...)»³.

D'un côté, il y avait une perception que les anecdotes ne doivent pas figurer dans les œuvres sérieuses et de l'autre, qu'elles étaient souvent vues vulgaires et obscènes.

« Les deux griefs essentiels sont d'une part que des anecdotes n'ont pas à figurer dans un ouvrage sérieux et d'autre part que certaines anecdotes, par leur vulgarité ou leur obscénité, sont choquantes. »⁴

Pourtant, il y a des aspects positifs dans les anecdotes, ces textes étant informatifs, utiles et amusants à la fois. Les caractéristiques fondamentales de l'anecdote que Bachelot appelle « la pièce maîtresse de la rhétorique du voyage »⁵ ne peut se définir qu'en adoptant une perspective narratologique. Selon Jean-Pierre Renard :

1. <https://core.ac.uk/download/pdf/144146618.pdf>
2. Renard, Jean-Bruno. (2011). De l'intérêt des anecdotes. *Sociétés*. 114. 10.3917/soc.114.0033.
3. « Anecdote » in P. Larousse (éd.), *Grand Dictionnaire Universel du XIX^e siècle*, Paris, Larousse et Boyer, 1866, tome 1, p.345, col.1.
4. <https://www.cairn.info/revue-societes-2011-4-page-33.htm>
5. Bachelot, Jean-Paul, « conter le monde. Fonctions et régime des anecdotes et épisodes narratifs dans la littérature de voyage française de la Renaissance », thèse de Doctorat, Université de Picardie-Jules Verne, 2008.

« Les anecdotes ne mettent pas en scène les seuls personnages célèbres, elles peuvent aussi concerner des anonymes, des groupes humains, des objets, des institutions... En un bref récit, l'anecdote miniaturisée et illustre un problème social, une question morale, sur un mode moins dramatique que le fait divers mais tout aussi révélateur. »⁶⁶

Alain Montandon dans son essai sur l'anecdote affirme que :

« Pour qu'il y ait une anecdote d'un point de vue narratif, on s'accorde sur quatre caractéristiques fondamentales : l'authenticité présumée, la représentativité, la brièveté de la forme, et l'effet qui donne à penser chez le lecteur. »⁷

Ailleurs il dit :

(...) l'anecdote reste-t-elle limitée à sa fonction de relation d'un fait court, saillant, authentique, remarquable, souvent paradoxal, renonçant à toute amplification et à tout développement littéraire. Les possibilités formelles et stylistiques en sont limitées, mais non sa représentativité et ses conséquences philosophiques, morales ou autres. Ceci explique qu'elle soit souvent proche d'autres formes brèves, toute en se distinguant nettement (...)»⁸

Premier texte : la thèse de Devika Vijayan

C'est à ce titre que ces paratextes deviennent importantes pour les recherches sur les récits du voyage. La thèse de Vijayan se montre intéressante dans cette optique. Cette thèse de 2013 voulait combler la lacune dans les recherches scolaires sur l'écriture de voyage sur les Indes orientales en y incorporant des anecdotes viatiques. Alors, la thésarde voulait traiter cette pratique d'écriture de manière approfondie. La toute première constatation qu'elle fait est que les auteurs de ces anecdotes avaient déjà eu certaines préconceptions relatives à ce type d'écritures. On y voit la récurrence des thématiques de 'singularité', 'miracle', 'curiosité', 'merveille', surtout dans les écrits de l'Antiquité et du Moyen Âge. Mais au fil des années suivantes, aux XVII^e et XVIII^e siècles, les anecdotes montrent une évolution importante tout en mettant l'insistance sur l'authenticité, la brièveté, l'objectivité et la représentativité. De plus, une obsession essentielle de ces voyageurs français est d'aborder de la nouveauté des informations dans leurs récits. Ils ne voulaient pas répéter ce qu'un autre avait déjà dit.

À l'opposé des voyageurs de dix-septième et de dix-huitième siècle, les voyageurs de l'Antiquité et ceux du Moyen Âge mettaient un peu plus d'accent sur la procédure inventorielle. Ils étaient en quête incessante pour trouver les singularités qui se trouvaient à l'autre bout du monde et ensuite transformaient ces observations en un catalogue de curiosités. L'historien grec, Ctésias de Cnide, insiste sur la caractéristique miraculeuse en évoquant un lac indien :

(...) il existe chez les Indiens une source de cinq brasses de pourtour et de forme quadrangulaire. Son eau se trouve au creux d'un roc, la surface de l'eau est de trois brasses. Dans cette eau se baignent les Indiens les plus distingués, hommes, enfants et femmes.⁹

Jean de Mandeville (1347-1350) parle de la singularité. L'Inde est un pays où on voit surgir toute une humanité disgraciée : les cyclopes à l'œil unique, les troglodytes, les pygmées-

6. Ibid.

7. Montandon, Alain, « L'Anecdote », Les Formes brèves, Paris, Hachette, 1992, p.99-111

8. Ibid.

9. Lenfant, Dominique. (2004). Ctésias de Cnide. La Perse. L'Inde. Autres fragments.

Enceste isle a les plus merueilleuses gent et la plus mauuaise qui soit au monde. Ils mangent chair cru et toutes manières d'autres ordures treuve en eulx et de cruautés car le père y mengue le filz et le filz son père, le mari sa femme et la femme son mari.¹⁰

L'intérêt de cette thèse est qu'elle aborde les œuvres du Père Pierre Du Jarric (1610), François Pyrard de Laval (1611), François Bernier (1670), Jean-Baptiste Tavernier (1656).

A la grande différence des voyageurs de l'Antiquité et de ceux du Moyen Âge, ces voyageurs-écrivains ou ces écrivains-voyageurs du XVII^e et XVIII^e ne font pas vraiment mention des singularités. Ils sont plus restreints dans l'expression de leurs émotions. Ils utilisent habituellement leurs écrits afin de montrer la supériorité du christianisme. Donc, leurs récits se donnent comme objectif la propagande ou le prosélytisme. Pierre Du Jarric est le seul parmi tous les voyageurs du corpus qui n'ait jamais visité le sous-continent indien, mais il écrit ce qui est considéré comme la première synthèse historique en français sur le pays. Pierre du Jarric parle de la supériorité religieuse ; il décrit le châtement divin d'un hindou qui ose critiquer la religion chrétienne :

Il y avait un jeune brahmane (prêtre hindou) Catechumene lequel se trouva parmy les infidèles, un d'entre eux luy va dire : Nous voudrions bien savoir de vous, qui estes disciple des Peres, quelle est la loy qu'ils preschent. Le jeune homme respondit, que nostre loy estoit seule la vraye & qu'hors d'icelle il n'y avait point de salut [...] & comme l'infidèle continuait à s'opiniâtrer au contraire, voicy qu'une thuille vient (on ne sçait d'où) & frappe cest impie au visage si brusquement, qu'il fut soudain porté par terre.¹¹

La narration viatique prend souvent l'aspect d'une prestation de serment ou la « véracité » se montre comme une caractéristique.

(...) je n'ai usé de moins diligence & fidélité en ceste-cy (le deuxième volume) qu'en l'autre, & n'ay rien escrit dont je n'eusse des bonnes memoires, ou des auteurs graves & dignes de foy (Du Jarric, Avis au lecteur, livre 1)

François Bernier, dans son épître au roi Louis XIV, décrit la bataille de succession entre les quatre fils de l'empereur moghol Shahjahance qui est une nouveauté à l'époque :

« une tragédie que je viens de voir tout fraîchement représentée » (Bernier, 39).

Anquetil-Duperron fait preuve du même souci de nouveauté lorsqu'il parle de son voyage en Inde :

« L'intérieur de l'Afrique nous est encore inconnu, et la plus grande partie de l'Asie offre un spectacle absolument nouveau, spectacle digne par la variété des événements, des peuples et des langues... ».¹²

Par ailleurs, François Pyrard de Laval, Jean-Baptiste Tavernier et Jean Thévenot sont des écrivains occasionnels (voyageurs-écrivains) et, après leur séjour indien, ils ont recours à des scribes pour transcrire leurs témoignages. Une constante de cette forme d'écriture est l'effacement du rédacteur derrière la figure du voyageur. C'est le cas pour les trois autres rédacteurs : Pierre Bergeron, Samuel Chapuzzeau et Bonaventure Thévenot.

10. Mendeville, Jean de. *Voyage Autour de la Terre*. Les Belles Lettres. 1993.

11. Jarric, S.J., (2004). Akbar and the Jesuits: An Account of the Jesuit Missions to the Court of Akbar.

12. Pyrard, François. *Voyage de Pierre de Naval aux Indes orientales*. Chandeigne. 1998.

Dans *Voyage de Pyrard de Laval aux Indes orientales*, Bergeron essaie d'éveiller le goût de l'aventure chez ses compatriotes. L'anecdote « lavalienne » est colorée de ce message colonisateur. L'anecdote devient ainsi un instrument pour dénoncer l'empire portugais et faire avancer la politique mercantile de la France.

L'anecdote ci-dessous par Laval parle de l'ambition du jeune prince qui abandonne sa vie simple pour devenir roi, un acte pour lequel il est aveuglé. Cette anecdote du prince est représentative du sort réservé à tous les princes moghols qui aspirent à la couronne. Pierre de Naval raconte l'ambition du jeune prince qui abandonne sa vie simple :

Il y a environ quinze ans qu'il y avait à Goa un parent fort proche du roi Adil Khan, mais qui n'était encore chrétien, étant venu toutefois en intention de se faire baptiser. On l'instruisait tous les jours, et il fut ainsi entre les Portugais deux ou trois ans en cette espérance, et désirait le plus qu'il pouvait de se faire baptiser [...] Sur ces entrefaites, vinrent à lui quelques affronteurs de l'Adil Khan qui lui firent accroire que le roi était mort, et que la couronne lui appartenait [...] ce qu'il crut facilement, et prit complot de s'en aller secrètement avec eux, pour n'être découvert des Portugais qui l'en eussent détourné, et à qui il avait donné parole et avait reçu beaucoup de commodités d'eux [...] Ce pauvre prince étant arrivé là fut assez bien reçu du commencement, mais gardé de près toutefois ; enfin le roi ayant assemblé son conseil fut avisé qu'on lui crèverait les yeux [...] (Pyrard de Laval, 652).¹³

Vient encore l'anecdote de François Bernier qui lors de son séjour en Inde en 1670 raconte une anecdote choquante :

« Il me souvient entre autres que je vis brûler à Lahore une femme qui était très belle e qui était encore toute jeune : je ne crois pas qu'elle eût plus de douze ans. Cette pauvre petite malheureuse paraissait plus morte que vive à l'approche du bûcher [...] cependant trois ou quatre de ces bourreaux [...] la poussèrent [...] mirent le feu de tous côtés et la brûlèrent toute vive ».

De la discussion qui se précède on peut dire la spécificité de l'anecdote change d'un siècle à l'autre. Il serait plus exact de dire qu'elle devient un terme polysémique. Les voyageurs du XVII^e et ceux du XVIII^e siècle essaient de multiplier le plaisir d'un public mondain tout en satisfaisant les attentes du public curieux et érudit.

Deuxième texte : Article de Serge Briffaud

Le deuxième texte qu'on discutera ici est « Voyages aux îles désenchantées : Regards sur les Mascareignes » (2014) L'intervention porte sur l'humanisation progressive des îles des Mascareignes (Réunion, Maurice et Rodrigues) et sa transformation aux îles désenchantées depuis un territoire insulaire, un espace vierge et désert.

Briffaud nous dit que les premiers récits de voyage sur ces îles apparaissent entre début XVII^e et mi-XVIII^e siècle. L'auteur marque cette période comme celle d'émerveillementmettant en jeu le rapprochement entre l'imaginaire occidental et la réalité découverte par eux. Ce paradis terrestre offre aux voyageurs un espaceprodigieux riche en ressources alimentaires, au produit exceptionnel de la chasse, de la pêche et de la cueillette. De ce fait, les récits du moment se voient énumératifs.

13. Serge Briffaud. *Voyages aux îles désenchantées. Regards sur les Mascareignes (XVII^e début XIX^e siècle). Influences et échanges culturels dans l'Océan Indien. Les jardins. Organisation de l'espace et construction du paysage*, Nov 1994, Saint-Gilles (Réunion), France. pp.1-9. fffalshs-00927318f

« Les premiers navigateurs qui débarquent aux Mascareignes sont d'abord sensibles au produit exceptionnel de la chasse, de la pêche et de la cueillette. Les tortues et les grosses anguilles que l'on pêche avec la plus grande facilité dans les rivières sont alors les reines de la faune locale. (...)»¹⁴

La première peuplade des îles se fera en 1691 avec l'arrivée de FrançoisLéguât pour y installer une colonie de protestants français qui avait fui la France après la révocation de l'Edit de Nantes par Louis XIV, le roi de France. D'après le site webfr.wikipedia.org la révocation de l'édit de Nantes a une grande importance dans l'histoire de la France parce qu'il est le symbole de la victoire de l'absolutisme du roi Louis XIV qui résume en « une foi, une loi et un roi » ; le protestantisme par conséquent, est considéré comme une menace. La révocation a pour conséquence une accélération de l'exil de quelque 200 000 protestants.

Ensuite, en 1763 l'exploration de l'Océan Indien commencera et les îles des Mascareignes deviendront un lieu d'études tropicalistes grâce à l'action de Pierre Poivre qui y attirera les élites européennes. Bernardin de Saint Pierre peint la transformation des Mascareignes, sa dépravation :

« (...) jamais ces lieux sauvages ne furent réjouis par le chant des oiseaux ou par les amours de quelque animal paisible : quelquefois l'oreille y est blessé par le croassement du perroquet, ou par le cri aigu du singe malfaisant. Mais le désordre du sol, ces rochers seraient encore habitables si l'Européen n'y avait apporté plus de maux que n'y en a mis la nature.»¹⁵

Ces maux, on le sait, sont inhérent dans la nature même de la société coloniale esclavagiste, irrespectueuse de l'homme et moralement dégradé. En fait Bernardin visite la Maurice lorsque le gouvernement de l'île passe de la compagnie des Indes orientales au roi de la France.

« Les voyageurs, tous, soulignent l'influence néfaste de l'Europe pour la dégénérescence des Mascareignes surtout de l'île Maurice mais cela n'épargne pas La Réunion (l'île de Bourbon) mais dans les écrits il paraît qu'elle soit moins soumise à cette influence. »¹⁶

La discussion qu'on vient de faire se base sur les textes récents de conséquence. Les récits de voyages écrits par des écrivains-voyageurs français ou des voyageurs-écrivains français sont des témoignages qui rapprochent les deux zones géographiques et culturelles et de ce fait, sont de vrais échanges quoi qu'ils soient instruits ou pas. Les énumérations ou descriptions faites en tout premier par ces auteurs fondent un pont entre deux civilisations pour éventuellement attirer des chercheurs pour s'en ressourcer et pour comprendre ailleurs. De plus, l'étude de ces deux documents a montré un élément similaire qui est celui d'une progression. Mais tandis que le premier semble apprécier les valeurs que les lumières du XVIII^e ont mises en place : l'objectivité et le critère scientifique, le dernier soulève l'existence d'un contre discours, c'est que le contact avec l'Europe a dégradé la vie dans les îles des Mascareignes.

Bibliographie

1. Anquetil-Duperron, Abraham Hyacinthe, *Voyage en Inde, 1754-1762*, Paris, École Française d'Extrême Orient, 1997.
14. Bernardin de SAINT-PIERRE, *Voyage à l'Île de France. Un officier du Roi à l'Île Maurice, 1768-1770*, Paris : La Découverte, 1983, p.78.
15. Ibid.
16. Ibid.

2. Bernier, François, *Un libertin dans l'Inde Moghole : Les Voyages de François Bernier (1656-1669)*, Paris, Chandeigne, 2008.
3. Bernardin de SAINT-PIERRE, *Voyage à l'Île de France*. Paris, La Découverte, 1983.
4. Du Jarric, Pierre, *Histoires des choses mémorables advenues tant es Indes orientales que autres pais*, Bordeaux, S. Millanges, 1610.
5. Modave (comte de), *Voyage en Inde du comte de Modave 1773-1776*, éd. Jean Deloche, Paris, École Française d'Extrême-Orient, 1971.
6. Tavernier, Jean-Baptiste, *Les six voyages [...] en Turquie, en Perse et aux Indes Orientales*, Paris, Gervais Clouzier et Claude Barbin, 1676.
7. Thévenot, Jean, *Les voyages aux Indes orientales*. Paris, Champion, 2008.

Illusions, Déceptions et Scènes de Ruse Dans *Aya De Yopougon*

Irene Silveira et Anthony Gomes

Abstract

Aya de Yopougon de Marguerite Abouet et Clément Oubrerie est un roman graphique vaguement basé sur la vie d'Abouet et centré sur Aya, jeune fille de 19 ans, ses amis et leurs familles dans la banlieue ouvrière ivoirienne d'Abidjan dans les années 1970. Le roman entraîne le lecteur dans un univers de promesses et de mensonges. Cet article de recherche élucide les tentatives de déception qui inondent l'œuvre et fait ressortir l'ambiance prometteuse mais trompeuse qui règne à Yopougon.

Keywords : Infidélités, ruses publicitaires, manipulation, promesse, déception.

Introduction

Yopougon est un quartier d'Abidjan en Côte d'Ivoire. Modèle de prospérité économique et de stabilité politique depuis son indépendance en 1960, la Côte d'Ivoire est un pays riche de l'Afrique de l'Ouest (Zouari, 2020). Au 15^{ème} siècle, les marchands français et portugais à la recherche d'ivoire ont nommé cette région « La Côte d'Ivoire » pour son abondance de ladite ressource naturelle. Par la suite, en 1985, le pays a officiellement changé son nom en « République de Côte d'Ivoire ». Le nom reflète l'influence française sur le pays, depuis le 19^{ème} siècle jusqu'à son indépendance. Même après l'indépendance, elle a continué à entretenir des relations proches avec le pays africain. McGowan (2020, p.50) utilise le mot « Françafrique » pour décrire les relations franco-ivoiriennes au 21^{ème} siècle.

Le néologisme France-Afrique a été utilisé pour la première fois en 1956 par Félix Houphouët-Boigny, le premier président de la Côte d'Ivoire, pour décrire la forte relation entre son pays et son colonisateur de l'époque, la France. Houphouët-Boigny utilisait le terme avec une connotation positive, dans laquelle il considérait l'implication de la France dans les affaires africaines comme un avantage. France-Afrique a ensuite été changé en Françafrique, et le mot a rapidement développé un courant sous-jacent négatif. Les objectifs fondamentaux du colonialisme et de la Françafrique étaient en grande partie les mêmes : reconnaître que la continuité est importante pour comprendre la Françafrique. Le mot Françafrique a souvent été évoqué pour attirer l'attention sur l'attitude coloniale persistante de la France, ainsi que sur les relations d'exploitation qui ont été mises en place au profit des élites.

Le 7 août 1960, la Côte d'Ivoire accède à l'indépendance et Félix Houphouët-Boigny en devient le premier président. Boigny a joué un rôle important dans la politique et dans la décolonisation de la Côte d'Ivoire. Sa présidence a duré 33 ans et a été marquée par la stabilité politique et les performances économiques au cours des vingt premières années de l'indépendance. Les relations saines avec l'Occident, en particulier la France, le développement des industries du café et du cacao ont mené le pays à la prospérité économique. Entre 1960 et 1979, le produit national brut (PNB) a augmenté de près de 8% par an, par

rapport à des taux de croissance minimales ou négatifs ailleurs en Afrique. Ce phénomène de boom économique a été qualifié de « miracle ivoirien » et a conduit à la création de la classe moyenne (Boisvert, 2014).

Ruses publicitaires

Aya de Yopougon s'ouvre sur un grand panneau de télévision, représentant un cycliste qui dépasse un bus (Abouet, 2005, p.1). L'image à l'écran s'agit d'une publicité de *Solibra*, une bière brassée localement, ancrée par Dago, un comédien moderne d'Abidjan. Le slogan « La Solibra, la bière de l'homme fort » (Abouet, 2005, p.34) est illustré par la scène à la télé : Dago est à vélo mais il dépasse un bus. La publicité induit les téléspectateurs en erreur en leur faisant croire à un tonique énergétique, source de force surhumaine. Dans cette scène qui sert d'incipit, Aya se présente ainsi « et finalement moi, Aya, 19 ans, consternée que la bière puisse être considérée comme une vitamine » (Abouet, 2005, p.3). La consternation continue dans les pages suivantes, surtout quand on considère que ses ambitions de devenir médecin ne sont pas soutenues par le milieu familial. Ainsi la bière qui fut l'objet de la première campagne publicitaire du pays annonce la déception qui surviendra. Il est significatif que le drame dans le roman surgisse des actions de Moussa Sissoko, le fils du patron de *Solibra*. Pourtant la bière remonte le moral : on le voit dans le cas d'Ignace, un ouvrier de l'usine *Solibra*, qui se comporte inconsciemment comme le patron. (Abouet, 2005, p.2). Ce schéma d'illusions, de gratifications apparentes et de déception profonde sera reproduit tout au long de l'œuvre.

La bière n'est pas le seul produit à provoquer l'engouement des habitants de Yopougon. La classe moyenne émergente se révèle consommatrice de cacao et de café. Dans les années 1970 les marchés ont été inondés de ces produits. Meledje (2018) note l'intérêt des Français pour ces produits pendant la phase coloniale dans son article intitulé *Côte d'Ivoire : From Pre-Colonisation to Colonial Legacy*. Le cacao, le café, la banane et l'huile de palme auraient suscité l'intérêt des Français et conduit à la cultivation en masse et l'exportation en Europe. De façon discrète, Abouet peint la présence abondante de ces produits dans l'Abidjan des années 70. (Abouet, 2005, p.19 et p.62). Le lecteur reconnaît que le *Nescafé* et les *Maggi cubes* ne sont que des produits de moindre qualité apportant une gratification instantanée, et pas synonymes de haute qualité. Ainsi, à travers ces allusions, est annoncée la notion de duperie qui imprègne le roman. À Yopougon l'offre paraît « super » et « totale » : toute publicité est remplie de superlatifs, tout produit est censé être « le numéro 1 », tout service « assure » le consommateur, on vend « toutes marques ». (Abouet, 2005, p.39).

En tant que produit inachevé, le corps d'Aya et d'autres citoyens de Yop devient un « projet » qui nécessite certains « risques pour atteindre la beauté » (Johnson, Bankhead, 2014, p.93). Tout est admis pour la beauté, et la beauté permet d'accéder à tout. Les personnages sont prêts à subir une longue attente pour une coiffure parfaite : Félicité accepte de rester assis pendant des heures pour une coiffure qui « ressemblera à la fille du film » (Ajah, Egege, 2017). Mme Sissoko est riche et peut se permettre une styliste à domicile pour avoir la « même coiffure que dans ce magazine » (Abouet, 2005, p.69). Les magazines, les publicités, les films font naître la demande et l'engouement pour les produits inspirés de l'Occident. Sidiki, le tailleur se plaint en disant : « vous choisissez des robes compliquées dans les magazines pour me fatiguer ». (Abouet, 2005, p.88). Il travaille sans apprentis et à l'aide de

sa machine *Singer* ; d'ailleurs la marque avait été subtilement annoncée juste après *Solibra*, lors de la présentation de Fanta, la mère d'Aya dans l'incipit.

Le consommateur a le choix entre *Kleenex* et climatisation, entre *Solibra* et *Castel Beer*. Il se trouve coincé entre plusieurs ruses publicitaires. Comme Ignace, il « ne sait pas laquelle choisir » (Abouet, 2005, p.58 et p.59).

Dans cet univers d'artifices, même la religion s'adonne à la publicité comme témoigne le large panneau de la *paroisse schekina*. En dessous, *Mèches Nina* réussit à attirer une foule. Toutefois l'image au premier plan (Moussa à l'attente de Bintou) annonce déjà les déceptions nées de la publicité trompeuse (Abouet, 2005, p.46).

Paroles de mensonges

L'attente de Moussa est rompue par l'arrivée de Bintou qui le rassure en disant « Tu me plais trop ! ». Juste après elle proclame « Tu me déçois » (Abouet, 2005, p.47). Le lecteur comprend vite que Moussa la déçoit et sort avec Adjoua. Les vignettes suivantes laissent voir également les vrais motifs de Bintou qui exprime son amour pour Moussa en présence de sa *Toyota*. Ainsi les objets de luxe déterminent les sentiments et les comportements des personnages.

L'histoire du roman introduit le lecteur à de nombreux personnages, espaces, et situations révélatrices d'une tendance constante à la manipulation. Yopougou, connu sous le nom de *Yop City*, est devenu un berceau pour la tromperie. Le roman s'ouvre sur la visite de Bintou et Adjoua au maquis en compagnie de Moussa. Cependant, Bintou semble intéressée par un autre homme dont la présence dérange visiblement Moussa. Bintou présente astucieusement cet homme comme Mamadou, un cousin et réussit ainsi à soulager les inquiétudes de Moussa. Entre amis et famille, les personnages n'hésitent pas à mentir. Les sorties nocturnes deviennent possibles grâce à la complicité et la duperie : « le devoir » devient prétexte pour les rencontres, on cache les clés pour faciliter les rentrées tardives, l'absence passe inaperçue grâce à l'aide des amis (Abouet, 2005, p.36).

Bintou dit « Tu es vraiment nul ! » à Hervé (chargé de la surveiller) pour qu'il la laisse tranquille (Abouet, 2005, p.38). De même, Adjoua dit « Tantie, c'est pas vrai. Je suis encore vierge Dêh ! » (Abouet, 2005, p.52) en guise de dissimulation. Les paroles utilisent des mots qui renforcent en apparence la vérité, mais elles sont prononcées dans le seul but de tromper l'interlocuteur. Le placard publicitaire trompeur « Médicaments pas chers- soigne et guéris tout » (Abouet, 2005, p.54) annonce le pire des mensonges, celui qui conduirait à la mort de Adjoua si Aya ne l'avait pas avertie. La publicité est trompeuse, la grossesse ne faisant pas partie des maladies à guérir. Cette scène est pourtant précédée et succédée par les mensonges d'Adjoua qui prétend avoir le paludisme pour cacher sa grossesse à ses meilleures amis, Aya et Bintou.

Tromperie et déception

Toutes les relations sont nourries de manipulation, de mensonges et de malhonnêteté à un moment ou à un autre. Si Félicité et Hervé apparaissent comme le seul couple à ne pas se livrer au mensonge, ils se sont rencontrés grâce aux mensonges d'Aya. La duplicité nécessaire à distancier Hervé de Bintou sert de cadre à la relation entre Félicité et Hervé, la seule à

être bâtie sur la vérité. Pour le reste, le lecteur assiste à des scènes de tromperie constante. Les infidélités restent une préoccupation majeure, ses effets dévastateurs représentant plus de 90% de divorces en Afrique du Sud (Idemudia, 2019). Les femmes noires peuvent être plus disposées à normaliser l'infidélité et compromettre leur santé, leur confiance en soi et leur estime dans les relations abusives pour garder les hommes qu'elles ont (Bowleg, Lucas et Tschann, 2004). Ces tendances sont reflétées dans le roman graphique. Les pères des protagonistes féminins s'intéressent aux jeunes filles (Abouet, 2005, p.59). Ignace, le père d'Aya profite d'un déplacement professionnel ; Hyacinthe, le père de Adjoua, sort avec la fille de son ami Koffi; Koffi, le père de Bintou, sort avec une autre jeune fille.

Le plus grand mariage de Yopougon se fait également sous le signe de la tromperie et de la peur. La famille Sissoko « reconnue à Paris, à New York » (Abouet, 2005, p.93) consentit à ce mariage, de peur d'un communiqué scandaleux dans *Calamité Matin*, le journal du père de Adjoua. Tel un griot moderne, le disc-jockey vante les mérites des mariés et de leurs familles. Il est pourtant évident que les paroles de chansons ne reflètent pas la vérité.

Moussa Sissoko sortait avec Bintou et Adjoua. Finalement la grossesse de Adjoua devient prétexte pour le mariage. Le patron de *Solibra* (dont le slogan proclame fièrement « la bière de l'homme fort ») n'est plus un homme fort, ayant dû subir les pressions des « paysans qui habitent Yopougon » (Abouet, 2005, p.72). Il est clair que les parents des mariés ne s'entendent pas, que les mariés sont infidèles (Adjoua s'intéresse à Mamadou, Moussa fréquente Bintou), et que l'obscurité de la déception imprègne le milieu (Abouet, 2005, p. 89). Le marié et la mariée semblent à moitié-aveugles (chacun a un œil noir); le photographe leur demande de sourire et le curé fait l'exhortation habituelle à la procréation. Paradoxalement, c'est leur enfant à naître qui les unit par le mariage. L'enfant avait été conçu sous les étoiles à *l'hôtel aux milles étoiles*- espace trompeur par excellence.

Pendant la fête du mariage on entend dire « Quelle belle fête ! » (Abouet, 2005, p.92), mais les couverts y manquent, les chaises et les fleurs sont en plastique, la musique est assurée par le disc-jockey d'un petit maquis, les serveuses sont des vendeuses d'arachide, et le photographe est un vieux retraité. Les invitées s'étaient procuré des robes Catherine Deneuve et attendaient « un grand mariage ». On remarque que la bière servie au mariage du fils du patron de *Solibra* a un goût bizarre ; le lecteur comprend qu'elle sort du stock périmé. Au lieu de la *Solibra* de qualité supérieure, on sert le *koutoukou* (boisson traditionnelle alcoolisée). Le mariage du fils du patron de *Solibra* n'est donc pas le grand mariage attendu, mais comme tout autre événement du roman, essentiellement trompeur. Les rêves illusoire d'Ignace et de Fanta de marier leur fille, Aya, à Moussa Sissoko, ont été brisés. Les parents cherchent alors un nouveau prétendant pour Aya ; le fils du patron de *Solibra* sera probablement remplacé par le fils du patron de *Super-Timor*. Les illusions publicitaires renaissent, et annoncent déception après déception.

La plus grande déception du roman serait celle qui reste sous-entendue. Le dénouement de *Aya de Yopougon-1* se construit autour d'une scène pluvieuse. Aya et Bintou rendent visite à Adjoua qui vient d'accoucher. La tonalité publicitaire ressort dans la présentation du nouveau-né : « la dixième merveille de Côte d'Ivoire » (Abouet, 2005, p.96). Tout comme dans le cas des autres ruses publicitaires, sa beauté dévoile un passé ténébreux. Quelques minutes plus tard, en regardant Mamadou, l'homme qui répète souvent « je passais par là », le lecteur remarque en même temps qu'Aya, Bintou, Simone et Adjoua, que le bébé ne

ressemble guère à Moussa, mais à Mamadou. (Abouet, 2005, p.96). Le grand mariage ne serait donc pas nécessaire ? Dans le cycle de tromperies (Bintou trompe Moussa, Moussa trompe Bintou et Adjoua, Adjoua trompe Moussa, Mamadou trompe Bintou et Adjoua), il semble que seul Adjoua a su mener à bonne fin le jeu de ruses. *L'hôtel aux milles étoiles*, (Abouet, 2005, p.28) lieu de rencontres des jeunes, n'est autre que la place du marché à Yopougon ; elle promet la lumière mais se révèle un espace obscur propice à la déception.

À Yopougon où vit Aya, tout est illusion. Les panneaux publicitaires promettent mer et monde, les hommes et les femmes parlent d'amour. En réalité, les produits ne sont pas à la hauteur des espérances ; les personnes s'engagent dans des relations de manipulation. Toute parole est mensongère et la déception éclipse les promesses. Curieusement, les gens s'y habituent et perpétuent la culture de tromperie.

Références

1. Bowleg, Lisa, Kenya J. Lucas, and Jeanne Tschann. "‘‘The Ball Was Always in His Court’’: An Exploratory Analysis of Relationship Scripts, Sexual Scripts, and Condom Use among African American Women" *Psychology of Women Quarterly* 28 (2004): 70–82.
2. Erhabor S. Idemudia, Sympathy K. Mulaudzi, "Exploring cheating behaviour amongst married men and women in a South African university", *Gender and Behaviour*, (2019).
3. Grace McGowan, "21st Century Françafrique in Côte d'Ivoire: A Study on Modern French Neocolonialism" *Veritas: Villanova Research Journal*, 2 (2020) pp. 50-60.
4. Ilyes Zouari, "La Côte d'Ivoire, premier pays africain au sous-sol pauvre à dépasser en richesse un pays d'Amérique hispanique." *Financier Afrik*, 29 September 2020, /www.financierafrik.com/2020/09/29/la-cote-divoire-premier-pays-africain-au-sous-sol-pauvre-a-depasser-en-richesse-un-pays-damerique-hispanique.
5. Jean-Claude Meledje, "Côte D'Ivoire: From Pre-Colonisation to Colonial Legacy" *Social Evolution & History*, Vol. 17 No. 1 (2018).
6. Marguerite Abouet, Clément Oubrerie, *Aya de Yopougon. Tome 1*. (Gallimard, 2005)
7. Marc-André Boisvert. "Côte d'Ivoire's Middle Class – Growing or Disappearing?," *Inter Press Service*, accessed 27 March 2014, </www.ipsnews.net/2014/03/cote-divoires-middle-class-growing-disappearing/>
8. Richard Oko Ajah and Letitia Egege, "Deconstructing the Ivorian Vestimentary Traditions: New Fashion, contemporary Beauty and New Identity in Marguerite Abouet and Clément Oubrerie's Aya de Yopougon." *Wagadu: A Journal of Transnational Women's and Gender Studies*, vol. 18 (2017) pp. 55-80
9. Tabora A. Johnson, Teiahsha Bankhead, 2014, Hair It Is: Examining the Experiences of Black Women with Natural Hair. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 86-100. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.21010>

La Société Malade : Les Éléments de L'absurdisme Dans L'œuvre « Tirich » De L'auteur « Uday Prakash »

Jaivardhan Singh Rathore

Résumé

Dans la situation de COVID 19 où le monde entier a traversé des moments difficiles pour faire face à la condition de confinement, nous pensons profondément à toutes les personnes dont la vie a été un confinement en soi même dans la période ordinaire. Le scénario actuel nous a fait prendre conscience des impacts fatals que le confinement peut entraîner. Tout au long de la littérature, nous avons vu tel ou tel personnage de telle ou telle œuvre traverser cet isolement physique ou mental. L'impuissance de communiquer avec l'autre personne ne pouvant ainsi pas partager ses pensées apporte beaucoup d'agitation dans sa vie. L'enfermement, c'est aussi la distance que les gens affichent vis-à-vis des autres où ils ne donnent pas un coup de main à celui qui est en détresse. Cet article essaie de se concentrer sur de tels aspects qui ont été dépeints dans l'histoire Tirich par l'auteur Uday Prakash décrivant la faiblesse et l'enfermement mental du narrateur pour sauver son père. En outre, l'article tente de montrer l'absence d'émotion de la société envers les personnes qui ont besoin d'aide dans leurs moments difficiles, ce qui peut être étroitement associé à la situation de COVID19.

Mots-clés : enfermement, impuissance, société, individu, émotions.

Introduction

La littérature a toujours été le miroir de la société. Cette réflexion sociale du comportement humain et des émotions humaines est également bien représentée par les textes littéraires des grands écrivains en hindi. L'un d'entre eux étant Uday Prakash qui sait peindre le personnage et son état mental à travers sa plume dans le monde contemporain. Ses personnages sont les gens ordinaires avec qui on peut facilement s'identifier et ensuite comprendre le monde. L'époque de COVID 2019 a rendu l'histoire Tirich d'Uday Prakash à nouveau pertinente lorsque nous voyons que les gens sont devenus extrêmement impuissants et qu'ils ne pouvaient pas quitter leur logement. Cette condition statique les a rendus si vulnérables qu'ils s'enfoncent profondément dans les zones de dépression, d'hallucination, d'ignorance, etc. Non seulement cet état de trouble se situe au niveau individuel, mais il existe également un autre aspect lié à cette situation contemporaine où la société est extrêmement ignorante et indifférente à de nombreuses personnes qui ont besoin du soutien et de l'attention pour sortir de leur situation pénible. Le stress et la dépression sont les mots les plus alarmants du monde d'aujourd'hui. À quel point un homme essaie-t-il d'échapper à ces situations ; il a du mal à y échapper. La principale cause de la dépression est « de ne pas pouvoir s'exprimer ». Il peut y avoir de nombreuses raisons qui montrent l'apparition de stress et qui conduit ainsi à la dépression. Les moyens de s'exprimer peuvent être socialement acceptés ou socialement inacceptables. Ces expressions peuvent être physiques, mentales, émotionnelles ou même sociales. L'histoire Tirich d'Uday Prakash se concentre sur de nombreux thèmes

qui pourraient être très précisément liés aux crises COVID et au comportement humain. Certains thèmes suivants pourraient être mis en parallèle entre l'histoire de Tirich et la situation sociale actuelle dans les moments difficiles.

Tirich (reptile venimeux) comme virus corona

Tirich est le reptile venimeux qui a été cité dans l'histoire qui fait courir tout le monde d'un point à l'autre, sauvant ainsi des vies. De plus, l'inconnu et la peur, c'est comme le virus inconnu qui a fait courir tout le monde d'un point à un autre. Les gens ne savent pas comment leur mode de vie les traiterai quand ils sont ceux qui n'ont aucune expérience de la gestion de telles crises auparavant. C'est comme la peur que l'on a de Tirich le reptile venimeux qui est l'approche veineuse de la société envers les gens. La seule façon de se sauver de cette société venimeuse est de confondre la société en ne laissant pas les traces de ses actions, comme le dit le narrateur pour la technique de sauvetage du Venomous Reptile Tirich.

« लेकिन तिरिछतो नजर मिलते ही दौड़ता है। पीछे पड़ जाता है। उससे बेचने के लिए कभी सीधे नहीं भागना चाहिए। टेढ़ा-मेढ़ा, चक्कर काटते हुए, गोल-मोल दौड़ना चाहिए। ... और जहाँ से आदमी ने छलाँग मारी होगी, वहाँ आकर वह उलझन में पड़ जाएगा। »¹

« Mais dès qu'il est aperçu, il se met à courir derrière. Il ne faut jamais courir tout droit pour l'éviter. Le style de course doit être le serpent-zigzag, les cercles, la course... et d'où l'homme sauterait, les Tirich s'embrouilleraient en venant là » (Traduction)

Dans la situation contemporaine, nous constatons que les gens fuient d'autres personnes craignant l'inconnu qu'est la maladie du virus Corona, il y a eu une telle confusion et une telle agitation dans l'esprit des gens que ce virus Corona est devenu le Tirich de l'histoire qui voudrait tuer tous ceux qui n'y prêtent pas attention et ne trompent pas le virus corona en restant en sécurité et vigilants.

Monde imaginaire

Tout au long de l'histoire, nous constatons que le narrateur est piégé dans un rêve spécifique où il voit soit l'éléphant, soit le reptile venimeux « Tirich ». Le narrateur se sent étouffé dans ses rêves et ne peut pas briser les chaînes de son confinement. C'est l'intrigue de rêve de l'écrivain Uday Prakash pour mettre en avant la situation de certaines personnes limitées dans leur imagination du monde onirique. Le narrateur se sent suivi par Tirich et il se sentait épuisé de courir, sauvant sa vie de Tirich. Il avait l'impression que Tirich était l'un de ses ennemis connus qui voulait le tuer.

« लेकिन तिरिछ - उसके सामने तो मैं किसी इंद्र जाल में बँध जाता था। मैं सपने में कहीं जा रहा होता तो अचानक कहीं किसी जगह वह मिल जाता, उसकी जगह तय नहीं होती थी। ... मैं सपने में कोशिश करता कि उससे नजर न मिलने पाए, लेकिन वह इतनी परिचित आँखों से मुझे देखता कि मैं अपने-आपको रोक नहीं पाता था और बस, आँख मिलते ही उसकी नजर बदल जाती थी - वह दौड़ता था और मैं भागता था। ... वह मुझे बहुत घाघ, समझदार, चतुर और खतरनाक लगता। मुझे लगता कि वह मुझे खूब अच्छी तरह से जानता है। उसकी आँखों में मेरे लिए परिचय की जो चमकथी, उससे मुझे लगता कि वह मेरा ऐसा शत्रु है जिसे मेरे दिमाग में आने वाले हर विचार के बारे में पता है। »²

1. Leeladhar, M. *Shresth Hindi Kahaniya*, 1980-90, 2010, p.67.
2. Leeladhar, M. *Shresth Hindi Kahaniya*, 1980-90, 2010, p.68.

« Mais j'avais l'habitude d'être lié dans un certain sens devant lui. Si j'allais quelque part dans mon rêve, je l'aurais soudainement trouvé quelque part, sa place n'était pas fixe... J'essayais dans mes rêves de ne pas le voir, mais il me regardait avec des yeux si familiers que je ne pouvais pas m'en empêcher et puis, il changeait son regard dès qu'il me voyait – il courait derrière moi et j'avais l'habitude de courir ... il m'a semblé très intelligent, astucieux et dangereux. Je pense qu'il me connaît très bien. La familiarité qu'il avait pour moi dans ses yeux, je sentais qu'il est mon ennemi qui connaît chaque pensée qui me vient à l'esprit » (Traduction)

Plusieurs fois, même le père du narrateur a senti qu'il y avait une séquence de rêve et que tout ce qui lui arrivait était un rêve. Nous pouvons voir que lorsque le père va dans la ville, il y a un ensemble d'événements qui se produisent qui font croire au père du narrateur que ce n'était pas vrai du tout et qu'il sortirait de ce cauchemar sous peu. L'incident dans lequel les garçons locaux du quartier déclarant avoir frappé le père avec des pierres le blessant ainsi, semblait si faux et irréel au père. Il avait l'impression d'être dans les rêves et qu'il en sortirait dans peu de temps.

« उन्हें कई बार लगा होगा कि उनके साथ जो कुछ हो रहा है, वह वास्तविकता नहीं है, एक सपना है। पिता जी को ये सारी घटनाएँ ऊल-जलूल, ऊट-पटाँग और बेमतलब लगी होंगी। वे इस सब पर अविश्वास करने लगे होंगे। उन्होंने सोचा होगा कि यह सब क्या बकवास है? »³

« Il a dû sentir par moments que ce qui lui arrive n'est pas une réalité, un rêve. Père aurait trouvé tous ces incidents hilarants, ridicules et dénués de sens. Ils ont dû se méfier de tout cela. Ils ont dû se demander ce que c'est que tout ça. » (Traduction)

Le narrateur et son père avaient tous les deux les mêmes séquences de rêve dans lesquelles ils ne pouvaient pas se sortir de ce monde de rêve plein de douleur et d'étouffement.

« मैं जानता हूँ कि सुरंग जैसा लंबा, सम्मोहक लेकिन डरावना सपना जैसा मुझे आता था, पिताजी को भी आता रहा होगा। मेरी और उनकी बहुत-सी बातें बिल्कुल मिलती-जुलती थीं। मुझे लगता है कि इस समय तक पिताजी पूरी तरह से मान चुके होंगे कि यह जो कुछ हो रहा है सब झूठ और अवास्तविक है। »⁴

« Je sais qu'un rêve long, captivant mais effrayant comme le tunnel que j'avais l'habitude de faire, papa a dû avoir la même expérience. Pour nous deux, beaucoup de ses choses étaient très similaires. Je pense qu'à ce moment-là, papa doit avoir pleinement cru que tout ce qui se passe est faux et irréaliste. » (Traduction)

La situation contemporaine de certaines personnes a également pris la même forme et le même aspect que cette dépression et cette hallucination où les gens ont le sentiment qu'il y a une séquence de rêve en cours et qu'elle serait bientôt terminée. Le confinement continu a rendu les gens désespérés et démotivés. Il y en a certains qui ont le sentiment que ce confinement n'est que leur imagination et qu'il ne se passe rien et qu'ils traverseraient bientôt cette situation sans trop réagir à son égard. Ils ont voyagé dans un autre fuseau horaire et ont commencé à se créer de fausses idées sur cette crise corona.

Villes illusoires

Les grandes villes ont toujours été enchanteresses et captivantes mais les gens ne souhaitent pas aller travailler là-bas à moins que cela ne devienne extrêmement urgent dans ces

3. Leeladhar, M. *Shresth Hindi Kahaniya*, 1980-90, 2010, p.78.

4. Leeladhar, M. *Shresth Hindi Kahaniya*, 1980-90, 2010, p.80.

conditions. Nous avons vu que dans la situation de Corona tous les ouvriers des grandes villes devaient quitter ces villes et retourner vers leurs villages. Il est également très pertinent de raconter que ces villes voyantes et pompeuses ne sont bonnes à rien quand il s'agit de sauver la vie. De plus, comme le père du narrateur n'a pas pu sauver sa vie dans la ville, les travailleurs n'ont pas pu sauver leur vie dans ces grandes villes pendant les crises corona et ont dû fuir définitivement ces villes.

« पिताजी के साथ एक दिक्कत यह भी थी कि गाँव या जंगल की पगडंडियाँ तो उन्हें याद रहती थीं, शहर की सड़कों को वे भूल जाते थे। शहर वे बहुत कम जाते थे। जाना ही पड़े तो अंतिम समय तक वे टालते रहते थे, तब तक, जब तक जाना बिल्कुल ही जरूरी न हो जाए। कई बार तो ऐसा भी हुआ कि पिताजी सारा सामान लेकर शहर के लिए रवाना हुए और बस अड़े से लौट आए। बहाना यह कि बस छूट गई। जबकि हम सब जानते थे कि ऐसा नहीं हुआ होगा।»⁵

« Il y avait un problème avec mon père qui se souvenait des sentiers du village ou de la forêt, il oubliait les rues de la ville. La ville qu'il fréquentait très peu. S'il devait y aller, il avait l'habitude de le remettre à la dernière fois, jusque-là il devenait absolument nécessaire d'y aller. Plusieurs fois, il est arrivé que papa parte pour la ville avec toutes les marchandises et revienne du bus. L'excuse est qu'il a raté le bus. Alors que nous savions tous que cela ne serait pas arrivé. » (Traduction)

De plus, l'ignorance et l'égoïsme dont font preuve les gens dans les grandes villes sont assez évidents. Personne n'a assez de temps à consacrer à l'autre personne. Nous pouvons voir la même chose dans cette histoire que le narrateur dit que même son père a dû se sentir ignoré et paria quand il a dû essayer de demander aux gens le chemin du tribunal ou un verre d'eau.

« वैसे मेरा अपना अंदाजा है कि इस बीच पिताजी ने कुछ लोगों से अदालत जाने का रास्ता पूछा होगा और उनके दिमाग में यह बात भी रही होगी कि वहाँ पहुँच कर वे अपने वकील एस.एन. अग्रवाल से पानी माँग लेंगे। लेकिन उनके पूछने पर या तो लोग चुप रहकर तेजी से आगे बढ़ गए होंगे या किसी ने इतनी बौखलाहट और जल्दबाजी में उन्हें कुछ बताया होगा, जो पिताजी ठीक से समझ नहीं सके होंगे और सिर्फ अपमानित, दुःखी और परेशान होकर रह गए होंगे। शहर में ऐसा होता ही है।»⁶

« J'ai ma propre supposition qu'entre-temps, le père aurait demandé à certaines personnes le chemin pour aller au tribunal et il aurait pensé qu'après y être arrivé, il pourrait rencontrer son avocat S.N. Agarwal et lui demanderait de l'eau. Mais sur sa demande pour le chemin, soit les gens ont dû agir vite en se taisant, soit quelqu'un a dû lui dire quelque chose avec une telle fureur et une telle hâte, que le père n'aurait pas bien compris et n'en resterait qu'humilié, triste et bouleversé. Cela se passe en ville » (Traduction)

Le père du narrateur a été battu dans le dos où les gens l'ont pris pour un voleur ou un charlatan et de même lorsque le père est allé au poste de police, là aussi, il n'a pas été traité correctement et a été ignoré par le chef du poste de police. Les coups continus avaient conduit à son mauvais état physique et mental et il n'était plus capable de se concentrer d'une meilleure façon. Le quartier nommée *Itwari* était l'endroit où le père du narrateur a été frappé à coups de pierres par la bande de garçons sous prétexte que le père voulait abuser des dames du quartier.

Fragilité humaine

De nombreux personnages de l'histoire avouent n'avoir pas compris la vraie personne dans le sosie mendiant du directeur d'école, le père. Cela a été partagé par le travailleur du

5. Leeladhar, M. *Shresth Hindi Kahaniya*, 1980-90, 2010, p.73.

6. Leeladhar, M. *Shresth Hindi Kahaniya*, 1980-90, 2010, p.74.

restaurant, également le policier a partagé son expérience selon laquelle s'il avait su qu'il s'agissait d'une personne réputée, il lui aurait demandé de rester au poste de police plus longtemps et cela aurait peut-être sauvé la vie de cette personne.

« सत नाम सिंह ने दुःख और पछतावे के साथ कहा ख़र मेरे को क्या मालूम था कि यह आदमी सीधा सादा, इज्जतदार, साख-रसूख का इंसान है और नसीब के फेर में इसकी ये हालत हो गई है। »⁷

« Satnam Singh a dit avec chagrin et regret – « je ne savais pas que cet homme était un homme de bonne volonté simple et digne et que son maudit destin lui avait mis dans cette condition de mauvais état. » (Traduction)

Interprétation

Le désir de concourir et d'être le meilleur vraiment exposé les Indiens à un grand risque de dépression. Pour améliorer demain, les Indiens ont mis leur aujourd'hui en jeu et sont ainsi devenus sujets à de telles maladies. Contrairement à d'autres pays où les gens vivent pour aujourd'hui et essaient de dépenser ce qu'ils ont en vivant dans le présent, ainsi ils se sont éloignés du moment déprimant. Bien que le penchant pour l'épargne et le contrôle de l'argent chez les Indiens soit un excellent trait pour assurer l'avenir, cela les a ruinés aujourd'hui dans une certaine mesure. Les raisons qui provoquent le stress ne peuvent pas être complètement effacées mais un effort pourrait être fait pour canaliser le flux d'énergie sentimentale. L'événement de cette dépression volcanique doit éclater à intervalles réguliers, sinon il peut être mortel pour une personne. Les différentes façons de libérer le stress vont de se livrer à des activités qui aident à détourner l'énergie. En même temps, il devient de la responsabilité des membres de la famille et des amis de permettre aux membres déprimés de s'exprimer. Cela pourrait donner une chance de faire ressortir leurs émotions et ainsi apaiser la situation. Une personne déprimée est une personne qui mène une vie entre un être humain normal et une personne handicapée mentale. Il ne peut pas trouver une issue tout seul. Plus il réfléchit à son problème, plus il s'enlise. Ainsi, un effort commun doit être fait par les personnes environnantes pour sauver une vie avant qu'il ne soit trop tard.

Conclusion

La situation de COVID nous a tous rendus si vulnérables à la situation de dépression, d'éloignement, d'ignorance que l'histoire de Tirich d'Uday Prakash joue un rôle important et rend les choses très claires d'un point de vue différent. Cette histoire dépeint un scénario qui remonte à près de 50 ans et on peut donc voir qu'il a également une énorme pertinence à l'époque actuelle. L'histoire traverse les émotions humaines et l'agitation que l'on ressent dans les moments difficiles. Les protagonistes à travers leurs personnages nous font vivre la situation du COVID19 et ainsi nous pouvons clairement comprendre la situation de ceux qui souffrent à l'heure actuelle. Cette histoire a pu relier tout ce qui s'est passé au cours des derniers mois de manière si vivante que l'on peut développer un processus de pensée pour ces personnes et la société proche de manière critique. Les temps sont durs, mais ceux qui pourraient être à la hauteur des attentes de l'humanité et de l'unité en cette période ne pourraient que faire du monde un meilleur endroit où vivre dans la paix et l'harmonie pour tous et chacun. Le besoin est de tuer ce Tirich qui nous avait fait peur afin que nous puissions garder la tête haute dans la fierté et vivre courageusement dans ce monde.

7. Leeladhar, M. *Shresth Hindi Kahaniya*, 1980-90, 2010, p.80.

Références

1. Leeladhar, M. *Shresth Hindi Kahaniya*, 1980-90, People's Publishing House, Delhi 2010.
2. R. Choudhari COVID 19 pandemic: mental health challenges of internal migrant workers of India Asian J. Psychiatr., 54 (2020), p.102254.

Sitographie

1. <http://www.hindisamay.com/e-content/Sresth-Hindi-Kahaniyan-1980-1990/tirich.pdf> consulté le 20 mai 2022 à Jaipur à 19h30.
2. <https://www.quebec.ca/sante/problemes-de-sante/a-z/coronavirus-2019/stress-anxiete-et-deprime-associes-a-la-maladie-a-coronavirus-covid-19> consulté le 19 mai 2022 à Jaipur à 16h30.
3. <https://www.vie-publique.fr/en-bref/279037-covid-19-sante-mentale-et-etats-depressifs-apres-les-confinements> consulté le 10 mai 2022 à Jaipur à 15h30.
4. <https://timesofindia.indiatimes.com/life-style/health-fitness/de-stress/why-are-so-many-indians-stressed/articleshow/81155067.cms> consulté le 15 mai 2022 à Jaipur à 17h30.

Le Joyeux Festin: L'amour Triomphe la Haine

Jessica Dsena

Résumé

La consommation de fast-food est devenue un phénomène mondial et ce fait est particulièrement populaire chez les enfants et les adolescents. La consommation ou la non-consommation des aliments dépend non seulement des caractéristiques sensorielles des aliments, mais aussi des autres facteurs comme par exemple la connaissance, l'expérience passée, surtout les attitudes et la croyance à propos des aliments. Dans cet article, il s'agit d'une étude psychologique des attitudes alimentaires afin de comprendre les liens entre les attitudes et le comportement dans la nouvelle d'Anna Gavalda intitulé « Happy Meals ». Il est question d'analyser les causes et les expériences émotionnelles de la consommation des fast-foods en déterminant le rôle des attitudes dans ce processus. Les attitudes ont une influence significative sur les habitudes et les préférences alimentaires.

Mots-clés: attitude, fast-food, McDonald's.

Introduction

De nos jours, il est courant de manger hors de chez soi. Parmi la pléthore des choix d'alimentation, Le fast-food fait désormais partie intégrante de nos habitudes et de notre culture alimentaire. Sobal, Bisogni, Devine, and Jastran propose cette définition du choix des aliments. Selon eux, « Le choix des aliments implique la sélection et la consommation d'aliments et de boissons, tout en considérant ce que les gens mangent, comment, quand, où et avec qui ils mangent, ainsi que d'autres aspects de leurs comportements alimentaires » (1). Il est essentiel de comprendre pourquoi les gens mangent ce qu'ils mangent. Plusieurs facteurs contribuent aux choix des aliments, notamment le goût, le prix, la disponibilité des aliments, les contraintes de temps, la satisfaction et la convenance pour ne nommer que quelques-uns (French et al. 1823). Le choix des aliments est également influencé par des facteurs sociaux (Shepherd 807). La psychologie est la science du comportement et Johnson et Stephen affirment que l'acte de « manger peut être considéré comme un comportement et les comportements sont des actions ou des choses qu'on fait » (144). Les attitudes déterminent la décision de manger et aussi ce que les gens mangent, pourquoi et où ils mangent, combien ils mangent. De nombreux chercheurs ont étudié les attitudes liées à l'alimentation. Shepherd et Stockley affirment que les attitudes et les croyances influencent le choix des aliments (615). Saba et al. ont étudié le rôle des attitudes et des croyances dans la consommation d'aliments gras (1160–1169).

Les attitudes jouent un rôle fondamental : elles aident à donner un sens au monde qui nous entoure. Elles organisent l'expérience, orientent les décisions, le comportement et définissent l'identité. Les attitudes sont un concept important en psychologie sociale. Dans la mesure où Thomas, Znaniecki et Watson ont considéré la psychologie sociale comme une étude scientifique des attitudes (Hogg and Vaughan 154). Une attitude est «une organisation relativement durable de croyances, de sentiments et de tendances comportementales envers

des objets, des groupes, des événements ou des symboles socialement significatifs » (Hogg & Vaughan 150). Baron et Byrne considèrent les attitudes comme des évaluations de divers aspects du monde social (182). Haddock et Maio définissent une attitude comme une évaluation globale d'un objet de stimulus. Un objet d'attitude peut être une personne, un groupe de personnes, des objets, des idées, des concepts abstraits, des produits, la nourriture, des restaurants, le fast-food, une idéologie ou bien des actions par exemple acheter, manger, vendre, etc (Hogg & Vaughan 155; Petty et al. 611; Wood 549; Axelson et al. 94; Olsen 483). Dans le domaine des études alimentaires et du comportement des consommateurs, Olsen affirme que les objets d'attitude peuvent également être une évaluation des attributs sensoriels des aliments tels que la couleur, l'odeur, la texture, l'apparence, la graisse, les marques ou les catégories générales de produits telles que les fruits de mer ou la viande (485). En bref, les attitudes sont des jugements évaluatifs qui impliquent l'expression d'un goût ou d'une aversion; elles peuvent être favorables ou défavorables, positives ou négatives ou ambivalentes. Les attitudes diffèrent par leur valence et leur force (Eagly and Chaiken 1). En bref, les attitudes sont une combinaison de croyances, de sentiments et d'évaluation et ensuite une certaine prédisposition à agir en conséquence.

Cet article explorera les attitudes à l'égard de la nourriture en particulier le fast-food et la relation entre ces attitudes alimentaires et leur rôle dans la détermination du comportement alimentaire dans la nouvelle « Happy Meal » d'Anna Gavaldà (86-92). L'étude des attitudes permet de mieux comprendre la relation entre ce que l'on pense, ressent, ce que l'on veut faire et ce que l'on fait en réalité.

Le concept d'attitude

Plusieurs chercheurs soutiennent que l'attitude est multidimensionnelle et ils proposent un modèle tridimensionnel (Zanna & Rempel 319). Il s'agit des trois composantes des attitudes : la composante affective qui comprend les émotions ressenties à l'égard de l'objet d'attitude, la composante conative ou comportementale implique les intentions de l'individu de faire quelque chose par rapport à un objet d'attitude et implique aussi le comportement et les actions explicites envers l'objet d'attitude, la composante cognitive fait référence aux croyances et aux connaissances qu'un individu possède à propos d'un objet d'attitude. En général, l'attitude est la somme de ces trois composantes. Nous pouvons déduire l'attitude d'un individu face à l'objet d'attitude (dans ce cas il s'agit de la nourriture et en particulier le fast-food) en déterminant les croyances et les connaissances qu'un individu possède concernant les fast-foods, les sentiments éprouvés à l'égard de ces aliments et la consommation ou la non-consommation de ces aliments. À partir de ces trois éléments d'information, il est possible de se faire une idée globale d'attitude d'une personne à l'égard de la consommation de fast-food.

La liaison : Attitude-comportement

Dans la nouvelle « Happy Meal » d'Anna Gavaldà, dès le début du texte, le narrateur-personnage exprime son amour pour une jeune fille dont l'identité n'est révélée qu'à la fin de l'histoire; cette jeune fille est la fille du narrateur, Adèle, âgée de moins de six ans. Il veut la rendre heureuse et souhaite l'inviter à déjeuner dans « une grande brasserie parisienne avec des miroirs et des nappes en tissu » (86). Mais, au contraire, Adèle veut aller au McDonald's.

Le narrateur exprime son désir de rendre la jeune fille heureuse à plusieurs reprises : « Cette fille, je l'aime. Te rendre heureuse un jour après l'autre, Cette fille, je l'aime. C'est la mienne » (86, 91, 92). Son amour ardent pour Adèle est également visible dans la manière dont il profite de chaque occasion pour la regarder et exprimer son admiration pour elle. Il semble impuissant face à son amour pour sa fille et cède à ses désirs en déclarant : « Cette demoiselle aime les nuggets et la sauce barbecue, qu'y puis-je ? (...) Je préfère l'emmener dans cette saloperie de fast-food et la rendre heureuse un jour après l'autre » (86).

Il y a une forte corrélation entre les attitudes et la prédiction du comportement mais il ne faut pas oublier l'influence des facteurs situationnels. Il est intéressant de noter à ce propos que le protagoniste-narrateur possède des croyances négatives (La composante cognitive), des sentiments négatifs (La composante affective) à propos du repas de McDonald's. Mais, au contraire, nous constatons un écart entre l'attitude du protagoniste-narrateur et son comportement observable (La composante conative d'attitude). Sa visite au McDonald's avec sa fille et la consommation du repas sont la preuve que son comportement dans cette situation ne reflète pas ses attitudes qu'il tient à l'égard de McDonald's. Ce fait nous invite à considérer ce que les psychologues sociaux appellent les contraintes situationnelles. Ces contraintes situationnelles sont responsables de diriger la relation entre les attitudes et le comportement en empêchant l'expression libre des attitudes (Baron and Byrne 194). La raison principale pour laquelle le protagoniste-narrateur ne se plaint pas et n'exprime pas son dégoût pour le repas McDonald's explicitement c'est parce qu'il ne veut pas blesser sa fille Adèle. De plus, il ne veut que profiter au maximum du bonheur d'être ensemble avec sa propre fille. Il est donc évident que les facteurs situationnels (les émotions, l'amour) influencent le comportement du protagoniste-narrateur.

Dans la nouvelle, le lecteur note que les attitudes et le comportement du protagoniste-narrateur sont non seulement spécifiques à une marque (McDonald's plutôt que Pizza Hut ou les autres fast-foods) mais aussi, les comportements et les attitudes liés à la consommation générale, par exemple, les conséquences de la consommation de tel type de fast-food. Nous pouvons examiner les attitudes du protagoniste-narrateur en suivant les bases informationnelles des attitudes alimentaires d'Aikman qui comprennent : des informations sensorielles générales telles que le goût, l'odeur; des informations sensorielles spécifiques (par exemple, huileux, gras), les qualités cognitives abstraites (la santé, la sécurité), et les affects positifs et négatifs associés à la consommation d'aliments (par exemple, culpabilité, nausée) (Aikman et al. 112). Le lecteur découvre les attitudes du narrateur à l'égard de McDonald's, alors qu'il exprime son dégoût et décrit l'ambiance du lieu par le biais d'une évaluation sensorielle surtout par les odeurs et les indices visuels. En exprimant : « Cette odeur ... Cette odeur de grillon, de laideur, de cruauté animale et de vulgarité mélangés » (Gavalda 87). Il examine ensuite l'affiche du menu au-dessus du comptoir et déclare que « les prix des menus Maxi Best Of et la composition chimique des Very Parfait » sont ridicules (87). L'attitude négative du narrateur sur McDonald's est également mise au centre par l'utilisation du langage péjoratif par l'auteur, par exemple : « cette saloperie de fast-food (...) grillon, de laideur, de cruauté animale et de vulgarité mélangés » (86, 87). L'emploi répété du mot « pourquoi » révèle le malaise du narrateur et son incapacité à comprendre pourquoi il vient au McDonald's. Selon lui, ce lieu de fast-food est inconfortable et n'est pas propre. Il décrit la table où ils décident de s'asseoir pour manger comme « une table maculée de postillons de ketchup et de traînées grasses » (88). La zone des repas est petite et très encombrée et décrite comme

« mal assis » (87). Grâce à l'utilisation d'une comparaison dans la citation suivante, le lecteur comprend le malaise du narrateur lorsqu'il déclare : Je reste debout comme un grand nigaud (88). Parallèlement, le fait que le narrateur utilise le mot « pitance » pour fait référence à la nourriture décrit davantage sa haine et son dégoût. Il a de la difficulté même à manger le repas qu'ils viennent de commander car il ne sait pas où commencer et comment manger. Il ressent un « réflexe imbécile de chercher un couteau et une fourchette » (88). Mais lorsque Adèle l'interroge, il lui assure que tout va bien, lui obéit et commence à manger. De plus, Le narrateur exprime son attitude négative à l'égard de McDonald's dans sa description de la nourriture qui y est servie quand il dit « Je n'aime rien de tous ces machins emballés » (88), ces « morceaux de poulet décongelés dans leur sauce en plastique » (89).

