

gungen und markige Sprüche über Dagerman als Systemkritiker verhallen lautlos am künstlerischen Text.

Es sind jene Texte, die von der schwedischen Literatur in der DDR bleiben. Sie haben das Land überlebt, in dem sie auf dornenreichen und häufig verschlungenen Wegen zum Leser gelangten. Möge ihnen nicht das Schicksal der Bedeutungslosigkeit zuteil werden wie anderenorts.

Anmerkungen

¹ Vgl. Hans-J. Hube, Frank-Michael Kirsch: Schwedische Literatur in Deutschland. Übersetzungen schwedischer belletristischer Werke in Verlagen der DDR 1945-1990. Bibliographie. Humboldt-Universität Berlin 1990.

² Vgl. Frank-Michael Kirsch: Om svensk litteratur i DDR. In: Bonniers Litterära Magasin (BLM), Stockholm, 3/1983, S. 197-200.

³ Detlef Brennecke: „Die Epoche der Weltliteratur ist an der Zeit“ Zur Bedeutungslosigkeit der schwedischen Gegenwartsliteratur in der Bundesrepublik. In: Helmut Müssener (Hrsg.): Aspekte des Kulturaustausches zwischen Schweden und dem deutschsprachigen Mitteleuropa nach 1945. Stockholm 1981, S. 64.

⁴ Abkürzung für „entwickelte sozialistische Gesellschaft“. Mancherorts machte die Dekodierung einige Mühe, war doch die Abkürzung ESG bereits besetzt durch die „Evangelische Studentengemeinde“.

⁵ Lars Andersson: Snöljus. Stockholm 1980 (MånPocket), S. 193f.

M

Aktuelle Wissenschaft

Außer auf die in dieser Nummer rezensierte Dissertation von Per Landin sei noch auf folgende Monographien schwedischer Germanistinnen hingewiesen, die 1990 bzw. 1991 erschienen:

Vera Klason, Bewußtheit, Emanzipation und Frauenproblematik in „Der geteilte Himmel“ und drei weiteren Texten von Christa Wolf / Dissertation / Göteborger Germanistische Forschungen 32, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg 1991

Ulla Lidén, Der grammatische Tigersprung. Studien zu Heimito Doderers Sprachterminologie. / Dissertation / Acta Universitatis Umensis, Umeå Studies in the Humanities 98, Umeå 1990

Claudia Sternberg, „Ein treuer Ketzer“. Studien zu Manés Sperbers Romantrilogie „Wie eine Träne im Ozean“. / Dissertation / Stockholmer Germanistische Forschungen 44, Almqvist & Wiksell International, Stockholm 1991

Empfohlen seien ferner die folgenden, in der Bundesrepublik Deutschland erschienenen literarischen bzw. literaturgeschichtlichen Übersichten, die beide die Entwicklung bzw. die Belletristik der 80er Jahre noch miteinbeziehen und deren ausführliche Besprechung vorbehalten bleibt

Bernd Balzer, Horst Denkler, Hartmut Eggert, Günter Holtz, Die deutschsprachige Literatur in der Bundesrepublik Deutschland. Vorgeschichte und Entwicklungstendenzen. iudicium verlag. München 1988.

Deutsche Dichtung in Epochen. Ein literaturgeschichtliches Lesebuch. Herausgegeben von *Walter Kiffling*, bearbeitet von *Achim Block* / u.a. / J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1989.

Helmut Müssener

SUZANNE SCHLYTER

Apprendre le français comme l'une des deux langues dès l'enfance. Deux études sur la langue des enfants bilingues

Suzanne Schlyter är professor i romanska språk, särskilt franska, vid Lunds universitet. Hennes artikel presenterar två forskningsprojekt om tvåspråkighet hos barn vars ena språk är franska.

Introduction

Aujourd'hui, l'étude des langues modernes est de plus en plus confrontée à de nouveaux enjeux, dans la mesure où les contacts internationaux s'intensifient. Que nous adhérons à la CEE ou non, les échanges entre la Suède et les pays européens se multiplieront. Une des conséquences en est que les gens se déplacent, qu'ils vivent souvent dans un pays où ils ne sont pas nés, etc. On se marie au delà des frontières nationales et linguistiques, et de plus en plus d'enfants en Europe sont aujourd'hui bilingues. Ce bilinguisme devrait être considéré comme un enrichissement culturel et linguistique, et il y a de bonnes raisons de l'encourager et de l'étudier scientifiquement.

