L'art populaire : un outil d'éveil identitaire chez l'apprenant iranien

Fatemeh HASSANZADEH, Université Tarbiat Modares, Iran

Shima MOALLEMI, Université Tarbiat Modares, Iran

Introduction

Les résultats de deux recherches effectuées en 2010 et 2011 sur la médiation interculturelle dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français en Iran, ont montré un degré faible d'appartenance identitaire auprès des enseignants et des apprenants. Bien que la plupart des apprenants n'aient jamais eu un contact direct avec la culture française, ils ont des « représentations mentales plus positives » envers les Français que leurs concitoyens iraniens et ils préfèrent « cacher leur identité iranienne » lors d'un voyage à l'étranger (Hassanzadeh 144). Selon les statistiques publiées par le FMI en 2008, l'Iran a la première place du nombre d'élites émigrées parmi 91 pays en voie de développement (90). Il est évident que la majorité des jeunes apprenants de langue française qui s'engagent dans une émigration volontaire, apprennent cette langue principalement pour quitter l'Iran. Dans une telle situation, les apprenants sur le point d'émigrer qui ont une appartenance identitaire faible, se laissent noyer dans la culture cible lors d'un choc culturel tandis que dans une rencontre interculturelle, on cherche à arriver à un enrichissement et non à la valorisation d'une culture sur l'autre. Face à ce problème, notre objectif consiste à déclencher chez les apprenants un processus de valorisation des traits culturels propres aux Iraniens. Dans cet article, nous allons premièrement jeter un regard sur l'histoire contemporaine de l'Iran afin de trouver les racines de cette crise identitaire. La suite de l'article va majoritairement être consacrée à exploiter notre travail pratique dans un atelier de théâtre expérimental ; nous allons montrer comment à travers le théâtre et la transposition des éléments de l'art populaire dans un espace dramatique, on peut créer chez ces futurs émigrants un espace culturel menant à un éveil identitaire implicite où la langue française et la traduction vont être un vecteur déclencheur de la décentration.

L'Histoire contemporaine de l'Iran et la présence de l'Autre

L'une des raisons de la situation identitaire actuelle de la jeune génération iranienne se trouve dans l'histoire contemporaine de l'Iran avant la révolution islamique, marquée par la rencontre avec l'Occident, plus tard transformée en une confrontation.

Avant la révolution islamique : de la confiance à la méfiance

Les premières vraies rencontres avec l'Occident ont débuté à la fin du dix-neuvième siècle à la suite du voyage d'un roi Qadjar en France. Impressionné par la modernité, il a tenté de l'introduire dans la société iranienne tout à fait traditionnelle de l'époque. Par la suite, le français est devenu la première langue étrangère en Iran dans les établissements scolaires et la langue parlée à la cour. Pourtant l'orientation extrême des intellectuels vers l'Occident et leur rêve de changement fondamental des valeurs de la société ont transformé la vision positive du peuple envers l'Occident en une méfiance qui s'est aggravée en raison d'une série d'interventions des pouvoirs occidentaux.

L'identité sociale et culturelle des Iraniens a été fortement marquée par les actes des deux derniers Shahs de la dynastie Pahlévi. Ils cherchaient à réaliser un nationalisme et un modernisme, suivant le modèle d'Atatürk en Turquie, et ont imposé des changements rapides à la société encore traditionnelle de cette époque. De même l'intensité des pressions politiques au cours des années suivant le coup d'état américain qui avait causé le renversement du premier ministre Mohammad Mossadegh, a provoqué une vague de mécontentement général qui a semé les graines d'une révolution.

Après la révolution : de la méfiance à l'idéalisation

Comme toutes les révolutions, la révolution islamique de l'Iran en 1979 a poussé beaucoup de ses partisans à se joindre à une vague d'émigration et, pour le peuple, l'Histoire s'est répétée : si, dans l'ancien régime, c'est la modernité qui s'imposait, dans la République islamique, visible par son nom, c'est un islamisme extrême qui s'impose à la population. Face à cela, la jeune génération réagit aujourd'hui à sa manière. D'une part, on est témoin d'un mouvement extrémiste « anti-islamiste » qui souffre d'un manque de réflexion. Les partisans de ce mouvement manifestent une « haine envers les Arabes » et l'Islam, ce qui attise les feux d'un racisme où les Aryens en tant que « race supérieure » sont valorisés (Michel et Woods 15). C'est pourquoi cette génération se réfère, sous la forme de l'illusion d'un « narcissisme historique », à l'ancienne civilisation perse qui date de 550 av. J.C. (16). D'autre part, la couche moyenne de la société, consciente de l'image internationale négative de l'Iran, tente de s'en éloigner en se construisant une « image idéalisée » de l'Occident (Sabeti). Ainsi, la vague d'émigration volontaire vers les pays occidentaux est soutenue par l'idée d'y trouver une vie meilleure.