Le narrateur a une attitude négative non seulement à l'égard de la nourriture et de l'ambiance, mais aussi à l'égard des personnes présentes au McDonald's : des serveurs et leurs tenues, des autres clients présents. Le lecteur note bien les conséquences de manger le fast-food quand le narrateur se questionne « Pourquoi les serveuses se laissent-elles ainsi enlaidir ? Pourquoi porter cette visière insensée ? Pourquoi les gens font-ils si docilement la queue ? (...) Les clients devant nous sont mal élevés. Les jeunes filles sont grossières et les jeunes gens ont tous le regard vide (Gavalda 87). Le narrateur fait référence à un garçon avec un anneau de nez accompagné de « deux autres braillards » et il les considère comme un « étrange bétail » (88). Le narrateur trépigne en colère car il est mal à l'aise avec la musique diffusée à plein volume. Et il finit par avouer qu'il « ne devrait pas venir dans ce genre d'endroit » (87). Le protagoniste-narrateur est mal à l'aise au McDonald's car son comportement alimentaire est contraire aux croyances et aux connaissances qu'il estime à propos du fast-food. Le lecteur constate l'incohérence entre ses attitudes et son propre comportement. La recherche révèle que les individus cherchent des situations où leur comportement est en cohérence avec leurs attitudes. Cela est mis en lumière, quand le narrateur-protagoniste exprime, à plusieurs reprises, son envie de quitter l'endroit et il commence à se questionner en déclarant : « J'ai un moment de doute. Que fais-je ici ? Avec mon immense amour et ma veste en tweed ? » (88). Le moment de doute et le malaise du narrateur soulignent le degré de dissonance et de déplacement ressenti. Dans la mesure de faire oublier son dégoût et sa haine pour McDonald's, le narrateur-protagoniste consacre son attention à sa fille. Il essaie d'énumérer ce qu'il aime chez elle : « sa gourmandise, ses manières tant de grâce, son mignon petit nez, son cou gracieux, ses lobes d'oreilles parfaits et ses très jolis sourcils » (Gavalda 91, 87, 88, 89). C'est l'amour d'Adèle qui l'aide à se sentir mieux. Le narrateur n'arrête pas de regarder Adèle et d'admirer sa beauté.

C'est ça que j'aime ! Mais pourquoi ?

Quant à Adèle, contrairement à son père, elle adore sa visite au McDonald's. Le lecteur comprend que c'est quelque chose qu'elle attend avec impatience. Elle essaie de convaincre son père qu'il y a longtemps qu'ils ne sont pas allés au McDonald's et insiste d'y aller. Quand le narrateur dit : « il y a moins de deux mois » qu'ils sont allés manger au McDonald's, Nous y voyons qu'il s'agit des visites plus ou moins fréquents (86). Adèle aime son repas McDonald et elle a une attitude positive envers ce type de nourriture. Il est évident lorsque le narrateur décrit à plusieurs reprises la façon dont Adèle savoure sa nourriture : « Elle ouvre délicatement sa boîte de nuggets comme s'il s'agissait d'un coffre à bijoux » (Gavalda 88). Quand elle est en train de choisir ce qu'elle veut manger, « Elle change d'avis plusieurs

fois. Pour le dessert, elle hésite entre un milk-shake ou un sundae caramel » (87). Lorsqu'on lui demande si elle aime vraiment les nuggets de poulet et pourquoi, Adèle répond tout simplement « Parce que c'est bon ! » (89). On comprend que la raison principale de manger dans un fast-food c'est du bon goût. L'idée de fast-food est attirante grâce à ses couleurs et ses saveurs appétissantes, et en plus, il est consommé sans effort, de façon simple et rapide par rapport aux aliments traditionnels. La seule chose qu'Adèle n'aime pas, c'est la glace, mais elle adore « les éclats de cacahuètes et du caramel » servis sur la glace. Le repas s'achève et Adèle déclare « C'était délicieux » (91). Les derniers exemples mettent au centre le fait que les attitudes - les goûts et les aversions, peuvent être des déterminants puissants du choix des aliments. Les expériences précédentes sont également des sources importantes des choix alimentaires.

D'ailleurs, McDonald's est plus qu'un simple restaurant de hamburgers. Adèle aime être en compagnie des gens et elle est « occupée à regarder les tables voisines » (89). Les établissements de restauration rapide sont devenus des lieux de rencontres populaires pour les jeunes. Il est bien de noter ici que les établissements de fast-food s'enrichissent en se nourrissant des jeunes. Le repas « happy meal » conquiert les cœurs des enfants. Les parents se sentent tout désemparés devant les désirs des enfants et ils doivent acheter des fast-foods pour satisfaire le désir de leurs enfants. Étant conçue surtout pour des enfants, les « happy meal » sert à un moyen d'attirer les clients jeunes et de favoriser une préférence pour la marque dès l'enfance.

De McDonald's à Haute Cuisine

L'alimentation est considérée comme une activité sociale, le contexte social dans lequel se déroule le comportement alimentaire est indispensable à une meilleure compréhension des comportements liés à l'alimentation. Les cercles commensaux immédiats des enfants (famille, parents, etc.) servent de modèles aux habitudes d'alimentation. Selon Eertmans, les parents sont des agents sociaux et des modèles importants pour les enfants (Eertmans et al. 443). Les attitudes ne sont pas innées et sont formées de plusieurs façons différentes, par exemple, par le conditionnement classique ou le conditionnement instrumental. Ou encore, une attitude peut également être le résultat d'un apprentissage social et observationnel. Le protagoniste-narrateur sert de modèle à sa fille. Cela se traduit par le souhait du narrateur d'emmener Adèle à un restaurant haute cuisine et de lui faire goûter des plats traditionnels français par exemple « la sauce grand veneur, les vins de pomerol et les crêpes Suzette » (Gavalda 86). Les attitudes formées à partir d'une expérience directe ont généralement des effets plus forts et plus durables sur le comportement que celles acquises tout simplement oralement (Bryon and Byrne 194). Plusieurs psychologues ont suggéré qu'une simple exposition non-renforcée à un objet d'attitude, augmente la possibilité de développer le goût pour cet objet d'attitude. En bref, la familiarité et l'expérience engendre le goût et la préférence (Pliner 283; Crandall 187; Bornstein 265; Zajonc 1; Hursti 26). Le protagoniste-narrateur exprime son désir d'enseigner beaucoup de choses à sa fille. La répétition des mots « Si nous sommes ensemble assez longtemps » indique la distance probable dans leur relation père-fille. Néanmoins, le protagoniste-narrateur veut faire apprendre à sa fille que « les garçons des grandes brasseries n'ont pas le droit de toucher nos serviettes et qu'ils les font glisser sur la table en soulevant légèrement celle de présentation. Elle sera bien étonnée. Il y a tellement de choses que je voudrais lui montrer. Tellement, tellement de choses... »

(Gavalda 86). Ici, le narrateur veut montrer à sa fille que les serveurs des restaurants gastronomiques ne touchent pas les serviettes et il insiste sur l'aspect de la propreté tout en montrant la vulgarité de ce lieu de fast-food. Le narrateur souhaite qu'Adèle goûte les plats français authentiques. En étant exposée à ce genre d'alimentation par l'expérience directe, il pense qu'elle pourra changer d'attitude à l'égard de la restauration rapide et la nourriture qu'elle aime manger au McDonald's. L'auteure, ici, met la lumière sur le fait que les habitudes alimentaires des enfants, des adolescents et des jeunes sont particulièrement importantes car elles sont susceptibles de rester stables tout au long de leur vie.

Conclusion

Même si les intentions et les attitudes du narrateur sont sincères, c'est le pouvoir de l'amour qui influence son comportement. Pour résumer ces résultats sur les attitudes et le comportement alimentaire, les attitudes guident le comportement et elles peuvent être des bons prédicateurs du choix des aliments. Mais l'expression ouverte des attitudes particulières dans certaines circonstances n'est pas possible à cause des autres facteurs situationnels qui empêchent l'expression libre des attitudes. Les parents jouent un rôle primordial dans l'apprentissage des attitudes alimentaires chez les enfants. La nouvelle « Happy Meal » d'Anna Gavalda se concentre sur les problèmes actuels auxquels les parents français font face en ce qui concerne les habitudes alimentaires des enfants et propose également quelques solutions pour les résoudre. En comprenant les facteurs sous-jacents tels que des attitudes, des choix et du comportement alimentaires, il devient plus facile d'induire des changements positifs dans le comportement alimentaire.

Références

1. Aikman, Shelley N., et al. "Food Attitudes, Eating Behavior, and the Information Underlying Food Attitudes." *Appetite*, vol.47, no.1, July 2006, pp.111–114, 10.1016/j.appet.2006.02.004.
2. Axelson, Marta L., et al. "Eating at a Fast-Food Restaurant – a Social-Psychological Analysis." *Journal of Nutrition Education*, vol.15, no.3, Sept. 1983, pp.94–98, 10.1016/s0022-3182(83)80006-5.
3. Baron, Robert A, and Donn Byrne. *Social Psychology : By Robert A. Baron and Donn Byrne*. 10th ed., Delhi, Prentice-Hall of India, 2004, pp.181–221.
4. Bornstein, Robert F. "Exposure and Affect: Overview and Meta-Analysis of Research, 1968–1987." *Psychological Bulletin*, vol.106, no.2, 1989, pp.265–289, 10.1037/0033-2909.106.2.265.
5. Crandall, Christian S. "The Liking of Foods as a Result of Exposure: Eating Doughnuts in Alaska." *The Journal of Social Psychology*, vol.125, no.2, Apr. 1985, pp.187–194, 10.1080/00224545.1985.9922871. Accessed 6 Apr. 2020.
6. Eagly, Alice H, and Shelly Chaiken. *The Psychology of Attitudes*. Belmont, Calif., Wadsworth Cengage Learning, 1993.
7. Gavalda, Anna. *Fendre l'Armure*. Paris, Le Dilettante, 2017, pp.86–92.
8. Haddock, Geoffrey, and Gregory R. Maio. "Attitudes: Content, Structure and Functions." *An Introduction to Social Psychology*, edited by Miles Hewstone et al., United Kingdom, BPS Blackwell, 2012.

9. Hogg, Michael A, and Graham M Vaughan. *Social Psychology*. 8th ed., New York, Pearson, 2018, pp.150–154.
10. Hursti, Ulla-Kaisa Koivisto. “Factors Influencing Children’s Food Choice.” *Annals of Medicine*, vol.31, no. sup1, Jan. 1999, pp.26–32, 10.1080/07853890.1999.11904396.
11. Johnstone, Alexandra M., and Sylvia Stephen. “Energy Balance: Impact of Physiology and Psychology on Food Choice and Eating Behavior.” *Present Knowledge in Nutrition, Volume 2 : Clinical and Applied Topics in Nutrition*, edited by Bernadette P. Marriott et al., Elsevier Inc., 2020, pp.143–158.
12. Olsen, Svein Ottar. “Strength and Conflicting Valence in the Measurement of Food Attitudes and Preferences.” *Food Quality and Preference*, vol.10, no.6, Nov. 1999, pp.483–494, 10.1016/s0950-3293(99)00049-x. Accessed 1 May 2020.
13. Petty, Richard E., et al. “Attitudes and Attitude Change.” *Annual Review of Psychology*, vol.48, 1997, pp.609–647, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.609>.
14. Pliner, Patricia. “The Effects of Mere Exposure on Liking for Edible Substances.” *Appetite*, vol.3, no.3, Sept. 1982, pp. 283–290, 10.1016/s0195-6663(82)80026-3. Accessed 23 Mar. 2019.
15. Saba, A, et al. “Attitudes towards Food Containing Fats in Subjects of Different Body Size.” *International Journal of Obesity*, vol.23, no.11, Nov. 1999, pp.1160–1169, 10.1038/sj.ijo.0801047. Accessed 27 Apr. 2022.
16. Shepherd, R., and L. Stockley. “Nutrition Knowledge, Attitudes, and Fat Consumption.” *Journal of the American Dietetic Association*, vol.87, no.5, May 1987, pp.615–619, 10.1016/s0002-8223(21)03164-3. Accessed 27 Apr. 2022.
17. Shepherd, Richard. “Social Determinants of Food Choice.” *Proceedings of the Nutrition Society*, vol.58, no.4, Nov. 1999, pp.807–812, 10.1017/s0029665199001093.
18. Sobal, Jeffery, et al. “A Conceptual Model of the Food Choice Process over the Life Course.” *The Psychology of Food Choice*, edited by Richard Shepherd and Monique Raats, Oxfordshire, CABI, 2006, pp.1–18.
19. Wood, Wendy. “Attitude Change: Persuasion and Social Influence.” *Annual Review of Psychology*, vol.51, no.1, Feb. 2000, pp.539–570, 10.1146/annurev.psych.51.1.539.
20. Zajonc, Robert B. “Attitudinal Effects of Mere Exposure.” *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.9, no.2, Pt.2, 1968, pp.1–27, 10.1037/h0025848.
21. Zanna, Mark, and John K. Rempel. “Attitudes: A New Look at an Old Concept.” *The Social Psychology of Knowledge*, by Daniel Bar-Tal and Arie W. Kruglanski, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1988, pp.315–334.

Semiotics of Dystopia in *A Series of Unfortunate Events*

Kalplata

This paper is interested in a semiotic reading of a streaming television series from Netflix, *A Series of Unfortunate Events*, which is based on Lemony Snicket's children's novel series of the same name. It tells the story of three Baudelaire children, Violet, Klaus, and Sunny whose happy and luxurious life suddenly takes a tragic turn when they receive the news of their parents' death in a house fire. Thus, their Utopic world is abruptly interrupted and transformed into Dystopia. At the very beginning Lemony Snicket, the narrator, warns the audience that it is not a happy tale; instead, they should be prepared for a "dreadful, melancholic and calamitous" story. This paper examines the translation of the novel's melancholic content on the screen with specific signs, language, and grammar of the moving pictures in the first season of the above TV series released in 2017. This paper also studies the semiotic construction of "melancholia" on screen and endeavors to decode it. Our semiotic analysis starts with the study of shots, which according to Christian Metz, a French film theorist, is an iconic unit rather than arbitrary. It continues with an attempt to reveal the semiotic tools used to portray the "melancholy" on screen with the help of the Metzian theoretical model known as the "Grande syntagmatic" (the great syntagmatic chain). This paper is also interested in examining the use of light and color to create melancholic and dreadful spatio-temporal dimensions.

Keywords: Dystopia, semiotics, cinematography, meaning.

The 2017 Netflix televised series *A series of Unfortunate Events*, developed by Mark Hudis and Barry Sonnenfeld, is based on Lemony Snicket's children novels by the same name, published between 1999-2006. It translates the postmodern and absurdist tones of the Snicket's literary text on the screen. This paper reads the semiotic elements in the first series of the televised interpretation in the context of Christian Metz's theory on film language. Before delving into the semiotic analysis of melancholia in this televised series in the framework of Metzian semiotic theory, we attempt to understand the elements of the cinematic narrative and spectator's affective participation in this "mystical" and "unreal" televised translation with the help of Metzian¹ study on Phenomenology of the Narrative in his book *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. In Metzian terms, a narrative can comprise closed sequences of closed events, *A series of unfortunate Events* is one such narrative where the plot does not end with suspense or has a "possible extensions of the semantic substance of the story"². Also, according to Metz, a narrative does has a narrator. He is "some 'grand image-maker' (*grand imagier*)"³. In our televised series Lemony Snickett acts as the visible narrator who presents himself on the screen after the opening credits and starts narrating the solemn story of Baudelaire children.

1. Christian Metz (1931-1993) was a French Film theorist best known for Film semiotics.
2. Christian Metz, trans. Michael Taylor, *Film Language: A Semiotics of the Cinema*, The University of Chicago Press, Chicago, 1991, p.18.
3. Ibid, p.21.

Metz observes a difference between a narrative and a description; Metz considers the former as a temporal sequence and the latter as a spatial sequence. He says:

“A beginning and an ending – that is to say, the narrative is a *temporal sequence* [...] There is the time of the thing told and the time of the telling. [...] and that is what distinguishes narrative from simple description (which creates space in time) [...]”⁴

In our televised series, the narrative has a double temporal sequence. Lemony Snickett tells us a story of Baudelaire’s children that happened many year ago at a present moment. Nevertheless, according to Metz, description has an essential place in any narrative. It has many “*moments*”⁵ of descriptions. On the subject of the importance of description in a narrative, Metz says:

“We all assume that description differs from the narration, and that is a classical distinction, but on the other hand, a large number of narratives contains descriptions. Thus, description appears simultaneously as the opposite of narration and as one of the great figures, or one the important moments of narration.”⁶

Metzian proposition on the narrative-descriptive element in a text holds for the cinematic text of *A series of Unfortunate Events*. In this adaptation, there is a narrator who constantly aids the spectator in entering into the plot. For instance, the descriptive mechanism is present in the sequence just after the opening credits, where Lemony Snickett presents himself and starts describing the solemn story of Baudelaire Children that happened many years ago. He says:

“This story will be dreadful, melancholy and calamitous, a word which here means “dreadful and melancholy.” [...] Violet, Klaus and Sunny were intelligent children. Charming and resourceful, they had pleasant facial features, but they were extremely unlucky. [...]”⁷

However, why does the spectator indulges in such a melancholic story with absurdist tones? It succeeds in creating an “impression of reality”⁸ that the spectator believes to be real. Metz proposes that it is in the “reality” of fiction that the spectator engages in a cinematic experience. He says:

“[...] the impression of reality we get from a film does not depend at all on the strong presence of an actor but, rather, on the low degree of existence possessed by those ghostly creatures moving on the screen, and they are, therefore, unable to resist our constant impulse to invest them with the “reality” of fiction [...]”⁹

In such cinematic experience, “[t]he spectator is indeed ‘disconnected’ from the real world, but he must then connect to something else and accomplish a ‘*transference*’ of reality, involving a whole affective, perceptual, and intellective *activity*, which can be sparked only by a spectacle resembling at least slightly the spectacle of reality. [...] the principal one then being of the reality of motion”¹⁰.

4. Ibid, p.18.

5. Ibid, p.19.

6. Ibid.

7. *A Series of Unfortunate Events*. Developed by Hudis Mark and Sonnenfeld Barry, performance by Harris Neil Patrick Warburton Patrick, Paramount Television, 2017. Netflix. <https://bit.ly/3tFQMMw>, [2’14-2’46]

8. Ibid, p.10.

9. Ibid.

10. Ibid, p.11-12.

In the televised adaptation of *A Series of Unfortunate Events*, the Baudelaire children slip into a dystopic world after their parents' tragic death in a house fire. They receive this message when they are away from the house enjoying a picnic. Upon receiving the sad news, they are stupefied; their story is nonetheless told by the narrator, who had warned at the beginning itself that this story would be a somber one.

Among the Baudelaire children, Violet is a fourteen year eldest sibling with a scientific inclination; her inventive skills often come in handy in solving the complex problems in the aftermath of their parents' deaths in the treacherous surroundings. Her scientific wisdom is supported by her twelve-year-old younger brother Klaus, a "bookworm" and apt in doing research. She also has a genius in her company in the form of her baby sister Sunny, who, though an infant is brilliant and has the magical powers of biting, can comprehend the language and speak in gibberish. Though these children are left with an incredible family fortune theoretically, they have only these three talents to their rescue in their repetitive oscillations between one unsympathetic guardian to the other. Count Olaf is the villain and also their first guardian, posing as their distant relative. His sole intention is to kill the Baudelaire children and take over Baudelaire's fortune. Count Olaf succeeds in escaping at the end of the first episode when his murderous scheme is exposed, but continues to appear in the children's lives in their successive guardians' home in disguise to kill the children. Surprisingly, the children do not take much time in catching the disguise of Count Olaf's, but their sagacity goes in vain when their guardians refuse to agree with them, and we see their spirit crumbling, but they soon garner the courage to fight the enemy with the help of the three kinds of knowledge which exists in each one of them. Violet's scientific knowledge, Klaus's practical knowledge, and Sunny's magical powers help them overcome an unfortunate event only to enter, in a trice, into another labyrinthine situation.

The Baudelaire's "Self" Found In A Timelessness

Time does not seem to progress in Baudelaire children's life. All their energy is focused on coping with the upheavals in a series of events they face one after another. A series of alternations of space does not result in the progression of time; it remains static. The stasis of time results from the fact that no matter where the Baudelaire children are, their situation remains the same; it is a no-exit situation where time does not progress or change. The melancholic atmosphere in Baudelaire children's life floats in an indivisible time. In the chronology of history of Western culture, Baudelaire's timeless space can be compared with the crumbling belief in science, reason, and knowledge during the World Wars. During the wars, the western scientific approach in conquering the unraveling mysteries of knowledge failed to understand the reason behind the genocide, destruction, and the use of the atomic bomb. The human reason remained helpless and just a silent spectator to the mass atrocity crimes done by one human to another. The light of reason fizzled in the unprecedented darkness of two World Wars. The western society, which was standing on the shoulders of science and reason and was in its glorious journey of progress, suddenly came to a standstill and was forced to question its devotion to science and God's existence. In the series *A Series of Unfortunate Events*, the Baudelaire children seem to be clutched in a similar timelessness and hopelessness even though they seem to possess the power of knowledge and science and magic powers present in the youngest sibling Sunny. Their cumulative powers seem to be insufficient in coming out of the vicious circle of unfortunate events. They seem to

play a part in a Greek tragedy where they seem to be struggling vainly against their fate. With no freedom to exercise, they are thrown into one frightful situation to another by the heavenly powers. The cheerful outside world where these children set foot on for a picnic at the beginning of the first episode soon turns into an ominous space and refuses to take a positive turn. They come outside their “intimate space,” their home, and when they return, the house is in ruins, its structure has broken, and so has their serene, structured, and sorted life of childhood. They are now thrown into the responsibility to build their lives with the remaining pieces with the support of their intellect in a dangerous, immense, and complex outside world that is unknown to them. The unity of their life disintegrates unanticipatedly in the same way as their house. In the ruins of their disintegrated life, they are left all alone to find a structure in the monstrous world. With the memory of the house, they commence together on this colossal journey. In the immense darkness of the outside world, they seek the answers to the mysterious turn of events from within themselves. It is the vastness and unknown outside world that help them find the profoundness of their self. This outside world is like a forest, and in the process of seeking the exit, they “find” themselves. This search would not be possible if their house would not have been destroyed. In his book, *The poetics of Space*, Gaston Bachelard, discusses immensity which is inside us and only unearthed when we are alone; this immensity has no connection with the geographical space. He says:

“Immensity is within ourselves, it is attached to a sort of expansion of being that life curbs and caution arrests, but which starts again when we are alone. As soon as we become motionless, we are elsewhere ... To take a precise example, we might make a detailed examination of what is meant by the *immensity of the forest*. For this “immensity” originates in a body of impressions which, in reality, have little connection with geographical information.”¹¹

Thus, Gaston Bachelard defines immensity as an expansion of being that is restricted in the process of living our life, and it is regained again in meditation. This meditation helps us find ourselves again, which is lost in the vast expansive act of living. The Baudelaire children were probably too lost in the vast expansion of their lives living in the mansion; it is only when this mansion is destroyed that they are alone and regain their immensity, which exists within them. This “light” of their intellect helps them come out of the “dark” forest at the end of each episode. It is their inner strength that shows a ray of hope. In the great pain of loss, they find the power that was probably undisclosed in the closed quarters of their protected life in the mansion. Thus, it is in the pain that they find the meaning of the outside world. Gaston Bachelard relates the inner immensity with the visible world in these words:

“However paradoxical this may seem; it is often this *inner immensity* that gives their real meaning to certain expressions concerning the visible world.”¹²

Metzian Cinematic Theory and Baudelaire’s Tragedy: An Analogy

Parallels can be drawn between Baudelaire’s children’s efforts to piece together the ruins of the disintegrated home and find an equilibrium in their lives and the forms of cinematic translation of the toil and moil of these children into the screen by the developer of the series. The cinematic syntagmatic units in this series are woven together to represent the dystopian world of melancholia and hopelessness – each cinematic syntagmatic unit works

11. Gaston Bachelard, *The Poetics of Space*. Trans. Maria Jolas, Beacon Press, 1994, pp. 184-185.

12. *Ibid.* p.185.

towards narrating a sad story. We can understand the melancholia's language and grammar in this series by decoding each of the constituent syntagmatic units.

In this part of the paper, we attempt to understand the representation of melancholia on-screen by dividing the cinematic language system into smaller units in the context of structuralist theory in cinema, developed mainly by Christian Metz, a prominent French film scholar in the 1960s. He also advocated a difference between language and cinema, while there is an opportunity to communicate in language, cinema is instead one-way communication with no space for direct communication to the audience. Thus, cinema does not have the "dialogical component of language"¹³. In this series, the cinematic form characterized by its "monologue" is reflected in the narrative too. Baudelaire children, though, succeed in unveiling Count Olaf's disguise each time, the same remains un-understandable to others around them. Baudelaire children suffer from a lack of communication, which results from disbelief from the elders. Their voice of truth remains unheard. In the same way, as a filmmaker, according to Metz, does not know the audience's immediate response, Baudelaire children, in the narrative, remain misunderstood for a very long period, only to be understood towards the end of each episode.

Metzian Cinematic Theory and Construction of Melancholia: Close Analysis

Christian Metz describes the film as an organized system or a structure of signification composed of different syntagmatic units to create meaning. There are certain conventions that decide the order of images in a film to produce a narrative discourse. The sequences in a film follow, according to him, specific patterns, and he attempts to identify them. In the course of this research, he can construct "Grande Syntagmatic" [which consists of] eight different sequential models"¹⁴ based on which a story is narrated in a film. In other words, there are eight different kinds of ways in which the cinematic units interact with each other to create meaning. Metz accepts that in cinema, there are no limits to how these cinematic images can be arranged with each other; nonetheless, cinema is limited to a "relatively small number of narrative conventions"¹⁵.

In this part, we attempt to understand the interaction of the different cinematic units to create a meaning of melancholia within Metzian Grande Syntagmatic framework. Thus, Metzian Grande Syntagmatic's concept would help analyze the interaction and subsequently create the cinematic structure of melancholic discourse in this televised series.

To decode the representation of melancholia, we would be undertaking a close analysis, which involves a shot-by-shot analysis of the first 2 minutes 28 seconds of the first episode of this series. To find Metzian sequential models in the mentioned duration, we would be focusing on studying certain cinematic aspects such as light and color, their interactions, juxtapositions, consolidation, and eventually their participation in the construction of a sequential model as proposed by Metz to produce a cinematic discourse.

[0'0 – 1'26]: The theme song at the beginning of each episode has a somber background with the characters pinned up one by one, and it says:

13. Kevin McDonald, *Film theory: the basics*. Routledge, London and New York, 2016, p.80.

14. *Ibid*, 81.

15. *Ibid*.

“Look away, look away, this show will wreck your evening, your whole life and your day, every single episode is nothing but a dismay, so look away, look away, look away”¹⁶

Later the song gives the short resume of the story which the audience is about to watch, saying, “Three children [who] lose their home and go to live with someone awful [and] he tries to steal their fortune with a plot that’s not quite lawful, it is hard to fathom how the orphans managed to live through it, but a decent person like yourself would even want to view it, just look away, look away ...”¹⁷. Thus, the theme song intimidates the audience by saying that any decent person would not like to watch such a tragic story.

[1’27 – 1’40]: After the theme song, we see the intertitle between the embroidered lines akin to the beginning of a fairy tale, saying, “A bad beginning: part one”¹⁸). Then, a typewriter writes the following words:

“To Beatrice –
Darling, dearest,
Dead”¹⁹.

As an audience, we do not know if these lines indicate that this series has been devoted to Beatrice or if Beatrice is part of the narrative that is about to begin.

[1’41 – 2’28]: As the episode begins, the first image that we see on screen is that of the narrator, Lemony Snicket, standing in the dark. He lights a matchstick and brings it closer to his face, and this is how the audience sees his face. He then starts speaking directly to the audience. He says:

“If you are interested in the happy endings, then you would be better off somewhere else...”²⁰

Thus he discourages the audience from watching the series and feels that “it is [his] solemn duty to bring to light the sorry history of the Baudelaire children as it happened so many years ago”²¹. He finishes his direct conversation by saying:

“But you as an audience have no such obligation, and I would advise all our viewers to turn away immediately and watch something more pleasant itself”²².



Fig. 1. A series of Unfortunate Events, The narrator with the matchstick

16. *A Series of Unfortunate Events*.

17. Ibid.

18. Ibid.

19. Ibid.

20. Ibid.

21. Ibid.

22. Ibid.

We notice that the storytelling technique used here is that of narration. In this case, the narrator is seen on the screen and is addressing the audience directly. He is an objective storyteller telling a sad story. But, why does he discourages the audience from viewing the film? Is this intimidation dissuading the audience? Contrary to that, the forbidden fruit effect is in play, and the audience is attracted towards something which is repeatedly asked by the narrator not to do. As the audience is heavily pressured to refrain from watching the upcoming scenes, they develop a reactance or an attitude contrary to what is intended by the narrator.

Metzian cinematic theory and construction of melancholia: linear syntagma (Metz), light, colour, and contrast [2'28-18'33]

We can understand the following scenes in the framework of linear narrative syntagma or Christian Metz's scene, where the actions take place in spatial and temporal continuity. While using the linear narrative syntagma, the director of this series has often taken recourse to contrast to heighten the effect of melancholia. This contrast can be seen in the use of light. The story begins with a bright light to show the serenity in the life of Baudelaire children, only to be replaced by a dull light when the news of the death of Baudelaire's parents is announced; soon after that, the narrator is seen in a dark tunnel in search of the cause of the fire, and as he climbs up to the library of the mansion, while he is narrating, we can see the fire engulfing the library, in the background.



Fig. 2. A Series of Unfortunate Events, a use of bright light can be seen when Baudelaire children are leaving for a picnic in a rickety trolley.



Fig. 3. A Series of Unfortunate Events, the background has dull colors while this man is announcing the tragic news to the children.



Fig. 4. A Series of Unfortunate Events, fire engulfing the library in the library while the narrator is speaking to the audience directly.

We can also see that contrasting colors are at play. At the start of the episode, when the Baudelaire children are leaving for a picnic in a rickety trolley, we can see lush green trees, the bright red color of the fire engine passing by, and the beautiful and enormous mansions on the side of the roads, the bright color starts fading, and we see more and more dull colors as these children approach the tragedy. Surprisingly, they choose to go to a beach rather than to a fair, as suggested by the trolley's conductor. As they get down the trolley, we see the narrator in the foreground and the children in the background, the trolley's color is dull yellow, and the whole place itself looks very gloomy. The gloominess of the place prepares the audience for a forthcoming dreadful event.



Fig. 5. A Series of Unfortunate Events, the bright color of the fire engine can be seen alongside the rickety trolley.



Fig. 6. A Series of Unfortunate Events, the dull yellow color can be seen in the background while the narrator is narrating the story. The Baudelaire children gets down the trolley to go the beach.

Another contrast within the Metzian linear syntagma framework can be seen when the children go to the first entrusted guardian named Count Olaf and mistake the beautiful mansion of Justice Strauss of the High Court with the house of Count Olaf which is dark, fearful and daunting. The scary house's terrifying effect is heightened by the low-angle camera shot where Count Olaf can be seen standing in a vertically pointed balcony and a giant crow flying towards him, dropping its black features that are falling around him. The villainous facial expression of this man is accompanied by a dramatic music.



Fig. 7. A Series of Unfortunate Events, Baudelaire children in front of the house of Justice Strauss. They are speaking with her.



Fig. 8. A Series of Unfortunate Events, the dreadful house of Count Olaf.



Fig. 9. A Series of Unfortunate Events, Count Olaf is standing on his balcony looking at the children below.

Conclusion

Christian Metz was interested in the deductive study of cinematic language rather than the connotative one. Though the cinematic units that produce the discourse of melancholia in this series fit in the Metzian linear syntagma framework, they do contain a sub-code specific to a context of timelessness that allows the repetitive presence of a narrator on the screen. The narrator is the facilitator who helps the audience sail through this sad story. He also acts as the silent companion to the three Baudelaire children. The language and grammar used in creating melancholia by the director contribute to the general cinematic code, known as the synchronic state of cinema. Thus, this series is a testimony to the fact that cinema as an art proceeds inductively rather than deductively.

References

1. *A Series of Unfortunate Events*. Developed by Hudis Mark and Sonnenfeld Barry, performance by Harris Neil Patrick, Warburton Patrick, Paramount Television, 2017. Netflix. <https://bit.ly/3tFQMMw>.
2. Christian Metz, trans. Michael Taylor, *Film Language: A Semiotics of the Cinema*, The University of Chicago Press, Chicago, 1991.
3. Gaston Bachelard, *The Poetics of Space*. Trans. Maria Jolas, Beacon Press, 1994.
4. Kevin McDonald, *Film theory: the basics*. Routledge, London and New York, 2016.

Mythe, Histoire et Politique Dans le Grand Roman Indien de Shashi Tharoor

Kshama D. Dharwadkar

Résumé

Le Mahâbhârata, depuis des temps immémoriaux, est un riche réservoir de mythes qui restent pertinents, quel que soit le contexte temporel et spatial. En tant que phare, le Mahâbhârata a inspiré d'innombrables générations à faire face à leurs traumatismes respectifs. Le grand roman indien de Shashi Tharoor, publié en 1989 et écrit dans le contexte d'une période pleine de bouleversements politiques, est un récit enchanteur des ambitions et des aspirations personnelles, et des frustrations qui en résultent, agrémenté de satire. À l'aide de certains des mythes populaires du Mahâbhârata, le roman tisse des histoires liées à l'« histoire » de l'Inde postcoloniale avec des personnages et des événements réels. Les personnages de l'histoire de l'Inde sont habilement transformés en personnages mythologiques, et l'histoire mythologique de l'épopée est racontée comme une histoire de l'Inde, de sorte que l'histoire et les mythes se mêlent l'un à l'autre. Il s'agit donc d'un effort conscient de la part de l'écrivain pour faire se croiser ces deux choses qui semblent dissemblables. En racontant la lutte indienne pour la liberté et les événements de l'après-urgence, le romancier dirige sa satire hilarante autant contre les hommes d'État indiens que contre la tyrannique couronne britannique. Cet article explore la manière dont le grand roman indien de Shashi Tharoor (1989) réécrit le récit mythologique du Mahâbhârata tout en se moquant et en subvertissant ses conventions épiques afin de construire une historiographie de l'État-nation indien où se mêlent mythe et histoire, faits et fiction, satire et pathos, politique et spiritualité. Le roman juxtapose le temps mythique de l'épopée avec les événements historiques de la lutte pour la liberté en Inde et le scénario postindépendance. Comme Le grand roman indien s'inspire du Mahâbhârata, une épopée classique qui offre un vaste terrain de réflexion critique, nous nous concentrerons dans cet article sur la manière dont la convention littéraire de l'épopée permet à Tharoor de proposer une critique de l'appareil d'État. Cette critique prend tout son sens dans le contexte de l'État-nation indien tel qu'il a émergé après l'indépendance, où les structures de pouvoir sont constamment construites et contestées, utilisées et abusées.

Mots-clés : Épopée, mythologie, politique.

Lorsqu'on en discute, il est dit que les mythes sont des modèles récurrents qui sont inconsciemment gravés dans la psyché humaine collective (Jung). Dans le contexte indien, depuis les temps anciens, les mythes ont joué un rôle important dans la construction des identités. Lorsqu'il s'agit des maux de la société, des figures mythiques comme Ravan et Duryodhan surgissent dans nos esprits ; lorsqu'il s'agit de la droiture, des figures mythiques comme Ram et Yudhishtir gouvernent la psyché de nos esprits. Que nous en soyons conscients ou non, les mythes nous confèrent les archétypes que nous utilisons dans notre vie quotidienne (Frye). Dans le contexte indien, le Ramayan et le Mahâbhârata ont été les océans mammouths des archétypes. Cet article explore comment Le Grand Roman Indien (2014) de Shashi Tharoor réécrit le récit mythologique du Mahâbhârata tout en se moquant et en

subvertissant ses conventions épiques afin de construire une historiographie de l'État-nation indien où se mêlent mythe et histoire, faits et fiction, satire et pathos, politique et spiritualité. Le roman juxtapose le temps mythique de l'épopée avec les événements historiques de la lutte pour la liberté en Inde et le scénario après-indépendance. Cependant, le récit n'établit pas de lien clair et net entre les personnages mythologiques et les figures historiques réelles, car Tharoor les réduit à des objets de caricature. Il s'engage également dans une parodie consciente et méta-textuelle des auteurs canoniques occidentaux tels que Kipling et Forster, ce qui est suggéré par les titres des chapitres. Cette stratégie souligne le projet cosmopolite de Tharoor, qui parvient à réconcilier diverses traditions textuelles et culturelles à travers la structure polyglotte de son roman simili-épique. Comme *Le grand roman indien* s'inspire du Mahābhārata, une épopée classique qui offre un vaste terrain de réflexion critique, nous nous concentrerons dans cet article sur la manière dont la convention littéraire de l'épopée permet à Tharoor de proposer une critique d'État. Cette critique prend tout son sens dans le contexte de l'État-nation indien tel qu'il a émergé après l'indépendance, où les structures de pouvoir sont constamment construites et contestées, utilisées et abusées.

On ne peut se permettre d'ignorer l'influence de cette grande épopée sur la psyché collective des Indiens en tant que nation. Dans ce contexte, les observations de P. Lal méritent d'être notées : « L'épopée de Vyasa n'est pas un chef-d'œuvre littéraire ici, quelque part dans le passé, ou rangé dans des musées et des bibliothèques climatisés. Ses personnages marchent encore dans les rues de l'Inde, ses animaux peuplent nos forêts, ses légendes et ses mythes hantent et inspirent l'imagination indienne, ses événements sont la chaîne et la trame inquiétantes de notre époque ? L'essentiel du Mahābhārata, c'est ce qui est pertinent pour nous dans la seconde moitié du 20^e siècle ; ce qui nous aide à comprendre et à mieux vivre notre propre Dharma, Artha, Kama et Moksha [foi, richesse, plaisir et salut] ... Aucune épopée, aucune œuvre d'art n'est sacrée en soi ; si elle n'a pas de sens pour moi aujourd'hui, elle n'est rien, elle est morte. »

Le Mahābhārata décrit une grande guerre qui a opposé les Kauravas et les Pandavas pour le trône d'Hastinapura. A la fin de la guerre, une grande désillusion et une grande sauvagerie envahissent tout l'empire Kaurava (C. Rajagopalachari). Lorsqu'il s'agit de déclencher cette guerre désastreuse, les intentions de chacun sont remises en question, même Krishna n'est pas épargné. Tharoor recrée cette saga une fois de plus pour décrire l'état de détérioration de la démocratie indienne. Comme dans l'épopée, chaque grand personnage semble responsable de la Grande Guerre, Tharoor rend tout le monde responsable de l'état chancelant de la démocratie indienne. Il n'épargne même pas les grandes personnalités comme le Mahatma Gandhi et Nehru de ses attaques satiriques désobligeantes.

Dans le roman de Tharoor, il est crucial de noter comment la mythologie est juxtaposée à la représentation de la sexualité et de la famille normative, car elles constituent le cadre dans lequel l'État indien est représenté. Pour approfondir ce point, il faut examiner de près la manière dont le thème du célibat est traité dans le roman par rapport à la représentation de la mythique « grande famille indienne » ou du royaume Kaurava/Pandava du Mahābhārata et, par extension, de la dynastie historique Nehru-Gandhi qui est devenue le centre politique de l'Inde de l'après-indépendance.

Le narrateur du roman V.V. représente Ved Vyasa, l'écrivain du Mahābhārata, et Ganapathi correspond au Seigneur Ganesh, le scribe de la grande épopée. Le roman est une parodie

qui synchronise des personnages du Mahâbhârata et des personnalités de la politique indienne. Le fils du roi Shantanu, Ganga Datta, et la postérité de V.V. sont les moteurs de l'intrigue du roman. Ganga Datta ou Bhishma Pitamah représente ici le Mahatma Gandhi. Comme son personnage archétypal, Ganga Datta de Tharoor est le personnage le plus désintéressé qui, pour le bien de la nation, renonce à toutes les commodités et vit sa vie avec de maigres nécessités. Son vœu de célibat est un symbole de son abstinence de toutes sortes de choses matérielles. Tharoor pense qu'il faut être très actif lorsqu'il s'agit de résistance passive. Sa simplicité et ses efforts en faveur des sections les plus faibles de la société le distinguent véritablement des autres politiciens assoiffés de pouvoir de son époque. Même les représentants de l'Empire britannique se sentent timides face à un homme en pagne. Heaslop, tout en énumérant la puissance de Ganga Datta, dit au résident britannique : « Eh bien, monsieur, il est très capable, il n'y a aucun doute là-dessus. Et le peuple semble le tenir en quelque sorte en estime » (Tharoor 35). Les grèves de la faim répétées de Ganga Datta, la désobéissance civile, la résistance passive par la non-violence influencent beaucoup le romancier. Ces armes vitales sont utilisées surtout après le massacre de Bibigarh, une allusion au massacre de Jallianwallah Bagh en 1919. La marche des mangués contre les politiques répressives des Britanniques est une allusion à la marche du sel de Gandhi en 1930. Jusqu'à sa mort, il reste un rouage essentiel de la politique indienne, si proche et pourtant si éloigné. La vérité semble être sa plus haute parure : « Il faut défendre la vérité non pas en infligeant des souffrances à l'adversaire, mais à soi-même » (Tharoor 52). Il transmet l'enseignement de la vérité et du sacrifice à tous ses disciples. Mais l'héritier aîné Dhritarashtra ne semble pas s'intéresser à toutes ces choses et toute sa vie, lui et sa progéniture restent au contraire obsédés par le trône d'Hastinapura.

Tharoor modèle le personnage de Dhritarashtra sur le Pandit Jawaharlal Nehru qui a fait ses études en Angleterre et s'est révélé être un idéaliste. Dans le roman, il vit dans le monde des fausses hypothèses et est rendu aveugle par Tharoor en raison de ses faibles capacités de visionnaire. Le romancier estime que l'idéalisme et le comportement crédule de Nehru ont coûté cher à l'Inde : premièrement, la lacération du Cachemire et le mauvais jugement qui en a découlé pour entraîner le conflit entre l'Inde et le Pakistan à l'ONU ; deuxièmement, son incapacité en tant qu'homme d'État à comprendre la véritable nature de la Chine, car il a persisté dans l'accord de Panchsheel sans renforcer les arsenaux militaires pour lutter contre une éventuelle menace chinoise. Concernant la mauvaise évaluation de Nehru et les conséquences désastreuses de l'accord de Panchsheel, l'historien S. Gopal écrit : « Mais il s'agissait de se raccrocher à des brindilles après que la principale opportunité avait été délibérément écartée. Le seul gain réel que l'Inde pouvait montrer était une liste de six cols frontaliers dans le secteur central, définissant ainsi, même indirectement, cette partie de la frontière. D'autre part, les Chinois avaient obtenu tout ce qu'ils voulaient et n'avaient pas donné grand-chose » (Tharoor 180). La nature crédule et le faux idéalisme de Nehru face à l'intrusion chinoise s'avèrent fatals pour sa réputation et, par conséquent, certaines de ses décisions erronées incitent Tharoor à lui attribuer l'aveuglement : « Dhritarashtra était un beau jeune homme, mince, au nez aquilin et au port aristocratique. Sa cécité était, bien sûr, un lourd handicap, mais il a appris très tôt à agir comme si cela n'avait pas d'importance... Il a rapidement acquis deux douzaines de costumes, une paire de chaussures différente pour chaque jour de la semaine, un vocabulaire formidable et les manières vaguement abstraites des personnes sur éduquées... Je me suis souvent demandé ce qui aurait pu se passer s'il avait été capable de voir le monde qui l'entourait comme le reste d'entre nous. L'histoire de l'Inde aurait-elle été différente aujourd'hui ? » (Tharoor 41).

Pandu, contrairement à Dhritarashtra qui rêve et aspire au trône, s'efforce de rajeunir l'empire Kaurava délabré. Il n'a pas de motif caché ou dissimulé pour régner sur Hastinapur. Son amour désintéressé et passionné pour son empire a été comparé au patriotisme et aux sacrifices de Subash Chandra Bose. Bose rassemble l'armée et s'efforce de combattre les colonisateurs. Il semble encore plus pratique et terre à terre que son frère et vit dans le monde de la réalité. Il ne s'envole pas dans les hautes sphères de l'idéalisme : « Il voyait le monde très différemment de son demi-frère aveugle... Pandu croyait qu'il fallait faire le point sur la réalité, de préférence le poing serré et les yeux derrière la tête » (Tharoor 106-107). Le conflit entre Ganga Datta et Pandu montre les différences idéologiques entre Gandhi et Bose - l'un veut gagner la liberté par des moyens non violents, l'autre croit que seule la force peut vaincre la force. Tout comme Pandu, Bose sort de son pays et perd sa vie dans le but d'usurper la liberté des Britanniques. La malédiction de Pandu l'imprègne complètement. Tout comme son homonyme, le corps de Bose ne retourne jamais dans son pays. Ce n'est qu'après sa mort dans la nature que ses cendres reviennent, mais dans la lutte pour le pouvoir, il est délibérément oublié par les partisans inflexibles de Dhritarashtra, bien que l'âme de Bose continue de hanter sa nation bien-aimée, parfois sous l'apparence de sadhus ou sous d'autres formes de déguisement.

Karna, le fils maudit de Kunti et du Soleil, est une fois de plus réincarné sur la scène littéraire à partir des cendres d'une figure politique tout aussi détestée et aimée, Mohammed Ali Jinnah. Mis à l'écart de la société simplement parce qu'il est né dans une caste inférieure, le Karna de Tharoor trouve en Jinnah son image parfaite dans l'histoire politique de l'Inde moderne. Tout comme Karna défie la puissance des Pandavas et apporte un sentiment d'invincibilité chez les Kaurava, Jinnah fait de même en refusant l'influence unitaire du Congrès et en demandant à être correctement représenté dans l'État : « Karna a trouvé les Kauravas sous Gangaji insuffisamment laïques, ce qui l'a rendu, paradoxalement, plus consciemment musulman. Les efforts de Gangaji pour transcender son image hindoue en soulignant le libéralisme de son interprétation n'ont fait qu'empirer les choses » (Tharoor 193). Dans ces circonstances, il quitte le parti Kaurava (le Congrès) et rejoint la Ligue musulmane de Gaga. Cette décision de Jinnah s'avère fatale pour le concept d'Inde intégrée. Interrogé par Gaga sur leur sort dans l'Inde unie, Karna répond : « Je crois que c'est tout à fait déplorable. Ganga Datta et son parti Kaurava sont les seuls acteurs de quelque importance sur la scène, et ils représentent tout ce qui est rétrograde et populiste dans la politique indienne. S'ils triomphent, nous n'assisterons en Inde ni à la démocratie ni au progrès, mais à la mobocratie et à l'anarchie » (Tharoor 196). La politique des Pandavas consistant à ne pas reconnaître le talent de Karna, en raison de certaines insécurités ou parce qu'il est issu d'une basse caste, le conduit vers les Kauravas et l'aide à obtenir la royauté de la province d'Anga. L'histoire se répète et implique une fois de plus Bharatvarsh dans ses griffes ; une fois que le Congrès lui a refusé de faire partie du gouvernement après les élections de 1937, Jinnah s'engage sur la voie du démembrement de l'Inde et demande un État séparé sur la base de sa propre caste/religion. Tout comme Karna, il fait preuve d'un grand sens de la révérence envers Ganga Datta. Si les efforts de Bhisma ne parviennent pas à empêcher Karna de se battre dans le mauvais camp, il en va de même pour Gandhi. Malgré les modestes plaidoiries et supplications de Gandhi, Jinnah n'est pas près de parvenir à un accord. Quelles que soient les causes, l'accord sur la révocation de la partition du sous-continent n'est jamais conclu. Tout comme la province d'Anga, Jinnah finit par obtenir le Pakistan et, jusqu'à aujourd'hui, la guerre du Mahâbhârata entre les descendants de Karna et de Dhritarashtra se poursuit sans

relâche, parfois ouvertement, parfois par procuration, mais il existe une maxime centrale qui prolonge la querelle familiale et seigneuriale : l'inimitié et la guerre entre des frères d'autrefois doivent continuer.

La sexualité et les enjeux politiques

Le célibat acquiert une énorme signification politique, idéologique et philosophique dans le roman, incarnée par le personnage de Bhisma/Ganga Datta/Gangaji/Gandhiji. Tharoor établit un lien entre le discours sur le célibat et le culte de la famille politique, tant dans le monde mythique du Mahâbhârataa que dans le contexte politique de l'Inde post-coloniale. De même que le vœu de célibat de Ganga Datta (Bhisma) déclenche une chaîne d'événements plus large dans l'épopée, de même le célibat spirituel de Gandhi devient un symbole de charisme politique dans le contexte politique indien. Ils deviennent tous deux des figures charismatiques où leur pratique du célibat représente non seulement leur rejet de la conjugalité normative mais aussi la manière dont ils se tiennent à l'écart des positions de pouvoir politique et des privilèges matériels. Même si Tharoor superpose consciemment le mythique « Gangaji » à la figure historique de Gandhi, il maintient un écart entre l'idéalisme de Gandhi et la faillibilité de Gangaji. Jusqu'à sa mort, il reste un rouage essentiel de la politique indienne - si proche et pourtant si éloigné. La vérité semble être sa plus haute parure : « Il faut défendre la vérité et non pas en infligeant des souffrances à l'adversaire, mais à soi-même » (Tharoor 52). Il transmet l'enseignement de la vérité et du sacrifice à tous ses disciples. Mais l'héritier aîné Dhritarashtra ne semble pas s'intéresser à toutes ces choses et toute sa vie, lui et sa progéniture restent au contraire obsédés par le trône d'Hastinapura.

Le célibat de Gangaji devient en même temps très ambivalent. Alors qu'il refuse son propre épanouissement marital et sexuel, il contribue indirectement à la pérennité du clan politique. Par exemple, il enlève les trois sœurs - Amba, Ambika et Ambalika - pour les marier à son demi-frère Vichitavairyra, dont les unions donneront naissance aux rois Dhritarashtra et Pandu. Alors même que le vœu de célibat de Bhisma est exalté, on peut aussi remarquer l'ironie de la situation : il est également capable d'une violence sexiste lorsqu'il enlève de force les trois sœurs pour assurer le royaume de son frère. Plus tard dans le roman, Tharoor combine le moment mythique et historique de la vengeance, lorsque la tentative de meurtre de Bhisma par Amba/Shikhandin est comparé à l'assassinat de Gandhi par Nathuram Godse.

Contrairement au célibat volontaire de Gangaji, l'intrigue dépeint également l'échec d'un célibat forcé, comme le montre le personnage de Pandu. Selon le mythe, Pandu devait s'abstenir de tout acte sexuel sous peine de mourir. Dans le roman, Tharoor établit un parallèle entre le personnage mythique de Pandu et la figure historique de Subhash Chandra Bose, dont la masculinité militante offre un contraste frappant avec son homologue mythique. Dans le roman de Tharoor, Pandu est tué dans un accident d'avion, précisément au moment où il consomme son mariage avec Madri. Cette scène relie l'action politique à la sexualité, la défaite de Pandu en tant que révolutionnaire militant étant liée à son incapacité à s'engager dans une relation conjugale procréatrice. En plaçant Gangaji et Pandu comme des boucs émissaires l'un pour l'autre et en ridiculisant Pandu avec un statut de faux héros, le roman semble avoir approuvé le charisme non-violent et spirituel de Gandhi tout en déglorifiant le charisme militant de Subhash Chandra Bose. Ce contraste peut être interprété comme une tension entre les différentes formes d'autorité charismatique où un certain geste et une certaine expression du charisme sont privilégiés par rapport à l'autre.

Le leadership charismatique devient l'un des thèmes centraux du roman de Tharoor, où le charisme est investi d'attributs magiques, mythiques et politiques. Reinhard Bendix, dans son évaluation critique de la notion d'autorité charismatique de Max Weber, soutient que le leadership charismatique est produit par l'interaction entre le leader et son adepte ou son fidèle (Bendix 352). En citant le cas du Mahatma Gandhi et de Jawaharlal Nehru, Bendix affirme que le charisme de Nehru a été dérivé de Gandhi parce qu'il était son disciple (Bendix 346). Ce motif du leader et du disciple, du maître et du disciple apparaît et réapparaît dans *Le Grand Roman Indien*, comme en témoigne le couple charismatique Gangaji-Dhritarastra, Krishna-Arjuna et Yudhishtir-Dharma. Ils offrent tous des modèles différents de leadership politique charismatique. Tout comme Gangaji combine spiritualité et activisme politique, le personnage de Krishna incarne à la fois le mysticisme et le pragmatisme. Cependant, tous deux ne parviennent pas à apporter un changement positif à long terme dans l'ordre politique. De même que l'abus de pouvoir et la violence dans l'Inde post-indépendante d'Hastinapur/Inde devient ironiquement l'échec du projet politique de Gangaji, de même, la bataille de Krishna et Arjuna contre le régime despotique de Priya Duryodhani/Indira Gandhi s'avère finalement futile car elle parvient à rétablir son statu quo politique.

Les femmes et le pouvoir

Il existe encore une autre façon de présenter le leadership charismatique dans le roman. Alors que Gangaji symbolise le charisme du leader démocratique, Priya Duryodhani représente le charisme construit autour du dirigeant autocratique. Le narrateur nous raconte comment, pendant la guerre contre le « Karnistan » – une allusion à la guerre historique indo-pakistanaise de 1971 – Priya Duryodhani acquiert le statut de culte de « Ma Duryodhani » et de « Duryodhani Amma », c'est-à-dire qu'elle se transforme en « déesse mère nationale » (Tharoor 355). Il s'agit d'une référence claire à la juxtaposition historique et politique d'Indira/India/Shakti. Un tel processus de déification est révélateur de la manière dont la politique dans le contexte indien est profondément ancrée dans un récit religieux et mythologique. L'image de la déesse militante telle qu'elle existe dans l'imagination populaire offre le discours culturel autour duquel le charisme de la femme politique peut être construit.

Les deux personnages, Priya Duryodhani et Draupadi Mokrasi, acquièrent une signification politique et idéologique dans le roman. Alors que Draupadi symbolise la nation elle-même, Duryodhani représente le pouvoir de l'appareil d'État. Alors que Duryodhani est investi d'un pouvoir et d'un choix politique, sa demi-sœur Draupadi est montrée comme un objet passif de la fantaisie masculine, sans voix ni subjectivité propre. En tant qu'enfant illégitime de Dhritarastra et de Georgina Drewpad, Draupadi Mokrasi symbolise par extension l'inévitable hybridité de l'Inde postcoloniale, où l'héritage colonial résiduel continue à remodeler les diverses institutions sociopolitiques et culturelles. Le mariage polyandrique de Draupadi avec les Pandavas devient emblématique du principe politique de la démocratie elle-même. Comme le contemple Vyas lui-même dans le récit : « Pour beaucoup, le mariage signifierait la perfection du mariage à la magie ; il unirait la démocratie à la voix du peuple » (Tharoor 311).

Alors que Draupadi Mokrasi est montrée comme passive et victime, Duryodhani, elle, atteint le statut de matriarche politique. Il convient de noter ici que Tharoor féminise le personnage de Duryodhan de l'épopée classique en le réinventant sous le nom de « Duryodhani » pour le calquer sur la figure d'Indira Gandhi. Le personnage de Duryodhani met en évidence le pouvoir de l'appareil d'État, où la démocratie peut se transformer en tyrannie. Dotée d'un charisme de déesse mythique, Duryodhani peut également manipuler les structures

politiques à son avantage. Par son mode allégorique, le roman expose et critique le climat politique sous le règne d'Indira Gandhi, en particulier dans les années 1970, lorsque l'état d'urgence a été déclaré. Il est intéressant de voir comment Tharoor situe le point culminant de la guerre de Kurukshetra dans le scénario politique de l'Inde post-indépendante, où la lutte pour le pouvoir devient une affaire interne, comme en témoigne la lutte constante entre Yudhishtir et Duryodhani.

Conclusion

Dans son essai intitulé « Third World Literature in the Era of Multinational Capitalism », Fredric Jameson propose que « tous les textes du tiers monde sont allégoriques » et qu'ils doivent être lus comme des « allégories nationales » (Jameson 69). Par le processus d'allégorisation, le personnel s'entremêle avec le politique, où « l'histoire du destin individuel privé est toujours une allégorie de la situation en difficulté de la culture publique du tiers-monde » (Jameson 69). Le grand roman indien de Tharoor s'engage dans un processus similaire où l'allégorie mythique trace l'histoire politique de la nation. La mythologie devient alors le site où non seulement la nation mais aussi l'appareil d'État peuvent être imaginés et interrogés. Mais même si la structure simili-épique du roman devient politiquement subversive, l'allégorie fonctionne néanmoins dans le cadre de la mythologie hindoue. L'auteur utilise le Mahâbhârataa comme point de référence pour retracer la tradition politique et littéraire de l'État-nation « indien », mais cela limite également la possibilité d'imaginer une tradition non hindoue. Dans ce sens, des expressions telles que « grand roman indien » ou « grande famille indienne » peuvent devenir problématiques, car la ligne de séparation entre « Indien » et « Hindou » peut facilement s'estomper. On peut donc conclure que Tharoor a habilement raconté un récit qui efface toute différence significative entre mythe et histoire. En parcourant le roman, nous avons parfois l'impression qu'il n'y a pas de différence significative entre les événements portés par « l'histoire » et « la mythologie ». Tout au long du roman, nous avons l'impression d'étudier le Mahâbhârata de Ved Vyas, qui décrit l'histoire de l'Inde contemporaine.

Bibliographie

1. Bendix, Reinhard. "Reflections on Charismatic Leadership." *Asian Survey*, vol.7, no. 6, 1967, pp. 341-352. JSTOR, www.jstor.org/stable/2642609.
2. Frye, Northrop. *Anatomy of Criticism*. Princeton University Press, 2000.
3. Gopal, Sarvepalli. *Jawaharlal Nehru : A Biography* (Vol. 2). London : Oxford University Press, 1979.
4. Jameson, Fredric. "Third World Literature in the Age of Multinational Capitalism." *Social Text*, no. 15, 1986, pp. 65-88. JSTOR, www.jstor.org/stable/466493.
5. Jung, C.G. *Psychology and the East*. Routledge, 2008.
6. Lal, P. *Mahâbhârataa of Vyasa*. New Delhi : Vikas Publishing House Pvt Ltd, 1980.
7. Rajagopalachari, C. *Mahâbhârataa*. Mumbai : Bharatiya Vidya Bhavan, 2012.
8. Sharma, T.R. *The Concept of History*. Varanasi : Bharatiya Vidya Prakashan, 1987.
9. Sukthankar, V.S. *Critical Studies in the Mahâbhârataa*. V.S. Sukthankar Memorial Edition Committee. 1944.
10. Tharoor, Shashi, and Besse, Christiane. *Le Grand Roman Indien*. Points, 2014.

Motivation and Interest in Learning a Foreign Language During the Covid-19 Pandemic

Maitri Dand & Natasha Maria Gomes

Abstract

The COVID-19 pandemic disrupted the traditional mode of classes for those studying French as a foreign language as lockdowns were imposed in various countries. Courses that were previously in the conventional face-to-face mode changed into online mode. At the same time, several reports have indicated a surge in interest in language learning. This study inquires into the perceived changes in motivation and interest to study French as a foreign language prior to and during the pandemic of 2020-2021. It highlights learners' perceptions of the online mode of learning. The data was collected through a survey having closed and open-ended questions. The findings of this study could be helpful to teachers and institutions when preparing the delivery of course content and choosing a mode of instruction.

Keywords: motivation, interest, online education, COVID-19 pandemic, FLE.

Introduction

According to UNESCO's Director-General Audrey Azoulay, due to the COVID-19 pandemic, "Never before have we witnessed educational disruption on such a large scale (2020)." Due to the worldwide lockdowns and quarantines, various educational institutions, from schools to universities, had closed campuses which meant that students returned home (UNESCO, 2020). As a result, the academic calendar worldwide has been thrown into disarray. At the same time, several reports have indicated a surge in interest in language learning on online learning platforms (Hardach, 2020; Frontiers, 2020). The educational institutions in several countries shifted from the traditional classroom setting to the remote online mode of education.

A study showed that COVID-19 has adverse effects on education, including learning disruptions, decreased access to education and research facilities, job losses and high student debts (Chertoff et al, 2020). The findings also show that many educators and students relied on technology to ensure continued learning online during the Coronavirus pandemic. However, online education was hindered by poor infrastructures, including, network, power, inaccessibility and unavailability issues and poor digital skills (UNESCO-IIEP, 2020). They have shown that the shift to the online mode of education has led to a reduction in motivation levels due to various reasons ranging from lack of devices to lack of personal interaction. Our study attempts to shed light on the learner's motivation and interest, to learn French as a foreign language, identify strategies used and highlight how they have adapted to online learning. The findings of this study have implications for the teachers' and institutions' choice of the mode of instruction for a wide range of subjects, not only language learning.

The operational definitions of this study are as follows:

- Traditional class/education refers to classes in the physical mode where a learner needs to go to a location/campus to attend class. The class essentially has a physical presence of an instructor.
- Online class/education refers to classes in the virtual mode where a learner attends classes using a device and internet connection. Unless stated otherwise online class refers to emergency remote online classes, online courses offered on various platforms and by various institutions. The class may have a synchronous or asynchronous presence of the instructor or a more knowledgeable other.

Literature review

Motivation drives a person to achieve certain goals and is often said to be a catalyst in performance. Interest is linked to the motivational process (Interest, 2016, *K Ann Renninger, Suzanne Hidi*, 2017). The self-determination theory classifies motivation into intrinsic and extrinsic ((Ryan and Deci, 2000):

“The most basic distinction is between intrinsic motivation, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable, and extrinsic motivation, which refers to doing something because it leads to a separable outcome (Ryan and Deci, 2000)”.

There are individual differences in motivational factors. What motivates person A may not motivate person B. According to Maslow’s hierarchy of needs, a person needs to satisfy basic physiological, safety and social needs before self-esteem and self-actualisation needs (A.H.Maslow, 1954). Due to the COVID-19 pandemic, even in developed countries people needed to meet their basic physiological and safety needs with quarantines, access to medical facilities etc. Various sectors including the education sector have had to adapt.

There have been several studies on the challenges and opportunities of emergency remote teaching and online learning (Adedoyin and Soykan, 2020, Bhagat, Sarbottam, 2020) students’ perception and preference for online education during COVID -19 pandemic in India (Muthuprasad et al, 2021, Mondal et al, 2021) and the rest of the world (GREETHER, SCOTT T, 2020) . With regards to learning a foreign language, studies have focused on student motivation in relation to the use of various tools, platforms and modes of instruction (Bratel et al, 2021) and (Klimova, 2021), research reveals that students do not perceive improvement in “ language skills by studying purely online (Klimova, 2021) While students perceive online learning as effective, the traditional face-to-face class cannot be replaced (Klimova, 2021). However, there are limited studies on learners’ perceptions and preferences of learning a foreign language across various age groups, across institutions and on learners who are learning a language autonomously using a range of online educational media.