Je voudrais présenter ici deux projets de recherche sur le bilinguisme précoce des enfants qui ont au moins un parent francophone: le projet que je dirige actuellement, sur les enfants bilingues suédois-français («Tvåspråkiga barns svagare språk», financé par HSFR), et plus sommairement, celui dont il est issu, le projet DUFDE, de Hambourg, sur les enfants bilingues allemand-français.

1. Le projet allemand: DUFDE

Le projet DUFDE est dirigé par Juergen Meisel, au département des langues romanes à Hambourg. Le but du projet est d'étudier le développement de la grammaire, notamment sous l'aspect de la séparation des langues. L'enfant bilingue est-il capable de développer deux systèmes grammaticaux bien distincts, ou alors construira-t-il un système linguistique commun aux deux langues? Ce projet se sert, comme base théorique, de la grammaire générative actuelle.

Dans ce projet, la langue de six enfants bilingues a été étudiée, et d'autres enfants ont aussi été enregistrés pendant des périodes plus ou moins longues. Dans ces familles, un des parents est francophone (normalement la mère) et l'autre est allemand. Chacun parle dans sa propre langue avec l'enfant, selon le principe «une personne — une langue».

Une présentation détaillée du projet, ainsi que les résultats des études grammaticales des trois premières années d'études, se trouvent

réunis dans le volume «Two First Languages. Early grammatical development in bilingual children» édité par J.M. Meisel, auquel je renvoie le lecteur intéressé.

Les phénomènes grammaticaux qui jusqu'à présent ont été étudiés par les différents chercheurs du projet, sont les suivants: le temps et l'aspect, l'ordre des mots et les marqueurs de cas, les prépositions, le genre, les articles, le nombre, la négation.

Il existe aussi des études sur la séparation des langues en ce qui concerne le vocabulaire, et sur les facteurs sociaux et psychologiques qui y influent.

Alors que plusieurs des études précédentes ont proposé que les enfants traversent une période pendant laquelle les deux langues forment «un seul système» (cf. Volterra & Taeschner, etc.), les études de DUFDE insistent sur la capacité des enfants à dissocier les deux langues, et de construire deux systèmes linguistiques différents dès un jeune âge. Ainsi, d'après ces études, un enfant bilingue allemand-français parle français pratiquement comme un enfant français monolingue et l'allemand comme n'importe quel enfant allemand autour de lui — ce qui veut dire que l'enfant ne mélange pas ses deux langues dans un seul système grammatical.

2. Le projet suédois

Ma participation au projet DUFDE m'a incitée à approfondir certaines questions issues de ce projet, en étudiant le bilinguisme suédois-français. Ce nouveau projet reprend du projet DUFDE l'accent mis sur le développement grammatical, analysé selon les mêmes méthodes, ainsi que l'étude du même type d'enfants: des jeunes enfants de 2 à 4 ans environ, dont au moins un des parents est francophone.

Ces enfants habitent tous dans la banlieue de Stockholm. Les familles sont de la classe moyenne. Les enfants Anne, Jean et Mimi ont une mère francophone et un père suédois, alors que chez Paul et Léo c'est le père qui est francophone. L'enfant Dany a deux parents francophones — mais comme il joue beaucoup avec les enfants suédois autour de lui, il apprend tôt les deux langues.

2.1. Questions de base

Dans ce projet-ci, l'objectif est surtout d'étudier les cas où les deux langues ne sont pas parfaitement en équilibre. Les études précédentes ont montré que, très souvent, les enfants n'apprennent parfaitement qu'une des langues auxquelles ils sont exposés, alors que l'autre langue reste plus faible.

Ainsi, Paul et Léo parlent parfaitement le suédois, alors qu'en français ils ne disent que des mots isolés. Chez les autres enfants, la différence est moins nette: on peut observer que l'enfant parle une des langues moins volontiers, parfois mélangée avec l'autre langue, et

qu'il s'exprime d'une manière moins appropriée. Mais souvent ce n'est qu'une analyse linguistique qui montre nettement si cette langue est plus faible ou non.

Ce qui m'intéresse, et ce qui a été l'objet de très peu de recherches, c'est la question de savoir comment se développe cette langue faible. Se développe-t-elle comme une première langue mais retardée, ou comme une deuxième langue?