Ce regard sur l'histoire contemporaine de l'Iran montre que l'identité socioculturelle des Iraniens a été marquée à plusieurs reprises par de fortes impulsions ; elle se manifeste chez la jeune génération iranienne comme une situation identitaire contradictoire et engendre une population n'arrivant pas à se définir en tant qu'iranienne. Etant donné que les apprenants de français sont pour la plupart des futurs émigrants avec une faible appartenance identitaire, une question se pose à propos de la confrontation de l'apprenant iranien avec l'Autre : celle de sa réaction lors du processus d'acculturation et du choc culturel.

Le futur émigrant iranien et l'acculturation

La culture dans laquelle les gens d'une communauté vivent crée chez eux le sens de soi et de leur identité collective et individuelle ; d'ailleurs, la migration se manifeste comme le *détachement* du réseau identitaire de soutien du pays d'origine ; quand un individu passe d'une culture à l'autre, beaucoup de ses aspects socioculturels se modifieront afin de pouvoir s'exprimer dans la nouvelle culture. On désigne ce processus sous forme de *l'acculturation* référant aux « changements qui ont lieu suite au contact direct et continu entre les individus avec les origines culturelles différentes » (Redfield *et al.* cité par Iman).

Selon l'intensité de l'appartenance identitaire et le regard de l'immigrant vers la culture de son pays d'accueil, la procédure de l'acculturation prend diverses formes : l'assimilation quand l'immigrant est négatif envers sa culture et positif envers la culture dominante ; la séparation quand il est positif envers son identité culturelle et négatif envers les autres cultures ; la troisième forme est celle de l'intégration qui est selon Anderson « la réaction idéale lors du processus adaptatif dans le contexte du contact continu entre deux ou plusieurs cultures » (Anderson cité par Iman). L'intégration qui conceptualise l'adaptation interculturelle en tant que processus dynamique de réduction de tension, se déroule au moment où l'immigrant se sent fier de sa culture et parallèlement, lors du choc culturel, où il adopte une démarche positive et interactive envers l'autre. Le choc culturel en tant qu'épiphénomène de l'intégration, illustre selon Cohen-Émerique, « une réaction de dépaysement, (...) un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale » (citée par Collès). C'est après ce choc que l'individu peut arriver à un comportement qui selon Casse se déroule en quatre phases :

- *Contact initial* avec la personne d'origine étrangère,
- *Premier ajustement* par rapport à cette situation,
- *Confrontation au stress*, le problème de l'identité se pose à ce moment-là,
- *Ajustement au stress*. (Casse cité par Collès)

Pourtant, comme déjà mentionné plus haut, les apprenants iraniens ont une faible appartenance identitaire alors, lors du choc culturel et pendant la troisième étape où le problème de l'identité se pose, ils n'arrivent pas à une réflexion sur eux et leur réaction est de s'assimiler ou de se noyer dans la culture cible.

Pour orienter ces apprenants-futur émigrants vers une démarche interculturelle, « la première phase est la décentration » où il s'agit d'amorcer de manière consciente une « réflexion sur soi » propre à « relativiser ses observations » pour arriver à une expression de soi qui rendrait possible un enrichissement culturel (Abdallah-Pretceille citée par Gratton 141). Afin de déclencher cette réaction chez l'apprenant, nous proposons la pratique de l'art car il permet de « repenser les relations entre les individus et de modaliser des univers possibles d'être ensemble » et par sa substance de création, il offre « un espace d'échanges et de vie sur lequel l'identité culturelle peut s'appuyer » (Bouriand cité par Rortait 31). Donc, en orientant les apprenants perdus dans leur identité vers l'art de leur pays, ils pourraient devenir implicitement capables d'avoir une réflexion sur eux-mêmes. La question qui se pose est celle du type d'art qu'il s'agirait de pratiquer.