Methods and methodology

This study attempts to answer the following research questions:

1. How has the shift from traditional classroom mode to online mode of learning affected the motivation and interest of the learners?
2. What are the preferred modes of learning and frequency of classes?

3. What are the factors that influence learning?
4. What are the resources and techniques used to learn French as a foreign language?

To find an answer to the research questions we used a mixed approach. A qualitative analysis of data helps in identifying nuances in the perceptions of a small group of people. The study was conducted using a “*basic statistical method*” (Ali and Bhaskar, 2016), where the research steps were planned and designed, and then the data was subsequently collected, analysed and discussed.

A survey questionnaire was designed having some demographic questions, closed-ended questions using a 5 point Likert scale and open-ended questions. The open-ended questions enabled participants to describe and express their opinions about the learning and their interest in the language during the pandemic. Through the questions, participants were asked to compare and contrast their experiences of learning a language and their perceptions of interest and motivation prior to and during the pandemic. The answers obtained from the qualitative method were analysed with descriptive statistics. A Google form was created with the survey questions which were sent via email, and social media platforms like Facebook, WhatsApp to groups and networks of people who were studying French as a foreign language before and/or during the pandemic. Participants were informed that the data collected would be confidential and anonymised. The data was collected from August 2021 to November 2021 after which Microsoft Excel was used to analyse the data. Duplicate entries were removed, outliers were filtered and codes were assigned to each participant.

Findings and discussion

Demography

The survey recorded 37 replies, out of which 70.27% (n = 26) were females while only 29.27% (n = 11) were males. As indicated in Figure 1, 83.78% (n = 31) of participants who filled the survey were below 25 years.

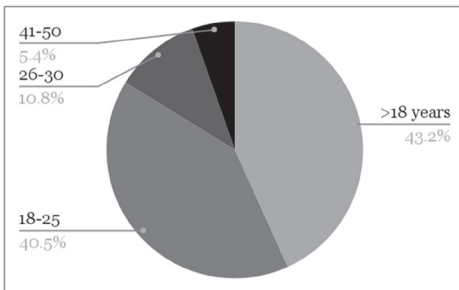


Fig. 1. Age distribution of the participants

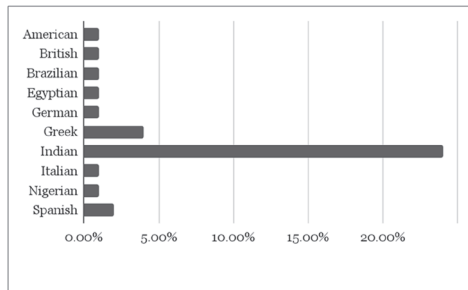


Fig. 2. Nationality of the participants

64.86% (n = 24) of participants were Indian (Fig. 2.) followed by 24.31% (n = 9) who were European. The participants reported that they spoke languages like English, Hindi, Gujarati, Marathi, Italian, Konkani, Portuguese, Greek, Bengali, Galician, Kutchi and French.

As indicated in Fig. 3, at the time of the study, 48.64% % (n = 18) of participants had or were enrolled in bachelor’s programmes, followed by 37.83% (n = 14) in schools.

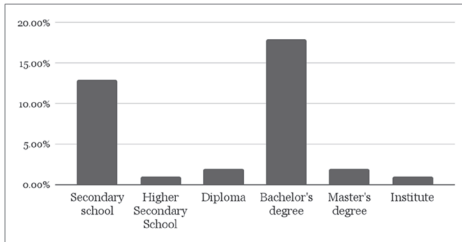


Fig. 3. Current/ highest education levels of the participants

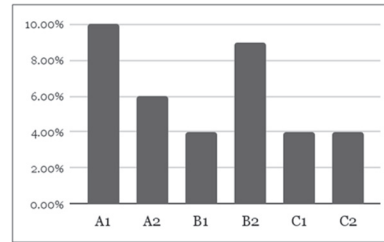


Fig. 4. Self-reported DELF/DALF levels of the students

Since the learners are in different age groups and have different levels of education, they have been learning French in different places; the survey shows participants learnt French at the following institutions: 35.13% (n =13) at schools, followed by 16.21% (n = 6) “Alliance Française”, and 10% (n = 4) in universities, along with 18.91% (n = 7) other private institutions/coaching classes. 5.4% (n = 2) have reported enrolling for classes online. 2.70% (n = 1) stated that they were learning the language while staying in France. The data revealed that the participant’s self-reported levels of French ranged from an A1 to C2 (Alliances Française, 2020) as indicated in Fig. 4.

Motivations for learning French prior to the pandemic

27.02% (n = 10) of participants indicated that they chose to learn French as it was a mandatory subject in their schools or their respective learning institute. Several surveys conducted by Middlebury language school (2020) do show that learning a foreign language in schools has become compulsory as it adds value to student’s learning, boosts memory and even enhances multitasking in school-going children.

Furthermore, there are also participants who have started learning the language for their personal interest in the language. 16.21% (n = 6) of learners were drawn towards French for the benefit of living in a francophone country, or towards the culture, food and fashion of France.

In addition, 13.51% (n = 5) participants reported that they learn the language as it is often linked to better employment opportunities and consequently a higher earning income. 8.10% (n = 3) mention that they learned/are learning the language as they wanted to work in the domain of diplomacy and as it is beneficial for their future. The French language is perceived to be like a shining star in their resume and would help them in their future endeavours. However, an equal percentage (8.10%) of them continued learning as they liked the language and the learning process, alongside all the benefits they were getting from the language learning. “It was obligatory at the high school, but then later I started liking the language and continued learning the same (R4)”¹ 13.51% (n = 5) of participants started learning French as they wanted to do something new and interesting and learning a language seemed like

1. Translated to English from French as mentioned in the survey by R4 “C’était obligatoire au lycée, après j’ai bien aimé et j’ai continué”.

a good way to invest into their minds and the hobby of learning something new. 66% (n = 18) of participants started learning French before the COVID-19, *i.e.*, prior to March 2020, while 34% (n = 9) started learning during the pandemic *i.e.* after March 2020.

Interest in learning during Pandemic

The effects of the COVID-19 pandemic on education created a hindrance and devastating effect on people's motivation (IISTE, 2020) and interest in learning. Despite the inconvenience, 43.24% (n = 16) of participants in our survey reported that nothing had changed with regard to their learning during the pandemic. They were neutral in terms of the change and the mode of learning. They mentioned interest and motivation to learn/improve their level of French. *"It was during the pandemic when I started to take French seriously, and I discovered several strategies to improve my French speaking, reading and listening skills (R20)"*. The shift from offline/traditional classes to online learning made them more interested in the language and they wanted to go beyond the traditional mode of learning which in turn made them more dedicated and serious about learning the language.

29.72% (n = 11) of participants reported that they have adapted positively to learning French during the pandemic: some mentioned that their level of interest in French was higher during the pandemic in comparison to the pre-pandemic period. Participants reasoned that the spurt in interest levels was due to the availability of free time, *"Confined at home, Having not much to do during the initial phase of lockdown made me want get back to french (R26)"*, and the subsequent discovery and access to more resources, participants learnt the language with different online methods, as mentioned by one of the participants *"I tried to read in French and listen to podcasts or watch movies, since I didn't have a face-to-face French class. (R6)"*.

3.7% (n = 1) mentioned that the increase in access to e-learning made them interested in learning; as mentioned by one of the participants, *"Increased the use of online resources (R30)"*³ and 3.7% (n = 1) stated that as they were living in a francophone country they got interested in learning the language, as mentioned *"In Italy I didn't feel like it, but when I arrived in France that changed (R1)"*⁴. 8.10% (n = 3) wanted to continue learning during the pandemic as perfecting their language skills would add value to the professional profiles. *"The desire to appear for the C2 level exams despite the difficult conditions"*⁵. As mentioned by R14.

On the contrary, the shift negatively affected 13.5% (n = 5) of the participants, as they lost interest and motivation while learning in an online mode. They even mention that they had to learn from a computer which made the language less enjoyable, *"I was used for many years in in-person teaching. Now I had to do everything from my computer, which made it less interactive and interesting (R31)."*

2. Translated to English from French as mentioned in the survey by R6 *"J'ai essayé de lire en français et d'écouter des podcasts ou regarder des films, comme je n'avais pas de cours de français en présentiel."*
3. Translated to English from French as mentioned in the survey by R30, *"Augmenter l'utilisation des ressources en ligne"*
4. Translated to English from French as mentioned in the survey by R1, *"En Italie j'avais pas trop envie, lorsque je suis arrivé en France ça a changé."*
5. Translated from English to French as mentioned in the survey by R14, *"Le désir de me présenter aux examens du niveau C2 en dépit des conditions difficiles"*

Preferred mode of learning and frequency of classes

With the sudden boost in offline learning, the options for choosing the mode of learning has diversified. 62.16% (n = 23) of participants preferred learning in a traditional classroom setup and 24.32% (n = 9) indicated a preference for online mode of learning. Participants mentioned that the traditional offline classes facilitated understanding as they could concentrate more, interact freely with faculty and classmates and stay focused. Some participants prefer online classes as it helps them better: they can access and attend classes from anywhere and one of the participants even mentions “*Due to the rise of the internet and new technologies you have access to a quality of education whenever and wherever you want. (R23)*”.

51.35% (n = 19) of participants were undecided about the change in their interest in learning the language online during the pandemic. While 32.43% (n = 12) of participants said that the shift did not change their interest in learning the language. 16.21% (n = 6) responded positively and said that their interest in learning French had changed.

35.13% (n = 13) choose to have classes several times a week. The participants prefer to have several classes a week as it is more effective, they can practise the language more often which helps them stay connected with the language. According to them, irrespective of the mode of classes, the frequency of classes is preferred as it exposes them more to the language. “*Having the classes multiple times a week helps me not lose touch of the language (R25)*”, mentions one of the participants.

32.43% (n = 12) choose to learn in a self-paced setup. A good number of participants prefer to have self-paced courses as it is easier for them to access the content at their own time. Moreover, it helps them in creating their own speed according to their coping abilities and understanding. participants have mentioned that attending regular classes and paying attention in the class also helps them in focusing. As mentioned by a participant “*Because it allows me to develop my own connection with the language and take the time necessary to develop it further (R13)*”⁶

13.51% (n = 5) of participants prefer having weekend classes. Despite weekend not being the primary choice, the participants who choose the same mention that it’s easier to attend classes on weekends as they had other priorities during the week (work and/or other subject specialisations) and they could devote some time only on the weekend for learning the language.

Factors that influence learning

56.75% (n = 21) indicated that the support of their teachers motivated them and 24.32% (n = 9) of participants stated that their family was supportive. 13.51% (n = 5) of participants mentioned their friends’ support helps them get motivated. While only 18.91% (n = 7) participants mentioned that they were self-motivated. Only 2.70% (n = 1) mention that their school supported them and it’s the course material/content that motivates them in learning the language. Along with that 2.70% (n = 1) mention that having time and a proper space to study and learn play an important role. The participants indicated various factors that piqued their interest in traditional/online classes.

6. Translated to English from French as mentioned in the survey by R13 “*Parce que ça me permet de développer mon propre lien avec la langue et prendre le temps nécessaire pour approfondir*”

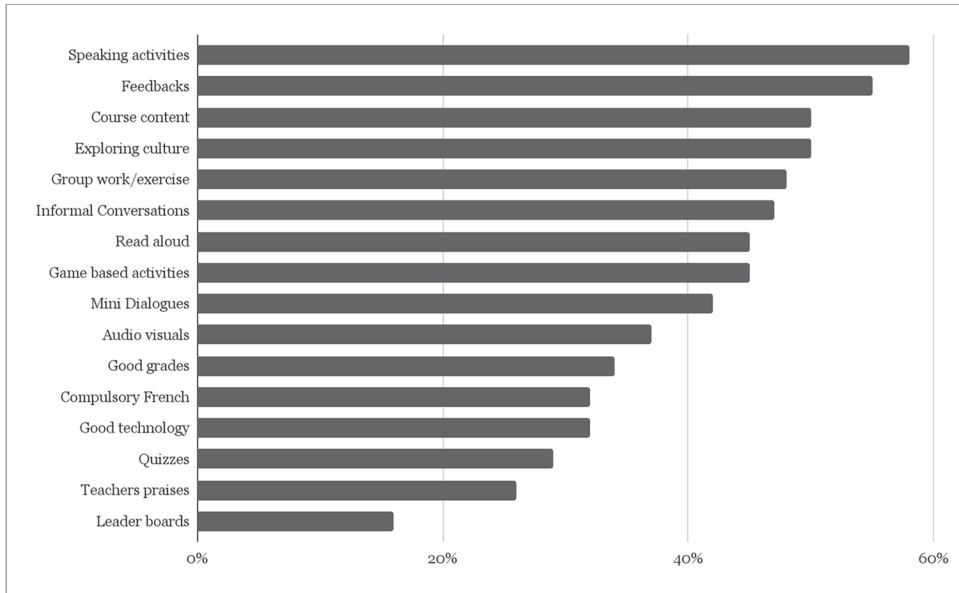


Fig. 5. Factors that piqued participants' interest in while learning a foreign language

The above figure shows that the 3 most important factors that influence learning are speaking activities (58%), feedback about your performance (55%), course content (50%) and exploring a new culture/Food/places (50%). The recurring factors related to social interaction like doing group work/exercises (48%), having informal conversations with your friends, and having mini dialogues feature frequently as being vital. It is observed that while learning a language in a non-native context, learners don't have frequent opportunities to speak the language outside the class. Additionally while learning autonomously through a range of online resources like videos on youtube or by attending a MOOC, learners may not have ample opportunity to speak the language. Hence, having speaking activities influences interest in learning. In addition, during the lockdowns and subsequent restrictions, it is understandable that participants would need to express themselves. This would also enable learners to fulfil their psychological needs which as indicated by Maslow are important in order to attain self-actualisation. These findings echo the findings in several other studies which also conclude that learners want to develop speaking skills (Klimova, 2021), (Darancik, 2018), but contradicts other studies. While speaking activities make learning more interesting, participants also indicated that receiving feedback about their work performance provided room for improvement. Knowledge about course content created an interest in learning when it met the learners' need to explore new cultures, places and foods.

The least important factors that contributed to learning are Having leaderboards (16%), Teachers' praises (26%), Having quizzes (29%), having good grades in exams (34%) good internet or technology (32%), Usage of compulsory French in Class (32%) are not very high in priority. For some participants, receiving praise from their teachers gives them a boost while learning the language. The rest of the participants, irrespective of their teachers' recognition, would continue to learn, indicative of being intrinsically motivated. Another perspective could be that people who are extrinsically motivated to learn French as this is tied to a long

term goal of better employment opportunities (as mentioned above). Thus more important than having a good score in the exams is their ability to use the language in real life.

The pandemic has made us more reliant on technology that even classes have started online. Having good access to technology gives one a better opportunity to explore the culture, find more information and attend classes from anywhere. However, for some participants of this study, technology may not be as important a factor as it is assumed that they already have access to good technology, but rather for these participants, what was more critical was speaking/interacting in French.

Course content

Knowing what you would be learning and exploring in the class makes you more active and interested in building motivation for learning the language. As shown in Fig. 6, 43.24% (n = 16) of participants mentioned that they often get more interested in learning due to the course content provided/given. While 35.13% (n = 13) of participants mentioned that knowing the course content always makes them interested in learning the language. To add, only 21.62% (n = 8) of participants mentions that they get interested sometimes due to the course content.

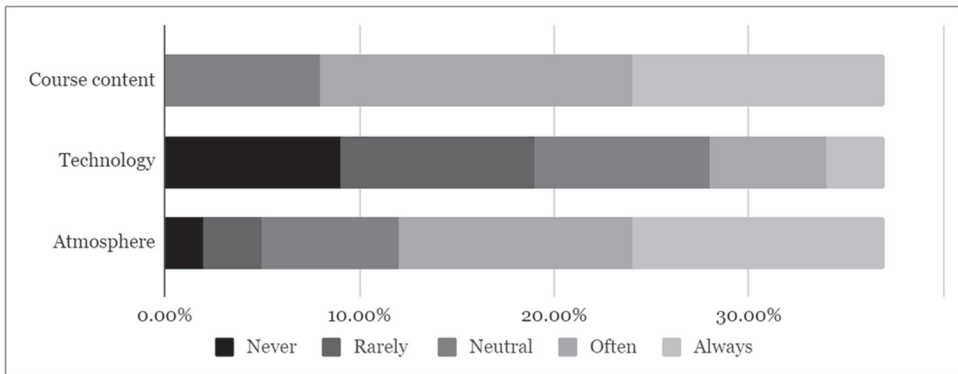


Fig. 6. Course content, Technology and Atmosphere as factors influencing interest as indicated by participants

Lack of technology

The current situation of the COVID-19 pandemic has made us use the technology extensively. The divided majority *i.e.*, 27.02% (n = 10) indicated that they were rarely affected by the lack of technology or that the participants 24.32% (n = 9) sometimes/occasionally got distracted by the void created by lack of technology. The opinion is followed by 24.32% (n = 9) of participants who think they very rarely get demotivated by the absence of technology and the internet. On the contrary, there are 16.21% (n = 6) of participants who frequently lose interest due to a lack of technology. Despite the current situation and the usage of technology, only 8.10% (n = 3) of participants get affected highly due to the unavailability of technology and the internet. This shows how irrespective of technology, the participants still stay motivated and interested in learning French, they barely get affected by the absence of the internet.

Atmosphere

Often, external factors affect our mode of learning the language (Madrid, 1995). 35.13% (n = 13) of participants think that the workplace and the atmosphere around the workplace/study area always affect their mood/interest in learning. 32.43% (n = 12) of participants think that their surroundings/atmosphere around them often affects their interest and concentration while learning. While 18.91% (n = 7) of participants think that it only affects them sometimes. While 8.10% (n = 3) of participants disagree and say that it rarely distracts them. To add, 5.40% (n = 2) of participants never get affected by the atmosphere around them. It's quite surprising to see that only a few people get distracted by their surroundings when learning french.

Performance

One of the key elements in motivating the students is their performance, a lot of times when they perform better we get more energy to perform even better. 35.13% (n = 13) of participants mentioned that their performance is very important when it comes to their motivation in learning the language, followed by 27.02% (n = 10) of participants who mentioned that performance is an extremely important factor when it comes to motivation in learning. While 24.32% (n = 9) of participants mentioned that performance was not a very important factor for their motivation. 13.51% (n = 5) of participants mentioned that performance was moderately important for them when it comes to their interest/motivation while learning the language.

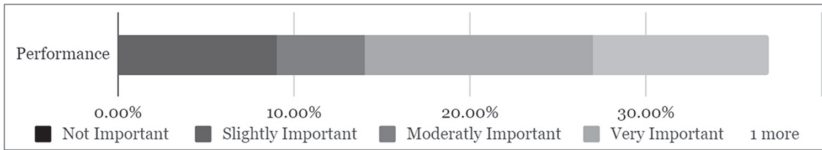


Fig. 7. Performance as a factor influencing interest as indicated by participants

It comes as no surprise that as the level of learning increases, the difficulties and complexity of the language also increase. A lot of times, learners lose interest as the difficulty increases (Khasinah, 2014). 40.54% (n = 15) of participants mentioned that when the difficulty level increases their performance level is fair. While 21.61% (n = 8) of participants mentioned that they easily lose interest when the difficulty level increases and thus perform poorly. Additionally, 16.21% (n = 6) of participants mentioned that their performance level is very poor when there is a change in difficulty level. Meanwhile, 10.81% (n = 4) of participants mentioned that their performance is good despite the change in difficulty level and 10.81% (n = 4) of participants mentioned that their performance is excellent regardless of the change in the difficulty level and that they do not lose interest in learning.

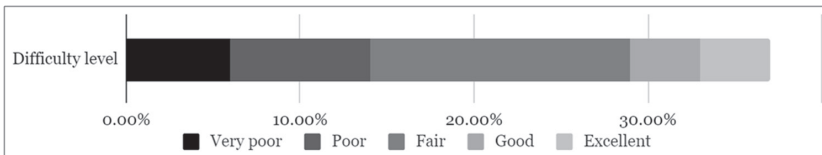


Fig. 8. Difficulty level as a factor influencing interest as indicated by participants

Resources/Techniques used

- **Use of authentic documents:** 37.83% of participants (n = 14) mention that they use a lot of online media in French like listening to french music, podcasts, watching videos, tutorials, movies and even watching/listening to french news on various platforms like Youtube. In this time and age, it comes as no surprise that the use of electronics and media is the most common thing to be in touch with the language. 21.62% (n = 8) of participants highlighted that reading short stories, journals, lyrics of the song or even reading from their practice book was of a lot of help.
- **Speaking French:** 24.32% (n = 9) of participants mention that they engage in a lot of speaking activities in and out of class. Short dialogues in French and casual conversations with a native French speaker and/or classmates help them in gaining confidence that they can communicate in the language. 8.10% (n = 3) of participants living in the francophone country due to studies or work say that talking to natives is the best way to learn. Additionally, they say that talking irrespective of making mistakes has helped them a lot when it comes to focusing and learning the language. Participant (R4) mentions, *“Surround myself with French speakers and push myself to speak it even if I make mistakes”*⁷. Getting involved and immersing oneself in the language as much as possible, be it with listening, talking, reading or even surrounding yourself with people with similar learning process helps a lot with motivation and improving yourself when it comes to learning French. *“Immersion as much as possible and variety in subjects and resources (R2).”*
- **Using corrective methods:** Using corrective methods (Abaya, 2014) is not only mentioned by participants living in a francophone country but also by people who have learned French from their own country. Corrective learning can be self correction or external correction (when someone corrects you) helps in improving and learning the language faster. Another corrective method mentioned by one of the participants was having a lot of dictation. It helps in building vocabulary and also you correct yourself or get corrected for the mistakes you make while learning the language.

Conclusion

The participants who filled the survey come from different nationalities and age groups and have been learning French in different modes of learning. The survey shows that participants despite their preference of traditional classroom setup have adopted the use of technology and the situation of pandemic has given them new opportunities to learn the language. Regardless of the difficulties faced by them, they have been motivated and interested in learning french. They shared their options on how the change has affected them and how they have adapted to it along with the resources and techniques used to keep themselves motivated and interested in learning French.

On one hand, the majority of participants state that they were undecided if the shift in the mode of learning has changed their motivation in learning the language. But on the other

7. Translated to English from French as mentioned in the survey by R4, *“M’entourer des francophones et me pousser à le parler même si je fais des erreurs”*.

hand they also mention that due to the pandemic they became more interested in learning the language and had started learning French during the pandemic. The participants mentioned that they preferred the traditional/offline classes instead of online learning similar to the findings in a previous study (Mondal et al, 2021). Additionally, they state a preference for classes several times a week instead of weekend classes. Participants reported that speaking activities, feedback about your performance, course content and exploring a new culture/Food/places among others influenced their interest to learn the language. The use of authentic resources, corrective methods and speaking the language were some resources and techniques used by the learners to learn French as a foreign language. A limitation of this study is the limited sample size.

Nonetheless, the findings of this study help us make a case for the:

- Selection of blended modes of learning where a part of the course is in traditional face to face mode where learners can communicate freely with each other using contextualisation cues as well as through speaking exercises and subsequently gaining constructive feedback. Moreover several months into the pandemic, numerous policy documents (Ezyschooling, 2022) highlight that blended learning would be the preferred mode of instruction.
- Creation of course content that is relevant to the needs of the learners. The content would need to be sufficiently contextualised where it enables learners to explore new cultures, food and places.
- Inclusion of class activities provides learners with opportunities to speak, discuss with their peers and get feedback.

References

1. Abaya, R. (n.d.). Corrective Feedback in English Language Teaching and Learning: Which Way to Go? *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 8.
2. Alliances Française. (2020, April 15). DELF/DALF Exams. *Alliance Française de Delhi*. <https://delhi.afindia.org/delf-information/>
3. Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 0 (0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
4. Ali, Z., & Bhaskar, S. B. (2016). Basic statistical tools in research and data analysis. *Indian Journal of Anaesthesia*, 60 (9), 662–669. <https://doi.org/10.4103/0019-5049.190623>
5. Bhagat, S., & Kim, D.J. (2020). Higher Education Amidst COVID-19: Challenges and Silver Lining. *Information Systems Management*, 37 (4), 366–371. <https://doi.org/10.1080/10580530.2020.1824040>
6. Bratel, O., Kostiuk, M., Bratel, S., Okhrimenko, I., & Rudenko, L. (2021). Student Motivation Improvement in a Foreign Language Acquisition via the Use of Distance Learning Technologies. *Applied Linguistics Research Journal*, 5 (6), 121–134. <https://doi.org/10.14744/alrj.2021.69335>
7. Chertoff, J.D., Zarzour, J.G., Morgan, D.E., Lewis, P.J., Canon, C.L., & Harvey, J. A. (2020). The Early Influence and Effects of the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Pandemic on Resident Education and Adaptations. *Journal of the American College of Radiology*, 17(10), 1322–1328. <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2020.07.022>

8. Ebadi, M.R., Saad, M.R.M., & Abedalaziz, N. (n.d.). *Corrective Feedback and Second Language Acquisition: Differential Contributions of Implicit and Explicit Knowledge*. 2 (2), 10.
9. GREETHER, SCOTT T.; MACDONALD, HOLLIE; HIGGINS, KELLY. *Students' perceptions and experiences of learning during the coronavirus pandemic*. (n.d.). Retrieved April 26, 2022, from <https://web.s.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=05071305&AN=147376810&h=eHHY5EIgHCK4PeGI%2f4okLRQ%2bXazx8k0%2bX3OrQ5kkq4ecVkSLf8Gn2117K1v6hKi9GEBAGdge8OxtLuWdVK1hQ%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d05071305%26AN%3d147376810>
10. ERIC - EJ1183956—*Students' Views on Language Skills in Foreign Language Teaching, International Education Studies, 2018*. (n.d.). Retrieved April 26, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183956>
11. Ezyschooling, T. (n.d.). *Why Hybrid Learning is the Future of Education*. Ezyschooling. Retrieved April 26, 2022, from <https://ezyschooling.com/news/hybrid-learning-education-future>
12. *Frontiers | Foreign Language Development During Temporary School Closures in the 2020 COVID-19 Pandemic | Education*. (n.d.). Retrieved April 26, 2022, from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.601017/full>
13. Hardach, S. (n.d.). *Why are we learning languages in a closed world?* Retrieved April 26, 2022, from <https://www.bbc.com/worklife/article/20201230-why-are-we-learning-languages-in-a-closed-world>
14. Hopp, H., & Thoma, D. (2020). Foreign Language Development During Temporary School Closures in the 2020 COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education, 5*. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/feduc.2020.601017>
15. Impact of Coronavirus Pandemic on Education. (2020). *Journal of Education and Practice*. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
16. *Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education – PMC*. (n.d.). Retrieved April 26, 2022, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5839644/>
17. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior | SpringerLink*. (n.d.). Retrieved April 26, 2022, from <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
18. Khasinah, S. (2014). FACTORS INFLUENCING SECOND LANGUAGE ACQUISITION. *Englisia Journal, 1*. <https://doi.org/10.22373/ej.v1i2.187>
19. Klimova, B. (2021). An Insight into Online Foreign Language Learning and Teaching in the Era of COVID-19 Pandemic. *Procedia Computer Science, 192*, 1787–1794. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.183>
20. Madrid, D. (n.d.). *Internal and External Factors Affecting Foreign Language Teaching and Learning*, 17.
21. Mondal, H., Mondal, S., & Swain, S.M. (2021). A nationwide online survey on comparative preference of face-to-face lecture, online synchronous, and asynchronous learning in indian undergraduate medical students. *Journal of Nature and Science of Medicine, 4* (3), 288. https://doi.org/10.4103/jnsm.jnsm_158_20
22. Murphy, M.P.A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy, 41*(3), 492–505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>

23. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
24. *The Benefits of Learning a New Language | Middlebury*. (n.d.). Retrieved April 26, 2022, from <https://www.middlebury.edu/language-schools/blog/benefits-learning-new-language>
25. *The Early Influence and Effects of the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Pandemic on Resident Education and Adaptations—ScienceDirect*. (n.d.). Retrieved April 26, 2022, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S154614402030781X>
26. *The Power of Interest for Motivation and Engagement – 1st Edition – K*. (n.d.). Retrieved April 26, 2022, from <https://www.routledge.com/The-Power-of-Interest-for-Motivation-and-Engagement/Renninger-Hidi/p/book/9781138779792>
27. *Why are we learning languages in a closed world? - BBC Worklife*. (n.d.). Retrieved April 26, 2022, from <https://www.bbc.com/worklife/article/20201230-why-are-we-learning-languages-in-a-closed-world>
28. *Why You Should Learn a Second Language – Middlebury Language Schools*. (n.d.). Retrieved April 26, 2022, from <https://www.middlebury.edu/language-schools/blog/why-you-should-learn-second-language-and-gain-new-skills>

Politique, Traduction et Paratexte : Analyse des Indices Paratextuels de *Rasidi Ticket* et de *Satraduction* intitulée *Le Timbre Fiscal*

Manmeet Singh

Toute analyse en traductologie serait incomplète sans tenir compte des éléments paratextuels, ceux qui ne font pas « partie » du texte mais qui l'entourent, l'encadrent et en définissent le cadre d'interprétation. Le présent travail porte sur l'autobiographie d'AmritaPritam, *Rasidi Ticket*, et sa traduction qui s'intitule *Le timbre fiscal* réalisée par Danielle Gill.

Le nom d'AmritaPritam se classe parmi les premières voix féministes du Punjab qui se battaient contre le patriarcat dans la société. Dans ses œuvres, Amrita remettait systématiquement en question les normes auxquelles la femme était soumise. Outre sa vigueur féministe, cette écrivaine est également connue pour avoir dépeint les horreurs de la partition et notamment le sort subi par les femmes durant cette violence.

Le présent article sera divisé en deux parties : la première visera à cerner de plus près la notion du paratexte et à en comprendre le rôle dans un texte. Cette partie s'intéressera également à la place qu'occupe le paratexte dans la traduction et au rôle qu'il joue dans la réception d'une traduction. La deuxième partie renfermera l'analyse des éléments paratextuels se trouvant à la périphérie du texte.

Le paratexte

D'un point de vue très simple, toute œuvre littéraire est constituée essentiellement d'un texte qui se compose d'énoncés plus ou moins longs et porteurs de sens. Mais, ce texte n'apparaît jamais dans un état isolé sans être accompagné d'un certain nombre d'autres éléments, à savoir le nom de l'auteur(e), le titre, la préface, les illustrations, et ainsi de suite. Un lecteur ne sait pas forcément si ceux-ci appartiennent ou non au texte. Mais quoi qu'il en soit, ils entourent et prolongent le texte, précisément pour le présenter et pour le rendre présent afin de marquer sa présence dans le monde, sa réception ainsi que sa consommation sous forme d'un livre la plupart du temps. Cet accompagnement de divers formes et styles constitue, ce que Gérard Genette baptise en conformité avec le sens ambigu du préfixe français en faisant appel à des adjectifs comme parafiscal, paramilitaire, « le paratexte » d'une œuvre. Ainsi pour Genette, le paratexte représente un moyen par le biais duquel un texte se présente en tant que livre pour se proposer comme tel à ses lecteurs et par extension au grand public. Au lieu d'une limite ou une frontière close, nous avons à faire à un seuil, ou bien « un vestibule » pour employer le terme utilisé par Borges lorsqu'il parle des préfaces, qui d'après lui, désignent un espace permettant à chacun d'entrer ou de rebrousser chemin. C'est ce que Lejeune définit comme « une frange du texte imprimé qui, en réalité commande toute la lecture. »

Le paratexte fournit des dispositifs ainsi que des conventions tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du texte, en formant une médiation complexe entre le texte, son auteur, l'éditeur et le

lecteur. L'histoire d'un texte consiste non seulement en des éléments péritextuels, à savoir : les préfaces, les épigraphes, la couverture, la quatrième de couverture, mais aussi en tout ce qui n'est pas physiquement attaché au texte et ce que l'on appelle l'épitéxte, regroupant des éléments comme des commentaires, critiques et interviews. Ces derniers servent à comprendre comment les lecteurs reçoivent et perçoivent un texte donné.

Gérard Genette distingue deux types de paratexte réunissant des textes et des pratiques hétéroclites, émanant, d'une part, de l'auteur (paratexte auctorial), d'autre part, de l'éditeur (paratexte éditorial). Il appelle « péritexte » le paratexte situé à l'intérieur du livre qui comprend les éléments tels que le titre, le(s) sous-titre(s), les intertitres, les noms de l'éditeur et de l'auteur, la préface, la table des matières, la date d'édition, les notes, les illustrations, la postface, la quatrième de couverture, éventuellement la dédicace, l'avertissement et d'autres types de texte occasionnels. Quant au paratexte, se situant à l'extérieur du livre, il le nomme « épitéxte ». Ce dernier comprend des entretiens et interviews donnés par l'auteur avant, après ou pendant la publication de l'œuvre, sa correspondance, ses journaux intimes ou extimes et d'autres textes de type « tablette », « notes », « essais », plus récemment « blog », « carnet de recherche », « billet » et d'autres pratiques en ligne qui commentent, expliquent et interprètent le texte.

Selon Genette, il faut également se rappeler que, en principe, tout contexte sert de paratexte : les indices relatifs au genre, la mention des prix, la précision sur l'âge de l'auteur, une divulgation tacite du sexe de l'auteur à travers son prénom, et ainsi de suite. Cependant, il n'est pas important que l'existence de ces faits soit obligatoirement mise en évidence pour les ajouter à la culture générale du lecteur. Par exemple, la plupart des lecteurs du livre intitulé *A la recherche du Temps perdu* sont au courant de deux faits biographiques – les origines juives de Proust et son homosexualité. La connaissance de ces deux faits sert effectivement de paratexte pour la lecture des pages concernant ces sujets. Bien entendu, le lecteur ne se voit dans aucune obligation de connaître ces éléments factuels, mais il n'empêche que ceux qui les connaissent auront une interprétation différente de l'œuvre par rapport à ceux qui ne les connaissent pas.

Demaria et Fedriga, dans leur taxonomie des éléments paratextuels, suivent Genette et proposent d'inclure d'autres renseignements, ainsi que des événements plus éphémères qui peuvent éventuellement avoir un incident sur la réception d'une œuvre. D'après ces deux chercheurs, il convient de prendre en compte l'âge et le genre de l'auteur, tout autre indice sur sa vie personnelle, allant des prix littéraires qu'il aurait reçus aux métiers qu'il exerce, et même ses relations intimes (réelles ou prétendues). Certes ces renseignements se réfèrent à l'auteur, mais ils peuvent être bien utiles au traducteur également.

Paratexte et traduction

La réflexion que nous proposons dans ce cadre concerne des cas significatifs du paratexte qui, d'une façon ou d'une autre, accompagne, commente, éclaire le texte traduit et lui assure une bonne entrée et une bonne réception dans une langue, une littérature et, implicitement, une culture étrangère. Dans ce sens, il peut être envisagé comme un discours d'accompagnement.

Dans un premier temps, il importe de préciser que tout commentaire émanant du traducteur enlève le voile d'invisibilité qui entoure une traduction. Ainsi, le lecteur se trouve obligé de

reconnaître la présence du traducteur. Les commentaires paratextuels liminaires sont tenus de rompre la toile homogène du discours traduit.

Analyse des éléments paratextuels et péritextuels

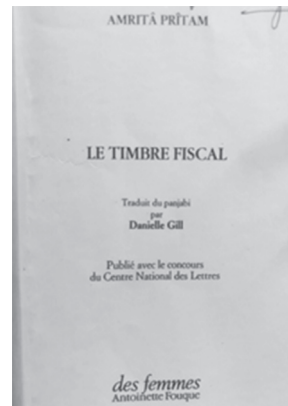
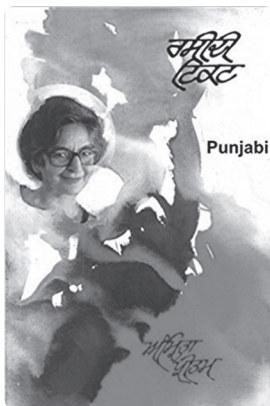
Cette partie du présent article s'intéresse à l'analyse des éléments paratextuels dans *Rasidi ticket* et dans sa traduction intitulée *Le timbre fiscal*. Notre approche consistera à partir de la périphérie du texte vers son intérieur. Ainsi, dans un premier temps nous allons analyser les éléments suivants :

- (i) Couverture et quatrième de couverture,
- (ii) Titre,
- (iii) Epigraphe,
- (iv) Préface,
- (v) Photos personnelles et photos de famille.

Couverture et quatrième de couverture

Pour ce qui est de la comparaison entre la couverture du texte original et celle de la traduction, nous remarquons à première vue que celle-ci se compose de plusieurs éléments qui se trouvent absents sur la couverture de la traduction.

Commençons par des observations générales : cela ne nous échappe pas que la couverture originale est embellie de vives couleurs, que la photo de l'auteure est présente et bien visible au lecteur et que nous voyons de manière claire le titre ainsi que le nom de l'auteur. Il est également intéressant de noter que le nom de la maison d'édition n'y figure pas. Quant à la traduction, nous pouvons constater que la couverture manque de couleurs, les noms de l'auteure, le titre traduit, le nom de la traductrice ainsi que celui de la maison d'édition figurent avec la mention du Centre National des Lettres.



(a) Couverture de *Rasidi ticket* d'Amrita Pritam (1976) (b) Couverture de la traduction, *Le timbre fiscal* (1989)

En analysant ces couvertures de haut en bas, nous pouvons remarquer que dans l'original, le titre apparaît en haut et le nom d'AmritaPritam en bas de la couverture avec sa photo presque au milieu de la page. S'agissant de la couverture traduite, nous y trouvons un nombre plus important de renseignements avec un ordre linéaire différent commençant par le nom d'AmritaPritam tout en majuscules, suivi du titre au milieu de la page (aussi en majuscules), puis vient le nom de la traductrice et après cela celui du Centre National des Lettres. En bas de la couverture figure le nom de la maison d'édition. Il est intéressant de remarquer les différences typographiques des deux prénoms présents sur la couverture, la taille de police de « Danielle Gill » est visiblement plus petite que la taille d'« AMRITA PRITAM ». En outre, l'utilisation des majuscules dans le nom entier de cette dernière sert en quelque sorte d'indice de l'envergure de sa personne.

Certes, la mise en page relève du choix éditorial que toute maison d'édition a le droit d'exercer de manière autonome, mais ces choix (in) conscients peuvent néanmoins faire l'objet d'une analyse interprétative des intentions de cette dernière. Ainsi, nos observations des deux couvertures nous aident à conclure quelques points significatifs tant sur le plan commercial que littéraire.

Pour ce qui de l'analyse de l'aspect commercial, il va falloir que nous prenions en compte la célébrité de l'auteure, de la traductrice et de la maison d'édition française. Bien entendu, étant donné qu'AmritaPritam est connu dans les cercles littéraires tant en Inde qu'à l'étranger, la maison d'éditions, *Des femmes* reprend le nom de cette dernière pour le mettre en haut de la couverture, en guise de marque pour faire vendre la traduction, une tâche qui serait difficile à accomplir si la maison d'édition dépendait plus du renom quasi inexistant de la traductrice. Pour la même raison, puisque méconnu, le nom de la traductrice se trouve en plus petite taille en dessous du titre. Quant à la couverture originale, la photo de l'auteure a une double fonction. D'une part elle permet de faire une certaine promotion de l'autobiographie en jouant sur le renom de l'auteur et d'une autre elle permet également à inviter le lecteur à la lecture de l'œuvre autobiographique. Puisqu'il s'agit d'un texte autobiographique, la présence de la photo de celle qui l'a écrite rend la lecture plus réelle car le lecteur arrive à identifier le personnage dont il sera question tout au long du récit.

La variété de couleurs se trouvant sur la couverture pourrait s'expliquer par le fait qu'à l'époque l'utilisation des couleurs était un style en vogue. Ainsi beaucoup de maison d'éditions des livres pendjabis dans les années 1970 avaient tendance à sortir des livres aux couvertures colorées. En voici quelques exemples :



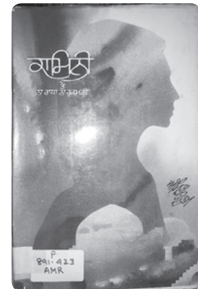
(a)



(b)



(c)



(d)

Couvertures de quelques œuvres d'AmritaPritam :

- (a) Kammi Neena te Mukta, 2013.
- (b) Ratna, Benu te Urmi, 2006.
- (c) Pakki Haweli Jalawatan te Nanda, 2012.
- (d) Kamini te na Radha na Rukmani, 2006.

Quant à la quatrième de couverture, nous voyons qu'il n'y en pas dans la traduction. Celle de la publication originale (voir ci-dessous) comporte une autre photo d'AmritaPritam avec une citation de celle-ci manuscrite ce qui sert à créer un effet d'authenticité du texte autobiographique et qui sert aussi mettre le lecteur en contact avec l'auteur.

Au vu de l'absence de ces effets de la traduction, le premier contact du lecteur avec le texte ne s'avère pas très soutenu, car le manque d'indices lui ôte la possibilité d'identifier le personnage ainsi que l'auteure et par la suite de s'identifier avec le texte. Ainsi, nous n'aurons pas tort de dire que, peu importe la raison, la couverture et la quatrième de couverture de la traduction semblent dénuées des éléments péritextuels ayant pour fonction de fournir un seuil au lecteur pour qu'il puisse se situer par rapport au texte et à son auteur. Dans le contexte d'une traduction, cela assume une plus grande importance dans la mesure où le lecteur se trouve éloigné du contexte et de la culture source, donc il n'est pas évident qu'il dispose un bagage cognitif en amont.



Quatrième de couverture de *Rasidi ticket* d'AmritaPritam (1976)

Titre

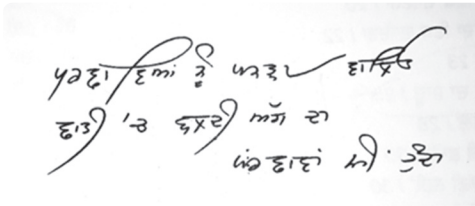
Afin de pouvoir analyser la traduction du titre, il convient de le situer en contexte. AmritaPritam justifie le choix du titre en disant que « rasidi ticket » est le plus petit des timbres. Un jour, lorsque AmritaPritam avait parlé à Khushwant Singh de son intention d'écrire une autobiographie, il lui avait dit : « Mais qu'y a-t-il dans ta vie ? Un incident ou deux, tout au plus... tu pourras écrire tout cela au dos d'un timbre fiscal. » Ainsi, le titre répond à cette remarque de Khushwant Singh.

La traduction «timbre fiscal» est littéralement valable. Du point de vue des locutions françaises « timbre fiscal » n'évoque pas en français le plus petit des timbres. Pour désigner une très petite surface on dit « grand comme un timbre-poste ». Le terme « timbre-poste » lève l'ambiguïté du mot « timbre » qui est polysémique et se réfère à la « petite vignette » du courrier.

En résumé, la traduction du titre est exacte du point de vue lexical, mais elle ne prend son sens littéraire et métaphorique que si on se réfère au passage de l'auteure cité ci-dessus, qui explique la genèse du titre. Si on traduit le titre par « Timbre-poste » on est obligé de modifier le passage en question comme « les événements de ta vie tiendraient au dos d'un timbre-poste¹ » et de changer la métaphore. C'est séduisant mais peu probable car bien souvent la traduction littérale du titre en littérature a la préférence des éditeurs pour favoriser la diffusion.

Epigraphe

Rasidi ticket commence par une épigraphe qui est une des citations d'AmritaPritam. La police choisie pour l'épigraphe lui donne allure d'une citation manuscrite, toutefois, rien ne nous prouve que celle-ci est l'écriture d'AmritaPritam.



Translitération : pərtʃʰajā nū pəkʀənvaləotʃʰaʃʃʰəbəlɖi aggəɖapərtʃʰavā ni hundā.

Traduction : Vous qui chassez les ombres, (sachez que) le feu qui se déchaîne dans la poitrine n'a pas d'ombre.²

Si nous cherchons à comprendre la pertinence de cette épigraphe, nous pouvons d'emblée affirmer qu'elle a pour fonction d'inviter le lecteur à la lecture de cette autobiographie. En outre, la nature un peu ambiguë de ces mots attise la curiosité du lecteur et lui permet de se faire des hypothèses sur le contenu du livre. Autrement dit, l'épigraphe déclenche un processus d'interprétation du texte et de son thème sur l'auteur en lui fournissant une piste de réflexion un tant soit peu abstraite.

En revanche, cet effet d'entamer un dialogue entre le lecteur et le livre ne se produit pas dans la traduction faute de présence de l'épigraphe. Que ce soit un choix « traductorial »

1. Traduction proposée par Alain Désoulières, professeur d'ourdou à INALCO, Paris.
2. Notre traduction.

ou éditorial, il a un impact sur la perception du livre chez le lecteur car le lecteur ne dispose d'aucune accroche pouvant inciter un processus de réflexion chez lui, donc, le travail qui sert à se préparer à la lecture d'une œuvre inconnue demeure inachevé.

Préface

Nous constatons que ni l'original ni la traduction ne comprennent une préface. Autant l'auteur de la version original a le loisir de s'en passer sous prétexte de choix personnel, autant il est essentiel pour une traduction d'être accompagnée d'une préface et cela pour de nombreuses raisons dont certaines sont élaborées ci-dessous.

Pour commencer, en ce qui concerne la traduction, la préface a une fonction pédagogique, une fonction qui aide essentiellement le lecteur à se renseigner sur divers aspects qui entourent l'œuvre traduite. La préface, en général, répond à des questions qu'un lecteur est susceptible de se poser avant d'entamer la lecture, à savoir, qui est cet(te) auteur (e) ? De quelle culture le texte est-il issu ? Qui est le traducteur / la traductrice de cette œuvre ? Pourquoi cette œuvre a-t-elle été choisie pour la traduction ? Et ainsi de suite.

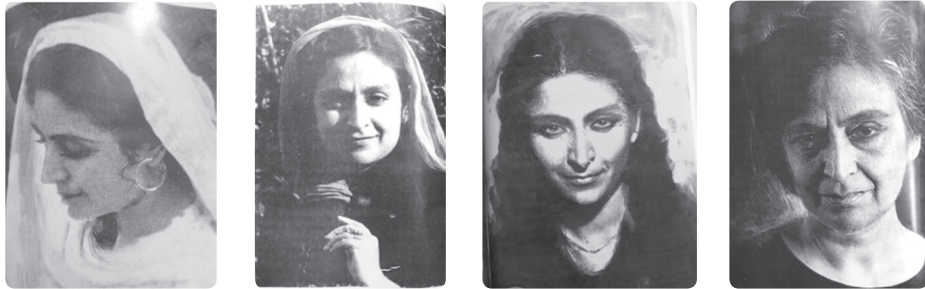
L'absence de la préface dans *Le timbre fiscal* fait que toutes ces questions demeurent en suspens et le lecteur se voit dans l'obligation de faire sa propre recherche afin de saisir le contexte. A défaut de quoi, il ignore en grande partie qui est l'auteure, il ignore en plus le style habituel de cette dernière, si elle écrit des proses ou des poèmes. Il reste également détaché des moments saillants ayant marqué la vie, donc ayant un impact sur les thèmes abordés par l'auteure.

Plus précisément, il importe que le traducteur ait fait un effort pour faire le point sur la partition indo-pakistanaise, cela pour deux raisons principales : d'abord, comme nous l'avons déjà vu, cet événement avait bouleversé la vie du peuple indien plus particulièrement les personnes résidant au Pendjab et au Pakistan à l'époque. Ce bouleversement tant social que politique a largement façonné la pensée des écrivains pendjabis. Ainsi, pour un lecteur non exposé à la culture pendjabi, il est indispensable de comprendre le contexte socio-politique de l'époque afin de mieux situer l'œuvre par rapport à son histoire.

Par ailleurs, une autre lacune qu'occasionne le manque de préface est celle de la visibilité du traducteur (de la traductrice en l'occurrence). Nous ne connaissons guère l'avis de la traductrice sur son propre travail ni sa vision de la traduction. En conséquence, le profil de la traductrice demeure obscur.

Photos personnelles de l'auteure

Le livre contient quelques photos d'AmritaPritam qui proposent au lecteur d'avoir un aperçu de la vie de l'auteur au-delà du texte. Parmi huit photos en noir et blanc renfermées dans le livre, six sont des portraits d'AmritaPritam et la huitième est une photo avec Imroz. Voici quelques exemples :



Photographies d'AmritaPritam à différents âges de sa vie



Photographie d'AmritaPritam avec Imroz

Ces photos qui rendent la lecture plus vive s'absentent de la traduction même si leur présence dans le deuxième cas assume une plus grande importance car un lecteur étranger n'ayant ni lu ni connu l'auteure traduite se doit de la connaître. En outre, les photos lui permettent de mieux imaginer le personnage principal en développant l'imagination avec les photos proposées.

Aussi, du point de vue analytique, le fait que la plupart des photos sont des portraits d'AmritaPritam où elle se trouve seule et que l'on ne voit pas ses photos avec d'autres membres de sa famille (sauf une avec Imroz), peut nous aider à nous demander si derrière le choix des photos se cache une tentative de montrer le grand amour de soi chez elle ainsi que le fait qu'elle était détachée de sa famille immédiate. D'après ces photos, son seul confident était Imroz que l'on voit plus haut.

Conclusion

L'analyse réalisée dans le cadre du présent article nous a permis de dégager le rôle joué par le paratexte dans la compréhension du texte source.

Pour reprendre la métaphore employée par Gérard Genette, nous pouvons dire que si le paratexte se présente comme un seuil pour entrer dans le texte, il est important de prendre en compte la forme de ce seuil et tout ce qui est engravé dessus. Loin de la perspective

réductrice considérant le paratexte comme un simple emballage du contenu d'un livre, nous nous rendons compte qu'il est porteur de sens et qu'il façonne la manière dont un lecteur perçoit le texte.

Le cas de la traduction de *Rasidi ticket* n'en fait pas exception. Au terme de notre analyse, nous avons pu observer que les choix éditoriaux (ou traductoriaux) de manipuler les éléments péritextuels ont eu un impact sur la perception de l'œuvre chez le lecteur. En comparant les deux versions, l'originale et la traduction, nous remarquons concrètement la manipulation qu'ont subie les éléments paratextuels comme la couverture et la quatrième de la couverture si bien que la traduction apparaît comme si elle a été dénuée de tout indice faisant office d'un point de contact entre l'auteure étrangère et lecteur français / francophone.

La signification de l'aspect visuel du paratexte se trouvant dans l'original retient notre attention. Les photos de l'écrivaine figurant d'abord sur la couverture puis au milieu du livre servent à donner lieu à un effet d'authenticité, rendant la lecture plus vive pour le lecteur, tandis que le même effet ne se produit pas en lisant la version traduite.

En résumé, il nous paraît d'une importance capitale d'affirmer que dans la traduction d'une autobiographie le traducteur devrait accorder autant de valeur au paratexte qu'il accorderait au texte lui-même. Enfin, il faut que le traducteur effectue un travail de recherche préalable à l'entreprise de la mission de traduction. C'est ce travail de recherche qui doit se refléter en marge de la traduction du récit ce qui, au final, enrichit et facilite l'expérience du lecteur.

L'hybridité Culturelle et la Traduction : Traduire les Textes Hybrides de Bhismsahni en Français

Md. Faizullah Khan

Résumé

Bhism Sahni, écrivain hindi du vingtième siècle, a, à son actif, un bon nombre de nouvelles traitant de l'hybridité culturelle. La traduction de ces œuvres en français porte en elle un grand défi. La raison essentielle est que dans de telles œuvres, Sahnienploieune fusion des langues hindi et anglaise afin de critiquer l'hybridation des culturesqui se produit en Indeà cause de l'influence coloniale. Par conséquent, pour traduire ces écrits, il ne suffit pas de maîtriser deux langues, mais il faut avoir une connaissance poussée de toutes les langues en jeu au niveau linguistique ainsi qu'au niveau extralinguistique. Le présent article estainsi une tentative modeste dedégagerles défis résultant de la traduction de ces textes hybrides de BhismSahni et de présenterdes stratégies pour affronter ces défis.

Mots-clés : hybridité culturelle, traduction littéraire, nouvelles de BhismSahni, culture occidentale, société indienne.

« L'hybridité culturelle rend compte de faits qui marquent le moment présent : elle décrit des réalités socio-démographiques, des identités, des pratiques artistiques. », dit Sherry Simon dans son ouvrage *Hybridité Culturelle* (p.27). En fait, l'hybridité s'impose, de nos jours, à tout niveau d'observation, à toutes les zones du réel. A vrai dire, elle est devenue une réalité irréversible de la société humaine. Mais que désigne le terme «hybridité culturelle » ?

Le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* définit l'hybridité comme le fait d'être « composé de deux éléments de nature différente anormalement réunis ». Pour Sherry Simon, elle s'applique à « toute entité formée d'éléments hétérogènes, le résultat d'un croisement d'éléments dissimilaires » (1999, 33). Le *Websters* affirme que l'hybridité se réfère à « une personne ou un groupe produits par le mélange de deux cultures outraditions diverses » (cité dans *ibid.*). Homi K. Bhabha qualifie l'hybridité comme un espace tiers qui se produit après une rencontre de deux cultures distinctes (1994). L'hybridité culturelle est, donc, un mélange d'éléments issus de différentes sociétés, un compromis, une juxtaposition entre deux ou plusieurs cultures.

Aujourd'hui, nous subissons tous les influences del'hybridité. Aucune société du monde ne peut prétendre être épargnée par elle. Si nous allons d'un pays à l'autre, nous pouvons y voir laprésence des cultures étrangères. En fait, la grande facilité de déplacement, le développement incontestable des moyens de communication, tout cela fait en sorte que l'hybridité des cultures soit inévitable.

En Inde, l'hybridité culturelles'est, d'abord, développée dans l'espace colonial, car le pouvoir colonial, afin d'imposer sa domination, exigeait que les colonisés adoptent sa culture et son mode de vie. Aujourd'hui, cette hybridité culturelle est nourrie par les Etats-Unis qui l'utilisent comme un outil afin de servir leurs intérêts économiques. Pour citer Margaret Wertheim :

Un des aspects les plus inquiétants de l'hybridation des cultures est la tendance à l'américanisation qui l'accompagne. Les multinationales américaines assurent la promotion de leurs produits en suivant une stratégie multiforme qui fait appel au rock, au cinéma, à la télévision, à des styles spécialement créés et place les cultures locales dans un état. (2001, 68)

L'hybridité caractérise aujourd'hui presque toutes les zones de pratique culturelle : les fêtes, le cinéma, l'art, l'architecture mais aussi la littérature. Elle se trouve dans quasiment tous les genres littéraires. A savoir, le théâtre, la poésie, le roman et la nouvelle. Les romans et les nouvelles de Premchand, de Nirmal Verma et de Bhism Sahni, les écrivains indiens d'expression hindi, en sont de bonnes illustrations.

Mais alors que Premchand et Nirmal Verma prennent en compte positivement dans leur réflexion l'hybridité culturelle, Sahni voit en elle un phénomène néfaste et lui oppose, par conséquent, une vive résistance à travers ses œuvres. En fait, dans ses écrits, Bhism Sahni essaie de présenter l'hybridation des cultures comme une marque de l'impérialisme culturel. Autrement dit, il vise à montrer l'hybridité comme un signe d'occidentalisation perpétuant et augmentant la dominance idéologique des pays de l'Ouest. A cette fin, il utilise dans un nombre considérable de ses œuvres un mélange du hindi et de l'anglais d'une façon subtile afin de critiquer l'hybridité culturelle qui résulte de l'influence coloniale.

Il va sans dire que la traduction de ce genre de texte pose de grands défis au traducteur. La raison essentielle étant que pour traduire un texte, on a généralement besoin d'une connaissance adéquate de deux langues en jeu au niveau linguistique aussi bien qu'au niveau extralinguistique. Mais le cas est bien différent lorsqu'il s'agit d'un texte hybride, car dans une telle œuvre, l'auteur n'utilise pas une seule langue mais il se sert d'une fusion de langues pour communiquer le message. Ainsi, les compétences linguistiques et non linguistiques de deux langues ne suffisent pas pour traduire un texte hybride. Le traducteur doit être conscient de la présence de cette fusion de langues et de ce qu'il faut faire pour que la version traduite produise chez le public cible le même effet que produit l'original chez ses lecteurs.

Vu les exigences spécifiques d'une telle traduction, le présent article vise à répondre aux questions suivantes : Quels sont les défis auxquels fait face un traducteur lorsqu'il traduit en français les écrits de Bhism Sahni représentant l'hybridité culturelle ? Quelles stratégies peut-il employer pour affronter ces défis ? Les questions étant trop larges, nous allons limiter le champ de notre étude à deux nouvelles de cet auteur : « Chief ki Dawat » et « Aham Brahmasmi ».

Pour des besoins de clarté, nous divisons cet article en deux parties. La première a pour but d'analyser les deux nouvelles en question afin de voir comment l'hybridité culturelle s'y manifeste. Dans la deuxième, nous essaierons de montrer, à l'aide des exemples tirés de nos propres traductions françaises de ces œuvres, de différents défis posés par la traduction des textes hybrides et de présenter des stratégies adoptées pour traduire tels textes.

L'hybridité culturelle dans les nouvelles « Chief ki Dawat » et « Aham Brahmasmi »

Dans les deux nouvelles faisant l'objet de notre étude, Bhism Sahni essaie avec succès de mettre en évidence l'hybridation des cultures et son effet sur la société indienne.

La nouvelle « Chief ki Dawat » montre comment l'influence puissante de la culture impérialiste américaine sur la société indienne cause la dégradation morale de nos compatriotes.

Le personnage principal, Shamnath, qui a une obsession pour tout ce qui est occidental, invite le chef de son bureau au dîner. Il ne veut pas que le chef américain voie sa vieille mère. En fait, il a peur d'être embarrassé si le chef aperçoit sa mère âgée qui ne connaît pas l'anglais et qui n'est pas capable de comprendre le savoir-être américain.

Mais quand le chef et les autres invités passent par la véranda pour aller à la salle à manger, la mère se trouve devant eux. En voyant la mère assise dans la véranda, Shamnath se met en colère. Il a envie de la pousser dans sa chambre. Mais ce n'est pas possible devant le chef et les autres invités. Après la fin de la soirée, Shamnath va dans la chambre de sa mère et lui demande de faire une *phulkari*¹ qu'il veut présenter au chef. D'abord, la mère refuse de la faire car elle n'a pas une bonne vue. Mais quand elle apprend que Shamnath aura une promotion s'il présente une *phulkari* à son chef, elle accepte d'en faire une pour protéger son fils.

La nouvelle « Aham Brahmasmi » se situe dans la période coloniale. Le personnage principal de cette nouvelle, Bhatia, imite aveuglement les colons. La manière dont il s'habille et mange est tout à fait comme celle des Anglais. Par exemple, il se promène avec un chien, vêtu d'une veste avec des pièces en cuir aux coudes. Il mange à l'occidentale avec un couteau et une fourchette. Une fois, dans une salle de cinéma, il est maltraité par les soldats anglais. Mais même après cet incident, son obsession pour la culture anglaise ne disparaît pas et il trouve toujours une grande force dans la traduction anglaise de la formule *Aham Brahmasmi* (Je suis la flamme divine !) et il la récite pour se débarrasser de son angoisse. Il est tellement obsédé par les Anglais qu'il est totalement indifférent à la souffrance de ses compatriotes qui luttent pour l'indépendance de l'Inde.

Ainsi, à travers les personnages de Shamnath et de Bhatia, Sahniréussit à montrer comment l'hybridité culturelle nous éloigne de notre culture, de nos valeurs, de notre manière d'être et d'agir. Il s'agit également de mettre en évidence de nouvelles inégalités et servitudes. Pour Shamnath, sa mère est un problème, un objet inutile qu'il veut cacher avant que les invités arrivent car son mode de vie n'est pas à l'occidentale. Pareillement, Bhatia trouve la formule en sanskrit *Aham Brahmasmi* sans énergie, mais il voit beaucoup de force dans sa traduction anglaise : « I am the divine flame ». Il s'intéresse au Vedanta non parce que celui-ci est lié à la philosophie indienne, mais parce qu'un auteur anglais fait son éloge dans ses livres. Ce n'est pas tout, il considère le gouvernement anglais, qui a colonisé l'Inde afin de servir son intérêt politique et économique, comme un don pour son pays.

L'hybridité et la traduction : une illustration

La traduction littéraire, qui met en jeu toute une gamme d'échanges, à savoir, l'échange linguistique, l'échange des cultures et des pensées, n'est pas une opération simple. Elle exige une connaissance approfondie de deux langues en question. De plus, elle demande de la part du traducteur un esprit créatif et un pouvoir d'imagination. Mais la tâche du traducteur devient encore plus astreignante lorsqu'il s'agit de traduire un texte hybride, car la traduction d'un tel texte exige une compétence multidimensionnelle de la part du traducteur. Ce dernier est censé avoir une assez bonne maîtrise de toutes les langues en jeu pour qu'il puisse comprendre toutes les nuances du texte et, par la suite, découvrir les moyens de réexpression. Les lignes qui suivent se proposent ainsi de montrer, à l'aide des exemples, les stratégies adoptées pour traduire les textes hybrides de Bhism Sahni. Nous allons également exposer quelques défis auxquels nous avons fait face lors de la traduction de ces écrits.

1. Broderie traditionnelle réalisée dans l'Etat indien du Pendjab.

Dans les nouvelles en question, l'hybridité culturelle se manifeste dans les comportements de Shamnath, de sa femme et de Bhatia ainsi que dans la façon dont ils parlent et s'habillent. Voyons, à travers les exemples suivants, comment et à quel point nous avons conservé cette hybridité dans nos traductions.

पत्नी ड्रेसिंग गाउन पहने, उलझे हुए बालों का जूड़ा बनाये, मुंह पर फैली हुई सुर्खी और पाउडर को भूले, और मिस्टर शामनाथ सिगरेट-पर-सिगरेट फूँकते हुए, चीजों की फेहरिस्त हाथ में थामे, एक कमरे से दूसरे कमरे में आजा रहे थे (...) फिर सहसा श्रीमती बोल उठीं, “ (...) और जो सो गई, तो डिनर का क्या मालूम कब तक चले। ग्यारह-ग्यारह बजे तक तो तुम ड्रिंक ही करते रहते हो। (« Chief ki Dawat », pp.14-15)

La femme, vêtue d'un *dressing gown* avec des cheveux mal peignés, ramassés sous forme d'un chignon sur la tête, inconsciente du rouge et de la poudre répandus sur son visage et Mr. Shamnath en fumant des cigarettes l'une après l'autre, avec une liste des courses à la main, allaient d'une chambre à l'autre [...] soudain, la femme dit : « [...] Et si elle s'endort, alors ? Dieu seul sait combien de temps le *dinner* durera. Vous ne finissez pas généralement le *drink* avant onze heures. »

वहां मेरे मौजूद रहने के कारण यह (भाटिया) और भी ज्यादा परेशान हुआ था, क्योंकि उस औरत के चले जाने के बाद कभी तो “हारिबलबुमन!” कहता, कभी अपनी बत्ती सी दिखाते हुए अपनी भूल स्वीकार करता। (« Aham Brahmasmi », p.120)

Il (Bhatiya) était encore plus gêné à cause de ma présence, car quand cette dame partit, parfois il disait : « *horrible woman!* », parfois il avouait son erreur en me montrant toutes ses dents.