Les différences essentielles entre une langue apprise comme première langue et deuxième langue sont les suivantes: une première langue — c'est-à-dire acquise par le tout jeune enfant — est acquise très rapidement, avec très peu d'erreurs, et de façon analogue chez tous les enfants indépendamment de leur environnement linguistique. Se fondant sur de tels faits, on a postulé des hypothèses (surtout dans le cadre de la grammaire générative) selon lesquelles l'acquisition de la langue chez les enfants est en grande partie déterminée par des facteurs innés, biologiques. (Ceci n'exclut évidemment pas que les enfants apprennent les mots spécifiques de chaque langue avec l'aide de leur environnement.)

En revanche, l'acquisition d'une deuxième langue se passe assez différemment: l'enfant un peu plus âgé ou l'adulte connaît déjà le monde, il a déjà développé ses concepts cognitifs (p.ex. l'espace, le temps, la causalité, etc.), et il essaye d'utiliser le peu d'expressions qu'il maîtrise dans la langue étrangère pour les exprimer. Ces apprenants ont surtout des problèmes avec les morphèmes grammaticaux, comme p.ex. les désinences de temps et de personne, avec le système des articles, avec l'ordre des mots spécifique de la langue cible. Ils essayent alors de se débrouiller avec des moyens lexicaux (p.ex. «je joue, avant» pour «je jouais»), et aussi en s'appuyant sur le contexte, sur les connaissances communes, etc. Il en résulte que la langue utilisée par l'apprenant adulte devient plutôt incorrecte, comme chaque professeur de langue le sait.

En dépit de nombreuses similarités entre l'acquisition d'une première et une deuxième langue, il subsiste des différences très nettes entre les deux. Ces différences ont mené certains chercheurs (p.ex. Clahsen 1988) à postuler que, si l'acquisition de la première langue est déterminée par des facteurs innés, biologiques, il n'en est pas de même pour une deuxième langue acquise par un adulte. A supposer que de tels facteurs existent, il faut se demander comment ils opèrent dans le cas d'un enfant bilingue. Agissent-ils sur une seule langue, ou sur les deux?

Ce sont là les questions théoriques qui sont au centre de ce projet. Mais nous nous intéressons aussi à des problèmes plus pratiques, p.ex. celui de savoir pourquoi une des langues devient faible (voir aussi Schlyter & Westholm, à paraître). Est-ce simplement parce que

l'enfant l'entend peu, ou existe-t-il d'autres raisons? La façon dont parlent les parents joue-t-elle un rôle? De telles questions sont traitées par les deux assistantes Lena Westholm, étudiante en psychologie, et Maria Kihlstedt, étudiante de français en dernière année, qui ont fait leur mémoire d'examen dans le cadre du projet.

2.2. L'analyse grammaticale

Les enfants de ce projet sont enregistrés au magnétophone une fois tous les deux (ou tous les quatre) mois. Ils parlent une demi-heure environ dans chacune de leurs langues, en jouant librement avec leurs parents ou avec une autre personne. Tout ce que dit l'enfant, et une partie de ce que dit l'adulte, est transcrit à l'aide de l'ordinateur. Chaque énonciation de l'enfant est ensuite codée, de telle sorte que tout type d'ordre de mots, de morphème grammatical, d'erreur, d'omission, etc. puissent être repérés. Une fois ce codage effectué, un logiciel permet d'établir le «profil» linguistique de chaque échantillon.

Un tel profil est possible à établir grâce à la grande régularité du développement normal. Ainsi, dans toutes les langues, les enfants utilisent au début des mots isolés, p.ex.

encore!, regarde!, parti., canard.

puis des phrases à deux mots tout en omettant, normalement, les morphèmes grammaticaux:

petit lapin., parti, chapeau!, encore canard.

Ensuite, ils utilisent un grand nombre de phrases à trois mots, et simultanément certains morphèmes grammaticaux apparaissent:

il est tombé., elle aime pas., veux le livre!

Plus tard, pendant la période où les phrases complexes (subordonnées, coordonnées) apparaissent, les enfants deviennent aussi capables d'utiliser tous les morphèmes temporels — passé composé, imparfait, etc. — et de parler de ce qui n'est pas «ici-et-maintenant». Ex.:

Mami elle était partie, et nous (on) mangeait avec Papi.

A l'aide d'une analyse basée sur de telles régularités, il est donc possible d'établir, pour n'importe quel enfant — normal et monolingue — le niveau de développement linguistique. L'analyse permet aussi de voir s'il existe des déviations par rapport à un profil normal — ainsi, ce type d'analyse a surtout été développé comme diagnose d'enfants ayant des troubles linguistiques ou développementaux (cf. Clahsen 1986, Crystal, Fletcher & Garman 1979). Pour plus de détails concernant les enfants bilingues, cf. Schlyter (1988).