L'art populaire, un art qui surgit du peuple

Historiquement, l'art populaire est né du désir de donner un sens à la routine quotidienne et de l'humaniser. Il se définit comme « le résultat des efforts des gens ordinaires s'exprimant à partir de la création et par lequel une société peut se faire connaître aux autres » (Köngäs-Maranda 266). L'art populaire est parfois qualifié de « primitif » parce que les artistes qui le pratiquent n'ont pas de formation particulière à leur art (Russel Harper). Etant donné que les apprenants de langue en Iran n'ont pas forcément une formation artistique, ce genre d'art leur semble familier car ils l'ont certainement vécu sous différentes formes (contes, récits, chants, musiques, danses, etc.), selon leurs milieux socioculturels. Cet art, particulièrement expressif et relativement harmonieux, a des principes de base parallèles et ses codes sont traduisibles ; il possède aussi un mécanisme précis commun entre les différentes cultures. Tous ces avantages permettent aux apprenants de le saisir plus facilement.

Travail pratique : un projet de théâtre¹

Etant donné que le théâtre a la capacité d'englober diverses expressions artistiques, il nous a paru le milieu favorable pour mettre en pratique la majorité des éléments de l'art populaire. Pour cette partie du projet nous avons profité du modèle socio-sémantique lancé par Patrice Pavis sur le théâtre interculturel. Ce modèle propose « l'alternance entre deux cultures dans laquelle se situe l'observateur » ; d'après Pavis le passage entre deux cultures se ferait à travers une dizaine de *filtres* mise en place par les *adaptateurs* et la langue (48-53). En nous inspirant de Pavis, en tant qu'enseignantes, nous avons joué le rôle de l'adaptateur afin d'aider les apprenants à trouver les éléments culturels et artistiques de leur identité iranienne pour finalement les passer par le filtre de la langue et les exprimer en français. Cela aboutit à une ambiance interculturelle dans le cadre d'un atelier de théâtre. D'autre part, « la création de l'espace dramatique est la création d'un espace intermédiaire entre les acteurs-participants et leurs valeurs culturelles. C'est un espace où les cultures peuvent être activées, exprimées, mises en scène et transformées dans la dynamique théâtrale » (Sierra Peña 65).

Afin de créer cet espace dramatique, nous avons proposé à un groupe d'apprenants entre vingt et vingt-huit ans, trois filles et quatre garçons de la classe moyenne ou aisée de la société, parmi lesquels des étudiants et des diplômés de licence, tous ayant étudié à l'institut Bayane Salis jusqu'au niveau « début B1 », de participer au projet. Nous avons organisé vingt séances de deux heures de travail dans un atelier de théâtre qui était dirigé par deux enseignantes de FLE. L'idée générale de cette production théâtrale était d'aborder les différents thèmes de l'identité iranienne selon les points de vue des apprenants en distinguant la culture populaire des Iraniens. L'esquisse du travail était un ensemble de cinq extraits théâtraux, improvisés par les apprenants, articulés par des effets de distanciation au théâtre surtout par la chanson et la poésie, permettant de lancer le sujet suivant.

En guise d'introduction, avant la première séance à l'atelier et afin d'avoir un portrait de chaque apprenant, nous avons essayé de découvrir la définition que chacun avait de son identité ainsi que son attachement à sa culture, au cours de séances d'entretien. La plupart des apprenants voulait apprendre le français pour quitter le pays, n'avait pas de forte appartenance identitaire à son pays et à sa culture. Farimah, la plus jeune du groupe, avoue qu'elle connaît beaucoup de romanciers américains mais peut avec difficulté se rappeler d'un seul romancier iranien, ou bien Reza qui est poète, prétend très bien connaître la musique classique mais n'apprécie pas la musique populaire iranienne. Dans certains cas, nous avons constaté un rejet absolu qui allait même jusqu'à la haine. Par exemple, Borna, qui est

architecte, déclare détester l'architecture islamique ou toutes les formes d'art qui incarnent l'Islam.