Shamnath fumant des cigarettes l'une après l'autre et sa femme en peignoir ainsi que Bhatia utilisant fréquemment des mots et des expressions anglais pendant les conversations, créent bien une image de la fusion des cultures. Cette imagerie permet de montrer d'une façon très claire l'impact de la culture occidentale sur la société indienne. Pour conserver cette imagerie dans nos traductions, nous avons gardé les mots et les expressions anglais sous leurs formes originales en les transcrivant en caractères italiques au lieu de les traduire en français pour que les versions traduites produisent chez le public cible les mêmes effets que produisent les textes originaux chez leurs lecteurs.

Mais il y a aussi des cas où à la place de garder le mot anglais sous sa forme originale, nous avons choisi son synonyme. Par exemple, au lieu d'emprunter le mot « chief », nous l'avons traduit par son synonyme « boss », car ce dernier est d'usage fréquent parmi les lecteurs francophones. Voici un exemple :

चीफ ने धीरे से कहा (« Chief ki Dawat », p.19)

Le boss dit doucement

Au cours de la traduction, nous avons aussi trouvé quelques expressions où il était impossible de garder cette fusion de langues dans la version traduite. Voyons, par exemple, la traduction suivante :

वह ठीक ही कहती थी। बिल भेजने का मतलब ही यह होता है कि पेमेन्ट कर दो। (« Aham Brahmasmi », p.120)

Elle avait raison. Si vous envoyez une facture à quelqu'un, cela veut dire que vous lui demandez de payer.

Pour des raisons syntaxiques et sémantiques, nous ne pouvons pas utiliser le mot « payment » dans la traduction de cette phrase. Ainsi, nous avons choisi de le traduire en français en utilisant le procédé de transposition².

Lorsqu'il s'agit des phrases anglaises, nous les avons gardées sous leurs formes originales en les transcrivant en caractères italiques. Mais pour faciliter la compréhension des lecteurs francophones, nous avons aussi donné leur traduction en français. Voyons quelques exemples :

कहो माँ, हौड्यूडू? (« Chief ki Dawat », p.19)

Dis maman, « *How do you do?* Comment allez-vous ? »

पहले तुम, जितेन्द्र, ब्यूटी बिफोर दा बीस्ट! (« Aham Brahmasmi », p.119)

Vas-y en premier Jeetendra ! *Beauty before the beast* ! La beauté avant la bête !

फिर भाटिया ने बैठे-ही-बैठे दायें हाथ की मुट्टी भींचते हुए, और गहरी, ऊंची आवाज में इस मंत्र का उच्चारण किया, “आइ एम द डिवाइन फ्लेम ! अहंब्रह्मास्मि ! ” (« Aham Brahmasmi », p.121)

Ensuite, Bhatia, en serrant le poing de sa main droite, récita cette formule d'une voix haute et profonde : « *I am the divine flame!* Je suis la flame divine ! *AhamBrahmasmi* ! »

Le genre lance un grand défi lorsqu'on utilise des mots anglais dans la langue cible. La raison essentielle étant qu'à la différence du français où chaque nom a un genre, la langue anglaise ne différencie pas entre le masculin et le féminin lorsqu'il s'agit des noms des objets. Par exemple, on ne sait pas si les mots, *dressing gown*, *dinner*, *drink* sont masculins ou féminins. Ainsi, le problème se pose : Quel genre faut-il attribuer à ces mots quand on les utilise en français? Dans notre cas, nous avons décidé de les mettre au masculin. Mais dans le cas des emprunts qui désignent une personne, nous avons donné les genres selon le sexe de leurs signifiés. Ainsi, pour les mots comme *dressing gown*, *dinner* qui désignent des objets non animés, nous avons utilisé le genre masculin, tandis que pour le mot *nurse*, nous avons utilisé le genre féminin dans notre traduction. Voyons l'exemple suivant :

इतनी सफाई के बावजूद, जब एक बार वह बीमार पड़ा और बेहोशी में बड़बड़ाया, तो अस्पताल की नर्स कानों पर हाथ रखे बाहर भाग आयी थी, “हे भगवान, मैं नहीं जानती थी कि एक अनब्याहा आदमी बेहोशी में ऐसी लचर बातें बोल सकता है!” (« Aham Brahmasmi », p.120)

Malgré une telle hygiène, quand une fois, il tomba malade et marmonna en plein délire, la *nurse* de l'hôpital sortit en courant, les mains sur ses oreilles, s'exclamant: « Mon Dieu! Je ne savais pas qu'un célibataire pourrait utiliser des mots si grossiers ! »

A part l'emploi fréquent des mots et des expressions anglais, les nouvelles faisant l'objet de notre étude sont aussi marquées par une forte présence des mots perses, pendjabis et sanscrits. Mais alors qu'en utilisant l'anglais, Bhism Sahni veut ridiculiser les gens qui imitent aveuglément l'Occident, il n'offre aucune résistance à la présence des autres langues. Cela

2. Procédé de traduction qui, selon Vinay et Darbelnet, « consiste à remplacer une partie du discours par une autre, sans changer le sens du message ».

montre que l'auteur n'est pas contre toutes sortes d'hybridation descultures. Mais il s'oppose seulement à l'hybridité qui résulte de la domination hégémonique de l'Occident, voire des Etats-Unis et de l'Angleterre sur notre société. Ainsi, en vue de reproduire ce message dans la traduction, nous avons gardé certains de ces mots sous leurs formes originales. Pour faciliter la compréhension des lecteurs francophones, nous avons mis des notes en bas de page ou intégré la traduction dans le texte. Voyons quelques exemples :

Les phrases dont la traduction est intégrée dans le texte lui-même

कोई बढ़िया टप्पे सुना दो। दो पत्त रानारां दे ... (« Chief ki Dawat », p.20)

Chante une bonne *tappac* comme *Do pattaranaran de...*, Deux feuilles degrenade...

गर्मी के मौसम में वह दिन में चार बार अपनी कमीज और दस बार बनियान बदलता था, और दिन में तीन-तीन बार अपने बैरे को 'गुसललगाओ!' का हुक्म देता था! (« Aham Brahmasmi », p.120)

En été, il changeait sa chemise quatre fois par jour et son maillot de corps presque dix fois par jour, et ordonnait plusieurs fois son serviteur : « *Ghusallagao!* Prépare la salle de bains pour moi ! »

Les mots et les expressions dont les explications se trouvent dans les notes en bas de page

नमस्ते! (« Chief ki Dawat », p.19)

Namaste!

अहं ब्रह्मास्मि (« Aham Brahmasmi », p.117)

Aham Brahmasmi

Namaste est un terme de salutation utilisé par les hindiphones. *Aham Brahmasmi* est une phrase en sanscrit qui veut dire, «Je suis la flame divine ». Nous les avons gardés sous leurs formes originales en les transcrivant en caractères anglais. En vue de faciliter la compréhension des lecteurs francophones, nous avons mis des notes en bas de page.

Ce qui précède nous permet de conclure que la traduction des textes hybrides de Bhism Sahnipose de grands défis au traducteur. Face à un tel texte, le traducteur dispose de deux possibilités de traduire : soit conserver les éléments hybrides présents dans l'œuvre originale, soit céder aux exigences imposées par la langue cible et supprimer ces éléments dans la traduction afin de donner au lecteur une impression de spontanéité, de naturel, de lui faire oublier qu'il lit une version traduite et non le texte original. A tout instant, il lui est important d'opérer un choix entre ces deux possibilités, car cela décide de la nature même de la traduction. Nous avons bien pris le plus grand soin de conserver les éléments hybrides des textes originaux dans notre traduction. Mais en même temps, nous avons essayé de rendre la traduction aussi naturelle que possible, une traduction qui n'investit pas trop dans ces éléments et qui n'est pas susceptible de gêner le public cible.

Références

Sources primaires :

1. SAHNI, Bhism. (1996). « Aham Brahmasmi ». *Vangchoo*. New Delhi : Rajkamal Prakashan.
2. ____, (1988). « Chief ki Dawat ». *Pratinidhi Kahanyan*. New Delhi : Rajkamal Prakashan.

Sources secondaires :

3. BHABHA, Homi, K. (1994). *The Location of Culture*. London : Routledge.
4. SIMON, Sherry. (1999). *Hybridité culturelle*. Montréal : L'Ile de la tortue.
5. VINAY, J.P. et J. DARBELNET. (1977). *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*. Paris : Didier.
6. WERTHEIM, Margaret. (2001). *Le Français dans le Monde, Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français*. Lyon.

Dictionnaire :

7. *Le Nouveau Petit Robert*, (2007). Paris : Dictionnaires Le Robert.

The Issue of Acoustic Identification of the Tonic Syllable in Samples of Indian English

Meena Debashish

Abstract

The tonic syllable is generally defined as the most prominent syllable in a tone group on which one of ‘the major pitch movements’ is initiated, the falling or rising or any other pitch movement which is part of the tone system of the language. In the course of acoustic analysis of speech samples, it was observed that tonic syllables do not always exhibit an ‘initiation’ of the major pitch movement. This paper is based on a study of some samples of spontaneous educated Indian English¹ using the CECIL² software, and the systemic functional linguistic theory (Halliday 1967, 1970, 2008) as a framework. The primary aim is to closely examine the acoustic cues which corroborate the auditorily perceived tonic syllables and, if the pitch movement is not initiated on the tonic syllable, to study and establish the acoustic cues which can be taken as objective correlates to the auditorily perceived tonic syllables. We hypothesize that the major pitch movement is not always initiated on the tonic syllable, and therefore, not a very reliable objective correlate. The study revealed that approximately 50% of the tonic syllables with either falling or rising tone exhibited a post-tonic execution of the major pitch movement. Certain other issues were also observed, such as a very narrow fall preceded by high pitched accented syllables or rising-falling pitch movements. It is proposed that while looking for acoustic objective correlates of the tonic syllable, one has to take into account the other aspects of intonation (tonality and tones), such as, the patterns of pitch contours set up as tones for the data (or language), the onset rise, hook onset, pause, etc.

Keywords: Tonic syllable; Indian English; auditory perception; acoustic cues; CECIL; Systemic Functional Linguistic (SFL) theory; tonality; tones.

Introduction

In the study of prosody, the tonic syllable plays a major role as it is ‘a syllable which carries a tone’ (Roach, 2000 : 163), *i.e.*, the major tone or the defining pitch movement in the tone group, which may be falling, rising or, a combination of these two. It is variously defined as the ‘most stressed syllable’ (Roach, 2000), one which carries ‘the main burden of the pitch movement’ (Halliday, 1970), or the ‘kinetic tone’ (Tench, 1996). However, when it comes to setting up the acoustic cues for identifying the tonic syllable, it is observed that the ‘major pitch movement’ may not be executed on the tonic syllable but on the post tonic syllables. In such a scenario, the aim of this paper is to find objective acoustic correlates for the auditorily perceived tonic syllables in some educated Indian English spontaneous conversations. It is hypothesized that the ‘major pitch movement’ may not be always evident

1. This paper is part of the unpublished PhD research by the author, ‘A Computer-Assisted Phonological Study of Intonation in Some Samples of Indian English with Reference to Halliday’s Framework’ (1998).
2. Later, PRAAT software.

on the tonic syllable. ‘Indian English’ for this study refers to an educated, supra-regional, globally intelligible variety of English.

The theoretical framework drawn upon is the systemic functional approach to intonation as described by Halliday (1967, 1970), Halliday and Greaves (2008), and Halliday and Matthiessen (2014). Halliday’s model integrates the system of intonation into the other systems of grammar, ‘English intonation contrasts are grammatical: they are exploited in the grammar of the language’ (Halliday, 1967:10), *i.e.*, the three systems of intonation – TONALITY, TONICITY, TONES – function to realize the three metafunctions of language – the ideational, interpersonal and textual metafunctions (Halliday and Matthiessen, 2004 : 30-31). The systems of TONALITY and TONICITY contribute to the realization of textual meanings: Tonality (chunking of text into tone groups) – the distribution of Information Units; Tonicity (the location of tonic syllable in a tone group) – the distribution of information in terms of given and new within the information unit. On the other hand, the choices in the system of TONES construe the interpersonal and logico-semantic (ideational) meanings.

As stated above, this paper is a study of the acoustic cues which accompany an ictus³ syllable to set it apart as a salient (prominent) or tonic syllable, ‘the focus’, in a tone group. It does not deal with the textual function of the system of TONICITY.

Methodology

The data comprises of spontaneous conversations of four educated Indian speakers of English, two male and two female. The selection of speakers was based on the fluency and a fairly high level of proficiency in English, which is practically free from any regional features. The data consists of unrehearsed continuous speech, or spontaneous conversations, and the genre of spoken text is the argument type, to enable the speakers to get involved in the dialogue and express themselves more freely, especially, when they converse on topics of their own choice, which ranged from what affects their immediate life situations (library facilities⁴) to more global situations (child labor), or attempts to interpret adages (Discover wild life. Have kids) and to understand what a term like ‘literature’ encompasses. Since these texts had more declaratives and there was a dearth of other mood types such as interrogatives and imperatives, the data was supplemented with more samples focusing on giving instructions and guessing objects. In total, 12 such conversations were recorded, out of which around 528 clear tone groups were selected for this study.

Acoustic analysis was carried out using the speech analysis software, CECIL (Computerized Extraction of the Components of Intonation of a Language), which was first developed in 1988 for the Summer Institute of Linguistics, England, by Geoffrey Hunt, Phil Brassett and Geoff Haydock. As a complete reliance on either auditory perceptions (Lieberman, 1965) or the instrumental analysis (Daneš, 1960 : 37) has its own limitations, an attempt was made in this work to find objective correlates of auditory perceptions in the graphic representations provided by CECIL.

3. The structure of a foot is ‘ictus ^ (remiss)’ syllables, where ictus is the salient (obligatory) syllable which begins a foot followed by optional remiss or non-salient syllables.
4. All the four speakers were research scholars studying in the English stream for their doctoral degrees in different disciplines at CIEFL (Central Institute of English and Foreign Languages, Hyderabad), which is now the EFL (English and Foreign Languages) University.

An acoustic study requires a high-quality recording devoid of noise, therefore all the texts were recorded in the sound-proofed Language Lab of CIEFL (Central Institute of English and Foreign Languages), which is actually not a desired setting for obtaining spontaneous natural conversations. To circumvent this, the speakers were given the freedom not only to choose their partners but also to choose the topics for their conversations, which helped in securing texts with certain amount of spontaneity. Furthermore, the selection of this particular genre of spoken form, *i.e.*, arguments, proved to be fruitful in more than one way, as whatever artificiality was observed in the initial stages of the conversation disappeared gradually as the speakers progressed through the conversation.

Initially, the orthographic transcripts of the recordings were prepared on the basis of auditory perception, inclusive of pauses, hesitations, speech overlaps, indecipherable speech, noise, etc. Later, based on Halliday's system of intonation (1970, 2014), the texts were marked for feet, tone group boundaries, tonic syllables and tones. This was followed by the study of the texts on CECIL where the objective correlates for the auditory perceptions of various aspects of intonation, such as feet, tone groups, tonic syllables and tones, were sought. As stated, in this paper, we are focusing on the acoustic cues for a tonic syllable, *i.e.*, F0⁵, intensity and duration. Once the tonic syllable was identified, the following information was jotted down with reference to the shape of the pitch contour in the tonic segment⁶: onset height; onset shape, presence or absence of a hook onset; the pitch movement, falling/rising/falling-rising/rising-falling/level; terminal height; pitch width, etc. Similarly, the shape of the pitch contour in the pretonic segment was studied with reference to: even/uneven pretonic; stepping down/stepping up/level; silent ictus, if any; any other shape of the pretonic, etc.

Based on the auditory perception and the acoustic correlates, the primary pitch movements in the tonic segment were identified as falling, rising, fall-rise and fall+rise⁷. Later, the pitch variations in the tonic and pretonic segments were examined for similar patterns. Finally, the functions of these various patterns were studied in context to set up a final inventory of tones (Debashish, 2021) for these samples of educated Indian English, which are – tone 1 (falling), tone 2 (rising), tone 3⁸ (rising), tone 4 (fall-rise) and tone 13⁹ (fall+rise).

The acoustic identification of the Tonic syllable

Generally, a tonic syllable is taken as one which initiates a major pitch movement and has greater loudness and duration than the other syllables in the tone group. Halliday views 'major pitch movement' to be the main defining feature of the tonic syllable; the tonic syllable is one which,

5. Fundamental frequency, measured in Hertz (Hz).
6. The tonic segment refers to the obligatory segment of the tone group which begins with the tonic syllable. It is preceded by the pretonic segment which constitutes all the complete feet preceding the tonic syllable.
7. The first three are simple tones, *i.e.*, the tone group exhibited a single tonic syllable with a falling/rising/fall-rise tone, and the last one, fall+rise, is a compound tone, *i.e.*, the tone group had two tonic syllables, with the first tonic syllable (major focus) initiating a falling tone and the second tonic syllable (minor focus) a rising tone, hence the term 'fall+rise'.
8. Though phonetically Tone 2 and Tone 3 exhibit a rising tone, they are differentiated phonologically, based on function: Tone 2 indicates 'uncertainty'; used to realize Yes/No interrogatives; Tone 3 mainly indicates 'incomplete information' (see Halliday and Greaves, 2008).
9. Tone 13 is phonetically a 'fall+rise' (see footnote 4) pitch movement, a combination of Tone 1 and Tone 3.

“carries the main burden of the pitch movement in the tone group, and it does this in one of two ways. Usually this means that it covers the widest pitch range ... The alternative possibility is for it to occur immediately following a pitch jump, where instead of a continuous rising or falling movement there is a jump up or down (a musical interval) between syllables” (1970 : 4).

The criteria for identification of the tonic syllable

Based on the above definition of a tonic syllable, the following **four criteria** can be set up for the identification of the tonic syllable:

- (a) major pitch movement,
- (b) pitch jump up or jump down,
- (c) duration,
- (d) intensity.

The interplay of these factors with the four primary pitch movements – Falling, Rising, Fall-Rise, and Fall+Rise – is studied graphically in an attempt to find answers to the following two questions.

- (a) Do all the above factors contribute to the identification of the tonic syllable? If so, which is the major distinguishing factor?
- (b) Are there any factors other than those listed above which help in identifying the tonic syllable?

Before embarking upon a graphic study of tonicity, it is necessary to reiterate that the tonic syllables are identified not only on the basis of instrumental evidence but also through auditory perception, *i.e.*, the tonic syllable is first located auditorily, and then graphic clues are examined to confirm it.

The study of the graphs is conducted at two levels: Firstly, the distinguishing features of the tonic syllables in tone groups exhibiting the four primary pitch movements are scrutinized in relation to

- (a) the pre-tonic accented syllables, and
- (b) the post-tonic syllables, whether accented or unaccented

Secondly, some problematic cases are examined and discussed, where the identification on the basis of the above criteria was difficult, in order to come to a consensus regarding the objective acoustic correlates of the auditorily perceived tonic syllables.

Tonic syllables executing one of the four major pitch movements

As mentioned in the above section, the four major (primary¹⁰) pitch movements, *i.e.*, falling, rising, fall-rise and fall+rise, are the major pitch movements in the tonic segments of the

10. The ‘primary’ pitch movement refers to the basic pitch contour (both in the tonic and the pretonic segments of the tone group); a term used in contrast to ‘secondary’ pitch movement (see Debashish, 2021).

tone groups studied. The following sub-sections exemplify through graphic description the pitch movements in the tonic syllables.

Falling pitch contour

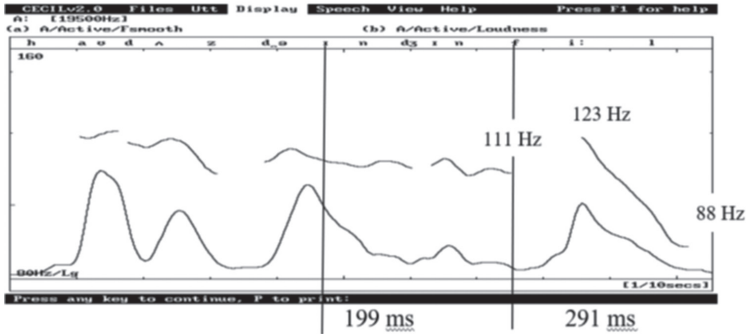


Fig. 1. Dcj28¹¹ : // ^ how does the / engine / FEEL//¹²

In the above figure¹³, identifying the tonic syllable is no problem at all. The auditorily perceived tonic syllable *feel*, when compared to the first syllable of *engine* (the ictus syllable in the pretonic segment), has greater duration (291 ms), greater intensity (19.7 dB), greater pitch width (35 Hz), and an appreciable jump up of pitch, *i.e.*, 12 Hz (from 111 Hz to 123 Hz). Moreover, the pitch in the pre-tonic segment is almost level and it falls steeply in the tonic segment¹⁴.

Rising pitch contour

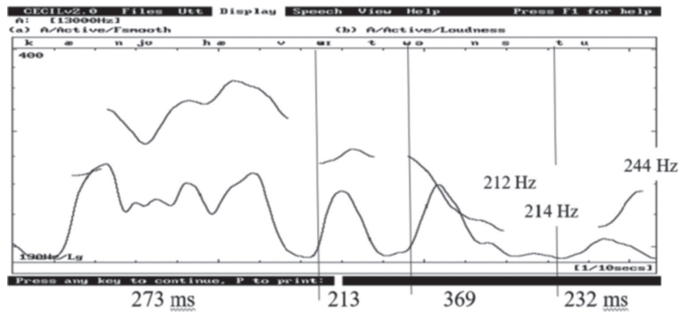


Fig. 2. Tyb8¹⁵ : // can you have / white ones / TOO //

11. Dcj28 is the file name: ‘Dc’ is an abbreviation for the topic ‘Driving a Car’, ‘j’ for the speaker, and ‘28’ refers to the tone group number in the speech of ‘j’.
12. Following Halliday (1970)’s notation system, the various aspects of intonation are marked as follows: tone group boundary – ‘//’; foot boundary – ‘/’; tonic syllable – in capital letters; tone in numerals (‘1’ refers to tone 1 – a falling tone).
13. Each graph has a composite frame in which the Frequency graph is overlaid on the Intensity graph. This enables a simultaneous study of all the four factors – duration, intensity, pitch movement and pitch jump up/down.
14. This is a perfect example of neutral Tone 1 with an even pretonic (represented as [.1.]) as described by Halliday (1970: 15).
15. Tyb8: Guess the object text – ‘Trousers’ (yes/no interrogative).

Though the auditorily perceived tonic syllable *too*, in the above graph, has < duration and < intensity (see intensity curve) in comparison to the first two ictus syllables (*can* and *white*), it is distinguished from the other syllables by the change in pitch direction from a steady falling movement in the pretonic segment (/ can you have / white ones /) to a sharp rising movement in the tonic segment (/ TOO //).

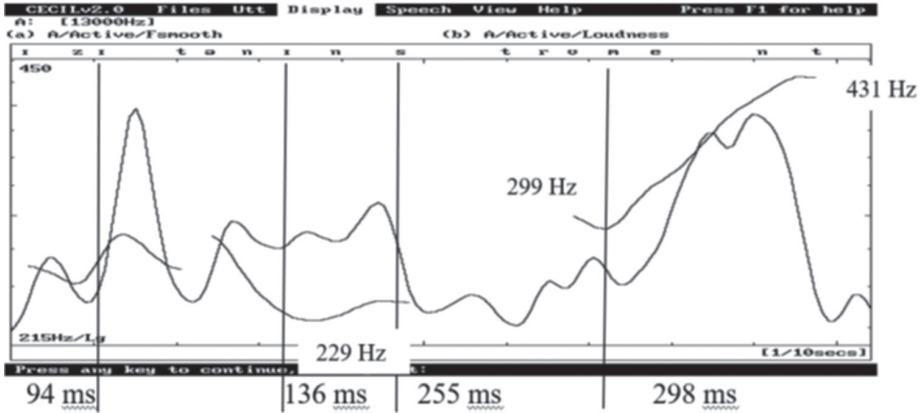


Fig. 3. Wyb14¹⁶: // is it an / INstrument //

In this tone group (Fig. 3), the first syllable of *instrument* is perceived as the tonic syllable. Compared to the pre-tonic accented syllable (*is*), the tonic syllable has greater duration (136 ms) and intensity (12.3 dB). But, when compared with the readings of the post-tonic syllables, the tonic syllable has less duration, intensity and pitch width. However, the rising movement of the pitch is initiated on the tonic syllable itself, that is, the pitch changes direction from a fall in the preceding syllable (*an*) to a rise in the tonic syllable (*'in-*).

Fall-Rise pitch contour

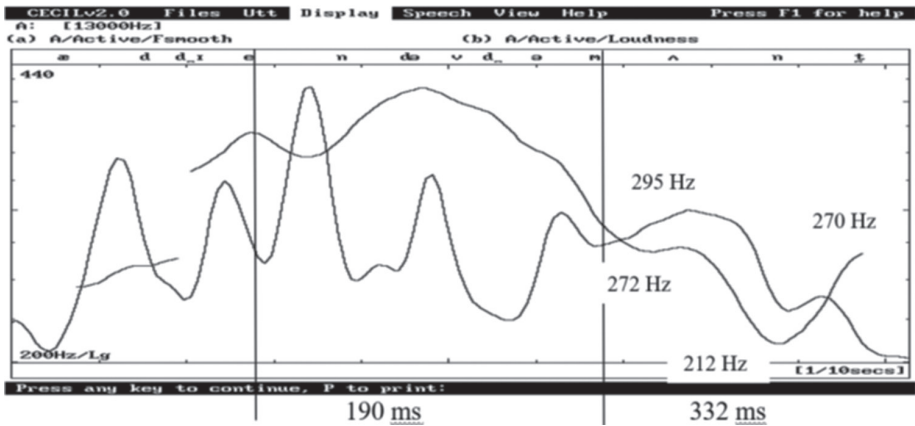


Fig. 4. Libb26b¹⁷: // , at the / end of the / MONTH //

16. Wyb14: Guess the Object text: 'Watch' (yes/no interrogative)

17. Library facilities text.

In Libb26b, though the pre-tonic accented syllable *end* has more intensity (60.1 dB), the tonic syllable (*month*) exhibits a prominent Fall-Rise pitch movement (272-212-270 Hz) and also greater duration (332 ms when compared to 190 ms of *end*). Further, it also exhibits the characteristic hook onset of tone 4, a fall-rise tone (Debashish, 2021: 75-76).

While in the above figure, the major pitch movement was on the tonic syllable itself, in Fig. 5, the syllable *-dre-* shows a wide rise from 240 to 414 Hz, though it is auditorily perceived to be initiating the Fall-Rise pitch movement. This syllable has greater duration (317 ms) and more intensity (31.7 dB) than the pre-tonic accented syllable *it*, but shorter duration when compared with the post-tonic syllable *-sing* (487 ms). The graph shows that the post-tonic *sing* stands out prominently due to its pitch movement and duration. Here, the tonic is identified through auditory perception. Within the tonic syllable, certain other clues are found, such as the pitch jumping down slightly to a lower level – from 253 Hz of *a-* (the first syllable of ‘addressing’) to 240 Hz of *-dre-* (the tonic syllable) – and a wide onset rise to reach a point from where the Fall-Rise is executed. Thus, it may be said that the pitch change in this syllable, the wide onset rise, identifies it as the tonic syllable.

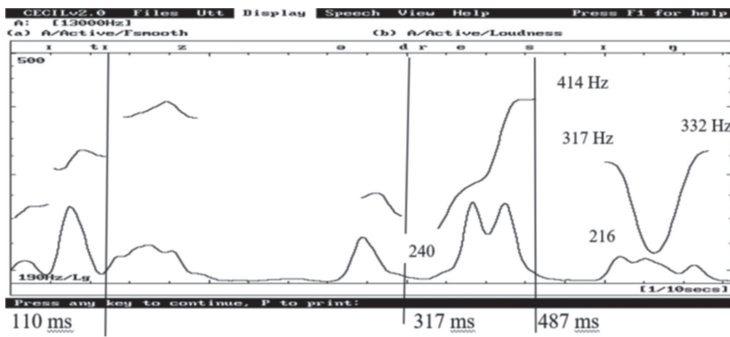


Fig. 5. Wkf38a¹⁸ : // it is /, ad/DREssing //

Fall+Rise pitch movement

The pitch movement in the following three graphs with certain minor variations is representative of the Fall+Rise¹⁹ pitch movement in the tonic segment:

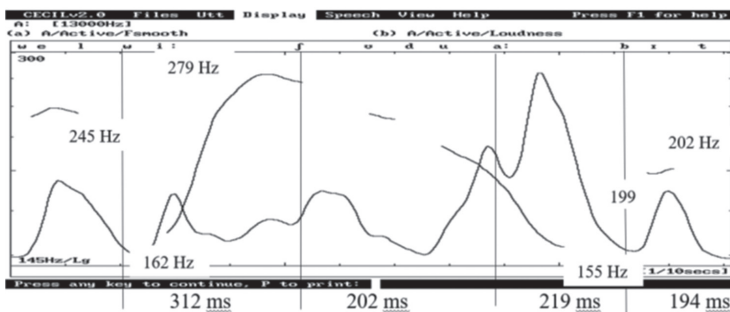


Fig. 6. Clj8a²⁰ : // well / WE / should do our / BIT //

18. Wild Life and Kids text.

19. This is a compound tone, Tone 13 (Fall+Rise) (See Debashish, 2021: 76-77).

20. Child Labour text.

Here, the pitch takes a wide leap downwards from 245 Hz to 162 Hz for an onset rise in *we*, the syllable with the major focus. After a wide onset rise, the pitch in the terminal part of the tonic syllable starts falling. While the pitch width of the fall in the tonic syllable is just 7 Hz, the major part of the fall (about 89 Hz) is carried out in the post-tonic syllables (*/should do our*). Thus, though the fall in the major tonic syllable is not executed ‘more steeply and over a wider range’ (Halliday, 1970: 4), three factors help in identifying the tonic syllable: greater duration (312 ms) than that of the other syllables (in the tone group), a major jump down in pitch, and a wide onset rise. And, perhaps, the most important clue is the initiation of the fall on the tonic syllable.

In *bit*, the minor tonic syllable, the pitch takes a leap of 44 Hz upwards (from 155 Hz to 199 Hz) to execute a narrow rise of 3 Hz. Thus, pitch change and jump up in pitch are the defining criteria for the minor tonic syllable in this tone group.

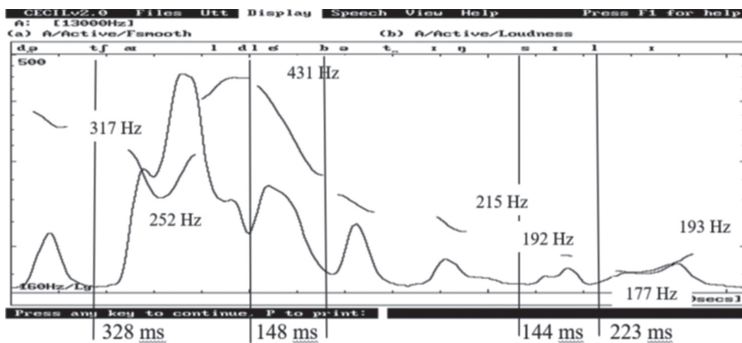


Fig. 7. Clb3: // *the / CHILD labour thing / Silly //*

In Clb3, in addition to the wide onset rise, the pitch in the tonic syllable has an initial hook onset (*i.e.*, the pitch falls before rising). The fall is executed on the post-tonic syllables. Thus, the major tonic here is identified by its hook onset and the wide onset rise and, also by greater duration (328 ms) and more intensity (27.6 dB) when compared to the following syllables.

The first syllable of *silly*, the minor focus, continues the falling movement of the tone and here the rise is executed on the post-tonic syllable (*-ly* of *silly*), which has greater duration (223 ms) and slightly more intensity (3.6 dB) than the tonic syllable. The only means of identifying the minor tonic here is through auditory perception.

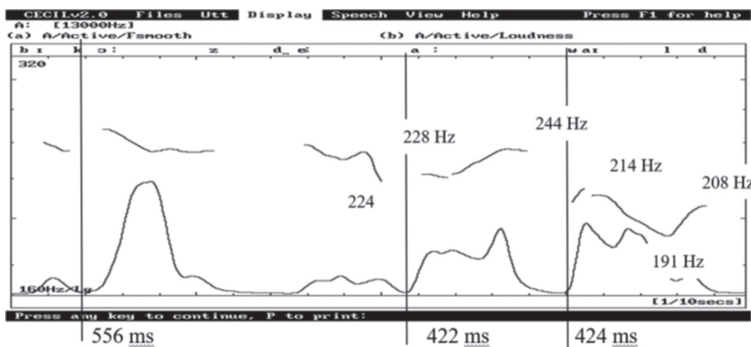


Fig. 8. Wkfl8a: // *be / cause they / ARE / WILD //*

In Wkfl8a, the syllable with the major focus, *i.e.*, *are*, has shorter duration (422 ms) and less intensity (33.4 dB) than both *wild* (*i.e.*, the syllable carrying the minor focus) and the pre-tonic ictus syllable, *cause*. But this syllable with the major focus is identified by the slight jump up in pitch and by the hook onset. Just as in Fig. 7, the fall here is on the post-tonic syllable *wild*, which in this case is the syllable with the minor focus. As a result, the pitch in *wild* first continues the falling movement of the major tonic, and then rises terminally.

On the basis of the description of the Fall+Rise tone in the above graphs, we can posit the following factors for identifying the major and the minor focuses.

Major focus

- (a) The pitch in the syllable with a major focus
 - (i) jumps up or down
 - (ii) has a hook onset
 - (iii) has a wide onset rise²¹
- (b) The falling movement of the pitch when initiated on the tonic syllable is towards the terminal part of the syllable.
- (c) The major tonic syllable generally has greater duration and more intensity than the post-tonic syllables.

Minor focus

- (a) The pitch in the syllable with a minor focus either
 - (i) rises in the tonic syllable itself, or
 - (ii) first falls, continuing the pitch movement of the major focus, and then rises terminally.
- (b) Sometimes, the pitch slightly jumps up or down for the minor tonic syllable.

In the identification of the minor focus, the duration and intensity factors are not very helpful. Sometimes, the identification is purely based on auditory perception.

Some problems in identifying the tonic syllables

The acoustic location of the tonic syllable was not always as straight forward as described in the above sections. There were four types of problems encountered which will be discussed under the following headings:

1. major pitch movement on the post-tonic syllable,
2. narrow falling pitch in the tonic syllable preceded by a high falling pretonic,
3. fairly high falling pitch preceded by a rise-fall pretonic,
4. narrow rising pitch preceded by either a falling or a rise-fall pretonic.

21. These three cues may occur either individually or together to mark the tonic syllable.

Post tonic pitch movement

The falling or the rising movement of the pitch is sometimes initiated on the post-tonic syllable rather than on the tonic syllable. This is contrary to Halliday’s claim that the tonic syllable carries ‘the main burden of the pitch movement’, *i.e.*, it has either the widest pitch range (either fall or rise) or, alternatively, occurs immediately following a pitch jump (with the fall or rise initiated on the tonic syllable). The following sub-sections describe instances of only the post-tonic falling or rising pitch movements, as this aspect with a fall-rise and fall+rise pitch movements in the tonic segment has already been referred to (see 3.2.3 and 3.2.4).

Post tonic fall

This study revealed that in around 43% of the auditorily perceived tonic syllables with a falling pitch contour, the major falling pitch movement was on the post-tonic syllables²². The following graphs illustrate the post-tonic fall in two variants of the falling contour (Tone 1), one with a **hook onset** and the other with an **onset rise**.

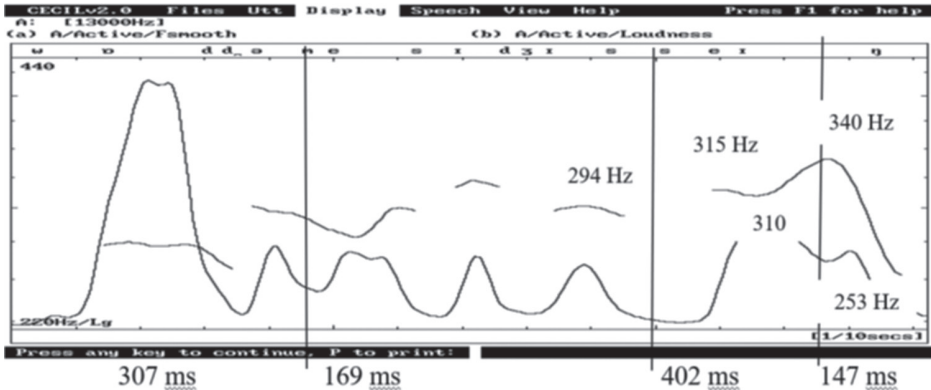


Fig. 9. Wkf28c: // what the / message is / SAYing //

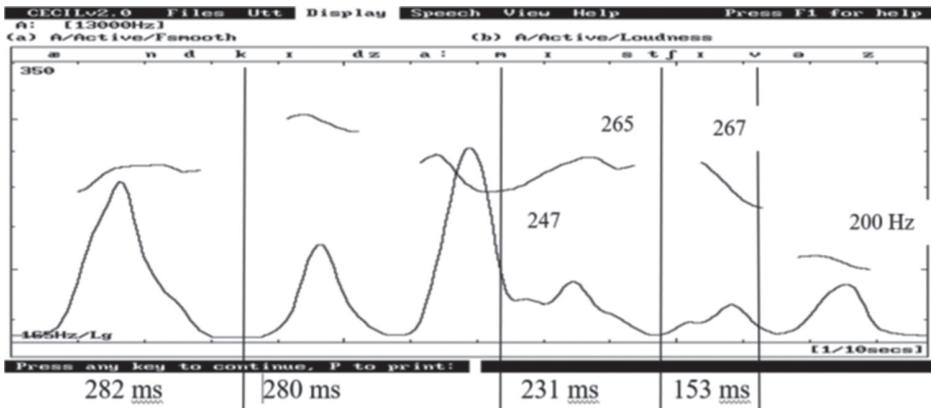


Fig. 10. Wkf14b: // and / kids are / MISchievous //

22. See Debashish, 2021:71 (Table 3).

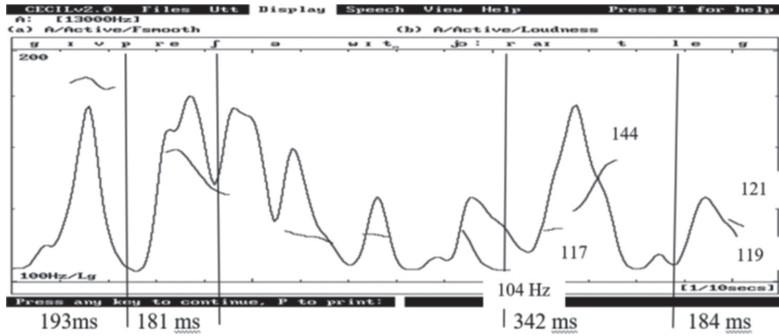


Fig. 11. Dcj38b: // give / pressure with your / RIGHT leg //

In all the three graphs, the falling tone is executed on the post-tonic syllables²³. However, there are certain other factors which demarcate the tonic syllable, such as the following:

1. The tonic syllable has greater duration and more intensity than the post-tonic syllables.
2. The pitch in the tonic syllable exhibits either a hook (as in Fig. 9), or an onset rise (as in Figs. 10 and 11).

Further, the pitch jumps up before executing a hook or an onset rise (as in Fig. 9 and Fig. 11, respectively).

Post tonic rise

Similar to the falling pitch contour, 55% of the tonic syllables perceived with rising pitch contours (either Tone 2 or Tone 3), exhibit a major rising pitch movement in the post tonic syllables²⁴, with the tonic syllable, exhibiting either a **hook**, or **level**, or **falling onset**, as seen in the following graphs:

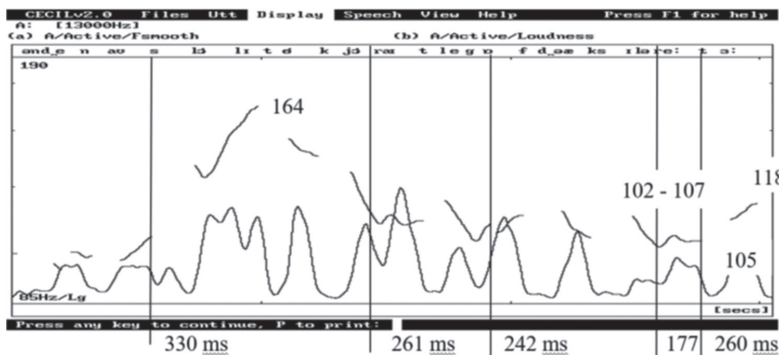


Fig. 12. Dcj43: // ^ and now / slowly take your / right leg / off the accele / RAtor //

23. Watt (1992: 136-138)'s instrumental analysis of Halliday's (1970) recorded tapes, leads him to observe that, 'Tone 1+ is often realized by a rise-fall complex contour ... the tonic syllable of a Tone 1+ (wide fall) ... begin(s) with a slight rise before a longer fall'. However, there is no mention of a post-tonic falling pitch movement.

24. See Debashish, 2021:73 (Table 6).

In the above graph, the duration and intensity of the tonic syllable is less than those of both the post-tonic and pretonic accented syllables. The tonic syllable –*ra* (the fourth syllable of ‘accelerator’) shows a change in pitch movement from the preceding syllables in terms of a small rise-fall hook, which serves as an onset to the rise in the post-tonic syllable. In this case, only auditory perception helps in identifying the tonic syllable.

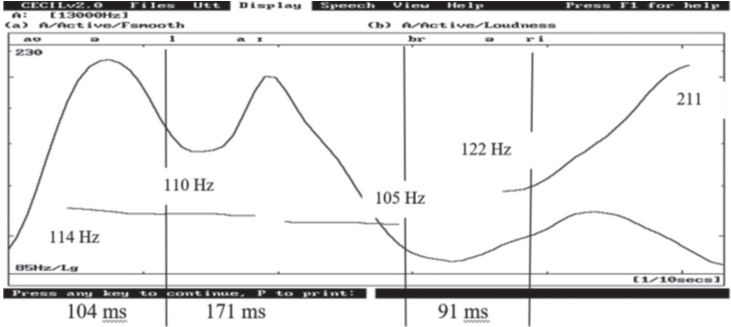


Fig. 13. Libj12c: // our / LLibrary //

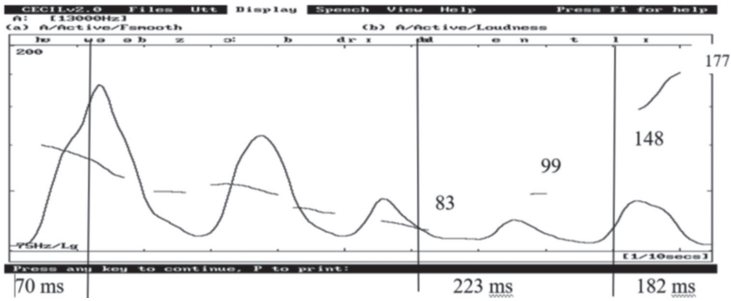


Fig. 14. Libj25b: // who were absorbed re / CENTly //

In both the above graphs, pitch is level in the tonic syllable, and later rises in the post-tonic syllable(s). The tone group Libj25b, in Fig. 14, shows, in addition, a pitch jump from 83 to 99 Hz in the tonic syllable. It is also noticed that (in both the graphs), the duration of the tonic syllable is more than that of the post-tonic syllables. Watt (1992: 139) also makes a similar observation, ‘the tonic syllable of the simple Tone 2 coincided with a level and a prolonged low onset to the rise’ with the rise occurring on the following non-tonic syllables.’

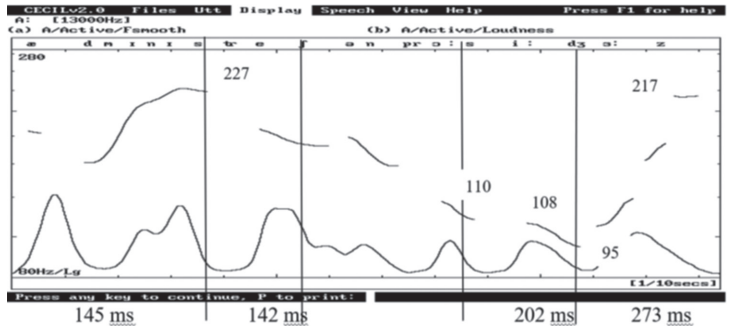


Fig. 15. Libj33a: // adminis / tration pro / CEDures //

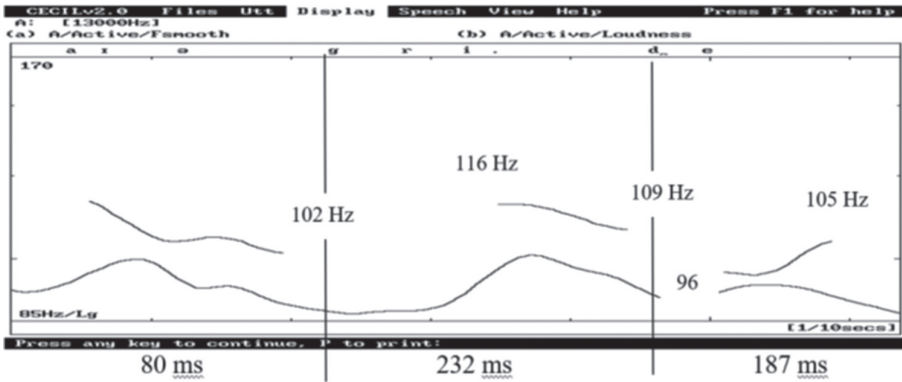


Fig. 16. Libj20b: // I a / GREE there //

In Fig. 16, though the syllable *-gree* has a falling pitch, it is recognized to be the tonic syllable due to its duration, intensity and pitch jump up (102 to 116 Hz). On the other hand, in Fig. 15, the pitch in the tonic syllable continues the fall of the pretonic, and the syllable has shorter duration (202 ms) and less intensity (12.8 dB) when compared with the post-tonic syllable. Here, the tonic syllable is identified mainly through auditory perception.

The above description of the post-tonic fall or rise in pitch leads one to conclude that the main burden of the pitch movement need not necessarily be on the tonic syllable. However, though the fall or rise may be on the post-tonic syllable, the tonic syllable can be identified by the particular distinctive feature of the variant of the fall or rise in question²⁵.

A narrow falling tone preceded by a falling pitch contour

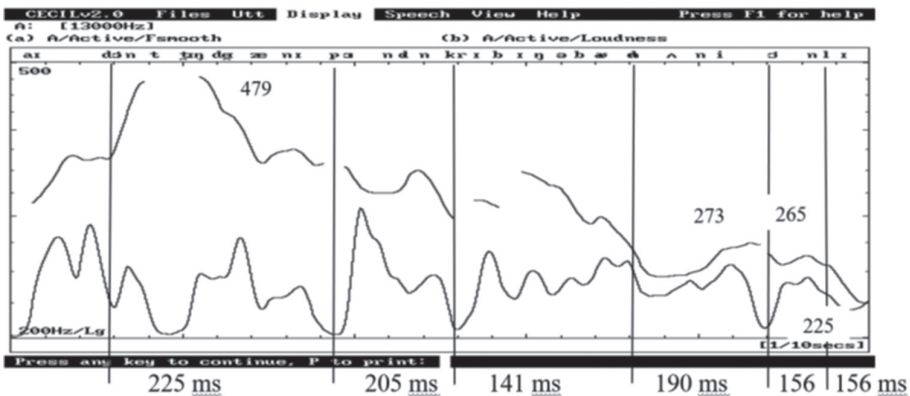


Fig. 17. Libl17a: // ^ I / don't think there's any / point in / cribbing about / money / ONLY //

In this tone group, the tonic syllable has shorter duration (156 ms) and less intensity (24.1 dB) when compared to the pretonic accented syllables. Even the pitch does not have an appreciable width – the post-tonic syllable has more pitch width (31 Hz) when compared to the pitch width of the tonic syllable (8 Hz).

25. For instance, the tonic syllable in one variant of the falling tone has a distinctive fall-rise **hook onset**, while another variant has a wide **onset rise**.

In such tone groups, the four criteria (see Sec 3.1) for identifying the tonic syllables are not very useful, as there seems to be more than one contender for the tonic prominence. Let us examine these syllables to trace the reasons for locating the tonic prominence on the last accented syllable.

- (a) The first contender is *don't*, the first accented syllable in the tone group. It has more duration and a wider onset rise when compared to the other accented syllables. Further, the pitch contour of this foot shows a rise in the accented syllable *don't* and later a fall in the post-accented syllables. This movement is similar to the post-tonic fall as illustrated in Sec 3.3.1.1.
- (b) In the third foot, the accented syllable *point* shows a fall-rise hook onset and a post-tonic falling pitch movement. Also, the duration of this syllable (205 ms) is more than those of the following accented syllables.
- (c) In *crib-*, the third accented syllable, the pitch jumps up to a higher level (from 299 Hz to 317 Hz) before falling in the post-accented syllables.

Now, though there are three other contenders for the tonic prominence, it is the first syllable of *only* which is auditorily perceived to be the tonic; the pitch jumps down slightly (which is negligible), and the tonic syllable has a very small hook onset. But the pitch in the tonic foot (the foot with the tonic syllable) falls to a lower level in the pitch range when compared to the other pre-tonic accented syllables.

In such cases, one is likely to hear the tonic prominence on the ‘right-most’ accented syllable²⁶ in the tone group. In the identification of this syllable, none of the four criteria listed in the beginning of this chapter come into play.

A fairly high Falling tone preceded by a Rise-Fall pretonic

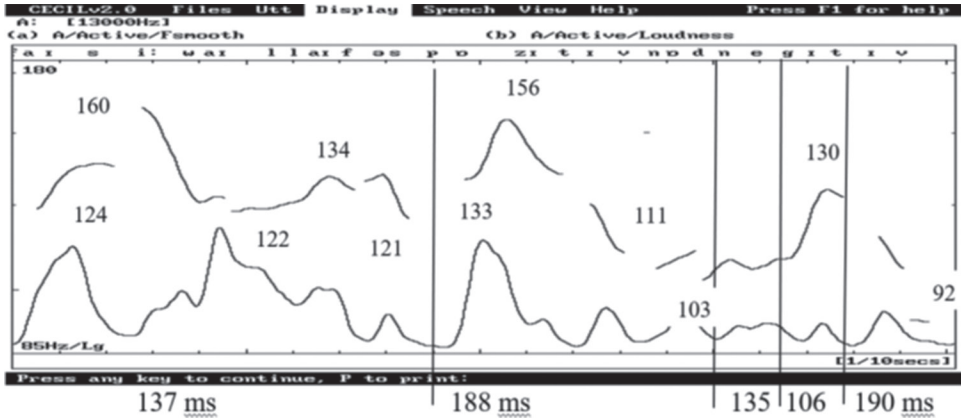


Fig. 18. Wkm17a: // I see wild life as / positive not / NEgative //

26. The problem faced in locating the tonic here finds an echo in Halliday’s statement: ‘It is not always easy to hear where the tonic prominence is located in sentence spoken with a steadily falling pitch; the tonic syllable does stand out, but often less clearly than in other types, and it may be found difficult to recognize at first’ (1970:7).

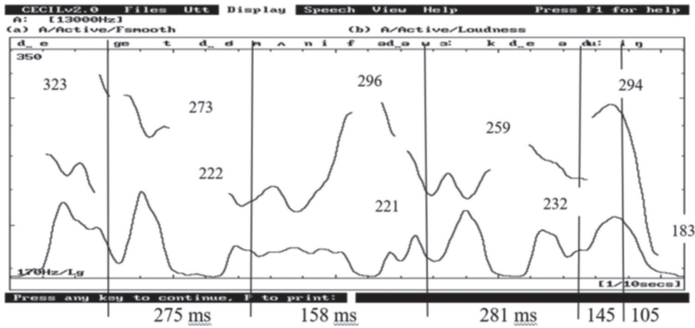


Fig. 19. Libb26a: // they / get their / money for the / work they're / DOing //

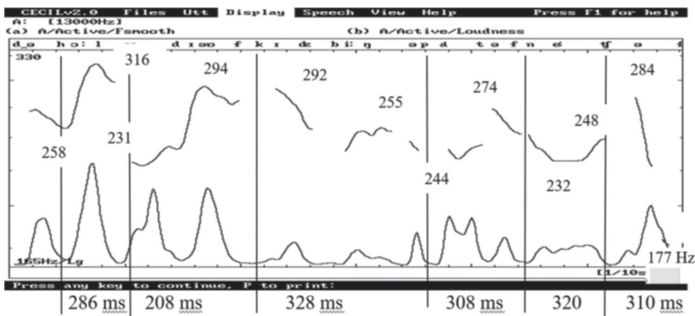


Fig. 20. Wkf22: // ^ the / whole / idea of / kids being a / part of / NAture //

In the above graphs, the fall is executed on the post-tonic syllable with the pitch in the tonic syllable exhibiting the onset rise and/or hook onset, or pitch jump, i.e., whatever is characteristic of the particular variant²⁷ of the Falling tone. The pre-tonic accented syllables compete with the tonic syllable in all the above features, that is, pitch jump, onset rise and pitch width, and also have more duration and intensity than the tonic syllable.

In the above cases, it would be difficult to identify the criteria which may distinguish the tonic syllable from the rest. However, there are two clues found here, which lend support to the syllable perceived as tonic. They are:

- (a) absence of a pause after the foot with the competing accented (ictus) syllable,
- (b) the pitch in the tonic segment (/NAture//) falls to the lowest level (177 Hz) in the pitch range when compared to the pre-tonic feet (see figures 18-20).

A narrow Rising tone preceded by a high Falling or a Rise-Fall pretonic

This type of pitch movement in a tone group is generally mistaken for a Fall+Rise tone, as seen in Fig. 12 (DCj43). In this tone group, the first syllable of *slowly* can be mistaken for the major tonic in a compound tone group with a Fall+Rise tone. The pitch in *slow-* jumps up, has a hook onset and a wide onset rise. This syllable also has more duration and intensity than the post-tonic syllables²⁸. But it is not identified as the major tonic as it is not auditorily

27. See Debashish, 2021:70.

28. Compare the pitch contour in Fig.12 with the contour of Fall+Rise tone in Figs. 6 and 7.

perceived as the most prominent syllable. Only one focus is heard – namely, on the fourth syllable of *accelerator*. Thus, here auditory perception is the principal defining feature.

Discussion

The study of the pitch contours in the above graphs leads to the setting up of the following CRITERIA for identifying the tonic syllable:

- (a) auditory perception: an important test, which may be supported by the criteria listed below, from (b) to (g)
- (b) change in pitch movement, that is, the initiation of the rising or falling movement in the tonic syllable itself
- (c) pitch jump up or jump down in the tonic syllable
- (d) certain other cues, specifically when the major pitch movement is in the post-tonic syllable, such as hook onset, and/or onset rise, or onset fall
- (e) the pitch falling to a lower level in the pitch range – as in a narrow fall preceded by a high Falling pretonic, or as in a high Falling tone preceded by a Rise-Fall pretonic
- (f) absence of a pause at some other place within the tone group
- (g) duration to some extent, but not intensity

The study of the FORM of the tonic syllable leads us to conclude that out of the four criteria set up in the beginning of this chapter, only change in pitch movement and pitch jump up or jump down provide objective evidence for locating the tonic syllable.

Though the first two criteria are useful, it is found that the tonic syllable need not necessarily be a syllable with the main burden of pitch movement in it. In other words, it is not necessary for the pitch either to have a wide pitch range or to jump-up or jump-down in the tonic syllable. There are also tone groups where the fall or rise is executed on the post-tonic syllable. In such cases, certain other cues, like the characteristic features of the particular variant of the tone, for instance, Falling tone (Tone 1) or the Rising tone (Tone 2 or Tone 3), such as hook onset, onset rise or onset fall, etc., are taken into consideration.

Pause also helps in locating the tonic syllable, especially, in tone groups where a high-Falling tone is preceded by a Rise-Fall pretonic. In these tone groups, there seem to be one or more contenders for the focus. But the fact that there is no pause anywhere in between and also the fact that the fall in the tonic foot is down to the lowest level in the pitch range help in deciding the focus.

When a narrow Falling tone is preceded by a high-Falling pretonic, it is difficult to locate the tonic syllable on the basis of the four criteria set up. The tonic syllable in such cases generally has shorter duration, less intensity and pitch width when compared to the other syllables. And there is no pitch jump, either. Here, auditory perception is taken to be the criterial factor. Even in compound tone groups, where the fall or rise is post-tonic, one has to rely on the other cues mentioned above. In the absence of such cues, one has only auditory perception to fall back upon.

Conclusion

To conclude this discussion, the two questions asked in the very beginning find answers in the above-listed points. That is, the first two acoustic cues – major pitch movement and pitch jump up or down – ARE criterial in defining the tonic. Duration to some extent is important, but NOT intensity. And when all these four criteria fail, certain other cues such as hook onset, onset rise or fall, fall to a lower pitch level, etc., can be taken as objective correlates to identify the tonic syllable.

Some of the cues listed here find resonance in Tench's (1996: 53) seven features 'which appear to be significant for the identification of the tonic syllables, 'pitch peak, maximum pitch range, kinetic tone, loudness peak, decrescendo, tempo marking and pause'. This study of samples of Indian English reveals that along with all the objective correlates discussed by scholars such as Tench, Watt, and others, one has to take into account the 'onset rise/fall' or the 'hook onset' which enables the pitch to reach a certain height in the tonic syllable to execute the fall or rise in the post-tonic syllables. Further, one has to take into account the variant pitch movements of the tones in the system of TONES set up for the data or language.

References

1. Bhooshan, *M.A Computer-Assisted Phonological Study of Intonation in Some Samples of Indian English with Reference to Halliday's Framework*. Unpublished thesis. 1998.
2. Danes, F. "Sentence Intonation from a Functional Point of View." *Word*, 16 (1960): 34 – 54.
3. Debashish, M. "The Tone System in some samples of Indian English: a systemic functional study." *Caraivéti*, Vol. V, Issue 1, 2021: 65-86.
4. Halliday, MAK. *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton and Co. N.V., Publishers, 1967.
5. Halliday, MAK. *A Course in Spoken English: Intonation*. London: Oxford University Press, 1970a.
6. Halliday, MAK. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
7. Halliday, MAK and William S Greaves. *Intonation in the Grammar of English*. London: Equinox, 2008.
8. Halliday, MAK and Christian MIM Matthiessen. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, 4th ed. London: Routledge, 2014.
9. Lieberman, P. "On the Acoustic Basis of the Perception of Intonation by Linguists." *Word*, 21, 1965: 40-54.
10. Roach, P. *English Phonetics and Phonology: A self-contained comprehensive pronunciation course*, 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
11. Tench, P. *The Intonation Systems of English*. London: Cassell Academic, 1996a.
12. Watt, David L.E. "An instrumental analysis of English nuclear tones", in P. Tench (ed.) *Studies in Systemic Phonology*. London: Pinter Publishers Ltd., 1992: 135-160.

La Traduction et Le Transculturel : *Moi L'interdite* D'ananda Devi en Hindi

Nidhi Raisinghani

Résumé

Moi l'interdite traduit en hindi comme *Mein Nirvasit*, est une tentative par la traductrice, Asha Pande, de donner un aperçu de la vie mauricienne à un public hindiphone. L'île Maurice est un pays multilingue possédant de nombreuses cultures qui influencent les écrits littéraires et les rendent complexes pour la compréhension de tout traducteur ; natif ou étranger. Paru en 2000, *Moi l'interdite* est le quatrième roman d'Ananda Devi, une écrivaine mauricienne d'origine hindoue. La question de l'exclusion sociale s'avère un thème important dans les romans de Devi qui a oeuvré pour donner voix aux femmes marginalisées. Le thème de la perte d'identité est questionné par la narratrice dans *Moi l'interdite*. Comment traduire en hindi un texte de la diaspora indienne qui contient des références historiques et culturelles distinctes ? Comment saisir les nuances de la communauté indo-mauricienne en français et créole ? La présente étude se donne pour objectif d'exposer les conditions socio-culturelles dans le roman à travers sa traduction en hindi en soulignant les défis auxquels fait face la traductrice lorsqu'elle a traduit ce récit. L'objectif de cet article est de mettre en avant plusieurs questions qui peuvent restreindre la traduction correcte d'une œuvre littéraire et également, de réfléchir à la question de savoir si nous pouvons vraiment traduire un texte sans en changer complètement l'âme.

Mots-clés- traduction, transculturel, défis de la traduction, texte littéraire, perte d'identité, exclusion sociale

L'île Maurice contemporaine et indépendante, se présente au monde comme un symbole d'harmonie. Ce pays représente un riche croisement de cultures. Les Portugais l'ont découvert et elle a ainsi connu plusieurs régimes: hollandais, français et enfin anglais. A part des colons, elle devient peu à peu la patrie des travailleurs agricoles, d'origine asiatique, notamment indienne. Ce croisement et métissage démontrent la diversité des langues, des cultures et des traditions du pays. Il s'agit d'une société multiculturelle qui figure dans les romans d'Ananda Devi qui est née dans un petit village dans le sud de Maurice, dans une famille d'origine indienne. Depuis son enfance, Devi était exposée à cette pluralité omniprésente, d'abord à celle des langues: le créole, l'anglais, le français, le hindi et le bhojpuri. Sa vie et son œuvre ont donc été profondément marquées par le milieu. Elle s'inspire de la tradition de ses ancêtres, notamment des croyances et des religions indiennes. La protagoniste, qui est en même temps la narratrice, est une fille dont le corps difforme est le principal enjeu. Elle est née avec un bec-de-lièvre. Ce n'est pas une fille mais une porteuse du malheur. Une fille dont le lecteur ne connaîtra jamais le vrai nom, sauf celui d'*Interdite*, comme si elle n'avait jamais dû naître. Elle obtiendra le surnom *Mouna* qui veut dire *guenon*.

Rejetée par sa famille, elle est enfermée dans un four à chaux quand un visiteur est reçu. Elle vit dans la solitude et le silence pour devenir invisible et indésirable. Les seuls êtres vivants

qui l'approchent sont ces insectes étranges qui partagent avec elle l'obscurité du four. Ainsi, la fille bannie, une fille *interdite* cherchera à s'effacer. Elle ne recevra aucune tendresse de la part de ses proches sauf de sa « grand-mère grenier », comme elle l'appelle. Elle découvre l'amitié d'un chien, mais elle abandonne le fidèle animal pour les amours avec un clochard qu'elle prend pour le prince des contes de fées de sa grand-mère, le Prince *Bahadour* qui la quitte à son tour. Elle s'est laissée violer. Enceinte de l'inconnu, pour protéger son enfant du sort, elle avait subi, elle le tue.

La présence des éléments linguistiques ainsi que extralinguistiques rendent la traduction littéraire beaucoup plus complexe par rapport aux autres types de traduction. De plus, les textes littéraires se caractérisent par plusieurs spécificités linguistiques, ainsi que des aspects socioculturels de nos vies. Dans cette optique, nous pouvons dire que la traduction littéraire joue un rôle primordial de faciliter la communication à travers les cultures. Traduire des textes littéraires, cependant, n'est pas une tâche facile, car cela pose beaucoup de problèmes pour le traducteur. Rappelons que la traduction provient du verbe traduire, dont l'origine est le verbe latin *traducere* qui veut dire « faire passer ». Son sens le plus courant est faire passer un texte d'une langue à une autre. La définition même nous met en garde contre les problèmes de la traduction auxquels un traducteur fera face, car pour traduire il faut savoir faire passer un message, et pour ce faire, une connaissance approfondie au moins des deux langues est nécessaire.