L'établissement d'un tel «profil» de chacune des langues de l'enfant bilingue étudié permet de déterminer s'il a un profil d'enfant normal français ou suédois, ou si éventuellement il y a des déviations par

rapport au schéma normal dans la langue faible.

Jusqu'à présent, en ce qui concerne l'équilibre et la qualité des deux langues, nous pouvons observer ceci:

— Chez les 6 enfants, une langue est normalement plus faible que l'autre.

— Contrairement à ce à quoi nous nous attendions (d'après la littérature), ce n'est pas toujours la langue du pays où vivent les familles — ici le suédois — qui est la plus forte. Chez trois des 6 enfants, le français se développe comme la langue dominante.

— La qualité de la langue faible semble légèrement différente de celle de la langue dominante. Alors que la langue dominante de l'enfant se développe très correctement, presque sans fautes grammaticales, la langue faible se développe non seulement plus lentement, mais aussi avec plus d'erreurs. La différence n'est pas toujours très frappante, surtout dans le cas où les deux langues sont assez fortes, mais elle apparaît dans le calcul de l'ordinateur. Si une des langues est nettement plus faible que l'autre, son profil est assez différent de celui d'un enfant monolingue du même niveau. Dans la langue faible, l'enfant a surtout des problèmes avec p.ex. l'accord sujet-verbe, avec l'ordre des mots, et avec le système des articles. Voici deux exemples d'enfants du même niveau, approximativement, et qui parlent de choses semblables:

Mimi (français langue forte): *J'ai trouvé! ils sont là!*
Jean (français langue faible): *i a trouvé! (=j'ai trouvé) où il est les glaces?*

La langue faible semble donc avoir certains traits en commun avec une langue acquise comme deuxième langue (cf. Clahsen, 1988, et les caractéristiques du français mentionnées par Harley, 1984). Le problème reste pourtant de savoir comment interpréter cette différence.

Tout le matériel n'est pourtant pas encore analysé, et d'autres tendances pourront encore apparaître.

2.3. L'analyse de l'environnement linguistique de l'enfant

Les facteurs sociaux et psychologiques qui peuvent avoir une influence sur l'équilibre entre les deux langues ont été étudiés par Lena Westholm. Dans son étude, elle s'est servie d'un questionnaire déjà existant, élaboré par Lenore Arnberg («Home Bilingual Questionnaire», cf. Arnberg, 1987), qui contient des questions du type:

— «Combien d'heures par jour l'enfant a-t-il l'occasion de parler français et suédois? Avec qui?»

— «Va-t-il au «dagis» suédois ou bien dans une école maternelle francophone? A-t-il des petits camarades — français? suédois?»

— «Combien de fois par an voit-il ses grand-parents francophones? Combien de temps passe-t-il dans un pays francophone?»

— «Y a-t-il des livres, disques, cassettes, etc. francophones/suédois à la maison, qu'on montre à l'enfant?»

Nous pouvons ainsi constater que, dans les cas où l'enfant entend surtout le suédois, c'est-à-dire quand il parle surtout avec le parent suédophone, quand il passe sa journée avec les enfants suédois, quand il est gardé par un personnel suédois, etc., le suédois sera évidemment la langue dominante (sauf dans le cas de Dany, dont les deux parents sont francophones). Tels sont aussi les résultats de Huss (1989), qui dans ses études sur les enfants finnois-suédois, trouve qu'il y a une relation directe entre le nombre d'heures pendant lesquelles l'enfant est exposé à une langue et son niveau dans cette langue.

Il y a pourtant des différences entre les enfants, malgré des conditions très semblables. Non seulement la quantité d'exposition par jour au français ou au suédois est importante, mais aussi la façon dont parlent les parents peut jouer un rôle. Des études précédentes (p. ex. Wells 1985, Döpke 1986) ont montré qu'il y a des manières de parler à un enfant plus propices que d'autres pour qu'il développe bien et rapidement sa langue: il est important d'écouter l'enfant, d'essayer de comprendre ce qu'il veut dire, d'essayer d'exprimer ce qu'il tente de dire, etc. Le travail de Westholm (1990) porte surtout sur des facteurs comme ceux-ci. Elle montre aussi que, dans le cas d'un enfant bilingue, le parent de la langue minoritaire (ici le français) doit travailler très intensément pour éveiller l'intérêt chez l'enfant de parler cette langue. Voici un exemple de Westholm (1990), qui montre comment la mère travaille très activement pour faire parler l'enfant. Bien qu'il soit au début très réticent, et ne répond que par «non», il finit par être engagé dans le dialogue:

Mère: Qui c'est ça? Qui c'est ça?	Jean: non. non.	Mère: C'est rien? Oh, moi je crois que ce sont des oursins.	Jean: rien. oursins.
C'est Lise, regarde! Qu'est-ce qu'elle fait?	non. non.	Ab! Des oursins!	des oursins.
Elle regarde au fond de la mer?	mm.	Qui c'est qui va marcher sur les oursins?	non. petit garçon.
Ça pique, c'est son pied. Qu'est-ce qui pique là? C'est un...? Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce que c'est?	non.	C'est un petit garçon. Tu as raison.	

2.4. La grammaire du parent francophone

Encore une étude sur ce matériel concerne les morphèmes temporels utilisés par trois mères francophones, comparés aux mêmes morphèmes utilisés par les enfants. D'après la littérature, le parent qui «ensei-

gne» bien, parle à un niveau de complexité linguistique qui est légèrement au-dessus du niveau de l'enfant. Si le parent parle d'une manière trop complexe, l'enfant ne comprend pas, donc n'apprend pas, et si le parent parle de manière trop simple, l'enfant ne progresse pas.

L'étude donne certains indices que surtout une des mères s'adapte très bien au niveau de complexité grammaticale de l'enfant — en tout cas en ce qui concerne les morphèmes temporels. Elle utilise des formes riches et variées, tout en s'adaptant aux fonctions que l'enfant est capable de comprendre à son âge. Ainsi, d'après toutes les études précédentes faites sur l'acquisition du temps et l'aspect, l'imparfait en français apparaît bien après le passé composé. Les faits statistiques de Kihlstedt indiquent que, quand Jean a bien acquis le passé composé (à l'âge de 2;9 ans), sa mère commence à utiliser l'imparfait en grand nombre, et un peu plus tard, Jean l'utilisera aussi (à 3;1 ans). Exemples:

Jean 2;9 ans:		Jean:
Mère:		
Tu as raconté à Lena ce que tu as fait à la mer? Quand tu étais avec papi et mami?		avec papi et mami
mm.		qu'est-ce que je fais
le matin, qu'est-ce que tu faisais?		mm
tu parlais avec qui le matin? avec...?		a-papa
avec papi.		pi-papi
Qu'est-ce que vous faisiez? Des promenades?		des promenades
Jean 3;1 ans:		Jean:
Mère:		
Je me rappelle qu'ils avaient un secret.		un secret
C'était quoi là?		un petit oiseau ti ti ti ti
Et qu'est-ce qu'il faisait avec cet oiseau?		soufflait, tou tou tou

Alors que dans le premier exemple, Jean ne semble pas encore capable de produire la forme «imparfait», il le fait dans le deuxième.

Par ces études, nous espérons ainsi non seulement pouvoir contribuer aux discussions théoriques concernant l'acquisition des langues par les enfants et les adultes, mais aussi pouvoir aider les parents dans leur tâche difficile d'éduquer un enfant de telle sorte qu'il soit bilingue. Ces parents font un travail énorme comme «professeurs de fran-

çai» en Suède, et nous serions très heureuses si nos études pouvaient apporter, entre autres, quelques conseils pratiques sur la façon de parler à l'enfant.