Brise-glace

La première séance, *brise-glace*, a été une séance de présentation afin de faire connaissance les uns avec les autres : lors de cette séance, comme prévu, les participants ont apporté divers éléments (un objet, de la musique, un poème et une photo) pour lesquels ils avaient un sentiment fort ou simplement qui les intéressaient. Une fois dans l'atelier, ils ont expliqué en quoi ces objets étaient importants pour eux. Parmi ces objets, on peut citer des poèmes persans, des jouets de leur enfance ou des photos qui comportaient tous des éléments identitaires et nous ont servi au cours de notre travail. Derrière chaque objet se trouvait une histoire, racontée par les apprenants, qui représentait le premier pas vers la narration de leur identité destinée à être ensuite transférée dans un espace dramatique.

Premier pas vers la décentration : libérer l'apprenant guidé

Le but de la séance qui suivit la séance de *brise-glace* était de réveiller chez les participants de ce projet les évidences identitaires qui, face à une autre culture, deviennent des différences. Étant donné qu'en Iran les apprenants sont privés d'un contact direct avec une autre culture qui pourrait déclencher la décentration prévue dans une démarche interculturelle, cet effet a été produit majoritairement par l'orientation des apprenants vers un contexte différent de leur milieu institutionnel. Il nous fallait sortir les apprenants du cadre de la classe et leur attribuer le nouveau rôle de l'apprenant libre qui met en œuvre ses compétences linguistiques et qui côtoie un milieu différent et plus authentique que celui de la classe de langue dans la position des acteurs-créeurs du théâtre.

Tout d'abord, nous leur avons expliqué la situation : l'atelier est devenu un ailleurs où tout pouvait être différent comme la langue, les salutations, la gestuelle autant que les coutumes et les traditions. Par groupes de trois, ils ont discuté pour trouver des exemples qui leur paraissaient typiquement iraniens. Le résultat de ces discussions était extraordinaire et a dépassé nos attentes : ils ont trouvé de nombreux exemples de situations et ont essayé de les raconter en français avec un fort enthousiasme. Cette séance et les résultats que nous avons obtenus, ont constitué la structure de notre pièce. Parmi les thèmes abordés, nous pouvons citer :

Le tâ'rof : c'est un ensemble de codes verbaux et non verbaux qui manifestent « une courtoisie de politesse et d'hospitalité », une manière typiquement iranienne qui va parfois même jusqu'au « refus d'une volonté » consistant à ne pas accepter tout de suite une offre (Fathi). Dans la culture iranienne ce jeu verbal d'insistance et de refus existe dans des situations variées : régler une addition, entrer, saluer, accepter ou refuser une invitation etc.

Un gout poétique très marqué chez les Iraniens : « Le peuple d'Iran est le plus poète du monde », raconte Bouvier (cité par Alishâhi). C'est une tradition ancienne mais aussi vivante qu'autrefois qui trouve son origine dans l'Histoire (Bouvier). Concernant le gout poétique, les apprenants ont fait allusion au *tafaôl* : lors de fêtes traditionnelles ou d'autres occasions, les Iraniens posent une question concernant leur avenir au poète persan Hafez, puis ouvrent son recueil de poèmes au hasard, et l'interprétation du poème de la page ouverte fait office de réponse.

La création d'un espace dramatique à partir des sujets abordés

L'ensemble de la pièce que les apprenants ont imaginée et écrite, ne suivait pas une ligne narrative unique du début jusqu'à la fin mais était un ensemble de quelques extraits qu'ils ont improvisés à partir d'éléments populaires de leur culture. Pour commencer la pièce, nous avons passé une musique populaire que les Iraniens entendent de bonne heure à la radio depuis plus de cinquante ans et nous avons clos avec une chansonnette caractéristique des contes iraniens, en guise de formule finale. La musique d'ouverture s'appelle « Salam Aleykom » et annonçait le thème du premier essai qui était une situation où plusieurs personnes se rencontrent, se saluent et se trouvent dans des situations de *tâ'rof*, par exemple devant une porte d'entrée où deux amis n'arrivent pas à décider qui doit entrer le premier.

Le deuxième extrait qui abordait le gout poétique des Iraniens, a été introduit par une lecture collective d'un poème de Baudelaire, « Enivrez-vous », qui est très proche de la poésie de Khayyâm². Lors des discussions sur le sujet de la poésie, les apprenants ont remarqué les différentes situations où un Iranien préfère réciter un poème pour exprimer ses sentiments. Toujours répartis en groupes, ils ont trouvé des poèmes conforme à des situations convenables, un groupe a travaillé sur trois mots qui se répètent beaucoup dans les poèmes persans : *le ruisseau*, *la pomme* et *la bien aimée*. D'après Reza, un geste typique dans la littérature persane pour déclarer son amour à sa bien-aimée est de lui offrir une pomme rouge. La pomme symbolise selon lui *l'amitié*, *l'amour* et *le plaisir*.