Le « *transculturel* » peut signifier la traversée d'une culture à l'autre, que ce soit dans l'espace ou dans le temps : de la culture rurale à la culture urbaine, de la culture ouvrière à la culture bourgeoise, de la culture du Sud à celle du Nord, de la culture antique (latine ou grecque) à la culture moderne. La notion de transculturel suppose non seulement la communication d'une culture à une autre mais aussi la tension vers un *au-delà*, un au-delà des appartenances religieuses et des héritages culturels restrictifs, quelles que soient les représentations identitaires.¹

De ce qui précède, la tâche d'un traducteur lui demande de surmonter et de franchir les frontières de la langue de départ sans être en dehors de la langue d'arrivée; il demande à un traducteur de « traduire sans traduire ». Ceci dit que lorsqu'un traducteur traduit un texte, il n'est ni attendu de faire une traduction mot-à-mot, ni traduire un texte d'une telle manière qu'il retire son sens propre pour l'accommoder dans la langue traduite. Cela nous amène à poser les questions suivantes : Est-ce vraiment possible ? Si oui, comment ? L'objectif de cet article est d'enlever ainsi que d'identifier les problèmes liés à la traduction particulièrement dans le contexte indien et de considérer quelques solutions. Pour répondre à ces difficultés de traduction, nous allons présenter *Moi l'Interdite d'Ananda Devi* traduit en hindi comme *Mein Nirvasit* par Asha Pande.

Cet article vise également à proposer quelques réflexions sur les pièges auxquelles la traductrice a fait face lors de la traduction du texte en hindi.

Ces difficultés de traduction peuvent être divisées en deux parties :

1. Traduire la femme marginalisée.
2. Traduire la créolisation

1. Chantal Forestal, *L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures: une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée?*, *Ela*, 2008/4 (numéro 152), pp 393-410.

Traduire la femme marginalisée

La marginalisation féminine est le thème central des romans d'Ananda Devi. Elle peut être encouragée par des croyances, convictions, comportements différents de ceux ordinairement acceptés par des différences d'apparence physique, notamment par une déformation physique.

Pour être un traducteur, il est important d'avoir une bonne connaissance des deux langues. Le travail d'un traducteur n'est pas de traduire une langue mais une idée qui est née dans un contexte culturel défini et qui est propre à l'auteur. Le travail de traduction est de faire parvenir cette idée dans une autre langue sans en modifier le sens.

Prenons l'exemple du titre du récit qui s'intitule « *Moi, l'Interdite* » traduit en hindi comme « *Mein Nirvasit* ».

L'équivalence de « interdite » en hindi est « *Nishedhh* », qui se réfère aux choses ou aux actions interdites ou non autorisées. Mais, selon le contexte du récit, il s'agit plutôt du problème de l'exclusion sociale qui est le fil conducteur de *Moi l'Interdite* dans lequel la narratrice est ostracisée par sa famille soucieuse de préserver son image dans une société dominée par des apparences. Donc, le mot « Nirvasit » en hindi qui signifie l'exil ou l'exclusion sociale convient parfaitement au titre du récit. Cela nous permet de dire que les deux langues ne sont pas identiques et que les différences culturelles existent entre les deux langues, il est donc extrêmement difficile de réaliser un transfert réussi. Et même, avec la petite variation de la langue source, le terme culturel peut être considéré comme un acte de subversion contre la culture qu'il représente. Si le traducteur n'est pas conscient de ces variations de langue ou s'il traduit déjà à partir d'une traduction, il peut faire une mauvaise traduction.

Certains mots ou expressions indiquant des faits, des objets, des phénomènes, sont si profondément ancrés dans leur culture source, si particuliers et même peut-être seuls ou uniques à la culture auxquels ils appartiennent, qu'ils n'ont pas d'équivalence dans la culture cible, que ce soit parce qu'ils sont inconnus, ou parce qu'ils n'ont pas de traduction dans la langue cible. Dans le récit, la narratrice, depuis sa naissance a été affligée d'un bec-de-lièvre et tout le monde se moquait d'elle et ainsi on l'appelle « Mouna, la genon ».²

Et lorsque la narratrice a dit dans le texte « enfermez *la Mouna* mes amis viennent dîner ce soir »³ sa traduction en hindi est « *is bandariya ko band kar do, mere dost aaj shyam ko khaane par aa rahe hai* ».⁴ Nous constatons qu'en traduisant le nom propre « Mouna », la traductrice a utilisé « Bandariya » qui le sens moqueur du nom de la protagoniste du récit. En hindi, le mot « Bandariya » est souvent utilisé pour se moquer de quelqu'un dans un sens péjoratif.

En discutant des problèmes de correspondance dans la traduction, force est de constater que « les différences entre des cultures peuvent provoquer des complications plus sérieuses pour le traducteur que les différences dans la structure linguistique »⁵

2. Devi, Ananda, *Moi, l'interdite*, Éditions Dapper, Paris, 2000, p.12.

3. Ibid, p.13.

4. Ibid, p.2

5. Nida, Eugene A., *Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, E.J.Brill, Leiden, Netherlands, 1964.

Traduire la créolisation

Dans le récit, on fait mention de plusieurs expressions créoles. Prenons l'exemple suivant. « *Kaan in Briley. Noon feen footi. Noon feen footi* » qui ne peut pas être traduite sans perdre le sens culturel. Si la traductrice l'avait remplacée par son explication « nous sommes détruits » le contexte sera perdu à jamais.

C'est peut-être pour cette raison que la traductrice a choisi de la garder telle qu'elle est pour satisfaire un lecteur local ainsi qu'un lecteur étranger. Cependant, elle a inséré en bas de la page, une note explicative en hindi. Mais ce n'est pas toujours le cas. Ailleurs, l'auteur utilise de nouveau, l'expression "*Bondie inn modi nu*" et cette fois-ci la traductrice n'a ni inséré note explicative ni donné la traduction en hindi. Autrement dit, aucune explication n'est donnée ni dans le texte ni dans le glossaire. Elle a gardé l'expression telle qu'elle est. Cela pose aussi un problème pour un lecteur hindiphone qui n'a pas les mêmes références culturelles. Il est intéressant de noter qu'Ananda Devi se sert des expressions en hindi dans ce récit écrit en français. Prenons l'exemple de l'expression « *Soja rajkumari, soja* » qui aurait pu être écrit comme « dors ma princesse dors ». Traditionnellement en Inde, cette petite chanson est chantée lors de faire dormir un bébé. Mais l'auteure a plutôt préféré utiliser l'expression hindi à la place de l'expression française. Cela apporte une richesse culturelle au texte de départ et montre une similitude entre la culture de l'Inde et celle de l'Île Maurice. La question qui se pose ici, comment traduire le hindi en hindi, sans perdre la complexité du récit d'origine. En fait, le plurilinguisme est perdu dans la traduction hindi.

Nous constatons en même temps, la fréquence de l'utilisation des mots indiens dans le récit. Devi ne met pas d'explication chaque fois aux termes indiens qu'elle écrit dans son récit. Par exemple « *Karahi* »⁶, qui est une sorte de Wok en fonte utilisée dans la cuisine indienne. La traduction en hindi « *Karahi* ». Un autre exemple des termes indiens utilisés dans le récit en français « *Daï* »⁷, une sage-femme.

Ces termes n'ont besoin aucune explication en hindi puis que l'on se réfère aux termes culturels indiens.

« Au tout début, le traducteur garde à l'esprit à la fois la langue source et la langue cible essaie de traduire avec soin. Mais, il devient pour lui très difficile de décoder littéralement tout le texte ; par la suite, il s'aide de son propre point de vue et s'efforce de traduire en conséquence ».⁸

Il faut donc se poser la question de savoir si le traducteur peut s'exprimer ou non. Par exemple à la page 16 du récit « Lorsqu'il a dit cela, **je me suis arrêtée** ». La traduction en hindi « *Jab unhono aisa kaha, meine mehsoos kiya jaise mujhe lakwa maar gaya* ».

« Je me suis arrêtée » aurait pu traduire comme « *mein ruk gayee* » mais la traductrice a peut-être voulu donner le sens extrême de s'arrêter en hindi « *Lakwa maar jaana* » sans changer le sens du texte et rester fidèle au contexte.

Cela nous permet de dire que le traducteur peut donner son point de vue surtout quand il devient un intermédiaire dans l'acte de paraphraser sans changer le sens du texte.

6. Op.cit, p.41.

7. Op.cit.,p.29.

8. Vieira, E.R.P. Liberating Calibans, « Readings of *Anthropofagia* and Haroldo de Campos' Poetics of transcreation : Else Ribeiro Pires Vieira, Bassnett and Trivedi, 1999.

Quel que soit le type de problème abordé, Les jeux des majuscules ou des minuscules et le choix des temps du français on s'aperçoit qu'une réalité dans une langue en deviant une autre quand elle est traduite; il y a une teneur, une atmosphère et une représentation différente.

Par exemple, contrairement à la langue française, dans l'écriture hindi, il n'y a pas de différence entre le majuscule et le minuscule. Toutes les lettres de l'alphabet sont écrites de la même façon. Toutes les lettres se ressemblent quant à la taille des alphabets. Cela peut poser un problème pour un traducteur de la langue hindi, lors qu'il doit mettre la majuscule. Prenons l'exemple du texte, à la page 17, « *Je suis restée la Cause* ». Ici, l'auteure voulait mettre de l'accent sur le mot « cause » et donc, elle l'a écrit en majuscule. Tandis que la traductrice en hindi l'a traduit comme « *kaaran* » et comme il n'ya pas de possibilité dans l'écriture hindi de mettre des majuscules, la traductrice a bien décidé de mettre l'équivalence du mot entre guillemets.

Selon Jacobson, « *la traduction implique deux messages équivalents dans deux codes différents* ». Il reconnaît que « *chaque fois qu'il y a une lacune, la terminologie peut être qualifiée et amplifiée par des emprunts, des néologismes ou des changements sémantiques, et finalement, par des périphrases* »⁹.

Traduire des termes culturels n'est pas une tâche facile cependant nous ne pouvons pas dire qu'ils ne peuvent pas être traduits. Walter Benjamin dans son essai intitulé, *The Task of the translator* (1923) explique qu'une traduction n'est pas une réflexion d'un texte original, qu'elle n'a aucun lien avec la communication, que son objectif n'est pas de transmettre du sens. Le travail de l'écriture ne consiste pas seulement à imiter ou à copier mais à extraire et à transmettre l'essence du texte précédent. Mais, ce n'est pas le message qui passe dans une bonne traduction, dit Benjamin, car pour lui une œuvre littéraire dit « très peu » de choses. Prenons l'exemple suivant, « *Leur lit grinçait alors qu'ils changeaient de position* »¹⁰. La traduction en hindi « *khaat charmara uthi* ». L'équivalence courant et moderne en hindi du mot lit est « Palang » mais selon le récit il s'agit de la famille traditionnelle et donc, la traductrice a utilisé l'équivalence « Khaat », lit traditionnel indien, pour respecter le vouloir dire de l'auteure ainsi que le contexte du récit.

Encore, à la page 52, la narratrice parle de la nourriture « *Riz, Dhall, chou* », la traduction en hindi « *Chawal, Daal, Sukhi hari sabzi* ». Nous observons que la traductrice a bien traduit « Riz » comme « Chawal », « Dhall » come « Daal » mais lorsque l'équivalence de cette légume « chou » existe en hindi comme « Paata gobhi », la traductrice a utilisé le mot « Sukhi hari sabzi » pour parler du « chou ».

Parfois, le traducteur peut donner son point de vue surtout quand il devient un intermédiaire dans l'acte de paraphraser sans changer le sens du texte.

Évidemment, dans ces exemples que nous venons de voir, la forme du texte original est changée ; mais tant que le changement suit la cohérence contextuelle dans le transfert et si, pendant cette transformation, le message est préservé, la traduction est considérée fidèle. Antoine Berman affirme que « le traducteur a tous les droits dès lors qu'il joue franc jeu »¹¹

9. R. Jakobson, « On Linguistic Aspects of Translation », in R. A. Brower (Ed.), *On Translation*. Harward University Press, 1959.

10. Op.cit, p.51.

11. Antoine Berman, *Pour une critique des traductions : John Donne*. Paris : Gallimard, 1995.

En conclusion, nous pouvons dire que la traduction en hindi réduit la créolisation qui vient des textes d'Ananda Devi. Autrement dit, il y a une perte dans la traduction en hindi et nous nous posons la question, comment traduire cet étrangeté en hindi. Le traducteur des textes littéraires a recours sur divers procédés, techniques ou stratégies pour trouver un moyen de résoudre ces difficultés de traduction. Il existe également la possibilité de présenter les différences conceptuelles soit dans une note de bas de page soit dans le texte même. En plus, le traducteur doit adopter la manière la plus appropriée en fonction de son objectif, du temps à sa disposition, et des lecteurs potentiels de la traduction. Au fait, il ne s'agit pas d'exagérer le sens, les émotions ou les faits d'un texte. C'est pourquoi peut-être la définition littéraire du mot « traduction », *manière d'exprimer ou de manifester quelque chose*, serait plus pertinente dans ce contexte. Toutes les langues peuvent dire (ou sont capables de dire) les mêmes choses ; mais, en général, elles les disent autrement. En effet, si deux langues avaient la même manière de dire des choses, alors la question de la présence des deux langues n'existeraient pas, ainsi que la question de la traduction ne se serait jamais posée.

Bibliographie

1. Berman, Antoine, *Pour une critique des traductions: John Donne*, Paris, Gallimard, 1995.
2. Devi, Ananda, *Moi l'Interdite*, Éditions Dapper, Paris, 2000.
3. Forestal, Chantal, *L'approche transculturelle en didactiques des langues-cultures; une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée?*, Ela, 2008.
4. Pande, Asha, *Mein Nirvasit : Ek Kahaani*, Sandhi Prakashan, 2006.
5. R. Jakobson, *On Linguistic Aspects of Translation*, in R. A. Brower (Ed.), *On Translation*, Harward University Press, 1959.
6. Vieira, E.R.P. *Liberating Calibans, Readings of Anthropofagia and Haroldo de Campos' Poetics of Transcreation*: Elses Ribiero Pires Vieira, Basnette and Trivedi, 1999.
7. Nida, Eugene A., *Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedure Involved in Bible Translation*, E. J. Brill Leiden, Netherlands, 1964.
8. Silver, Katherine, *The Translator's Art of Failure: Engaging the Other in Imperfect Harmony*, TranscUlturAl, Vol.1, 2, 2009.

Aesthetics in a Young Child's Play: Decoding the Meaning from their Creative Outputs

Pradnya Nishad Patki

Abstract

Brain of a child is like a sponge absorbing all the information that they come in contact with learning from experiences. Development of a brain till 6 years of age is considered to be the highest. Learning by observation and through visual and tactile experiences is the core at the early age of life when even the verbal senses are yet to be developed. This paper examines different schematic from graphic representation and meaning making from caregiver's perspective. The aim of the study was to find reflections of design elements and principles in the creative outputs of young children from play activities. The objectives were to observe and note the activities done by children in the age group 1-6. The method used was observation by visual analysis of photographic documentation and questionnaire. The results will decode the relationship of both variables of study, schemas and aesthetical principles from sketches or graphics.

Keywords: Development; schematic; reflections; observation; principles; visual.

Introduction

Play as a source of creativity: Creativity is required in all the domains of life. Creativity triggers one's feelings, thoughts, behaviour, initiating acquisition of deep knowledge. All human beings are born with this urge for creativity but if that side of the brain is not put to use through years it will not be enriched. (Denel, 1981). In practical terms play is a form of behaviour which can be easily understood (Mainemelis C, Ronson S, 2006). In most other fields of social sciences, the relationship between play and creativity is supported by practical experiences, and not only through ideas. Freud (1926), Vygotsky (1978), Huizinga), Piaget (2001), Winnicot (2001) and Turner (1982) described play as a natural path for creative development Russ (1999) and Dansky (1999) put forth their theories. Based on the psychological and experimental studies carried out by them, their study emphasizes on the need of play to bring out the creativity and originality of a child. A child while playing on its own may discover the surprise involved in solving the difficulties, possibilities (Sandelands & Buckner, 1989) Smolucha (1992) put forth his studies that children first learn to create and change symbols and signs during their play. This builds up their imagination and fantasy. This leads to the development of their own thinking as they grow. Such behaviour developed during adolescence will lead to a mature, artistic and scientific personality. (Moran S, Steiner V) Steiner V) for a child play is not only for fun, but a part of work. While playing, children learn their surroundings, relation with the surrounding and others and try to grow with it (Vygotsky, 1999) (Lillard P, Jessen L, 2003) (Vygotsky, 1999). the brain of a child tries to connect with the surroundings. They imagine about the size, shape and volume of objects. Their imagination and creativity provide

learning abilities and helps to solve problems at their end, while at play. (Davis S, 2019) (Deguara J, Nutbrown C, 2017).

Literature review

Child development, schemas and learning through play: Developmental potential of play is connected first of all to the development of imagination and symbolic competence. (Bredikyte M, 2016). There are planes of development in a child's initial growing age. Slope is the 'absorbent mind' plane of development outlined by Maria Montessori. During the first slope, the child takes in a bunch of skills and has huge developmental progression. During the second half, the child begins to put what they have learned into action. (Lillard P, Jessen L, 2003) They are specific phases in a child's development when it is easier for them to soak up information, and learn a particular topic or skill. Some things are typically aligned with age and natural development but children move into sensitive periods at their own pace. Sensitive periods usually follow a timeline, and happen at around the same age. (Arotin S, Ronés K, 2019) Sensitive Periods describe a phase when the child's absorbent mind is most receptive to learning a topic. A sensitive period is when a child is interested in a particular skill or knowledge and they are so focused and concentrated on that, they tend to exclude wanting to do much else. (Davis S, 2018)

From birth children repeat their actions and behaviour which are called as schemas. Children have a natural urge to do the same thing again and again. This repetitive behaviour helps children to develop and deepen their understanding of concepts. They link to how the young brain develops and grows. As children repeat actions they're making important connections in their brains, which helps them modify or make changes to their actions. This is a vitally important element in young children's development and learning. Through schematic play children lead their own play, whilst developing and learning naturally. Montessori philosophy derived from Dr. Maria Montessori's work has 8 general 'sensitive periods' or schemas that are known: trajectory, vertical, horizontal, connection, on top, inside/outside, envelopment & transporting. (Louis S, C.B. 2013) The schemas of dynamic movement – 'vertical', and 'back and forth', 'circular', 'going over, under or on top', 'going around a boundary', 'going through a boundary' and 'enveloping and containing' (Athey 1990, 116). Children might explore a single schema or a 'cluster' of schemas (Deguara J, Nutbrown C, 2017) Sensitive periods are by age, but schemas are not.

Art and Aesthetics: Essa (2013) defines aesthetic abilities as the ability to make meaning interpretation of graphical illustrations, a skill that requires awareness (Pianta, Hamre, & Allen, 2012), creativity and effective learning techniques (Mckool, 2007). Any creation of a child is his play (vygotsky,1971) (Vygotsky, 1971). Gardner's (1994) early studies of art also found that art encompasses the social realm: The surroundings play important role in development of an art. The communication involves symbols created by the first person, which is understood and appreciated by the next or the second person. In this respect speech and sight or visual communications form important modes of expression. Verbal and visual communication are important modes of communication. Children feel with their hands legs mouth and signals are fed to the brain. For preschoolers, the learning process begins with visualization of images and the ability to create mental images that make some meaning to them. Visuals first and then the learning in school moves ahead with alphabets and numbers. So, the learning initially for a human brain is with graphics. Children find it an interesting

matter to decode the message in a wordless book (Chou M, Cheng J, 2015). The children books focus on tactile experience by different textures, shapes and colours first. At the early childhood education stage, children can also learn aesthetic experience from their daily life curriculum. A pre-schooler learns by touching through his hand, mouth, legs. He tries to think of the images, give meaning and learn through them. The initial learning for a human mind is through graphics. At an early stage a child gets the experience of learning, by touching the shapes, textures, seeing colours in a wordless book. They also learn by observing their surroundings on a day to day basis. They express their imagination by drawing. This can be a form of expression of a child's exploration. Children express by this visual language very effectively. They have this unique way of expression. (Clark 2005).

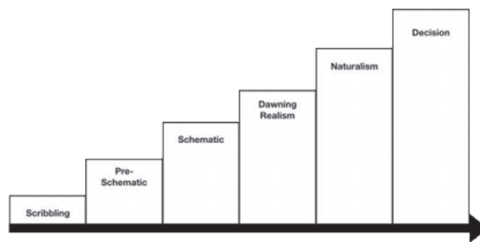


Fig. 1. Lowenfeld & Britan's (1947) six stages of drawing development

One of the leading scholars in supporting the aesthetic window paradigm was Viktor Lowenfeld (1947) who described the creative and mental growth embodied in children's drawings by 22 classifying five developmental progressions from scribbling to pre-schematic to schematic and dawning realism to pseudo-naturalistic. Originating from psychoanalysis, Lowenfeld theorized that, within this linear progression, children's life experiences are integrated into the drawing in an orderly manner, which assumed a certain level of universal predictability and universality in children's drawings. Lowenfeld also believed that adults should not impose their images on a child's art practice, as he found that students lose confidence in their artistic competency because of the seemingly toxic adult influences. Since a child's works are both aesthetic and expressive, they are, valuable sources of insight into the child and his or her world. (Robert K, 1987)

Materials & environment for play: Creative imagination is necessary to healthy development and is, in fact, a necessary part of development. Often creative products are not planned in advance, but emerge through the interaction of the person with materials in the environment, as Arnheim's (1980) study of Picasso revealed. Play with objects begins as soon as infants can grasp and hold on to them; early investigative behaviours include mouthing/biting, rotating while looking, rubbing/stroking, hitting and dropping. This might be described as 'sensori-motor' play when the child is exploring how objects and materials feel and behave. From around 18-24 months, toddlers begin to arrange objects, which gradually develops into sorting and classifying activities. By the age of 4 years, building, making and constructing, behaviours emerge. (Whitebread D, etal, 2017) The organization of the environment and activities and materials provided should invite the children to join the activities or go further in their own way. We can offer with the provocative environment a channel for finding appropriate forms of expression for creative acts. (Bredikyte M, 2016) One way to enhance understanding is providing creative materials to make the learning experience more exciting. Psychologists suggest that a child will develop keen interests in

things that interest them and that these things occupy the greater part of their mind (Beck, McKeown, & Kucan, 2012; Lonigan, & Shanahan, 2010; Machado, 2015).

Role of caregiver or adult in contact with the child: Schemas, and Schematic play help in observations of children during play. Child has no access to right materials to explore without an adult. According to (Lotman 1998) young children approach all artifacts actively not just observing and contemplating. They start touching, moving, exploring. When dealing with objects and actions the child has an example – an adult who is modelling the ideal forms of behaviour. (Bredikyte M, 2010) Children do perform spontaneous object substitutions as early as 12 months but most occur during their second year in pretend play initiated by caregivers (Smolucha & Smolucha, 1986). A caregiver, an adult plays a very important role in the early development of a child. He or she forms a role model. His or her behaviour is imbibed by the child. This occurs at an early age of 12 months to 2 years. A child's imagination, the environment and the adults or siblings around him, largely affect his expressions, abilities and talent. Simonton (1999)

Materials and Method

Data collection: Qualitative research is a process that uses observation, interview and document analyses techniques and perception and events are presented in a natural environment realistically and holistically (Yildirim & Simsek, 2008, p.39). Observing the child playing/working, watch what they do, any repetitive work, is there something they are doing or getting excited by all the time etc. In addition to descriptive analysis the data was collected in the form of observation notes, photographs and questionnaire. Photographic documentation of drawings painting or open-ended play materials where children explored the basic design elements and principles of aesthetics unknowingly was done.

Sample selection and size: Children tend to start showing schemas around one year but every child is different and exhibits schemas differently. After one year they become mobile, start having control of their own bodies and get more aware and understanding of the world around them. Thus, they become toddlers from infants. Howard Gardner (1980) proposed a U-shaped developmental curve to argue that a child's peak of "artistry" is generally reached before the age of six or seven and that after such stage the artistic ability declines except for a few children. Hence the sample age group selected is 1-6 preschool because they are not yet exposed to formal training into art yet. The study is split into 2 age group while analysing as follows- Toddler 1-3 and Pre-schooler-4-6. Sample size is 130.

Materials provided and Environment: Children were given the materials for open ended play such as clay/play dough, sand, blocks, animal figurines and vehicles, art material like paints, crayons, paper, natural materials like stones, sticks, leaves, water. These are few listed here but not limited to these. As the behaviour should be observed in its natural environment and the information gathered in this way would lead to a higher degree of validity (Yildirim & Simsek, 2008, p.173) Thus the art and play done in homes or day-cares was observed as children are presently not physically going to school due to Pandemic.

Role of adult and questionnaire: Parent-child shared playing influence a child's aesthetic abilities. Adults or caregivers have a role of a helper who can reveal what the children's play behaviour looks like. Hence questionnaire was formulated and circulated to care givers

such as parents, grandparents, day care attendants' teachers. For the purpose of this study 130 respondent's observations were noted. Qualitative data was used to determine the qualities and the characteristics of their interactive sessions. The descriptive question was also analysed. Closed ended questions were grouped based on schemas found in literature review and quantified in the form of bar charts.

Aesthetic elements and principles studied: For the study of research, the following aesthetics elements and principles have been considered while analysing creative outputs of children. The primary generator of form as mentioned by Ching Francis are point, line, plane and volume (size, shape, colour, texture, position, and orientation). Arrangement of forms (centralised, radial, linear, clustered, grid), configurations of space, elements defining space, spatial relationships and organisations (space within space, interlocking space, adjacent space) are also considered in this study. Ordering principles of design such as scale, proportion, harmony, symmetry, axis, hierarchy, rhythm, datum, repetition, and transformation of form (additive and subtractive) are studied. (Ching F, 2007). These elements and principles of design are segregated while formulating questionnaire depending on which schematic play, they are applicable.

Results

- (a) **Output was based on the child's exposure and experiences:** What they hear see and observe around their homes, schools and surroundings is represented in their art work and play and also a part of their personality. The children's play output was found to be reflections of scenes they see in their daily life having animals, family, TV cartoons, etc. and inspired by lived experiences. Children draw symbolic figures to express their mental images, feelings and experiences. One of the participants emphasized the things that affected him in his daily life. He related the form he created to the things that affected him by giving meanings to his creations.
- (b) **Imagination:** Imagining certain scenes and replicating them using the materials provided was observed. Imagination was found as the core of the start of any play. Layers of meanings were given to the artwork.
- (c) **Representations are abstract and not direct:** These graphical symbolic representations are abstract and not direct. Children narrated the meanings of their artwork to the caregivers. Predicting what was in their mind while doing it was difficult. They had different interpretations of it.
- (d) **Multiple possibilities created with same materials:** When given the same material multiple possibilities were generated every time by the children. Spontaneity every time and use of vivid colours was observed. Closed ended applications were not much loved by them, instead they preferred open ended play. Hierarchy and gradation were observed.
- (e) **Age group classification:** It was observed that children with age group 1-3 arranged in random or clustered organization as against 3-6. Children in preschool organized on their own and liked order. Children 1-3 explored textures. The responses to the questionnaire are represented in the pie charts shown below.

Responses received in the age group

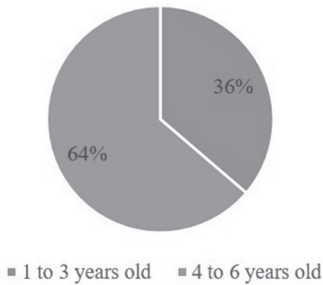


Fig. 2. Age group of children studied

Responses received from various caregivers

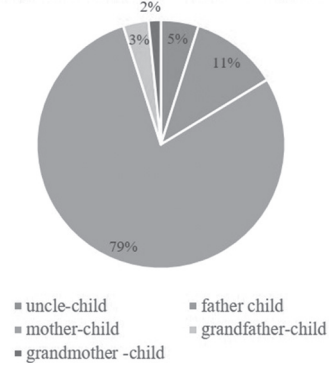


Fig. 3. Responses from varied caregivers

Commonality between creative output and Aesthetics: For purpose of analyzing outputs and behaviour they are classified in various schemas as per the literature review.

(i) **Trajectory schema:**

- (a) **Materials used & behaviour:** Patterns of movement were seen especially in the lower age group of study 1-2 years. Children were interested in moving or lines that go up and down, side to side or diagonally. Here children explored straight lines (up, down or horizontal), throwing, pushing, dropping objects or putting things in and out of containers (vertical trajectory). Tipping things out from box and putting them back. Child rolls out lines or snakes and spheres/ ball from play dough. Children were eager to draw family picture by drawing circles and lines to make human figures. Dynamic movement – ‘vertical’, and ‘back and forth’, ‘circular’.
- (b) **Meaning of output:** Thick vertical lines (stick outlines) indicating bodies of the family members is shown with different colours with the brush strokes.



Fig. 4. Putting balls in a hole in box



Fig. 5. Vertical stokes with paint



Fig. 6. Line stick figures

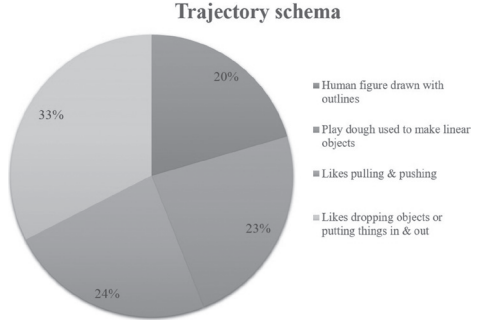


Fig. 7. Pie chart Trajectory schema kes with paint

(ii) Enveloping Schema:

- (a) **Materials used & behaviour:** Child enjoyed covering themselves and things use blankets to make tents and dens. Sense of enclosure was created by covering dolls or cars with blankets and put them to sleep while pretend play. During role play they wear excess clothes. Hiding items, child hides objects like insects in Rice/sand. Glue on their hands and peeling it off is favourite thing to do.
- (b) **Meaning of output:** Space is captured, enclosed by creation of den or tents. Cutting down larger volume and creating small tiny space relatable to their height is what they seek for.



Fig. 8. Tents to cut down volumes



Fig. 9. Lines from clay



Fig. 10. Crawling inside a table

(iii) Enclosure/Containment Schema: This schema has the following key words -going through a boundary' and "going around a boundary' 'going over, under or on top', inside/outside.

- (a) **Materials used & behaviour:** Children were observed joining lines or buildings structures with blocks and similar materials to form enclosure. Child surrounded things like wild/farm animals with a fence or make zoo, creating homes for them. Use construction materials to make fence, bridges, and walls to enclose animals. Younger children go and sit inside furniture, boxes, and kitchen trolleys. This schema was also found in drawings having a cave and human figures drawn inside the cave. Paint a picture in single solid colour.

- (b) **Meaning of output:** While drawing any sketch involving humans, vehicles and animals a boundary defined by sky colour and a ground line was indicated exhibiting enclosure schema. So, a horizontal overhead plane and a ground or base plane is always in place in the drawings. These become the upper and lower enclosing elements. A simple exterior solid form wraps around it a smaller void indicating a cave enclosure. Simple rectangular enclosure has complex internal voids formed housing toy figurines as their homes. Properties of enclosure- Mostly these enclosures were square, rectangular and round. The size was not much huge it was relatable considering the toddlers anthropometry. So smaller boxes, fabric, blocks were used.

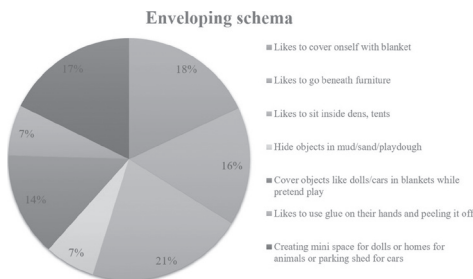


Fig. 11. Pie chart enveloping schema

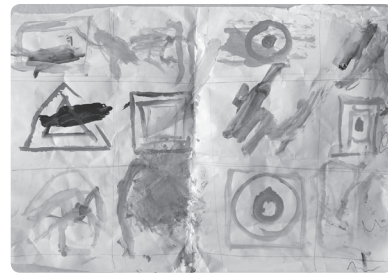


Fig. 12. Shapes enclosed within one another

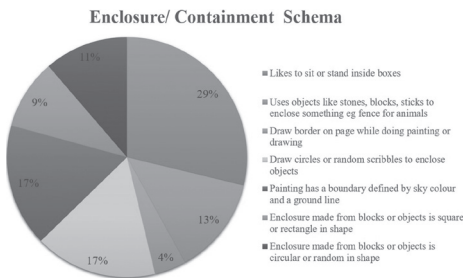


Fig. 13. Pie chart Enclosure/Containment Schema



Fig. 14. Family in cave

(iv) **Connecting Schema:**

- (a) **Materials used & behaviour:** Children were found join things together with ropes, strings, ribbons tie, entangle, join train engine blocks together, tie and suspend objects.
- (b) **Meaning of output:** Repetition and Alignment, connecting dots and converting to lines, connecting dots and converting to space frames or planes was seen. A series of sequentially arranged repetitive rectangular blocks were found. While connecting children opted for same width linear or rectangular objects so as to increase the length more. Line created indicates the longer path and a sense of movement and direction using the connecting schema.

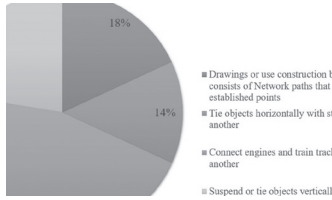


Fig. 15. Pie chart Connecting Schema

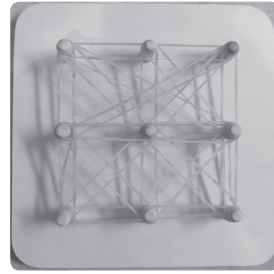


Fig. 16. Rubber bands connecting points

(v) **Positioning Schema:**

(a) **Materials used & behaviour:** Children were seen positioning, ordering and arranging objects. Children were observed lining up objects, animal figurines, cars, stones, cars pinecones in order of size, colour or shape. Children love order. They like place for everything and everything in its place. Children were found obsessive in placing items in the exact place. Open ended materials like blocks which are loose parts gives them liberty to explore various possibilities in which it can be used. Children enjoyed building towers and stacking building blocks. Children imagine a city, townscape, landscape, interior or product from their memory or experience or what they see around or on television and try to replicate using blocks. Every time new possibilities were explored. Children make piles and try to fit an object into a space. Light penetration through transparent coloured blocks was handled. Combination of these coloured blocks to derive other was explored.



Fig. 17. Beads in linear pattern



Fig. 18. Vertical upward direction

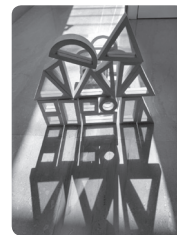


Fig. 19. Light, form colour

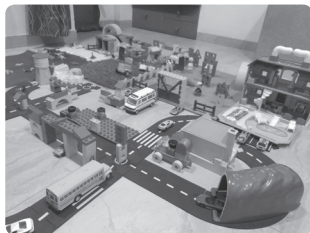


Fig. 20. Use of blocks

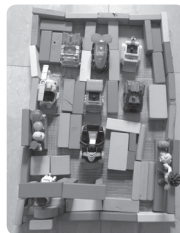


Fig. 21. Positive & negative spaces

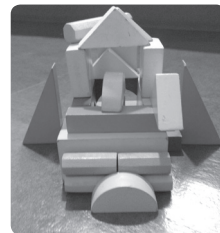


Fig. 22. Symmetrical balance spaces

(b) **Meaning of output:** Organizational pattern is observed in the compositions with positive forms or masses (forming foreground, building, roads) and negative spaces (forming background, parking spaces or gardens, seating, farms, and ocean) made using building blocks. Often an entry or gateway to a space in the constructed space had a frame or an arch signifying passage from one place to another. Often the building blocks had centralized or clustered organization with a focal parent form and skyline having shapes in pointed upwards direction. The additive forms having clustered organization had a wide base so as to hold on to the tapering objects placed above indicated an axis leading our eye in upward direction. Symmetrically balanced compositions with respect to colour, volume or weight were preferred by children. The clustered organisations are flexible in nature as additions or subtractions are possible without affecting the original form. Hierarchical organisation or gradation from small to big in terms of size was noticed too. The roads demarcated the linear forms around which the blocks and other spaces were attached to it, thus other form or buildings are organized besides the axis. They are grouped along that path. Sequence of spaces was observed. This organization of blocks illustrates the way spaces are created a complex and unified whole. A sense of order, grid, scale and proportion is seen from the cityscapes created. Vertical and linear elements such as towers, multiple parking or high-rise buildings also were a part of the compositions created. Visual order was seen while placement of objects since order is inherent in them. Where the size of block was constant or in multiples modular, geometrically ordered compositions were seen.

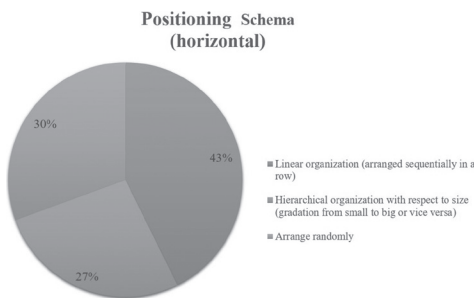


Fig. 23. Pie chart positioning schema (horizontal)

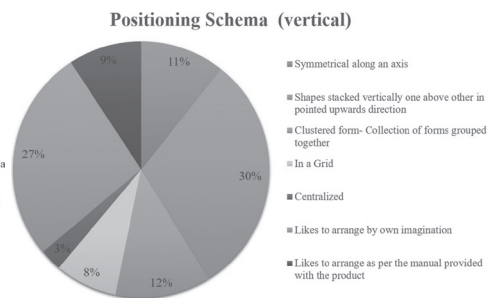


Fig. 24. Pie chart positioning schema (vertical)

(vi) **Orientation schema:**

- (a) **Materials used & behaviour-** Children enjoyed creating ramps, rolling things over it and riding cars on it. They put things in different places and positions and visualize them.
- (b) **Meaning of output:** Sense of movement and dynamism is felt with the inclined ramps and bridges built. Kinetic energy is felt from the inclined line to plane. Hence movement along with direction is felt from one end to other.

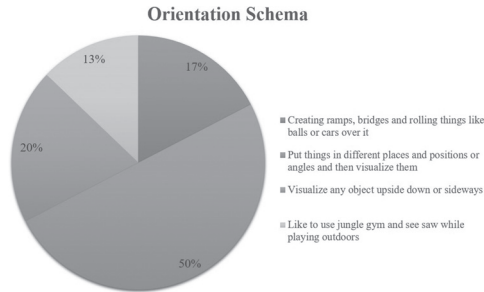


Fig. 25. Pie chart Orientation Schema

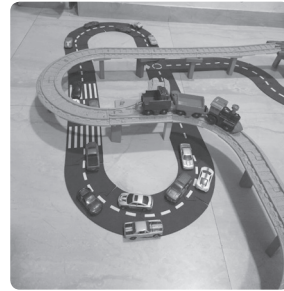


Fig. 26. Flyover bridges constructed



Fig. 27. Ramps to roll down cars

(vii) Transformation Schema:

- (a) **Materials used & behaviour:** Use of clay/play dough/sand/soil gives them the sensory expression thus exploring various textures. They combine or bring together materials. Demolish a building made by them or even take things apart.
- (b) **Meaning of output:** Transformation of forms is also observed while children handle building blocks. Transformation is done by additive forms of blocks attached to each other. Blocks are placed face to face and edge to edge. Different shapes, sizes, and its orientations were added to the main structure. Spaces are captured and moulded by sensory open-ended materials. Subtractive forms are carved out of sand, clay or dough. Flexibility in the shapes and forms is achieved due to the nature of material which is otherwise not possible with blocks due to its rigid nature. Manipulations and permutations are seen every time.



Fig. 28. Mixing Rangoli colours



Fig. 29. Rolling from dough



Fig. 30. Imagined as Fish in sea

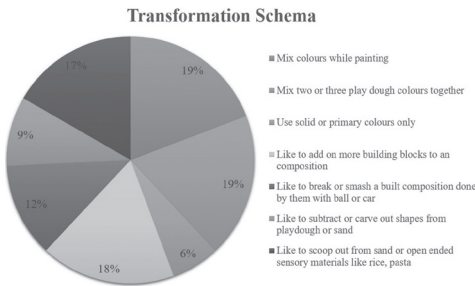


Fig. 31. Bar chart Transformation Schema



Fig. 32. Sticks in circular pattern

(viii) Rotation schema:

- (a) **Materials used & behaviour:** They make circular arrangement by objects like cars animals, stones. Playing with vehicles, spinning wheels toys, putting lids to bottles, drawing circles are few activities observed.
- (b) **Meaning of output:** Radial geometry seen with objects placed extending outward with invisible focal point. The compositions have concept of centrality and extroverted nature.

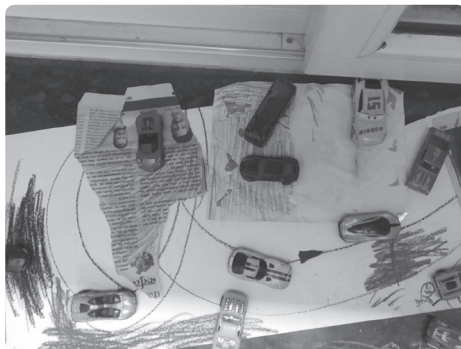


Fig. 33. Circular car tracks drawn

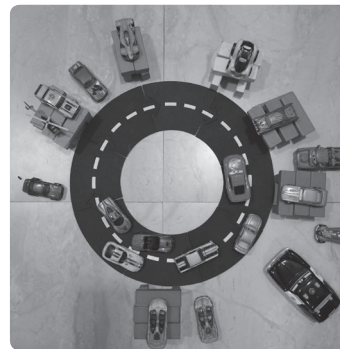


Fig. 34. Radial organization and Colour matching

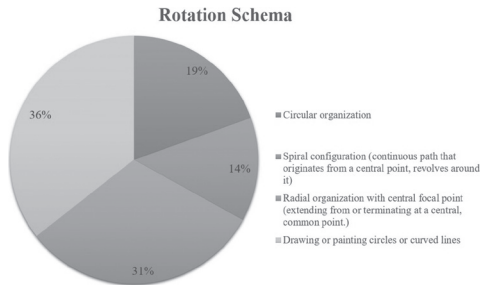


Fig. 35. Bar chart Rotation schema

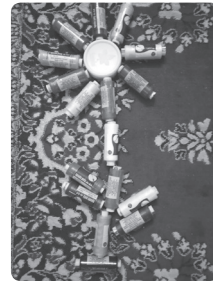


Fig. 36. Radial organization from thread rolls

Discussion

This paper has investigated richness of the drawings and play out comes of children and their understanding of the world and life. These young children had unique ideas and meanings represented symbolically from their output. Children make mental equivalences to what they observe around them. Children’s works are aesthetic and expressive. Without formal training in art as a subject child when young already unknowingly have the aesthetic sense was surprising to notice.

Predominant features from observations are that young children in age group opt for random organisation as against 4-6 where a sense or order and structuring is noticed.

The adult caregiver has a role in participation of play activities creates the space and environment supportive for developmental acts. We as adults cannot plan the exact form of outcome from the play materials. It cannot be so rigid or closed ended. Everything depends on the children’s interpretation of the materials offered to them, situations and possibilities that they create from it. These artworks and play output give them a form of expression, a medium to communicate which otherwise they are not able to do verbally. Thus, conveying their idea with the help of a prepared play environment and materials provided to them was easy. As per the schemas when they are provided ample exposure and materials in the right direction their creative outputs are enhanced. In this paper it is suggests child’s play deserves a systematic attention to be given by the care givers as early growing years are crucial for creativity nurturing.

Acknowledgement

The drawings and photos produced here were prepared by children and shared with consent by their parents. The author is thankful to Ar. Smita Prabhune, Ar. Anita Kavathekar and Ar. Sonali Dahotre for sharing the photos of their child’s artwork. Other photographs used here are clicked by the author while observing her own children. The Author is thankful to the respondents who filled the questionnaire.

References

1. A.G. (2012). Art for all ages: a lifelong desire and hard work, Elsevier, Procedia - Social and Behavioral Sciences. 353 – 361.

2. Arnheim, R. (1980). The genesis of a painting: Picasso's Guernica.. *Berkeley: University of California Press.*
3. Bredikyte, M. (2016). Psychological tools and the development of play. 11-18.
4. C.J. Lonigan, & T. (2010). Developing early literacy skills: things we know we Know and thing we know we don't know. *Educational Researcher.* Vol. 39, No.4, 340-346.
5. Caillois, R. (2001). Man, play, and games. In: M. Barash (Trans.). *New York: Free Press.*
6. Ching, F.D. (2007). *Architecture, Form, Space, & Order.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
7. Clark, A. (2005). "Listening to and Involving Young Children: A Review of Research and Practice".
8. Cubukcu E, D.S. (2008). Can creativity be taught? An empirical study on benefits of visual analogy in basic design education. *ITU A|Z volume n.4,* 67-80.
9. Dansky, J.L. (1999). In: M.A. Runco & S.R. Pritzker (Eds), *Encyclopedia of creativity. San Diego, CA: Academic Press,* Vol.2, pp. 393-408.
10. David Whitebread & Dave Neale, H.J. (November 2017). The role of play in children's development: a review of the evidence (research summary). *The LEGO Foundation, DK.,* 1-39.
11. Davis, S. (2018). *The Montessori Toddler.* Jacaranda Tree, Workman Publishing.
12. E Cubukcu, S.D. (2008). Can creativity be taught? An empirical study on benefits of visual analogy in basic design education.
13. Essa., E. (2013). *Introduction to early childhood education.* Cengage Learning.
14. Freud, S. (1926). Creative writers and daydreaming. In: P.E. Vernon (Ed.), *Creativity.*
15. Gardner, H. (1994a). *The arts and human development.* New York: Basic Books.
16. Gardner, H. (1994b). More on private intuitions and public symbol systems. *Creativity Research Journal* 7 (3), 265-275.
17. Guler, A. (2012). Art for all ages: a lifelong desire and hard work. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 353 – 361.
18. L. Beck, M.G. (2012). *Bringing Words to Life: Robust vocabulary Instruction.* New York: Guilford Press.
19. Machado., J. (2015). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy.* Cengage Learning.
20. McKool., S.S. (2007). Factors That Influence the Decision to Read: An Investigation of Fifth Grade Students 'out-Of-School Reading Habits. *Reading improvement.* Vol.44, No.3, 111.
21. Mei-Ju Chou, J.C.C. (2015). Parent-child Aesthetic Shared Reading with Young Children. *Universal Journal of Educational Research,* 871-876.
22. Nutbrown, J.D. (2017). Signs, symbols and schemas: understanding. *International Journal of Early Years Education,* 3-23.
23. Park, H. (2019). "OUT OF THE LINES": HAUNTINGS, POLITICS, AND AESTHETICS IN CHILDREN'S ART. Pennsylvania.
24. Paula Polk Lillard, L.L. (2003). *Montessori From the Start: The Child at Home, from birth to age three.* United States of America: Schocken.

25. Piaget, J. (2001). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London, UK: Routledge.
26. R.C. Pianta, B.K. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement*. Springer US, pp. 365-386.
27. Robert, K. (1987). The Primal Mode of Aesthetics in Children's Work and Play. *Insights into Open Education*, v.20 n.3 Nov, 17.
28. Rones, S.A. (n.d.). *Montessori at Home (0-3 years) Ebook*. Australia: Guide and Grow.
29. Russ, S. (1999). Play, affect, and creativity: Theory and research. In: *Affect, creative experience, and psychological adjustment*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel, 57–75.
30. Sandelands, L.E. (1989). Of art and work: Aesthetic experience and the psychology of work feelings. In: L.L. Cummings & B.M. Staw (Eds), *Research in Organizational Behavior*. 11, 105–131.
31. Seana Moran, V.J.S. (n.d.). Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Creativity & Development, 1-54.
32. Simonton, D. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York: Oxford University Press.
33. Stella Louis, C.B. (20 Jun 2013). *Again! Again! Understanding schemas in young children*. UK: Bloomsbury Publishing.
34. Thompson, C.M. (09 October 2008). Action, Autobiography and Aesthetics in Young Children's Self-Initiated Drawings. *International Journal of Art & Design Education*.
35. Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. New York: PAJ.
36. Vygotsky, L. (1929/1989). Concrete human psychology *Soviet Psychology*, 27 (2), 523-577.
37. Vygotsky, L. (1971, 1917-1922, 1925 dissertation). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press. (not pub in lifetime).
38. Vygotsky, L.M.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, MA: Harvard University Press.
39. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
40. Winnicott, D.W. (2001). *Playing and reality*. London, UK: Brunner-Routledge.
41. Young, C. (n.d.). *Entertaining and educating young children*. Usbourne.

South Asian Literature and The Idea of Canonicity

Rajesh Verma

Abstract

A key discourse in South Asian Literary theory and criticism is to decolonise the mind of the reader. South Asian Writing is not only “exotic” or “different” from the European literary canon but reflects the cultural richness of a land and its people who are not the colonisers. The South Asian novel or poem is not only limited to the experience of colonisation but mirrors a gamut of heritage and culture that was and still is prevalent in these lands. In other words, these literary texts offer another narrative, one that is far different culturally, historically, linguistically, politically, geographically from the ones that are accepted as the great texts of Literature.

South Asian writers use language either English or native languages to offer a literary piece that is unique in many ways.

However, the educational institutions of South Asian countries carry forward the heavy and burdensome legacy of their colonial masters by teaching texts that are considered canonical, the pedagogy reflecting the model of colonialism. In doing so, the experience of colonialism is relived and revived by the reader and the writer the students are kept away from the vast literary genius and richness of their own land and their own writers.

This paper explores and analyses Post-Colonial theories, idea of nativism, Third world literature and the overarching idea of English Canonicity to understand the importance of South Asian Literature to society, culture and polity. Using a qualitative research methodology, this paper, debunks the larger idea of literature as belonging to a certain language or culture and of it being a reflection of a universal human experience.

Keywords: South Asian literature, Canonicity, Nativism, Third World Literature, Post-colonial.

Sheldon Pollock states that the “literatures of South Asia constitute one of the greatest achievements of human creativity. “In their antiquity, continuity, and multicultural complexity combined, they are unmatched in world literary history and unrivalled in the resources they offer for understanding the development of expressive language and imagination over time and in relation to larger orders of culture, society, and polity.” (Pollock, 1995). Pollock also expresses his anguish for the conscious marginalization of South Asian literature in world literature and in global academic departments and discourses. The literature of South Asia is essential to the understanding of human culture and world heritage. The literature of the Indian Subcontinent is a canon itself with its own reinventions and transformations.

The idea of “South Asia” and “South Asian Literature”, per say, is a post-colonial entry but the literature has obviously pre-existed. The western academic world already has different labels to term this literature, such as “*Third World Literature*”, and “*Postcolonial Literature*”.

“*Commonwealth Literature*”, is a category that originated in Britain in 1964 as a description of the literature of the former British colonies, most of which had chosen to remain members of what was metaphorically called a Commonwealth of Nations still presided over by the Queen. This organization is finally fading into oblivion. The idea of Third World literature turned into a dubious term when the American literary critic, Frederick Jameson, in 1986, formulated an exposition in the journal *Social Content* named “*Third-World Writing in the Era of Multinational Capitalism*”, and the debate it started became one of the significant scholarly occasions of the 1980s. Jameson discusses the term “Third World” as essentially, all the countries of Africa, South America and South Asia that are not in the category of the “first” or the “second” world. His utilization of the regular figure of the “third” world, which envisions the Soviet Association and Eastern Coalition in Europe as the “second” and the US, Canada, and Western Europe as the “main” universes, Jameson’s contention seemed to incorporate the writing and countries frequently connected with the Worldwide South. The labelling of a “Third World” writing lessens the different societies of Africa, South America, and Southern Asia and gives canonical importance to European English texts and thus, white supremacy.(Jameson, 1979).In “*Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism*”, Jameson revives the conception of national allegory, which he had discussed at some length in his *Fables of Aggression: Wyndham Lewis, or, the Modernist as Fascist* (1979), to argue that “Third-World” texts, even those which are seemingly private and invested with a properly libidinal dynamic – necessarily project a political dimension in the form of national allegory: the story of the private individual destiny is always an allegory of the embattled situation of the public third-world culture and society. (Jameson,1979)

Aijaz Ahmed, a literary theorist and political commentator, in “*Jameson’s Rhetoric of Otherness and the ‘National Allegory’*”, protested Jameson’s contention on two chief grounds. To begin with, Ahmad questioned Jameson’s declaration of literary universalism, noticing that any speculation that professes to include all “Third-World writings” essentially disregards the particularity of, for example, an Indian-writer writing in Urdu, whose work would be different linguistically and culturally, yet the same as different essayists in different dialects and societies.

Second, Ahmad scrutinized the essentialism of Jameson’s comprehension of the “Third World”, and likewise, the essentialism of a cognizable “First World” also. Since the possibility of the “third” world is “a polemical one, with no hypothetical status at all”, Ahmad asserts, “there is no such thing as a ‘Third World Literature’ which can be constructed as an internally coherent object of theoretical knowledge” (Ahmad, 1987). Thus, such universalism and essentialism become a recharged or revived Orientalism, despite the Jameson’s generally sincere goals.

Concerning the more authoritative of every one of these terms, the “Postcolonial” gets its fundamental force from the American foundation. In their compensatory liberality, American scholars tried to give a tiny opening to, the once colonized, who have, for quite a while ago, been smothered into quietness. It is like a compensatory justice – a compensation for all the wrongs that were done by the colonisers. It is like a pale acknowledgement without appreciation, that there exists, a body of literature that is multicultural, linguistically diverse and talking about a life that is radically different from theirs. All these three labels – Post colonial, Third World literature and South Asian Literature-that the West has imposed have one thing in common: they are reminders of our colonial history of people subjugated and

marginalized by the Western nations. V.S. Naipaul reminds us, “What are two hundred years of colonial rule in our long and wounded civilizational history of over three thousand years?” The history of the South Asia is shared by both the reader and the writer and this long, shared, and continuous literary and cultural history is what finds reflection in South Asian Literature.

Another factor in common between these Western categorizations of our literature is that they recognize and highlight, by and large, writing only in the language of the colonized which is English. But conversely, South Asian Literature has two empowering points of interest over all these three different classes. Initially, it involves writing in our dialects about our shared heritage and history – the richness of folk stories, the religions, the kingdoms and the natural flora and fauna, the pre-colonial times. Besides, The South Asian literature also more importantly includes the colonial and post-colonial experience, in Sanskrit, Tamil, Pali and Persian, Hindi, Urdu, Nepali, Bengali and in at least twenty more significant present-day dialects.

To read, write and think about South Asian literature texts as an independent, highly original canon of its own, and not just through the Western lens is to get back to the local and the indigenous - to go back to the very roots that made this rich cultural and historical experience worth writing and reading about.

A point of concern is that canonical English texts and the canonicity of the English Language has affected the diaspora of south Asian literature. These texts don't receive a focal spot in current academic discourse in the Indian subcontinent. The universities (one example is the university of Allahabad, famously called as Oxford of the East) in the decades of 1970s, 80s, and 90s focussed more on the European writings that are considered epoch and canonical. Professors who were interested in pursuing indigenous studies did not get the support of their peers and resigned from the department to join institutes where their theories and researches could be appreciated. Harivansh Rai Bachchan and Alok Rai from the English department of the University of Allahabad are examples of this. Firaq Gorakhpuri from the same department wrote in Urdu and was awarded Jnanpith Award. These are exceptions but till today, the department has not overcome its colonial hangover. It seemed that there always existed an artificial hierarchy; whatever that is, of Western originating fields of knowledge. These occidental knowledge systems are still considered “Superior” and ‘good knowledge’. What is of Indian origin is considered “low”, or has been becoming, ‘non-knowledge.’ In the colonial setup, all Western knowledge is considered ‘superior’, all Indian knowledge is deemed to be ‘low value’. (Devy, 2017). And if the West validated any knowledge of the East, it was categorized as spiritual, exotic or mystical as Carl Jung claimed. There is a flimsy, not serious, animated and caricaturist element involved in perceiving South Asian Literature. This is similar to how the colonials treated the colonized.

But, to say that this claim of the Universalist approach of Western literature's superiority is still unchallenged would be sheer ignorance. Post-colonial critics and later on, the subaltern theorists questioned the notion that the ‘West is best’ and tried to reclaim South-Asian Literature in general and Indian literature in particular. For the purposes of this research paper, the term “South Asia” is being studied as more of a cultural whole rather than limiting it to a geographical or political unit. South Asia is a cultural unit with its own varieties, diversities and diaspora of people, languages, culture and stories. This culture and people have lived

on this subcontinent for thousands of years sharing the wounds and the treasures of history together. The people of this land have much in common, yet are diverse as each grain of sand.

South Asia is not a political construction like Europe or North America. It is a cultural unit where societies and heritage overlap. Hinduism, Buddhism, Islamic culture, Sufism, - the culture, cuisine, folklore, natural resources, its history are the pillars of South Asian civilization. South Asian Literature is not just limited to the post-colonial or colonial experience, per say. Having said that, the post-colonial criticism does largely remain elitist. Aijaz Ahmed's critique of Edward Said's book "*Orientalism*" confirms that the subaltern theory was a scholarly attempt to show how the everyday and ordinary people were not conscious of their places in history and how this "amnesia" or non-awareness shaped the so-called significant historical events.

The idea of the "subaltern" acquired and expanded into an unmistakable quality and currency with Gayatri Spivak's "*Can the Subaltern Speak?*" (Spivak, 1985), an editorial on the Subaltern Studies Group's work, addressing and uncovering their degrading demeanour. Conflicting to the generalizing inclinations found in Said's *Orientalism* and other comparative writings, which assume the colonial persecution as a monolith, Spivak adjusts Derridean deconstructive methods to bring up the various types of subject arrangements and the "othering" that takes place in western literary theories. Many of Spivak's thoughts are a direct result of her work with the Subaltern Studies Group where she worked alongside Ranajit Guha and Dipesh Chakrabarty, fellow historians and vocalists of Subaltern historiography. Spivak recommends that it is difficult to recuperate the subaltern's voice. Spivak alludes to the incomprehensible degree of colonial suppression and its verifiable crossing point with patriarchy – which she outlines with specific reference to colonial debates on widow immolation in India-Sati. The Indian widow is missing as a subject, and that the subject is denied a space to talk from both in Subaltern literature as well as the canonical literature. She recommends that the elite native men have figured out how to "speak," and represent themselves, however, for those further down the chain of command, the self-portrayal is practically unimaginable both in their native language as well as in other languages.

Modern Indian historian, Gyan Prakash, reveals that the subaltern studies is investigated from the point of view of Marxism, post structuralism, post modernism of Gramsci and Foucault and Derrida. According to him, an authentic evaluation of the literary texts still needs more work. In this context, Nativism or "Desivaad" as it is called in Hindi is gaining trend as a new theoretical lens through which South Asian Literature can be analysed. It is not a literary theory, per say, but is a celebration of the Indian Literary and language tradition. Nativism is a broad umbrella that encompasses all that belongs to the culture of the Indian subcontinent. From the couplet traditions of the Bhakti movement, the Ghazals in Urdu to the English writing, Nativism ensconces not only indigenous techniques and traditions but welcomes experimentation within those very traditions. There is no concept of hierarchy in Nativism. Each text or piece of art is unique in its own way. Its parameter of judgement is not linear nor canonical. It is within itself. It is inclusive as well as sensitive to other native traditions and respects its own space in tandem with others.

K. Satchidanandan writes that,

"Nativism is a celebration of the pluralism that is at the very core of the Indian culture and literature, an interrogation of the existing canons that are most often a continuation of the

orientalist notions of 'Indianness' governed by wrong premises like the privileging of high textuality, the marginalisation of the non-canonical, performative and counter-hegemonic texts."

According to Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin, Nativism is a term for desire to return to indigenous practices and cultural forms as they existed in pre-colonial society. Nativism, as a hypothetical term, got its current ubiquity and even reputation in the most recent decade of the 20th century. G.N. Devy in his book *After Amnesia: Tradition and Change in Indian Literary Criticism*, claims that India has a unique abstract culture of its own. Be that as it may, for long it has stayed lower in the aggregate, unaware of the Indian mind. As indicated by him, the reason for this restraint or 'amnesia' is India's colonization. The best way to escape the grasp of that amnesia is to focus and practice pre-colonial Indian literary traditions.

Explaining the concept of "Nativism", further, Devy emphasizes that "it views literature as an activity taking place 'within' a specific language, such as Marathi or Gujarati, and bound by the rules of discourse native to the language of its origin" (Devy, 1994). Nativism, first elucidated and exemplified by Bhalchandra Nemade in his milestone exposition, on the Marathi novel in 1980, is a method of analysis that depends on a cognization of the native scholarly conventions of a specific language. As per Devy and Spivak, the colonial experience has induced significant harm, resulting in a deficiency of memory of the Native reader, writer, and thinker as well as suppressed the literary traditions of each Indian language. These are conventions of scholarly practice instead of abstract hypotheses and analysis. During the developmental period of these dialects, there was full-blooded advancement of experimental writing; however, none of the analysis or inference of South Asian Literature has managed to now fully, let alone understand the entire expanse of this rich literary tradition of the Indian Sub-continent. With no essential pre-colonial legacy and with most texts of every language of the Indian Subcontinent having retreated into obscurity, literary space, as per Devy, was usurped by Sanskrit and Western artistic theories.

It appears, as Devy points out, the outcome is that critics and writers in the dialects today experience the ill effects of a sensation of rootlessness, disengagement and bewilderment, a non-appearance of self-definition, a feeling of emergency, and a general disappointment of nerve. The fix, from his perspective, for this unstable condition is historiography. He is reproachful of the current scholarly narratives in the dialects, even those in Marathi and Gujarati languages of which Devy has a knowledge of. He doesn't take any notice of the concise mainstream accounts brought out by the Sahitya Akademi; evidently, he has, as a top priority, an alternate sort of historiography. He feels that Indian literary historians' works have "held the overall Indological system" including its essential presumption that, as S.K. De puts it, "the time of the birth of modern Indian literature was the first half of the nineteenth century" (45). As per Devy, Nativist history will reveal the pre-colonial conventions in every writing to address the current nervousness. It will build up inside every reader, writer and theorist's attention to the valid and complete character, a feeling of congruity, and another self-assurance of Indian Literature and South Asian Literature at large. Furthermore, it will likewise ensure - if semantic and scholarly variety is perceived as a strength, not an obligation - that an "advanced Indian critical discourse" be accomplished.

Devy is focused on examining a model of the Indian Literary phenomenon as uniquely continuous instead of being static. The decision is among history and hypothesis. He dismisses

the last with a fervency suggestive of Johnson's language. He discusses the provincial impulse to hypothesize (Devy, 1994). The Indian fixation on the artistic hypothesis can be looked at, maybe, with the Indian fascination with the love of many godheads. A large portion of the Indian essential ability has been squandered in the quest for hypothesis which is quite a bit redundant to writing in India. In analysis, in this way, innovation carried with it the pattern of pseudo-guessing, for a large portion of it was hypothesis dependent on outsider speculations with no importance to Indian conventions.