Littérature

- Arneberg, Lenore (1987): *Raising Children Bilingually: The Preschool Years*. Multilingual Matters, Clevedon, England
- Clahsen, Harald (1986): *Die Profilanalyse*. Marhold, Berlin.
- Clahsen, Harald (1988): «Parameterized grammatical theory and language acquisition: a study of verb placement and inflection by children and adults.» dans: Flynn, S. & O'Neill, W. (éds): *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Reidel, Dordrecht.
- Crystal, D., Fletcher, P. & Garman, M. (1979): *The Grammatical Analysis of Language Disability*. London.
- Döpke, Susanne (1986): «Discourse structures in bilingual families.» dans: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 7, no 6.
- Harley, Birgit (1984): «Mais apprennent-ils vraiment le français?» dans: *Langue et Société* 12.
- Huss, Leena (1989): «Språkstrategier i tvåspråkiga familjer.» dans: *Kunskap om barn*, 1/4. Centrum för barnkunskap, Uppsala Universitet.
- Kihlstedt, Maria (1991): *Adaptions grammaticales du langage parental et influence de la mère sur la production de l'enfant. Étude sur les formes verbales utilisées par quelques mères d'enfants bilingues*. Mémoire de 80p, Dép. des langues romanes, Université de Stockholm.
- Meisel, Juergen M. (ed.) (1990): *Two First Languages. Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht, Foris.
- Schlyter, Suzanne (1988): «Tidig simultan tvåspråkighet: Språknivå och obalans mellan språken.» dans: Gunnarsson, B-L., Liberg, C. & Nesser, A. (eds): *Barns tvåspråkighet*. Rapport från ASLA's höstsymposium, Uppsala, 6-7 nov. 1987.
- Schlyter, Suzanne (1990): «Is the weaker language like L1 or L2? Some properties of the weaker language in bilingual Swedish-French children.» dans: Adelswärd, V. & Davies, N. (eds): *På väg mot ett nytt språk*. Rapport från ASLA's höstsymposium, Linköping, 9-10 nov. 1989. Linköping.
- Schlyter, S. & Westholm, L. (à paraître): «Interaction familiale et développement des deux langues chez des enfants bilingues.» Communication présentée au «7e Colloque International 'Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches.' Aix-en-Provence, La Baume-les-Aix, 15-17 Juin 1989».
- Wells, C. Gordon (1985): *Language Development in the Preschool Years*. Cambridge University Press.
- Westholm, Lena (1990): *En förälder — ett språk. Interaktion i tvåspråkiga familjer och barns tidiga tvåspråkiga utveckling*. Mémoire de maîtrise en psychologie. Psykologiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978): «The acquisition and development of language by bilingual children.» dans: *Journal of Child Language*, 5.

Balzac face à son époque

Sigbrit Swahn är docent i fransk litteraturvetenskap i Lund och specialist på Proust och Balzac. Hon har skrivit artikeln om den senare i andra bandet av *Nationalencyklopedin*. Hon har också under åttiotalet publicerat två böcker på svenska om Balzac: *Den unge Balzac* (1983) och *Balzac i verket* (1987) och utkommer under våren 1991 med en vetenskaplig studie med titeln *Balzac et le merveilleux*.

L'artiste est une exception, disait Balzac. Il pensait certes à lui-même. C'est dans un écrit intitulé *Traité de la vie élégante* que Balzac défend l'artiste qu'il est: «l'oisiveté est un travail, et son travail un repos». Qui ne reconnaît ici le style tout en chiasmes de *La Peau de chagrin*? Balzac adore le paradoxe, les antithèses. Il se plaît à choquer. Sa vie n'est qu'une suite d'événements bouleversants comme s'il travaillait aussi à faire de sa vie un roman. Certes, il est aussi fils de bourgeois achetant des pendules, des tapis moelleux, des bahuts. Mais les paie-t-il? Il manquera sa vie durant de quoi vivre honnêtement mais cela n'empêche qu'il mène une vie élégante selon ses rêves. Des équipages, des chevaux de luxe et même un petit nègre, le groom à la manière anglaise, sont à sa disposition, du moins pour quelque temps c'est-à-dire tant que les créanciers ne viennent pas les prendre en saisie. Le dandy, plus que le gentleman, est un idéal. L'anglomanie a repris de force. Depuis *Tristram Shandy* par Laurence Sterne, auteur chéri de Balzac, et les romans de Richardson, le romantisme français s'est nourri des romans gothiques britanniques et des poèmes de Byron. Puis, toutes les pièces de théâtre les plus connues furent traduites en français au cours des années 1820. Le jeune Musset introduisait De Quincey avec son mangeur d'opium et on imitait en élégance Le beau Brummel, personnage-signe du dandyisme qui devait avoir des adeptes tout le long du siècle.

Balzac est un flâneur des grands boulevards. Il se sent surtout chez lui près du coin des Italiens où il a une loge dans le théâtre. Il est mélomane comme personne et passe plus d'une soirée à écouter ses compositeurs favoris. L'opéra italien avec Bellini triomphe à Paris. Rossini, ami de Balzac, se voit distancé par ce nouvel idole. Rien ne distrait autant le cerveau de Balzac, fatigué de créer. Car il en a doublement besoin, de travailler s'entend: d'abord pour assouvir ses appétits et puis pour calmer ses créanciers.

Balzac invitait chez lui Rossini avec sa maîtresse et femme future, Olympe Pellissier. On servait des mets exquis, des vins pétillants. C'était la belle époque de la vie de Balzac. Après des années d'une jeunesse pauvre, Balzac, voyant sa malheureuse entreprise d'imprim-