Le dernier extrait racontait l'histoire de *La fille d'orange et de cédrat*, un conte que les apprenants ont choisi parmi d'autres contes qu'ils ont lus ou racontés lors d'un exercice consacré à la narration. La langue de la pièce n'étant pas leur langue maternelle, la narration d'un conte qui a « le potentiel de couvrir un vaste champ d'éléments folkloriques » (Köngäs-Maranda 67) et qui suit des structures uniques dans n'importe quelle langue semblait plus facile pour les apprenants. D'ailleurs, au cours de l'histoire du conte mentionné, la culture populaire pouvait se manifester dans diverses situations comme la cérémonie de deuil ou de mariage et différentes cérémonies religieuses. La mise en scène de ce conte ancien et tout à fait populaire en Iran s'est faite par des narrateurs qui changeaient de rôle.

La place de l'interculturel dans l'atelier

Ainsi pendant les vingt séances de l'atelier, nous avons essayé de fournir aux apprenants une ambiance favorable afin qu'ils se sentent prêts à s'engager dans la quête des traits particuliers de leur identité culturelle iranienne. L'interculturel se manifeste d'une part dans la volonté de découvrir l'altérité et de sensibiliser les apprenants aux éléments culturels qui ne peuvent être traduits. Le langage visuel de la scène a constitué le lieu par excellence de l'interaction et de cette sensibilisation.

Par exemple, lors des séances consacrés au *tâ'rof*, nous leur avons demandé de traduire leurs propos en français ; le résultat était plutôt comique. Dans une situation où il s'agissait de décider qui va régler l'addition les propos suivants ont été échangés entre trois apprenants :

- « Je suis votre serviteur, c'est moi qui paie aujourd'hui.
- Pas question ! Vous devez passer sur mon cadavre pour payer !
- Ne sortez pas les mains de vos poches, c'est moi qui vais régler l'addition. »

Entendre dans une autre langue, et donc déplacer dans un autre contexte culturel, les formules du *tâ'rof* produisait un effet comique aux yeux de l'autre mais aussi une décentration chez les apprenants en saisissant ce fait que « moi », je suis différent de « l'Autre » et ce sont ces différences qui constituent l'identité iranienne. Par la traduction des propos de *tâ'rof*, ils ont aussi constaté que certains éléments de la culture ne peuvent être traduits. De même, se voir à travers la langue de l'autre a aidé l'apprenant à porter un regard sur les traits culturels de son identité qui, selon Collès, « sont enfouis dans l'oubli, si bien qu'il va jusqu'à ignorer que ce qui lui paraît évident est une construction du monde qui relève de sa culture » (cité par Gratton 142).

D'autre part, trouver les racines communes et les liens entre des cultures a créé chez les participants une empathie exemplaire qui s'est manifestée surtout lorsque les participants ont retrouvé des ressemblances thématiques abordées comme le vin et l'ivresse mystique dans la poésie ainsi que dans l'histoire de *La fille d'orange et de cédrat*³ qui est un conte commun à plusieurs cultures. Certains apprenants ont déclaré avoir oublié l'histoire du conte et certains ont manifesté une surprise ; « je ne savais pas » avoue Farimah « que nous avons des histoires aussi magnifiques que celle-là en Iran ! » Les apprenants ont aussi retrouvé une chanson populaire nommée *Sari Galin* pour représenter la cérémonie de deuil, qui est aussi chantée dans d'autres pays du Moyen-Orient et qui évoque une légende amoureuse qui ressemble beaucoup à Roméo et Juliette. Reza qui, lors de l'entretien, avait déclaré qu'il n'appréciait pas la musique populaire iranienne, révèle que les mouvements collectifs qui accompagnaient la chanson lors de sa mise en scène ont provoqué chez lui *une identification* et *une sympathie* ; « à chaque fois que j'entends cette chanson », précise-t-il, « le mouvement se répète dans ma tête ». Maryam a déclaré plus tard que, pour faire comprendre sa culture à un Français, on peut le faire à travers les ressemblances qui existent entre les deux cultures ; « ça peut être une façon de communiquer avec lui », dit-elle.