Balchandra Vanaji Nemade, rejects the essence of the canon approach and says that Dante and Shakespeare, who are viewed as world scholars, were native authors seeped in the cultural and linguistic traditions of their own society and at the same time experimenting and inflecting with those very traditions fundamentally, any literary work is local. The expressions, allegories, techniques that the writer uses stems from her own background of belonging or not belonging to a particular place at a particular time. The texts of Shakespeare with their widespread allure, give the most grounded proof of this fundamental direction – which every text is nativist. It is the politics that give one text superiority or inferiority over others just like in the case of Shakespeare and English becoming world famous because of England's colonial conquests. Nativism is similarly forceful on the canonicity conceded to Sanskrit Stories *Ramayana* or *Mahabharata* as it decreases the entire thought of India to a stone monument- gives a static, linear definition and direction to the Indian Literary heritage which encompasses so much more linguistically as well as culturally. Aijaz Ahmed investigates the monolingual tyranny of English, which is similarly relevant to Sanskrit. This opinion can be contested as Sanskrit, currently, is spoken by very few and has no tyrannical value of any sorts.

The theory of Nativism is not without its ambivalence. While acknowledging the positive aspects of Nativism as an attempt to indigenize our knowledge, we should not forget that simple language cannot be the criteria for defining literature's identity. It has ethical, aesthetic, civilizational, historical, and ideological dimensions that make translations and comparisons between literatures possible. Multilingualism has been the core of the Indian identity. Another concern with Nativism, which Nemade has recognized, can be its extreme self-centredness which again can give rise to the tendency of living in isolation from the outside world. This Ivory tower of self-satisfying lifestyles lead to literature and its theories becoming stale, authoritative and intolerant of the diversity of human and natural kind. For instance, in the case of Brahmin dominated Hindu community in the wake of Muslim invasion in India, before 10th century. The Iranian scholar- traveller Al-Baruni claims, on his treatise "*A Critical Study of what India Says, whether accepted by Reason or Refuted*". That the greatest impediment to India was that the Indians, specifically Hindus, believe that there is no country or religion like theirs. This led to no dialogues between religious communities, thus reinforcing the "amnesia" that Devy too iterates almost 10 centuries later.

Conclusion

South Asia, shares a rich pre-colonial cultural history along with a colonial history which has resulted in a vast array of literature, folk, culture, cuisine, music and evolved into a particular system of thought and lifestyle. This array of art is canonical in its own right, original, rich in language traditions and in the diversity of languages. The Occidental canonical approach of the superiority of English being the canonical language is imperialist and non-inclusive.

The departments of higher education institutes would benefit sooner if they give this matter a closer look. Revisions of curriculum based on Indological knowledge and knowledge systems would not only make the reader of such texts aware of her own cultural heritage but also would lead to a cultural shift in how we appreciate our own art and artists, in essence, our roots.

Indigenous literary traditions need a space in our academic discourses alongside the English texts. Only when this happens will the idea of the subaltern diminish and we will truly be equal, in word and spirit.

References

1. Ahmed, A. *Jameson's Rhetoric of Otherness and the 'National Allegory'* A Critical Reader, Palgrave Macmillan, 2014.
2. Ashcraft, Griffiths and Tiffin *Postcolonial Studies: The Key Concepts*. Routledge: London and New York, 2005.
3. Devy, G.N. *After Amnesia: Tradition and Change in Indian Literary Criticism*. Orient Longman, 2014 pp.14.
4. Devy, G.N. "Desivaad: Keynote address." *Nativism: Essays in Criticism*, edited by Makarand Paranjape. Sahitya Akademi, 1997, pp.5-14.
5. Jameson, Frederick. *Fables of Aggression: Wyndham Lewis, or, the Modernist as Fascist*, 1979.
6. Nemade, Bhalchandra. "Nativism in Literature." *Nativism: Essays in Criticism*, edited by Makarand Paranjape. Sahitya Akademi, 1997, pp.14-27.
7. Pollock, Sheldon, editor. *Literary Cultures in History: Reconstructions from South Asia*. University of California Press, 2003.
8. Pollock, Sheldon. "Literary History, Region, and Nation in South Asia: Introductory Note." *Social Scientist*, Vol.23, No.10/12, 1995, pp.1-7. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/3517879>.
9. Satchidanandan, K. "Defining the Premises: Nativism and its Ambivalences." *Nativism: Essays in Criticism*, edited by Makarand Paranjape. Sahitya Akademi, 1997, pp.14-27.
10. Spivak, Gayatri. "Can the Subaltern Speak?", Columbia University Press, 1985.
11. Trivedi, Harish. "South Asian Literature: Reflections in a Confluence." *Indian literature*, vol.49, no.5 (229), 2005, pp.186–194. JSTOR. www.jstor.org/stable/23346235. Accessed 25 Jan. 2021.

L'analyse du Traitement des Adjectives dans Les Différentes Langues : Une Étude Comparative des Langues Apprises à L'école par un Groupe des Apprenants du FLE

Richa Sethi

Résumé

La présence de diverses langues dans le système éducatif indien est une preuve de la grande diversité des besoins linguistiques en Inde. Tous les États en Inde mettent l'accent sur l'apprentissage de l'anglais, avec une des langues indiennes et/ou une des langues étrangères dans le milieu scolaire. Donc, les apprenants qui s'inscrivent à l'université, ont déjà une grande diversité linguistique. Notre échantillon comprend un groupe des apprenants du Français Langue Étrangère (FLE) à l'université de Delhi. La majorité des apprenants dans notre échantillon ont appris au moins trois langues, quelque soit l'État ou l'école, ils suivent bien « *the three language formula* ». Généralement, l'apprentissage de deux langues en particulier le hindi et l'anglais continuent au moins jusqu'aux classes 8 et 12 respectivement. Ainsi, l'apprentissage du français à l'université est influencé non seulement par la connaissance de la langue maternelle et/ou la langue de scolarité. Mais il y a également la présence de beaucoup d'autres langues régionales et/ou des langues étrangères qui sont apprises formellement à l'école. L'objet de cet article est d'analyser le traitement des adjectives dans les différentes langues apprises à l'école par notre échantillon afin de faire une étude comparative de la notion de l'accord et du placement des adjectifs entre les langues identifiées et le français.

Mots-clés : la langue maternelle, la langue de scolarité, les langues indiennes, les langues maternelles, l'accord des adjectifs : en nombre et en genre, le placement des adjectifs.

L'Introduction

Cet article tente d'expliquer les raisons interlinguales pour des erreurs faites par un apprenant pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce faire, nous avons analysé le profil linguistique des apprenants du FLE à l'université de Delhi qui possèdent un certain bagage langagier avant de commencer à apprendre le français. Autrement dit, ils ont plus souvent comme point de référence, la grammaire de leur langue maternelle et/ou de la langue de scolarité et/ou des autres langues apprises. Ainsi, ils ont souvent tendance à comparer et quelquefois à transférer les règles de ces dites langues à la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Donc, cette tendance nous a mené de faire une analyse de différentes langues apprises à l'école par notre échantillon afin de trouver des différences et des similarités avec le français en ce qui concerne la notion de l'accord et le placement des adjectifs.

À cette fin, nous avons d'abord dégagé le profil langagier de notre échantillon par le biais d'un questionnaire. Par la suite, nous avons analysé la notion de l'accord en nombre et en genre et du placement des adjectifs dans les différentes langues repérées pour faire une étude comparative des langues identifiées et le français.

Passons à la description du questionnaire.

Le questionnaire

Les apprenants de notre échantillon ont rempli un questionnaire qui se divise en deux parties distinctes. Dans la première partie, nous cherchons à dégager le profil personnel de l'apprenant. Pour ce faire, nous avons cherché à savoir le nom et le prénom du répondant (facultatif), l'âge, le sexe et la langue maternelle. La deuxième partie renvoie à sa biographie langagière. Nous avons posé des questions ouvertes pour savoir quelle est la langue maternelle et la langue de scolarité de nos apprenants. Nous avons aussi demandé quelles sont les langues qu'ils utilisent dans la communication quotidienne. Il y a également des questions où il faut cocher la bonne réponse pour marquer les compétences (parler, lire, écrire) qu'ils possèdent dans chacune des langues qu'ils citent. Enfin, ce questionnaire contient une grille à remplir pour préciser le niveau d'étude des langues citées dans la question précédente s'ils les ont étudiées formellement à l'école.

Les langues identifiées

À l'aide des réponses au questionnaire, nous avons identifié les différentes combinaisons des langues apprises à l'école par nos apprenants qui comprennent la langue de scolarité, la langue maternelle et les autres langues indiennes et/ou les langues étrangères. Nous sommes conscientes que la langue maternelle est la première langue acquise par un individu mais souvent c'est seulement à l'orale. Comme nous cherchons à identifier des langues formellement apprises et dans le contexte indien, très souvent les parents préfèrent inscrire leurs enfants dans une institution où la langue de scolarité est l'anglais; donc, la connaissance de la langue maternelle pourrait rester au niveau oral. Ainsi, la langue maternelle est incluse si elle est formellement apprise.

Dans notre échantillon, il y a 31 étudiants en totale. En analysant les réponses données à ce questionnaire, nous avons remarqué que c'est un échantillon langagier riche. Plus précisément nous avons repéré les langues suivantes : l'anglais, 9 langues indiennes (le hindi, le sanscrit, le malayalam le pendjabi, le gujarati, le thadou-kuki, le manipuri, le bodhhi et l'ourdou) et 2 langues étrangères (l'arabe et le bahasa indonesia). Pour faire une comparaison des langues nous avons dégagé les règles de l'accord et du placement des adjectifs dans ces dites langues.

Nous expliquons d'abord le traitement des adjectifs en français.

Le français

Dans notre échantillon, il y a 7 faux débutants et ils ont déjà appris le français à l'école pendant au moins 5 ans. En ce qui concerne les adjectifs en français, ils s'accordent en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel) avec les personnes/les objets animés et inanimés qu'ils qualifient. En ce qui concerne le placement, la plupart des adjectifs en français se placent après le nom.

Pourtant, il y a des adjectifs courts et des numéraux ordinaux qui sont placés généralement avant le nom qu'ils qualifient. Par exemple : « *petit-grand, bon-mauvais, jeune-vieux, premier-dernier...* ». Il y a des instances où le même adjectif se trouve avant et après le nom

qu'ils qualifient, dans ce cas-là, il y a un changement du sens. Qu'ils soient placés avant ou après le nom qu'ils qualifient, ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom. Pour illustrer, nous pouvons regarder quelques exemples dans le tableau ci-dessous.

un garçon fatigué (m.s) – des garçons fatigués (m.pl)	un grand garçon (m.s) – de grands garçons (m.pl)
une fille fatiguée (f.s) – des filles fatiguées (f.pl)	une grande fille (f.s) – de grandes filles (f.pl)
un parapluie noir (m.s) – des parapluies noirs (m.pl)	un grand bâtiment (m.s) – de grands bâtiments (m.pl)
une chemise noire (f.s) – des chemises noires (f.pl)	une grande maison (f.s) – de grandes maisons (f.pl)

Tableau n°.1 : Le traitement des adjectifs : Le français

Après avoir décrit le traitement des adjectifs en français, passons à l'analyse des règles concernant des adjectifs dans les langues qui se trouvent dans notre échantillon. Nous les avons divisées en cinq catégories :

L'anglais

Tous les 31 apprenants de notre échantillon ont fait l'anglais soit comme langue de scolarité (25 apprenants) soit comme langue apprise à l'école (6 apprenants). Prenons quelques exemples en anglais :

a tired boy (m.s) – tired boys (m.pl)
a tired girl (f.s) – tired girls (f.pl)
a black umbrella (s) – black umbrellas (pl)
a black shirt (s) – black shirts (pl)

Tableau n°.2 : Le traitement des adjectifs : L'anglais

D'après les exemples ci-dessus, en anglais, les objets n'ont pas de genre. Ils sont neutres. Seuls les personnes/ les objets animés ont un genre masculin ou féminin. Que le nom soit masculin, féminin ou neutre, l'adjectif reste le même. En plus, le nom devient pluriel mais l'adjectif ne change pas. Autrement dit, en anglais l'adjectif ne s'accorde ni en genre ni en nombre. En ce qui concerne le placement de l'adjectif en anglais, il est toujours placé avant le nom qu'il qualifie.

Donc, la notion du nombre (singulier/pluriel) existe en français et en anglais. La différence est dans le genre car en anglais, seuls les noms désignant les personnes/les objets animés sont masculins ou féminins mais les objets inanimés restent neutre. Donc, en ce qui concerne l'accord de l'adjectif en genre et en nombre, il est présent en français mais absent en anglais.

En français, il y a trois cas de placement de l'adjectif, à savoir, après le nom, avant le nom, avant et après le nom avec un changement du sens. Au contraire, en anglais, quelque soit l'adjectif, il est toujours placé avant le nom.

Les langues de famille indo-aryenne

Dans notre échantillon, nous avons repéré 5 langues de la famille indo-aryenne, à savoir le sanscrit (13 apprenants), le hindi (30 apprenant), l'ourdou (1 apprenant), le pendjabi (1 apprenant) et le gujarati (1 apprenant). Le hindi est soit la langue de scolarité (5 apprenants) et/ou la langue maternelle (20 apprenants) soit la langue apprise à l'école (10 apprenants). Les autres langues indiennes sont offertes à l'école en outre du hindi. Voyons quelques exemples dans ces langues dans le tableau ci-dessous.

Langues	masc/sing	fém/sing	masc/pl	fém/pl
le sanscrit	श्रान्तः बालकः	श्रान्ता बालिका	श्रान्ताः बालकाः	श्रान्ताः बालिकाः
le hindi	थका हुआ लड़का	थकी हुई लड़की	थके हुए लड़के	थकी हुई लड़कियाँ
l'ourdou	اکڑل اوہ لڈکا thaka hua ladka	یکڑل یئوہ لڈکی thaki hui ladki	اکڑل یئوہ لڈکے thake hue ladke	ایکڑل یئوہ لڈکیان thaki hui ladkiyan
le pendjabi	ਥੱਕਿਆ ਹੋਇਆ ਮੁੰਡਾ thaki'ā hō'i'ā muḍā	ਥੱਕੀ ਹੋਈ ਕੁੜੀ Thakī hō'ī kuṛī	ਥੱਕੇ ਹੋਏ ਮੁੰਡੇ Thakē hō'ē muḍē	ਥੱਕੀਆਂ ਕੁੜੀਆਂ Thakī'ām kuṛī'ām
le gujarati	થાકેલો છોકરો thākēlō chōkarō	થાકેલી છોકરી Thākēlī chōkarī	થાકેલા છોકરાઓ Thākēlā chōkarā'ō	થાકેલી છોકરીઓ Thākēlī chōkarī'ō
le sanscrit	कृष्णम् छत्रम्	कृष्णम् युतकम्	कृष्णामि छत्राणि	कृष्णामि युत्काणि
le hindi	काला छाता	काली कमीज	काले छाते	काली कमीजें
l'ourdou	الاک نگانگن kala kangān	اک کمری کالے kali kameez	نگن کالے kale kangān	کمیج کالی Kali kameeze
le pendjabi	ਕਾਲਾ ਕਾਰਾ Kālā Karā	ਕਾਲੀ ਕਮੀਜ kālī kamīza	ਕਾਲੇ ਛਾਤਰੀਆਂ Kālē chatarī'ām	ਕਾਲੀ ਕਮੀਜ Kālī kamīza
le gujarati	કાળી છાત્રી kāḷī chatrī	કાળો શર્ટ Kālō śarṭa	કાળી છાત્રીઓ Kālī chatrī'ō	કાળા શર્ટ Kālā śarṭa

Tableau n°3 : Le traitement des adjectifs : Les langues de famille indo-aryenne

Les règles des adjectives dans les langues indiennes ci-dessus sont comme suit :

- Les noms dans toutes ces langues changent en nombre et deviennent pluriel. Pourtant dans le cas de genre, toutes les langues identifiées de la famille indo-aryenne n'ont que deux genre comme le français sauf le sanscrit et le gujarati où il y en a trois : masculin, féminin et neutre.

- En ce qui concerne l'accord nous observons que dans les langues indiennes citées ci-dessus, qu'il soit une personne/un objet animé ou un objet inanimé, les adjectifs correspondent en genre et en nombre au nom qu'ils qualifient comme en français.
- En ce qui concerne le placement, contrairement au français, dans toutes les langues indiennes qui se trouvent dans le tableau, quelque soit l'adjectif, il est toujours placé avant le nom qu'il qualifie. Pourtant, parmi ces langues l'ourdou est écrit de droit à gauche.

Les langues de famille dravidienne

Le malayalam est la seule langue de notre échantillon (5 apprenants) qui appartient à ce groupe. Le tableau ci-dessous contient les exemples en malayalam.

le français	le malayalam
un garçon fatigué	ക്ഷീണിച്ഛ ആൺകുട്ടി kṣīṇicca āṅkuṭṭi
une fille fatiguée	ക്ഷീണിച്ഛ പൺകുട്ടി kṣīṇicca penkuṭṭi
des garçons fatigués	ക്ഷീണിച്ഛ ആൺകുട്ടികൾ kṣīṇicca āṅkuṭṭikaḷ
des filles fatiguées	ക്ഷീണിച്ഛ പൺകുട്ടികൾ kṣīṇicca penkuṭṭikaḷ
un parapluie noir	കറുത്ത കുട kaṛutta kuṭa
une chemise noire	കറുത്ത ഷർട്ട് kaṛutta ṣarṭṭ
des parapluies noirs	കറുത്ത കുടകൾ kaṛutta kuṭakaḷ
des chemises noires	കറുത്ത ഷർട്ടുകൾ kaṛutta ṣarṭṭukaḷ

Tableau n°.4 : Le traitement des adjectifs : Le Malayalam

Une lecture de ce tableau nous permet de dire que la notion du nombre (singulier/pluriel) existe en français et en malayalam. La différence est dans le genre, rappelons que tous les noms en français sont soit masculins ou féminins ; mais en malayalam, seuls les noms désignant les personnes/les objets animés ont un genre. Or, les objets inanimés n'ont pas de genre, ils sont tous neutres. Donc, en ce qui concerne l'accord de l'adjectif en genre et

en nombre, contrairement au français, il n'existe pas du tout en malayalam. Autrement dit, au malayalam l'adjectif est invariable.

En français, il y a trois cas de placement de l'adjectif, mais en malayalam, quelque soit l'adjectif, il se place toujours avant le nom.

Les langues de famille sino-tibétaine/tibéto-birmane

2 apprenants de notre échantillon ont appris trois langues différentes sous cette catégorie. Le premier a appris le thadou kuki et le manipuri et le deuxième a fait le boddhi (forme écrite de Ladakhi). Prenons des exemples dans toutes ces langues dans le tableau n°5.

le français	le thadou kuki	le manipuri	le boddhi
un garçon fatigué	achol pusal	waraba nipamacha	ཐང་ཅད་པའི་བུ། Thang chadpai bu
une fille fatiguée	achol numei	waraba nupimacha	ཐང་ཅད་པའི་བུ་མོ། Thang chadpai bumo
des garçons fatigués	achol pusal ho	waraba nipamacha gei	ཐང་ཅད་པའི་བུ་ལུན། Thang chadpai bu kun
des filles fatiguées	achol numei ho	waraba nupimacha gei	ཐང་ཅད་པའི་བུ་མོ་ལུན། Thang chadpai bumo kun
un parapluie noir	Vaiphoh avom	Satin amuba	ཉི་རིབ་ནག་པོ། Nyirib nakpo
une chemise noire	Songkhol avom	phurit amuba	སྟོད་ཐུང་ནག་པོ། Stodthung nakpo
des parapluies noirs	vaiphoh avom ho	Satin amuba gei	ཉི་རིབ་ནག་པོ་ལུན། Nyirib nakpo kun
des chemises noires	songkhol avom ho	phurit amuba gei	སྟོད་ཐུང་ནག་པོ་ལུན། Stodthung nakpo kun

**Tableau n°5 : Le traitement des adjectifs :
Les langues de famille sino-tibétaine/tibéto-birmane**

D'après le tableau ci-dessus, pour les langues de famille sino-tibétaine/tibéto-birmane, même si les noms n'ont pas de genre, ils changent en nombre, c'est-à-dire ils deviennent pluriels; « *ho* », « *gei* » et « *kun* » sont des marqueurs des noms au pluriel dans le thadou kuki, le manipuri et le boddhi respectivement. Quelque soit le placement de l'adjectif, ces marqueurs du pluriel sont toujours mis à la fin de la phrase nominale. Pourtant, il y a une différence dans le genre des noms dans ces dites langues car au contraire du français seuls les personnes ou les objets animés ont un genre. Quant aux objets inanimés, ils sont neutres. Donc, dans ces langues contrairement au français, il n'y a pas d'accord des adjectifs.

Passons au placement des adjectifs.

- Pour les trois langues citées, en ce qui concerne les personnes/les objets animés, l'adjectif est généralement placé avant le nom. Pourtant, dans le thadou kuki et le boddhi, les adjectifs de forme sont placés après le nom qu'ils qualifient qui est le contraire du français.
- Pour les objets inanimés, quelque soit la langue, l'adjectif est toujours placé après le nom qu'il qualifie.

Les langues étrangères

7 apprenants de notre échantillon ont appris les langues étrangères suivantes : l'arabe qui est une langue sémitique (6 apprenants) et le bahasa indonesia (1 apprenant) qui fait partie de la famille des langues austronésiennes. Voyons quelques exemples dans ces langues.

L'arabe

le français	l'arabe
un garçon fatigué	بعتم ىتف fatan muteab
une fille fatiguée	قبعتم ةاتف fatat muteaba
des garçons fatigués	نوبعتملا دالوالا al'awlad almuteabun
des filles fatiguées	تاتبعتملا تاتاي تافل alfatayat almuteabat
un parapluie noir	ءادوس ةلظم mizalat sawda'
une chemise noire	دوس اص يمح qamis sawda'
des parapluies noirs	ءادوس تالظم mizalaat sawda'
des chemises noires	ءادوس ناصمح qumsan sawda'

Tableau n°.6 : Le traitement des adjectifs : L'arabe

Ce tableau nous permet de faire des observations suivantes :

- En arabe ainsi qu'en français, tous les noms changent le genre (masculin/féminin) et le nombre (singulier/pluriel). Ainsi, les adjectifs accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient. Pourtant, en arabe il n'y a pas de règles précises de l'accord. Quelque fois, l'accord est même compris par le changement dans l'hauteur de voix.
- En ce qui concerne le placement, en français, il y a plusieurs possibilités de placer un adjectif mais en arabe il n'y a qu'une, à savoir, après le nom quand même l'arabe est écrit de droit à gauche.

Le bahasa indonesia

le français	le bahasa indonesia
un garçon fatigué	anak laki-laki lelah
une fille fatiguée	anak perempuan lelah
des garçons fatigués	Anak-anak laki-laki lelah
des filles fatiguées	Anak-anak perempuan lelah
un parapluie noir	payung hitam
une chemise noire	baju hitam
des parapluies noirs	payung-payung hitam
des chemises noires	baju-baju hitam

Tableau n°.7 : Le traitement des adjectifs : Le bahasa indonesia

D'après le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que/qu' :

- pour les deux langues : le français et le bahasa indonesia, la notion du nombre est valable. Notons qu'en bahasa indonesia, pour faire le pluriel d'un nom, on le répète deux fois, par exemple « *anak-anak laki-laki lelah* » et « *payung payung hitam* ». En ce qui concerne le genre, en bahasa indonesia, contrairement au français, seuls les noms désignant des personnes/des objets animés ont un genre. En outre, les adjectifs ne s'accordent pas en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient. Autrement dit, l'adjectif est invariable.
- Quant au placement des adjectifs en bahasa indonesia, ils sont toujours placés après le nom qu'ils qualifient ce qui est une des possibilités en français.

Les observations faites par l'analyse des exemples nous nous amènent à dresser le Tableau n°. 8 ci-dessous qui nous montre bien une comparaison entre les différentes langues en ce qui concerne l'accord des adjectifs (en genre et en nombre) et le placement des adjectifs.

Langues	Le genre des personnes/objets animés		Le genre des noms inanimés			Accord de l'adjectif avec le nom		Le placement des adjectifs	
	masc	fem	masc	fém	neutre	genre	nombre	avant	après
le français					x				
l'anglais			x	x		x	x		x
Les langues de famille indo-aryenne									
le sanscrit	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x
le hindi	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	x
l'ourdou	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	x
le pendjabi	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	x
le gujarati	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x
Les langues de famille dravidiennne									
le malayalam	✓	✓	x	x	✓	x	x	✓	x
Les langues de famille sino-tibétaine/tibéto-birmane									
le thadou kuki	x	✓	x	x	✓	x	x	✓	✓
le manipuri	x	x	x	x	✓	x	x	x	✓
le boddhi	x	x	x	x	✓	x	x	✓	✓
Les langues étrangères									
l'arabe	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	✓
le bahasa indonesia	x	x	x	x	✓	x	x	x	✓

Tableau n°.8 : Le traitement des adjectifs : Une étude comparative

Ainsi, à l'aide de ce tableau, nous pouvons constater que/qu' :

- Quelque soit la langue de famille, la notion de nombre des noms existe dans toutes les langues. Autrement dit, les noms ont une forme au pluriel.
- En ce qui concerne le genre des noms, il y a plusieurs tendances observées :
 - (a) Pour les personnes/les objets animés, dans toutes les langues, les noms ont un genre. Ils sont soit masculins soit féminins.
 - (b) Pour les objets inanimés, les langues se divisent en trois catégories suivantes :

- (i) Les langues où il n'y a que deux genres, à savoir, masculin et féminin ; par exemple le français, le hindi, l'ourdou, le pendjabi et l'arabe.
- (ii) Les langues avec trois types de genres, à savoir, masculin, féminin, et neutre ; par exemple le sanscrit et le gujarati.
- (iii) Les langues où tous les objets inanimés sont toujours neutres ; par exemple l'anglais, le malayalam, le thadou kuki, le manipuri, le boddhi et le bahasa indonesia.

Toutes ces observations nous permettent de comparer les différentes langues avec le français et de tirer des conclusions pertinentes énumérées dans la partie suivante en ce qui concerne l'accord des adjectifs et leur placement.

La Conclusion

Une étude comparative des langues identifiées dans notre échantillon nous permet de constater que/qu' :

- Pour la notion de l'accord des adjectifs, il y a deux groupes distincts :
 - (a) Les langues où les adjectifs n'accordent pas en genre et en nombre comme l'anglais, le malayalam, le thadou kuki, le manipuri, le boddhi et le bahasa indonesia.
 - (b) Les langues où les adjectifs s'accordent toujours avec le nom qu'ils qualifient ; par exemple le français, le sanscrit, le hindi, l'ourdou, le pendjabi, le gujrati et l'arabe.
- En ce qui concerne le placement des adjectifs, il y a trois possibilités de les placer.
 - (a) L'adjectif se place après le nom qu'il qualifie comme en manipuri, en arabe et en bahasa indonesia.
 - (b) L'adjectif est toujours placé avant le nom notamment en anglais, dans toutes les langues de famille indo-aryenne (le sanscrit, le hindi, l'ourdou, le pendjabi, le gujarati), et le malayalam.
 - (c) L'adjectif se trouve avant et après le nom qu'il qualifie – sous cette catégorie, on a remarqué deux types de tendances :
 - (i) les langues comme le français dans laquelle le sens change selon le placement d'un même adjectif
 - (ii) les langues comme le thadou kuki et le boddhi, où les adjectifs utilisés pour les personnes/les objets animés sont placés généralement avant le nom qualifié mais la seule exception étant des adjectifs de forme, qui se trouvent après le nom qu'ils qualifient.

En conclusion, étant donné que plupart des apprenants ces jours-ci sont plurilingues, donc ce ne serait pas étonnant de savoir si leur bagage linguistique d'au moins trois langues aide ou entrave leur apprentissage du français. Ainsi, la connaissance du bagage langagier des apprenants du FLE peuvent aider à bien gérer l'interférence des langues connues afin de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.

Foreign Language Learning as Envisaged In The Nation Education Policy 2020: Exploring New Possibilities

Rounak

Abstract

Rapid globalization of the Indian economy has meant that popularity of foreign language is at its peak at present and it has manifested into demands that learning of foreign languages should be included in the Indian curriculum at all levels of education. Deviating slightly, NEP 2020 has adopted the previously three language formula, but in a more flexible way. The document in Section- 4.20, specifically envisages the learning of foreign language at the secondary level, implying that students can take up foreign language at Grade-9. Introduction of foreign language at grade-9 will pose a lot of challenges to the first time learners and this can be resolved by exposing them to the language at the beginner's level as early as grade-6. It is to be noted that the skills sought to be developed by the policy include soft skills too and this offers a tremendous scope for the learning of foreign language through various programmes at different levels of education starting from middle to higher education. Keeping this in mind skill courses in foreign language can supplement the core educational certificates /degrees of outgoing students as they complete for placement in firms and industries which are rapidly developing global character. There had been an apprehension that the NEP2020 will phase out foreign language from the school and college curriculum as it puts greater focus in Indian languages. However, this perception has been found to be unwarranted as the policy documents clearly reaffirm the role of foreign language in the Indian educational structure. Besides the vision of the NEP 2020 clearly sets aside a huge space for foreign language skills to be integrated into the entirety of the Indian education system

Key words: Foreign language, NEP 2020, globalization, curriculum, language skill.

Introduction

As globalization unifies the world into a single society there is a growing urge among people to connect and communicate across the world more effectively. The super powers in the contemporary world are the knowledge economies of today and tomorrow. Traversing national boundaries, knowledge is accessible to those who seek it. The current wave of digitalization has brought diverse cultures in contact with one another, opening up new floodgates of opportunities for exchange, cooperation, and mutual benefit hitherto unexplored. Anticipating the new order where knowledge gives individuals the extra edge, people are empowering themselves with global exposure to meet the challenges of the immediate future. In this context, it is language that unlocks new realms of knowledge imbibed in transnational culture, ideas, habits, and values. In this context the importance of foreign languages skill cannot be overstated with international communication increasingly becoming an integral part of the business activities.

The importance of foreign language in the contemporary environment has not been lost in the discourse of India's educational policy makers. There is no denying the fact that the state has taken several measures to encourage learning of foreign language, yet there remains a lot to be done in this regard. Rapid globalization of the Indian economy has meant that popularity of foreign language is at its peak at present, that has manifested into demands that learning of foreign languages should be included in the Indian curriculum at all levels of education. *According to Reddy (2020), India has the potential to become the leading supplier of global manpower and Indian youth with foreign language skills can be part of the global hub of skilled manpower. "The government must aggressively take up the mission of setting up foreign language universities all over the country that will prepare a formidable Indian workforce well-versed in global languages" (Reddy 2020).*

Emphasizing on the richness of foreign languages particularly European languages Asha Pandey asserts 'world literature should also be made a part of the international curriculum. Students must understand the styles and stories of foreign authors in their own language. Translations may give only partial idea; reading in original language has its own charm that is unparalleled,' (Pandey 2020). Thus she believes that it is only through the native language that one can reach the literature of a foreign country. She further goes on to say "it should be a part of our regular curriculum in all schools at all levels as students, parents and the government would benefit immensely. The sooner you start, the better it would be. Foreign language learning must be introduced to students as young as 10 to 14."

Historical Perspective

The English language, initially introduced during the British Raj, gradually became the language of the educated and socially progressive class in post independent India. Initially confined to administration, it spread its influence to all walks of life in the Indian society and gradually grew in status from a foreign language it to that of a second language.

Besides English, French was also introduced to the French controlled parts of the pre-independent Indian subcontinent whose legacy goes back to the colonial towns like Pondicherry in Tamil Nadu and Chandannagar in West Bengal from the late 18th century. Pondicherry which was a French colony for more than two centuries introduced French as the first language in their school curriculum, after independence. Soon after, many French medium schools were established which eventually extended beyond Pondicherry. Apart from the government schools, the legacy of *Lycée Française*, which were schools established by the colonial French government continues till date. In contrast to local schools, schools under *Lycée Française* strictly follow the French curriculum with English or Tamil taught as second language and German or Spanish as third language. Similarly, Chandannagar, the erstwhile French colony of West Bengal has a tradition of French education. The earliest instance of French teaching is ascribed to St Mary's Institution which was later taken over by the French government in 1887 and renamed Dupleix College. Today it is known as Kanailal Vidyamandir, after the Bengali revolutionary Kanailal Dutta and is recognized as one of the earliest institutes to teach French in India.

Apart from French, other European languages like German and Spanish were gradually introduced in post-independent India, initially in the international schools offering International Baccalaureate (IB) and International General Certificate of Secondary education

(IGCSE) curricula during 1970s. They were gradually incorporated into the national curricula like Central Board of Secondary Education (CBSE) and Indian Certificate of Secondary Education (ICSE) over the last two decades. Today, there are two main verticals offering foreign language in India; international schools following IB or IGCSE curricula and national schools under CBSE and ICSE including Kendriya Vidyalayas. At present 12 out of 32 languages offered by the CBSE at the secondary and senior secondary level are foreign languages. This reflects the importance of foreign language in the scheme of things of educational planners in India as well as the popularity it enjoys among the student community.

So far as Indian universities are concerned, the early foreign languages taught were mostly European. French, Russian, German and Spanish were introduced in some leading Indian universities during the 1970s. Universities like JNU, English and Foreign Language University, Pondicherry University which were initially offering Certificates, Diploma and Advanced Diploma courses gradually upgraded to Bachelors, Masters, M.Phil and PhD programmes. In fact, the tradition of teaching foreign language has extended to all major universities across the country indicating the synergy that it enjoys with teachings in other disciplines.

National Education Policy and the Role of Foreign Language

The Union Cabinet approved the National Education Policy 2020 (NEP) on July 29, 2020. This policy is the third major revamp of the framework of education in India since independence. Going by the history of Indian education policies it is obvious that it never lost sight of the importance of foreign languages in India. The National Policy on Education (NPE-1968) was designed to improve the quality of education in the country as it sought to provide education to all the citizens of the nation. It was further updated in 1992 to promote knowledge and freedom of thought among the citizens of the country. Language development was one of the key features of the policy and it emphasized on the development of Indian as well as foreign languages in the country.

Deviating slightly, NEP2020 has put emphasis on language learning as a whole and in the process has tried to redefine the role of language teachers in the entire teaching-learning process. ‘There will be a major effort from both the Central and State governments to invest in large numbers of language teachers in all regional languages around the country, and, in particular, for all languages mentioned in the Eighth Schedule of the Constitution of India. States, especially States from different regions of India, may enter into bilateral agreements to hire teachers in large numbers from each other, to satisfy the three-language formula in their respective States, and also to encourage the study of Indian languages across the country. Extensive use of technology will be made for teaching and learning of different languages and to popularize language learning’ (Ministry of Human Resource Development 2020).

It is to be noteworthy that the previously adopted three language formula will continue to exist but in a more flexible way. Schools have been given ample liberty in their choice of three languages, though out of which two have to be Indian languages. Thus, ‘the three-language formula will continue to be implemented while keeping in mind the Constitutional provisions, aspirations of the people, regions, and the Union, and the need to promote multilingualism as well as promote national unity. However, there will be a greater flexibility in the three-language formula, and no language will be imposed on any State. The three

languages learned by children will be the choices of States, regions, and of course the students themselves, so long as at least two of the three languages are native to India. In particular, students who wish to change one or more of the three languages they are studying may do so in Grade 6 or 7, as long as they are able to demonstrate basic proficiency in three languages (including one language of India at the literature level) by the end of secondary school” (Ministry of Human Resource Development 2020). Going by this clause in Section-4.13 of the NEP 2020, one can construe that students are free to take up one foreign language, as long as the two other languages taken up are native to India 4.20. However. The document in Section- 4.20, specifically envisages the learning of foreign language at the secondary level, implying that students can take up foreign language at Grade-9. Apparently, this leads to some ambiguity for the administrators in the education department as to the status of foreign language in the three-language formula. One can argue that if foreign language can be part of the three-language formula (the other two being native Indian languages) then it can serve as a base for the introduction of the more advanced levels of the language at the secondary stage. Introduction of foreign language at grade-9 will pose a lot of challenges to the first time learners and this can be resolved by exposing them to the language at the beginner’s level as early as grade-6. Thus this will allow them to learn the target language in a graded and structured manner before appearing for a board examination at the end of secondary education. This obviously will make the transition from basic learning of foreign language to more advanced levels smoother thus making the teaching-learning process more effective and meaningful.

This ambiguity can perhaps be explained by the fact that English has been considered to a non-native language by the NEP, 2020, implying that it is to be taught in the three-language formula, along with two other native Indian language. Although learning through mother tongue at the foundational stage has been upheld by the new policy, it fails to realize that ‘the concept of mother tongue can be a bit problematic and ambiguous in practice for the schools, especially in the metro cities like Delhi, Mumbai, Bengaluru etc. where there are students from multilingual backgrounds’ (Mishra 2019). Under the circumstances English functions as a common or link language. This has been highlighted by Nayak by observing “the policy leaves it to the states to decide which three languages, they must offer to their students. The caveat, however, is that two of the three languages must be native languages of India. Thus, by default, English becomes a foreign language. This may not make many English speakers in India happy, because English has been treated by many as a second language and some even claim it as their first language, or, in other words, home language.” (Nayak 2020). Under NEP 2020, the English language has been sidelined much to the dismay of a vast majority of Indians who are more comfortable in English than any other Indian languages. Thus, for the first time English has been alienated as a foreign language in contrast to its conceptualization over the years as the second language or home language to many Indians.

The NEP 2020 puts a lot of emphasis on the importance of learning Sanskrit and other classical Indian languages which would enable the learners to appreciate their culture and heritage. Noteworthy is the inclusion of Persian in this list of classical languages. This is a positive step in the direction of FL learning as knowledge of one’s own classical languages prepares the FL learners to speak with confidence about their own culture and heritage in the target language.

Foreign Language in India: The Way Ahead

The NEP 2020 envisages the introduction of foreign language in Class-IX, thus paving the way for the students to access foreign languages. The logic behind this policy is that at the end of school education students should be able to demonstrate a basic proficiency in three languages.

In this context, the document keeps reiterating the importance of multilingualism, especially in terms of Indian languages. This is clearly evident in section-4.11 the policy document where the focus on ‘multilingualism and the power of language’ clearly hints that language learning is a one of the major priorities in the entire policy. This ideal is reinforced in section-4.20 which emphasizes that “in addition to high quality offerings in Indian languages and English, foreign languages, such as Korean, Japanese, Thai, French, German, Spanish, Portuguese, and Russian, will also be offered at the secondary level, for students to learn about the cultures of the world and to enrich their global knowledge and mobility according to their own interests and aspirations’ (Ministry of Human Resource Development 2020).

The envoys of various countries whose languages have been included in the National Education Policy 2020, welcomed it as a positive intervention that is bound to enhance the understanding of the concerned country and also promote bilateral cooperation.

Thai envoy Chutintorn Sam Gongsakdi speaking to the news channel WION commented that ‘while Thai is taught in places like Australia & Vietnam, “but in India, it’s an additional honour.”’ Explaining, he further rationalized that, “there are common Pali and Sanskrit roots in our languages, so I hope Indians will not find Thai too difficult”. (Sidhant, 2020)

This was echoed by the Russian envoy Nikolay Kudashev who commented “Happy to see the Russian language listed in the New Education Policy among the electives that students can take up to learn about cultures of the world and enrich global knowledge. It will further strengthen bilateral people-to-people ties”.

Teaching-learning of the Korean language is all set to get a major boost in India. The Korean Culture Centre in India plans to introduce Korean Language Teacher Training Course with 23 Korean language teacher candidates who will undergo a 15-week intensive training. Espousing their vision, Kim Kum-pyoung, the director of Korean Cultural Centre India asserted that “we plan to intensively foster Korean language teachers to deal with Korean language demands in India actively and will do hard works for making the Korean language adapted as a regular subject in Indian National academic aptitude test for university admission” (Sidhant, 2020). Highlighting the unifying character of foreign language, South Korea’s envoy to India Shin Bongkil commended the Indian government’s decision to add Korean as a foreign language for secondary level ‘as it can be considered as one of the symbolic measures to focus on the importance of India-Korea relations” (Sidhant, 2020).

Skill Based Learning has also been one of the major objectives of NEP 2020, it seeks to revamp the entire scenario of vocational education and make it part of the mainstream education. “This policy aims to overcome the social status hierarchy associated with vocational education and requires integration of vocational education programmes into mainstream education in all education institutions in a phased manner” (Ministry of Human

Resource Development 2020). It is to be noted that the skills sought to be developed by the policy include soft skills too and this offers a tremendous scope for the learning of foreign language through various programmes at different levels of education starting from middle to higher education. As ample liberty has been given to the education boards and secondary schools, they are free to introduce FL skills as part of their vocational education offerings. As the policy seeks to reimagine the whole vocational curriculum, it hints at the possibility of introducing foreign languages from grade VI. This is a very positive step towards the overall development of the learners, particularly in two aspects :multilingual skill and future job prospects. The policy also states that towards this end, secondary schools will also collaborate with ITIs, polytechnics, local industry etc. Keeping this in mind skill courses in foreign language can supplement the core educational certificates/degrees of outgoing students as they complete for placement in firms and industries which are rapidly developing global character. For instance, newly developed industrial townships in and around metros like Mumbai, New Delhi, Bangalore, Hyderabad, Chennai etc. are hubs of Indian and Multinational firms who are desperately looking to hire people with foreign language skills to interact with international clients. Under these circumstances learners with four –five years learning of FL will easily find jobs in these sectors.

In recent years, the government is promoting rural India as a tourist destination in a big way. As tourism booms in rural India, there will be a big demand for tourist guides and interpreters in rural destination tourism. This throws up enormous possibilities for foreign language skills to be imparted at the middle and high school level in both urban, semi-urban and even rural areas. Furthermore, NEP 2020 envisages vocational education will be integrated not only into all mainstream school but also into higher education institutions in a phased manner over the next decade. This again raises the possibility of introducing FL at colleges and universities as part of vocation education in near future.

Conclusion

There had been an apprehension that the NEP 2020 will phase out foreign language from the school and college curriculum as it puts greater focus in Indian languages. However, this perception has been found to be unwarranted as the policy documents clearly reaffirm the role of foreign language in the Indian educational structure. Besides the vision of the NEP 2020 clearly sets aside a huge space for foreign language skills to be integrated into the entirety of the Indian education system. Thus the onus of developing the different courses imparting knowledge and skills in foreign languages and finding their appropriate place in the new educational setup lies not only among education policy makers, but also among all stake-holders in foreign language, including management of school, college and universities as well as teachers and students.

References

1. Ministry of Human Resource Development (2020) *National Education Policy 2020*, New Delhi, Government of India.
2. Pandey, A(2020), ‘Role of Foreign Language in Indian Curriculum’ [online] Available: www.celf-ifcs.org [Accessed on 8.11.2020]

3. Reddy, V (2020).‘The Importance of Foreign Language courses for India’ [online] Available www.ndtv.com [accessed on 10.11.20]
4. Sidhant, S (2020), ‘Envoys welcome inclusion of foreign languages in New Education Policy.’ [online] Available www.DNAINDIA.com. [accessed on 9.11.20]
5. Nayak, G (2020),‘New education policy and language learning’ [online] Available www.timesofindia.indiatimes.com [accessed on 8.11.20]
6. Mishra S.K. ‘Perspectives in Foreign languages in Indian Schools’, Langers International 2020. Webinar.

L'abject Envahissant : Le Chemin de Dépérissement dans *Les Catilinaires* et *Stupeur et Tremblements* D'amélie Nothomb

Ruchira Karkhanis

Abstract

Dans le but de viser le beau, l'écriture d'Amélie Nothomb rentre dans le genre fantaisiste et comique. Or, à force du désir de chasser l'horreur, elle touche souvent à une monstruosité inimaginable en rendant les personnages en question « hors d'eux ». Alors que l'horreur anéanti les espoirs, les rêves les tissent. Le sombre se voit provisoirement dissiper par l'outil de comique impliqué savamment par l'écrivaine belge. Ainsi, faute de ces juxtapositions de l'horreur, de l'humour, des rêves et de l'abject il ne s'agit pas pourtant d'évoquer les côtés « yin » et « yang » chez Nothomb. En revanche, il faudrait interroger la relation contradictoire entre le sublime et l'horreur. De plus, dans le but de comprendre l'évolution du chemin de dépérissement vers l'abject, nous avons pour but d'étudier, le passé déterminé par les espoirs, le rôle de l'humour dans les romans de Nothomb et finalement, l'horreur qui mène les personnages nothombiens vers l'abject.

Mots-clés : les rêves, le passé, le rire, l'horreur, l'abject.

L'écriture d'Amélie Nothomb passe souvent pour une lecture à la fois comique et sombre. Bien que ces deux aspects attirent l'intérêt du lecteur, en effet, c'est le côté invisible qui sait tenir le lecteur en haleine. À force de se servir de la narration sombre, l'écrivaine belge veuille bien à ce que les rêves connaissent des défis inattendus. Or, alors que Nothomb emploie un va-et-vient de l'effrayant et l'humour, il ne s'agit pas cependant d'aborder le côté du bien et du mal par l'écrivaine, mais plutôt de s'engager dans cette relation paradoxale entre le « sublime à partir d'immondice »¹.

Ainsi, dans le but de comprendre comment le chemin vers le dépérissement évolue au cours du récit nothombien, nous allons tout d'abord étudier l'origine des aspirations des personnages principaux dans les ouvrages de Nothomb. Ensuite, nous analyserons les raisons pour la manifestation du rire et finalement, nous aborderons l'abject qui mettent à terme les rêves ou qui les détournent de leur chemin du départ. Afin de répondre à ces questions, nous étudierons deux romans notamment *Les Catilinaires* (1997) et *Stupeur et Tremblements* (1999) d'Amélie Nothomb.

Quant au premier roman en question, *Les Catilinaires* constitue le genre fictif et fantaisiste, qui livre le mieux l'imagination absurde de l'écrivaine belge. Comme le prétend le critique Didier Sénécals :

1. VERA Juan-claudio, *Amélie nothomb: pour une esthétique du sublime et de l'opprobre*, Thèse de master en français, sous la direction de BELLE-ISLE Francine, l'Université du Québec, Chicoutimi, 2010. p.75. (En ligne) : <https://constellation.uqac.ca/282/#:~:text=Ainsi%2C%20dans%20la%20superposition%20des,versants%20d'un%20m%C3%A4me%20fantasme,consult%C3%A9%20le%202%20janvier%202022.>

« Hypocrite comme pas deux, elle commence par endormir le lecteur avec une sorte de conte de fées... »²

Dans ce roman, il est question d'un couple sexagénaire, Emile et Juliette qui s'aiment depuis l'enfance. Retraités, ils s'installent au bord d'une rivière, dans un village retiré en mesure de se consacrer l'un à l'autre lors de leur vie restante. D'après Didier Sénécal, pour Nothomb, « l'euphémisme lui est aussi étranger que la sensiblerie »³. Ainsi, ce récit de l'amour traditionnel se métamorphose en un spectacle sinistre. Elle connaît le point tournant au moment où leur voisin, un médecin taciturne et obèse leur rend visite. Il s'appelle Palamède Bernardin qui ne répond qu'en « oui » ou « non » à des questions qu'on lui pose. Or, son intrusion quotidienne devient une obsession qui hante Emile et Juliette. Ainsi, face au macabre qui se dévoile au cours du récit, l'écrivaine fait le choix d'introduire l'humour.

Le deuxième roman choisi, *Stupeurs et Tremblements* rentre dans le genre semi-autobiographique⁴ à la différence de ce que l'écrivaine revendique en tant qu'autobiographie. Contrairement à *Les Catilinaires*, ce roman est une histoire de l'amour du personnage principal, Amélie avec le Japon. Née au Japon, Amélie connaît l'exil à un très jeune âge de cinq ans en Chine. Comblée du désir de rentrer au pays nippon, elle s'embarque sur une mésaventure qui détermine sa descente aux enfers dans « l'une des plus grandes compagnies de l'univers »⁵ qu'elle baptise « Yumimoto ». Récit du dégringolade professionnel, l'écrivaine nous présente à une œuvre qui incarne l'interculturel, la marginalisation et la notion de l'altérité tout en les contrebalançant par les moments hilaires tout comme dans *Les Catilinaires*.

Afin de comprendre comment l'écrivaine belge mène les récits vers l'abject, nous allons dans un premier temps, mettre au point la provenance des rêves chez les personnages principaux des deux romans en question.

Le passé qui stimule les aspirations

Étant donné que le passé constitue la période formative de sa vie, il joue un rôle signifiant dans l'avenir d'un individu. En effet, c'est le manque qui détermine nos rêves et c'est

2. SENECALE Didier, *L'Express*, publié 01/09/1995.
(En ligne) : https://www.lexpress.fr/culture/livre/les-catilinaires_799101.html, consulté le 11 décembre 2020.
3. *Ibid.*
4. GRINFAS Josiane, Interview: *Amélie Nothomb et Sylvie Testud parlent de Stupeur et Tremblements*. (En ligne) : <http://classiquesetcontemporains.com/interviews/amelie-nothomb-et-sylvie-testud-parlent-de-stupeur-et-tremblements#:~:text=Am%C3%A9lie%20Nothomb%20%3A%20Stupeur%20et%20Tremblements%20est%20enti%C3%A8rement%20autobiographique.&text=L'exp%C3%A9rience%20Yumimoto%20date%20de,ce%20texte%2C%20de%20le%20publier>, consulté le 12 janvier 2022 « *Stupeur et Tremblements* est entièrement autobiographique. » - Amélie Nothomb ; IRELAND Hiramatsu B, *Amélie Nothomb's Distorted Truths: Birth, Identity, and Stupeur et tremblements*, New Zealand journal of French studies, vol. 33, 2002, p. 135-156.
(En ligne) : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves9/leblanc.pdf>, consulté le 12 janvier 2022.
« *Stupeur et Tremblements* est entièrement autobiographique. » – Amélie Nothomb ; ce constat est contesté par le critique Hiramatsu Ireland selon qui, Amélie Nothomb rompt le pacte autobiographique en raison d'avoir fourni de mauvais renseignements sur son lieu de naissance en tant que Japon alors qu'elle est née en Belgique. Il persuade davantage en revendiquant que certains faits autobiographiques sont également fictionnels.
5. NOTHOMB Amélie, *Stupeurs et Tremblements*, Albin Michel, Paris, 1999, p.15.

l'espoir qui les fait survivre à travers le temps malgré son fardeau atroce. L'essentiel c'est de comment nous contournons cette période noire. De même l'écriture d'Amélie Nothomb démontre justement cet esprit ambitieux chez les personnages principaux dans les deux œuvres en question.

En ce qui concerne l'incipit dans *Les Catilinaires*, Emile ne présente que des bribes d'informations dont un certain personnage de Bernardin et une forte envie de remonter le récit dans le passé constituent la première page du roman. Ainsi, un aperçu de l'enfance de Juliette et Emile fait preuve d'un passé heureux et plein d'espoir. La narration constituant un mariage de soixante ans des deux amoureux, accompagnée d'une méditation fréquente sur Juliette et par conséquent, sa description physique et corporelle fait preuve de l'importance de Juliette dans la vie d'Emile.

A vrai dire, en tant que professeur de grec et de latin, il éprouve de ne pas pouvoir accorder du temps suffisant à sa femme pendant sa vie professionnelle ; alors que pour elle, il lui toujours était la seule compagnie au monde. Las et mécontent de cette impuissance, Emile avoue attendre sa retraite depuis longtemps. En effet, le couple aspirait toujours quitter la mondanité de la vie pour vivre ailleurs : le lieu utopique de leur rêve. Emile avouait également se sentir accablé par le quotidien urbain :

« Juliette et moi, nous voulions avoir soixante-cinq ans, nous voulions quitter cette perte de temps qu'est le monde. Citadins depuis notre naissance, nous désirions vivre à la campagne, moins par amour de la nature que par besoin de solitude... »⁶

Cette lassitude vis-à-vis la vie cosmopolite pousse le couple à la recherche d'une maison qui deviendra la leur. La narration descriptive de la maison ressemble beaucoup à la situation où un individu a un coup de foudre à la vue de son intérêt amoureux. Le fait qu'Emile, en dépit de sa répulsion pour les majuscules, décrit la « Maison » avec le « M » majuscule, explique combien d'importance le couple accorde à ce lieu dont ils rêvaient depuis leur enfance. Ayant retrouvé la Maison de leur rêve, elle représente un ermitage par excellence à la campagne au bord de la rivière :

«... à quatre kilomètres... il y a Mauves, le village, où nous trouvons tout ce dont nous avons besoin. De l'autre côté de la rivière, une autre maison indiscernable. Le propriétaire nous avait dit qu'elle était habitée par un médecin. »⁷

En effet, cette description idéale de la maison souligne la veine fantaisiste du récit. En outre, dans la description de la maison ci-dessus, Nothomb savamment juxtapose le beau et le menace. Le beau représenté par la réalisation du rêve du couple et la menace représentée par leur voisin jusqu'à lors inconnu.

Quant à *Stupeur et Tremblements*, Nothomb illustre l'importance et par conséquent la réalisation du rêve à travers l'aspiration d'Amélie. Ayant dû quitter le pays du « Soleil levant » pour la Chine, Amélie ressent une forte envie de rentrer et par conséquent intégrer à la société japonaise. à titre d'exemple, la jeune belge éprouve une forte nostalgie de son enfance lors d'une conversation avec Fubuki, sa supérieure immédiate dans Yumimoto. Amélie apprend qu'elle a passé la période précoce de sa vie dans la même région que Fubuki:

6. *Ibid.*, p.11.

7. *Ibid.*

« Elle me parla de son enfance dans le Kansai. Je lui parlai de la mienne qui avait commencé dans la même province ... l'évocation de ces lieux mythologiques me mettait les larmes aux yeux. »⁸

Son amour pour le Japon ainsi que sa culture est si fort qu'elle se sent exilé du pays nippon. Selon la définition de *Le Robert*, l'exil se définit en tant que « l'obligation de séjourner hors d'un lieu, loin d'une personne qu'on regrette ».⁹

« C'était là, aussi, que battait mon cœur depuis ce jour où, à l'âge de cinq ans, j'avais quitté les montagnes nippones pour le désert chinois. »¹⁰

Puis, la narratrice élabore encore :

« Ce premier exil m'avait tant marquée que je me sentais capable de tout accepter afin d'être réincorporée à ce pays dont je m'étais si longtemps crue originaire. »¹¹

En effet, pour Amélie, le seul moyen de faire partie du monde japonais, c'est de s'investir dans son univers professionnel. Ce monde représente « une des portes d'accès »¹² au rêve japonais dont elle envisage depuis son exil en Chine. Cette soif intarissable de devenir japonaise, l'amène à admirer Fubuki Mori dont la beauté fascine la jeune interprète. Dans une interview par le professeur des lettres Josiane Grinfas, Amélie Nothomb atteste ce constat en disant :

« Les sentiments qu'elle éprouve pour Fubuki sont ceux qu'elle éprouve pour le Japon tout entier. Car Fubuki est l'incarnation du Japon dans ce qu'il a de plus beau, de plus fascinant, de plus divin. »¹³

Fubuki manifeste tout élégance et beauté nipponne qui est glorifiée par Amélie. Cette admiration folle entre dans le cadre du fantasme. D'ailleurs, Fubuki étant japonaise et sa supérieure immédiate, Amélie trouve une certaine rassurance chez elle. C'est celle qui lui répond en japonais et par conséquent représente la société japonaise avec ses règles imposées. D'ailleurs, c'est elle qui accorde du travail à Amélie et justifie sa présence au sein de l'entreprise japonaise. Par extension, c'est grâce à Fubuki, qu'Amélie se trouve intégrée au Japon. Elle affirme non seulement la volonté d'aller vers l'autrui mais exprime également sa détermination de rester dans le pays nippon.

De plus, dans le but de revendiquer son identité japonaise, elle permet un deuxième aperçu dans son passé en racontant son parcours scolaire et surtout en se donnant la peine pour apprendre la langue japonaise :

« Je m'étais quand même donné du mal pour entrer dans cette compagnie : j'avais étudié la langue tokyoïte des affaires, j'avais passé des tests. Certes, je n'avais jamais eu l'ambition de devenir un foudre de guerre du commerce international... »¹⁴

8. *Ibid.*, p.26.

9. *Le Robert Dico en ligne*. (En ligne) : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/exil>, consulté le 10 janvier 2022.

10. *Ibid.*

11. *Ibid.*

12. SARDE Alain, Interview. (En ligne) : <https://docplayer.fr/15122715-Stupeur-et-tremblements.html>, consulté le 19 janvier 2022.

13. GRINFAS Josiane, *Stupeur et tremblements d'A. Nothomb – Classiques et Contemporains*, ed. Magnard, Paris, 2007, p.167. (En ligne) : <http://classiquesetcontemporains.com/interviews/amelie-nothomb-et-sylvie-testud-parlent-de-stupeur-et-tremblements>, consulté le 11 janvier 2022.

14. *Ibid.*

Bref, étant malheureuse en Chine, le Japon s'avère un lieu utopique pour le personnage principal d'Amélie.

Ainsi, dans les deux romans notamment *Les Catilinaires* et *Stupeurs et Tremblements*, Nothomb, démontre comment le passé s'avère responsable pour motiver les rêves chez les personnages principaux dans les romans en question. D'une part, le couple d'Emile et Juliette envisage déménager à la campagne, loin de la vie urbaine. D'autre part, la jeune interprète, Amélie cherche à rentrer au Japon pour s'assimiler à la vie japonaise. En effet, dans tous les deux romans, l'idée des lieux utopiques font surface, notamment la Maison et le Japon. Par conséquent, dès le début, les personnages nothombiens se trouvent dans un état malheureux désireux d'un meilleur avenir.

Le rire vers l'abject

En effet, ce sont les moments malheureux ou traumatiques qui riment avec les points tournants dans les récits de Nothomb. D'ailleurs, pour mettre un terme à la monotonie de la tragique, l'écrivaine se sert souvent de son arme humoristique dans ses œuvres. Comme l'affirme le critique, François Busnel :

« Amélie Nothomb apporte un peu de légèreté dans un monde d'une terrifiante gravité. »¹⁵

Tout comme dans la plupart des romans nothombiens, *Les Catilinaires* est plein d'instantanés hilarants. À titre d'exemple, après avoir introduit le voisin Palamède Bernardin, l'écrivaine bâtit le mystère autour de ce personnage tout en le cachant derrière « le normal ». Tout comme le premier jour de la visite « normal.e », le docteur Bernardin, prend la liberté de se rendre tous les jours chez le couple de quatre heures à six heures de l'après-midi. À priori cette visite semble drôle au lecteur car ce n'est pas normal de recevoir le même visiteur chez soi tous les jours à une heure fixe. Ayant le seul but de se faire servir du café, et parlant le moins possible « ses visites de courtoisie »¹⁶ constituent des « heures pathétiques »¹⁷ pour le couple. À vrai dire, c'est là le tour de maître de Nothomb, qui sait alléger cette présence pesante à l'aide du comique.

Plus tard, Nothomb introduit même un moment comique pour casser le rythme quotidien au médecin. Avant la cinquième visite de Palamède, le couple se décide de partir de chez lui juste avant l'arrivée de son voisin à 3h50, ce que Juliette trouve drôle. De son retour, le couple est témoin à un vrai drame à la Palamède :

« Il était passé 6 heures quand nous regagnâmes la Maison. Les traces de pas d'un seul homme, encore récentes, menaient jusqu'à la porte puis retournaient chez le voisin. Elles nous firent éclater de rire... »¹⁸

Emile continue encore :

« Nous avons l'impression de pouvoir lire dans ces empreintes ; nous y distinguons avec précision l'air mécontent de monsieur Bernardin qui avait dû penser que nous étions bien mal élevés de ne pas être là pour l'accueillir. »¹⁹

15. BUSNEL François, *L'Express*, publié le 3 septembre 2009.

(En ligne) : https://www.lexpress.fr/culture/livre/le-voyage-d-hiver_823703.html , consulté le 3 janvier 2020.

16. NOTHOMB Amélie, *Les Catilinaires*, Albin Michel, Paris, 1997, p.17.

17. *Ibid.*

18. *Ibid.*, p.34.

19. *Ibid.*

Selon la critique Françoise Paulet Dubois, « le lecteur rit de tout cela, même s'il « rit jaune »²⁰. Le critique Losco-Lena persuade qu'... :

« aujourd'hui [...] pour une majorité de la population, le comique est d'abord envisagé comme un divertissement sans consistance, et l'euphorie du rire apparaît plus comme un refus ou un "remède" de la réalité que comme l'un de ses modes possibles d'appréhension »²¹

En effet, l'écrivaine insère cette situation pour offrir une solution au couple face à la présence insupportable du médecin. Dans ladite scène, les circonstances créent un effet au même temps comique et effrayant. Nothomb, à l'aide de l'humour, offre un soulagement requis à cette situation désespérée.

Le lendemain de la promenade, le lecteur assiste à une scène incroyablement drôle. En effet, le médecin accuse le couple d'être parti de leur maison la veille. Ceci implique que selon le médecin, le couple devrait à tout coût s'occuper de lui, ce qui est ironiquement drôle surtout en tenant compte du fait que c'est Palamède qui est à la maison du couple et pas l'inverse. Ensuite, au lieu d'examiner Juliette pour le froid, le médecin insiste qu'il ait une tasse de café. Finalement, après l'avoir examinée, il insiste qu'Emile l'accompagne en bas afin de lui tenir compagnie. À vrai dire, grâce à son don de l'humour, Amélie Nothomb, à l'aide de l'écriture littéraire, fait le lecteur éclater de rire même dans des situations sombres. L'humour dans ce cas, a pour but de nous éloigner de l'horrible.

En ce qui concerne *Stupeur et Tremblements*, le personnage principal vit un véritable cauchemar professionnel. Amélie est subjuguée par la hiérarchie nipponne dans la compagnie multinationale d'Yumimoto. Dans cette entreprise, le travail d'Amélie commence par Saito lui accordant la tâche d'écrire une lettre en anglais pour accepter l'invitation au jeu du golfe de certain Adam Johnson. Ensuite, Fubuki lui donne le travail de vérifier certains documents. Les deux tâches cependant ne lui sont attribués que pour très peu de temps. De telles irrégularités professionnelles insérées par l'écrivaine rendent le récit absurde. En effet cette forme d'humour sert notamment d'exemple au philosophe Henri Bergson qui remarque :

« Très préoccupés en effet de dégager la cause profonde du comique, nous avons dû négliger jusqu'ici une de ses manifestations les plus remarquées. Nous voulons parler de la logique propre au personnage comique et au groupe comique, logique étrange, qui peut, dans certains cas, faire une large place à l'absurdité. »²²

Faute du travail, la jeune interprète fait preuve de passer du temps sans rien faire. Ces heures du travail sont si vides qu'elle s'engage dans des tâches dérisoires telles que d'apprendre par cœur les préférences du café de tout le personnel. Puis, pendant le travail de mettre à jours les calendriers des employés, on se moque d'elle en lui demandant si le travail ne lui rend pas trop fatigué. Ainsi, au lieu de se sentir vexée, Amélie tourne la situation éperdue en dérision.

20. DUBOIS Françoise Paulet, *Humour, justice et terrorisme : Le Voyage d'hiver d'Amélie Nothomb et Les Justes d'Albert Camus : Alternative Francophone vol. 2.1*, 2017, p. 43. (En ligne) : https://www.researchgate.net/publication/329730442_Humour_justice_et_terrorisme_Le_Voyage_d'hiver_d'Amelie_Nothomb_et_Les_Justes_d'Albert_Camus, consulté le 3 janvier 2022.

21. MIREILLE Losco-Lena, *Rien n'est plus drôle que le malheur : Du comique et de la douleur dans les écritures dramatiques contemporaines.* » Presses universitaires, 2011, p.11. (En ligne) : www.pur-editions.fr, consulté le 1er février 2022.

22. BERGSON Henri, *Le rire : essai sur la signification du comique*, ed. Pef, Paris, 1994, p.138. (En ligne) : https://books.google.co.in/books?id=ZwR9CAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, consulté le 20 janvier 2022.

« On me demandait :

– Ca va ? Vous ne vous fatiguez pas trop à cet épuisant exercice ?

Je répondais en souriant :

– C’est terrible. Je prends des vitamines. »²³

L’humour d’Amélie Nothomb ne reste pas contraint à des individus romanesques, mais il s’étend également dans le milieu social. Comme dans l’étude de Bergson sur le rire, il entame son œuvre en constatant que :

« Il semble que le rire ait besoin d’un écho [...] Notre rire est toujours le rire d’un groupe »²⁴

En effet, avant même d’élaborer sur cette approche, il médite sur la question de la place du rire ainsi que de son rôle :

« Pour comprendre le rire, il faut le replacer dans son milieu naturel, qui est la société ; il faut surtout en déterminer la fonction utile, qui est une fonction sociale... »²⁵

Il persuade encore :

« ... Telle sera, disons-le dès maintenant, l’idée directrice de toutes nos recherches. Le rire doit répondre à certaines exigences de la vie en commun. Le rire doit avoir une signification sociale. »²⁶

D’où la question sur le rôle d’humour dans un milieu social nothombien ? En effet, la connaissance culturelle de la jeune interprète représente son observation, vécu et surtout son admiration profonde pour le monde nippon. Nothomb, expose cette compréhension culturelle de la jeune interprète à travers son idolâtrie non seulement pour Fubuki, mais aussi pour les femmes japonaises malgré les attentes exacerbées auxquelles elles sont subjuguées du jour au lendemain. Justement après ces renseignements culturels sur la survie des nippones, Amélie détourne soudain le sujet vers Monsieur Saito pour parler de la tradition onomastique ce qui est très particulière au Japon.

En ce qui concerne les femmes, comme celles qui n’ont pas beaucoup la liberté de rêver dans la société japonaise, sont attribuées les prénoms ressemblant à des « plus délicats lyrismes » qui font rêver, alors que pour les garçons, la créativité selon la narratrice atteint l’apogée hilarant :

« Ainsi ... on ne peut plus licite d’élire pour prénom un verbe à l’infinitif, monsieur Saito avait appelé son fils Tsutomenu, c’est-à-dire “travailler”. Et l’idée de ce garçonnet affublé d’un tel programme en guise d’identité me donnait envie de rire. »

Elle continue encore :

« J’imaginai, dans quelques années, l’enfant qui rentrerait de l’école et à qui sa mère lancerait : “Travailler ! Va travailler !” Et s’il devenait chômeur ? »

D’ailleurs, elle aborde également le trauma auquel elle est subjuguée à cause de Monsieur Saito. En effet, elle se moque non-seulement du châtimeur imposé par Saito, mais elle tire le parallèle entre le gaspillage d’arbres par lui et le nom de famille de Fubuki :

23. *Op. cit.*, NOTHOMB Amélie, *Stupeurs et Tremblements*, p.31.

24. *Op.cit.*, BERGSON Henri, *Le rire : essai sur la signification du comique*, p.4.

25. *Ibid.* p.6.

26. *Ibid.*

« L’instant d’après, j’eus plutôt envie de pleurer, à l’idée des pauvres arbres innocents que mon supérieur gaspillait pour me châtier. J’imaginai les forêts du Japon ... rasées à seule fin de punir un être aussi insignifiant que moi. Et je me rappelai que le nom de famille de Fubuki signifiait “forêt”. »²⁷

Ce rapport, rend l’effet hilarant tout en permettant le lecteur de se distancier de la tragédie que subit Amélie chez Yumimoto. Sans fournir une explication, le message en forme comique est transmis au lecteur. Il est « moins caustique, moins ouvertement engagé, moins caricatural que l’ironie » et il pousse également à réfléchir sur la transmission du « non-dit » plus que sur le « dit ». ²⁸

En vérité, l’humour apporte un effet « thérapeutique et favorise la résilience »²⁹ chez la jeune interprète pour lui donner la force de vivre son rêve japonais.

Bref, à la différence de la plupart des récits, les œuvres nothombiennes constituent certes un univers à la fois sombre et fantaisiste, d’où provient le besoin du rire. Donc, le rire a trois rôles. Tout d’abord, Nothomb se sert de l’humour pour ôter tout élément sérieux et pédant. L’humour permet au lecteur la mise à distance par rapport au discours solennel. Deuxièmement, il transmet le « non-dit » sans avoir besoin d’une explication. De même, Nothomb, à travers le rire atteste l’amour d’Amélie pour le Japon et sa culture. Finalement, l’écrivaine belge en se servant de l’humour, redresse avec succès le noir dans les deux œuvres en question.

L’abject

Le texte nothombien se voit métamorphoser en plusieurs étapes. Dans les deux romans en question, l’écrivaine dans un premier temps, met en évidence les rêves provenant du passé de ses personnages romanesques. Ainsi, comme les rêves tournent mal, Nothomb, à l’aide de l’humour introduit le comique surtout dans les circonstances absurdes. En effet, selon le neurologue Sigmund Freud, le rire est « l’expression détournée d’une angoisse »³⁰. Cette angoisse devient justement symbolique de l’horreur dans les deux romans en question.

À vrai dire, il est impossible d’analyser l’abject sans passer par le fameux ouvrage de Julia Kristeva, *Les pouvoirs de l’horreur : essai sur l’abjection*. D’après elle :

« Il y a, dans l’abjection, une de ces violentes et obscures révoltes de l’être contre ce qui le menace et qui lui paraît venir d’un dehors ou d’un dedans exorbitant, jeté à côté du possible, du tolérable, du pensable... »³¹

27. *Ibid.*, p.35.

28. LAJRI Nadra, *L’humour dans les romans d’Alain Mabanckou et d’Azouz Begag : de l’autodérision à la singularité*, Études littéraires, 2012, 43(1), p.6. (En ligne) : <https://doi.org/10.7202/1014059ar>, consulté le 11 février 2022.

29. *Op.cit.*, DUBOIS Françoise Paulet, *Humour, justice et terrorisme : Le Voyage d’hiver d’Amélie Nothomb et Les Justes d’Albert Camus : Alternative Francophone*, p.46.

30. IRIS Delhoum, *L’humour littéraire : le fond tragique dans Zazie dans le métro, Midnight’s Children et Crève-matin Étude du mouvement humoristique et de son rapport au tragique dans la littérature*, p.98.

(En ligne) : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21983/Delhoum_Iris_2018_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y, consulté le 10 janvier 2022.

31. KRISTEVA Julia, *Pouvoirs de l’Horreurs : Essai sur l’Abjection*, Tel Quel, du Seuil, Paris, 1980. p.9.

Elle continue :

« ... C'est là tout près mais inassimilable. Ça sollicite, inquiète, fascine le désir qui pourtant ne se laisse pas séduire. »³²

Ainsi, dans *Les Catilinaires*, bien que les sexagénaires aient réalisé leur rêve de trouver la maison et de pouvoir vivre en toute tranquillité, leur rêve a été perturbé par une présence externe imposante de Palamède. En effet, dès le premier jour, Juliette et Emile se mettent à la recherche de la raison pour la présence quotidienne du docteur chez eux. Le premier jour fut la « visite de courtoisie ». Quant à la deuxième visite, le couple attendait à ce que le docteur soit accompagné de sa femme. Par conséquent, la déception du couple se manifeste en forme de leur réaction par rapport aux visites du docteur qui sert justement de l'exemple à la théorie de Kristeva « apeuré il se détourne. Écœuré il rejette »³³.

Quand l'abject devient « l'inassimilable », il prend la forme d'horreur qui est contrecarré souvent par la répugnance. Il est intolérable et surtout haïssable par celui qui en vit. L'arrivée de Bernadette crée justement ce spectacle ignoble devant Emile et Juliette. Dans le but de décrire la femme de Bernardin, l'écrivaine se réfère au film *Satiricon* de Federico Fellini, qui représente un déluge des scènes nécrologiques, sexuelles ainsi que violentes. En bref, un ensemble de l'horreur représenté en forme visuelle inspirant la peur, ce qui est également le cas de Bernadette :

« Quand madame Bernardin était entrée, nous avons cessé de respirer. Elle effrayait autant que la créature fellinienne. Non qu'elle lui ressemblât, loin de là, mais, à son exemple, elle était à la limite de l'humain. »³⁴

Sa laideur morbide est exacerbée jusqu'au point de la comparer à une créature à des dimensions hors-humain. Nothomb continue le macabre en critiquant surtout le surpoids de Bernadette en l'égalant à un « kyste ». Selon le chercheur Juan-Claudio Vera, Bernadette est :

« ... l'une des figures cruciales de l'abject, le *dominus monstrum* nothombien, l'antithèse... de Fubuki. »³⁵

Le portrait monstrueux de Bernadette dévoile le côté laid de l'écriture nothombienne. L'horreur et par extension l'abject, sont des thèmes qui sont redondants dans les œuvres de Nothomb. De même le thème de la pulsion du meurtre domine également l'esprit d'Emile vers le point final du récit.

En effet, pour reprendre la théorie de Kristeva sur l'abject, le désir de s'approcher vers l'inconnu interdit est extrêmement fort. Elle poursuit encore :

« ... comme un boomerang indomptable, un pôle d'appel et de répulsion met celui qui en est habité littéralement hors de lui. »³⁶

Par extension, Nothomb dans *Les Catilinaires* persuade que la plus grande horreur, ce n'est pas de rester à l'insu de soi, au contraire, c'est quand on découvre le sinistre « je ». Emile et

32. *Ibid.*

33. *Ibid.*

34. *Op. cit.*, NOTHOMB Amélie, *Stupeurs et Tremblements*, p.66.

35. *Op.cit.*, VERA Juan-claudio, *Amélie nothomb: pour une esthétique du sublime et de l'opprobre*, Mémoire de maîtrise, p.79.

36. *Op.cit.*, KRISTEVA Julia, *Pouvoirs de l'Horreurs : Essai sur l'Abjection*, p.9.

Juliette vivent heureusement cette étrangeté jusqu'à ce qu'ils font face à Bernardin. Ainsi, alors que la curiosité au sujet de leurs voisins les met à l'aide de Bernardin, ils sont au même temps répulsés par leur existence indomptable. Après l'avoir ramené de l'hôpital, la haine d'Emile pour son voisin monte jusqu'à mettre terme à sa vie. L'acte commis, c'est le regret exprimé comme réflexion sur le sinistre au début du roman.

Ce qui est pourtant ironique c'est que, parmi toute la monstruosité que présente Nothomb, le montage de l'acte final du meurtre de Bernardin touche au sublime. À la différence de la description de Bernadette, Nothomb choisit de passer l'acte meurtrier à « non-dit ». En réalité, l'écrivaine ne se contente pas uniquement du rire mais elle est à la chasse de l'horreur, et par conséquent, l'écriture nothombienne s'avère dérisoire et finalement l'abject.

En ce qui concerne *Stupeur et Tremblements*, Nothomb met en opposition deux mondes : notamment l'Orient et l'Occident. Les employés de la société d'Yumimoto représentent le Japon, alors qu'Amélie représente le côté occidental et par conséquent, l'Autre. Malgré ses efforts sincères d'adapter l'identité japonaise y compris la maîtrise de la langue nippone, la scolarité ainsi que la volonté de vivre au Japon, elle devient le sujet de la haine ou souvent même de l'ignorance des employés nippons. Deux raisons se trouvent à la base de ce comportement hostile. Tout d'abord, c'est l'« ethnocentrisme » chez les Japonais qui permet à manifester la méfiance chez les employés nippons. En s'appuyant sur les philologues, Marie-Ange Bugnot et Carmen Cortés Zaborras :

« Cet ethnocentrisme qui, au Japon, est le fruit de l'insularité géographique et culturelle détermine le rejet global de l'étranger qui est gardé à distance au moyen de la froideur, de la méchanceté, et même des quolibets. »³⁷

Selon la critique Sandra Buckley cette tendance se reproduit, malgré le progrès qu'a fait la société japonaise³⁸. Ce nombrilisme remonte au temps de l'avant-guerre et par conséquent crée désintéressement vis-à-vis l'autre culture. D'après Marie-Ange Bugnot et Carmen Cortés Zaborras, l'effet de ce type de disposition n'est pas toujours excluant les autres, mais elle implique imposer les critères de son propre monde sur l'autrui. Après la réunion avec la firme amie d'Yumimoto, Monsieur Saito se met en colère contre Amélie en raison d'avoir parlé le japonais parfait. Selon lui sa compétence linguistique, met les employés de la firme amie mal à l'aise. Il croit que c'est du fait qu'une étrangère Blanche parle et comprend parfaitement leur langue qui les menace. Dès lors, Saito interdit à Amélie de parler la langue nippone.

La deuxième raison pour la haine envers Amélie, c'est le danger que les Japonais ressentent de la part de la jeune interprète occidentale. Souvent vu comme un élément déstabilisant, le déménagement professionnel se pose en tant que menace à celui qui se déplace ainsi qu'aux personnes du pays qui reçoivent les étrangers. Très souvent, les individus venant des pays étrangers sont accusés de prendre les emplois des citoyens originaires du pays en question.

37. BUGNOT Marie-Ange et ZABORRAS Carmen Cortés, *Le monde selon Janus, l'« Ailleurs » chez Amélie Nothomb*, Dalhousie French Studies, Vol. 86, Littératures francophones: Mythes et exotismes à l'ère de la mondialisation, ed. Dalhousie University, Spring 2009, p.99. (En ligne) : <https://www.jstor.org/stable/40838034>, consulté le 2 janvier 2022.

38. BUCKLEY Sandra, *Japan and East Asia* in. SCHWARZ Henry & RAY Sangeeta, *A Companion to Postcolonial Studies*, Maiden/Oxford : Blackwell, 2000, p.328. (En ligne) : <http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/2628548/a0aee555ef5acf51f2e307feb327e93f.pdf?1535663391>, consulté le 3 février 2022.

Par conséquent, ils sont considérés comme un des facteurs pour la poussée fulgurante du chômage. De même, l'embauchage d'Amélie ne pose pas de véritable souci à Fubuki jusqu'à ce qu'elle soit engagée par Monsieur Tenshi pour rédiger un rapport sur le beurre allégé. En effet, Fubuki ne supporte pas l'idée qu'Amélie en dépit d'être étrangère et nouvelle employée, se trouve engagée dans une tâche aussi importante que celle qui lui est attribuée par Tenshi. De ce fait, prise de jalousie, Fubuki dénonce le travail clandestin d'Amélie à Omochi. D'après l'écrivain et psychologue Ojanen Marrku, celui qui a souffert cherche des réparations des injustices ressenties³⁹. Monsieur Tenshi explique à Amélie qu'en vérité :

« Mademoiselle Mori a souffert des années pour obtenir le poste qu'elle a aujourd'hui. Sans doute a-t-elle trouvé intolérable que vous ayez une telle promotion après dix semaines dans la compagnie Yumimoto. »⁴⁰

Le psychologue poursuit encore que le malfaiteur fait souvent recours à des justifications et refuse sa responsabilité pour l'acte. De plus, il a toujours la tendance de se manifester comme victime lui-même⁴¹. De même, après l'acte de dénonciation, Nothomb insère savamment l'explication pour cet acte commis par Fubuki. Elle la présente comme victime au lieu de la projeter comme la tortionnaire d'Amélie.

D'après Ojanen, celui qui cherche à se venger ou à être compenser ne ressent pas la menace. Le mal n'est que la volonté d'être fatal auprès des autres. Ainsi « une insulte exige de la vengeance même si son auteur a déjà eu sa punition »⁴². Finalement, le coup de grâce est le moment où Amélie connaît une si grande chute au niveau hiérarchique qu'elle est réduite au statut de Madame Pipi par Fubuki. Or, cet abaissement est un échec personnel pour Amélie. Son rêve de devenir Dieu, connaît une baisse. Par la suite elle envisage devenir martyr, ensuite l'interprète qui ne s'est jamais réalisé. Elle a dû travailler en tant que comptable et finit finalement par devenir Madame Pipi⁴³.

En raison d'être rejointe par Amélie dans les toilettes surtout après être humiliée par Omochi, fut un moment humiliant pour Fubuki. Ainsi, dans le but de se venger de la jeune interprète, Fubuki lui attribue le travail de la « nettoyeuse de chiottes ». Ce travail entend maintenir les toilettes des dames ainsi que d'hommes au 44^e étage chez Yumimoto. Ceci constitue l'humiliation ultime pour Amélie. Néanmoins, elle trouve que ce travail est « moins atroce » que celui du comptable et au même temps avoue ressentir du « soulagement étrange ».

De ce fait, malgré le comique introduit par Amélie Nothomb lors des situations désespérées, le sentiment d'être nuisible à l'autrui s'empare des personnages principaux dans les deux romans en question. D'un côté Emile pris de répulsion pour Bernardin met fin à la vie du médecin et de l'autre côté, Fubuki envahie par la vengeance, anéanti avec succès la vie professionnelle et personnelle d'Amélie au Japon.

39. OJANEN Marrku, *Hyvä, paha ihminen*, ed. Perussanoma, Kauniainen, 2006, p.214.

40. *Op. cit.*, NOTHOMB Amélie, *Stupeurs et Tremblements*, p.52.

41. *Op. cit.*, OJANEN Marrku, *Hyvä, paha ihminen*, p.44.

42. MIETTINEN Marjaana, *Les représentations du mal dans trois œuvres d'Amélie Nothomb*, Thèse de Master, Université de Jyväskylä, 2010, p.29. (En ligne) : <http://docplayer.fr/16907651-Les-representations-du-mal-dans-trois-oeuvres-d-amelie-nothomb.html>, consulté le 11 février 2022.

43. *Op. cit.*, NOTHOMB Amélie, *Stupeurs et Tremblements*, p.131 – 132.

Conclusion

Pour conclure, dans *Les Catilinaires* et *Stupeur et Tremblements*, les aspirations sont les résultats du manque ressenti par les personnages romanesques dans leur passé. Or, comme dans le présent de la narration, les épisodes inattendus deviennent épineux pour les personnages principaux, Nothomb prend la liberté de détourner ces moments en comique. Cependant, le rire ne suscite pas de fin heureuse dans l'écriture nothombienne. Au contraire, il prévient le macabre imminent. Ainsi, le chemin du dépérissement dans les œuvres de l'écrivaine passent d'abord par les rêves déterminés par le passé, ensuite par le comique pour atteindre finalement l'abject. Or, dans la quête du sublime, les récits de Nothomb s'avèrent dérisoires et par conséquent, symbolisent l'abject. Comme le souligne Anne Frank :

« Voilà la difficulté de notre époque, les idéaux, les rêves, les beaux espoirs n'ont pas plus tôt fait leur apparition qu'ils sont déjà touchés par l'atroce réalité et totalement ravagés. »⁴⁴

Les romans d'Amélie Nothomb démontrent justement cette réalité comme constatée par Anne Frank. Les rêves des personnages romanesques dans l'univers nothombien ne survivent pas pour voir le jour. Ils sont estompés par l'horreur et l'abject résidant au sein de son adversaire. D'une part, dans *Les Catilinaires*, le couple ne connaîtrait jamais la paix en dépit de demeurer dans leur lieu utopique. Leur rêve est pour toujours estompés à cause de vivre un cauchemar aussi affreux que de commettre le meurtre de leur voisin. Amélie, de l'autre côté, ne parvient pas à réaliser son rêve de vivre le rêve japonais. Or, elle quitte le pays pour chasser un avenir beaucoup plus brillant que son séjour nippon. Bref, à force de se servir de la narration sombre, l'écrivaine belge veuille bien à ce que les rêves connaissent une fin affreuse.

Références

1. BERGSON Henri, *Le rire : essai sur la signification du comique*, ed. Pef, Paris, 1994. (En ligne) : https://books.google.co.in/books?id=ZwR9CAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, consulté le 20 janvier 2022.
2. BUCKLEY Sandra, *Japan and East Asia* in. SCHWARZ Henry & RAY Sangeeta, *A Companion to Postcolonial Studies*, Maiden/Oxford: Blackwell, 2000. (En ligne) : <http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/2628548/a0aee555ef5acf51f2e307feb327e93f.pdf?1535663391>, consulté le 3 février 2022.
3. BUGNOT Marie-Ange et ZABORRAS Carmen Cortés, *Le monde selon Janus, l' « Ailleurs » chez Amélie Nothomb*, Dalhousie French Studies, Vol. 86, Littératures francophones: Mythes et exotismes à l'ère de la mondialisation, ed. Dalhousie University, Spring 2009. (En ligne) : <https://www.jstor.org/stable/40838034>, consulté le 2 janvier 2022.
4. BUSNEL François, *L'Express*, publié le 3 septembre 2009. (En ligne) : https://www.lexpress.fr/culture/livre/le-voyage-d-hiver_823703.html, consulté le 3 janvier 2020.
5. DUBOIS Françoise Paulet, *Humour, justice et terrorisme : Le Voyage d'hiver d'Amélie Nothomb et Les Justes d'Albert Camus : Alternative Francophone vol. 2.1*, 2017. (En ligne)
44. FRANK Anne, *The Diary of a young girl*, Traduit du néerlandais en anglais par MASSOTTY Susan, ed. Penguin books, Londres, p.332. (Faut de l'indication de l'édition sur la version française disponibles en ligne, on s'est servi de la version anglaise pour référence.)
 "It's difficult in times like these: ideals, dreams and cherished hopes rise within us, only to be crushed by grim reality."

- : https://www.researchgate.net/publication/329730442_Humour_justice_et_terrorisme_Le_Voyage_d'hiver_d'Amelie_Nothonb_et_Les_Justes_d'Albert_Camus, consulté le 3 janvier 2022.
6. FRANK Anne, *The Diary of a young girl*, Traduit du néerlandais en anglais par MASSOTTY Susan, ed. Penguin books, Londres.
 7. GRINFAS Josiane, Interview: *Amélie Nothomb et Sylvie Testud parlent de Stupeur et Tremblements*. (En ligne) : <http://classiquesetcontemporains.com/interviews/amelie-nothonb-et-sylvie-testud-parlent-de-stupeur-et-tremblements#:~:text=Am%C3%A9lie%20Nothonb%20%3A%20Stupeur%20et%20Tremblements%20est%20enti%C3%A8rement%20autobiographique.&text=L'exp%C3%A9rience%20Yumimoto%20date%20de,ce%20texte%2C%20de%20le%20publier>, consulté le 12 janvier 2022.
 8. GRINFAS Josiane, *Stupeur et tremblements d'A. Nothomb – Classiques et Contemporains*, ed. Magnard, Paris, 2007, p.167. (En ligne) : <http://classiquesetcontemporains.com/interviews/amelie-nothonb-et-sylvie-testud-parlent-de-stupeur-et-tremblements>, consulté le 11 janvier 2022.
 9. IRELAND Hiramatsu B, *Amélie Nothomb's Distorted Truths: Birth, Identity, and Stupeur et tremblements*, New Zealand journal of French studies, vol. 33, 2002, pp. 135-156. (En ligne) : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves9/leblanc.pdf>, consulté le 12 janvier 2022.
 10. IRIS Delhoum, *L'humour littéraire : le fond tragique dans Zazie dans le métro, Midnight's Children et Crève-matin Étude du mouvement humoristique et de son rapport au tragique dans la littérature*. (En ligne) : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21983/Delhoum_Iris_2018_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y, consulté le 10 janvier 2022.
 11. KRISTEVA Julia, *Pouvoirs de l'Horreurs : Essai sur l'Abjection*, Tel Quel, du Seuil, Paris, 1980.
 12. LAJRI Nadra, *L'humour dans les romans d'Alain Mabanckou et d'Azouz Begag : de l'autodérision à la singularité*, Études littéraires, 2012, 43(1). (En ligne) : <https://doi.org/10.7202/1014059ar>, consulté le 11 février 2022.
 13. *Le Robert Dico en ligne*. (En ligne) : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/exil>, consulté le 10 janvier 2022.
 14. MIETTINEN Marjaana, *Les représentations du mal dans trois œuvres d'Amélie Nothomb*, Thèse de Master, Université de Jyväskylä, 2010. (En ligne) : <http://docplayer.fr/16907651-Les-representations-du-mal-dans-trois-oeuvres-d-amelie-nothonb.html>, consulté le 11 février 2022.
 15. MIREILLE Losco-Lena, *Rien n'est plus drôle que le malheur : Du comique et de la douleur dans les écritures dramatiques contemporaines*. » Presses universitaires, 2011. (En ligne) : www.pur-editions.fr, consulté le 1er février 2022.
 16. OJANEN Marrku, *Hyvä, paha ihminen*, ed. Perussanoma, Kauniainen, 2006.
 17. SARDE Alain, Interview. (En ligne) : <https://docplayer.fr/15122715-Stupeur-et-tremblements.html>, consulté le 19 janvier 2022.
 18. SENEAL Didier, *L'Express*, publié 01/09/1995. (En ligne) : https://www.lexpress.fr/culture/livre/les-catilinaires_799101.html, consulté le 11 décembre 2020.
 19. VERA Juan-claudio, *Amelie nothonb: pour une esthétique du sublime et de l'opprobre*, Thèse de master en français, sous la direction de BELLE-ISLE Francine, l'Université du Québec, Chicoutimi, 2010. (En ligne) : <https://constellation.uqac.ca/282/#:~:text=Ainsi%2C%20dans%20la%20superposition%20des,versants%20d'un%20m%C3%A9%20fantasme>, consulté le 2 janvier 2022.

Mapping Fluid Space, Identity, Memory and Belonging: a Cosmopolitan Perspective in Amitav Ghosh's *The Shadow Lines*

Sahabuddin Ahamed & Ashutosh Singh

Abstract

The paper maps the complex trajectories of cross-cultural relations of the cosmopolitan characters across diverse geographical locales in Amitav Ghosh's *The Shadow Lines*. Within a cosmopolitan context, it analyzes the multi-dimensionality of cultural permeability and dislocation and of fluid identity, belonging, spatiality and memory with the personal, public and historical events during the pre-and-post independent India. It explores the predicaments of the dislocated characters who are highly affected by the historical upheaval centred on the authentic nationalist discourses. Ghosh's fictional characters travel the world across the national boundaries and dismantle the myth of cultural homogenization and rigid nationalism. Their cosmopolitan spirit and celebration of cultural hybridity dissolve all traditional notions of stability, purity and specificity. With diasporic conditions, the principle characters – Tha'mma, Ila, the unnamed narrator, May, Tridib and Nick endeavour to get rid themselves of the past historical traumas and invisible barriers and forge their multiple identities, belongings and interactions in multiple locations.

Keywords: identity, belonging, memory, cosmopolitanism, nation, dislocation.

Introduction

Amitav Ghosh's *The Shadow Lines* as a novel of cross-cultural family saga is woven around two families – Bengali and English: the Dutta-Chaudhari of Bengal and the Price of London – spanning three generations across East Pakistan (later Bangladesh), India and England, and it involves several passages to-and-fro on both sides. The narrative begins in 1939 and ends in 1969 with riots in India and Pakistan. The story deals with the account of the two families' past and the aftermath of colonialism, partition and globalization. The Prices live at 44 Lymington Road in West Hampstead in London and the Dutta-Chaudharis live in the old house on 1/3 Jindabaha Lane in Dhaka. The novel focuses on how peoples and nations are separated and divided by the shadow lines i.e. borders which are arbitrary, illusory, transitory, artificial, deceptive, absurd, real and imaginary grounded in the logic of binary opposition. It demonstrates how characters' quest for home and belonging is ambivalent and contradictory as it is marked by a sense of home and unhomeliness as a result of dislocation and traumas associated with their experiences of violence, alienation, exclusion, loss, cultural rupture and disjunctive mode of life. Being the products of cross-cultural relations and intercultural contamination, they belong to more than one place and home. The novel's principle focus is on the traumatized selves who bear the burden of the past and present and of the socio-cultural and historical dislocation. It offers a critique of asymmetric nationalism, political boundaries and the messy maps which bring violence, anxiety, separation and loss.

Ghosh's characters travel between and across cultures, communities, nations and territories and simultaneously forge their fluid and shifting identities. They assume the role of a traveller and are borderline figures of diasporas encountering the events of partition and its tremendous consequences – the shadow lines which separate them. With its multiple plots and non-linear narratives, the novel is concerned with both Bengali and English characters' transnational journeys—real and imagined across East Pakistan, India, England and beyond celebrating the intermingling of cultures, identities and communities.

The novel focuses on complex, syncretic and interwoven national identity and family as an emblem of cosmopolitanism. Ghosh's characters' cosmopolitan sensibilities present the sense of home and world together as a collaborative effort through their familiar and unfamiliar domesticities, kinships and intimacies across national boundaries. Cosmopolitanism is a way of opening oneself to the larger transnational and transcultural activities in the contemporary globalized world. It is an attitude to engage in an unfamiliar location, culture, people and community with the condition of refugees, diasporas, exiles, emigres and migrants. Pollock et al. define cosmopolitanism as a “sense of mutability in conditions of mutability” and an “infinite ways of being” (4,12). Associated with cross-currents of mobility and cultural capital across national frontiers, individuals inhabit a cosmopolitan space. Timothy Brennan argues that cosmopolitanism shows “a natural empathy for heterogeneity and diversity ... and at the same time, a veiled continuity with older and familiar attacks on class-historical confrontations of a binary sort” (67). For James Clifford, it is “*discrepant cosmopolitanism*” that offers “a way of perceiving, and valuing, different forms of encounter, negotiation, and multiple affiliation rather than simply different cultures” or “identities” (365). The term deconstructs all binarized and rigid discipline of family, nation, identity and culture. In this novel, although personal and historical traumas and cultural dislocation forge some sense of unhomeliness, they offer multiple ways of inhabiting home and world together through diverse social practices, relations, affiliations and negotiations. The protagonist i.e. the nameless narrator, his mentor Tridib and his cousin Ila are all cosmopolitan characters who violate the sense of fixed space of geo-cultural frontiers with their constant trans-border crossing and involvement in cross-cultural interactions.

Discussion

As in the case of Tha'mma, the narrator's grandmother, whose dilemma of having a secure and coherent sense of home becomes unhomeliness because of her dislocated diasporic status – loses her homeland i.e. East Pakistan when she moves to Myanmar with her husband after her marriage and also when she comes to India after her husband's death. Her sense of belonging begins to be unstable and ambivalent when she feels India as her new home despite her root in Dhaka. She is haunted by the past cultural memory of her childhood, joint family and homeland and also by the present confused situation in a new country from where she is unable to escape. As a dislocated figure, she longs for her rootedness and questions the validity of the event of partition and the arbitrary borderlines that become the causes of her cultural shock, alienation and anxiety. The past memories of Dhaka as a root-home and the present memories of Calcutta as a new home are represented by her longing for rootedness. Her home Dhaka has been an imaginary home and she also becomes a refugee in India longing to return home that only exists in memory. As the nameless narrator says that his grandmother has “no home but in memory” and she learns “to be very skilled in the art

of recollection” (Ghosh 194). The instability of home and belonging underpins the novel’s dialogic and heteroglossic relationships in relation to its portrayal of ‘unhomely’ home, other voices, othering and difference when individuals are divided and strangers within the same society by the separatist discourses in particular socio-cultural and historical contexts.

Tha’mma has strong faith in anti-colonial resistance and the creation of independent nation – a double consciousness of her patriotism and authentic nationalism which she believes in “the unity of nationhood and territory, of self-respect and national power” (Ghosh 279). Her nationalist faith deceives her because it denies her freedom and fulfilment and because the history of partition and bloodshed makes her existence miserable and anxious that “history had denied her in its fullness and for which she could never forgive it” (Ghosh 279). Even though she involves in patriotic nationalism, it does not acknowledge her nationality due to her birth place that belongs to the opposite culture and national identity. As the unnamed narrator states that “she had not been able to quite understand how her place of birth had come to be so messily at odds with her nationality” (Ghosh 152). Porous borders divide her selfhood and make her tormented existence on the edge of cultural and national messy maps. Caught between ‘coming’ and ‘going,’ home and world, cultural memory and identity, citizenship and nationality and certainty and uncertainty, she loses her fixed sense of home and identity and longs for the past identity and nationality. Her unstable identity is formed “within the discourses of history and culture” (Hall 226). To rescue her uncle, she makes a hardship journey to Dhaka where she confronts communal riot. With territorial, socio-cultural and political frontiers, separatist political freedom does not offer a space of cultural difference across nation-states but ironically cultural inheritance, violence and riots for the formation of nation-states. Personal, national and historical traumas in the novel evoke fear and silence and hatred and anger with a process of rigid and ultra-nationalism, denying cultural difference and hybridity.

Both Tha’mma and her uncle Jethomosai believe in cultural root, fixed sense of home and belonging. They become victims of the absurd reality of drawing borders between India and East Pakistan and question its validity which result in mass protest, riots, separation and refugee crisis. Tha’mma’s mystification of rigid nationality is noticed in her resistance to colonialism and her sense of nation which is free from constraints and foreigners. Suvir Kaul notes that “her faith links the national and the domestic, public service and personal activity” (278). She believes in her pre-partitioned identity that is very odd with her present identity in new nation. What she desires from nationalism is political freedom, tradition, authenticity and what Ila desires from nationalism is personal freedom, adoption, diversity. Tha’mma counts a story of her college life to the narrator when one of her classmates attempted to kill an English magistrate in Khulna and was arrested. She says that if she knew him, she would have saved and worked with him. Her anti-imperialist spirit is expressed when she says that “I would have killed him. It was for our freedom: I have done anything to be free” (Ghosh 39). The exclusionary nationalist sentiment is revealed in her conversation with her son during their journey to Dhaka by a plane. She expresses her separatist sentiment to her desperate view of the borders from the plane: “But surely there’s something – trenches perhaps, or soldiers, or guns pointing at each other, or even just barren strips of land. Don’t they call it no-man’s-land?” (Ghosh 151). Her sense of inflexible borderlines is ridiculed by her son: “No you won’t be able to see anything except clouds and perhaps, if you’re lucky, some green fields” (Ghosh 151). Even after Tridib’s death in riot in Dhaka, she donates her chain to raise fund for war and says, “I had to, don’t you see? For your sake; for your freedom.

We have to kill them before they kill us; we have to wipe them out” (Ghosh 237). The failure of recognition of the larger cross-cultural realities and heterogeneous perspectives in the subcontinent indicates her rigid nationalist consciousness what in Benedict Anderson’s view is “sociological solidarity” of national identity that is “an imagined political community” constructed within discursive patterns, within specific borderlines (30, 6). Therefore, Ghosh’s characters desire freedom and strive to create their own stories to be rid of the rigid spaces and grim reality but ironically trapped within.

Unlike Tha’mma, Ila is regarded as a cosmopolitan figure who longs for a global space, a global home free from the essentializing and fixed concept of home and nation. She refugees Indian cultural values and does not fully adapt to the Western values in her home land. i.e. England because both cultures are in some sense specific-boundary oriented. Her identity is unstable as she desires to be Magda, a blue-eyed and blonde English doll and feels lacking in her in the English society for having her bi-ethnic identity and colour of skin. Like Tha’mma, Ila deceives herself with her decision to marry Nick Price who abandons her and with her preference for Western values which she rejects for its asymmetrical social structures. Although she is a global traveller she lacks imagination – unexplored that “although she had lived in many places, she had never travelled at all” (Ghosh 21). She has fragile sense of identity because of her ambivalent sense of attraction towards the Western culture and repulsion towards the Indian culture exposing her ‘in-between’ state. As a diasporic person, she moves between cultures, territories and nations belonging either to two or more worlds. In this sense, her identity is more “positioning” and “more unsettling” (Hall 226). To become stranger in her own country and to adopt the host country are equally problematic for her because she is not bounded to them, but beyond them in search of freedom and new places and changing perspectives in which she makes her home of ‘uncanny’ home and nation out of her state of dislocation. Thus, her identity is cosmopolitan traced by her unstable social positions, multiple journeys, dislocation and interactions beyond the borders of the countries.

This novel’s depiction of identical sense of symmetrical borderline realities and horrors creates a mirror image of otherness with its reality of difference, slippage and interpellation in an ambivalent way. The narrator discovers new and multiple connections and meanings between his and other characters’ perception of artificial borders, shifting time and space and fluid identity as there are similarities of the mirror images of the known events and their experiences that are divided by a “looking-glass border” (Ghosh 233). He realizes that identities are permeable and unstable, and though borderlines are artificial, they do not necessarily separate individuals’ imagination and moving identities. As he wonders that “the places we know as Dhaka and Calcutta were more closely bound to each other than after they had drawn their lines – so closely that I, in Calcutta, had only to look into the mirror to be in Dhaka; a moment in which each city was the inverted image of the other” (Ghosh 233). The borderlines are constructed by the separatist nationalist discourses that are questioned by the narrator for their creation of duality – self and other and inclusive and exclusive and their vicious consequences upon the individuals.

The characters’ relationships – whether sexual or romantic are not centred on the same cultural, national, racial encounters but different across national borders. For Tha’mma, Ila is not appropriate to the Indian cultural sensibility because of her immoral sense of freedom in London: “It’s not freedom she wants... She wants to be left alone to do what she pleases: that’s all that any whore would want” (Ghosh 89). In an incident in the nightclub

of the Calcutta Ground Hotel, when Ila offers two strangers to dance with her, Robi blames her for her frank behaviour that is not suitable for her in an Indian cultural value but in London: “You can do what you like in England. But here [India] there are certain things you cannot do. That’s our culture; that’s how we live” (Ghosh 88). Ila’s quest for personal freedom is demonstrated when she replies to Robi: “Do you see how why I’ve chosen to live in London? Do you see? It’s only because I want to be free” (Ghosh 88). Ila becomes a figure of transgression growing out of her personal unhappiness with Nick, her cultural conflict between Indian and British ways, her illusion and self-deception and asymmetrical relationship. Though she has an affinity with the English ways, she feels her identity is at stake as an outsider because of her birthplace in another country. Nevertheless, she finds a space in England through her ideology of freedom, tolerance and mutuality which she shares with others in a multicultural society while rejecting any trace of idealized cultural root or belonging.

The character of Tridib revolves around cosmopolitan competence who denies the boundary between personal and public relationships and between countries. Leaving Calcutta, he comes to the wartime London in the 1939 and lives with May Price, his beloved, a daughter of Price family in Lymington Road. Ghosh’s sketch of May Price is a bridge between cultures – the East and West. For Ghosh, family is more than nation as it has complex interconnection of resemblance, affiliation, difference, hostility, affective bond, dependence and independence within different societies. In an interview with Frederic Luis Aldama, Ghosh tells him that “families can actually span nations” (89). For the narrator, the Bartholomew’s Atlas that stands for the symbol of imaginary cartographical lines of other places and times is perceived through the use of imagination. From the family archives and cultural memory, the narrator follows Tridib’s path to be borderless to understand the divergent histories, memories, cultures, times and places which are intertwined with one’s “imagination with precision” (Ghosh 24). Tridib believes in cartography and travel which enable him to transcend the rigid time and space through the imagination and cultural memory that are his mobile views about the cosmopolitan space. He is a figure of cosmopolitanism and liberal humanism advocating a syncretic world: “... a pure, painful and primitive desire, a longing for everything that was not in oneself, a torment of the flesh, that carried one beyond the limits of one’s mind to other times and other places, and even, if one was lucky, to a place where there was no border between oneself and one’s image in the mirror” (Ghosh 29). The totalized Euclidean space is dismantled through performance, competence, tolerance, syncretism, travel and simultaneity by celebrating fluid ‘third space’ – “*a space of radical openness*, a vast territory of infinite possibilities and perils” (Soja 33). Tridib is endowed with spatial imagination, spatial practices because of his love of travel and free cultural landscape. As the narrator puts how “Tridib had given me worlds to travel in and he had given me eyes to see them with” (Ghosh 20).

Lionel Tresawsen, Mrs. Price’s father, arrives in Calcutta in the nineteenth century and set up an enduring friendship with Mr. Justice Dutta-Chaudhari. Before his settlement in Calcutta as an agent in a steel-manufacturing company, he travels across the world and later becomes a factory owner. Through his travels “all around the world” he comes to accept the global cultural values and celebrate cultural hybridity (Ghosh 51). He has been a cosmopolitan, traveller, adventurer, discoverer and inventor throughout his life. He has travelled in Malaysia, Fiji, Bolivia, the Guinea Coast and Ceylon before coming to India. His enormous journeys across the globe indicates an inclusive cosmopolitan cartography that

disrupts the limited and bounded idea of borders regulated by the constraints of nationalist discourses. Like Lionel Tresawsen, his grandfather, Nick Price desires “to travel around the world ... live in faraway places halfway around the globe” that transgress the specific territorial boundaries (Ghosh 52). Ila is a product of unexpected circumstances, whose constant journeys to-and-fro and living in many places makes her transnational identity. She leaves Calcutta, feeling tormented by its rigid social environment and seeks a home in London. She marries Nick Price, finds a job, tries to settle down in London, but fails. Tridib identifies himself with the fictional character Tristan, a man without boundary. His growing cosmopolitan consciousness is marked by his affinity with syncretic complexity of nation-space that interrogates the essentialist and separatist nationalism. Without any fixation, with his shifting identities and cultural dislocation – at home and abroad, Tridib believes that “a place does not merely exist, that it has to be invented in one’s imagination” (Ghosh 21). Inspired by Tridib, the narrator acquires a secretive “kindred spirit” of traveling the world through his imagination that dismantles the boundaries between places and cultures. His global consciousness is revealed when he narrates: “looking up at the smoggy night sky above the Gole Park, wondering how the stars looked in London” (Ghosh 52). The narrator journeys through between India and the UK and tells the multiple stories of the two families and their relationships and emotional bonds. His Indianness is destabilized by his imaginative world inspired by Tridib’s cross-cultural stories which know no boundaries. Houses in Brick Lane, Ballygunge Place or Dhanmudi baffle the narrator with their illusory relationships with countries – a parallel between family and nation. Tha’mmas’ bourgeoisie middle class background, desire to lead an independent life, involuntary journey from Dhaka to Rangoon and then to Calcutta, dislocation and alienation are always fragmented stories which disclose her spatial liminality. Indian and British characters with their upbringing, morale, cultural diversity, divergent historical perspectives come to realize the presence of cosmopolitan space.

Not only in the Indian subcontinent, but also in European states, the borders are arbitrary and imaginary that fail to recognize the cross-cultural interactions between peoples, races and classes. The boundaries of nations are drawn in bloodshed and violence to guarantee the unity and safety of the nations and the suffering of the individuals. For instance, the English and the Germans, who oppose each other, are much like Indians and Pakistanis. The notion of nation is problematic because of its inherent instability marked by diverse cultural spaces one the one hand and its fictional invention that is centred on specific geo-cultural, political and economic borderlines on the other. Homi K Bhabha stated that nation is constructed through discursive patterns and “is internally marked by cultural difference and the heterogeneous histories of contending peoples, antagonistic authorities, and tense cultural locations” (292, 299). In an age of globalization and mobility of peoples, movements, goods, money and ideas, there are possibilities of inclusive spirit of belonging and resistance to the exclusive rigidities of belonging and nationalism. For Tha’mma, Ila’s belonging in England is problematic because “everyone who lives there [England] has earned his right to be there with blood ... they know they’re a nation because they’ve drawn their borders with blood” (Ghosh 78). What Tha’mma insists on is the tradition bound belonging and national identity in its organizing, essentializing and homogenizing principles. Meenakshi Mukherjee argues that “*The Shadow Lines* obviously questions the idea of nationhood that is consolidated through the baptism of wars or coercive state apparatus” (265). In a similar vein, Benedict Anderson views nationalism as imagined and limited: “... over the past two

centuries, for so many millions of people, not so much to kill, as willingly to die for such limited imaginations” (7). Despite divided nations and territorial boundaries formed by the exclusive nationalist discourses, there exist cultural permeability, cultural diffusion and spatial diversity across the borders that the narrator finds when he comes to the realization of the different versions of reality, history beyond the illusive borders. As he narrates that: “... I grew up believing in the truth of the precepts that were available to me: I believed in the reality of space; I believed that distance separates, that it is a corporeal substance; I believed in the reality of nations and borders; I believed that across the borders there existed another reality” (Ghosh 219). To emphasize the complex cultural norms of the subcontinent, Suvir Kaul writes, “What the narrator learns is that the separatist political logic of the nation-state cannot *enforce* the cultural difference, that some ‘other thing’ will always connect Calcutta to Dhaka, Bengali to Bengali, India to Pakistani, as images in a vast mirror” (281).

The narrator draws circle on the pages of the Bartholomew Atlas and measure the distance between Delhi, Khulna, Calcutta and Srinagar and other places and take into account the notion of the location of the nation-states and their borderlines that are arbitrary. He comes to realize that there is complex and real cartography than the stable one as expressed in his words: “I tried to learn the meaning of distance” (Ghosh 232). The static space of map is formed by the nationalist discourse that rejects the inclusive way of borders. Rejecting the Euclidean space of mapmaking, he thinks of fluid borders like “the shifting tectonic plates of the prehistoric Gondwanaland” (Ghosh 233). The Bartholomew Atlas helps him think of the rupture of spatial boundaries with his global borderless consciousness – unexplored, unreachable and imaginative places along the real places – his perception is associated with cosmopolitan space and diverse spatial practices. According to Anshuman Mondal, “the novel demonstrates the fraught nature of ‘identity’ that in the subcontinent, and how national identities are always troubled by their intimate yet conflicting relationships with identities that traverse national boundaries and mock the ‘security’ – physical, political, existential – that borders are supposed to represent” (10). Nations as social, cultural, political and psychological construct that contain people within it are “both ‘real’ and ‘imaginary,’ material and immaterial” (Mondal 88). The shadow lines that divide countries and peoples are referred to as ‘looking-glass-borders.’ Nationalism is, therefore, a social invention and becomes a force of violence as it invents the concept of nation with subjects imaginatively. It is the borderline of nation that separates the past from the present, reality from imagination and event from memory. There is an a symmetry of nationalism, fundamentalism and communalism that marks “the repressed political unconscious of the language of nationhood in the subcontinent” (Mondal 99). By dismantling such ambivalent ideology of nation, Ghosh’s text focuses on universal humanism, secularism, syncretic nationalism, mutual community relation, incoherent nationalistic discourse and episodic intersections and distortions.

Transcultural memories across Dhaka, Calcutta, London and beyond are depicted to recall the discrepant cultures, identities, locations and ethnicities in their intertwined relations. In this novel, Ghosh destabilizes the Eurocentric and separatist nationalist discourses, versions of reality, truth claim and history by emphasizing individuals’ inventions of multiple shades of life-stories on the one hand and depicting the use of memory and imagination which do not necessarily correspond with historiography because of its limited and dominating mode of explanation on the other hand. The narrator becomes a mature historian as he is able to explore the integration and interpenetration of past culture and history with his memory and imagination. By discovering an archive of magazine on riot in 1964, he begins to dig

forgotten past history, past violence with his memory that he states that “I began on my strangest journey: a voyage into a land outside space, an expanse without distances; a land of looking-glass events” (Ghosh 224). Despite the polarized and separatist nationalism, people retain their hybrid cultural spaces. The significance of cultural memory is drawn when one of the characters articulates, “... why don’t they draw thousands of little lines through the whole subcontinent and give every little place a new name? What would it change? It’s a mirage; the whole thing is a mirage. How can anyone divide a memory?” (Ghosh 247).

Cosmopolitan space is regarded as a space of multiple cultural and national encounters and affiliations. It blends familiar with unfamiliar world, known with unknown and individual with collective, exposed in the practices of cultural memory and imagination. The narrator views the world as an interconnected place, borderless cultural space in the process of memory practice and imagination; when he travels to London, he learns that places can be invented through the imagination. Both Tridib and the narrator overcome the barriers to seek freedom and liberty and inspire others to embrace multiple spaces across cultures. May and Tridib’s love are an example of cross-cultural practice in the narrator’s imaginary space which he discovers in an archive of different ethnic peoples in a divided India and beyond by the constrictions of national or racial hatred. Another example of cosmopolitan spatial practice is found in the narrator’s memory of Ila’s plying ‘Houses’ game in Raibazar house in Calcutta like his game, the time that he and Tridib spent in Mrs. Price’s house in London during their childhood. The narrator creates an imaginary spatio-temporal fabric at the Price’s house in the Lynington Road in London where he dissolves different personal and historical stories from across diverse geographical locales. At the cellar of the Price house, he discovers many familiar and unfamiliar objects of the past and the present with their ghostly remembering – “nine-year old Tridib,” “eight-year-old Ila” and Snipe and Raibazar and Lynington Road – representing an overlapping cultural space: “They were all around me, we were together at last, not ghosts at all: the ghostliness was merely the absence of time and distance – for that is all that a ghost is, a presence displaced in time” (Ghosh 181). The fluidity of time and space is an important element in the novel as Mukherjee states that the interwoven pattern of the novel is “the coalescing of time and space in a seamless continuity, memory endowing remembered places with solidity and imagination the recounted ones” (256-7).

The narrator is fascinated by the multiple memories of the past and present at a constant ‘play’ on reality and imagination whether he is at home or abroad. The transnational memory of the characters presents the thread of multiple histories and family ties – English, Indian and Bengali which are mesmerized by enormity of the larger historical reality and tragedy. The narrator uses his imagination and memory to measure the cultural past and present to mark the different barriers and individual’s sufferings, for instance, brought out by the theft of Prophet Muhammad’s hair from the Hazratbal Mosque in Kashmir and the consequent riots in Khulna and Calcutta in 1964. This incident leads to the creation of binarized national identity that polarizes the syncretic societies of Kashmir. Hazratbal becomes a symbol of exclusionary nationalism for the Kashmiri separatists. He recollects the forgotten history of how innocent people like Tridib and others were being killed by the communal riots bounded by separate national identity and culture. Illusion of rigid nationalism ironically fails to replace human bonds across the nations regulated by shadow lines. For instance, though Jethamoshai despises the shades of Muslims, in his last days he is looked after by a Muslim family. Ghosh is always aware of the illusion of borders between countries and

peoples based on rigid and authentic religious and nationalistic ideologies which bring out violence and death and at the same time, fail to restrict peoples' mutual sympathies towards each other. It is also irony about the people within national borders who aid each other despite their different cultural and ethnic sentiments, for example, during the riot in Dhaka in 1964, Muslims give shelters to Hindus and Hindus to Muslims. Despite Tridib's efforts to evade boundaries metaphorically to seek freedom, he has subjected to differences, hatred, violence and riot and his eventual death in communal violence. In Tha'mma's memory, there is no difference between 'coming' and 'going' as there was no border between Dhaka and Calcutta, no dilemma to show passport but her present memory is filled with confusion and chaos as a result of partition and violence. From his discovery of narrow nationalism, the narrator comes to realize that the border concept is mental and illusive and actual and imaginary, it can never be perceived as an authentic and totalized historical fact but unstable and conflicting. Tha'mma cannot suppress the old memories of their old ancestral home and recollects how their home was divided with a wall between two brothers – her father and her uncle Jethamoshai. This actually symbolizes the national violence through the creation of borderlines that divide peoples, cultures and countries. Interrogating the ideology of rigid nationalism after the partition, no differences are visible between two nations across the borders because of the presence of divergent ethnic, cultural and linguistic practices in the two nations. Though both nations are created by the notions of illusive consciousness of distinct identity, freedom and liberty, their ideas become mirage because they cannot evade cultural memory, heterogenous cultural practices and overlapping histories. The map making thus involves spatial practices through performative discourses embodying cultural and historical complexities.

The narrator finds himself in the shadows of Bengali, Indian and British cultural landscapes which have immense effects on him. He learns the ways of cosmopolitan competence from Tridib and Ila to imagine different worlds beyond the familiar boundaries. His focus on liminal space – between private and public, between inside and outside, home and world and past and present serves as a mediation on the intimacy between home and world. Tridib's cosmopolitan perception requires how the other worlds, other lives matter in a nation to live together with a desire to share and interact with others though cooperative and mutual relationships, to embrace an interplay between domesticity and world lines, familial and foreign relationships. His stay in London with the Price family in his childhood evokes his sense of home and world. His romantic love for May and their picture sharing in her home in London offer a cosmopolitan competence to adapt themselves to the society far from their families and homes where the feeling of home and world is intersected. His love letters merge familiar domestic circumstances with unfamiliar public spaces. The narrator and Ila play a game called 'Houses'; she hides beneath a table in Calcutta, dreams the floor plan of the London house in the dust where she and her mother live with the Price family in Lymington Road. As she invents an imaginary home, the game blurs the line between the domestic and foreign. Ila leads a transnational life and travels the world, but has not acquired knowledge of the names of those places and cultural differences. Though travel is an integral part of life to explore the self and the world, she remains trapped, paralyzed with her imagination that prevents her exploring the new cultural spaces which she inhabits. Despite her preference of cultural rootedness, she fails to act this ideal because of her ambiguous status, because she finds the new cultural spaces are constrained by particular norms as in her journey to Calcutta, she finds herself trapped in social constrictions. In London, she is

also trapped by her marriage to Nick Price who betrays her as he has affairs with girls from Martinique and Indonesia. If Indian cultural atmosphere makes her oppressive through its norm of sexual control on her, in London Nick's adultery also constrains her. She remains trapped within these domestic and foreign conceptions of home and world. Trapped within patriarchal and colonial concepts of home, she returns to face the power of domestic spaces and kinship networks. The novel exposes her dissatisfaction with these spaces, emerging from her illusion and unexplored reality. It offers a post colonial cosmopolitanism rather than cosmopolitanism in colonial model that has a privileged ideology. May's imperial privileged cosmopolitan dies after Tridib's death in a riot when she confesses that she is solely responsible for his death and begins her new redemptive affair with the narrator by accepting the local and domestic cultural spaces with the global ones. For the people in other parts of the world, she discloses her ethical commitment to raise fund to help them in famine; she reconciles two forms of leading life – her affiliation with the local cultural space in her London and her transcultural social practices of very different parts of the world. Anti-colonial cosmopolitanism is observed when May repents her guilt that how Tridib dies in the communal riot for her mistake.

Conclusion

Last but not least, throughout the novel, Ghosh has emphasized alternative, syncretic and intermeshednation-space grounded in diverse complex and cross-cultural relationships. The authentication and unification of nation and culture that claim for political authority and legitimacy over the nation-states' subjects living within and across the borders highly affect their mutual relationships and belongingness and simultaneously are destabilized by their transcultural activities. The longing for a unified and singular national culture, identity, territory and language causes intercommunal clashes that help to establish shadow lines and the consequent formation of partition and violence. Despite the novel's treatment of times–pre-partition, partition and post-partition, it dissolves time and space, different boundaries and specific nationalist discourses, thereby representing more slippery and 'uncanny' characteristics of cosmopolitan space that is more open, flexible, liberal and global.

WorkCited

1. Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Rev. ed., Verso, 2006.
2. Bhabha, Homi K. *Nation and Narration*. Routledge, 1990.
3. Brennan, Timothy. *At Home in the World: Cosmopolitanism Now*. Harvard UP, 1997.
4. Clifford, James. "Mixed Feelings." *Cosmopolitics: Thinking and Feeling beyond the Nation*, edited by Pheng Cheah and Bruce Robbins, U of Minnesota P, 1988, pp. 362-70.
5. Ghosh, Amitav. *The Shadow Lines*. Oxford UP, 1988.
6. Ghosh, Amitav, and Frederick Louis Aldama. "An Interview with Amitav Ghosh." *World Literature Today*, vol.76, no.2, Spring 2002, pp. 84-90. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/40157268.
7. Hall, Stuart. "Cultural Identity and Diaspora." *Identity: Community, Culture, Difference*, edited by Jonathan Rutherford, Lawrence and Wishart, 1990, pp. 222-37.

8. Kaul Suvir. "Separation Anxiety: Growing Up Inter/National in *The Shadow Lines*." *The Shadow Lines*. Written by Amitav Ghosh, Oxford UP, 1988, pp. 268-286.
9. Mondal, Anshuman A. *Amitav Ghosh: Contemporary World Writers*. Manchester UP, 2007.
10. Mukherjee, Meenakshi. "Maps and Mirrors: Co-ordinates of Meaning in *The Shadow Lines*." *The Shadow Lines*. Written by Amitav Ghosh, Oxford UP, 1988, pp. 255-267.
11. Pollock, Sheldon, et al. "Cosmopolitanism." *Cosmopolitanism*, edited by Carol A. Breckenridge et al., Duke UP, 2002, pp. 1-14.
12. Soja, Edward W. *Third Space: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imaginary Places*. Blackwell Publishers, 1996.

Disability, Media and Sport: The Construction of Ability

Vivek Singh

The media representation of disabled people produces a hindrance for disability movements that fight for equal rights and opportunities. People with disabilities are under-represented on Indian television, shows, and web series. And if they are represented, these depictions are about their achievements, and how they overcome their disability in everyday life. The paper will engage with the politics of compulsory able-bodiedness and prejudices attached with images of disability produced by media. The popularity of Paralympics has once again sought our attention to critically examine its rationale and politics of its popularity. People with disability have been participating in sports since 1800s, but today, the meanings associated with sports have shifted. In this paper, I will examine how sport, as an important element of popular culture, brings together a number of stereotypes and symbolic forces. Sports are perceived as a masculine domain, and perform as a primary site where the notion of ability along with masculinity is strengthened and constructed. Watching Paralympic sports on television is more than a pleasurable experience since it reproduces stereotypes about people with disability and trivializes other somatic experiences. Therefore, this paper will foreground the politics of disability sports that reveal the production of ableism. The paper will also foreground the complexity of the biosocial model of disability.

Keywords: Disability, Sports, Paralympic, Stereotype, Representation.

Introduction

The experience of disability is shaped by social and cultural factors. Disability is not only a way of describing the inherent instability of the embodied self, 'it is a relation between bodies and social environments' (Garland-Thomson: 2002, 74). It is often claimed that the way people with disability are represented in media and culture has not changed much (Gerber: 2012). Moreover, they are under-represented on television. Representations of disability often only serve the purpose of forwarding the plot rather than sharing their experiences. A television-show named *Satyamev Jayate* premiered on May, 2012 reflects on the issues of disability and busted myths associated with people with disability. However, it is just a rare example of a television show representing the interests of the disabled community. Only a minority of broadcasts pay attention to discrimination or the disabled people's lack of rights since most of the time their representation is barely human. The recurring stereotypes are disabled people as criminal, asexual, hyper sexual, moody, introverted etc. They are represented as if they are pathetic and their lives are not a worth living. Popular webseries like *Sacred Games* (2018), *Apaharan* (2018), *Panchayat* (2020), *Asur* (2020), *Maharani* (2021) and *Guilty Minds* (2022) hardly represent people with disabilities. And if they are represented, their treatment is very inhumane and they become a matter of pity and horror, for example Satyanand Tripathi in the web series *Mirzapur* (2018). Such representations reinforce the view that people with disabilities are highly dependent and a burden over the able bodied. They are not represented as individuals with similar strengths, emotions, and

desires to those of non-disabled people, but as precisely the opposite (Barnes: 1992). These web series fail to address the problems associated with disability and don't highlight the hindrances caused by social environment.

Nevertheless, the depictions and portrayals of people with disability have changed over time. It is also very difficult to recognize its form. When isolated from the mainstream of human existence by artistic representations, the disabled individual is effectively transformed into an object of cultural fascination, a fragment of humanity, the 'Other'. By analyzing films, advertisements, and events broadcasted on television, we are able to critique the social and political relations between abled bodies and disabled bodies. Images shown on television are not just carriers of ideologies but rather present us the tension among ideologies. This new development in film studies invites us to the study of screened images.

Disability and Sport

The terms 'disability' and 'sport' appear as if they are culturally opposite to each other. Disability and athleticism are generally considered as deviations from the norm. They seem culturally opposite because to excel in sport a person must be talented and 'able' than others. Sport as an example of popular culture draws influence from aesthetics, beauty, technology, entertainment, and commercialization. Sport is not just a show of extraordinarily performance of the body but also of entertainment of the audience. Umberto Eco makes an observations about the athlete that is relevant in disability studies, "The athlete is already a being who has hypertrophied one organ, who turns his body into the seat and exclusive source of a continuous play. The athlete is a monster, he is The man Who laughs, the geisha with the compressed and atrophied foot, dedicated to total instrumentalization. (Eco, 1969: 135). The athlete's body is generally used for our entertainment. Like the freak show, the athlete also elicits wonder and surprise. But they also generate feelings of admiration and respect. The journey from wonder and surprise to admiration and respect is covered when an athlete masters her body and exhibits extraordinary sport talent. However, where the athlete is culturally admired and respected, the people with disabilities are not.

The body of an athlete is defined as an extraordinary body, a body that is not ordinary, better desired by people. It can be easily noticed that a hierarchy exists, a hierarchy between acceptable bodies and unacceptable bodies. According to Rosemarie Garland-Thompson, extraordinary bodies offer the boundary by which the normate is defined.

The term normate usefully designates the social figure with which people can represent themselves as definitive human beings. Normate, then, is the constructed identity of those who, by way of the bodily configurations and cultural capital they assume, can step into a position of authority and wield the power it grants them. If one attempts to define the normate position by peeling away all the marked traits within the social order at this historical moment, what emerges is a very narrowly defined profile that describes only a minority of actual people (Garland Thompson: XII).

Such analysis leads to the conclusion that how the notion of ability is constructed and maintained. It is possible that we desire the athletic body and we maintain it culturally. As Susan Wendell in her book *The Rejected Body* (1996) points out that there is a circulated belief that if we fail to take care of our body or we are not fit, it means that we are ill or disabled, and moreover, people conclude that we have failed to take care of our body. Paralympics as

a site of popular culture assess the ability of people with disabilities. In Olympics, athletes are representative of their country and if they win, it becomes a matter of national pride, whereas, in Paralympics, athletes are characterized as individuals who are there to overcome their adversaries and if they win, they are adulated for fighting against their disabilities. Disabled athletes competing in the Paralympics games are a site of entertainment and are treated aesthetically by the media.

The Superhuman, Stereotypes and the Construction of Ability

According to Merriam-Webster dictionary, the superhuman is defined as being above the human or exceeding normal human power, size or capability. There are general expectations from the humans in terms of their strength and capacity and if they surpass, they are called superhuman. We often tend to notice this in the case of people with disability. *We're the Superhumans* was a television advert produced by Channel 4 and it broadcasted the summer Paralympics organized in Rio de Janeiro. The advert featured people of disabilities performing different activities. It was widely criticized for conveying unrealistic expectations among people with disability and promoting athletes as having superhuman traits. However, it was well received among the people and people thought that it changes public perceptions about disability. This advert was described as reversing attitudes that Paralympic athletes are object of pity. But, the most dangerous discourse that it produced went unnoticed by the general population of the world. It produces the discourse of ability and violence over the bodies marked with difference. People with disabilities are under the pressure to behave and live like an able body. Talking about the images featured in Channel 4 advertisement, Thomas states,

The BBC has a 45-minute programme on them and it was very ... I was going to say derogatory, derisive, but they were just demeaning really ... In an "oh look at these disabled people, aren't they marvelous ... Getting out there and doing something" ... Patronising, I think, is probably the best description (Thomas, 2008: 138).