Conclusion

« Il était une fois sous le dôme turquoise... un Iran » était le titre que les apprenants ont choisi à la fin des séances d'atelier pour la pièce qu'ils ont imaginée, écrite et jouée. Cette image vivante et optimiste, où le dôme turquoise symbolise selon l'un des apprenants le ciel clair d'Iran, pourrait être la preuve de l'évolution des représentations chez ce groupe d'apprenants qui, lors de leur entretien avant l'atelier de théâtre, ne voyaient que les côtés négatifs de leur pays en niant leurs traits culturels.

Au début, la langue française en tant que langue de la pièce était très motivante pour les apprenants qui la trouvaient prestigieuse : ils avaient la chance de faire partie d'un projet où ils pouvaient pratiquer le français hors du cadre de la classe de langue. Mais tandis que le projet se formait, le français est devenu un moyen de décentration ; les apprenants traduisaient les propos persans en français, et ces traductions leur procuraient un sentiment de valorisation de leur culture où les évidences langagières et culturelles prenaient pour eux une forme de mise en relief. Grâce à cette expérience, ils se sont engagés dans une quête identitaire et ils ont trouvé le plaisir de s'exprimer à partir de l'art populaire de leur pays,

mais aussi, le plaisir de communiquer avec l'autre à travers la création d'un espace dramatique.

Bibliographie

- Alishâhi, F. « Les thèmes et les images concernant l'Iran ». *L'Usage du monde de Nicolas Bouvier. Revue de Téhéran* 57 (2010). <http://www.teheran.ir/spip.php?article1232> [consulté le 22 juin 2011].
- Collès, L. *De la culture à l'interculturel*. 2010.
<http://alainindependant.canalblog.com/archives/2010/03/11/17158445.html> [consulté le 8 août 2012].
- Köngäs-Maranda, E. « Les formes élémentaires de l'art folklorique ». *Mélanges en l'honneur de Luc Lacoursière. Folklore français d'Amérique, Folklore français d'Amérique*. Dir. Claude Dupont. Montréal : Leméac, 1978. 263-270.
- Gratton, A. M. « De l'interculturel à l'intra culturel. Écrire en langue étrangère en pays étranger ». *Synergies Sud-Est européen* 1 (2008). 137-148.
- Hassanzadeh, F. « Rôle de l'enseignant iranien en tant que médiateur interculturel ». Mémoire de master de FLE. U de Tarbiat Modares. Téhéran, 2010.
- Michel, S. et P. Woods. *Marche sur mes yeux. Portrait de l'Iran aujourd'hui*. Paris : Grasset, 2010.
- Fathi, N. *Taarof*. 2004. http://www.opendemocracy.net/arts/article_2117.jsp [consulté le 1^{er} mai 2011].
- Iman Mohammad, T. « Acculturation of Iranian migrants in Australia ». *Sociation Today* 6 (2008). <http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v61/migrants.htm> [consulté le 22 juin 2011].
- Pavis, P. *Le théâtre au croisement des cultures*. Paris : Corti, 1999.
- Rortait, F. *L'Art Interface d'une citoyenneté interculturelle. De l'accord de Nouméa à la Kaleutopia*, U de Bordeaux, 2009. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00474844/> [consulté le 3 janvier 2012].
- Russel Harper, J. *L'art populaire*. L'Encyclopédie canadienne. Fondation Historica, 2012.
<http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/art-populaire>, consulté le 7 août 2012.
- Sabeti, S. *Ce que veut vraiment la population iranienne*. 2011.

<http://www.jolpress.com/article/ce-que-veut-vraiment-la-population-iranienne-268877.html> [consulté le 3 janvier 2012].

Sierra Peña, T. A. *Vers un espace interculturel de création au théâtre : réflexion sur le processus de création des cycles repère comme générateur d'un espace interculturel entre des jeunes d'origine latino-américaine et québécoise*. 2006.

<http://www.archipel.uqam.ca/1666/1/M9193.pdf> [consulté le 21 avril 2012].

NOTES

¹ Un résumé de notre travail pratique est accessible en forme de vidéo sur ce site (<http://youtu.be/CE490adNM44>) et montre la démarche de notre travail.

² Poète persan du onzième siècle.

³ Un opéra sous le nom de *l'Amour des trois oranges* a été composé par Sergei Prokofiev et Alfred de Musset a un conte intitulé *Les trois oranges d'amour*.