Their appreciation depends not on the kind of selfhood that they have, but on their athleticism and the overcoming of their so called adversary. Moreover, such advertisement has clear aesthetic value and entertainment aspects. It doesn't obscure the very idea of impairment, it embraces the pure entertainment aspect of the Paralympics.

The screened images are embedded with entertainment as well as stereotypes, which are a popular technique employed by filmmakers representing disability. For instance, in the movie *Krrish*, people with disability are often stereotyped as victims (the character of Scientist Rohit) or villains (the character of *Kaal*). As Kriegal explains, "the cripple is threat and recipient of compassion, both to damned and pitied-and frequently to be damned as he is pitied" (Kriegal, 1987:32). For Kriegal, people with disability are both pitied and feared and there has been little variation in imagery.

People with disability are represented as a threat to the normal social order. Long more argues that a common stereotype about people with disability is that they are evil monsters who destroy the non-disabled. The audience perceives them as an object of fear and disgust. It becomes easy for the filmmakers to provide a cue about the disabled character that audience draws from a long history of people with disability being represented as a maligned character.

Long more suggests that through repetition, on both film and television, characterization of disabled people as monsters and sexual and social outcasts have a material effect on the position of disabled people in society. Unfortunately, the prejudiced belief of disability is not being challenged in the media and television, however, being constantly reproduced. One must not also dismiss by saying that representation is just about positive stereotypes or negative stereotypes. This simple binary fails to grasp the complexity of representation. As the time progress, meaning attached to a particular body also changes, therefore, one must take into account shifting historical values. The entire debate regarding positive and negative stereotypes doesn't understand the complexity of the context in which it is situated, and fails to take into account the audiences and the ways people construct meaning from multiple sources available to them.

Compulsory Able-bodiedness

It can't be denied that normalcy exists, and it's difficult to define what normalcy is. The OED defines able-bodied as 'having an able body, *i.e.*, one free from physical disability, and capable of the physical exertions required of it; in bodily health; robust.' It is quite interesting and striking as well that the onus of defining able-bodied, heterosexuality, and health depends on its respective binary that is disabled body, homosexuality and disease, just as to be healthy is to be the opposite of diseased. Being able-bodied means having capacity of normal physical exertions required in a given structure of labour. With the rise of industrial capitalism, the idea of ability was straight jacketed. Robert McRuer writes that, it is here we can begin to understand the compulsory nature of able-bodiedness: 'in the emergent industrial capitalist system, free to sell one's labour but not free to do anything else effectively meant free to have an able body but not particularly free to have anything else' (McRuer:75,2006).

The images that television produces are attractive, active, involved and competitive-however there are very few images that concern people with disability-are predominately constructed the idea of ability. Such images reinforce the notion of compulsory able-bodiedness. If these images appear on television, they tend to tell that able-bodiedness is preferable. In the web series, *Mirzapur*, the character Satyanand Tripathi is always seen in the wheelchair and represented as helpless and hapless. He is the only character who is disabled in the *Mirzapur* Season 1. His representation is in such a way that we feel that disability is a vulnerable and discarded identity, least desired by people. It becomes common sense that we all prefer to stand up and walk away from the wheelchairs. The other characters represented in the web series are free from disability. They are walking and standing and have able bodies. We are made to feel that Satyanand Tripathi's situation is mainly the consequence of his disability. He eventually becomes disabled and hands over all his business to his son Akhandanand Tripathi. Had he not been disabled, he would have remained as powerful as he was. The recurring pattern that we generally notice in the most of the movies and stories is this that disability is a hindrance in your success and progress. The web series echoes the medical model of disability: the person is disabled because of their impairments. Society has nothing to do with their disability. Same goes with Satyanand Tripathi, who is patronized in the process of Othering. Othering reduces the complexity of a situation to a single characteristic.

Media and Paralympics

Thomas and Smith believe that in the press coverage disabled athletes are represented as aspiring to retainable-bodiedness of athletes. It is not very uncommon in sports media that disabled athletes are compared to other more established so called abled stars and celebrities. For examples, in Paralympics, Simon Jackson, who is a blind British Judo fighter, was compared and frequently leveled with Steve Redgrave, who won gold medals at five consecutive Olympic Games. Tanni Grey-Thompson was a wheelchair racer described as ‘the Paralympic equivalent of American sprint ace Marion Jones’ (Thomas and Smith, 2003:174). It was a deliberate strategy by journalist to reinforce the perceived success of athletes at the Olympics and show off the Britain’s emerging sporting achievements.

In the course of presenting disabled athletes’ attempts to demonstrate their sporting achievements and capabilities during this and other competitions, there has been a parallel tendency within the press not only in Britain, but elsewhere, too, to ignore, or at least downplay, the presence of their impairment and the impact that disability has on their lives, and to report upon their achievements in ways that are consistent with the approach taken in sports journalism generally (Ellis: 2015, 94).

Press coverage of disability sports predominantly focuses upon the records, medals, and the success of the athletes. It offers no account of athletes’ experience of their disability and impairments. One may argue that it is a positive development in media that they look at disabled athletes as athletes and view their sporting ability. However, focusing only on their sporting ability and juxtaposing them to those of able-bodied athletes perpetuates stereotypical perceptions of disability. It also reflects people’s dominant pre-occupations with able-bodiedness. Therefore, ignoring the athlete’s experience of disability and impairments on television reinforces the attitude that impairment is a biological condition and it has less to do with disabled people’s life experiences and self-identity.

Another interpretation of such media coverage is this that if people with disability don’t participate in sports activity and emulate characteristics of physical wholeness and physical strength that are associated with able-bodiedness, they are themselves responsible for their exclusion and alienation. If they don’t want to be viewed as an object of pity or victims, they must excel in sports. Viewers find the visibility of disabled athletes on the media as if they are reclaiming their lost sense of dignity and masculinity by participating in sport.

A biosocial Model of Sport and Disability

Postmodernist thinkers challenge the duality of normal/abnormal that offers an opportunity to reconceptualize ability and bodies as locations on a continuum. People have agreed to that fact that the body is a location from where we can understand the notion of disability and impairment. For the construction of a credible biosocial model, the embodied experience of sport with impaired bodies must be privileged. If we critically examine the feminist scholarship, we observe that the role of the body is elevated to reinforce the experience of the body to ascertain a person’s identity. Feminists revisited the body and did sociological inquiry. Following the same critical inquiry, a biosocial model of disability must be informed, as Laura Misener et al. argues, by the lived experiences of impaired sporting body.

A very little research exists that engages the experience of athlete with impairment as subject. According to Smith and Sparkes, narratives can be used as methodology to capture the personal experience of impairment. It is narrative that through which we can know the personal stories, it provides a structure that helps in making sense of a self, it has potentiality to authenticate the bodily experience of disability and impairment. In the case of minority identities or for the silenced groups, storytelling builds up solidarity and connection and potentiates social action among the communities and the broader social-political and economic world. Narratives can confront, resist, assert and transform the dominant notions of impaired bodies in sport. There is an immense possibility that if personal stories of ability and impairment are narrated before the media, it can conceptualise the different notion of impairment and can construct the alternative representation of disability and sport. Therefore, media must not focus on the adversary of disabled athletes but it has an ethical responsibility to reach to the narratives of people with disabilities to reimaging the lives of disabled body.

Unfortunately, the most dominant narrative of disabled athletes circulated in media is framed around a medical model of disability. Media highlight disabled athletes as heroes who have ability to overcome their medical impairments. In the journalistic framework, it is referred as a supercrip narrative. The supercrip narrative represents disabled athletes as superhero or superman who have the capacity to achieve the impossible. The supercrip narrative creates a gap between disabled athletes who are shown as having capacity to overcome their disability and those who live with their disability in everyday life. It produces a dangerous discourse that implies that people with disability must try harder to overcome their impairment. Produced discourse via media creates a hierarchy of impairment and a misunderstanding among people regarding the bodily experience of disability and impairment. This notion of paralympians as supercrip is still very prevalent in today's media. One of the important motives behind producing such discourse is to sell the game to a broad audience. It further marginalizes to those who lack resources, facilities, and to those who don't choose to be the part of dominant narrative or wish to withdraw from the game. This representation has less to do with disabled athlete's game spirit but more to do with their capacity to overcome their disability.

The Paralympic paradox is generally used to explain tensions and conflicts in terms of the backgrounding and foregrounding of impairment and disability in the media. Para-athletes are portrayed as epitome of a superstar within the disability community, therefore, their bodily impairments are foregrounded. On the other side, para-athletes are also noticed by the able-bodied audience that forces media to background impairment. The Paralympic paradox offers a explanation of the hierarchy that exists in media concerned with disability sport. 'Athletes who use a wheelchair or have an acquired visible impairment may be highlighted more often by the media because these images offer unspoken visual cues regarding impairment and disability' (Hardin and Hardin: 2004, 123).

In sport media research, gender is a critical factor in the representation of para-athletes. Gender plays a vital role in exploration of multiple identities associated with a female para-sport athlete. In the context of a female para-sport athlete, multiple identities mean an identity of a woman intersecting with disability and athleticism. The manner in which female para-athletes are represented varies to a great extent in comparison to male para-athletes. Quinn and Yoshida state that 'coverage of one female Paralympian specifically highlighted the asexuality of this athlete, a challenging stereotype that is pervasive in

mediated representations of women with impairment' (Quinn and Yoshida: 2016, 114). Male hegemony dominates the media discourse. A female disabled athlete does not fit into the structured physical nature of sport. Female disabled athletes do not also fit into the socially constructed masculine nature of sport. Media often represents men with disabilities as if they are in Paralympics to reinforce masculinity and want to be overcome their impairments. But in the case of disabled women athlete, they are represented in a one-dimensional, disembodied way. 'These ideas are perpetuated through media's continued use of either the medical model of disability which enhances the tragedy narrative, or the social model of disability which emphasizes society's problems of inaccessibility or opportunity' (Laura Misener et al: 2015, 80). This approach doesn't take into the account the individual experience. These narratives have dominated in the media.

It questions the roles and responsibilities of media and its reporting in the context of disability and sport. It can't be denied that to certain extent media include the discussion of human rights and the question of accessibility from a disability perspective. But, media still work with supercrip narrative. It uses language to cover story related to disability sport within the medical model of disability.

Conclusion

Historically, people with disability tended to participate in physical activity and sport separately from non-disabled people. However, during the course of last half-century, people with disability find more opportunity to participate in sport and physical activity. They are now able to participate in a wider range of activities regularly. Notwithstanding their increasing participation in the sport they are still separate and segregated from mainstream sport. Even if the amenities and organization exist for them, the ground level work for making the work space accessible for people with disabilities are still a far cry. The experience of people with disabilities is impacted by biased attitudes, negative beliefs about disability that results in the construction of barriers to employment, education and community participation. The way media represents it has potentiality to perpetuate disability as a marginalized reality and it constructs the discourse of ability in the binary opposition of disability. Therefore, the role of media has to be reassigned in transforming the attitudes of society towards people with disability. Increased media-coverage of para-sport events has led to visibility of para-sport bodies. Therefore, their (mis) representation may accentuate negative attitudes and prejudices about (dis) ability.

Work-Cited

1. Barnes, C. Images of Disability on Television. *Disability, Handicap & Society*, Retrieved 12 April, 2022, from <https://doi.org/10.1080/02674649266780481>
2. Eco, U. *Travels in Hyperreality*. London: Picador. 1969.
3. Ellis, Katie. *Disability and Popular Culture: Focusing Passion, Creating Community and Expressing Defiance*. Ashgate Publishing Limited. England. 2015.
4. Garland-Thomson, R. The Politics of Staring: Visual Rhetoric of Disability in Popular Photography. In S. Snyder, B.J. Brueggmann and R. Garland-Thompson (eds), *Disability Studies: Enabling the Humanities* (pp. 56-85). New York: The Modern Language Association of America.

5. *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. Columbia University Press. New York. 1997.
6. Gerber, C. Portrayals of the Disabled in Pop Culture. Retrieved 6 may, 2022, from <http://disability.about.com/b/2012/02/2017/portrayals-of-the-disabled-in-pop-culture.htm>.
7. Hardin, Brent, and Hardin, Marie. 2003. Conformity and Conflict: Wheelchair Athletes Discuss Sport Media. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 20 (3): 246–259.
8. Kriegal. L. The Cripple in Literature. In A. Gartner and T. Joe (eds), *Images of the Disabled, Disabling Images*. New York: Praeger. 1987.
9. Longmore, P. Screening Stereotypes: Images of Disabled People in Television and Motion Pictures. In A. Gartner and T. Joe (eds), *Images of the Disabled, Disabling Images* (pp. 65-78). New York: Praeger.
10. McRuer, R. *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York and London: New York University Press. 2006.
11. Misener, Laura, Bodin, Kerri, and Quinn, Nancy. Paralympics, Para-Sport Bodies, and Legacies of Media Representation. In Hadley, Bree and McDonald, Donna (eds.) *The Routledge Handbook of Disability Arts, Culture and Media*. Routledge, London and New York, 2019.
12. Quinn, Nancy, and Yoshida, Karen. 2016. More than Sport: Representations of Ability and Gender by the Canadian Broadcasting Corporation (CBC) of the 2004 Summer Paralympic Games. *Canadian Journal of Disability Studies*. 5 (4): 103–129.
13. Smith, Brett, and Sparkes, Andrew C. 2008. Narrative and its Potential Contribution to Disability Studies. *Disability & Society*. 23 (1): 17–28.
14. Thomas, N. *Disability Sport*. Hoboken: Taylor and Francis. 2008
15. Thomas, N., and Smith, A. Preoccupied with Able-bodiedness? An Analysis of the British Media Coverage of the 2000 Paralympics Games. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 166-81.
16. Wendell. S. *The Rejected Body: Feminist Philosophical reflections on Disability*. London and New York: Routledge, 1996.

Foreign Language Learning in The Distance Mode: Balancing Autonomy and The Transactional Space

Deepanwita Srivastava

Abstract

In the domain of foreign language learning, more so in situation of distance language teaching/learning, the notion of learner autonomy has slowly but steadily acquired a prime position. This, not only from the point of learner-cantered practices and relevant resources, but equally from the point of integrating enhanced mechanisms of self-learning and exercising of choice.

Emerging essentially from a higher understanding or what be termed as “metacognition”, it represents overall, the systematic management of learning skills, learning objectives and learning outcomes.

Increasing usage of technology, has in its own way emphasized continuous expansion of a parallel learning zone that the learner often carves out himself/herself. This space of “self-learning” stands essentially on the premise of a “transactional model” that focusses strongly upon a goal-oriented learning.

In the present article, some of such fundamental questions are discussed and attempts made towards critical understanding of chronology, negotiation and learning strategies often used by distance language learners as well as teachers in the form of pedagogical practices in situations of knowledge transaction.

Keywords: Language, Transaction, Distance Models, Teacher autonomy, ICT.

Introduction

The main idea of autonomy or the “autonomous learner” /*autodidacte*” emerges from a basic premise of promoting, encouraging and optimizing self-motivated intake of knowledge and skills (savoir as well as the savoir faire”). This in itself is to be understood as learning as well as its application in both academic as well as non-academic spaces in life.

When discussing the domain of learning a foreign language, the “final outcome” is most often deeply coterminus with a certain language competence, fluency as well as what is understood as “intercultural understanding” and sociolinguistic/non-verbal skills – *the “savoir faire, savoir être and finally savoir vivre (North, 2018.) – (learning to do, learning to be and learning to live).*

Also, within the teaching-learning context, the dynamics between the teacher, the learner and content through the learning design needs to emphasize the creative spirit “*l’esprit libre*” of the adult learner in order to promote decision making and customized choices within learning space. Even when the notion of the “self-learner” remains slightly shaky, both from the theoretical as well as practical point, it has not ceased to remain a core issue of

research and especially so in understanding the dynamics of adult language learning within a distance learning space (Garrison et Baynton, 1987; Hostler, 1986).

The negotiation and selection of technology leads to creation of ideal frameworks of exchange and cooperation encouraging simultaneously knowledge sharing as also unique learning styles within individual cognitive zone. At this juncture, the entire exercise involved in language learning/acquisition emerges as a powerful agent for intercultural exchange (Gudykunst, 2003). It ultimately empowers the learner who takes charge of selecting, negotiating and absorbing “personalized learning routes” as present within the space of academic exchange.

The sequencing in turn becomes the baseline for optimization of an “inclusive learning process” taking within its fold the elements of “multiple intelligences” and “differential pedagogy” (Giles, E. et al, 2003). It allows the learner to evolve his/her learning style and imbibe knowledge and skills in ways best suited.

Defining the Autonomous Learner

It is the main point from where one begins to look into the notion of the “independent”, the “autonomous” learner. As described, it is one who understands his/her need to learn skills to help resolve a problem, one who desires to raise his/her level of information in order to gain access to a knowledge level that be higher and more evolved than the existing count. The identification of final goals and objectives accompanied by relevant skill sets helps the autonomous learner to assess the pertinence of competencies acquired vis a vis the goals on which were based the prime act of learning. It would be at this point that he/she retains the strategies or alters them in proportion to the net benefit derived from the skill acquired (Moore, 1977, p.22)

It is possible definitely to affirm without doubt that the learner in such a situation calculates to the best the resources he/she possesses and the modalities under which they can utilize it for betterment of their own status/employment opportunities or higher chances of a better lifestyle through the given skills.

Self Directed Learning in the Open and Distance Mode

The space of ODL involves a brand of creation of customized learning tropes through which the learner negotiates as well as creates his/her own network of new knowledge and skills.

“Independent learning” and ‘learner autonomy’ here assume close relation that is almost synonymous with a fine line distinguishing one from the other. Cynthia White (2016) in her theories on developing the “interface”/point of interaction-collaboration, has elaborated on the numerous ways where a distance transaction can foster autonomy in language learning.

Through this kind of education, students have the opportunity to develop a cooperative environment which is not necessarily teacher-centered *i.e.*, learners will develop new identities and beliefs in the new learning milieu. She argued that learners’ independence to manage their learning process and to make decisions about their education would result in greater opportunity for meaningful interaction between learners and teachers.

The impact of distance language learning on learners’ personalities, roles and their levels of motivation has been dealt in detail by Stella Hurd (2005). She mentions clearly about

the apparent incoherence between the basic act of language use as a social function thereby emphasizing upon the social nature of the cadre of human communication.

Distance learning on the other hand, is the contrast of this transactional model that talks of lone learning model where the learner is by himself/herself and ‘communication’ per se is minimized due to the very act of the physical distance between the teacher and the learner. From this emerges yet another aspect that is interesting from the point of view of the “self motivated” and the “confident” learner who is more at ease with navigating through the dynamics and requirements of learning. At the same time, it raises a natural question if “autonomy” per se is a result of the transactional space at a distance or does it signify a prerequisite quality for the learner to become successful self-learner/autonomous learner?

Cognition, Technology and Autonomy

Recognition of methods related to cognition and technology use indicate an immensely important aspect in the domain of evaluating autonomy and technology use for the adult distance language learner. In the seminal research Dörnyei (2006) has discussed compensation strategies which be related to communication, chiefly linked with use of language as well as acquiring the necessary skills “*la compétence langagière*”. His works deal with “cognitive strategies” as also “memory strategies” where various forms of cognition and reapplication through mind, sociocultural contexts and participation in linguistic communities play definitive roles in charting out the actual transactional space.

This in various situations may also remain invisible and part of the individual learner’s subconscious learning styles.

We note the further sub categorization of this into what is referred to as socio/affective strategies to understanding clearly the meta notion of “autonomy in language learning” for the adult learner at a distance.

- (i) Socio-cultural routes: Learners’ actions aimed at communicating with peers or expert speakers.
- (ii) Metacognitive routes: Development of planning, distributing and navigating of one’s learning.
- (iii) Cognitive routes: Managing the learning graph dealing with tools for memorization of nodal points of “*la langue cible*”/target language.
- (iv) Emotional and affective routes: This considers the capability of learners to manage the emotions and associated affective responses at the time of acquisition of the target language.

From here onwards emerges the ability to choose, to use and to optimize learning with technology and the virtual space of teaching/learning that involve working with digital tools in the online environments and also following up on “*les consignes*” regarding management of the learning space, carrying out knowledge transaction and understanding instructions within the offered material before him/herself.

The technological usage and autonomy reflect upon

- (i) Digital competence, and
- (ii) Linguistic skills

This last includes also two important types of competence:

- (a) Enabling follow up of “consignes” in the daily language of instruction (English, Hindi or other regional languages, especially in the context of India) and
- (b) Simultaneously following it up for handling activities within the zone of the target language.

In the case of such languages possessing different written scripts, this would need to reflect also a certain level of competence in written language to be able to decipher the new script.

Information and Communication Technology and its Role

Usage of technology for language learning is not exactly a new phenomenon, however, the arrival of ICT and internet further validated its use making it an inalienable part of all communication taking place, more so in specialized fields such as foreign/second language learning in distance mode.

While applying different modes of synchronous as well as asynchronous communications (social media, e mails, podcasts, video-conferences, web tutoring, virtual language laboratories etc.) the learner is placed within a learning community in online company of peer learners as well as his teacher/trainers.

This entire exercise contributes towards the learner taking upon the role of a co-constructer of all new knowledge emerging. It is interesting to note that the integration of the world wide web and ICT into the zone of distance language learning has thrown light on two essential components of the players involved in the “*Acte pédagogique*”:

- Intelligence to take charge of their own learning through technological practices in digital contexts. This includes knowledge of how to find relevant learning resources and materials online.

Sifting through the large repository of material available on internet, the learners needs to navigate through the material that responds best to their own goals and needs.

- Reaazing one’s own language learning needs which include fluency in oral language, learning strategies and styles and preferences in terms of specific “*actes de parole*”/speech acts’ accompanied by familiarity with the written script in order to select the most appropriate digital tools and resources. The three above comprise of certain fundamental competencies and advanced strategies (David, 2008).

The first includes three broad divisions:

- Assimilation,
- Development, and
- Distribution and dissemination.

As a complete cadre, they evolve into what is termed as ‘Digital Literacy’, underlining **“basic understanding of and training to handle computer functions, including Internet use”**.

As mentioned in the earlier section regarding knowledge of different scripts in language curricula, those such as Chinese, Japanese, Arabic, Russian etc, learners undoubtedly bring into use various digital tools or ICT tools, mobile applications, video or audio files, access to synchronous chatting/classroom exchange, emails and podcasts which in turn create instrumentations of automated learning contexts.

What is seen here thus, is a pedagogical landscape that is self-driven, connected and equipped with auto-evaluative assessment tools, helping the adult learner to self-monitor, auto-correct and optimize his/her own learning.

Ideal intermixing of both synchronous as well as asynchronous modes of communication, supplemented by face-to-face communications in flipped classroom situations in turn can allot enhanced flexibility in accessing learning material at any place, anytime at the convenience of the learner operating the the smart gadget (laptops, PCs, mobiles or tablets).

Digitalization and automated learning spaces have created today portals that create assistive environments in the foreign language learning space and the larger impact it could have in skill enhancement:

- Computer assisted language learning,
- Audio-visual tools,
- Online learning, and
- Hybrid/blended courses.

Integration of these methods is in fact measured through:

- (a) Instructional routing and adoption of digital tools and ICT,
- (b) Course structuration for achieving objectives outlined, and
- (c) Motivation tools for adult learners for optimization of learning goals.

Such a situation creates afresh frameworks of autonomy and self-learning for all stakeholders involved, but more importantly for the learner using the following strategies:

- Mediation and Languaging,
- Interlanguage,
- Code switch,
- ICT and multimedia tools,
- Open resources.

As per scheme of competencies defined by the Common European Framework for Referencing of Languages (CEFR), apart from reading, writing, listening and speaking, a fifth component was added, that of interaction.

In distance learning contexts, this was something that remains a constant challenge for language learners especially if the target language is part of the external (exolingual)

Language Learner and the Transactional Space

When discussing the idea of Transaction, it is clear it revolves around the idea of a two way/ multi way exchange and communication. The entire narrative entered a revolutionary phase with the advent of **Computer Assisted Language Learning techniques that enhanced this pattern – synchronous as well as asynchronous.**

It optimized custom-designed courses where flexible regulations acknowledged learner profiles, unique sociolinguistic situations, contexts as well as a certain “*ouverture*” amidst rigid regulatory systems of conventional learning and opaque towards learner needs.

It was felt always that one of the biggest challenges of distance foreign language learning, is the challenge created by lack of real time communication between the teacher and learner as well as between the learners as peers.

Computer Mediated Courses (CMCs) and video conferencing attempted to close this gap by offering possibilities of face to face communication in real time. This is what is referred to as Cognitive Scaffolding (Fernandez, 2003). Discussed below are some important zones of transaction enabled by use of technology.

(i) Videoconferencing

In a study carried out, (Wang 2014), the role of videoconferencing as a synchronous pedagogical tool has been critically analyzed. Oral and visual interactions encouraged community sentiments and contributed towards learner participation, expression and negotiation of meanings in the target language.

In its own ways it has helped enhance learner engagement and exposure to kinesthetic and proxemic (body language and corporal distance norms) forming part of “non-verbal aspects” of foreign language learning (Olfman, 2014).

A software named “Net Meeting” was found positively influencing target language fluency in adult learners. Parameters such as communicative competence, learning management, group dynamics, cultural assimilation and emotional engagement with the target language were impacted strongly where the use of the particular software provided cognitive support as well as interlinkages for autonomous learning.

Typical parameters of linguistic skills such as pronunciation, register, tonality and lexical variation were compared in time periods before and after use of the technology on the same group of learners. Scores indicated a high improvement score in spoken skills of the target language.

The Open University England, carried out a study for French students to assess impact of audio-video conferencing. Major aspects of investigation included:

- Content, design and progression of study material,
- Training of teachers/tutors,
- Role of student support systems in motivation and engagement.

A software “Lyceum” was used in the study and data from this indicated clearly that this specific software was impacting strongly upon the effectiveness of audio- video conferencing.

(ii) Podcasting/vodcasting/mobile assisted language learning

As a convenient digital equipment, podcasting helps easy sharing of audio/video files, links, recorded material etc. allowing expansion of peer support and “immersion learning” of the target language through material made available digitally. The added advantage of this tool is the possibility to use it both in synchronous as well as asynchronous contexts. It compensates physical absence in any class either face to face or virtual by allowing follow-up on listening and watching uploaded material at a time and place more convenient and suited to learners’ schedules.

The synchronous audioconferencing here became the transformational agent making the entire learning space more interactive and dynamic. Best part was the presence of “flexibility” (marge de manoeuvre) permitting semantic negotiation for the adult learner.

Other components such as voice modulation, text, video clips and further links in the videoconferencing system, helped to enhance functionality and motivation.

(iii) Vodcasting (video podcasting) and Social Media

Such tools have shown immense advantages in vocabulary building, lexical enhancement, pronunciation exercises, teaching kinesthetic and proxemic aspects, initiating into the cultural and civilizational part of the target culture.

During the past five to six years, social media portals have also become important channels of language development and exposure to target cultures. These semi-monitored learning groups like Whatsap, Google Hangouts, Instagram, Twitter and Facebook create an informal platform for integrating learners into the target culture either through chat sessions, sharing pictures, videos, songs etc.

(iv) Mobile Assisted language learning (MALL)

This has contributed strongly to language learning in distance mode. Use of Short messaging service or SMS has played a definitive role in vocabulary building/retention and oral communication competence of language learners. Used both as channels of synchronous and asynchronous communication, mobile phones have helped build up enriched networked communities with MALL technology by creating contextualized learner groups.

(v) Serious Gaming and Chatting

Real time exchange, whether spoken only, or face timing as on social media or chatting by typing, have been important tools of foreign language learning especially in connected communities.

Simulating face to face conversations (especially video chats), these portals of exchange, emerge as unconventional, crucial tools of enhancing language learning. It is seen also that the amount of auto-correction, especially if learners are chatting with native speakers in

online text-based chat is more than in face-to-face context and this promotes higher and better self-evaluation.

Gamification/*jeux numériques* et *outils ludiques* are slowly being seen as important ways of promoting foreign language learning, especially among adult learners. In a study by Lin & Hung (2008) it confirmed that a web-enabled PDA-based scrabble game (WiCFG) could motivate students to improve vocabulary substantially. Also, external rewards/scores and competing situations become instrumental in performance enhanced cognitive stimulation.

(vi) Virtual Language Laboratories (VLLs)

An important tool coming up for the distance language learner is the Virtual Language Laboratories.

On similar lines as virtual laboratories established for pure sciences – Physics, VChemistry, Biosciences and others, the language labs in virtual model have advantages of a traditional language lab and can be operated virtually by learners.

Here they can record their own speech in the target language, listen to it and either self-assess or have it evaluated by an expert from remote. Foreign language learning in distance mode stands to benefit greatly from this especially in countries like India where demand for language courses is very high and such digital tools are able to extend the learning support to adult learners with immense flexibility of time and place.

Transactional Autonomy and the Distance Language Teacher

While understanding the way an autonomous learner operates within the space of teaching/learning, it is important to analyze at the outset, how teaching activity gets impacted and transformed in the context of distance learning especially for foreign/second language learning. The process especially entails management and fine-tuning of the instructional material and involves curriculum designing in order to strike a balance towards promoting all basic four competencies associated to linguistic communication skills – Reading, Writing, Listening and Speaking.

In fact, for the ultimate goal of enhancing autonomy of the adult learner, fundamental changes in policies and practices involving teacher training at school level itself need importance.

More attention towards training and exposure to best practices needs focus in this domain especially regarding use of technology and skill upgradation for content development and teaching. Cynthia White in her research (White, 2007) has deliberated upon in detail on role of the teacher and how fluctuating identities might impact overall results.

In the Indian context especially, we have a situation where French as a foreign language holds the number one status as compared to other foreign languages like Japanese, Spanish, German, Russian or others.

Naturally, teaching/learning assumes a key role in channelling benefits of developing skills of the learner in the domain of language learning. Exposure of teachers to “best practices” in the field becomes one of the prime areas of concern requiring fresh measures to empower the trainers and offer relevant skills in handling digital tools in class or other similar learning

situations. Especially in the context of distance foreign language pedagogy, it is the teacher's own expertise with tools for remote teaching that he/she can conveniently utilize to reach out to learners.

At the School of Foreign Languages, IGNOU, the lone National University specializing in distance foreign language studies, this aspect has received special attention as one of the key features of the vision and mission of the School.

Regular teacher training workshops to impart training in latest skills for digital tools to new-age teachers, assumes pivotal importance. The school tries holding frequent workshops and training programmes in this direction and one such training programme "Université Régionale BELC Inde et Asie du Sud, in collaboration with the Embassy of France was held in at IGNOU involving nearly 93 teachers from India and South Asia who got trained by specialist teachers and experts in the field of languages education (SOFL, IGNOU, 2015). German Language teachers were similarly trained by experts from the Goethe-Institut, Max Mueller Bhawan (SOFL, IGNOU, 2017) which has its specially trained teachers with near-native language competence.

Challenges Crisscrossing the Discourse

Language education and training in foreign languages in India is at a unique crossroads, where the target language is one from outside the culture but the teacher as well as future learner as also the context of practice are within the Indian space. This is what constitutes the need for a multi-pronged approach necessary to adopt both for the teacher as well as learner.

- (a) Need for customizing indigenous teaching/learning models: Considering profiles and objectives of the learners, at the same time involving sufficient native competence for maintaining international standards.
- (b) A suitable certification of the training programme which contributes concretely to enhancing the teacher's profile while providing avenues of career enhancement and self-development.
- (c) Use of digital tools balancing appropriate technology to be used and which can be efficiently compiled with customized mix and match approach of western models/tools and requirements of Indian syllabus and infrastructural positioning simultaneously.

It is indeed a matter of concern that till date the B.Ed programmes in the country do not have any foreign language as part of electives to be opted. The fallout of this is two-fold:

- Teachers of foreign languages, are unable to receive specialized training in their profession unlike other language teachers or any other discipline.
- This absence of a B.Ed certification in their domain of work debars them from existing salary benefits or promotional opportunities.

An overall impact of such gaps at policy levels, acts as a demotivating factor causing lack of quality teaching on the one hand and haphazard approach of institutional regulations plus a lack of quality assurance for learners at a larger level. Such modifications require

national level efforts to promote substantial, sustainable alterations in policies regarding teaching/learning practices.

Autonomy in Transaction to Empowerment

Creation of the perfect balance within distance language learning shows in a way the recreation and reconceptualizing the entire discourse underlining the pedagogic exchange. Also, with incorporation of internet tools, the parallel learning space and increased digitalization, the system shows a big requirement for instructional designs emerging from learner needs, going on to incorporate suitable technology to fulfil objectives laid out and ultimately attempting to make the participants, both teacher and learner more empowered.

Self-sufficiency, imagination, as well as empowerment of the learner is as such a natural byproduct creating a community who may be emerging far more trained and equipped to handle their own learning strategies on the one hand and fine-tuning the same to better respond to needs of the knowledge thus received.

It is this “interface” (White, 2003) that becomes the autonomy enhancer as the learner feels more and more capable of “navigating” across learning and application of pedagogical tools that seem to accord a high degree of autonomy and empowerment.

Mixed models in the foreign languages – MOOCs (as Open Education Resources) being developed for the SWAYAM portals (MoE, 2019). E Pathshala, E Vidya, NPTEL, etc. provide ample space for designing learning materials in online and hybrid modes with balanced presence of technology-enhanced content and activity as well as content uploaded resembling a one to one communication platform which is more learner friendly.

These technology based portals of language teaching in India are still to evolve fully and would need some more years of data for sufficient commentary on achievements and gaps seen. Components envisaging a clear picture would require robust feedback channels from the perspective of all stakeholders – the teacher, the learner and service providers. This would necessitate thorough evaluation of the theoretical as well as the practical aspects of the course design and modalities of dissemination and models of evaluation.

Distance language learning requires necessarily management and competence to master the modalities and ergonomics of the digital tools and resources available on the internet, which finally brings in the “empowerment” through a path that has attributed to self learning through the art of “learning to learn” (Arnodo, 2000). He/she feels responsible for the intake as also in a situation to enhance, maximize and optimize benefits that accrue from the course. Foreign/Second language learning is in itself a domain that necessitates communication, interaction and negotiation of meanings. This inherently makes distance learning a challenge where in order to learn communication skills the learner must be adept at digital skills as well and learn to interact while physically being away from peer learners in a “distanced” space.

Pedagogical variables interact to create transactional distance which Michael G. Moore defines as **“a psychological and communication space to be crossed, a space of potential misunderstanding between the inputs of instructor and those of the learner”** (Moore, 2013).

This cross-disciplinary model is an imperative that should ideally guide teachers in instructional designing, planning and implementation.

Planning and Implementation

A growing emphasis on the basic notion of proximity and distance between the student and the teacher is paradoxically still what underlines the entire framework of teacher/learner dynamics and the transactional space. Jezeqou (2012) has talked of the innate prerequisite of “*présence à distance*”, that is indispensable to a successful and efficient model of teaching/learning. The study mentions also, how in certain contexts, especially in the case of technology mediated learning (TMC) spaces, distance learning vis a vis conventional classroom learning spaces, often has a higher measure of “teacher presence” for the learner in terms of cognitive support and affective scaffolding.

It seems a continuous flow and osmosis of didactic principles and pedagogical strategies and techniques where contexts often tend to merge and principles governing one space merges seamlessly into the other. In fact, the recent surge in the number of “blended learning models” and “hybrid courses” is proof enough of the two streams converging and intertwining effectively to create and offer larger categories of learning choices to the learner – a clear proof of learner empowerment gaining importance.

In India, this is amply reflected in issues related to integration of Modular course structuration, Credit transfers, Acknowledgment of prior learning, On-demand exams, Mixed mode instruction, Synchronous/asynchronous modes of communication, Flexibility, Open Educational Resources, etc.

These aspects are gradually finding presence in policy implementation on a larger plane too. In the New Education Policy 2020 (MoE, 2020) in India, all these aspects have been incorporated into overall structuration and remodelling of courses, evaluation modes and delivery patterns.

In Conclusion

It is crucial to understand that foreign language learning in itself is a much larger process of exchange within a new cultural, cognitive and interactional space. What is necessary is presence of unique pedagogic models that simulate actual situations of interaction and communication. Whether it be classrooms with face-to-face teacher-learner contact, or distance learning contexts, what is undeniable is the complementarity of the two modes.

This becomes a natural precursor for the emergence of the third space, more famously called “*Tiers Lieux*” of blended learning and hybrid models attempting an intermixing of best practices existing in both domains. This may be brought in by technology in distance learning or through conventional routes within a traditional classroom.

The ultimate point of a deeper dive into the subject would be perhaps a critical enquiry and research around restructuring of the mediation within the transactional space. From a lone space of acquisition of skills towards a domain earmarked as essentially social, this in its own ways will lay out a roadmap for raising levels of autonomy and empowering the overall transaction in a way that there be a little of “*à distance*” in the conventional and a little of “*en présentiel*” in the distance models that evolve in the process.

References

1. Ardourel, D. (2008). Rôles et enjeux de la formation à distance dans la lutte contre l'illettrisme : le droit à l'éducation pour un public spécifique. IUFM Toulouse.
2. Arnodo, J. (2000). L'intégration de l'information et de la communication dans la formation d'adultes en situation d'illettrisme. Thèse soutenue à l'Université d'Aix-Marseille.
3. Barbot M-J. (2001). Les auto-apprentissages. CLE International, Paris.
4. Common European Framework of Reference for Language Learning: Learning, Teaching, Assessment, Companion, volume. (2020). ISBN 978-92-871-8621-8 © Council of Europe, April 2020.
5. David, B. (2008). Assessing capability in design and technology: the case for a minimally invasive approach. *Design and Technology Education; An International Journal*, 12(2).
6. D.R. Garrison & Myra Baynton (1987): Concepts: Beyond independence in distance education: The concept of control, *American Journal of Distance Education*, 1:3, 3-1.
7. Fernandez G. (2003) Cognitive Scaffolding for a Web-Based Adaptive Learning Environment. In: Zhou W., Nicholson P., Corbitt B., Fong J. (eds) *Advances in Web-Based Learning - ICWL 2003*.
8. Gudykunst, W.B. (2003). Intercultural Communication: Introduction – In W.B. Gudykunst (Ed.); *Cross-cultural and intercultural communication*; p. 163-166. Thousand Oaks, CA: Sage.
9. Holmberg (1995). *Theory and practice of distance education*. New York, NY, Routledge <https://distance-educator.com/introduction-to-distance-education-theorists-and-theories-borje-holmberg/> Retrieved on 12th Feb.2021, New Delhi.
10. Houssaye, J.(1988). *Le triangle pédagogique- Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*; Peter Lang, Berne.
11. Hurd, Stella. (2005). *Autonomy and the Distance Language Learner*; In *Distance education and languages: Evolution and change*. Holmberg, Boerje; Shelley, Monica and White, Cynthia eds. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 1–19.
12. Jezegou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Revue de l'éducation à distance*; N° 26.
13. Moore, M.G. (2013). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 66-85). New York, NY: Routledge.
14. North, Brian; “Completing the CEFR descriptive scheme: the CEFR Companion Volume; Euro centres Foundation; 24/05/2018; <https://rm.coe.int/completing-the-cefr-descriptive-scheme-north/16808ae70c>. Retrieved on 10th March 2021; New Delhi.
15. Salient Features of NEP 2020: Higher Education https://www.ugc.ac.in/pdfnews/5294663_Salient-Featuresofnep-Eng-merged.pdf. Retrieved in April 20201, New Delhi.
16. SWAYAM, <https://swayam.gov.in/>, Retrieved in May 2021; New Delhi.
17. Wang, Yupin, (2004), “Supporting Synchronous Distance Language Learning with Desktop Videoconferencing”, *Language Learning & Technology*, Vol. 8, Number 3, pp. 90-121.

18. White, Cynthia; “Language Learning in Distance Education”; Paperback Cambridge Language Teaching Library; Cambridge Univ. Press; 2003.
19. William C. Diehl. (2012). Charles A. Wedemeyer from: Handbook of Distance Education; Routledge. <https://distance-educator.com/introduction-to-distance-education-theorists-and-theories-borje-holmberg/>. Retrieved April 2 021 New Delhi.
20. Zoltan, Dörnyei, (2006) “Individual differences in second language acquisition”; AILA Review, Volume 19, Issue 1, pp. 42 – 68.

Influence of Social Media and Communication on Brand Equity

Priyanka Mahanta, Abhijeet Singh, Abhijit Brahma & Amit Kumar Singh

Abstract

The age of digitalisation has brought about revolutionary developments in the field of business. Brands prefer to adopt modern marketing platforms and strategies to cope up with the competition and the inevitable changes in the business environment, the most popular among all being, social media platforms for marketing, especially among the millennials. The study shows that social media is more effective in engaging with the customers, reaching out to them and spreading information in real time through online advertisements and promotional activities, building better relationship through convenient and constant interactions, understanding consumers' perception and behaviour through their activities online, etc. This helps the marketers strategize according to their requirements and objectives. Hence, the study indicates that social media channels play a significant role in adding value to the business, ultimately creating brand equity.

Keywords: Social media marketing, brand equity, brand awareness, brand association, communication, E-WOM, social-brand relationships.

Introduction

As the use of media platforms is growing at a rapid rate, commercial businesses and government entities, in addition to current networks around the world, are adopting the channels as media platforms (Kim and Ko, 2012). Firms aren't any longer the only source of brand communication since social media allows customers or prospect to connect with a large number of other customers from all over the world. Marketers have used social media to create an online collaboration environment in which they may improve their existing relations with clients. Weblogs, social blogs, micro blogging, wikis, podcasts, pictures, video, rating, and social bookmarking are all examples of platforms (Kim and Ko, 2012). There is an increase in the need of social media marketing as everything has been turning to be online media, so it's really important for the marketers to know how the new marketing trends have affected the brand equity of firms, whether there is any significant improvement in contrast to the traditional marketing. Consumers are increasingly using social networking sites to connect with one another, as well as to connect with brands and inversely, as their popularity grows (Wolny and Mueller, 2013). Furthermore, by offering an online venue for people to exchange knowledge and suggestions, brand virtual communities can assist to remove preconceptions and misunderstandings about brands, as well as boost brand value (Kim and Ko, 2012). McKinsey & Company (2018) states that digital technology influences around 80% of the global luxury market and online sales of luxury brands are predicted to reach 20% of the total transactions by 2025. Hence, it is also suggested that brands should have a digital and social analytics team, according to Everson (2014), that can appropriately

analyse and connect potential customers on social networking sites, especially as managers believe they cannot win this fight alone.

Despite the fact that social media offers limitless options for marketers and brands, there are significant drawbacks to traditional marketing tactics, including a lack of control over corporate identification. Users invariably provide comments on products they've purchased and encounters they've had with other users. Bad experiences will be shared through sites with millions of users. This has a significant impact on a company's brand. This competitive advantage might take the shape of low costs, high-value items with distinctiveness, and products that are difficult to duplicate. To gain a competitive advantage, the creative industry should generate new items that are original and appealing, or at the very least build existing services or copy and synthesise products. Product innovation, it is found, has a favourable and considerable impact on industrial efficiency.

Need of the study

The rapid growth and mass usage of social media networks by people in general has led to a paradigm shift in the way of doing businesses around the globe today. Brands have started adapting to this trend by using social media networking sites to promote their products and services and interact with the customers which has shown fruitful results according to studies. However, there is a need to delve into and highlight the prospects of social media as a marketing tool in order to enable the brands to use it as a competitive advantage, in terms of building a brand equity. The study thus, examines the major dimensions revolving around social media marketing and brand equity and their influence on each other.

Objectives

- (i) To study the scope and dimensions of social media marketing and brand equity.
- (ii) To examine the linkage between social media and brand equity dimensions and consequently the role of social media networks or platforms in influencing the different dimensions of brand equity.

Methodology

This study is descriptive in nature and is conducted through extensive literature review. Secondary data sources such as journals, reports, books, websites of government organisation have been used to collect the data and draw inferences.

Social Media Marketing and Brand Equity

In terms of definition, social media may be viewed in a few distinct ways. It is a collection of application digitalization portrayed as apps and websites – that provide users with digital environments in which they can transmit and receive digital content and information across some kinds of internet social network. In this sense, social networking refers to the key portals, such as Facebook, Instagram, and Twitter. It is widespread, extensively used, and culturally significant to use social media. This definition is intentionally wide because we believe that social media has evolved into nearly anything – content, ideas, behaviours,

people, organisations, and institutions – that can exist in a linked, networking digital world with interaction. It has progressed from being merely an online manifestation of WOM behaviours, as well as the creation and exchange of content and information. It pervades cultures (and geographical borders) and is culturally significant at both the local and global levels. The key benefits of social media marketing are cost savings and increased reach. A social media platform is usually less expensive than traditional marketing channels like face-to-face marketers, intermediates, or wholesalers. Furthermore, social media marketing enables businesses to contact clients that would otherwise be unavailable due to the temporal and geographic limits of physical stores. Customers benefit from these areas of opportunity provided by social media platforms, which enhance reach and lower expenses (Watson et al. 2002; Sheth & Sharma 2005).

Since research has shown that strong brands give marketers a competitive advantage, brand equity is a crucial notion in both corporate practise and academic literature. Beyond the brand's empirically relative benefits, brand equity refers to the customer's emotional and intuitive opinion of the brand (Rust et al., 2004). Aaker (1991) proposes the most frequently accepted definition of customer-based brand equity: "a combination of brand assets and liabilities associated to a brand, its name, and sign that add to or remove from the value offered by an item or service to a firm and/or that firm's consumers". There are two distinct viewpoints on brand awareness: customer and stakeholder. The importance of knowing brand awareness from the customer viewpoint has been highlighted in most research. Positive CBBE can result in higher revenue, fewer costs, larger profitability, and the capacity to charge increased prices (Keller et al., 2011; Yoganathan et al., 2015). Another advantage of customer satisfaction to a company is the consumer's readiness to pay a greater price for a brand than for other brand with identical perks. "Eagerness of the ordinary consumer to depend on the capabilities of the company to accomplish its stated role" is how brand trusties are defined (Chaudhuri and Holbrook, 2001, p.82). Long-term connections and trust are built via repeated encounters between a business and its clients (Holmes, 1991). Brand equity has become a hot topic in the corporate world, and effective policies can alleviate a variety of promotion and brand management concerns. The incremental usefulness or benefits to a goods by its brand name is referred to as brand equity. It's commonly assumed that it helps a strategic and long profitability. A variety of brand equity theories have been presented.

Theoretical and Conceptual Study

This section will examine the existing literature on the subject and evaluate the conceptualization of the study using a framework that links or integrates social media marketing with **brand equity**.

Linking Social Media and Brand Equity Dimensions

The authors Dutta (2010), Barwise (2010), and Babac (2011) all concur that social media directly affects brand and customer. A single social media user is constantly exposed to different messages from several brands and platforms, claims Flanagan (2012). Since social media offers enough content for users to use it as a service channel and information source, customers choose brands that are active on it (Leggat, 2010).

Based on various literatures, the study considers three essential variables of social media marketing, namely, communication and E-word of mouth, promotion or advertisement and social-brand relationship. Hence, the dimensions of social media marketing and brand equity along with the linkage and influences among them have been discussed below.

Brand Awareness: Simply put, brand awareness means that people are knowledgeable of the brand's presence and can recollect the items and services it provides. It is the initial stage in the process of establishing brand equity. A company's purpose is to ensure that the customer can recall the good or service in a millisecond when it is mentioned. Customer should be fully aware and informed about the company products, and its advantages so that they can easily identify them among the competitors. Social media increases brand recognition among the target market and communicates the quality of the brands when they are being considered as possibilities (Aaker, 1991; Keller, 2003).

Brand Loyalty: Brand loyalty has long been thought of as a pattern of purchasing. It indicates a customer who persistently buys one brand over time after being presented with a variety of options. This trend may not exist for things such as a house or a car. Instead, customers' feelings about the brand, as well as their readiness and tendency to promote it to others, will be measured through attitudinal brand loyalty. Brand loyalty is the most essential measure of brand equity since it develops after a purchase, and while other aspects of brand equity does or doesn't influence whether or not a transaction is made.

Brand Connections: Anything that is linked to a customer's recollection of a brand is referred to as brand association. The associations that a consumer has with a brand leads to formation of a brand image (Keller, 1993). It is established through individual perceptions of the brand's quality, their communication and perceptions with the company and its members, the brand's tv ads, the brand's price positioning, the brand's market segments, and what others say about the brand and perceive, these are the main associations. The degree to which a brand has a specific association or collection of associations that contribute to its distinctive brand image is a crucial component in developing brand equity.

Quality Assumed: The customers' view and opinion of a company's overall quality is known as perceived quality. When evaluating a brand's quality, the customer will evaluate it based on the brand's success and factors that are relevant to them, as well as in contrast to the products of competitors. Because quality is a subjective concept, consumer opinions will differ. In the study of brand equity, perceived quality is highlighted since it has a significant impact on a brand's price positioning.

Social-Brand Communication

The rising social media platforms is a major factor for accelerating and improving communication among the unfamiliar consumers (Duan et al., 2008). In this regard, Godes and Mayzlin (2004) provide social media platforms as a straightforward and inexpensive substitute for gaining access to and collecting consumer-to-consumer communication. Work on consumer-to-consumer discussions also shows that these interactions have a significant impact on businesses' performance. It has been found that marketing communications have a beneficial impact on brand awareness, brand loyalty, and perceived brand quality, according to study by Yoo et al. (2000). Regardless of the type of the business, brand communications

are crucial because they build brand equity, which increases target market's brand preference and buying intent. Digital and social media has significantly altered the business environment and customer communication, driven by digital devices. It has been observed that a typical user spends one-third of their online browsing time on social media (Lang, 2010). The virtual businesses that rely only on digital media are now pushed to the limits by brands' growing social media presence.

Schema Theory (Eysenck, 1984) provides a theoretical basis for the connection between communication and consumer-based brand equity by demonstrating that consumers evaluate communication stimuli with their stored knowledge of related or similar communication actions. The degree of fit affects how the stimulation is processed later and how the recipient develops their attitude (Goodstein, 1993). Thus, communication stimuli have a favourable effect on the customer as the receiver, and this positive effect has an impact on the consumer's awareness and perception of a brand.

Brand-based communication thus, effectively transmits brand knowledge and understanding of brand awareness and brand image, irrespective of the communication source. Therefore, social media communications are crucial for boosting brand equity since they make it more likely that a brand will be taken into account by consumers, make their brand selection simpler, and help those decisions become habits (Yoo et al., 2000). The distinct effects of corporate-created versus user-created social media communication on the brand image dimensions show that consumers are aware of the differences between the information sources. A closer look at these findings suggests that user-generated social media communication favourably influences hedonic brand image whereas firm-created social media communication especially improves functional brand image. By examining the substance of positive brand-based statements on social media platforms, it becomes clear that user-generated social media communication has a significant impact on the hedonic brand image. (Swaminathan, 2016).

Electronic-Word of Mouth (E-WOM)

According to Hawkins, Best, and Coney (2004), word-of-mouth (WOM) communication enables customers to share knowledge and viewpoints that influence consumer decisions on the purchase of particular goods, brands, and services. Thus, the term "electronic word-of-mouth" (E-WOM) refers to all informal communications made among customers using Internet-based technologies that discuss the attributes or methods of use of certain goods and services, or the providers of those services. Today's consumers transmit a variety of information, frequently serve as brand spokespersons and ambassadors, and speak on behalf of brands, increasing their visibility (Goodman et al., 2011). Lipsmann et al. (2012) argued that fans' friends can increase the amount of impressions by 35 fold compared to what businesses can accomplish on their own. According to Schembri et al. (2010) and Brown (2010), this is characterised as "digital tribalism," when users of social media repost posts from longtime friends and peers who hold the same views (2011). Thus, the fact that more and more consumers rely on social media to research brands before making a purchase, the influence of E-Word-of-Mouth is significantly bigger than that of traditional media (Kapferer and Kotler, 2008). (Herring, 2008, cited in Lee, 2014, p.61). According to Cheung and Thadani (2012), the characteristics of internet review sites affects the electronic word of mouth (E-WOM). The platform may include both user-generated and content produced by the company.

It's crucial to realise that after a message has been conveyed, it contributes to the brand's image, leaving imprints in the minds of customers. Social media platforms can be significant source of secondary connections since they have distinct brand personas. Today, when consumer discussions significantly influence brand meaning, brands can maintain their attractiveness and appeal through social media as customers' decisions are mostly based on internet searches, blogs, and consumer reviews. According to Lee (2014), "Exposure" is the key component in a social media ecosystem that prepares the way for customer engagement, fan loyalty, and influence, all of which contribute to enhancing brand equity. One of the main advantages of social media is increased exposure, which enables the business to raise brand awareness via electronic word-of-mouth (Hutter, 2013). In order to build fan loyalty, businesses must encourage customers to serve as brand ambassadors and disseminate positive Eword-of-mouth that inspires others to engage in the brand's online community (Ba, 2011). The most important connection between a business and a customer is through brand loyalty (Keller, 2008).

Online Promotion and Advertisement

Conventional media outlets like TV, radio, and periodicals are losing their appeal to consumers, who are turning more and more to social networking sites for their information needs (Mangold and Faulds, 2009). Hence, social media advertisements and promotional activities today significantly outperforms traditional media like TV ads, radio, and print marketing at spreading information virally among individuals (Keller, 2009). By utilising secondary connections of partner brands through co-branding, advertising alliances, co-sponsorships, etc., a brand can build brand equity.

Social and Brand Relationship

The majority of firms use social media to communicate with clients after being persuaded by the effective execution of marketing initiatives (Hanna et al., 2011, Kaplan, 2010). Some academic research contends that relationship marketing should be used to examine social media and brand equity (Lee, 2014). Social media has aided marketers in creating a space for direct interaction where they can strengthen already-existing bonds with customers. Social media presents a distinct opportunity as it forges close relationships with incredibly loyal customers (Anderson, 2005), gathers insightful data on those customers (Hippel, 2005), and collaborates with those customers to co-create brand-friendly content (Fournier, 2011).

The social networking sites or platforms play a significant role in consumer socialising by giving users a place online to interact virtually (Vinerean, Cetina, Dumitrescu, and Tichindelean, 2013). Although interpersonal relationships are the primary focus of social media, Gillin and Schwartzman (2011) argue that social media can provide social capital to businesses and brands, which aids in gathering marketing intelligence and identifying opportunities by analysing and tracking the target audience and potential customer behavioural patterns on social media platforms.

According to Keller (2016), the idea that companies and customers form ties parallel to human interactions has been a key idea in the field of branding. Managers can gain a lot of insight from longitudinal studies of how brand connections develop, grow, and break down among various types of brands and customers. Building brand equity entails spreading

brand awareness and giving a brand name powerful, positive, and distinctive connections (Keller 1993). The multiple social and digital platforms that brands can use to interact with consumers have considerably increased the number of touchpoints with them.

Social media improves information processing, boosts consumer confidence when making decisions, and raises brand loyalty and satisfaction (Bulearca, 2010). Social media has the potential to increase brand recognition, dependability, and legitimacy as well as positive associations and loyalty (Fournier and Avery, 2011; Muniz and Schau, 2011; Kanwar, 2012). Hence, based on the rich and empirical research and literature, the study suggests the integration of the stated major factors of social media marketing and brand equity dimensions, which posits a positive linkage between them and exhibits a strong influential role of social media factors on brand equity, portrayed by the following diagrammatic representation:

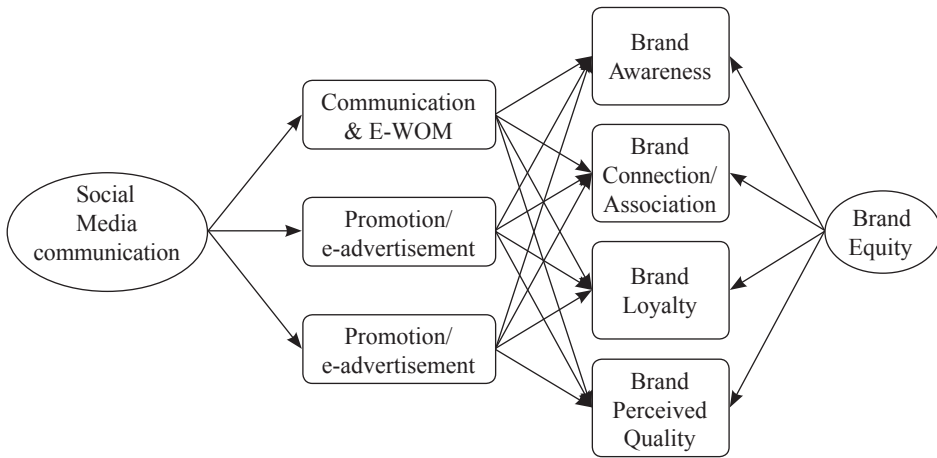


Fig. Conceptual framework; Source: Self

Scope for future research

The study being theoretical and descriptive in nature, presents a conceptual framework and hence, lacks empirical evidence on it. Thus, it leaves an ample room for future researchers on this field to conduct an empirical study carrying out the given constructs, which will also indicate the strength and variability of their relationship. The study further will possibly open up the chances of inclusion or exclusion of new dimensions and mediating factors under both the aspects.

Discussion and Conclusion

Consumers are increasingly turning to social media brand communities to learn more brands and make purchasing decisions. Social media marketing has a great influence in all the dimension of the brand equity, it helps in nourishing all the aspects of the brand equity, as nowadays social media is a big market and all the prospect consumers believe in what they see. It helps the company to make consumer aware of their product through digital platforms so that they can easily grab the market share. Communication is essential not just for disseminating data and understanding, but also for raising public awareness about

ecology by placing it on the political and public agenda (Mahanta, Singh & Carolyne.2022). Brands are employing social media advertising to gain new clients and keep current ones loyal to their brands. Traditional media such as TV, radio and print ads, are far less effective at spreading awareness virally among the public than the social media advertisements, Keller (2009). According to Kim & Ko, (2012), millennials typically expect firms to use digital media to engage in real online interactions, and they establish positive opinions about brands that demonstrate a willingness to engage with them, give necessary details, and built long term connections (Verhagen, Swen, Feldberg, & Merikivi, (2015).

The study thus shows that in this digital era, social media has become a vital player in the growth and brand advantage for the company, as they are able to share all the information and grab the consumer awareness and attention through social media platforms. It has become an advantage for the company as the social media provides better coverage in minimum amount and in shorter span of time which is crucial, but they also need to maintain an advantageous position in the market by constantly executing innovative and creative marketing strategies in order to remain outstanding among the competitors.

References

1. Aaker, D.A. (1991) *Managing Brand Equity*, Free Press, New York.
2. Aaker, D.A. (1996) 'Measuring brand equity across products and markets', *California Management Review*, Vol. 38, No. 3, pp.102–120. brands through nurturing consumer attitude. *Journal of Business Research*, 65(10).
3. Anderson, P.H. (2005), Relationship marketing and brand involvement of professionals through web-enhanced brand communities: The case of Coloplast. *Industrial Marketing Management*, Vol.34(3), pp.285–297
4. Chaudhuri, A. and Holbrook, M.B. (2001) 'The chain of effects from brand trust and brand effect to brand performance: the role of brand loyalty', *Journal of Marketing*, Vol. 65, No. 2.
5. Everson, A. (2014, Jan 8). Five Big Social Media Trends for 2014. *Marketing Profs*.
6. Holmes, J.G. (1991) Trust and the Appraisal Process in Close Relationships', in Jones, W.H.,
7. Flanagan, W. (2012), Social Media Marketing In: *Proceedings of the 8th International Strategic Management Conference* (2012), Marmara University, Istanbul, June 21-23.
8. Fournier, S. and Avery, J. (2011), The uninvited brand. *Business Horizon*, Vol. 54, pp.193–207
9. Goodman M.B. et al (2010), Mapping and Leveraging Influencers in Social Media to Shape Corporate Brand Perception. In: *Proceedings of the Conference on Corporate Communication* (2010), Wroxton College, Wroxton, June 4-7.
10. Lipsman et al (2012), The Power of 'Like': How Brands Reach and Influence Fans through Social Media Marketing, *Journal of Advertising Research*, Vol. 52(1)
11. Hippel, E. (2005), Some value propositions of online communities. *Electronic Markets*, Vol. 10(4), pp. 244–249.
12. Hutter et al, (2013), *The Impact of User Interactions in Social Media on Brand Awareness and Purchase Intention*. The Case of Mini on Facebook. Austria, Emerald Group.

13. Kapferer, N.G (2008), *Strategic Brand Management*. 4th Edition. London, Kogan Page Ltd.
14. Kaplan, A. and Haenlein, M. (2010), Users of the world, unite! The challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, Vol. 53, pp. 59–68.
15. Keller, K. L. (2009). Building strong brands in a modern marketing communications environment. *Journal of Marketing Communications*, 15(2–3), 139–155.
16. Keller, K.L., Parameswaran, M.G. and Jacob, I. (2011) *Strategic Brand Management: Building, Measuring, and Managing Brand Equity*, Pearson Education Limited, India.
17. Keller, K.L. (2016). Reflections on customer-based brand equity: perspectives, progress and priorities. *AMS Review*, 6(1–2).
18. Kim, A.J., & Ko, E. (2012). Do social media marketing activities enhance customer equity? An empirical study of luxury fashion brand. *Journal of Business Research*, 65(10), 1480–1486.
19. Kim, K.H., Ko, E., Xu, B., & Han, Y. (2012). Increasing customer equity of luxury fashion brands through nurturing consumer attitude. *Journal of Business Research*, 65(10), 1495–1499.
20. Lang, B. (2010), People spend more than half their day consuming media. *The Wrap*. [online] <http://www.thewrap.com/node/21005>
21. Lee, I. (2014), *Integrating Social Media into Business Practice, Applications, Management and Models*. 1st Edition. Hershey, Business Science Reference, IGI Global.
22. Leggatt, H. (2010), Rebuild Brand Loyalty with Social Media. *Biz Report*.
23. Muniz, A. and Schau, H. (2005), Religiosity in the abandoned Apple Newton Brand Community. *Journal of Consumer Research*, Vol. 31.
24. Mahanta, P., Singh, A.K., Carolyn, V. (2022) ‘Role of Sustainable Communication in Green Marketing Strategies’ *Journal of Positive School Psychology*, Vol. 6, No. 6, pp.6036 –6039.
25. Rust, R.T., Lemon, K.N. and Zeithaml, V.A. (2004) ‘Return on marketing: using customer equity to focus marketing strategy’, *Journal of Marketing*, Vol. 68, pp.109–120.
26. Schembri, S. et al (2010), Brand Consumption and Narrative of the Self. *Psychology and Marketing*, Vol. 27(6), pp. 623–637
27. Verhagen, T., Swen, E., Feldberg, F., & Merikivi, J. (2015). Benefitting from virtual customer environments: An empirical study of customer engagement. *Computers in Human Behavior*, 48, 340–357. Vol. 26, pp.14–22.
28. Wolny, J., & Mueller, C. (2013). Analysis of fashion consumers’ motives to engage in electronic word-of-communication through social media platforms. *Journal of Marketing Management*, 29 (5-6), 562-583.
29. Yoganathan, D., Jebarajkirthy, C. and Thaichon, P. (2015) ‘The influence of relationship marketing orientation on brand equity in banks’, *Journal of Retailing and Consumer Services*, Vol. 26, pp.14–22.
30. Zollo, L., Filieri, R., Rialti, R., & Yoon, S. (2020). Unpacking the relationship between social media marketing and brand equity: The mediating role of consumers’ benefits and experience. *Journal of Business Research*, 117, 256-267.